

<b>СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“</b>  <b>ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА</b>		<b>SOFIA UNIVERSITY ST. KLIMENT OHRIDSKI</b>  <b>FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS</b>
<b>КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“</b>		

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**  
**на**  
**ДИ С Е Р Т А Ц И О Н Е Н Т Р У Д**  
**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН**

**ДОКТОР**

**В ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 1.2. ПЕДАГОГИКА  
(ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА)**

**на тема**

**Развитие на социална компетентност при 5-6-годишни деца в  
Монтесори и масови детски градини в България**

**Десислава Иванова Стоева**

**научен ръководител: проф. дн Данаил Данов**

**София, 2024 г.**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика” към Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски”. Съдържанието на дисертацията включва: увод, четири глави, заключение, изводи, препоръки, приноси, библиография и приложения. Дисертацията съдържа 243 страници. В текста има 76 таблици, фигури, графики, диаграми и 6 приложения. Библиографията съдържа 178 заглавия, от които 64 са на английски и испански език.

Авторефератът следва структурата на дисертацията и запазва оригиналната номерация на фигурите, графиките, таблиците и диаграмите в нея. Библиографията в автореферата обхваща само литературата, която е цитирана в него.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои във Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.

Съдържание	
Съдържание.....	2
Използвани съкращения на кирилица.....	3
Използвани съкращения на латиница.....	4
<b>Увод.....</b>	<b>5</b>
Актуалност и обосновка на проблематиката.....	5
Терминологична обосновка на проблематиката.....	9
<b>1. Глава първа. Актуални политики, приоритети и подходи за повишаване на качеството на образованието чрез подкрепа на развитието при деца от раждането до постъпването в първи клас.....</b>	<b>13</b>
1.1. Глобални тенденции пред образованието и грижата от раждането до първи клас..	13
1.2. Национални тенденции пред образованието и грижата от раждането до първи клас.	16
1.3. Предизвикателства и перспективи пред качеството на ОГРДВ.....	16
1.4. Предизвикателства и перспективи пред иновациите в предучилищното образование във връзка с развитието на социална компетентност.....	19
<b>2. Глава втора. Развитие на социална компетентност в Монтесори и масови детски градини при деца от предучилищна възраст.....</b>	<b>21</b>
2.1. Развитие на социална компетентност и социализация при деца от предучилищна възраст.....	21
2.2. Подкрепа на социалното развитие, социализацията и развитието на социална компетентност.....	23
2.3. Нормативната уредба, свързана с развитието на социална компетентност и подкрепа на социализацията.....	25
2.4. Спецификата на социалното развитие и социалната компетентност на 5-6 годишните деца.....	26
2.5. Развитие на социална компетентност чрез Монтесори педагогика при деца от предучилищна възраст.....	26
2.5.1. Историята на Монтесори педагогиката в България.....	26
2.5.2. Развитие на социална компетентност, нормализация и социализация според Монтесори педагогиката.....	27
2.5.3. Влияние на екранните медии върху процеса на нормализация и социализация в Монтесори среда.....	31
2.5.4. Научни изследвания за развитие на социална компетентност и социализация в Монтесори среда.....	32
<b>3. Глава трета III. Изследване на социалната компетентност на 5-6 годишни деца в масови и Монтесори детски градини.....</b>	<b>34</b>
3.1. Необходимост и актуалност на проучването.....	34
3.2. Основни етапи, задачи и очаквани резултати на изследването.....	34
3.3. Реализация на основните етапите от изследването.....	35
3.3.1. Реализация на първи етап - аналитичен.....	35

3.3.2. Реализация на втори етап - предварителен етап.....	36
3.3.3. Реализация на трети етап - провеждане на изследването.....	38
3.3.4. Реализация на четвърти етап - анализ на данните и резултати.....	39
3.3.4.1. Резултати от изследването с децата.....	40
3.3.4.2. Резултати от изследването с учителите и родителите.....	42
3.3.4.3. Корелационен коефициент (correlation coefficient) и T-test.....	44
3.3.5. Реализация на пети етап - изводи и препоръки.....	44
<b>4. Глава IV. Рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда за развитие на социална компетентност на децата от предучилищна възраст.....</b>	<b>46</b>
4.1. Актуалност на проблематиката.....	46
4.2. Концептуални ориентации на Рамката на модел.....	46
4.3. Съдържание на Рамка на модел за създаване на подкрепяща среда за развитие на социална компетентност в ПУВ.....	47
4.3.1. Първа част: Богата на стимули и мултисензорни дидактични материали образователна среда, която е в подкрепа на цялостното развитие;.....	48
4.3.2. Втора част: Среда, в която се насърчава движението, концентрацията и социализацията;.....	48
4.3.3. Трета част: Индивидуализирано и диференцирано педагогическо взаимодействие;.....	48
4.3.4. Четвърта част: Подкрепящи възрастни;.....	48
4.3.5. Пета част: Подкрепящи отношения.....	48
<b>Заклучение, изводи и препоръки за бъдещи изследвания.....</b>	<b>49</b>
<b>Практико-приложни приноси на дисертационното изследване.....</b>	<b>51</b>
<b>Библиография.....</b>	<b>53</b>
<b>Публикации по темата на дисертацията.....</b>	<b>59</b>

*Използвани съкращения на кирилица*

ДВ - Държавен вестник

ДОС - Държавен образователен стандарт за предучилищно образование  
ЕК - Европейска комисия  
ЕС - Европейски съюз  
ЗПУО - Закон за предучилищното и училищно образование  
МЗ - Министерство на здравеопазването  
МОН - Министерство на образованието  
МТСП - Министерство на труда и социалната политика  
НПО - неправителствени организации  
ОГРДВ - Образование и грижа в ранна детска възраст (от раждането до постъпването в първи клас)  
ОН - Образователно направление  
ОЯ - Образователно ядро  
ПУВ - предучилищна възраст  
РДР - ранно детско развитие (възрастта от раждането до постъпването в първи клас)  
Рамка или Модел - Рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда

*Използвани съкращения на латиница*

CASEL - Организацията за сътрудничество за академично, социално и емоционално обучение  
CST 3-6 - Картинен тест със задача за предизвикателни ситуации - Challenging situations task, Вариант 2  
SEL (social and emotional learning) - социалното и емоционално учене  
SPSS - IBM SPSS Statistics Software v.20

*„Можем да постигнем спасение и да намерим помощ  
само чрез детето, понеже  
детето е създателят на човека”  
(Монтесори, 2017, 8).*

## **Увод**

Настоящото дисертационно изследване на тема „Развитие на социална компетентност при 5-6-годишни деца в Монтесори и масови детски градини в България” е провокирана от дългогодишната ми работа в тази област с екип, който имам удоволствието да ръководя от над петнайсет години. Към това бих добавила опита си в академичното образование, набран през последните 10 години, период през който от 2016 година насам във Факултета по науки за образованието и изкуствата (по онова време ФНПП) за първи път в български университет бе създадена *Програма за следдипломна квалификация на учители (СДК) „Монтесори педагогиката в съвременното общество”*. Пет години по-късно, през 2021 г. прие своите студенти първата в страната (и една от малкото по света) магистърска програма за обучение на Монтесори специалисти „Монтесори педагогиката в дигиталното общество”. Този опит, включващ подготовката на над 300 специалисти, доведе до създаването на Монтесори детски градини или групи към съществуващи такива. Особен интерес за настоящия труд представляват Монтесори групите в масови детски градини, към момента 4 на брой, разпределени в две детски градини - 48 „Братя Грим” (1 група) и 42 „Чайка” (3 групи) в София. Подобни обучителни и квалификационни възможности позволиха на студенти от факултета да създадат и първата у нас Монтесори паралелка в общинско училище - 191 ОУ „Отец Паисий”, с. Железница. Наличието на тези иновативни групи към детски градини изисква да се стартират изследвания, за да може да бъде анализиран ефектът от приложението на иновацията. Посочените по-горе групи също така предоставят много добър изследователски материал и предпоставка за евентуално надграждане на предучилищното образование на децата, посещаващи т.нар. масови групи към детските градини. Но казвайки всичко това, сме длъжни да отбележим едно от основните ограничения на настоящия труд, а именно това, че практическото изследване се ограничава до това да измерва единствено социалната компетентност на децата, а не всички останали компетентности, които се формират в рамките на предучилищното образование. Независимо от това ограничение, данните, които изследваме и анализираме, ни водят до резултат, който заслужава внимание.

## **Актуалност и обосновка на проблематиката**

Към тези развития, провокирали настоящия труд, бихме прибавили това, че възрастта от раждането до постъпването в училище, се определя от Комитета по правата

на детето на ООН като най-важния период от развитието на човека (*Годишен план за насърчаване на ранното детско развитие за 2024 г.* (2024, April 4).

В такава посока вървят и данните и препоръките на Световната банка и ЮНЕСКО, определящи образованието като приоритет за всички страни. Сред целите за устойчиво развитие (SDGs) на Световната банка - цел 4 гласи: „Осигуряване на приобщаващо и справедливо качествено образование и насърчаване на възможностите за учене през целия живот за всички“ (*Goal 4 | Department of Economic and Social Affairs*), с особен фокус върху образование в годините преди започване на училище (*SDG4 Scorecard Progress Report on National Benchmarks: Focus on Early Childhood*).

Изследванията също показват, че децата имат три пъти по-голяма вероятност да завършат средно образование, ако са включени в образование и грижа в ранна детска възраст (ОГРДВ) (EU, 2021).

Ще добавим и още един - трети аргумент – налагащ това изследване. Нека имаме предвид, че България е *най-бедната страна в целия Европейски съюз* (First Years First Priority, 2021), *с най-много деца в бедност и риск от социално изключване*. Според данните, представени с Европейската детска гаранция:

- 1/3 от децата в България са в риск от бедност и социално изключване (за ЕС това е под 20%),
- почти 10% от децата в България са от ромски произход (средно за ЕС е 3%),
- 25% от деца в България имат поне един родител, който работи в чужбина, (EUROPEAN COMMISSION (2021) Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee).

Изброените до тук данни дават допълнителни мотиви да гледаме на подкрепата, институциите и организациите, които работят с деца от раждането до постъпването в първи клас, като на агенти, помагачи за *преодоляване на социалните неравенства* и които дават шанс на тези деца да излязат от порочния кръг на бедността и социалното изключване. Освен това изследванията показват, че насърчаването на емоционалното здраве и благополучие на учениците има най-важното въздействие от всяка интервенция за подобряване на общите академични постижения (UNICEF, 2018).

От четвърта страна, следва да отбележим, че *социалната компетентност, заедно с гражданската, е шестата ключова компетентност за учене през целия живот*. Тя се определя като „способност за ефективно и конструктивно участие в социалния и професионалния живот, ангажиране в активно и демократично участие, особено в общества на нарастващо многообразие“ (RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006). Но, според доклад на Европейската комисия, в България липсват и инструменти за оценка на основните компетентности „съществуващите подходи в системата нямат за цел оценка на напредъка към ключовите компетентности, а само свързаните с предметите компетентности, което внася допълнителна неяснота за обхвата ѝ и разликата с ключовите компетентности в предучилищното образование....Сам по себе

си този пропуск е основното предизвикателство и то трябва да се реши неотложно” (Европейска комисия, 2021, 78).

В рамките на подобен аналитичен контекст следва да отбележим, че *социализацията* на децата бе приета като един от трите основни компонента на образованието, наред с обучението и възпитанието - чл. 3. (1) от *ЗАКОН за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015*, е процес, който „включва обучение, възпитание и социализация”. Важността на овладяването на социалната компетентност има по-всеобхватни аспекти от социалното качество на чисто междуличностните отношения. Тя е важна и за „успешно интегриране в човешките общности и групи, за справяне с критични ситуации, породени от природни катаклизми, бедствия или обществени конфликти и конфликти, рефлексирани върху социалната ситуация както на обществото, така и на всеки негов член” (Николаева, 2012, 36).

От пета страна научните изследвания показват, че „процесите по обработка на социална информация - SIP (social information processing) - *социална компетентност, приспособяване в класната стая и академична готовност - са предиктори за успех в ученето*” (Denham et al., 2013, 668), защото „социално компетентно дете е способно да обръща повече внимание на академичните задачи, да планира по-добре и да отделят повече ресурси за учене, отколкото по-малко социално компетентно дете” (Denham et al., 2013, 669).

От шеста страна, настоящото изследване е провокирано от все по-ясното желание на *родителите - децата им да получат индивидуално отношение и цялостна подкрепа*, да се развият холистично, *да бъдат подкрепени в социално отношение* (Коцева et al., 2018). Семейството, също така, е основен социализиращ фактор „защото социалното научаване протича в контекста на спецификата на семейните отношения, моделите на родителско поведение, методите на възпитание” (Пенев, 2017, 21).

От седма страна, смятаме че тенденцията родителите да търсят алтернативни и иновативни методики, е възможно да е свързана с *качеството на грижата и образованието*, предлагани в масовите ясли и детски градини.

От осма страна, през последните 15 години в България се развиват множество *иновативни подходи и практики*. Свидетели сме как едни от най-популярните в света алтернативни образователни модели като *Монтесори педагогика, Сугестопедагогика, Валдорфска педагогика, Образователен метод „Реджио Емилия”*, набират все по-голяма популярност в България.

От девета страна *Монтесори педагогиката е най-разпространената алтернативна педагогика както в България, така и по света* (над 22 000 са Монтесори учебните центрове в цял свят). Нашите анализи показват, че за учебната 2022 - 2023 г. в страната ни в Монтесори групи и класове в общински детски градини и училища се обучават почти 2000 деца (разпределени в 25 групи и 4 класа в общински детски градини и училища в София, Пловдив, Враца, Стара Загора и други общини, като съществуват и над 40 частни Монтесори детски градини и центрове).



*В тази връзка, от една страна, нормативната уредба насърчава прилагането на иновации. Нормативните очаквания към учителя са да „създава, установява и активно подкрепя култура на генериране на иновативни идеи и прилагане на иновативни практики във възпитателно-образователния процес” (НАРЕДБА ЗА ДЪРЖАВНИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ "УЧИТЕЛ", 2016). От друга страна, иновацията - Монтезори педагогика - все още не може да се прилага в цялостен и автентичен вид в детските градини поради нормативни ограничения. Целта е реализиране на допълнения към законовата регламка, които да позволяват нейното приложение. Нашето мнение е, че е от съществено значение да се предостави възможност за създаване на иновативни групи към детските градини по процедура, която е подобна на тази, по която функционират иновативните училища (ЗАКОН за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015).*

От десета страна изследвания показва, че Монтезори обучението има голям ефект върху неакадемичните умения - повече, отколкото върху академичните резултати (Randolph et al., 2023; OECD, 2024). Това дава допълнителен мотив в настоящото дисертационно изследване да се опитаме да установим връзката между Монтезори педагогиката и развитието на социална компетентност.

На последно място, но не и по важност, смятаме че трябва да се има предвид контекста, в който функционира образованието в днешни дни. Експерти отбелязват, че повечето учащи от „XXI век все още се обучават от учители, използващи педагогически практики от XX век в училищни организации от XIX век” (Витанова, 2023, 728). Ако приемем, че сме на прага на Революция 5.0, обусловена от Индустрия 5.0, то и образованието би следвало да премине към своя нов вариант - Образование 5.0. Неговата нова специфика се обуславя от това, че трябва да помогне за подготовката на „интелектуално, социално и емоционално силни индивиди” със „съответните стратегически, методически и педагогически подходи”, включващи “поставяне на човешките качества в центъра на образованието..., разглеждане на обучаемите като агенти на промяната..., осигуряване на гъвкавост и свобода на целите на учебната програма и резултатите от обучението..., персонализирано обучение и др. (Витанова, 2023, 734 - 735). Целта да се развият уникалните таланти на всяко едно дете или ученик, за да стане допринасящ член на обществото. Тук очертаните тенденции задават към предучилищното образование нови въпроси, които се надяваме да поставим на обсъждане и чрез настоящата дисертация.

За това в настоящия труд сме избрали да анализираме и изследваме именно развитието на социална компетентност в Монтезори и традиционна предучилищна среда.

Поради тези, както по някои други причини, социалната компетентност и по-специално развитието ѝ сред 5-6-годишните деца в Монтезори и масови детски градини, беше избрана за обект на настоящата дисертация.

Настоящото дисертационно изследване има интердисциплинарен характер, тъй като се реализира едновременно в полето на предучилищната, медийната, Монтезори и

социалната педагогика (по-конкретно в сферата на социално-гражданското възпитание и интеграция на деца според класификация на Д. Цветков в Николаева, 2012, 15). Обвързаността му със социалната педагогика се обуславя от факта, че социализацията, социалното пространство, социалното възпитание и интеграция, ресоциализацията, реинтеграцията - всички те са обект на изследване от социалната педагогика (Николаева, 2012, 32) и са част от настоящата дисертация.

### **Терминологична обосновка на проблематиката**

За нуждите на настоящата дисертация в определени моменти ще се разширява разбирането за яслена и предучилищна възраст със следните понятия, които ще са анализираме в различен от общоприетия у нас контекст.

Под *ранното детско развитие (РДР)* ще разбираме развитието на детето във възрастта от раждането до постъпването в първи клас (подобно разбиране е заложеното в Конвенцията за правата на детето, УНИЦЕФ, Световна банка, Световна здравна организация, Европейска комисия и др.) (виж Глава първа).

