

АДАПТАЦИОНЕН ПРЕХОД КЪМ ДЕТСКА ГРАДИНА — ЗНАЧЕНИЕ И ФАКТОРИ

Надя МАТЕЕВА

Институт за изследване на населението и човека

Департамент Психология

Българска академия на науките

БЪЛГАРИЯ, гр. София 1113, ул. „Акад. Георги Бончев“, бл. 6

nadia@gyuvetch.bg

Резюме: Всеки човек в живота си преминава през различни етапи на развитие, свързани с различни особености, изпълнение на различни индивидуални, социални и културни ритуали и постижение на различни умения. Децата преминават през свои етапи в развитието си, обозначени от специфични характеристики и ритуали. По време на тези преходи децата непрекъснато се приспособяват към изискванията и възможностите, свързани с новите ситуации и етапи.

Адаптацият преход на детето от семейната среда към детската градина се свързва с много промени в живота на детето и семейството. Този период често е наситен с вълнения, напрежения и значителни предизвикателства, и изисква усилия както от страна на родителите и децата, така и от страна на учителите и възпитателите от детските заведения.

Цел на настоящата работа е да се проследят различните практически подходи за адаптация към детски градини, базирани на основните психологически теории и установяващи влиянието на конкретни социално-психологически фактори, свързани с тези процеси. Въз основа на това – да се идентифицират ефективните форми на работа и влияние върху тези процеси и на по-късен етап да се предложат, апробират и валидизират стандартни и подобрени програми за приложение на по-ефективни модели.

Ключови думи: психология на развитието; детска градина; социална адаптация; социални умения; културни влияния.

Статията се цитира по следния начин:

Матеева, Н. (2020). Адаптацият преход към детска градина – значение и фактори. *Психологични изследвания*, Том 23, Кн. 1, 2020, 99-111. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online).

© Н. Матеева, 2020

Статията е постъпила през януари 2020

Приета за публикуване през май 2020

Публикувана онлайн през юни 2020

Авторът е прочел и одобрил окончателния вариант на ръкописа.

ADAPTATION TRANSITION TO KINDERGARTEN - SIGNIFICANCE AND FACTORS

Nadia MATEEVA

*Institute for Population and Human Studies
Department of Psychology
Bulgarian Academy of Sciences*

BULGARIA, Sofia 1113, Akad. G. Bonchev St, bl. 6

nadia@gyuvetch.bg

Abstract: *Each person in his life goes through different stages of development, associated with different characteristics, performance of different individual, social and cultural rituals and achievement of different skills. Children go through their own stages of development, marked by specific characteristics and rituals. During these transitions, children are constantly adapting to the requirements and opportunities associated with new situations and stages.*

The adaptive transition of the child from the family environment to the kindergarten is associated with many changes in the life of the child and the family. This period is often full of excitement, tension and significant challenges, and requires efforts on the part of both parents and children, as well as teachers and educators from kindergartens.

The aim of the present work is to trace the different practical approaches for adaptation to kindergartens, based on the basic psychological theories and establishing the influence of specific socio-psychological factors related to these processes. Based on this - to identify effective forms of work and influence on these processes and at a later stage to propose, test and validate standard and improved programs for the application of more efficient models.

Keywords: developmental psychology; kindergarten; social adaptation; social skills; cultural influences.

The article can be cited as follows:

Mateeua, N. (2020). Adaptatsionen prekhod kam detska gradina – znachenie i faktori. [Adaptation transition to Kindergarten - significance and factors]. *Psychological Research*, Volume 23, Number 1, 2020, 99-111. ISSN 0205-0617 (Print); ISSN 2367-9174 (Online), (in Bulgarian).

© H. Матеева, 2020

Submitted – January 2020

Revised – May 2020

Published – June 2020

The author has read and approved the final manuscript.

ВЪВЕДЕНИЕ

През първите години от живота децата преминават през много и различни условия на образователни подходи и възпитание. Образователните политики в ранна детска възраст влияят върху качеството на услугите, предоставяни в рамката на техните разпоредби и могат да помагат или да възпрепятстват процеса на преход и адаптация от едни към други формати на образование и възпитание. Децата преминават през различни етапи на развитие в ранните си години и начина, по който преминават през тях, зависи от факторите, усвоени по време на детското развитие, особено в конкретната семейна система. Влиянието на семейството е от съществено значение в ранна детска възраст. Ранното детство е етапът от жизнения цикъл, в който се осъществяват първите социални взаимодействия, научават се първите поведенчески насоки, консолидират се навиците и се осъществяват първите обучения. По тази причина, когато детето постъпи в системата от грижи на детски образователен център или детска градина, е важно и неговите родители да участват интензивно в процеса, който започва да се развива. Подпомагането на комуникацията и обмена между родители и учители благоприятства плавно преминаване на детето от семейна към образователна среда и позволява по-плавно въвеждане на социалните представи на родителите за техните деца в образователната среда (техния език, стремежи за бъдещето, очаквания, убеждения, ценности и т.н.), които по-късно стават част от личната история на детето.

