

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”**  
**ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА**  
**КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“**



**Михаела Борисова Ернстбергер**

**ПРИБЩАВАЩИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ МОДЕЛИ ЗА ДЕЦА С  
РАЗЛИЧЕН МАЙЧИН ЕЗИК В НЕМСКАТА ПРЕДУЧИЛИЩНА  
ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд представен за присъждане на образователната и научна степен  
„Доктор“  
по професионално направление 1.2 Педагогика  
(Предучилищна педагогика)

Научен ръководител: **проф. дн Мария К. Баева**

София  
2021 г.

# СЪДЪРЖАНИЕ

<b>УВОД</b> .....	<b>4</b>
<b>ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.</b> ....	<b>6</b>
<b>1. ДЕФИНИЦИИ И ТЕМАТИЧНО РАЗГРАНИЧЕНИЕ</b> .....	<b>6</b>
<b>2. ПРЕВАЛЕНТНОСТ НА МИГРАЦИЯТА В ЕВРОПА И КОНКРЕТНО В ГЕРМАНИЯ</b> .....	<b>7</b>
<b>3. ТЕОРИИ ЗА ИНТЕГРАЦИЯТА НА МИГРАНТИ</b> .....	<b>8</b>
<b>4. МИСИЯТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>10</b>
<b>4.1</b> На равнище Организация на Обединените нации, Европейски съюз, Федерална Република Германия и федерални провинции .....	<b>10</b>
<b>4.2</b> На равнище федерална провинция Бавария - Баварският план за образование и възпитание на деца в детски учебни заведения до тръгването им на училище.....	<b>12</b>
4.2.1 Възникване, прилагане, цели и структура .....	12
4.2.2 Внимание и грижа към децата с мигрантски корени.....	13
<b>5. ТЕОРИИ ЗА ПРИОБЩАВАНЕ</b> .....	<b>13</b>
<b>5.1</b> Значение на приобщаването за децата и близките .....	<b>13</b>
<b>5.2</b> Теория за привързаността .....	<b>14</b>
<b>5.3</b> Теория за прехода (TRANSITION).....	<b>15</b>
<b>5.4</b> Страхът от раздяла .....	<b>16</b>
<b>5.5</b> Връзката възпитател-дете .....	<b>16</b>
<b>ВТОРА ГЛАВА . ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ И ОРГАНИЗАЦИОННИ ПАРАМЕТРИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	<b>18</b>
<b>1. ОБЕКТ, ПРЕДМЕТ, ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	<b>18</b>
<b>2. ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО</b> .....	<b>19</b>
<b>3. ОБОСНОВКА ЗА НЕОБХОДИМОСТТА ОТ ПРОУЧВАНЕ НА ПРИОБЩАВАЩИТЕ МОДЕЛИ И СТАНДАРТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, КАСАЕЩИ ПРИЛОЖЕНИЕТО ИМ ПРИ ДЕЦАТА С МИГРАНТСКИ КОРЕНИ</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1</b> Анализ и сравнение на съществуващите приобщаващи модели в предучилищната германска образователна система .....	<b>19</b>
<b>3.2</b> Анализ на нормативните документи и правните актове във връзка с релевантни стандарти в германската и преди всичко в баварската образователна система на предучилищно ниво по отношение на децата с мигрантски корени .....	<b>24</b>
<b>4. ПРОУЧВАНЕ НА ДОБЪР ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОПИТ В ОБЛАСТТА НА ПОВЕДЕНИЕТО И УМЕНИЯТА НА ПЕДАГОЗИТЕ</b> .....	<b>29</b>

<b>5. ПРОУЧВАНЕ НА ДОСЕГАШНИТЕ МЕЖДУНАРОДНИ НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ НА РАЗГЛЕЖДАНИТЕ ПРОБЛЕМИ И ВЪПРОСИ .....</b>	<b>30</b>
<b>6. РАЗРАБОТВАНЕ НА ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ С ОБЩО, ИНДИВИДУАЛНО, ИНТЕРАКТИВНО И КОНТЕКСТУАЛНО НИВО ПРИ ФОРМУЛИРАНЕТО НА ЦЕЛИ, ОРИЕНТИРАНИ КЪМ ПРОЦЕСА И РЕЗУЛТАТИТЕ ПРИ ПРИОБЩАВАНЕТО НА ДЕЦАТА С МИГРАНТСКИ ПРОИЗХОД.....</b>	<b>32</b>
<b>7. ВИД, ИНСТРУМЕНТАРИУМ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.....</b>	<b>35</b>
7.1 Вид и инструментариум на изследването .....	35
7.2 Организация на интервю изследването и на анкетното изследване .....	36
<b>ГЛАВА III. ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО .....</b>	<b>38</b>
<b>1. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНИТЕ ИНТЕРВЮТА .....</b>	<b>38</b>
<b>2. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОВЕДЕНОТО АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ .....</b>	<b>44</b>
<b>ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>52</b>
<b>ПРЕПОРЪКИ .....</b>	<b>54</b>
<b>ПРИНОСИ .....</b>	<b>56</b>
<b>ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД .....</b>	<b>57</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>58</b>

## УВОД

„Този, който израсте само с един език, той остава под собствените си възможности“  
казва Юрген Майзел - научен изследовател от Хановер и Калгери

Основен принцип на Европейския съюз е многоезичието. Хармоничното съвместно съществуване на 24 официални езика символизира равнопоставеността на страните в общността (ЕС, 2018). Езиковото многообразие засяга социалната среда, професионалната реализация и културния живот на гражданите. Езикът и културата заемат централно място в живота на хората. Както посочва Баева, процесът на глобализация на света е свързан с преосмисляне на ценностите, с разкрепостяване на утвърдените правила и нрави, които са ориентирани към нов мироглед. Това провокира анализа на образователното законодателство. Целта е да се постигне усъвършенстване на образователния процес, който да хармонира с човешките ценности и да няма деление по категории и качества (Баева, 2007).