Аналогично разширяваме и термина *Образование и грижа в ранна детска възраст (ОГРДВ)*, който, според определението на Европейската комисия, е „*всеки регулаторен механизъм, който осигурява на децата образование и грижи от раждането им до навършване на задължителната училищна възраст*” (Европейска комисия, 2021; Early Childhood Education and Care, General Education, and Inclusion: Situation Analysis and Policy Direction Recommendations. World Bank., 2020; Национална мрежа на децата, 2014; Алианс за ранно детско развитие, 2021; *РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ В БЪЛГАРИЯ*, 2018). Следвайки тази логика, в обхвата на понятието Образование и грижа в ранна детска възраст (ОГРДВ) попадат всички институции и организации за работа с деца от раждането до постъпването в първи клас - ясли, детски градини, центрове за подкрепа на личностното развитие, центрове за подкрепа на приобщаващото образование, детски центрове и кооперативи с образователна и възпитателна цел.

С настоящата дисертация се опитваме да поставим своеобразен акцент върху ОГРДВ, а не само върху предучилищното образование, тъй като формите на образование и грижа в ранна детска възраст биха могли да бъдат разнообразни. Именно разнообразието и свободата в предлагането на образователни услуги и модели ни карат да вярваме, че те биха дали възможност да се отговори на нуждите на образователните общности, родители и деца, което е от особено значение за уязвимите групи - особено важно за тяхната социализация и интеграция в обществото.

Въпреки че у нас не е утвърдено понятието “*масови детски градини*”, в настоящето дисертационно изследване ще се разбират традиционните институции за предучилищно образование у нас, които работят по утвърдена от Министерство на образованието и науката програмна система и организират работата си с децата според заложеното в ЗПУО и Наредба 5 за предучилищното образование.

Под понятието “*Монтесори детски градини*” в настоящето дисертационно

изследване ще се разбират институции на предучилищното образование, които функционират като детска градина, но частично работят по утвърдените от Министерство на образованието програмна система. В замяна на това организират работата си с децата според международната и утвърдена Монтесори практика (оборудват и създават подкрепяща среда с Монтесори материали от всички области на преподаване; имат специално изработени дидактични материали, с които покриват очакваните резултати по образователните образователните направления за предучилищно образование; работят в разновъзрастови групи; имат три-часов непрекъснат работен цикъл в подкрепящата среда и др.). Тук е важно да се отбележи, че Монтесори детските градини към момента на изследването не прилагат всички иновативни практики, които са описани в Рамка на модел за подкрепяща образователна среда (Глава IV).

По наше мнение развитието на *социалната компетентност на човека* започва още в първите месеци от живота на новороденото. Затова е изключително важно тя да бъде във фокуса на подкрепата още от раждането до постъпването в първи клас, а и след това. Ще я определим като мета компетентност, включваща редица компетентности в себе си. Изследовател на социалната компетентност - в своята монография „Социална компетентност” - ни насочва към идеята, че „дефинирането на социалната компетентност изисква дефиниране на живота” и продължава, наричайки я с латинското наименование „*pluribus unum*” (едно, съставено от много) (Левтерова, 2009, 40). В настоящото дисертационното изследване определението на Д. Лефтерова за социалната компетентност се приема за работна дефиниция: „процесиране и използване на уменията за интегриране на мислене, чувстване и поведение за решаване на социални задачи в съответния контекст и култура” (Левтерова, 2009, 41). Считаме, че значението на социалната компетентност за развитието човека е огромно, тя е базата, на която се реализира успешната социализацията между децата и индивидите. Затова приемаме, че двете понятие са пряко свързани. Под *социализация* ще разбираме процес на усвояване на различни видове социално поведение с помощта на най-близкото социално обкръжение по време на съответните сензитивни периоди. Ако те бъдат пропуснати, възможностите за социализация изчезват (Лоренц, Хайнд, Монтесори, Вълканова).

Считаме за необходимо да кажем няколко думи и за „*нормализацията*”- термин, въведен от д-р Мария Монтесори (Montessori, 2007). Става дума за вътрешен за детето процес, с помощта на който детето се саморазвива и самоизгражда чрез подкрепящата среда и, наред с много други ефекти, се появява самодисциплина, социалната компетентност и социализация. Самият термин „нормализация” означава да станеш допринасящ член на обществото. Д-р Мария Монтесори използва термина, за да опише процес, който наблюдава при работата си с децата в първата Casa dei Bambini („Къща на децата”) в Рим в началото на миналия век. Монтесори определя нормализираното дете като дете, което е овладяло силата на „спонтанната дисциплина, продължителната и удовлетворяваща работа, социалните чувства на помощта и симпатията към другите” (Montessori, 2007, 188).

Анализът ни се фокусира върху *формирането на социална компетентност у 5-6-годишни деца*, тъй като тази възрастова група маркира края на предучилищен етап и позволява в най-голяма степен да се видят резултатите от обучението както в Монтесори групите, така и при масовите групи.

Въз основа на гореизложеното като основни параметри на настоящата разработка залагаме следните концептуални параметри на дисертационния труд.

## КОНЦЕПТУАЛНИ ПАРАМЕТРИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Развитие на социална компетентност при 5-6-годишни деца в Монтесори и масови детски градини в България



Схема 1. Концептуални параметри на дисертационния труд и изследването

**Цел:** да се проучи социалната компетентност на 5-6-годишни деца от Монтесори и масови детски градини, както и да се предложи рамка на модел за създаване на образователна среда за развитие на социална компетентност.

**Основните задачи на дисертационен труд и изследването са:**

1. Да се очертае спецификата на образованието и грижата от раждането до постъпването в първи клас в България чрез анализ на документи с препоръки и изследвания на международни и национални организации;
2. Да се очертаят теоретичните параметри на социалната компетентност, разгледани в контекста на предучилищната практика у нас;
3. Да се изяснят характеристиките на Монтесори педагогиката и да се разгледат в контекста на приложението ѝ като иновативен образователен подход в предучилищната практика в България, както и на развитието на социалната компетентност на 5-6-годишните деца;
4. Да се проведе изследване за социалната компетентност сред 5-6-годишни деца в

Монтесори среда и в масовите детски градини у нас, да се анализират резултатите и да се очертаят тенденции;

5. Да се разработи рамка на модел за стимулиране на социалната компетентност на деца от предучилищна възраст.

**Обект:** социалната компетентност на 5-6-годишни деца в Монтесори и масови детски градини в България.

**Предмет:** аспектите на Монтесори образователната среда, които подкрепят развитието на социална компетентност при 5-6-годишни деца.

Реализацията на поставените цели и задачи са описани в настоящата дисертация в рамките на четири глави. В първа глава се очертават актуалните политики, приоритети и подходи за надграждане качеството на образованието. Във втората глава се навлиза в детайли в спецификата на развитието на социална компетентност в Монтесори и масови детски градини при деца от предучилищна възраст. В трета глава се представят в детайли петте етапа, през които преминаваме, за да реализираме емпирично изследване на социалната компетентност на 5-6 годишни деца в масови и Монтесори детски градини в София. В четвърта глава се представя рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда за развитие на социална компетентност на децата от предучилищна възраст. В заключение се обобщават резултатите от дисертационното изследване като се извеждат насоки и препоръки за задълбочаване на научните изследвания в областта на ОГРДВ и подкрепата на иновациите. В края на труда се очертават приносите на дисертационното изследване, заедно с библиографията и приложенията.

*„Всъщност, най-голямата стъпка  
напред в човешката еволюция беше направена,  
когато обществото започна да помага на слабите и бедните,  
вместо да ги потиска и презира” (Монтесори, 2017, 274).*

## **1. Глава първа. Актуални политики, приоритети и подходи за повишаване на качеството на образованието чрез подкрепа на развитието при деца от раждането до постъпването в първи клас.**

В първа глава очертаваме **ролята на качеството на образованието и грижата в ранна детска възраст (ОГРДВ)**, както и **нормативни промени**, които биха могли да се реализират, за да се подкрепят **иновативните предучилищни практики у нас** (като Монтесори педагогиката). Чрез направения анализ в първа глава стигаме до заключението, че ОГРДВ има огромно значение за бъдещето развитие и реализация на индивидите, общността и обществото като цяло. Затова предлагаме в България на практика да се реализира намерението - да се поставят **РДР и ОГРДВ в центъра на стратегиите и политиките**. Посочваме, че напоследък има положителни действия в тази посока от страна на държавните институции, но е необходимо да се предприемат допълнителни мерки в тази посока. Те биха могли да включват: споделена визия за целия сектор на ОГРДВ (от раждането до началното училище); достъп до ОГРДВ, в това число - разширяване на обхвата и предоставяне на равни възможности за всички деца; осигуряване на равни възможности за развитие на всяко дете и подкрепа за социално приобщаване от ранна детска възраст; *разширяването на сектора на ОГРДВ да се съчетае с повишаване на стандартите за качество в цялата система*; договорна рамка на учебна програма за всички деца от раждането до началото на предучилищното образование/началното училище. В тази връзка предлагаме да се спазват два основни принципа, които да следват учебните програми - ОГРДВ да стане основа на ученето през целия живот и ОГРДВ да съдейства за усвояването на ключовите компетентности. След това открояваме ограниченията на законовата рамка по отношение на иновативните и алтернативни учебни заведения, по-специално връзката с приложеното на Монтесори педагогиката. В заключение очертаваме пет направения, в които да бъдат извършени промени в нормативен план.

### **1.1. Глобални тенденции пред образованието и грижата от раждането до първи клас**

В педагогическата теория и практика у нас **разбирането за ранно детство** е „етап от развитието на детето, който обхваща възрастта от раждането до три години” (Пенева, 2015, 16). Изследователи на ранното детско развитие приемат, че ранната възраст е тази, при която младият индивид взаимодейства със средата и при това взаимодействие

настъпват количествени изменения (растеж) и качествени изменения (развитие) (Пенева, 2015; Даскалова, 1991).

Според разбирането, заложено в документи на ООН за правата на детето, международни организации като УНИЦЕФ, Световна банка, Европейска комисия, Световната здравна организация и други ранното детство е възрастта от раждането до постъпването в първи клас (Комитет за правата на детето, 2014; UNICEF et al., 2018; Европейска комисия, 2021; Early Childhood Education and Care, General Education, and Inclusion: Situation Analysis and Policy Direction Recommendations. World Bank., 2020). Това разбиране за ранното детско развитие съвпада с разбирането на водещите изследователи и теоретици на детското развитие по света и у нас (MacLeod-Brudenell et al., 2008; Пенева, 2015).

В един от приетите стратегически документи в България - Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030) за първи път официално у нас се признава **ранното детско развитие** като отделна приоритетна област (*Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)*). Този принос е дело на обединените усилия на множество НПО и експерти у нас.

Въпреки общоприетото у нас схващане (ранното детско развитие обхваща възрастта между раждането и 3 години), силно впечатление прави, че още в чл. 6. от Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) относно ранното детско развитие се споменава следното: „Системата на предучилищното и училищното образование осигурява условия за: 1. ранно детско развитие и подготовка на децата за училище” (*ЗАКОН за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015*).

Годишният план за насърчаване на ранното детско развитие е последният документ, приет през февруари 2024 г. от междуведомствената работна група за ранно детско развитие, определена със заповед N P-191 от 13.10.23 на министър-председателя на България (*Годишен план за насърчаване на ранното детско развитие за 2024 г. (2024, April 4)*). В него също е очертано разбирането за образование и грижа в ранна детска възраст (ОГРДВ) за възрастта от раждането до постъпването в първи клас. В този смисъл образованието в ранна възраст се определят като „процес и резултат при овладяването на представи, умения и отношения, който включва обучението и възпитанието с техните познавателни и социално-личностни компоненти, предполага усвояването на опит и трансформирането му в личностно-значим смисъл за малкото дете”, а грижата като „действия на възрастните, насочени към удовлетворяване на ежедневните актуални потребности на детето, като осъществяване на подкрепа и съдействие в неговите активности, като организиране на позитивна среда, стимулираща неговото развитие. (*Годишен план за насърчаване на ранното детско развитие за 2024 г. (2024, April 4)*).

### **Значение на образованието и грижата в ранна детска възраст (ОГРДВ)**

В тази част обясняваме защо образованието и грижите в ранна детска възраст (ОГРДВ) са толкова важни. Според Европейската комисия (EUROPEAN COMMISSION Brussels, 7.9.2022 COM (2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Предложение за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА) подкрепата от публичния сектор за сектора на ОГРДВ е социална инвестиция, която носи многократна възвръщаемост за хората, обществото и икономиката като цяло.

#### **Значение на ОГРДВ за бъдещето на децата и обществото**

На първо място, ОГРДВ подобряват развитието на децата и носят ползи за цялостното представяне и бъдещето на индивидите. Предоставянето на качествено ОГРДВ играе решаваща роля за подобряване на когнитивното, социалното и емоционалното развитие на децата от най-ранна възраст. Това води до по-добри постижения в обучението и перспективи за заетост по-късно в живота, по-високи образователни постижения, по-високи доходи, подобрена социална интеграция и по-добро здраве. Има и много ползи на обществено ниво, вариращи от намалени разходи за социални помощи и по-ниски нива на престъпност, до по-високи данъчни приходи и подобро социално сближаване (Предложение на ЕВРОПЕЙСКАТА КОМИСИЯ Брюксел, 7.9.2022 г. COM(2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА относно ревизията, 3-5).

Като допълнение в настоящия анализ се насочваме към **значението на ОГРДВ за равните възможности на жените и развитието на икономиката**. Затова, тук, на трето място, следва да разгледаме как участието на децата в ОГРДВ насърчава участието на жените на пазара на труда и стимулира наемането на работа на пълен работен ден от жените „...изследване на Международната организация на труда (МОТ) показва, че инвестирането на 1,1% от БВП в ОГРДВ и 1,8% от БВП в дългосрочни грижи всяка година би създадо допълнителни 26,7 милиона работни места в Европа до 2030 г.“ (ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ Брюксел, 7.9 .2022 COM (2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Предложение за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА).

#### **Значение на ОГРДВ за намаляване на неравенствата и социално приобщаване**

В България с всяка изминала година се увеличава все повече значението на ОГРДВ за намаляване на неравенствата и социалното приобщаване, което става особено актуално предвид данните за благосъстоянието на децата в България. Както посочихме в увода, нашата страна е най-бедната страна в целия Европейски съюз (First Years First Priority, 2021) с най-много деца в бедност и риск от социално изключване (EUROPEAN COMMISSION (2021) Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee). Инвестициите в ОГРДВ намаляват неравенствата, помагат за справяне със социалните недостатъци, укрепват „социалното приобщаване и справедливостта и помагат за прекъсване на цикъла на бедност между поколенията, насърчава равните възможности“ (Препоръката на Съвета от 2019 г. относно висококачествено образование и грижи в ранна детска възраст и в Европейската гаранция за детето) (ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ



Брюксел, 7.9.2022 г. COM (2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Предложение за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА). Условието за всичко това е участие във висококачествено ОГРДВ.

### **Значение на ОГРДВ за постигане на целите за устойчиво развитие на ООН**

Както става ясно от анализа дотук, качеството на образованието и грижата в ранна детска възраст (ОГРДВ) има огромно значение за бъдещето развитие, реализация и социализация на индивидите. Затова и една голяма част от организациите поставят РДР и ОГРДВ в центъра на своите стратегии и политики.

Препоръките в областта на ранното детско развитие и подкрепа на ОГРДВ на Световната банка, УНИЦЕФ и Световната здравна организация (UNICEF et al., 2018) извеждат компонентите на подкрепящата и внимателна грижа (nurturing care) и ги поставят в центъра на глобалната стратегия за постигане на 17-те цели за устойчиво развитие на

ООН (*THE 17 GOALS | Sustainable Development*). В тази връзка са определени пет стратегически стъпки за ОГРДВ:

1. Ръководи и инвестирай;
2. Фокусирай се върху семействата и техните общности;
3. Подсили услугите;
4. Мониторирай напредъка;
5. Използвай данните и въвеждай иновации (UNICEF et al., 2018, 27). Виж *Схема*



*Схема 4. Подкрепящата и внимателна грижа в центъра на стратегията глобалната стратегия и на целите за устойчиво развитие (UNICEF et al., 2018, 27).*

## **1.2. Национални тенденции пред образованието и грижата от раждането до първи клас**

В тази част от дисертацията очертаваме някои **национални тенденции пред яслите и детските градини у нас**. Предучилищното образование е включено като “ниво 0” в Националната квалификационна рамка (*НАЦИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИОННА РАМКА НА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ КОМПЕТЕНТНО*, n.d.). Изследователи подчертават, че у нас в “продължение на 140 години, без да има има задължителен характер, висок процент деца между 3 и 7 години посещават и получават качествена подготовка за училищно образование” (Христова, 2022, 14). В тази част от дисертацията анализираме и коментираме съществуващата нормативна уредба, в рамките на която функционират яслите и детските градини.

## **1.3. Предизвикателства и перспективи пред качеството на ОГРДВ**

В изследването *Global Competitiveness Report 2017 - 2018* на Световния икономически форум - България е класирана на 83-то място в света (от приблизително 195

държави) и на 26-то място в ЕС по показателя качество на образователната система (World Economic Forum, 2019).

През септември 2020 г. Световната банка публикува индекса на човешкия капитал за 2020 г. (Human Capital Index HCI) - „индексът за човешкия капитал измерва размера на човешкия капитал, при който едно дете, родено днес, може да очаква да достигне до 18-годишна възраст. Той предава производителността на следващото поколение работници в сравнение с еталон за пълно образование и пълно здраве“ (World Bank, 2022a, Bulgaria). В индекса на човешкия капитал се посочва, че едно „дете, родено в България непосредствено преди пандемията, ще бъде 61 процента толкова продуктивно, когато порасне, колкото би могло да бъде, ако се радваше на пълно образование и пълно здраве. Ако погледнем ситуацията в перспектива става ясно, че българските четвъртокласници се представят над средните на изследвания като PIRLS и TIMSS, но остават тревожни резултатите от PISA, защото „изоставането спрямо ЕС е повече от двойно във всички области на изследването“ (Програма SFC2021, подкрепена от ЕФРР (цел „Инвестиции за работни места”, 2022).