В научно-изследователската работа, по посока на адаптацияните преходи от световната практика, се установяват основно два типа фактори, които влияят на тези процеси – вътрешни и външни фактори (Peralta, 2007). **Вътрешните фактори** обхващат индивидуални характеристики на развитие на детето (физическо състояние, когнитивни, социални и емоционални нива на развитие и др.) и характеристики на неговото семейство (социално-икономически статус, ценности и отношение към детство-

то и др.). **Външните фактори** обхващат характеристики на образователната система (детски център, детска ясла или детска градина) и включват, модела на обучение, професионалното развитие на персонала и др. От друга страна, социалните политики в ранна детска възраст представляват рамката, върху която се основават в работата си детските центрове, ясли и градини. Тези образователни рамки могат да благоприятстват или опосредстват адаптацияните преходи. Изследването на всички елементи от различните нива на влияние върху адаптацияния преход и положителните влияния върху него това е важно да бъдат добре познавани и разбираани, което способства за по-гладко преминаване и работа с преходите на адаптация.

ЗНАЧЕНИЕ НА ПОНЯТИЕТО „ПРЕХОД“

Етимологичния произход на понятието „преход“ е свързан с промяна от едно състояние или ситуация към друго. Това предполага процес, действие на придвижване и ефектът от това действие. Понятието се използва за обяснение на психологически и социални процеси на промяна от един етап или състояние към друг. Психологията на развитието изучава етапите, ритуалите и промените, през които децата преминават по време на тяхното индивидуално, социално и културно развитие, различните ритуали на „преминаване“ в социалните групи на различни общества, които разграничават етапите или промените в социалния статус на индивидите. Психолозите изучават и различните етапи на личностното развитие, специфичния капацитет, който се развива във всеки от тези етапи, и как те влияят на последващото развитие.

ТЕОРЕТИЧНО – КОНЦЕПТУАЛНИ ВЪЗГЛЕДИ

Понятието преход в психологията се приема като централно за опита и благосъстоянието не само на хората в зряла възраст, но и на малките деца, което ги прави мощна интегративна рамка за различни научни изследвания. Терминът „преход“ е дефиниран

с много различни значения, които не могат да бъдат обхванати в едно определение. Обща посока за разбирането им е, че преходите са ключови събития и / или процеси, възникващи в определени периоди или моменти от живота. Обикновено те са свързани с промените в състоянието, ролите и отношенията, дейността, външността на човека, както и свързаните с тях промени в използването на физическото и социалното пространство и / или промяната в контакта с културните вярвания, възгледи и практики. Те често включват значителни психосоциални и културни промени с когнитивни, социални и емоционални измерения, в зависимост от естеството и причините за прехода, уязвимостта или устойчивостта на участниците и степента на промяна и приемственост на преживяванията.

Изследванията в тази област полагат основите си върху теориите за детско развитие на Пиаже (Wadsworth, B. J., 1994), социокултурни перспективи за преходите в ранна детска възраст на Виготски (Kozulin, A., 2003), психодинамичната перспектива за прехода от отделянето на детето от майката и системните модели за изследване на адаптацията към образователна система на Бронфенбренер (Bronfenbrenner, U., 1994). Те се отличават с това, че се фокусират върху това как децата учат, като взаимодействат с непосредствената си социално-културна среда. Тези психологически разбирания са приети и от социалните дисциплини, разработващи програмите за ранно детско развитие по целия свят (Матеева, Н., 2020).

Следователно преходите трябва да бъдат изследвани от всички различни нива: детето, неговото семейство, общност, образователни институции и обществена политика, за да бъдат по-добре разбирани, прилагани и управлявани.

РЕФЛЕКСИИ ОТ ПРАКТИКАТА ЗА ПОНЯТИЕТО „ПРЕХОД“ В ПСИХОЛОГИЯТА

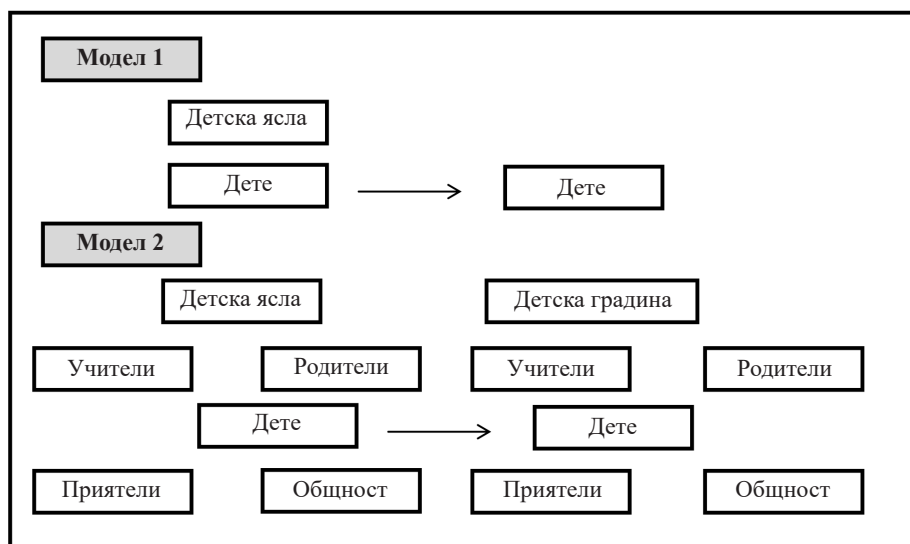
През последните години адаптационните преходи към детска градина са изследвани от различни автори, описани в световната