Владеенето на чужди езици е предимство в общуването и осигурява възможност за по-лесно и по-интензивно опознаване на чужди култури. В миналото това е било привилегия на аристократите и богатите хора, за които са били достъпни доброто образование и пътешествията. В съвременния свят, доминиран от процеса на глобализация, се размиват границите на общностите. Благодарение на безвизовите граници, на безплатното и за всеки достъпно образование, както и на свободния интернет, всеки европеец може да пътешества, да опознава други страни и култури, да следва, работи и живее в чужбина.

Свободното движение на хора е едно от основните права, гарантирани с разпоредбите от Договора за функционирането на Европейския съюз. В следствие на това в последните години се наблюдава засилващ се процес на глобализация, мобилност и бързите демографски изменения налагат съответното приспособяване на отворените икономики. Периодите на бърза промяна в средата оказват значително влияние върху развитието на индивида. Владеенето на повече от един език е от голямо значение за отделната личност и може да се тълкува като допълнителен шанс за индивидуално себеутвърждаване.

Изследванията на многоезичието и развитието на децата, в контекста на интеграцията им в образователната система както и в обществото, е обект на интерес от страна на много автори. В настоящият дисертационен труд се обръща специално внимание на процеса на приобщаване в предучилищните институции в Германия като ключов момент за успешната социализация и интеграция на децата.

Основна задача и на родители и на учители е да подпомогнат плавното развитие и овладяване на речта. В предучилищна възраст това се постига, чрез определена образователно-възпитателна система, която е съобразена с възможностите на детето и с възприемчивостта му, зависеща от възрастовия период, така че да се избегнат негативни моменти в езиковото му развитие. Способностите на детето за речево общуване се определят от възможностите му за комуникативност, която зависи от средата, в която то се развива. Овладяването както на майчиния, така и на втория език, е един комплексен и конструктивен процес. Той е свързан с диалог и лична връзка, с интерес и действия, които привличат и занимават децата. Тези взаимовръзки трябва да бъдат отчетени и използвани в детското ежедневие особено в процеса на приобщаване и езиково обучение (Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan, 2016). Немската образователна система за ранно чуждоезиково обучение предлага адекватни модели, в които чрез игрови методики децата неусетно и с желание усвояват новия език. Нарастващият брой деца на имигранти в Германия е причина за въвеждане на стандарт за приобщаване и обучение на деца с различен майчин език в немската образователна система.

Настоящата дисертация изследва моделите на привикване и стандартите за децата на мигранти в ЕС и по-специално за децата на мигранти в Германия. Първо са изяснени предизвикателствата, пред които се изправят децата с мигрантски корени, както и индивидуалната и обществена полза от преодоляване на тези предизвикателства. След това са представени стандартите на ниво ЕС, национално и регионално ниво, които имат за цел да се справят с предизвикателствата на децата мигранти.

# ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.

## 1. Дефиниции и тематично разграничение

След обстоен разбор на дефиниции и тематично разграничаване на релевантните понятия и термини според различни източници и автори се обобщават следните собствени авторски дефиниции, които се използват в настоящия труд:

- **Миграция:** В настоящия труд няма да се разграничават формите на миграция. Фокусът е поставен върху доброволната миграция на семейства, като по-подробно тук се изследват техните деца с мигрантски корени.
- **Дете с мигрантски корени:** Като дете с мигрантски корени се дефинира дете в предучилищна възраст, ако то живее в Германия, но самото то (1. генерация) или поне единият му родител (2. генерация) не притежава германско гражданство по рождение и/или немският език не е негов (единствен) семеен език (2. или 3. генерация). Синоним на вече дефинираното понятие „дете с мигрантски корени“ в настоящия труд се използва и понятията „дете на мигранти“, „дете с мигрантски произход“, „мигрантско дете“ или „дете с различен майчин език“.
- **Многоезичност:** Многоезичността на децата в предучилищна възраст е ранното и широко усвояване на поне един втори език като стандартен език, свързано с вербални и невербални познания на най-различни нива в различните области на приложение, като семейство, ежедневието, образование, професия, както и социокултурна принадлежност и идентичност. Тук не се взема под внимание класифицирането на езиковото усвояване на втория, респективно следващия език по време или интензивност и многоезичността включва понятията билингвизъм и трилингвизъм.
- **Интеграция:** Интеграцията на мигрантите представлява комплексен процес на тяхното социално, културно, структурно и идентификационно присъединяване. Предвид фокуса върху децата с мигрантски корени, централни аспекти на интеграцията са езика, образованието, съпричастността, ценностите и идентифицирането със страната домакин.
- **Приобщаване:** Под приобщаване се разбира целия процес, който обхваща преминаването на малките деца от грижа в семейството към грижа за тях извън него при постъпване в детска ясла или детска градина (Van Dieken, 2015). При прехода от детска ясла към детска градина децата отново преминават през този

процес на приобщаване (Griebel & Niesel, 2011). Следователно адаптацията може да се разбира като приучаване към новата институция и изобщо към променилата се обща ситуация както за децата, така и за техните близки. Основно значение при приобщаването има създаването на връзка на детето към работещия там педагогически екип (Damen, 2011).

Процесът на приобщаване се счита за успешен и следователно за завършен, когато възпитателят успешно утешава детето след раздяла с близкия човек, така че след това то открито и усърдно да изследва помещенията и да регистрира интерес към другите деца, да участва в общи хранения, да позволява на възпитателя да му смени пелената и да го сложи да спи (Dreyer, 2015).

Тъй като привикването е свързано с отделяне от близките, то представлява особено предизвикателство за децата. Те се изправят пред непозната обстановка, непознати хора и нов, повтарящ се дневен режим. Децата трябва да се адаптират към тази нова ситуация (Hédervári-Heller & Maywald, 2009). Ако приобщаването на малките деца не е организирано професионално, с нужните такт и усет, възникват стресови ситуации, които те трябва да преодоляват. Това показват резултатите от изследването на привързаността (Wertfein, 2008).