В следващите редове ще очертаем предизвикателствата и перспективите за повишаване качеството на образованието и грижата в ранна детска възраст в България.

**Първото предизвикателство и възможност за промяна: споделена визия за целия сектор на ОГРДВ (от раждането до началното училище).**

Към момента услугите по ОГРДВ са разделени между три сектора - образование, здравеопазване и социални услуги. Министерството на труда и социалната политика и Държавната агенция за закрила на детето носят отговорността за опазване на благополучието не само в рамките на РДР, но и за целия жизнен цикъл на всички деца до 18 г. МОН отговаря за децата от 2 или 3 години до постъпване на училище, а Министерство на здравеопазването за децата под 3 години. Изграждането на междусекторен капацитет за ОГРДВ е „първостепенна необходимост по отношение на управлението в България” и синхронизиране на политиките за РДР и ОГРДВ (Европейска комисия, 2021, 90).

**Второто предизвикателство и възможност промяна в България: достъп до ОГРДВ, в това число - разширяване на обхвата и предоставяне на равни възможности за всички деца (Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст, 2020).**

България е една от страните в ЕС, в която има най-нисък обхват на децата в ОГРДВ. По данни на EUROSTAT през 2021 г. в България процентът на децата в ОГРДВ от 3-годишна възраст до начална възраст за задължително образование са 79,9% от общия брой деца на съответната възраст, а обхватът на децата в яслите е 9,4% [educ\_uoe\_enra21]. Според целите, заложи от ЕК, “до 2030 г.: (а) най-малко 50% от децата под 3-годишна възраст участват в ОГРДВ; и (б) най-малко 96% от децата на възраст между 3 години и началната възраст за задължително начално образование участват в ОГРДВ (EUROPEAN COMMISSION Brussels, 7.9.2022 COM(2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Proposal for a

*COUNCIL RECOMMENDATION on the Revision*, 21 - 22). От данните се вижда, че у нас все още се работи интензивно в посока разширяване на обхвата.

Другото предизвикателство, свързано с достъпа до ОГРДВ, е **осигуряване на равни възможности за развитие на всяко дете и подкрепа за социално приобщаване от ранна детска възраст** (ЦОИДУЕМ, n.d.; *СТРАТЕГИЯ ЗА НАМАЛЯВАНЕ ДЕЛА НА ПРЕЖДЕВРЕМЕННО НАПУСНАЛИТЕ ОБРАЗОВАНИЕ*, 2013). Поради това Европейската комисия насочва вниманието на българското образование към „социална равнопоставеност ...и социална справедливост, тъй като социалното изключване се превръща в устойчиво за едни и същи категории деца и техните семейства” (Европейска комисия, 2021, 64). В тази глава се коментират и вероятните причини за това.

И стигаме до **третото предизвикателство и съответната възможност за промяна пред ОГРДВ у нас, а именно - разширяването на сектора на ОГРДВ да се съчетае с повишаване на стандартите за качество в цялата система и съответно**. Именно това беше заложено в първоначалната идея за приемане на Националната рамка за качество на ОГРДВ, чрез която трябваше да се работи в петте направления за осигуряване на качество на ОГРДВ - достъп, персонал, образователно съдържание, наблюдение и оценка. Настоящият анализ показва, че чрез заложените в националната рамка индикатори, по всяка вероятност или ще се реализират частично целите на европейската инициатива Рамка за качество (*Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст*, 2020).

**Четвърто предизвикателство и възможност за промяна: договорна рамка на учебна програма за всички деца от раждането до началото на предучилищното образование/началното училище** (*Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020*, 67).

Във връзка с четвъртото предизвикателство бихме могли да споделим, че бе приет *Годишния план за насърчаване на ранното детско развитие за 2024 г.* (2024, April 4) и се надяваме тепърва да видим предприемане на конкретни стъпки в тази посока.

В следващите редове ще очертаем принципите, които смятаме, че би било добре да следва една учебна програма за ОГРДВ. Предлагаме първият принцип да е ОГРДВ да стане основа на ученето през целия живот (*Препоръките на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот*, 2018). Като втори принцип предлагаме ОГРДВ да съдейства за усвояването на ключовите компетентности. Според ЕК все още у нас компетентностите „са дефинирани като очаквани резултати... по образователни направления, които на практика обхващат традиционните за системата образователни предмети (например български език, математика и т.н.)” (Европейска комисия, 2021, 77).

#### **1.4. Предизвикателства и перспективи пред иновациите в предучилищното образование във връзка с развитието на социална компетентност**

В тази част анализираме по какъв начин нормативният регламент в България, от една страна подкрепя, но от друга страна, ограничава приложението на иновации. Това се оказва основно предизвикателство пред приложението на Монтесори педагогиката, която заема централна част от настоящата дисертация.

Както отбелязахме в началото на тази глава, Световната банка, УНИЦЕФ и Световната здравна организация (UNICEF et al., 2018) насърчават иновациите в сферата на ОГРДВ (THE 17 GOALS | Sustainable Development). Една от петте стратегически цели за ОГРДВ е “Използвай данните и въвеждай иновации” (UNICEF et al., 2018, 27). В доклад на Европейската комисия също се акцентира на насърчаването на иновациите в ОГРДВ, за което е необходимо „въвеждане на иновативни форми на управление, образователна среда и учене, използване на иновативни методи на преподаване, разработване на иновативно учебно съдържание, учебни програми и образователни планове“ (Проект за ПО, Приоритет 2 - Модернизация и качество на образованието) (Европейска комисия, 2021, 134).

В системата на предучилищното и училищното образование - чл. 3 (1). 8. От ЗПУО - се поставя акцент върху „иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обоснованост и прогнозиране на резултатите от иновациите” (ЗПУО). Това се реализира, според чл. 69. (3), чрез авторски и иновативни програмни системи”, но „в съответствие с държавния образователен стандарт за предучилищното образование” (ЗПУО), което на практика ограничава приложението на Монтесори педагогиката.

Считаме, че е важно да се насърчават иновациите като се изпълни заложеното в „Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България” (2021 – 2030), в която е записано, че е необходимо да има „5. Създаване на нормативни условия за функциониране на иновативни детски градини” (*Стратегическата рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)*). Това би могло да се реализира подобно на начина, по който се регламентират иновативните училища в България (ЗПУО, чл. 38, ал.6, 7, 8).

В препоръките на Европейската комисия се посочват като примери две държави с високо качество на ОГРДВ (Швеция и Ирландия), в които е сравнително широко разпространено приложението на Монтесори педагогиката (*Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020, 2020)*).

Ние смятаме, че Монтесори детските градини (които за съжаление към момента работят отчасти извън законовия регламент), наравно с масовите детски градини, предлагат една стабилна основа за развитието на социална компетентност на децата в най-важните години от живота им и затова считаме за важно чрез нормативната рамка да

се насърчи приложението на Монтесори образователни практики, които да надградят работата с децата в традиционните/масови детски градини.

В заключение очертаваме пет направления, в които биха могли да бъдат извършени промени в нормативен план: цялостна визия и държавни политики за образованието и грижата от раждането до постъпването в първи клас (Промяна 1); Повишаване на системното качество на ОГРДВ (*виж анализа на данни и документи в Глава първа World Bank, 2022a & World Bank, 2022b; World Economic Forum, 2019; ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ Брюксел, 7.9.2022 г. COM (2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Предложение за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА; Европейска комисия, 2021; Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст, 2020; Алианс за ранно детско развитие, 2021; Национална мрежа за децата иницира дело заради липсата на места в детските градини, 2023*) (Промяна 2); Промяна на законовата рамка, с цел създаване на иновативни групи към детски градини и ясли, които прилагат иновативни педагогика/методи/подходи в цялостния им вид (Промяна 3); Осигуряване на финансиране в подкрепа иновациите, както и за измерване на ефекта от тяхното приложение (Промяна 4); Ефективното разходване на средствата, които се отделят за ОГРДВ (Промяна 5).

Но какво представлява самата Монтесори педагогика и каква е връзката ѝ с развитието на социалната компетентност, ще изясним във втора глава?

*Образованието трябва да е, ...помощ към живота;  
образование от раждането, което подхранва мирна революция и  
свързва всички в една обща цел, привличайки ги към един център.  
Майки, бащи, политици: всички те трябва да се обединят в тяхното уважение и помощ  
за тази деликатна работа по изграждане,  
която малкото дете прави в дълбините на психологическите си потайности,  
под настойничеството на вътрешните си сили”  
(Montessori, 2007,15).*

## **2. Глава втора. Развитие на социална компетентност в Монтесори и масови детски градини при деца от предучилищна възраст**

### **2.1. Развитие на социална компетентност и социализация при деца от предучилищна възраст**

Настоящата част от дисертацията представя **спецификата на социалното развитие, на социализацията и социалната компетентност в предучилищна възраст.** Тя има за цел да свърже теорията и да я преплете с някои съвременни тенденции в практиката. В първата част се разглежда развитието на детето и съответно - **социално развитие, развитието на социалната компетентност и социализацията, както и връзката между социалното и емоционалното развитие. Изясняват се различията между самите понятия - компетентност, компетенции, умения и др.** След това се навлиза в повече детайли относно **възможностите за подкрепа на социалното развитие - в семейството, в образователните институции, в детските колективи и чрез медиите.** В края на главата предлагаме анализ на развитието на социална компетентност, съгласно нормативния регламент у нас.

Съвременната наука за ранното детско развитие определя **социалното развитие наравно с двигателното, езиково-говорното и познавателното (когнитивното) развитие** (MacLeod-Brudenell et al., 2008; Пенева, 2015).

Според Лоренц, Хайнд, Монтесори, Вълканова **социализацията** е процес на усвояване на различни видове социално поведение с помощта на най-близкото социално обкръжение по време на съответните сензитивни периоди. Ако те бъдат пропуснати, възможностите за социализация изчезват, както показва направен експеримент с детето отгледано в дивите гори до Авиньон, описано от Итард (Itard, 1962). Други автори разширяват значението по-горе и го приемат за „феномен, характеризиращ човека и неговото развитие като част, основа на общественото развитие и съществуване” (Николаева, 2012, 32). Христова откроява три компонента на процеса на социално съзряване на личността (Христова, 2022, 33). Първият е научаване на роли, статуси и ценности или “интернализиране на социокултурните норми дадена общност или общество” (пак там). Вторият е “активното възпроизводство на необходимите умения за социално взаимодействие” (пак там). Третият компонент на процеса на социално

съзряване на личността представлява навлизането и интегрирането в нова социална среда, “благодарение на адекватното овладяване на определени социални роли и функции” (пак там). **Емоционалното развитие** върви ръка за ръка със социалното развитие. Емоционалната интелигентност е част от социалната интелигентност. В тази част именно тези връзки са изнени.

В втора глава от дисертацията са обобщени и представени основни **дефинициите за социалната компетентност**, включително и приноса на български автори към изяснява същността на понятието.

автор и година	дефиниция за социална компетентност
Организацията за сътрудничество за академично, социално и емоционално обучение CASEL, 2015	CASEL идентифицира пет взаимосвързани социални компетенции. Това са самоуправление, самосъзнание, социално съзнание, умения за взаимоотношения и отговорно вземане на решения (CASEL, 2015). Тези елементи са наречени големите пет. Тези пет характеристики се приемат за основни за това да бъдеш добър ученик, гражданин и работник и за намаляване на високорисковите поведения
Радев, 2013, 350	Конструкт, който се отнася до социални и когнитивни умения и поведение, от които децата имат нужда за успешната адаптация. Тези умения и поведения, необходими за нормалното социално развитие варират в зависимост от възрастта на детето и от нуждите на конкретната ситуация.
Левтерова, 2009, 41	Процесиране и използване на уменията за интегриране на мислене, чувстване и поведение за решаване на социални задачи в съответния контекст и култура.
Perren, Groeben, Stadelmann и von Klitzing, 2008, 89	способност за постигане на собствените цели в социалните взаимоотношения и за задоволяване на собствените нуждите, едновременно отчитайки целите и нуждите на другите
Arthur, Bochner & Butterfield, 1999.	Социалната компетентност е повече феномен, основан на развитието, отколкото набор от специфични поведения и включва развиващото се разбиране за себе си и за останалите, както и способността да се създават смислени отношения с връстниците.
Ravan & Ziegler, 1997	Ние често дефинираме като социална компетентност способността да се чувстваме позитивно спрямо нас самите и да успеем да се вметим в мрежата от позитивни отношения със семейството или с връстниците.
Hubbard & Coie, 1994	Да бъдеш добре свързан с връстниците или да имаш способността да им въздействаш и да насочваш техните дейности ефективно, без значение на това дали ги харесваш.
Rubin & Rose-Krasnor, 1992	Способността да се постигат личните цели в социалните взаимоотношения, като едновременно с това се поддържат положителни взаимодействия в течение на времето и в различни ситуации.

Guralnik, 1990	Способността на малките деца успешно и подходящо да избират и да реализират междуличностните си цели.
Döpfner, 1989 в Грьостер et al., 2019, 35	наличен запас и умения за подходяща употреба на комуникативни (вербални и невербални), когнитивни и емоционални поведения за ефективна социална интеракция в специфичен социален контекст, така че въпросното поведение да има максимално позитивни и минимално негативни последствия за човека и да е оценено от средата като позитивно или поне като приемливо
Foster & Ritchey, 1979	Тези отговори, които в дадена ситуация, се доказват като ефективни или с други думи, при които се максимизира вероятността от създаването, поддържането или подобряването на положителния ефект за взаимодействащия.

Таблица 6. дефиниции за социалната компетентност.

източници: Anne Lillvist, Anette Sandberg, Eva Björck-Åkesson, Mats Granlund, 2009, 45; CASEL (2015); Perren, Groeben, Stadelmann и von Klitzing, 2008, 89; Döpfner, 1989 в Грьостер et al., 2019, 35; Левтерова, 2009, 41; Радев, 2013, 350.

В тази част са описани четири **модела за развитие на социална компетентност**, които представяме в повече детайли - контекстно-екологични модели; транзакционни модели (Sameroff); социално обучение (Бандура); модели за обработка на информация на човешкото развитие (Крик и Додж в Mejía R, Kliewer W., 2006).

Представени са данни от **научни изследвания за социална компетентност**, проведени в Сърбия, Бразилия, Аржентина, Перу, Колумбия и други страни. Обобщените изводи от тях можем да открием в няколко направления: „развиването както на академични, така и на социално-емоционални компетенции ... е неоспорим факт, важното тук е да се разработят стратегии за постигане на синергия между двете” (Bisquerra, 2003 в в María Leonor Peña Julca, 2021); социална компетентност може да бъде предиктор за умения за грамотност на 8-годишна възраст ( $B = 0,29$ ) (Aleksic et al., 2019, 419); съществува силна и положителна връзка между социалната компетентност и когнитивното развитие (Karina Porciuncula de Almeida Rodrigues & al., 2021, 431); има тясна връзка между социалната компетентност в детството и последващото социално представяне (Ana Betina Lacunza, Norma Contini de González, 2009, 57) и др.

## 2.2. Подкрепа на социалното развитие, социализацията и развитието на социална компетентност

Подкрепата на социалното развитие, социализацията и развитието на социална компетентност би могло да се осъществява в съответните институции/агенти на социализацията - **семейството, учебните заведения и възпитателно-образователните средства, детските колективи - връстниците** (Баева, 1992), както и **чрез масмедияте** като посредници на мястото на другите агенти на социализацията (Вълканова, 2006). При всички тях ролята на възрастния е значима. В тази част от дисертацията очертаваме идеи и



концепции за това по какъв начин се осъществява подкрепата. Наблягаме на **ролята на играта като социализиращ фактор и емоционален регулатор**, като пряко отражение на процеса на социализация. Тя е своеобразна социализираща дейност, в която се пресъздават социалните взаимоотношения между хората, от нея се отделя човешката и социалната същност (*Елконин в Ангелова, 2010*). В тази част представяме четирите **модела на игрово взаимодействие** - социално-обвързващ, емоционално-филтриращ, когнитивно-информативен и функционално-делови модел (*Гюрова, 2009*). Акцентираме на различните **типове игри на децата** - с предмети и образователни играчки, конструктивни игри, творчески игри, игри с правила, сюжетно-ролеви игри и други. Акцент в тази част е **подкрепата за развитие на социална компетентност в детските градини** чрез **основновната** (педагогическа ситуация) и **допълнителните форми на педагогическо взаимодействие** като например - форми, осигуряващи двигателна активност като утринна гимнастика, подвижни и спортни игри, спортни развлечения и празници; форми за развлечение - празници; игрови форми като творчески, сюжетно-ролеви и театрализирани игри; съвместни форми с родителите; дейности по избор и др. (*Христова, 2022, 79*).

В тази част също така представяме **подкрепата или не на социалното развитие чрез екранните медии**. Коментариме социализиращите възможности на медиите и по-конкретно дали децата имат филтър, с който да разграничат реалното от въображаемото, както Липман смята, че имат възрастните (*Липман в Ангелов, 2016*). След направения анализ сме по-склонни да приемем, че в **предучилищна възраст децата все още нямат добре изградени умения да разграничават реалност от фантазия** (*Монтесори, 2017*). Съгласни сме, че медиите създават хиперреалност - различна от същинската реалност (*Финеган в Данов, 2016*) и се застъпва за виждането, че децата нямат “способност за критично преосмисляне по време на гледането” и то особено, “когато медията се консумира с цел развлечение” (*Пейчева, 2013, 198*).