литература. Изследователи като Крафт-Сейр и Пианта (2000), Фейбиън и Данлъп (2007), Воглър, Гривело и Удхед (2007) и за Латинска Америка – Пералта (2007) и Ревеко (2007) са сред тези, които теоретизират и концептуализират тези понятия в работата си. Въпреки че има някои различия между изследователските възгледи, в по-голямата си степен те постигат съгласие по отношение на това какви са преходите, как се извършват и какви са основните фактори на влияние върху тях.

Според Пералта (2007), преходите в образованието предполагат процеси на промяна от първоначална ситуация към такава, която трябва да се постигне; те са културно обусловени и оставят своите отпечатъци в развитието на детето. Адаптационният преход се разглежда като стъпка, която детето предприема от първоначална обкръжаваща система към следваща. Изходната система може да бъде семейството, дневния център, детската ясла или предучилищната група.

Крафт – Сейр и Пианта (2000) предлагат екологичен и динамичен модел за обяснение на адаптационния преход. Те подчертават важността на споделените отговорности на различните участници в най – тесния кръг на общуване с детето (други деца, семейство, учители и общност) и динамичния характер на връзките между тях. Това е процес, който включва и има отношение не само към детето, но и към неговия кръг, включващ семейството и дневния център или детската градина, които то започва да посещава, (представен на фиг. 1). Този възглед се основава на екологичния модел, тъй като отчита различните нива или системи на взаимодействие, както и значимостта, която се придава не само на степента, в която децата са готови да преминат от една образователна система в друга, но също така и степента, в която тези институции са готови да ги получат.

Фейбиън и Данлъп (2007) разглеждат преходите като процес на промяна, който децата и техните семейства преживяват по време на преминаването от една ситема към друга. Воглър, Гривело и Удхед (2007)



ФИГУРА 1. СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕН ЕКОЛОГИЧЕН МОДЕЛ НА ПРЕХОДА (КРАФТ-СЕЙР, ПИАНТА)

FIGURE 1. SYSTEM-DYNAMIC ECOLOGICAL MODEL OF THE TRANSITION (KRAFT-SAYRE, PIANTA)

предлагат една от най-пълните дефиниции за адаптационен преход. Според тях, това са ключови събития или процеси, които се случват в конкретни моменти и са свързани с индивидуални промени при децата – във външния вид, дейности, статут, роли и отговорности. Преходите включват умения за психосоциално и културно приспособяване и от начина, по който децата преминават през тях, зависят техните устойчивост или уязвимост в социална среда на този и на следващи етапи от развитието им.

Пералта (2007) предлага разбирането на преходите като състоящи се от три подпроцеса: *приемственост, развитие и диференциация*.

Процесите на приемственост дават стабилност и включват прилагането на общи принципи;

Процесите на развитие са свързани с увеличаването на сложността на аспектите, които децата усвояват (способности, умения и т.н.);

Процесите на диференциация включват нови аспекти, които стават част и от следващия етап: прилагането на тези нови

стандарты, роли, взаимоотношения, нагласи и т.н.

Пералта използва тези понятия, за да идентифицира основните фактори, които улесняват или затрудняват преходите. Позовавайки се на концепциите на Виготски, Пералта твърди, че процесът на адаптационен преход се улеснява, ако опитът и новата среда са познати на детето и е затруднен, ако това преживяване не му е толкова познато. Преходите са процеси на промяна, които децата преживяват през първите години от живота си, свързани с достъпа до различни образователни услуги и грижи, и преминават от един в друг. Преходите се разбират като процес, при който събитията „преди“, по време и „след“ преминават през този процес имат специално значение за участниците в него. В процеса на преход участват процесите на приемственост, развитие и диференциация, които могат да улесняват или да затрудняват прехода. Този процес засяга не само децата, но и техните родители, учители, приятели е тясно свързан с образователните и възпитателни политики в ранна детска възраст.

ОПИСАНИЕ НА АДАПТАЦИОННИЯ ПРЕХОД

Перала (2007) определя първите преходи като такива, които се случват в семейна обстановка – от преките грижи на майката, към грижи от друг член на семейството; докато вторият голям преход е този от семейството към социална среда, като тази на някаква неформална или формална външна институция – детски център, програма или събитие; и трети преход се извършва с началото на постъпването във формална детска градина.