## **2. Превалентност на миграцията в Европа и конкретно в Германия**

Броят на хората, които мигрират в държавите-членки на ЕС, варира през последните години. Тук спадат хора, които имигрират както трайно, така и за период от една или няколко години. В статистиките на Евростат се откриват класификации на деца с родна страна, която не съвпада със страната им на пребиваване, според следните възрастови категории: до 5 години, до 10 години и до 15 години. Освен това може да се прави разграничение, дали те са родени в държава-членка на ЕС или в държава извън ЕС. Актуалните цифри на Евростат от 2019 г. показват, че в Германия броят на децата под 5 години с родна страна, различна от страната на пребиваване, от кръга на държавите-членки на ЕС е 55 101, а от страни извън ЕС – 91 308. Сборът 146 409 прави точно 0,18% от общото население на ЕС (83 019 213) (Eurostat, 2020).

Германия е предпочитана страна за емиграция (Statista, 2019). През 2018 г. в Германия се преселват общо 1 585 112 души, от които 306 232 души имигрират в Северен Рейн-Вестфалия, а 284 037 души в Бавария (Statista, 2020). Тази статистика показва, че Бавария е втората най-предпочитана от мигрантите федерална провинция. В Германия

почти всеки четвърти човек има мигрантско минало – в Западна Германия през 2018 г. това се отнася за 28,6 процента, а в Източна Германия за 8,0 процента от населението. В близко бъдеще делът на лицата с мигрантски корени ще продължава да се увеличава: през 2018 г. 40,6% от всички деца под пет години имат мигрантски корени (Bundeszentrale für politische Bildung, 2019).

Следователно фактичното имигриране в Германия, както и съжителството с хора с мигрантски корени представлява обществена реалност (Heckmann, 2015). Миграцията и интеграцията са се превърнали в Германия в основни характеристики на нейната социална и обществена структура. С настоящи и очаквани в бъдеще цикли на миграция интеграцията става трайна обществена задача. Интеграцията на мигранти в Германия обуславя и процес на ново образуване на нации в контекста на европеизацията и глобализацията (Heckmann, 2015).

### **3. Теории за интеграцията на мигранти**

За по-точно разясняване на предизвикателствата, пред които се изправят децата на мигрантите, по-долу са представени теории, които описват измеренията, фазите и резултатите от интеграцията. Според класическия асимилационен модел на Есер (Esser, 1980) и Хекман (Heckmann, 1997) съществуват четири измерения на интеграцията: *културна, структурна, социална и идентификационна интеграция* (Heckmann, 1997).

Интеграцията е процесно развитие, което преминава през различни стадии (Dachberger, 2009). Моделът на Оберг (Oberg, 1960) различава фазите „Меден месец“, „Криза“, „Възстановяване“ и „Приспособяване“ и въвежда понятието културен шок, като го използва в контекста на най-критичната точка (Tiefpunkt) на фазите. През 1996 г. Вагнер допълва тези фази с още една – пета фаза: еуфория, отчуждаване, ескалация, недоразумения и разбирателство (Wagner, 2008). Предполага се, че хора, които вече имат опит в чужбина, могат по-лесно и бързо да преминат през отделните етапи на интеграцията. Наличието на контактни лица в чуждата култура се отразява положително на целия процес (Thomas, 2005 a). Според Колб (Kolb, 1984) интеграцията е процес на учене или цикъл на учене за двете страни. За да премине горепосочените фази, индивидът трябва да събере опит, да го осмисли, да придобие знание и да го приложи. Затова при интеграцията е необходимо учене, базирано на опита (Dachberger, 2009). Вследствие на това се стига до интеркултурно учене (Thomas, 2005 a). Стига се до ситуации на културно пресичане, както е показано във Фигура 1. Това взаимопроникване



между собствената и чуждата култура е условие за възникване на интеркултурното (Thomas, 2005 a).



Фигура 1: Динамиката на ситуациите на междукултурно пресичане (Thomas, 2005 a)

Бери (Berry, 1990) създава концепцията за акултурацията, различаваща четири различни форми. Тук става въпрос, до каква степен мигрантът цени и интегрира трайно в своите действия собствената или чуждата култура. Съобразно с това възникват четири различни пресечни полета и вследствие на този процес може да се извърши интеграция, сепарация, асимилация или маргинализация (вж. Фигура 2).



Фигура 2: Четири разновидности на акултурацията, основаващи се на ориентация към два основни въпроса (Berry, 1990)

Мигрантите трябва да установят позитивни междукултурни отношения с новата страна и същевременно да запазят собствената си културна идентичност. Често

интеграцията се разглежда само едноизмерно или двуизмерно и това може да не доведе до желания резултат. На мигранта трябва да се даде възможността да премине през всички измерения на интеграцията и да има достатъчно време да ги преодолее със собственото си темпо.

Ако тези предизвикателства се проектират върху процеса на интеграция на децата на мигранти, е важно, те да се научат отрано да уважават двете култури. Детето на мигранти трябва да бъде подкрепяно да интегрира в своите действия както стойности и норми от собствената култура, така и от чуждата култура, както и да възприеме синтеза между двете. За разлика от един възрастен мигрант, детето на мигранти не може да разбере процеса на миграция, нито да му повлияе съзнателно. Следователно е толкова по-важно децата на мигранти още в най-ранна възраст да получат подходяща за възрастта си подкрепа от обкръжението – семейство, приятели, познати, преподаватели и възпитатели.