Считаме, че проблемите на децата при консумирането на екранни медии са свързани, от една страна, с **въздействието на самите екрани**, а от друга страна, с **медийното съдържание**. Когато децата не разграничават добре реалния живот от фантастичните преживявания чрез екранните медии, както пише Ангелов, те запомнят и пренасят жестокостите в реалния си живот; усилва се агресивно поведение на предразположените към агресия деца; искат да са „преуспяващите” характери и им подражават независимо дали са добри или лоши - идентификацията или отъждествяването на индивида със значимите други (*Ангелов, 2016*). В крайна сметка сме склонни да се съгласим, че ако се консумират редовно, “медии конструират реалността на децата” (*Ауфдерхайде в Ангелов, 2016*).

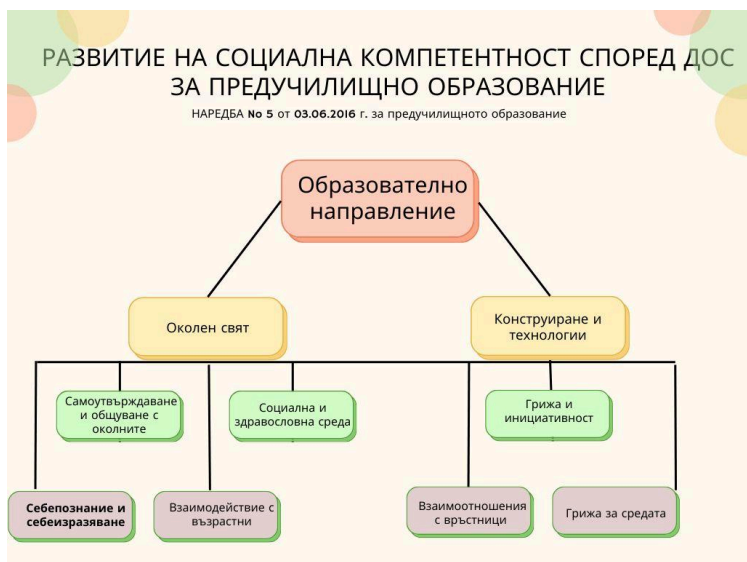
Повечето изследователи на масовите комуникации и медиите приемат **семейството като ключов фактор за социализацията на децата** (*Джонс и Джерард*). Някои автори отчитат и факта, че медийното съдържание се възприема чрез ценностната ориентация на средата - първичната група - семейство, роднини и т.н. (*Модел Райли*) и също, че отношението на децата към масовите средства е свързано с това на родителите (*Шрам,*

Лайл, Паркър в Ангелов, 1994). Една част от посочените по-горе проблеми биха могли да бъдат преодолені чрез **медийната педагогика** и **медийната грамотност**, чиято роля е детайлно обяснена в тази част от дисертацията.

### 2.3. Нормативната уредба, свързана с развитието на социална компетентност и подкрепа на социализацията

Отделни компоненти на социализацията и развитието на социална компетентност в предучилищен етап са изведени в нормативни документи - Националната квалификационна рамка и в Закона за предучилищно и училищно образование. Нашият анализ ще се фокусира върху НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. В чл. 28. (2), НАРЕДБА № 5 „компетентностите по ал. 1, т. 2 са дефинирани като очаквани резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата за всяка

възрастова група по образователни направления”, които са седем. Две от тях имат пряка връзка със социализацията и развитието на социална компетентност - това са **образователно направление „Околен свят”** и **образователно направление „Конструирание и технологии”**. В дисертацията коментираме в детайли очакваните резултати по тези две образователни направления, които са свързани с развитието на социална компетентност и социализация. Те са обобщени във фигура 7.



Фигура 7. Развитие на социална компетентност според ДОС за предучилищно образование

Развитието на детето и в частност социалното му развитие в детските градини би било добре да се подкрепя в по-голяма степен от принципа за **индивидуализиране на образователните цели** (Гюров, 1999). Изтъкваме важността да се залагат „индивидуализирани цели на педагогическото взаимодействие”, защото „различните деца учат различно” - и нека „да гледаме на различията като ресурси, а не като недостатъци или неблагоприятни отклонения” (Баева, 2009). На практика, обаче, изследванията, правени от различни автори, показва **„недостатъчно използване на индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие”** у нас (Енгелс-Критидис, 2018).

В заключение на тази част бихме могли да споделим, че все още има нужда да се работи в посока утвърждаване и прилагане на цялостни и индивидуализирани програми за социално-емоционално учене в детските градини, тъй като у нас все още “няма

национално или регионално признати програми или интервенции, насочени към развитие на социално-емоционални умения, въпреки че в страната има много инициативи” (Еюбова, 2022, 130).

#### **2.4. Спецификата на социалното развитие и социалната компетентност на 5-6 годишните деца.**

В тази част се очертават спецификите на социалното развитие и социалната компетентност в края на предучилищен етап. Посочваме, че в този момент от живота си детето преодолява егоцентризма си и затова е способно да се социализира - то успява „да координира гледната си точка с тази на всички останали, а не да се разглежда като единствено възможна” (Гюров, 1999). Това му помага да се научи да използва и отговаря на социално опосредстваните знаци и символи (Ангелов, 1994).

#### **2.5. Развитие на социална компетентност чрез Монтесори педагогика при деца от предучилищна възраст**

##### **2.5.1. Историята на Монтесори педагогиката в България**

Историята на Монтесори педагогиката в България условно може да раздели на **пет етапа**. **Първият етап** (20-те до 40-те години на ХХ в.) се характеризира с интереса на българските педагози (проф. д-р Димитър Кацаров, Лидия Стоянова и др.) към възгледите на европейските реформатори (Герзийска, 2017). **Във втория етап** (40-те до 90-те години на ХХ в.) Монтесори педагогиката е „обект на критика и отхвърляне, отколкото на обективно представяне” (Иванова, 2022). В **третият етап** (започва след 90-те години на ХХ в. До 2008 г.) Монтесори педагогиката се прилага основно под формата на Монтесори терапия и отделни курсове. През **четвърти етап** (2008 - 2016) се създават първите Монтесори детски градини в България, които също така получават статут на детски градини от Министерство на образованието и науката. **Петият етап** (2016 г. до момента) бележи нов тласък в разпространението и професионализирането на Монтесори педагогиката. Монтесори става обект на изследвания и обучение и във висшето образование. През учебната 2016-2017 във ФНОИ (ФНПП) на СУ „Св. Климент Охридски” се създава първата **Монтесори следдипломна квалификация** в университет у нас под надслов „Монтесори педагогиката в съвременното общество“. Към 2024 г. в нея са обучени над 400 човека. През 2021 се създаде първата в страната **Монтесори магистърска програма** „Монтесори педагогиката в дигиталното общество”, в която в момента се обучава четвърти випуск студенти. През 2016, 2018, 2019 ФНОИ организира три международни форума за иновативно и Монтесори образование с общо участие на над 600 учители и образователни специалисти. Усилията на студенти и преподаватели от СУ “Св. Климент Охридски” довеждат до това, че през учебната 2018 - 2019 се създава **първата Монтесори група в общинска детска градина** (42 ДГ „Чайка”) в София и първата Монтесори паралелка в общинско училище в България - 191 ОУ „Отец Паисий”, с.

Железница. Към днешна дата те успешно се развиват, което дава нов тласък на приложението на Монтесори в общинските детски заведения и училища.

Към момента Монтесори педагогиката е най-разпространената алтернативна педагогика, както в България, така и по света.

### 2.5.2. Развитие на социална компетентност, нормализация и социализация според Монтесори педагогиката



Трите елемента в Монтесори педагогиката са: подкрепяща среда - подкрепящ възрастен - дете (виж Фигура 8). Важно да се отбележи, че трите елемента са взаимосвързани и си взаимодействат непрекъснато.

Фигура 8. Елементи на Монтесори педагогиката: дете, среда, възрастен

**Подкрепящата среда** има първостепенно значение в Монтесори педагогиката. Тя е основният учител и посредством нея детето се самоизгражда. Тя осигурява на децата стимули за развитие чрез достъпните и съобразени с интересите, нуждите и потребностите им дидактични материали и дейности, разпределени в области на учене.

За възрастта от 3 до 6 години подкрепящата среда се състои от мултисензорни, дидактични материали от следните области: дейности от ежедневието, усъвършенстване на сетивата, геометрия и алгебра, език и грамотност, опознаване и разбиране на света, креативност (ролеви игри, сценични, художествени, приложни изкуства и музика).

Отличителна характеристика на подкрепящата среда е свободата, която се дава на децата в определени граници, наречени основни/базови правила. Друга важна особеност е това, че средата е изградена, така че да насърчава независимостта на децата - както физическа, така и психологическа.

В Монтесори педагогиката ролята на **подкрепящия възрастен** е различна от тази в традиционната класна стая. Първата му задача е да създаде, поддържа и обновява подкрепящата среда, така че да отговаря на нуждите и интересите на децата в групата. Втората задача на учителя, който често не нарича водач, е да свърже децата със средата като презентира материалите (представя на децата как се работи с дидактичните материали). Това се прави с цел децата да упражняват своята воля чрез концентрирана работа с избраните от тях материали, както и да придобиват знания и умения. Третата задача на учителя в Монтесори класната стая е да извършва наблюдения върху децата и

тяхната работа. „От научното си обучение един учител трябва да придобие не само способността, но също и интереса да наблюдава природните феномени. В нашата система той трябва да бъде по-скоро пасивен, отколкото активен, а неговата пасивност трябва да съдържа нетърпеливо научно любопитство и уважение към явлението, което той желае да наблюдава. Наложително е учителят да оценява и разбира позицията си на наблюдател“ (Монтесори, 2018, 71). Работата на учителя се счита за добре свършена, когато може да каже „Деца сега работят така, сякаш не съществувам“ (Монтесори, 2017, 259).

Според Монтесори педагогиката **детето до 6 г.** има „попиващ ум“, който притежава особена чувствителност да поглъща и възприема всичко от средата в самото си съществуване и личност. „Впечатленията не само проникват в ума на детето, но и го формират. Те се възприемат у него. Детето създава свои собствени „умствени мускули“, като използва онова, което открива в заобикалящото го среда. Нарекли сме този тип ум попиващият ум“ (Монтесори, 2017, 34). За да изпълни тази своя задача, детето е надарено с чувствителни периоди. Те представляват „една интензивна и специална чувствителност в следствие на която нещата около детето пробуждат силен интерес и такъв голям ентузиазъм, че те се възприемат в самото му съществуване. Детето попива всички тези впечатления не с ума си а с живота си“ (Монтесори, 2017, 32). Според д-р Монтесори един от най-важните чувствителните периоди е този за социалните аспекти на живота. Този чувствителен период се подкрепя в Монтесори средата чрез това, че децата са в разновъзрастни групи от 3 до 6 години. Друг важен аспект по време на сензитивния период за социалните аспекти на живота са уроците по учтивост и добри обноски, които са неразделна част от всяка Монтесори класна стая. Фактът, че в средата има само по един материал от всеки вид подкрепя развитието на социална компетентност като децата се учат на изчакване, договаряне, споделяне и др. Не на последно място са и специално разработените материали, които се играят в малка група.

Ролята на сензитивните периоди и по-специално този за социализация се споделя авторите, свързани с биологичната теория за социализация на личността - Лоренц и Хайнд (Вълканова, 2006).

Неслучайно детето от 3 до 6 години д-р Монтесори нарича „социален ембрион“ за разлика от „духовния ембрион“ (от 0 до 3) и „физическия ембрион“ (пренаталния период). Между 3 и 6 години е периодът, в който детето притежава способността да се приспособи и да стане част от културата, към която принадлежи, нейния език, традиции, обичаи, религия, нагласи и т.н. Това обяснява и свършената адаптивност на децата към всяка култура, място, регион, климат и обществени отношения и привички.

Според д-р Мария Монтесори ефектът от работата на децата в Монтесори среда се вижда в създаването на свършената социална симбиоза между децата, която д-р Монтесори нарича „кохезия в социалната единица“. Това е „единство, родено сред децата, предизвикано от спонтанна нужда, напътствано от безсъзнателна способност и съживено от един социален дух, е явление, което се нуждае от име и аз го наричам кохезия в социалната единица“ (Монтесори, 2017, 276 – 277). За да се достигне до тази фаза децата в

Монтесори среда развиват следните пет аспекта, които тук бихме могли да наречем самоусъвършенстващи за детето - движение и работа с ръцете, концентрация и изграждане на волята, вътрешна дисциплина, социализация и кохезия в социалната единица.

### Процесът на нормализация и връзка със социализацията



Фигура 9 Етапи на самоусъвършенстване на детето и социални ефекти

Първият самоусъвършенстващ аспект е свързан с движението и работата с ръцете. Според д-р Мария Монтесори, която е била лекар и задълбочен изследовател на човешкия мозък и тяло, единствено чрез движението детето е способно да обедини своята мисъл и своето действие, да хармонизира своите психични и физически енергии, да обедини умът и тялото си, да създаде единството на личността си. „...Детето се движи, за да изгради и обедини своята мисъл и своите действия. Този е ключът, който отваря вратите за развитието на личността“ (Монтесори, 1935, 16). Затова в Монтесори среда движението е неразделна част от свободата, която имат децата през цялото време - свободата да се движат, колкото, където и както преценят. Това е причината всички дидактични материали да са създадени така, че да включват фино или грубо-моторно движение, с особен фокус върху движенията на ръката, която според д-р Монтесори е органът на интелигентността „човек се самоизгражда чрез работа, работа с ръцете си“ (Монтесори, 2017а, 216) и продължава „можем да кажем така: интелигентността на детето може да се развие до определено ниво без помощта на ръката, но ако тя се развива едновременно с ръката, то тогава нивото на развитие, което ще достигне, е по-високо, а характерът на детето по-силен“ (Монтесори, 2017, 181). Тук ни се иска да отбележим тясната връзка,

която д-р Мария Монтесори (Монтесори, 2017), Павлов, Сеченов, Валон (Даскалова, 2019) правят между контрола върху движението и контрола върху ума и емоциите, връзката между двигателния анализатор и всички други анализатори. Идеята е, че не координираните движения подсказват невъзможността на волята да ѝ се наложи контрол, а това от своя страна води до невъзможност на волята да наложи контрол върху ума и емоциите „некоординирани движения достигат до вътрешна връзка, която ги довежда до желаните действия, контролирани от волята” (Борисова и Арнаудова, 1999).

Координирането и прецизирането на движенията при работата с дидактични материали представляват предпоставката за появата на концентрация, воля и началото на процеса на нормализация. „Концентрацията е реконструкция на личността, носеща способността ѝ да се развива нормално“ (Монтесори, 2019, 283) - тя е съществената и най-важна цел на работата с децата в Монтесори среда. Тя е винаги съпроводена с движение. Чрез концентрацията се изгражда волята на детето. „Първото съществено качество за развитието на детето е концентрацията. Тя определя цялата основана неговия характер и социално поведение“ (Монтесори, 2017, 263).

Концентрацията е задължителната стъпка към изграждането на социалните умения или „резултатът от концентрацията е пробуждане на социален ум” (Монтесори, 2017, 326). С появата на концентрацията учителят променя ролята си - в момента, в който забележи първите признаци на концентрация, той започва да се държи „сякаш то (детето) не съществува“ (Монтесори, 2017, 334).

Нормализацията, от своя страна, „...е най-важният резултат от цялата ни работа“ (Монтесори, 2017, 242). По отношението на връзката ѝ със социализацията можем да кажем, че чрез този вътрешен процес, наречен „нормализация”, се придобиват необходимите социални качества като: „дисциплина, ред, мълчание, послушание, нравствена чувствителност – всичко, което издава една голяма способност за приспособяване... живост, доверие в себе си, кураж, солидарност” (Монтесори, 1935, 11).

Идеята е, че послушанието, самодисциплината или вътрешна дисциплина се изграждат със силата на волята, която воля се усъвършенства чрез концентрацията при работата с дидактичните материали в подкрепящата среда.

Самодисциплината е необходимо условие, за да съществува социализация. „Твърдим, че даден човек е дисциплиниран тогава, когато той стане господар на себе си и когато вследствие на това, е способен да се контролира, когато трябва да следва някое правило на живота” (Монтесори, 2018, 70).

Социализацията е финалната фаза от развитието на детето. Тя може да протече успешно единствено, ако детето е изградило всички описани дотук способности - да се концентрира, да се нормализира и изгражда волята си, да следва правилата от живота (самодисциплина).

Вследствие на това се създава т.нар. „кохезия в социалната единица”. Тя представлява естествен съюз, коопериране или т.нар. „естествена психическа осмоза” (Монтесори, 2017, 268-269) - „това единство, родено сред децата, предизвикано от

спонтанна нужда, напътствано от безсъзнателна способност и съживено от един социален дух, е явление, което се нуждае от име и аз го наричам кохезия в социалната единица“ (Монтесори, 2017, 276). Ако приемем, че това единство е основната на хармоничното социално общество, то това би довело до установяване на мира „ако всички са движени от желанието да донесат чест на групата, а не само на себе си, то тогава човечеството ще се прероди“ (Монтесори, 2017, 278).

Монтесори вярва, че тази интеграция трябва да е основата за всяко образование „тази интеграция на индивида с неговата група трябва да се отглежда в училищата, тъй като това е единственото нещо, което ни липсва, а провалът и разрухата на нашата цивилизация се дължат на тази липса“ (Монтесори, 2017, 278).

### **2.5.3. Влияние на екранните медии върху процеса на нормализация и социализация в Монтесори среда**

Тъй като в настоящата дисертация се опитваме да изследваме аспекта на социалната компетентност през призмата на използването от децата на екранните медии, в тази част навлизаме в повече детайли относно реалната ситуация с децата и медиите у нас.