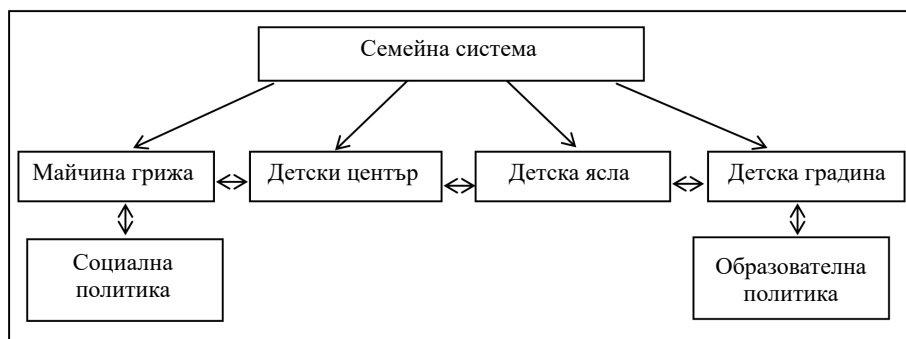
Адаптацияният преход представлява първото въвеждане в социална среда, различна от тази към което бебето и неговото семейство са свикнали. Ако майката има официална работа и е взела отпуск по майчинство, тя има възможност след изтичане на този период да остави детето на грижите на роднина или друг човек. Изборът за постъпване на детето в детски образователен център варира в зависимост от индивидуалните характеристики на детето, характеристиките на неговото семейство и неговите социален, икономически и културен контекст. Това по-конкретно са характеристики, свързани с професионалната заетост на майката, икономическия статут на семейството, ценностните модели за отглеждане на деца в семейството, осъзнаването на родителите за необходимостта от социализация в ранните детски години, наличието на подходящи програми за об-

разование и възпитание и качеството на предлаганите услуги.

Фигура 2 илюстрира основните преходи, които описва в работата си Пералта, извлечени от опита на световната практика в областта на Адаптацияните преходи. В световен план, адаптацияните преходи са централна тема за родители на деца в тази възраст, учители и възпитатели, както и на тези, които разработват и прилагат политики в областта. Адаптацияните преходи са централна тема на изследване и поради значимостта си от гледна точка на получения за децата опит (положителен или негативен), който може да повлияе на бъдещето им представяне в училище и последващите им успехи или неуспехи в социализацията и адаптацията им към живота. Арнолд, Барлет и екип (2007) определят прехода като период от време преди, по време и след преминаването на детето в дадена образователна система.

Много международни изследвания за преход към детска градина, особено в САЩ, често се отнасят до понятието „готовност“. Този термин се свързва с постигането на децата на определено ниво на зрялост и наличие на развити специфични познавателни, езикови и социални способности и умения, необходими за постъпване в образователната система и да бъдат в състояние да се възползват от тях.

Изследователи и експерти като Джеймс и Офърд (2007), Удхед и Мос (2007) и Йънг (2007) правят разграничение меж-



ФИГУРА 2. АДАПТАЦИОННИ ПРЕХОДИ В РАННА ДЕТСКА ВЪЗРАСТ

FIGURE 2. ADAPTIVE TRANSITIONS IN EARLY CHILDHOOD

ду „училищна готовност“ и „готовност за учене. „Готовността за учене“ има връзка с това до колко подготвено е детето да учи конкретен материал. От друга страна, „училищната готовност“ обикновено се използва във връзка с образователната система и се съсредоточава върху способностите, необходими за справяне с нуждите на образованието – като например как да използва молив, как да изслушва и задава въпроси, как да играете с други деца, как да следва инструкции.

Според Удхед и Мос (2007) концепцията за „готовност“ трябва да се разглежда по – всеобхватно, т.е. в изследването си авторите да включват не само детето, но и образователната система, която то посещава, защото там се осъществява „срещата“ между детето и образованието, социализацията и възпитанието. „Готовност“ се определя като функцията спрямо физически възможности и ниво на активност на детето, неговите познавателни способности, стил на обучение, база знания и социални и психологически компетенции.

Според Майърс и Лендърс (1989), тези характеристики отразяват физическия, здравословния и емоционалния статус на детето. Семейството подпомага „готовността“ на детето за постъпване в образователната система, чрез удовлетворяване на неговите основни нужди, предлагайки опит и възможности, които насърчават неговото когнитивно, социално, емоционално и езиково развитие, и създаване на очаквания за новата образователна среда.

От своя страна обаче, образователната система също трябва да е „готова“ за прием на децата – тя трябва да има изработени и приложени в практиката си необходимите стратегии за свързване на семейството с детската градина и трябва да може да се адаптира към нуждите на всяко дете.

В Латинска Америка например, концепцията за адаптационен преход се разглежда предимно от гледна точка на съгласуваност между отделните системи на образование и възпитание, главно чрез учебната програма. Един от начините за отчитане на прехода от едно ниво на друго е да се ко-

ординира учебната програма, така че да се осигури приемственост. Но от гледна точка на по – всеобхватно разбиране на адаптационните процеси, такъв тип координация не е достатъчна, за да подпомогне гладкото им протичане. В България отношението към образователните преходи на децата е подобно. Отвъд това формално отношение обаче, се оказва че начинът, по който децата преживяват различни преходи зависи както от самите тях, от техните индивидуални и семейни фактори, така и от някои външни фактори, свързани с нивото на образование и с политиките за труд, ранно детство и образование, чрез които се регламентират дейностите в областта на образованието. Необходими са стратегии на всички нива, за да се подпомогне детето и семейството в прехода си към нова образователна обстановка.