#### **4. Мисията на предучилищното образование**

##### **4.1 На равнище Организация на обединените нации, Европейски съюз, Федерална Република Германия и федерални провинции**

Според Организацията на обединените нации (ООН) образованието е човешко право и ключ към индивидуалното и общественото развитие. С приемането на глобалната рамка за устойчиво развитие през септември 2015 г. Световната общност се задължава да осигури до 2030 г. качествено, приобщаващо и справедливо образование за хората по целия свят и през целия живот. За това напомня всяка година Международният ден на образованието на 24 януари (UNESCO, 2020). ЮНЕСКО, като специална организация към ООН за образование, наука, култура и комуникация, координира прилагането на тази глобална рамка за действие (UNESCO, 2020). Целта на рамката за образованието гласи следното: „До 2030 г. да се осигури приобщаващо и справедливо качествено образование и да се насърчат възможностите за учене за всички през целия живот.“ Една от подцелите на тази глобална цел за устойчиво развитие е точка 4.2, която гласи: „До 2030 г. да се гарантира, че всички момичета и момчета ще имат достъп до качествено развитие в ранната детска възраст, грижи и предучилищно образование, така че да са подготвени за етапа на начално образование“ (UNESCO, 2020).

В Резолюция от 2 април 2009 г. относно „Образованието и възпитанието на децата на мигрантите (2008/2328(INI))“ Европейският парламент подчертава, че заложите на децата мигранти често остават неоткрити и неизползвани и затова държавите-членки на ЕС трябва да осъществят реформи в своите национални системи на образование на всички равнища и да дадат на всички деца възможността да научат езика на приемащата страна. Особено настойчиво се изтъква значението на предучилищното образование (Europäisches Parlament, 2009). Предучилищната подготовка е изключително важна стъпка към изучаването на езика в страната-домакин, както и в процеса на приобщаване и интеграция (Баева, 2007).

От началото на 1980-те години във Федерална Република Германия съществува политически консенсус по въпроса, че продължително и законно живеещите в Германия мигранти трябва да бъдат интегрирани в обществото. Следователно образователната система поема централна роля при успешната интеграция на хората с мигрантски корени (Gaffal, 2016). Образованието за устойчиво развитие като ориентиращ принцип и като концепция е насочено към всички образователни сфери. Детските градини и детските ясли (наричани по-долу обобщено детски заведения) като институции за деца под шест години са първото място, в което те извън семейството по план и в група могат да изградят интереси, самоувереност, общителност, готовност и умения (Scholtenberg, 2008).

Федералните провинции приемат съвместна рамка на Конференцията на министрите на младежта от 13./14.05.2004 г. и Конференцията на министрите на културата от 03./04.06.2004 г., представляваща съвместно споразумение за принципите на образователната дейност в детските заведения. Тази рамка е конкретизирана, попълнена и разширена с образователни планове на ниво провинции (Deutscher Bildungsserver, 2020) и в нея са посочени „образователни сфери“, които служат за база на образователните планове (Scholtenberg, 2008).

Тъй като образователното дело не е еднакво в цяла Германия, а е задължение на федералните провинции, в настоящия труд фокусът попада върху една от федералните провинции - Бавария, в която се извършва и емпиричното изследване.

## **4.2 На равнище федерална провинция Бавария - Баварският план за образование и възпитание на деца в детски учебни заведения до тръгването им на училище**

### **4.2.1 Възникване, прилагане, цели и структура**

Образователната мисия и релевантният за нея образователен план във федерална провинция Бавария е т.нар. Баварски план за образование и възпитание (БавПОВ) от 2005 г.. Той формира ориентировъчната рамка и дава указания за действие по прилагането на Баварския закон за образование и грижа за децата (БЗОГД), както и на правилниците за прилагането му, и де факто той е задължителен за всички предучилищни образователни институции. От момента на публикуването му, БавПОВ е допълван с редица публикации. Бившият баварски министър на труда и социалното дело, семейството и интеграцията, г-жа Емилия Мюлер, изказва следното становище за Баварския ПОВ в предговора към актуалното издание на Баварския закон за образование и грижа за децата: „Въведеният през есента на 2005 г. план за образование и възпитание (БавПОВ) е история на успеха.“ (Bayerisches Staatsministerium, 2020).

Професионалните изисквания към предучилищното обучение съществено се повишават след появата на Баварския план за образование и възпитание (Bayerisches Staatsministerium, 2020). Централната задача във всички образователни центрове е да подпомагат децата в техните умения през целия ход на обучението (Bayerisches Staatsministerium, 2020). Развитието на уменията и усвояването на знания вървят ръка за ръка. Децата учат, мислят, преживяват и опознават света не само от учебните предмети или учебните програми. Техните умения не се развиват изолирано, а винаги при заниманието с конкретни ситуации, значими теми и при социален обмен. Ориентираните към уменията и интердисциплинарно структурираните процеси на обучението, в които децата участват активно, ги насърчават и подкрепят във всички техни компетентности (Bayerisches Staatsministerium, 2020).

В едно все по-бързо променящо се общество е необходимо да се вземат съвременни мерки така, че да се осигури и да продължи да се развива качеството на педагогическата работа в целодневните детски заведения. Това е целта на Плана за образование и възпитание. Той се позовава на познати целеви задания, поставя познатото в нов контекст и разкрива нови кръгове от задачи и перспективи, възприема нови научни познания и зачита международните разработки. По този начин обобщава това, което трябва да се разбира под съвременна педагогическа работа, и представя това, което

добрите предучилищни образователни институции постигат още днес (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2020).

#### 4.2.2 Вниманиe и грижа към децата с мигрантски корени

Количественият развой на миграцията обуславя по-обстойното разглеждане на тази тематика (Dachberger, 2009). Това проличава ясно в член 12, ал. 1 от Баварския закон за образование и грижа за децата (БЗОГД): „Предучилищните образователни институции трябва да насърчават готовността за интеграция и да подготвят децата от семейства с мигрантски корени.“ Следователно на децата с мигрантски корени и на децата без мигрантско минало се дават еднакви шансове за развитие и образование. Именно децата от други културни кръгове твърде често са с намален шанс заради езиковите си умения. Затова те трябва да се насърчават по-интензивно в детската градина (вж. чл.12 от БЗОГД). С това се подобряват не само шансовете за децата с мигрантски корени, а и същевременно се стимулира потенциала на двуезичността (Deutscher Bildungsserver, 2020). Баварският План за образование и възпитание в предучилищна възраст също поема тази задача. Той се позовава на чл. 28 от Конвенцията за правата на детето на ООН и признава на всички деца правото на образование и равен шанс, независимо от техния произход.