В проучване, публикувано от Съвета за електронни медии през 2023 г. (Съвет за електронни медии, 2023), се вижда, че 59% от децата, които използват смартфон, таблет или компютър, притежават собствено електронно устройство (Съвет за електронни медии, 2023). Средното време, в което децата от 0 до 2 години използват смартфон в рамките на деня, е 2 часа и 36 минути, децата от 3 до 5 години - 3 часа, се твърди в изследването, поръчано от СЕМ (пак там). Неслучайно изследване на УНИЦЕФ, проведено в периода 2019 - 2020 г. показва, че едно на всеки седем деца в България е било жертва на онлайн тормоз и преследване, особено в социалните мрежи (УНИЦЕФ, 2021). За съжаление родителите не са съвсем запознати с ефектите и дефектите на медийното съдържание. Според една част от тях то развива в най-голяма степен социалните умения на детето им (47% от родителите), противоположни мислят едва 21% от родителите, сочи проучването (Съвет за електронни медии, 2023). Поради тези други причини медийна грамотност вече е девето ключово умение, намерило място в референтната рамка за учене през целия живот наред с езиковите и математическите компетентности (Официален вестник на Европейския съюз, 2010/С 45 Е/02, стр. 13).

Изследванията върху децата демонстрират, че с редовното (всеки ден) и продължително (повече от 30 минути дневно) използване на екранни медии можем да забележим някои от ефектите им, които бързо предизвикват „дефекти“ при децата – раздразнителност, трудности при съсредоточаването, забавяне на говора, когнитивни проблеми, превъзбудено и хиперактивно поведение, агресия, бягство от реалността, нежелание за общуване, апатия към други дейности, обездвижване, затлъстяване и още здравословни проблеми (Rydin, I. & Sjoberg, U., 2010, 88). Така, както твърди Маршъл Маклуън, понякога усещаме не само следствията, а нещо повече – самото навлизане на медията в децата и факта, че „всички електронни уреди преинсталират



мозъка...Електронните медии толкова ефективно променят нервната ни система, защото и двете системи работят по сходен начин и в основни линии са съвместими; заради това и лесно се свързват. И двете включват мигновено предаване на електрически сигнали за създаване на връзки” (Маклуън в Дойджи, 2009, 327).

В тази част от дисертацията разглеждаме в детайли нормализацията и социализацията, спроед Монтесори педагогиката, но през призмата на екранните медии. След анализа стигаме до извода, че екранните медии по-скоро възпрепятстват развитието на нормализацията в Монтесори среда, отколкото да я благоприятстват.

#### 2.5.4. Научни изследвания за развитие на социална компетентност и социализация в Монтесори среда

В края на втора глава се представят резултатите от две **научни изследвания** - мета анализ и систематичен преглед от 2023 г., които обхващат основните експериментални и квазиекспериментални изследвания, изследващи връзката между Монтесори педагогиката и развитието на социални умения и социална компетентност (виж таблица 36а).

Година	Изследване	Резултати	Източник
2023	Систематичен преглед (systematic review) има за цел да провери ефективността на Монтесори образованието в сравнение с традиционното образование по отношение на академичните и неакадемичните резултати.  Обобщени са 173 статии за 10 години назад от 2012 г. 141 от тях са изключени и 32 са включени.	Монтесори образованието има значимо и положително въздействие върху академични, така и за неакадемични резултатите спрямо традиционни образователни методи.  Големина на ефекта за социалните умения е $g=0,23$	Randolph et al., (2023)
2023	Мета анализ (meta analysis) на 33 експериментални и квазиекспериментални изследвания от САЩ, Азия, Европа (от 1991 до 2021 г.)	Големина на ефекта социални умения ( $g=0.22$ ),	Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023)

Таблица 36а. Големина на ефекта за социални умения в Монтесори среда в международни научни изследвания

Изводите на авторите (Randolph et al., 2023), които публикуват систематичния преглед “Въздействието на Монтесори образованието върху академичните и неакадемичните резултати: систематичен преглед” (Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review), са в няколко посоки.

- Обучението по Монтесори изглежда оказва влияние върху социалните науки, науките, креативността ( $g=0,26$ ) и социални умения ( $g=0,23$ ), но тези ефекти са по-малко ясни и се нуждаят от допълнително проучване; Големината на ефекта за съвкупността от всички неакадемични резултати е  $g=0,33$ .
- Монтесори образованието въздейства върху аспекти на благополучието, като напр. вътрешното преживяване на училището и харесването на училище - доказателствата са силни и изглеждат надеждни;
- Монтесори образованието демонстрира силни и ясни ефекти върху математиката, грамотността, обща академична способност и изпълнителските умения ( $g = 0,36$ ).

Анализът на чувствителността показва, че констатациите в полза на Монтесори образованието са солидни (Randolph et al., 2023).

Изводите от „Мета-анализ на ефектите от Монтесори образованието върху пет области на развитие и учене при деца в предучилищна и училищна възраст (A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children), публикувано в реномираното списание „Съвременна образователна психология“ (Contemporary Educational Psychology), показват, че ефектите на Монтесори обучението върху развитието и ученето са положителни и варират от умерени до високи, в зависимост от разглежданата област: академични постижения ( $g = 1,10$ ); креативност ( $g = 0,25$ ); двигателни умения ( $g = 0,27$ ); социални умения ( $g = 0,22$ ); когнитивни способности ( $g = 0,17$ ) (Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y., 2023).

Теоретичният анализ и данните от проучените изследвания за момента ни показват немалко предпоставки да предполагаме, че е много вероятно да съществува връзка (корелация) между работата с 5-6-годишните деца чрез принципите на Монтесори педагогиката и развитието на социалната им компетентност. Ако това се окаже така, ще ни даде достатъчно основания да предложим модел за развитието на социална компетентност, с който, при желание, биха могли да се надградят съществуващите практики в предучилищен етап. Това избрахме да проверим чрез провеждането на емпирично изследване, описано в детайли в Глава III.

*”Всички по-високи нива на съвършенство идват чрез социалния живот”  
(Монтесори, 2017, 267).*

### 3. Глава трета III. Изследване на социалната компетентност на 5-6 годишни деца в масови и Монтесори детски градини.

#### 3.1. Необходимост и актуалност на проучването

В тази глава представяме необходимостта, актуалността, концепцията, реализацията и резултатите от изследване на социалната компетентност сред 5-6-годишни деца от масови и Монтесори детски градини в България.

#### 3.2. Основни етапи, задачи и очаквани резултати на изследването

Емпиричното изследване, което част от цялостното дисертационно изследване, бе проведено в рамките на следните пет основни етапи, които включват различни цели и съответните им очаквани резултати (виж фигура 3). Осъзнаваме, че едно емпирично изследване не би могло да обхване всички аспекти, равнища, измерения, анализирани на теоретично или концептуално равнище затова то има своите ограничения, които са изяснение в тази част.



Схема 3. Основни етапи на емпиричното изследване

### 3.3. Реализация на основните етапи от изследването

#### 3.3.1. Реализация на първи етап - аналитичен

**Целта на изследването** е да се проучи социалната компетентност на 5-6-годишни деца от Монтесори и масови детски градини.

**Задачи** на изследването:

1. Да си проучи социалната компетентност на деца от масови детски градини;
2. Да се проучи социалната компетентност на деца от Монтесори детски градини;
3. Да се анализират данните и да се изведат насоки за изграждане на Рамка на модел за развитие на социална компетентност в предучилищна възраст.

#### **Хипотеза на емпиричното изследване**

Предполагаме, че 5-6-годишните деца, обучавани в Монтесори среда чрез Монтесори образователни практики, в допълнение към базисно използваните традиционни такива, имат по-висока степен на социална компетентност от техните връстници в масовите детски градини.

#### **Основанията за формулиране и проверка на подобна хипотеза са следните:**

1. Подкрепящата и приобщаваща **Монтесори образователна среда** чрез свободата на избор, на движение, на концентрирано взаимодействие и игра с мултисензорните дидактични материали подкрепя децата да се самоизграждат, самоконтролират, да се “нормализират” (Монтесори, 2018), чийто естествен резултат е цялостното им развитие, включително и тяхната социална компетентност.
2. Чрез индивидуалната подкрепа на всяко дете в **Монтесори образователните практики**, учителите следват нуждите, интересите и възможностите на децата и така съдействат за осъществяването на взаимоотношенията му с други деца и възрастни, да се подкрепят, да търсят и да намират заедно решения в конфликтни ситуации, съдейства за развитието „...на уменията за интегриране на мислене, чувстване и поведение за решаване на социални задачи в съответния контекст и култура” (Левтерова, 2009, 41) - каквато е същността на социалната компетентност.
3. Развитието на социалната компетентност на децата в Монтесори среда се подкрепя и от възможността децата да общуват и играят в разновъзрастни групи (от 3 до 6 г.), от свободата при избора на партньор в дейностите/игрите и от стратегиите, които се предоставят на децата сами да решават своите конфликти или да търсят приятел за помощ.
4. Чрез работата с Монтесори **мултисензорните дидактични материали** в Монтесори образователна среда децата се учат да общуват, да се договарят, да споделят, да взаимодействат, да изграждат значими взаимоотношения, спазвайки правила, принципи и социални норми. Чрез съсредоточената игра с Монтесори материалите се дава възможност за хармонизация на физическите и психическите сили на детето и този вътрешен самоусъвършенстващ процес се проявява в развитието на неговата социална компетентност.

Настоящото изследване спада към т.нар. приложни изследвания (applied research), които са насочени към решаване на реални проблеми и въпроси от практиката, за да се

предложат моментни решения (Johnson & Christensen, 2019, 11). В него базираме на разбирането за „опита“ (съобразно тълкуването на Джон Лок-дай източника). Затова за основа на епистемологичните ни търсения приемаме, че твърденията ни се базират на емпиричния опит от наблюдения, експерименти или преживявания/опитност (experience). Иначе казано, **изследователска парадигма, на която стъпва настоящото проучване**, е тази на количествените изследвания (Guba, 1990; Tashakkori & Teddlie, 1998 в Johnson & Christensen, 2019, 30), която в нашия случай ще се базира на тестване на хипотези. Използваме концепцията за детеримираността, при която се предполага, че всички събития са обусловени/детерминирани от една или повече причини (Salmon, 2007 в Johnson & Christensen, 2019, 34).

### **3.3.2. Реализация на втори етап - предварителен етап**

Във втория етап от изследването **се проучват различните инструменти за изследване на социалната компетентност на 5-6 годишни деца и да се изберат подходящи и достъпни у нас инструменти.**

С оглед на формулираната хипотеза, се очерта необходимостта от избор на изследователски инструменти, се спряхме на два инструмента. Първият инструмент е въпросник за социална компетентност към родителите и учителите. Вторият е картинен тест с децата със задачи за предизвикателни ситуации - Challenging situations task (CST 3-6) (Denham et al., 1994). Инструментът е предоставен от S. Denham на гл. ас. д-р Надя Колчева (Департамент „Когнитивна наука и психология“, Нов Български университет). Тя го превежда на български език и го адаптира за използване у нас. Тя предостави версията на български език за използване за целите на настоящото изследване.

В тази част от дисертацията представяме в детайли **теоретичния модел на двата инструмента**, които са използвани. В следващите много накратко представяме основна информация за тях.

Първият инструмент е картинен тест с децата със задачи за предизвикателни ситуации - Challenging situations task (CST 3-6) (Denham et al., 1994). Автор на теста е американския психолог и професор S. Denham. Този инструмент е предназначен да изследва емоционални и поведенчески реакции на детето чрез набор от картинки, който представят различни ситуации. По процедура изследването с CST-R се представя като игра, в която се използват карти. Името на главния герой трябва да съвпада с пола на детето. 1. карти, на които са изобразени четири избора на емоции: „радостен“, „тъжен“, „ядосан“ и „неутрална“; 2. карти, представящи шест провокативни ситуации, като за всяка ситуация има четири карти с поведенчески реакции: просоциални; отбягващи/пасивни; агресивни; безпомощност/плач. Инструментът е предоставен от S. Denham на гл. ас. д-р Надя Колчева (Департамент „Когнитивна наука и психология“, Нов Български университет). Тя го превежда на български език и го адаптира за използване у нас. Тя предостави версията на български език за използване за целите на настоящото изследване.

Първият инструмент е въпросник/анкета към учители и родители. Съставен е от две скали по 8 въпроса или от общо от 16 въпроса. Първата скала цели да открие екстернализираните поведенчески прояви, а втората - интернализираните поведенчески прояви. Инструментът е базиран върху ежедневно лесно наблюдаемо поведение на детето. По процедура учителите и родителите на изследваните деца от масовите и от Монтесори групите получават въпросника/анкетата, която попълват със съдействието на изследователите или самостоятелно.

**Резултатите от представеното емпирично изследване имат някои ограничения.**

Те са свързан и с това, че се отнасят до извадка, чиито характеристики е възможно да не са определящи за особеностите на популацията.

Ограничение 1: Извадката не е представителна. Въпреки това, считаме че изследваните лица са достатъчен брой, за да се очертаят първоначални тенденции (общият брой изследвани е 137 лица - 60 деца, 60 учители и 37 родители на тези деца). Тъй като е необходимо изследваните лица да са носители на определено специфично качество (да са от Монтесори група), както и да са на точно определена възраст, изследователите са обхванали почти всички 5-6-годишни деца, които се обучават в Монтесори група в този период и до които им е бил позволен достъп. В бъдеще препоръчваме да се направи представително проучване, с което да се проверят очертаните тенденции и да се направят изводи.

Ограничение 2: Демографска информация за изследваните лица не е пълна, тъй като не е заложена като част от инструментариума на изследването.

Ограничение 3: Изборът да се обучават в алтернативна педагогическа среда и методика (Монтесори) се прави от родители, които по всяка вероятност имат различни демографски, социални и психологически характеристики от родителите в масовите групи.

Ограничение 4: Няма пълна сравнимост на резултатите от двете подизвадки (деца, учители и родители от Монтесори и масова група), тъй като поради недостатъчния брой 5-6-годишни деца в Монтесори общински детски градини, се наложи да се изследават около една трета Монтесори деца, учители и родители, които са от частно учебно заведение;

Ограничение 5: Инструментът, с който изследваме учителите и родителите на децата от двете групи (Монтесори и масова) по своята същност е скринингов, т.е. предназначението му е да идентифицира потенциални рискове в развитието на децата. В дисертационното изследване това е преодоляно, тъй като инструментът е адаптиран за нуждите на изследването, без да се използва като диагностичен или оценъчен, а единствено като анкета/въпросник към възрастните (родители и учители) за очертаване на основни тенденции за социалната компетентност на децата, с които работят. Основание за това, че бихме могли да имаме доверие на изследваните айтеми ни дава фактът, че инструментът е

ревизиран и стандартизиран за България.

Ограничение 6: От инструмента, с който изследваме учителите и родителите на децата от двете групи, са използвани само две скали, които измерват социалната компетентност - затова е възможност да има отклонения от стандартите стойности, които са посочени при неговата стандартизация. За целите на дисертационното изследване беше направена проверка за консистентност на двете използвани скали с общо 16 айтема (алфа на Кронбах - Cronbach's alpha). Установи се, че неговата надеждност не е нарушена и за двете използвани скали с учителите, за разлика от въпросника към родителите.

Ограничение 7: Бихме искали да направим уговорката, че не е възможно да се определят точните критерии за оценка на социално-приемливото поведението. Следователно при изследването на социалната компетентност трябва да се приемат определени ограничения върху възможността за обективност на наблюдението върху поведението на децата.

Ограничение 8: Инструментът - тест за социална компетентност, който се провежда с децата (Challenging situations task - CST 3-6) (Denham et al., 2013), все още не е стандартизиран за България, а е единствено адаптиран за целите на настоящия дисертационен труд.

С провеждане на настоящото изследването имаме за цел единствено да се очертават тенденции, които в дългосрочен план бихме искали да предложим да се проверят с представителна извадка. С реализирането на представително проучване, много от ограниченията на настоящото изследване ще бъдат преодоленни.

**Организацията и провеждането на емпиричната част от дисертационното изследване премина през участие в специализирани обучения, комуникация и организация за провеждане на изследването с директорите на детските градини: ДГ 42 "Чайка", ДГ 48 "Братя Грим", ЧДГ "Слънчев ангел", ЧДГ "Детската", ЧДГ "Къща на децата", изпращане и събиране на информирани съгласия от родителите и др. Изследователите преминаха също през специализирани обучение за работа със SPSS.**

### **3.3.3. Реализация на трети етап - провеждане на изследването**

В тази част описваме организацията на провеждане на изследването в масовите и Монтесори групите, както и предизвикателствата, които преодоляхме.

**В следващите редове сме представили структурата на извадката.**

Детска градина	брой деца (дял в извадката)	брой учители на децата (дял в извадката)	брой родители на децата (дял в извадката)	Общ брой изследвани лица (дял изредваните лица според дг)
----------------	-----------------------------	--	---	---

42 „Чайка”	23 (38%)	23 (38%)	14 (38%)	60 (38%)
48 „Братя Грим”	20 (33%)	20 (33%)	11 (30%)	51 (32%)
ЧДГ „Монтесори къща на децата”	7 (12%)	7 (12%)	2 (5%)	16 (10%)
ЧДГ „Детската”	6 (10%)	6 (10%)	6 (16%)	18 (11%)
ЧДГ „Слънчев ангел”	4 (7%)	4 (7%)	4 (11%)	12 (9%)
Общо	60 (30 от Монтесори и 30 от масова група)	60 (30 от Монтесори и 30 от масова група)	37 (16 на деца от Монтесори и 21 на деца от масовите групи)	<b>157 (100%)</b>

Схема 11. Структура на извадката

В този етап се реализираха следните резултати спрямо очакваните:

- Изпълни се предварителното очакване - 50% деца, учители и родители от Монтесори групи и 50% деца, учители и родители от масови групи;
- Изпълни се предварителното очакване - 50% момичета и 50% момчета, както в генералната съвкупност, така и в двете подсъвкупности - Монтесори и масови.
- Частично се изпълни очакването 100% от децата да са от общински детски градини поради липса на достатъчно 5-6-годишни деца в Монтесори групите в общинските детски градини. Затова в извадката бяха включени 28,3% или 17 случая на деца, учители и родители от следните Монтесори частни детски градини - ЧДГ „Монтесори къща на децата”, ЧДГ „Слънчев ангел”, ЧДГ „Детската”.
- Общият брой на лицата, чиито данни бяха включени в изследването, е 157 лица, което е под очаквания общ брой от 180 лица, но предварително беше направена уговорка, че е възможно броят на родителите да е по-малък поради това, че не всички са пожелали да попълнят въпросника.