ФАКТОРИ, ВЛИЯЕЩИ НА АДАПТАЦИОННИЯ ПРЕХОД

Според Пералта (2007) съществуват основно две големи групи фактори, които могат да улеснят или възпрепятстват прехода от една социална среда към друга. Това са фактори, които са свързани пряко с детето – **Вътрешни фактори** – и с образователната институция или грижата, през която то преминава – **Външни** (координиращи) **фактори**. Това показва, че съществуват фактори, които са свързани с детето и неговото обкръжение и фактори, които са свързани със самите институции. Вътрешните фактори за детето, които допринасят за положителен преход към детски заведения, са подобни на тези, които подпомагат или улесняват ученето в образователна система. В допълнение има и трета група фактори, свързани с рамката на политиките за образование и възпитание ранна детска възраст, които регулира дейността на образователните и възпитателни системи и установяват база за качество на предоставяните от тях услугите.

Изследванията, цитирани от Зил и Ресник (2005), представят полезна информация за изискванията за успешен преход

отбелязвайки, че образованието, което започва в най-ранните години помага на преминалите през него деца да започнат основното образование по-успешно, особено при деца, израстващи в трудни социални и икономически условия. Важни фактори в този процес се оказват качеството на програмите, професионалната квалификация на учителите и продължителността на учебния ден.

Според Лад (2007), преходът се отчита като положителен или успешен, когато детето е способно да:

- 1) развива положителни нагласи и чувства към ученето и образователната система;
- 2) установява подкрепящи социални връзки със своите учители и съученици;
- 3) се чувства комфортно и сравнително щастливо в детското заведение, а не тревожно, самотно или разстроено;
- 4) се интересува и е мотивирано да учи и да участва в дейности в класната стая;
- 5) постига и напредва академично всяка учебна година.

Други изследвания, цитиращи Виготски описват прехода като положителен, когато детето започне да преживява новата среда като позната и управляема. В противен случай, ако средата е отдалечена и странна и изисква големи усилия за адаптация, процесът на преход може да бъде неуправляем и дори отрицателен. Опитът за преминаването от едно ниво на друго може да бъде успешен, т.е. положителен и зависи от комбинация от фактори. В литературата обикновено преходите се разглеждат като процеси, които са склонни да бъдат трудни, тъй като условията или факторите за тяхното успешно протичане липсват (Peralta, 2007).

Индивидуални и семейни фактори

Физическото състояние на детето и неговото когнитивно и емоционално развитие, майчин език, връзки на доверие със значим възрастен, неговата устойчивост и предиш-

ни възможности за учене в семейството, са основните фактори, които определят дали преходът е положителен.

Ефектът от социално-икономическото ниво на семейството върху развитието в ранна детска възраст е неоспорим. Трудните условия засягат способността на родителите да издържат и осигуряват децата си. Изключването от услуги в ранна детска възраст е пречка за успеха в училище и засяга повече от половината деца в развиващите се страни, което има неблагоприятни последици за тяхното качество на живот. Белами (2005) установява, че над 16% от децата под пет години нямат адекватно хранене и 13% от всички деца никога не са учили на училище. Такива условия на живот оказват неблагоприятно въздействие върху най-малките деца, които са в етап на живот, в който човешкият организъм е най-уязвим поради ускорения темп на развитие.

Нивото на разбиране и оценка на родителите от ранна детска възраст и отношението им към образованието също определя постъпването на децата в предучилищни програми. Децата, които не са посещавали преварително детски центрове или програми, могат да бъдат в неизгодно положение, когато постъпват във формални детски заведения, поради липса на предишен опит от социализация в образователна среда. Оценка на въздействието на преварителните програми показват, че опитът на малките деца в преварителни детски центрове е в основата на последващото учене и че техните постижения по-късно се простират до първите години в училище, като влияят и върху следващите години. Така става ясно е, че има тясна връзка между училищната готовност и успехите в училище.

Външни фактори, свързани с образователните институции

Според Майърс и Лендърс (1989) детското заведение, което подпомага прехода на адаптация на детето е това, което предлага качествено обслужване и включва признаване и адаптиране към индивидуалните

потребности. Качественото образование се разбира като целенасочено, уместно и приобщаващо, и насърчаващо равенството и участието на децата.

Детскт заведение е добре да може да разпознава, да се адаптира и да реагира към специфичните характеристики, потребности и интереси на всяко дете и неговия контекст, за да предостави качествени услуги. То трябва също да се ръководи от поредица от минимални параметри или стандарти за грижа, които включват такива аспекти като размер на класа, учебна програма, семейно участие, обучение на учители и служители и др.