В Плана за образование в контекста на интеграцията са дефинирани следните базисни умения: чувствителност към различността и зачитане на различните, ценностна система, отговорност спрямо други хора (Bayerisches Staatsministerium, 2016) и резилентност (Fthenakis, 2007). Интеграцията на мигранти включва много повече неща от едно чисто езиково подпомагане, както често се приема или прилага в ежедневието (Dachberger, 2009). Баварският план за образование и възпитание се фокусира върху детето с неговите силни страни. Той изоставя утвърдената досега основно институционална перспектива и се интересува преди всичко от индивидуалната детска биография на развитие и образование и от нейната оптимизация (Bayerisches Staatsministerium, 2016).

## 5. Теории за приобщаване

### 5.1 Значение на приобщаването за децата и близките

При адаптирането се извършва преход от семейството към детското заведение (Niesel & Griebel, 2013). Тъй като преходът се съпътства от множество промени, се

разграничават три основни нива, през които преминава детето при постъпването му в целодневно детско заведение:

1. Извършват се промени на **ниво индивидуализъм**, тъй като на децата се приписва нова роля като „деца, посещаващи детска градина“ (Niesel & Griebel, 2013).
2. На **ниво отношения** възникват промени, тъй като децата трябва да са готови да създават нови връзки с други, чужди хора (Niesel & Griebel, 2013).
3. **Жизнената среда** се променя и от децата се очаква да се адаптират към новите обстоятелства. Детето познава обичайното си обкръжение в семейството и същевременно прекарва доста време в чужда обстановка, с нови помещения, различно протичане на деня и непознати правила (Niesel & Griebel, 2013).

Заради ранната възраст на децата и малкия брой преодолени преходи, те разполагат с ограничен опит и неизпробвани умения „(...) да се адаптират към нови ситуации (...)“ (Niemann, 2011). Поради тази причина тези многобройни описани промени представляват за децата напрежение и изисквания, с които се сблъскват в хода на фазата на привикване (Hédervári-Heller, & Maywald, 2009). По-рано емоционалните натоварвания на децата по време на прехода от семейството към заведението за полагане на извън семейна грижа не се вземат под внимание и по този начин се отхвърлят индивидуалния и научно обоснован процес на приобщаване (Niemann, 2011). Едва с разбирането, че формирането на прехода оказва влияние върху физическото състояние и развитието на детето (Niemann, 2011), на преден план се появяват модели на привикване, „(...) които дават възможност за спокоен преход към чуждата грижа (...)“ (Bucheбner-Ferstl et al., 2009).

## 5.2 Теория за привързаността

Теорията за привързаността е основата за обяснените по-нататък модели на приобщаване. Привързаността е вродена основна необходимост на всяко дете, което търси сигурност и закрила (Otto, 2011). За децата е възможно да се привържат към множество хора, които са подредени йерархично и не е лесно да бъдат подменяни. Хората в близост, към които детето е привързано, му дават сигурност. Ако няма такива хора, то не може да проучи обкръжаващата го среда (Becker-Stoll, 2012). Основната теория за привързаността е развита от Джон Боулби (1907-1990) (Lorenz, 1978). Той разработва теорията за привързаността в края на 1950-та и продължава да я развива през

следващите години (Dornes, 2013). Джон Боулби определя привързаността между детето и най-близките му като „силна връзка“ (Bowlby, 2006), която е наследствено обусловена. Той предполага, че тази връзка е нужна за научаване на важни за оцеляването действия (Bowlby, 2006). На около седем месеца се наблюдава поведенческа ориентация към най-близките, постоянно грижещи се за детето хора. Това означава, че в ситуации, които притесняват детето, то все по-често се обръща към своите родители. Поведенческата ориентация се заздравява на възраст около 1,5 г. и притежава различима структура (Laewen et al., 1994). На около 3 години честотата на проявяващо се поведение на привързаност намалява. Следователно поведението на привързаност на децата към техните родители е важен аспект от ежедневната работа на възпитателите в детските ясли. Качеството на привързаността е решаващо за хода и успеха на приобщаването (Bowlby, 2006).

### **5.3 Теория за прехода (Transition)**

Изследването на прехода (Transition) представлява съвсем нова научно-изследователска област в психологията (Winner, 2015) и описва преходния процес при приобщаването. Постъпването на детето в детската градина представлява преходна фаза, през която преминава цялото семейство. Под преход се разбират кризисни периоди в биографията на семейството, които се обуславят от първи или единствени забележителни събития. Цялата семейна структура излиза от равновесие. Ежедневната рутина вече не е приложима и за кратко време трябва да се научат много нови неща. Обикновено това време е съпътствано от интензивни чувства, хората говорят за емоционален шпагат: от една страна радост и любопитство, от друга страна несигурност и страхове. Струва им се, че се намират в състояние на неопределеност. Извършва се промяна на идентичността. Затова се говори за преход.

Изследванията на прехода от Грибел и Низел (Griebel & Niesel, 2004) успяват да покажат, че хората предават на следващите опита, който са натрупали от наученото по време на преход. Ако в такива фази детето се чувства самоефективно и изпитва подкрепата на околните, излиза от прехода укрепнало и с новопридобити умения. Така че по време на приобщаването не става въпрос само за това, детето да се адаптира възможно по-бързо към новата ситуация, а и да му се даде възможност за придобиване на опит (Winner, 2015).

## 5.4 Страхът от раздяла

Заедно с възникването на привързаност към близкия човек, от осмия месец от живота на детето у него се развива страх от раздяла (Lohaus et al., 2010). Той се проявява с шумно „протестиране“, ако близкият се отдалечи пространствено от погледа на детето (Berk, 2011) или то бъде оставено с непознат за него човек. Съответните характеристики и черти на непознатия човек, като например по-тъмен цвят на косата или неутрално изражение на лицето, повишават чувството на страх. От десетия до дванадесетия месец страхът от раздяла може да се наблюдава при почти всички бебета (Lohaus et al., 2010). Страхът от раздяла с грижещ се за него близък намалява, когато детето забележи наличието на повтарящи се процеси на определени интервали от време. Освен това страхът намалява, щом детето усети, че някой различен от близкия човек също се грижи с обич и нежност за него (Grossmann, 2017).