96,7% от **изследвани деца са на възраст** средно 6 години и 1 месец ( $m=73,6$ ), същата е и средноаритметичната възраст на децата от масовата група, а децата от Монтесори групите са средно с един месец по-малки ( $m=72,5$ ) (има една липсваща стойност).

### 3.3.4. Реализация на четвърти етап - анализ на данните и резултати

С много усилия и обучения изследователите се постаряха да извършва самостоятелно анализа и обработката на данните със софтуер за обработка на



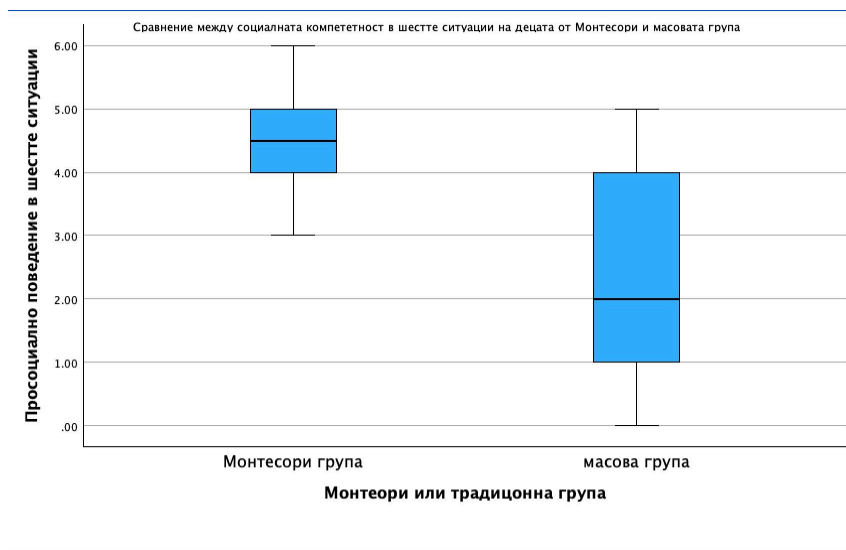
статистическа информация - SPSS (IBM SPSS Statistics Software v.20). Коректността на данните и изводите е проверена от гл. ас. Антоанета Гетова, за което изразяваме огромната ни благодарност.

За целите на анализа бяха направени няколко статистически теста: T-test за проверка на средни (Ганева, 2016, 349); V на Крамер (Cramer's V) (Ганева, 2016, 453); Големината на ефекта (Effect size) (Ганева, 2016, 412) и др. Тук ще представим основните изводи.

### 3.3.4.1. Резултати от изследването с децата

Според данните от изследването, проведено с децата с тест със задача за предизвикателни ситуации - Challenging situations task (CST 3-6) Вариант А (Denham et al., 1994), получихме следния резултат (виж Графика 17 и графика 30).

Графиката-кутия 30 дава сравнително голям обем от информация за променливите (виж графика 30). Всяко от двете разпределения в Монтесори и масови детски градини за социалната им компетентност е онагледено „чрез кутия и две стърчащи линии, които се наричат *мустаци*. Дължината на кутията обхваща 50 процента от наблюденията за променливата (от 25 до 75), удебелената черта в кутията е стойността на медианата, а мустаците свързват кутията с минималната и максималната стойност на променливата...всяко *анормално наблюдение* се появява на графиката като малко кръгче със съответен идентификационен номер... Анормално наблюдение е всяко наблюдение, което е доста различно от останалите” (Ганева, 2016, 178).

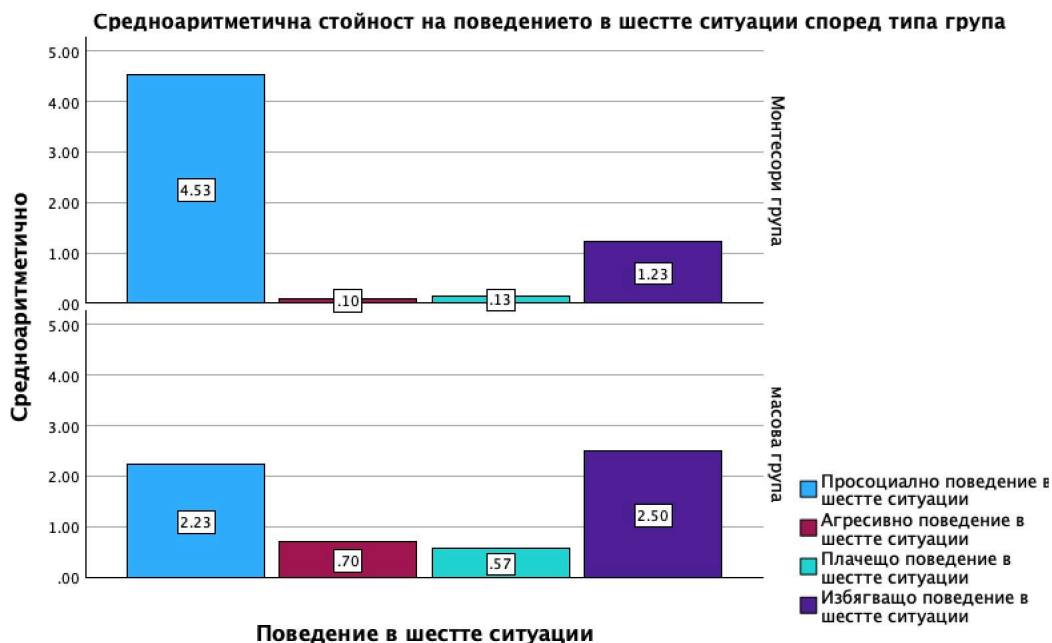


Графика-кутия 30. Графика кутия - тест с децата Challenging situations task (CST 3-6), Вариант А

Ако вземем медианата като ориентир (виж графика 30), при Монтесори децата тя е 4,5, докато при децата от масовите групи е 2, т.е. половината деца от Монтесори децата имат общ бал на просоциално поведение в шестте ситуации, който е 4,5 или повече, а при децата от масовата група половината от децата имат общ бал при над и около 2 ситуации, а

другата половина съответно по-малка. В графиката-кутия не се наблюдават аномални наблюдения.

Графика 17 ни дава представа за общия брой ситуации, които децата от Монтесори и масовите групи са посочили, че биха решили с едно от четирите типа поведение - просоциално, агресивно, плачещо или избягващо.



Графика 17. Средноаритметичен резултат за четирите типа поведение в шестте ситуации според вида група - тест с децата *Challenging situations task (CST 3-6)*, Вариант А

В резултат за четирите типа поведение в шестте ситуации според вида група - тест с децата *Challenging situations task (CST 3-6)* - можем да забележим, че Монтесори децата са решили с просоциален отговор между 4 и 5 (4,53) ситуации от общо 6 и средно аритметично малко над 1 (1,23) ситуация с избягващ отговор, а агресивното и плачещо поведение заемат минимален средноаритметичен дял сред техните отговори - средно под 1 ситуация (агресивно - 0,1; плачещо - 0,13). При децата от масовите групи почти по равно са разпределени просоциалният и избягващият отговор средно между 2 и 3 ситуации (2,23), като отново и при тях агресивният и плачещият вариант за решаване на ситуацията заемат по-малък дял спрямо първите две - средно под 1 ситуация (агресивно - 0,7 ; плачещо - 0,57), като имат малко по-големи стойности на последните две реакции в сравнение с децата от Монтесори групите.

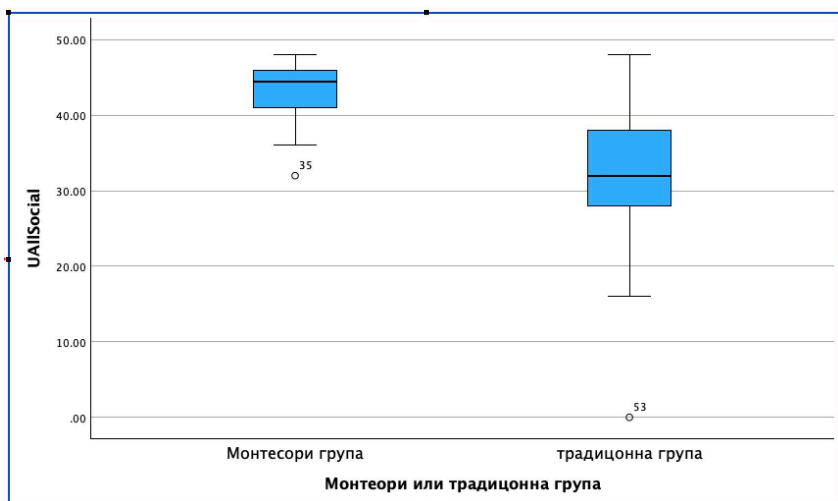
Нашите анализи показаха, че съществува статистически значима разлика в просоциалното поведение на децата ( $t=3,758$ ,  $p=0,000$ ) от двете групи (Монтесори и масова). Децата в предучилищна възраст от Монтесори детска градина имат по-високи резултати ( $M=7,667$ ), отколкото децата от масовите учебни заведения ( $M=5,300$ ). Двете групи се различават и по отношение на своите резултати за агресивното поведение

( $t=-2,374$ ,  $p=0,021$ ), тъй като децата в предучилищна възраст в Монтесори имат по-ниски резултати ( $M=1900$ ) спрямо децата, посещаващи масова детска градина ( $M=2967$ ).

В следващите редове от дисертацията разглеждаме типа поведение/реакция (просоциално, плачещо, избягващо, агресивно), което са избрали децата от двете изследвани групи (Монтесори и масови) във всяка от шестте ситуации и правим изводи за резултатите по отделните компоненти от изследването с децата.

### 3.3.4.2. Резултати от изследването с учителите и родителите

В анализа на данните от въпросника с родителите и въпросника с учителите на децата предпочетохме използването на медианата като измерител на социалната компетентност на децата от двете групи, тъй като има аномални наблюдения, които биха изкривили средно аритметичната стойност (mean), ако я използваме като база за сравнение. **Медиана** - когато наблюденията са подредени от най-малки стойности към най-големи, “медианата е средната точка в тази последователност от данни, така че половината от наблюденията са под нея, а другата половина са над нея (Ганева, 2016, 185).



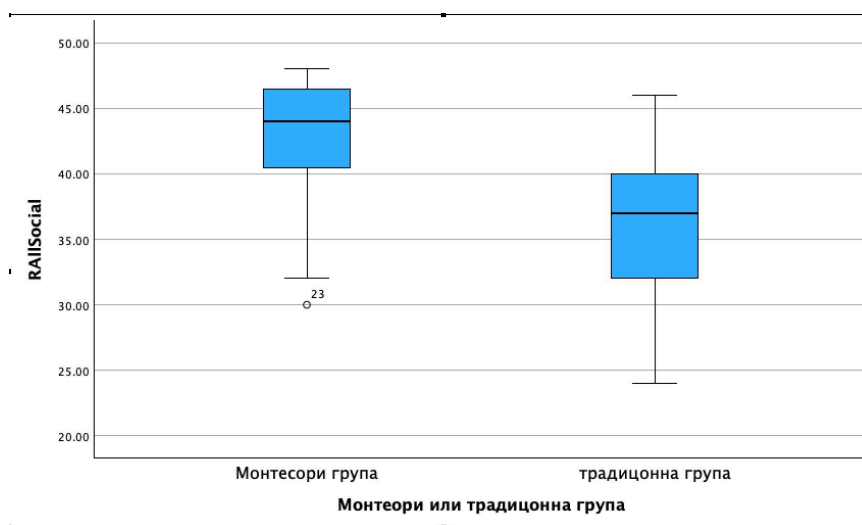
Графика 56. Графика-кутия за социалната компетентност - въпросник към учителите на децата от Монтесори и масова група

Според **учителите** на Монтесори децата нивото на социална компетентност на 5-6-годишните деца в Монтесори и масови групи, е по-компактно (по малка е тяхната кутия) в сравнение с общата социална компетентност на децата от масовите групи (виж графика 56). Според учителите на 5-6-годишните Монтесори деца медианата (позиционната средна величина, която разполовява съвкупността на две) е 44,5, а според учителите на децата от масовите групи - тя е 32. Медианите за двете групи (Монтесори и масова) се различават с 12 пункта. При масовите групи медианния бал (32) е над средата на скалата (24 точки), т.е. Той се намира в третия квартал, което показва общо ниво на социалната компетентност над средното. При Монтесори децата медианният бал (44,5) е

близък до максималния, която е 48 точки/пункта, т.е. той се намира в последния - четвърти квантил (показва последната  $\frac{1}{4}$  от скалата).

От графиката-кутия се вижда, че според техните учители децата от Монтесори и масовите групи имат една и съща максимална стойност на социална им компетентност (48 и за двете групи), но различна минимална. Отговорите на учителите на 5-6-годишните Монтесори деца имат минимална стойност 32, а при децата от масовите групи между 10 и 20 точки. Това показва значителна разликата между минималните резултатите на децата от двете групи в полза на децата от Монтесори групите.

В тази графика-кутия се виждат две аномални наблюдения.



Графика 57. Графика-кутия за социалната компетентност - въпросник към родителите на децата от Монтесори и масова група

Според изследването, проведено с **родителите**, за социалната компетентност на 5-6-годишните деца от двете групи (масови и Монтесори), отново наблюдаваме по-компактни, по малки кутии, в сравнение с тези на графиката от теста с децата (виж графика 57). След анализиране на данните, получени от въпросника на родителите на 5-6-годишните деца - се вижда, че медианата според родителите на децата, които се обучават в Монтесори група, е близо до резултата от учителите - 44,25 от въпросника с родителите и 44,44 от въпросника с родителите на същите деца. След изчисляване на медианата от отговорите на родителите на 5-6-годишните деца от масовите групи, се установи, че тя е 37, което е с 5 точки повече, отколкото тази на учителите (медианата от отговорите на учителите на децата от масовите групи е 32), т.е. при децата от масовите групи оценката на родителите е с 5 точки по-висока от тази на учителите им.

*Тези резултати биха могли да ни наведат на предположението, че родителите и учителите на децата от Монтесори групите имат приблизително еднакви наблюдения за социалната компетентност на децата. За разлика от това, родителите на децата от*

*масовите групи гледат по-оптимистично на социалната им компетентност, отколкото учителите им.*

При сравняване на двата резултата - родителското виждане за социалната компетентност на 5-6-годишните деца от Монтесори и на родителите от масовите групи - се установи, че децата от Монтесори групите имат средно със 7 точки по-високи резултати в сравнение с децата от масовите групи. От графиката се вижда, че според родителите на 5-6-годишните деца от Монтесори и масовите групи имат приблизително една и съща максимална стойност, с разлика 2 пункта (48 за Монтесори децата и 46 за децата от масовите групи) на социалната им компетентност и по-голяма стойност (6 пункта) в разликата между минималните стойности на двете групи (30 за Монтесори децата и 24 за децата от масовите групи). От наличните данни бихме могли да направим извода, че медианата на отговорите на родителите за социална компетентност на 5-6-годишните деца от Монтесори групите е с 12 точки повече в сравнение с тези в масовите групи.

В тази графика-кутия се вижда само едно аномално наблюдение.

### **3.3.4.3. Корелационен коефициент (correlation coefficient) и T-test**

**Корелационен коефициент на Крамер (SPSS)** в изследването с учителите от двете скали е 0,826. Корелационен коефициент на Крамер (SPSS) в изследването с родителите по двете скали е 0,766. Корелационен коефициент на Крамер (SPSS) в изследването с децата е 0,709. Следователно от трите изследвания (с родители, учители и деца) би могло да се заключи, че има много силна връзка между социалната компетентност на децата (резултата) и това, че са в Монтесори група (фактора).

#### **T-test (SPSS)**

Във връзка са анализа на данните от **изследването с учителите**, направихме T-test (SPSS). Тестът показва доколко разликата между средните, описани в таблица 33, е статистически значима. Резултатът е  $< 0,001$ , което при доверително равнище 95%, показва, че разликата между двете средни на учителите от Монтесори и масовите групи е статистически значима и разликата е определяща за типа група.

Във връзка са анализа на данните от **изследването с родителите**, направихме T-test (SPSS). Получаваме гранична стойност и не може да се направи категоричен извод.

Във връзка са анализа на данните от **изследването с децата**, направихме T-test (SPSS). Тестът показва доколко разликата между средните, описани в таблица 34, е статистически значима. Резултатът е  $< 0,001$ , което при доверително равнище 95%, показва, че разликата между двете средни на децата Монтесори и масовите групи резултатът, е статистически значима (виж таблица 34), т.е. това значи, че наистина има разлика между двете групи.

### **3.3.5. Реализация на пети етап - изводи и препоръки**

Получените **резултати във връзка с хипотезата** ни позволяват да я потвърдим, а

именно, че 5-6-годишните деца, обучавани в Монтесори среда чрез Монтесори образователни практики в допълнение към базисно използваните традиционни такива, имат по-висока степен на социална компетентност от техните връстници в масовите детски градини. Считаме, че очертаните в емпиричното изследване тенденции биха могли да послужат за основание да **използваме характеристиките на Монтесори педагогиката, за да очертаем насоки за създаване на Рамка на модел за развитие на социална компетентност на 5-6-годишни деца** (Глава IV).