Размерът учебната група и съотношението учител/ученик са регулирани във всички държави, предлагащи образователни програми. Тези съотношения са по-ниски в програмите за ранна детска възраст, отколкото в началното училище. Държавните образователни системи обикновено са пренаселени, особено за ранните форми на обучение, което пречи на обучителния процес и създава неуправляеми класове с ограничен достъп до учебни материали. Ако има твърде много деца в класа (или детската група), особено в ранното образование, е трудно да предоставя персонализирано отношение и да се отчитат различията в темповете и стиловете на обучение на децата. Ситуацията е още по-сложна в сборните групи, където учителите се грижат за работа с деца от различни възрасти и групи в една и съща класна стая.

Основен фактор, който благоприятства прехода към детски градини е свързан с това, служителите на заведението да включват родителите в процеса, в който попадат децата им, да поддържат постоянна комуникация с тях от самото начало, за да може персоналът да се запознава с предишния опит на детето и всички важни особености, свързани с неговите хранене, здраве и ритуали, както и да могат да предложат безопасна среда, която да гарантира тяхното благосъстояние. Както Арнълд и колеги (2007) и Фейбиън и Данлъп (2007) посочват, доверието на родителите в учителите и детската градина влияе на процеса

на адаптационен преход на детето. Детските градини, които са „готови“ да приемат деца, установяват връзки със семействата; те поддържат отворена комуникация с родителите, за да ги запознават с образователната си система и да ги информират за дейностите и напредъка на децата им (Пианта, Кокс, Тейлър и Ърли, 1999 и Фейбиън & Данлъп, 2007). Важен фактор за прогнозиране на успеха в прехода е начинът, по който учебното заведение се отнася към семейството и го включва в образователния процес. Ако родителите и учителите искат да допринесат за плавен преход към образователната система, те трябва да разполагат с информация за характеристиките на детското развитие, конкретното детско заведение, очакванията за резултатите и вида подкрепа, от които всяко дете има нужда. Родителите и учителите могат най-добре заедно да подпомагат детето в придобиването на умения за справяне с адаптационните преходи.

Приемствеността в методологията на работа, свързана основно учебната програма в ранното и предучилищното образование е друг основен фактор на влияние върху адаптационните преходи. Методологиите, използвани в детските заведения и предучилищното образование, обикновено са различни, което прави прехода от едно ниво на друго по-труден. Докато основното образование обикновено използва методи на преподаване, които се фокусират върху предаването на информация и знания, за разлика от тях предучилищното образование е съсредоточено върху детето, което изгражда своите знания чрез взаимодействие със своята среда. В тази връзка Синсът (2004) отбелязва, че родителите и учителите често се отнасят към децата като към предмети в общия процес, който трябва да бъде оформен, обучен, моделиран, изпълнен и „научен на всичко“, вместо да ги забелязват като активни същества, преследващи своето учене, така че да им предлагат опит, който да им позволява да развиват по-пълноценно своя потенциал.

Друг фактор, благоприятстващ преходите в ранна детска възраст е свързан с

възможността преподавателите от предучилищно и начално училищно ниво да остават постоянни за децата. Това обикновено не се получава, тъй като образованието на учителите от предучилищна възраст в повечето страни съдържа основно аспекти, свързани с развитието на детето, докато учителите в началните училища се фокусират върху обучението и върху процесите на преподаване и учене. Въпреки това обаче, в някои страни се полагат усилия за разработване на съвместни стратегии за обучение на предучилищни и начални учители, така че да ги запознават с различните теоретични и практически подходи в двете нива на обучение.

Изследователи като Пианта, Кокс, Тейлър и Ърли (1999) и Фейбиън и Данлъп (2007) установяват, че успешните преходи се случват в детски заведения, които насърчават специфични учебни дейности, улесняващи прехода. Тези стратегии могат да включват практики като посещения на детското заведение, преди постъпване в него, развиване на мисленето на детето за предстоящите промени в модела на обучение, учебни дейности, базирани на игри на едно ниво (за детска ясла), които ще продължат на следващото ниво (детска градина), и използването на истории, които помагат да се създаде представа за предстоящия нов етап. Социалната и емоционална подкрепа на детето по време на прехода също е важен фактор. Установяването на връзки на детето с неговия предишен опит преди започване на учебните занимания може да улесни прехода към новата образователна система.

Фактори, свързани с образованието и политиките в ранна детска възраст

Политиките за възпитание и образование в ранна детска възраст отговарят на необходимостта от места, където за малките деца някой може да се грижат през деня, докато майките им работят. Увеличаването на участието на жените в работния процес създава необходимостта от места, където майките могат да оставят бебетата или малките си деца. С течение на

времето все повече подобни центрове се институционализират. Сред по – влиятелните групи от населението и в страни като Германия и Италия, известни учители са създали моделни центрове, където децата, обикновено три или повече години, могат да получат обогатяващ образователен опит – методите на Монтесори, Валдорф и др. Тези програми се разширяват и стават универсални и с течение на времето се позиционират по различен начин. От обикновени предучилищни програми или просто възпитателни центрове, те се превършат в програми, които са ценни сами по себе си. Последните постижения в социалните и психологически науки показват значението на ранното детство като ключов етап на развитие, в който детето играе активна роля. Това допринася за позиционирането на ранното детство по нов начин и все по – често до нови предизвикателства – като разработване на учебни програми, подходящи за деца в ранна възраст, както и приемане на политики за разграничаване на това ниво от началното образование (UNESCO, 2007).