Близките (най-вече майките) често се страхуват, че връзката им с детето ще бъде заменена или отслабена от връзката възпитател-дете. Съществува риск, по време на прехода на детето към целодневното детско заведение, причиняващ ситуация на раздяла, близкият да си спомни за собствени неасимилирани ситуации на раздяла в биографията си. Неосъзнато придобитият от родителите опит, касаещ раздялата, се прехвърля върху децата по време на периода на приобщаване. Последицата от това е, че осмислянето на раздялата при децата се извършва по-трудно (Schaich, 2011). За да се противодейства на тези страхове, е важно персоналът да се отнася с разбиране, емпатия и фин усет към близките (Hédervári-Heller, & Maywald, 2009). От решаващо значение е педагозите да реагират адекватно при такива ситуации по време на периода на привикване (Schaich, 2011).

## 5.5 Връзката възпитател-дете

В детските заведения децата изграждат връзки с работещите там възпитатели (Ahnert & Eckstein-Madry, 2013). Те заемат централно място във фазата на привикване (Damen, 2014). Връзката възпитател-дете може да се окачестви и като отношение на привързаност. Децата, които се чувстват неприятно, несигурно или напрегнато, търсят близостта с възпитателката и позволяват да бъдат утешени от нея. Това отношение на привързаност не трябва да се приравнява с привързаността между майката и детето ѝ, защото връзката възпитател-дете не е способна да я замести. Връзката между възпитателя и детето е обвързана целенасочено само със средата, в която се полагат



грижите (Ahnert & Eckstein-Madry, 2013). Тя е продуктът на деликатното поведение на възпитателя, съобразено с интересите на всички деца от групата. В контекста на групата, който се взема под внимание, се удовлетворяват текущите потребности на всяко дете (Ahnert & Eckstein-Madry, 2013).

Анерт (Ahnert, 2007) изтъква пет т. нар. „свойства на привързаност“, които характеризират връзката възпитател-дете. Тези свойства могат да присъстват с различна сила в различните връзки, така че в отношенията възпитател-дете изпъкват различни признаци (Ahnert, 2007). Свойствата на привързаност „внимание“, „сигурност“, „намаляване на стреса“, „подпомагане при изследването на света“ и „асистенция“ следват описани в обобщен вид.

Положителната връзка възпитател-дете е критерий за качеството на грижата (Dreyer, 2017). След успешно създадена връзка, възпитателката представлява за детето личност, която му дава сигурност. Това осигурява на децата условия да изучават околния свят (Griebel & Niesel, 2011), което цели натрупване на учебен опит и подмагане на развитието (Jungbauer, 2017). Изграждането на връзката възпитател - дете е от изключително значение по време на приобщаването, а в последствие и за цялостното развитие.

## ВТОРА ГЛАВА . ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ И ОРГАНИЗАЦИОННИ ПАРАМЕТРИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

### 1. Обект, предмет, цел и задачи на изследването

**Обект** на изследването е влиянието на културните особености на децата с мигрантски корени върху процеса на адаптация и приобщаване в яслите и детските градини.

**Предмет** на изследването са съществуващите модели за адаптация и съответните стандарти в Германия, конкретно в Бавария, както и културните особености на различните държави.

**Цел** на настоящото изследване е да анализира влиянието на културните особености на децата с мигрантски корени, както и на техните семейства, върху процеса на приобщаване в предучилищните образователни институции.

**Задачи** на изследването:

1. Обосноваване на необходимостта от проучване на моделите за приобщаване и предучилищните стандарти относно прилагането им при деца с мигрантски корени.
  - 1.1. Анализ и сравнение на съществуващите модели за приобщаване в предучилищната германската учебна система
  - 1.2. Проучване на нормативни документи и законодателни актове относно релевантни стандарти в предучилищната германска учебна система, касаещи деца с мигрантски корени
2. Проучване на добър педагогически опит в областта на поведението и компетентността на педагогическите лица при приобщаване на деца с мигрантски корени
3. Разработка на теоретичен модел с общо, индивидуално, интерактивно и контекстуално равнище за формулиране на цели относно процеса и резултатите при приобщаването на деца с мигрантски корени.
4. Проучване на интернационални изследвания и литературни извори по засегнатите теми в настоящата дисертация
5. Извеждане на изводи и препоръки за практиката

## **2. Хипотези на изследването**

С оглед постигане на основните цели се формулират следните хипотези и подхипотези:

**Хипотеза 1:** Предполага се, че най-често разпространените приобщаващи модели и стандарти в Германия се ориентират главно към западния модел на семейството, както и към западната култура, която диктува специфична образователна биография.

**Подхипотеза 1:** Предполага се, че децата се приобщават в предучилищните образователни институции в зависимост от техния характер и тип привързаност към родителите, а не толкова от културния им произход и майчиния им език.

**Подхипотеза 2:** Предполага се, че родителите, които идват от друга културна среда или са живели в друга държава, притежават различни културни разбирания за взаимоотношенията с възпитателите в детски заведения, както и друг опит за раздяла в процеса на приобщаване.

**Подхипотеза 3:** Предполага се, че успешното приобщаване на деца с мигрантски корени в предучилищните институции се влияе положително, когато е налице нужната компетентност на приобщаващия педагог относно межкултурните различия (Diversitätskompetenz).