В Рамката сме включили следните тенденции, които очертахме вследствие на получените данни от изследването. Те са по отношение на: **Монтесори образователна среда и подкрепа, която се оказва на децата** (напр. *Децата да се подкрепят децата да отстояват собствените си граници по социално-приемлив начин; да назовават и изразяват чувствата и емоциите си по социално-приемлив начин; децата да се насърчават да си дават самооценка за дейността си вместо да търсят оценката от друго дете или възрастен; за изграждат умения да разрешават спор или конфликт; за търсят креативни начини да отстояват намеренията си за игра (с приятел, с играчка) вместо да използват избягваща стратегия*), **по отношение на Монтесори мултисензорните дидактични материали** (напр. *материали и дейности в област “Учтивост и добри обноски”, грижа за средата, грижа за другите и др.*), **по отношение на Монтесори образователните практики за работа с учителите и родителите** (напр. *възрастните - родители и учители - да възприемат себе си повече като ментори/медиатори във взаимодействието между децата и да използват всяка една конфликтна ситуация като възможност да подкрепят децата да решат просоциално и по възможност самостоятелно предизвикателствата (без да ги насърчават да избягват конфликтите)*).

С преведеното изследване се очертаха тенденции, които в дългосрочен план бихме предложили да се проверят чрез проучване с представителна извадка - с това много от ограниченията на настоящото изследване биха могли да бъдат преодолени.

Направените дотук анализи и първоначално очертани тенденции ни служат за основа за създаване на рамка на модел на подкрепяща образователна среда, който е подробно описан в следващата - Глава IV.

*Образованието трябва да е  
„...помощ към живота; образование от раждането,  
което подхранва мирна революция и  
свързва всички в една обща цел, привличайки ги към един център.*

*Майки, бащи, политици: всички те трябва  
да се обединят в тяхното уважение и помощ за тази деликатна работа по изграждане,  
която малкото дете прави в дълбините на психологическите си потайности,  
под настойничеството на вътрешните си сили” (Montessori, 2007, 15).*

#### **4. Глава IV. Рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда за развитие на социална компетентност на децата от предучилищна възраст**

Преди да представим настоящата Рамка на модел за създаване на подкрепяща среда за развитие на социална компетентност трябва да се има предвид, че тя е разработена, но не внедрена, нито е изследвана ефективността от нейното приложение.

##### **4.1. Актуалност на проблематиката**

Имайки предвид казаното дотук за актуалността на проблематиката, бихме искали да добавим и **мнението на родителите** във връзка с развитието на социална компетентност и подкрепата на социализацията в детските градини. Те от своя страна не рядко имат своите изисквания и препоръки към детските градини, повечето от които са свързани с нуждата от оказване на повече подкрепа в областта на емоционалното и социално развитие на децата им. В изследване, проведено през 2017 година, всеки четвърти родител прави такива предложения: индивидуален подход, по ангажирано отношение към личността на детето, повече педагози (Коцева Т., Димитрова Е., Моралийска-Николова С., Илиева И., 2017). Според данните от изследването с родителите персоналът е важно да бъде високо квалифициран и адекватен като е и необходимо да се осигуряват допълнителни обучения - обучение за комуникация и разрешаване на конфликти между децата и др. (пак там). Родителите очакват учителите да бъдат търпеливи, внимателни, толерантни, да уважават децата,...да общуват повече с децата, да им осигуряват повече занимания... да ограничават вербалната и физическа агресия между децата, да се въвеждат нови съвременни методики на обучение в практиката за развитие на емоционалната и социална интелигентност на децата и много други (пак там). Родителите имат желание за по-активното участие и включване в живота на детската градина (пак там). Считаме, че е много важно да се вземе предвид мнението на родителите при създаването на Рамката на модела.

##### **4.2. Концептуални ориентации на Рамката на модел**

Настоящата Рамка на модел има за цел да очертае накратко концепцията за работа в предучилищна възраст, която да подкрепя развитието на социална компетентност.

Стъпвайки на резултатите от емпиричното изследване, настоящия Рамка на модел в голяма степен се основават на теоретичния и практически подход при приложението на Монтесори педагогиката. С нея правим опит да го надградим в посока модернизиране и доближаване до съвременните интереси на децата.

Целта на Модела за рамка е да надгради традиционни образователни подходи с Монтесори педагогиката. В Модела са заимствани теоретични и практически постановки и идеи като образование, базирано на опита, учене чрез преживяване, горски детски градини, демократично образование и др.

Формулирани са подцели, задачи и очаквани резултати, принципи, върху които стъпва рамката на модел, както и целевите групи.

Считаме, че би било удачно в бъдеще Рамката на модел да бъде апробирана в реална среда, за да се провери ефективността ѝ, да се очертаят насоките за усъвършенстването ѝ и в крайна сметка - би могла да бъде мултиплицирана във всяка детска градина, която би искала да подкрепи развитието на социалната компетентност на децата.

#### 4.3. Съдържание на Рамка на модел за създаване на подкрепяща среда за развитие на социална компетентност в ПУВ



Схема 68. Рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда за развитие на социална компетентност на 3-6-годишни деца



- 4.3.1. **Първа част:** Богата на стимули и мултисензорни дидактични материали образователна среда, която е в подкрепа на цялостното развитие;
- 4.3.2. **Втора част:** Среда, в която се насърчава движението, концентрацията и социализацията;
- 4.3.3. **Трета част:** Индивидуализирано и диференцирано педагогическо взаимодействие;
- 4.3.4. **Четвърта част:** Подкрепящи възрастни;
- 4.3.5. **Пета част:** Подкрепящи отношения.

Във глава четвърта от дисертацията всяка част от Рамката на модел е подробно разработена и обяснена в детайли със съответните ѝ подчасти. Приложени са снимки и описание на добри практики, които са взети от Монтесори детски градини в цял свят. Приложени са описание на над 300 материали, които са част от Монтесори подкрепящата среда от следните области: дейности от ежедневието, конструиране и технологии; усъвършенстване на сетивата и геометри; алгебра; опознаване и разбиране на света и околната среда; български език; креативност (музика и движение, изкуство, ролеви игри). Специална част от рамката заемат специално разработените за целите на дисертацията авторски мултисензорни материали за развитие на медийно-дигитална грамотност.

В заключение бихме могли да обобщим, че настоящата рамка на модел за създаване на подкрепяща и приобщаваща всяко дете среда в своите пет части се надяваме, че би могла да надгради традиционните образователни практики в предучилищен етап. Надявам се, че Рамката на модел има потенциала да съдейства за надграждане качеството на предучилищното образование, както и за развитието на социална компетентност на всяко дете - на първо място като вътрешен процес, преминаващ през нормализацията, и на второ място - като условия за развитието ѝ от страна на средата (разновъзрастни групи, по един материал от вид, възможност във всеки един момент за съвместна работа/игра между децата, материали за игра/работа в двойки и т.н.). Както казва д-р Монтесори, „когато започне да уважава работата на останалите, когато търпеливо изчаква за желанието от него предмет, вместо да го грабне от ръцете на друго дете, когато може да се разхожда наоколо без да се блъска в другарчетата си и без да ги настъпва, без да обръща масата, тогава то организира силите на волята си и балансира импулсите и задръжките си. Това поведение го подготвя за навиците в социалния живот” (Монтесори, 2020, 199). Затова считаме, че настоящата рамка за модел е подходяща за приложение във всяка една детска градина или център, за деца от всякаква общност и социална група. Рамката на модела е изградена върху принципите на Монтесори педагогиката като включва в себе си най-добрите практики, прилагани в масовите детски градини. Ще се радваме да я видим приложена в различни контексти, защото „образованието на малките, и особено на тези от три до шест годишна възраст, е важно тъй като това е ембрионалният период за формирането на характера и на обществото” (Монтесори, 2017, 289).

„Ако всички бяха направили упражненията от практическия живот, щеше да съществува социално равенство“

(Монтесори, 2019, 214).

## **Заклучение, изводи и препоръки за бъдещи изследвания**

В заключение бихме могли да обобщим, че чрез настоящото дисертационно изследване се постаряхме да изясним ролята на иновативните практики (каквато е Монтесори педагогиката) за развитие на социалната компетентност на 5-6-годишни деца, както и предложихме модел, чрез който Монтесори педагогиката би могла надгради традиционните образователни практики с иновативни модели в следните посоки:

- С методология, по която се създава, поддържа, обновява и работи в образователна среда със специално разработени мултисензорни материали, съобразени с индивидуалните интереси, нужди и възможност на децата в групата, включително принципите за създаване на материали, с които се постигат очакваните резултати по всички образователни направления. И като естествен резултат от работата на децата в подкрепящата среда е развитието на тяхната социална компетентност.
- С подкрепа към учителите да работят съобразно индивидуалното темпо, възможности и интереси на всяко едно дете в рамките на групата (която е добре да е голяма по размер).
- С подкрепа за това как възрастният да наблюдава и следва децата, така да може да съдейства индивидуално на всяко едно дете в развитието на неговата социална компетентност.
- подкрепа на родителите за това как да работят с децата у дома за развитие на тяхната социална компетентност.

За да може това да се реализира, в дисертацията има отделно обособена част с конкретни предложения за надграждане и промяна. Първата е свързана с необходимостта от цялостна визия и държавни политики за образованието и грижата от раждането до постъпването в първи клас. Втората промяна би могла да е свързана с повишаване на системното качество на ОГРДВ (*виж анализа на данни и документи в Глава първа World Bank, 2022a & World Bank, 2022b; World Economic Forum, 2019; ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ Брюксел, 7.9.2022 г. COM (2022) 442 Final 2022/0263 (NLE) Предложение за ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА; Европейска комисия, 2021; Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст, 2020; Алианс за ранно детско развитие, 2021; Национална мрежа за децата инициира дело заради липсата на места в детските градини, 2023*). Третата промяна касае предложения за промяна в законовата рамка, с цел създаване на иновативни групи към детски градини и ясли, които прилагат иновативни педагогика/методи/подходи в цялостния им вид. След това стигаме до четвъртата промяна, а именно осигуряване на финансиране в подкрепа иновациите, както и за измерване на ефекта от тяхното приложение. Това е свързано с петото ни

предложение за промени - ефективното разходване на средствата, които се отделят за ОГРДВ.

Накрая, но не на последно място по важност смятаме, че е от съществено значение предложението промените да вървят ръка за ръка с насоки за задълбочаване на проучванията и научните изследвания в областта. В рамките на заключението към дисертацията представяме **насоки за бъдещи изследвания за надграждане качеството на образованието и в подкрепа на развитието на социална компетентност:** *измерване на аспектите на детското развитие и училищната готовност; задълбочаване на изследванията за социална компетентност; мониторинг на инвестициите в ранно детско развитие; единен подход за оценка на детското развитие и резултатите от предучилищното образование и яслено дело; необходимост от оценка на въздействието и лонгитюдни изследвания на програмите за децата в риск и социално изключване; изграждане на система от знания на систематично, последователно и устойчиво събиране и анализ на данни за ранното детско развитие, ранното образование и политиките за този период в България; подкрепа и оценка на въвеждането на образователни иновациите чрез систематично събиране на данни; цялостно утвърждаване огромната роля на Образованието и грижата в ранна възраст (ОГРДВ) за децата, възрастните, обществото и икономиката*

С още повече надежда си пожелаваме образованието и грижата в ранна детска възраст (ОГРДВ) в България да има все по-голям и съществен принос в „цялостното развитие”, подкрепа на „интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му”, да съдейства за формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот (*Goal 4 | Department of Economic and Social Affairs*; чл. 5.(1) от ЗПУО); Чл. 28. (1), т. 1 от НАРЕДБА № 5 за *предучилищно образование*), но да осигурява приобщаващо, справедливо и качествено образование (*Goal 4 | Department of Economic and Social Affairs*), да съдейства в борбата с неравенствата, както и да подкрепя децата в риск от социално изключване - да допринася за доброто на обществото като цяло. Изследванията показват, че социалните ползи са пет и половина пъти по-големи от разходите „една качествена интервенция, насочена към деца в риск от предучилищна възраст, има значителни и дълготрайни ефекти, подобрява социалната интеграция, ограничава престъпността и удължава обучението (Esping-Andersen & Palier B., 2010, 81).

## Практико-приложни приноси на дисертационното изследване

1. Проведено е едно от първите емпирични изследвания за социалната компетентност сред 5-6-годишни деца в Монтесори среда и в масовите детски градини у нас (60 деца, 60 учители и 37 родители) в иновационен план.
2. Очертани са факторите и предпоставките (чрез анализ на емпирична информация), които биха послужили за разработване на рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда, която развива социалната компетентност на децата между 3 и 6 години (виж глава четвърта).
3. Разработена е рамка на модел за създаване на подкрепяща образователна среда за развитие на социална компетентност на деца от предучилищна възраст, обогатяващ традиционна образователна среда с Монтесори практики.
4. Подбрани са и са адаптирани два изследователски инструмента, които биха могли да се използват успешно за изследване на социалната компетентност на деца както в Монтесори, така и в масови детски градини.
  - a. въпросник към учителите и към родителите на децата
  - b. тест с децата - предизвикателни ситуации *Challenging situations task (CST 3-6)*, *Вариант А (Denham et al., 1994)*
5. Очертани са препоръки за нормативни промени и задълбочаване на емпиричните изследвания у нас, с цел подобряване качеството на образованието и подкрепа развитието на социална компетентност на деца от раждането до постъпването в началното училище.

Всички тези приноси бяха реализирани благодарение на това, че бе/бяха:

- Извършен систематичен анализ на спецификата на образованието и грижата от раждането до постъпването в първи клас у нас на базата на проучване на документи и изследвания на международни и национални организации. Очертано бе мястото на иновативните образователни практики у нас (каквато е Монтесори педагогиката) и са изведени характеристиките на качество, свързани с развитието на социалната компетентност.
- Изяснени характеристиките на Монтесори педагогиката като са разгледани в контекста на приложението ѝ в предучилищната практика в България.
- Очертани теоретичните параметри на социалната компетентност като са разгледани в контекста на Монтесори педагогиката и предучилищното образование у нас.
- Анализирани международни емпирични изследвания (мета анализи, систематичен преглед и други) относно развитието на социалната компетентност в Монтесори и в предучилищните детски заведения;

С това бихме могли да заключим, че целта и задачите на дисертационния труд и изследването са постигнати, т.е., че успяхме да проучим социалната компетентност на 5-6-годишни деца от Монтесори и масови детски градини, както и да предложим рамка на модел за създаване на образователна среда за развитие на социална компетентност.

Ще завършим настоящия дългогодишен труд с надеждата, че огромният принос на д-р Мария Монтесори за човечеството и до днес остава високо оценен: тя е три пъти номинирана за Нобелова награда за мир, а последователите ѝ до ден днешен продължават нейното дело и борбата за мир в света (The Nobel Prize Website). Едно от най-големите Монтесори училища на планетата, с 26 000 деца – City Montessori School в Lucknow, Индия, получи награда на ЮНЕСКО за мирно образование през 2002 г. (UNESCO Prize for Peace Education, 2002). Възпитаниците на Монтесори детските градини и училища неизменно биват подкрепяни да развиват себе си като хармонични и мирни граждани, а в името на идеята чудесните послания за мир и хармония да стигнат до повече хора успешно се ползват и възможностите на новите медии.

И днес продължава да звучи все така актуално посланието от д-р Монтесори, което гласи, че „детето е способно да се развива и ни дава видимо доказателство за възможността човечеството да стане по-добро. То ни показва истинския процес на изграждане на човешкото същество. Свидетели сме как деца се променят коренно, като се научават да обичат, развиват чувството си за ред, дисциплина и самоконтрол...” (Montessori, 1943). Мария Монтесори ни оставя голямата надежда, че самосъздаването на детето ще промени света и ни повелява да го подкрепяме и да го следваме в избория от него път, защото „детето е едновременно надежда и обещание за човечеството” (Montessori, 1943), а Образование 5.0 трябва да се адаптира към децата, за да им помогне да се самоизградят за “създаване на по-приобщаващ, сплотен и продуктивен свят” (Витанова, 2023, 736).