Политиките и образователната политика в ранна детска възраст определят вида грижи, които децата трябва да получават в институциите за възпитание и образование, преди да започнат училище. Те установяват насоки за качеството на услугите. Политиката определя стандарти за съдържанието на учебната програма, стандартите за грижи, обучението на учители и участието на родителите. Тези елементи на политиките в ранна детска възраст оказват влияние върху външните фактори, които влияят на преходите, и върху специфичните политики в детската градина или детския център, както и върху заниманията, които се провеждат в различните нива и възпитателни грижи.

През последните години се провеждат редица международни и регионални срещи, посветени на преходите в ранна детска възраст. Мрежата за начало на силно развитие (образование и грижи за ранно детство) на Организацията за Икономическо Сътрудничество и Развитие (ОИСР)

фокусира третата си международна среща върху адаптационните преходи. Там се работи по специфични въпроси като преходите към детска градина, предучилищно и основно образование, позволяващи разработването на обща политическа рамка за насърчаване на прехода и идентифицирането на най-добрите практики в областта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понятието „преход“ означава промяна от едно състояние към друго, от първоначална ситуация към последваща и предполага процес, акт на преминаване и неговото действие. Терминът се използва за обяснение на психологически и социални процеси, свързани с етапите на личностно развитие, специфичните способности, характерни за всеки от тези етапи, както и влиянието им върху последващото развитие.

Преходите, към детски заведения са тези, през които децата преминават, когато напускат семейните грижи и постъпват в център за образование и възпитание в ранна детска възраст. Това са подсистеми, през които през които децата преминават и които също претърпяват промени, повлияние от всяко дете. Образователните преходи включват процеси на приемственост, развитие и диференциация, които подпомагат или възпрепятстват адаптационните преходи. Начинът на преживяване на всеки преход се повлиява от взаимодействието на поредица вътрешни и външни фактори.

Вътрешните фактори (индивидуални и семейни фактори) са свързани пряко с децата и тяхното непосредствено обкръжение. Вътрешните фактори са свързани с детето, неговата личност, ниво на развитие, физическо състояние състояние, устойчивост в нови ситуации, предишен опит и т.н., както и непосредственото му обкръжение: социално-икономическото състояние на семейството, разбиранията в семейството за ранното детство и отношението към детето. Външните фактори са свързани с образователната институция, в

която децата постъпват. Сред тези фактори са подходът за преподаване в конкретния център, програмата, обучението на персонала, както и начините за семейно участие в този процес. И накрая, трети фактор, който обхваща всичко гореизброено, е обществената политика за ранно детство, която има пряко влияние върху външните фактори, учебната програма, стандартите за качество, обучението на учители и т.н.

По отношение на ранните преходи за адаптация към детски заведения мненията на изследователите в областта съвпадат за това какво представлява адаптационния преход, как могат да те да протичат, за да са ефективни, както и кои са факторите, които ги повлияват. Преходите в ранна детска възраст са процеси на промяна, които децата преживяват през първите години от живота, свързани с постъпването им в различни образователни системи (детски центрове и детски градини). Световните изследвания в областта установяват, че преходите трябва да се разглеждат като процес, при който това, което се случва предвалрително при подготовката им е толкова важно, колкото и това, което се случва по време на самото им протичане. Те засягат не само децата, но и тяхното обкръжение, както и институцията, в която то постъпват. Семейството, детските центрове и детските градини представляват подсистеми, през които децата преминават, а те от своя страна също се повлияват от преминаването на децата в тях. Отговорността за ефективното и плавно протичане на тези процеси е важното да бъде разбрана като споделеност между детето, неговите семейството, учители, приятели и общността. Това предполага настъпването на промени както в детето, така и в тези подсистеми. Всъобразователните преходи включват процеси на приемственост, прогрес и диференциация, които могат да подпомагат или възпрепятстват преходите, а разбирането, изследването и управлението на тези процеси може да направи работата с тях по-лека, ефективна и ползва за участниците в нея.