## **3. Обосновка за необходимостта от проучване на приобщаващите модели и стандарти в предучилищното образование, касаещи приложението им при децата с мигрантски корени**

### **3.1 Анализ и сравнение на съществуващите приобщаващи модели в предучилищната германска образователна система**

#### **Значение на моделите на приобщаване**

Влезният в сила през 2008 г. Закон за подпомагане на децата гарантира от 2013 г. децата на възраст от една до две години да имат законно право на място в целодневно детско заведение (Nagel, 2010). Това е причината за нарастващия брой деца под 3 години в центровете за дневна детска грижа (Jungbauer, 2017), както и откриването на много нови детски заведения (Nagel, 2010). Представата за детска ясла и градина също се променя през този период и на тях се гледа като на образователни институции (Datler et

al., 2010). Осигуряването на плавен период на преход от семейството към детското заведение заедно с родителите и децата се числи към задължителните критерии за качество на предучилищната педагогика. Това изисква, всяко целодневно детско заведение да работи по професионална програма на приобщаване с определен модел на привикване (Winner, 2015).

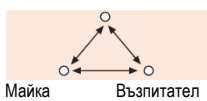
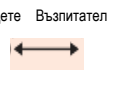
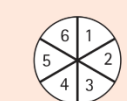
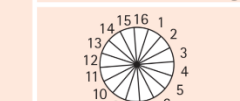

Към момента в Германия съществуват разнообразни модели на приобщаване. Драйер установява, че най-разпространени са два от тях – Берлинският и Мюнхенският модел (Dreyer, 2017). Работата посредством определен модел на привикване не е законово постановена, както се оказва след проверка на различни специализирани законови текстове, като напр. осми том на Социалния кодекс за деца и младежи или Баварския план за образование и възпитание на деца в целодневните детски заведения до тръгването им на училище (Dreyer, 2017). Следователно на детските заведения се предоставя правото да решат по кой модел на приобщаване ще работят.

### **Берлински модел за приобщаване**

Най-старата и разпространена концепция е разработеният през 1980 г. от Беате Андрес, Ханс-Йоахим Лаевен и Ева Хедервари-Хелер към Института за приложно изследване на социализацията/Ранно детство (Инфанс) Берлински модел на приобщаване, който се базира на данните от изследванията на привързаността и мозъка (Dreyer, 2015). Моделът е съставен въз основа на теорията за привързаността (Hédervári-Heller, & Maywald, 2009) и се характеризира с това, че детето се придружава от близък човек по време на привикването. Така отношението на привързаност между детето и близкия заемат централно място в Берлинския модел (Skalska, 2015a). Главна роля играе зачитането на привързаността на детето към майка му и различните качества на привързаност. Обикновено при прилагането на Берлинския модел са нужни от две до три или дори четири седмици за привикване на детето (Braukhane & Knobloch, 2011). Изхожда се от това, че придружаването на детето в яслата или детската градина от родителите или други важни близки хора на първо време е предпоставка за изграждане на сигурна връзка с възпитателка, която дотогава то не е познавало. На това се гледа като предпоставка за успешни образователни и възпитателни процеси (Dreyer, 2013). Следваща цел представлява създаването на триъгълник на взаимоотношенията между детето, близкия и възпитателката (Griebel, & Niesel, 2011). Децата трябва да се запознаят

с новата обстановка и непознатите правила при протичане на деня, без да са притискани от времето (Bethke et al., 2009).

Таблица на Инфанс, представена на Фигура 3, служи като компактно обобщение и бързо ръководство за практическо прилагане на Берлинския модел на приобщаване и често се окачва като голям плакат в детските заведения. От него родителите могат да сверяват най-важната информация, свързана с привикването. Някои автори, като Драйер (Dreyer, 2017), разделят Берлинския модел на пет последователни стъпки, обозначавани като фази. Други автори като Браукхане и Кнобелох разделят модела на шест стъпки (Braukhane & Knobloch, 2011). По съдържание различните обозначения на отделните фази и стъпки са много подобни и могат да се приемат за свободна интерпретация на лежащия в основата им Берлински модел. Тази свободна интерпретация често се среща в практиката. Множество детски заведения изработват собствени колажи за визуализация на Берлинския модел, като на тях прикрепят снимки на децата, родителите, възпитателките и помещенията. Така процесът изглежда още по-приятен и вдъхващ доверие. Освен това възникват и нови обозначения на отделните стъпки.