## Библиография

### Източници на кирилица:

- Алианс за ранно детско развитие. (2021, Септември 16). *Предложения на Алианс за ранно детско развитие във връзка със СТРАТЕГИЧЕСКАТА РАМКА ЗА РАЗВИТИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО, ОБУЧЕНИЕТО И УЧЕНЕТО В РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ (2021 – 2030 г.)*. Retrieved January 17, 2024, from <https://rannodetstvo.org/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BA%D1%8A%D0%BC-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%B0-2130/>
- Алианс за ранно детско развитие. (2021, декември 16). *Допълнителни предложения на Работна група „Ранно учене“ към Проекта на Рамка за качество на ОГРДВ*. ARDP. Retrieved January 17, 2024, from <https://rannodetstvo.org/%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D1%8A%D0%BB%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B0/>
- Ангелов, Б. (1994). *Детето и светът - между езика и речта*. УИ "Св. Климент Охридски", София.
- Ангелов, Б. (2016). *Медийна и комуникативна компетентност*. УИ „Св. Климент Охридски“.
- Ангелова, Л. (2010). *Изобразителното изкуство в детската градина и началното училище*. УИ „Св. Климент Охридски“.
- Баева, М. (1992). Социализиращи функции на съвместната игрова дейност. *Годишник на Софийския университет "Св. Климент Охридски". Факултет по начална и предучилищна педагогика*, 83, 135-152.
- Баева, М. (2009). *Конструктивната играчка и игра в познавателната опитност на детството*. УИ "Св. Климент Охридски".
- Борисова, В., & Арнаудова, Р. (1999). *Възрастова динамика и диагностика на психичното развитие*. УИ "Св. Климент Охридски".
- Витанова, Н. (2023). *Революция 5.0 (Индустрия 5.0) и някои дименси на Образование 5.0*. *Педагогика*, 95(6), 723-738. 1314-8540
- Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020)*. (2020). МОН. Retrieved January 18, 2024, from [https://web.mon.bg/upload/31507/Research\\_BG\\_proektOGRDV\\_05072022.pdf](https://web.mon.bg/upload/31507/Research_BG_proektOGRDV_05072022.pdf)
- Вълканова, В. (2006). *Социализация на децата в технологична среда*. УИ "Св. Климент Охридски".
- Ганева, З. (2016). *ДА ПРЕОТКРИЕМ СТАТИСТИКАТА С IBM SPSS STATISTICS*. Elbook.eu. Retrieved February 14, 2024, from <https://www.elbook.eu/images/book25.pdf>
- Годишен план за насърчване на ранното детско развитие за 2024 г.* (2024, April 4). Министерски съвет, Портал за обществени консултации. Retrieved April 7, 2024, from <https://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=36193>
- Грьостер, Х., Флендер, Г., Райнеке, А., & Болд, С. М. (2019). *Дортмундски скрининг тест на детското развитие - ревизирана версия - DESK 3-6 R*. Фондация "Хестия".
- Гюров, Д. (1999). *Педагогика на взаимодействието "дете-среда"*. Веда Словена-ЖГ.
- Гюрова, В. (2009). *Педагогически технологии на игрово взаимодействие*. Веда

Словена-ЖГ.

- Данов, Д. (2016). *Педагогика на медийната комуникация : социологически, психологически, етични и педагогически основи на комуникацията в дигиталното общество*. УИ "Св. Климент Охридски".
- Даскалова, Ф. (1991). *Педагогика на ранното детство*. Висш педагогически институт Неофит Рилски, Благоевград.
- Дойджи, Н. (2009). Невероятният мозък. Неограничените възможности на мозъка да се самовъзстановява. Изток-Запад, София.
- Европейска комисия. (2021). *Образование и грижи в ранна детска възраст, общо образование и приобщаващо*. Eufunds.bg. Retrieved January 16, 2024, from [https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2021-08/BG\\_ECEC\\_GE\\_June\\_22.pdf](https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2021-08/BG_ECEC_GE_June_22.pdf)
- Енгелс-Критидис, Р. (2018). Целите за стимулиране на преживяванията и личностно значимият детски опит в контекста на индивидуалния образователен напредък в детската градина. *Педагогика: месечно научнотеоретично списание*, 90(4), 476-500.
- ЗАКОН за предучилищното и училищното образование** Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015. (2015, Октомври 13). Национален инспекторат по образованието. Retrieved January 16, 2024, from [https://nio.government.bg/wp-content/uploads/2018/06/zkn\\_PUObr\\_180717.pdf](https://nio.government.bg/wp-content/uploads/2018/06/zkn_PUObr_180717.pdf)
- Иванова, Т. (2022). Идеите на Мария Монтесори в българското образование – история и актуалност. *СПИСАНИЕ "ПРЕДУЧИЛИЩНО & УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ"*, бр.4/2022.
- КОМИТЕТ ПО ПРАВАТА НА ДЕТЕТО. (2014, November 20). *Конвенция за правата на детето, Общ Коментар № 7 (2005) Прилагане на правата на детето в ранна детска възраст*. UNICEF. Retrieved March 5, 2024, from [https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/GC\\_7\\_BG.pdf](https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/GC_7_BG.pdf)
- Коцева, Т., Димитрова, Е., Моралийска-Николова, С., & Илиева, К. (2018). *Проучване на нагласите на родителите относно социалните, образователните и здравните грижи за децата от 0 до 7 години в България*. За Нашите Децата. Retrieved January 25, 2024, from <https://detebg.org/wp-content/uploads/2021/04/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%83%D1%87%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BE%D1%82%>
- Левтерова, Д. (2009). *Социална компетентност*. УИ "Паисий Хилендарски".
- Министерство на труда и социалната политика - Интернет страница. (n.d.). *Ранно детско развитие*. Интернет страница на МТСП. Retrieved January 17, 2024, from <https://www.mlsp.government.bg/ranno-detsko-razvitiie>.
- Монтенаро, С. (2018). *Да разбираме децата*. Асеновци.
- Монтесори, М. (1935). *Новото дете и духовното възраждане на човека*. София.
- Монтесори, М. (2017). *Попиващият ум*. Асеновци.
- Монтесори, М. (2017а). *Тайната на детството*. Асеновци.
- Монтесори, М. (2018). *Да откриеш детето*. Асеновци.
- Монтесори, М. (2019). *Лекции от Лондон 1946 г.* Асеновци.
- Монтесори, М. (2020). *Усъвършенстваният Монтесори метод - том I*. Асеновци.
- НАРЕДБА ЗА ДЪРЖАВНИТЕ ИЗИСКВАНИЯ ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ "УЧИТЕЛ"**. (2016, Ноември 7). РУО - София. Retrieved February 20, 2024, from [https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2021/10/2\\_0.pdf](https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2021/10/2_0.pdf)
- НАЦИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИОННА РАМКА НА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ** (n.d.). Национална агенция за професионално образование и обучение. Retrieved март 31, 2024,

- from [https://www.navet.government.bg/bg/media/NQF\\_bg.pdf](https://www.navet.government.bg/bg/media/NQF_bg.pdf)
- Национална мрежа на децата. (2014). *Преглед на Практики и Политики в областта на ранното детско развитие*. НМД. Retrieved January 16, 2024, from [https://nmd.bg/wp-content/uploads/2014/11/141125-bez-granici\\_web.pdf](https://nmd.bg/wp-content/uploads/2014/11/141125-bez-granici_web.pdf)
- Николаева, С. (2012). *Образованието: от социалния дискурс към интердисциплинарния проект. Социалнопедагогически изследвания*. Издателства Екс-Прес, Габрово.
- Официален вестник на Европейския съюз (2008/2129(INI), (2010/С 45 E/02). (n.d.).
- Медийна грамотност в дигиталния свят - резолюция на Европейския парламент*. EUR-Lex. Retrieved February 5, 2024, from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:BG:PDF>
- Пейчева, Д. С. (2013). *Масмедийното въздействие*. Университетско издателство "Неофит Рилски", Благоевград.
- Пенев, Р. (2017). *АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД*. Софийски университет "Св. Климент Охридски". Retrieved January 23, 2024, from [https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/179665/1250104/version/1/file/AVTOR\\_R\\_PENEV\\_OK.pdf](https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/content/download/179665/1250104/version/1/file/AVTOR_R_PENEV_OK.pdf)
- Пенева, Л. (2015). *Педагогика на ранното детство*. Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
- Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот*. (2018, May 22). EUR-Lex. Retrieved February 1, 2024, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Програма SFC2021, подкрепена от ЕФРР (цел „Инвестиции за работни мест*. (2022, August 7). Eufunds.bg. Retrieved January 17, 2024, from [https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2022-08/sfc2021\\_PRG\\_2021BG05SFPR001\\_1.1.pdf](https://www.eufunds.bg/sites/default/files/uploads/opseig/docs/2022-08/sfc2021_PRG_2021BG05SFPR001_1.1.pdf)
- РАННОТО ДЕТСКО РАЗВИТИЕ В БЪЛГАРИЯ*. (2018). За Нашите Деца. Retrieved January 17, 2024, from [https://detebg.org/wp-content/uploads/2021/04/lzsledvane\\_RDR\\_Bulgaria\\_FZND\\_2018.pdf](https://detebg.org/wp-content/uploads/2021/04/lzsledvane_RDR_Bulgaria_FZND_2018.pdf)
- Резултати от Международното изследване на уменията за четене PIRLS 2021*. (n.d.). Retrieved January 18, 2024, from [https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2023-05/PIRLS%202021\\_resultati.pdf](https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2023-05/PIRLS%202021_resultati.pdf)
- Съвет за електронни медии. (2023). *Анализ на резултатите от проведеното национално проучване, представително за населението на страната на възраст 0-18 годишна възраст, относно обществените нагласи, оценка на потреблението на медийно съдържание и неговото въздействие върху децата*. СЕМ. Retrieved March 11, 2024, from [https://www.cem.bg/files/1708017204\\_analiz\\_prouchvane.pdf](https://www.cem.bg/files/1708017204_analiz_prouchvane.pdf)
- Терзийска, М. (2017). Лидия Стоянова и методът на Мария Монтесори в България. *Българско списание за образование*, 33 - 63. Retrieved февруари 20, 2024, from <https://www.elbook.eu/images/2-M.Terziiska%20-2-2017%20.pdf>
- УНИЦЕФ. (2021). *Европейска гаранция за детето*. UNICEF. Retrieved January 17, 2024, From <https://www.unicef.org/bulgaria/%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0-%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%B7%D0%B0-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%BE>
- УНИЦЕФ. (2021). *Изследване на насилието над деца в България*. Държавна агенция за закрила на детето. Retrieved March 1, 2023, from <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10246/file/BGR-VAC-Study-Summary-BG.pdf>
- Христова, Р. (2022). *Социално-емоционални измерения на активностите в предучилищното детство*. Издателство "ИТИ" - В. Търново.
- ЦОИДУЕМ. (n.d.). Център за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. Retrieved March 4, 2024, from <https://coiduem.bg>



### **Източници на латиница:**

- Aleksic, G. et al. (2019) *Links between socio-emotional skills, behavior, mathematics and literacy performance of preschool children in Serbia*. European Journal of Psychology of Education, [s. л.], N. 34, v.2, 417-438, 2019 г. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0387-8>
- Betina Lacunza A., Contini de González, N. (2009). LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS PREESCOLARES EN CONTEXTOS DE POBREZA SOCIAL ABILITIES IN PRE-SCHOOL CHILDREN IN POVERTY ENVIRONMENTS, *Ciencias Psicológicas* 2009; III (1): 57-66 © Prensa Médica Latinoamericana.
- CASEL - <https://casel.org/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. (2015). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*. CASEL web site. Retrieved January 5, 2024, from <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). *A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children*. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102-182.
- Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K., & Bassett, H. H. (2013). *Preschoolers' social information processing and early school success: The challenging situations task*. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 180-197.
- Denham, S. A., Bouril, B., & Belouad, F. (1994). *Preschoolers' affect and cognition about challenging peer situations*. *Child Study Journal*, 24(1), 1–21.
- EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT Bulgaria Country Report*. (n.d.). World Bank. Retrieved June 3, 2023, from [http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting\\_doc/CountryReports/ECD/SABER\\_ECD\\_Bulgaria\\_CR\\_Final\\_2013.pdf](http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/ECD/SABER_ECD_Bulgaria_CR_Final_2013.pdf)
- Early Childhood Education and Care, General Education, and Inclusion: Situation Analysis and Policy Direction Recommendations*. World Bank. (2020, June 8). МОН, ИЗПЪЛНИТЕЛНА АГЕНЦИЯ „ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАНИЕ„. Retrieved May 31, 2023, from <https://sf.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=2764>
- Esping-Andersen G., Palier B. (2010). *Los tres grandes retos del Estado del bienestar*. Editorial Ariel.
- European Commission. (2021). *Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee*. European Commission. Retrieved June 4, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004> (<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>)
- EUROPEAN COMMISSION Brussels, 7.9.2022 COM(2022) 442 final 2022/0263 (NLE) Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on the Revision*. (n.d.). EUR-Lex. Retrieved May 31, 2023, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0442>
- First Year's First Priority. (2021). *Early Childhood Development in BULGARIA Country Profile 2021\**. Retrieved January 21, 2024, from <https://firstyearsfirstpriority.eu/wp-content/uploads/2021/07/Bulgaria-Country-Profile.pdf>
- Goal 4 | Department of Economic and Social Affairs*. (n.d.). Sustainable Development Goals. Retrieved May 31, 2023, from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

- Human Capital Index Probability of Survival to Age 5 Expected Years of School Harmonized Test Scores Learning-adjusted Years of.* (n.d.). Human Capital Index Probability of Survival to Age 5 Expected Years of School Harmonized Test Scores Learning-adjusted Years of. Retrieved May 31, 2023, from <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/7c9b64c34a8833378194a026ebe4e247-0140022022/related/HCI-AM22-BGR.pdf>
- Itard, J.-M.-G. (1962). *The Wild Boy of Aveyron*. Meredith Company, New York.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2019). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. SAGE Publications.
- Lillvist, A., Sandberg A., Björck-Åkesson, E., Granlund, M. (2009). *The construct of social competence-how preschool teachers define social competence in young children*. International Journal of Early Childhood: Journal of OMEP: l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire 41 n 1 (200903): 56.
- MacLeod-Brudenell, I., Kay, J., Cortvriend, V., Hallet, E., Henshaw, M., & Walkup-Taylor, V. (2008). *Advanced Early Years: For Foundation Degrees and Levels 4/5*, (I. MacLeod-Brudenell, Ed.). Pearson Education Limited.
- Mejía R, Kliewer W. (2006). *Socio-emotional development during childhood: theories and research trends*. Rev CES Med 2006; 20(1):49-54.
- Montessori, M. (1943). *Peace and education*. Theosophical Publishing House. Publisher Gerard Arthus, [https://archive.org/details/Peace\\_And\\_Education\\_](https://archive.org/details/Peace_And_Education_)
- Montessori, M. (2007). *The Absorbent Mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 - Bulgaria*. [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org). Retrieved May 21, 2024, from [https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-better-lives\\_296b8b39-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-better-lives_296b8b39-en)
- Porciúncula de Almeida Rodrigues, K., Tiago Lisboa, S., Mariane Campelo Koslinski, B. (2021). *The relationship between cognitive development, behavior indicators, and Personal, Social, and Emotional Development in Pre-school*, Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.115, p. 414-437, abr./jun. 2022.
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Manuel, A. K., Michaels, S., Rosenstein, d. l. w., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). *Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review*. *Campbell Systematic Review*, 19(e1330). <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.* (2006, December 18). EUR-Lex.europa.eu. Retrieved January 28, 2024, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Manuel, A. K., Michaels, S., rosenstein, d. l. w., McPherson, W., O'Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). *Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review*. *Campbell Systematic Review*, 19(e1330). <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Rydin, I. & Sjoberg, U., (2010). *From TV viewing to participatory cultures – reflections on childhood in transition* в Carlsson, Ulla, *Children and Youth in the Digital Media Culture*

from Nordic Horizon. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom. Sweden.

*SDG4 scorecard progress report on national benchmarks: focus on early childhood.* (n.d.). UNESCO Digital Library. Retrieved May 31, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295/PDF/384295eng.pdf.multi>

The Nobel Prize Website (n.d.) Montessori, M. Nominator in 3 nominations, Nomination database. Nobel Prize website [http://www.nobelprize.org/nomination/archive/show\\_people.php?id=4586](http://www.nobelprize.org/nomination/archive/show_people.php?id=4586).

UNESCO (2002). UNESCO prize for peace education, Official information, retrieved on 15 October 2021 from [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=30639&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=30639&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNICEF, World Bank, & World Health Organization. (2018). NURTURING CARE FOR EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT A FRAMEWORK FOR HELPING CHILDREN SURVIVE AND THRIVE TO TRANSFORM HEALTH AND HUMAN POTENTIAL. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>

United Nations. (n.d.). *THE 17 GOALS | Sustainable Development*. Sustainable Development. Retrieved January 16, 2024, from <https://sdgs.un.org/goals>

World Economic Forum. (2019). *The Global Competitiveness Report 2019*. [www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf). Retrieved January 19, 2024, from [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport2019.pdf)

## Публикации по темата на дисертацията

Статии и доклади по темата на дисертационното изследване, публикувани в нереферирани списания с научно рецензиране или публикувани в редактирани колективни томове:

1. **Стоева, Д.** (2023). Социалното развитие в предучилищна възраст през погледа на Монтесори педагогиката. ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗКУСТВА: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВИ - четвърта научно-практическа конференция с международно участие. Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ Св. Климент Охридски, 189 - 204  
<https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2023/10/Sbornik-IV-konferencia-Obrazovanie-i-izkustva-165x235-FINAL-16-10-2023.pdf>
2. **Stoeva, D.** (2023). Montessori Education and STEAM in Didactic Methodologies - Good Practices. Programmes and techniques for the development of STEAM skills in early and preschool children. STEAM+ Skills Development in Early Childhood Education and Care in Europe, STEAM+, p.13-16.
3. **Стоева, Д.** (2019). Създаване на подкрепяща среда за ранна дигитално-медийна грамотност. Сборник “От дигитална компетентност към дигитално гражданство: насърчаване на гражданското участие чрез повишаване на капацитета на бъдещите учители да преподават ранна дигитална и медийна грамотност”. Фондация ПИК, Институт Отворено общество, ФНПП, СУ Св. Климент Охридски  
<https://arcfund.net/wp-content/uploads/2022/11/Naruchnik1.pdf>
4. **Стоева, Д.** (2018). Към необходимост за създаване на подкрепяща среда за развитие на ранна дигитално-медийна грамотност. Сборник “Децата и медиите” - материали от международната научно-практическа конференция “Децата и медиите”, организирана съвместно с Държавната агенция за закрила на детето и ФНПП, СУ “Св. Климент Охридски”, София, 78-83.
5. **Стоева, Д.** (2017). Децата, екранните медии и процесът на нормализация според Монтесори педагогиката. Списание “Организация и управление на училището и детската градина”, бр. 3, Май – Юни.

## Редкция на книги:

**Селдин, Т.** (2016). Как да отгледаме удивително дете, Книгомания, София