REFERENCES

1. **Mateeva, N.** (2020). Psychological theories about the process of adaptation to kindergarten., *Bulgarian Journal of Psychology*, 2020; (in print) [**Матеева, Н.** (2020), Психологически теории за процеса на адаптация към Детската градина., *Българско списание по психология*, 2020; (под печат)] (in Bulgarian).
2. **Arnold, C., Bartlett, K., Saima G. & Rehana, M.** (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward. En Bernard van Leer Foundation. Working paper, 41. Netherlands: The Hague.
3. **Bronfenbrenner, U.** (1994). Ecological models of human development. In T. N. Postlethwaite & T. Husen (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (2nd Ed. Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier.
4. **Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A.** (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
5. **Dunlap, C. Z. & Alva, S. S.** (1999). Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly*, 26(4)
6. **Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. & Cox, M. J.** (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3)
7. **Fabian, H. & Dunlop, A.** (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working Papers in Early Child Development, 42. Bernard van Leer Foundation. Netherlands: The Hague.
8. **Flanagan, K. D., McPhee, C. & Mulligan, G.** (2009). The children born in 2001 at kindergarten entry: First findings from the kindergarten data collections of the early childhood longitudinal study, birth cohort (ECLS-B). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
9. **Janus, M. & Offord, D.** (2007). Development and psychometric properties of the EDI: a measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 39, 1
10. **James and Prout 1997, Essays, UK.** (2018). James and Prout: Constructing and Reconstructing Childhood. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/nature-of-childhood-construction-and-reconstruction-of-childhood-education-essay>.
11. **Kagan, S. L. & Rigby, D. E.** (2003). Improving the readiness of children for school: Recommendations for state policy. Washington, DC: Centre for the Study of Social Policy.
12. **Kim, Murdock & Choi** (2005) Investigation of Parents' Beliefs about Readiness for Kindergarten: An Examination of National Household Education Survey Vol. 29.2 *Educational Research Quarterly*
13. **Kraft-Sayre, M. & Pianta, R.** (2000). Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning.
14. **La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. C.** (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2)
15. **Lee, V. E. & Burkam, D. T.** (2002). Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20036.
16. **Ladd, G. W.** (2005) Transition entre la maison à la maternelle/apptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants
17. <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf> Consultado 24 de noviembre de 2007
18. **Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J.** (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1)
19. **Mahler, M, Pine, F. & Bergman, A.** (1975). The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation. New York: Basic Books, Inc.
20. **Moreno, T. & Van Dongen, J.** (Ed. 2006). Transitions in the early years: a learning opportunity. *Early Childhood Matters*, 107. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
21. **Mulligan, G. M., Hastedt, S. and McCarroll, J. C.** (2012). First-Time Kindergartners in 2010-11: First Findings From the Kindergarten Rounds of the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010-11 (ECLS-K:2011) (NCES 2012-049). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
22. **Mustard, F.** (2002). Early child development and the brain – the base for health, learning and

- behavior throughout life. En Young, M. (Ed.). From Early Child Development to Human Development. Washington: World Bank.
23. **Mustard, F.** (2007). Experience-based brain development: scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. En Young, M. (Ed.). Early Child Development From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity. Washington: The World Bank.
 24. **Mustard, F., McCain, M. & Shanker, S.** (2007). Early years study 2. Putting Science into Action. Canada: Council for Early Child Development.
 25. **Myers, R. & Landers, C.** (1989). Preparing children for schools and schools for children. Coordinators' Notebook, 8. Peralta, M. (2007, mayo). Transiciones en la educación infantil. Un marco para abordar el tema de calidad. Ponencia presentada en Simposio de la OEA, Caracas, Venezuela.
 26. **Quisumbing, A., Hallman, K. & Ruel, M.** (2007). Maquiladoras and market mamas: women's work and childcare in Guatemala City and Accra. *Journal of Development Studies*, 3, 43, 420455.
 27. **Wadsworth, B. J.** (1994). Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development: Foundations of Constructivism (Allyn & Bacon Classics Edition): 5th (fifth) Edition
 28. **Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. & Cox, M.** (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. In R.C Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 3-12). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
 29. **Ramey & Ramey, C. T. & Lanzi, R. G.** (2004). The transition to school: Building on the pre-school foundations and preparing for lifelong learning. In E. Zigler & S.I. Slyeo (Eds.), *The Head Start debates* (pp. 397-413). Baltimore: Paul H. Brookes.
 30. **Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C.** (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*
 31. **Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R. H.** (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*.
 32. **Shonkoff, J. & Phillips, D.** (2000). From neurons to neighborhoods. *The Science of Early Child Development*. Washington, D. C.: National Research Council Institute of Medicine.
 33. **Stern, D.** (1998). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Karnac Books.
 34. **UNESCO** (2007). Bases sólidas de atención y educación en la primera infancia. En UNESCO. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Paris: UNESCO.
 35. **Vegas, E. & Petrow, J.** (2007). Raising student learning in Latin America. The challenge for the 21st century. Washington DC: The World Bank.
 36. **Vogler, P., Grivello, G. & Woodhead, M.** (2007). Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice. *Working Papers in Early Child Development*, 42.
 37. **Winnicott, D.** (1964). *The child, the family and the outside world*. Harmondsworth: Penguin; Reading, Mass.: Addison-Wesley.
 38. **Winnicott, D.** (1960). The theory of the parent-child relationship. *Int. J. Psychoanal.*, 41, pp. 585-595.
 39. **Kozulin, A.** (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge University Press.
 40. **Woodhead, M. & Moss, P.** (2007). Early childhood and primary education. *Early childhood in focus*, 2.
 41. **Zill, N. & Resnick, G.** (2005). Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants: leur contribution au succès de la transition vers l'école. Extraído del sitio: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Zill-ResnickFRxp.pdf> (Consultado 09/08/08)

Asst. Prof. Nadia Mateeva, PhD

*Institute for Population and Human Studies –
Bulgarian Academy of Science*

nadia@gyuvetch.bg