3-дневна основна фаза	4-и ден - опит за разделяла	По-кратко привикване	По-дълго привикване	Фаза на стабилизиране	Заклучителна фаза
<p>Майката (или бащата) идва заедно с детето в яслата (по възможност по едно и също време), остава около 1 час заедно с детето в стаята на групата и след това отново взема детето в къщи.</p> <p><b>Родител:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- по-скоро пасивен</li> <li>- в никакъв случай не кара детето да се отдалечава</li> <li>- винаги приема детето, когато то търси близостта му.</li> </ul> <p><b>Задачата на родителя е да бъде „сигурно пристанище“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- по възможност да не чете, плете или да играе с други деца. Детето трябва да има чувството, че вниманието на майката е постоянно насочено към него.</li> </ul> <p><b>Указания за възпитателя:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- внимателно установява контакт <b>без натрапване</b>. Най-добре като предлага игра или участва в играта на детето.</li> <li>- <b>наблюдава</b> поведението между майката и детето.</li> </ul> <p>През тези първи 3 дни не се прави опит за разделяла!</p>	<p>(ако се пада в понеделник, тогава на 5-и ден)</p> <p><b>Цел:</b> временно решение за продължителността на фазата на привикване: няколко минути след пристигането в стаята на групата, майката се сбогува с детето, излиза от стаята и остава наблизо.</p> <p><b>Реакциите на детето са критерий за продължаване или прекъсване на този опит за разделяла:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- спокойни, продължаващи да се интересуват от обстановката. Разделялата трае максимум 30 мин.</li> <li>- това важи и ако детето започне да плаче, но бързо и трайно бъде успокоено от възпитателя</li> <li>- ако след излизането на майката детето изглежда объркано (вцепенена стойка) или започне да плаче безутешно, майката трябва веднага да се върне.</li> </ul>	<p><b>Указания за възпитателя:</b></p> <p>Ясни опити на децата сами да се справят с напрегнати ситуации и да не се обръщат към майката, евентуално дори съпротива при посрещането, малко погледи към майката и редки или по-скоро случайни физически контакти говорят за <b>по-кратък</b> период на привикване, т.е. около 6 дни.</p>	<p><b>Указания за възпитателя:</b></p> <p>По-чести зрителни и физически контакти с майката и настойчивото искане майката да се върне при опит за разделяла на 4-я ден са признаци за необходимостта от по-продължителен период на привикване, т.е. около 2-3 седмици.</p> <p><b>Трябва да се изчака няколко дни за следващия опит за разделяла!</b></p>	<p>От 4-я ден * възпитателят се опитва да поеме от майката грижата за детето за:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- хранене</li> <li>- смяна на пелената</li> <li>- предлагане на партньорство за игра</li> </ul> <p>* майката остава все по-често на възпитателя да реагира на сигналите на детето и помага само когато детето все още не възприема възпитателя. Само когато детето може да бъде утешено от възпитателя при опита за разделяне на 4-я ден или реагира спокойно на разделялата, времето за разделяла трябва да се удължи на 5-я ден. През 5-я и 6-я ден присъствието на майката е необходимо в яслата, за да може при нужда да бъде доведена в стаята на групата. Ако на 4-я ден детето не може да бъде утешено, на 5-я и 6-я ден майката с детето трябва да участва в групата както преди и в зависимост от състоянието на детето да се направи нов опит за разделяла на 7-я ден.</p>	<p>Майката вече не се намира в яслата, но е <b>на разположение</b> по всяко време, ако здравината на новата връзка с възпитателката все още не е достатъчно силна при особени случаи.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Привикването е завършено, когато детето приема възпитателя за „сигурна база“ и се утешава от него.</li> <li>- Това е напр. и случая, когато детето протестира срещу заминаването на майката (показва отношение на привързаност), но бързо се утешава от възпитателя и играе в добро настроение.</li> </ul>
<p><b>През периода на привикване детето трябва да посещава детското заведение по-възможност най-много половин ден!</b></p>					
<p>Дете</p>  <p>Майка      Възпитател</p>	<p>Врата</p> <p>Дете    Възпитател    Майка</p> 				

Фигура 3: Берлински модел на приобщаване (infans. 1990)

## Мюнхенски модел на приобщаване

Мюнхенският модел на привикване е разработен през 1990-те години от Анна Винер и Елизабет Ерндт-Дол и оттогава непрекъснато се доразвива (Skalska, 2015b). Този модел се основава на резултатите от изследванията на прехода (Dreyer, 2017). Съществен елемент на този модел представлява участието на групата деца в периода на приобщаване съвместно с действащите лица – дете, близък и възпитателка (Dreyer, 2017). Под участие на групата се има предвид, че присъстват всички деца от една група, когато адаптиращото се дете посещава с близкия си детското заведение през първите дни, така че да стане възможно взаимното опознаване (Dreyer, 2017). Смята се, че детето може да създаде стабилна връзка с повече хора отколкото само с референтната фигура от възпитателките (Skalska, 2015b). Освен това привикващото дете получава ролята на „силно дете“, което е в състояние да преодолява преходи с подкрепата на други хора (Dreyer, 2017). Този модел е още по-насочен към децата в сравнение с Берлинския модел и отнема повече време, което в практиката може да доведе до организационни проблеми.

<u><b>Привикване според Мюнхенския модел</b></u> (вж. Анна Винер, Елизабет Ерндт-Дол (2009))			
<b>1. Запознаване</b> <i>Начало, първи контакти</i> <i>Запознаване</i> 	<i>Майката придружава детето във всекидневното на яслата. (майка се грижи активно за детето си, възпитателката е съдържана).</i>	<i>Майката и детето преживяват ежедневието в яслата във все по-дълги периоди с различни чувства и потребности.</i>	<i>Запознаване с помещения, материали, възпитатели и деца.</i>
<b>2. Сигурност</b> 	<i>Майката и детето участват с възпитателя във възникналите ситуации, напр. смяна на пелената, хранене, сън, утешаване, конфликти (майка активно, възпитателката се ориентира).</i>	<i>Уважителна и доброжелателна обратна връзка с майката от страна на възпитателката.</i>	<i>Детето опознава групата, създава контакти с възпитателката. Възпитателката приканва детето към игра.</i>
<b>3. Доверие</b> 	<i>Детето става самостоятелно. Майката става по-сигурна и съдържана спрямо детето. Възпитателката става по-активна при общуването с детето (остава се да бъде заговаряна, докосвана, да полага грижи).</i>	<i>Разделяне и ясно сбогуване; допускане на силни чувства.</i>	<i><b>Детето остава само в групата.</b></i>
<b>4. Заключителен разговор</b> 	<i><b>При заключителния разговор с майката или родителите се обсъжда периода на приобщаване на детето.</b></i>		

Фигура 4: Мюнхенски модел на приобщаване (Winner & Erndt-Doll, 2009)

Продължаващото обикновено от три до четири седмици време на привикване според Мюнхенския модел се разделя на пет фази, като по подобие на Берлинския подготвителната фаза не винаги се определя и представя изрично като такава. Фигура 4

показва петте фази на Мюнхенския модел (Winner, 2015). Продължителността на приобщаването според Мюнхенския модел може да трае според ситуацията до четири или пет седмици. При приключване на процеса на приобщаване се извършва окончателна преценка, която трябва да постави основата на последващото сътрудничество.

### **Съпоставяна на Берлинския и Мюнхенския модел на приобщаване**

Ван Дикен установява, че практическят опит е много положителен както при Берлинския, така и при Мюнхенския модел на приобщаване. При ориентираната към моделите последователна и внимателна форма на приобщаване, децата преживяват по-малко стрес (Van Dieken, 2012). В практиката успешното привикване се характеризира с това, че след раздялата детето може да бъде утешено от възпитателката, изучава любопитно помещението и се интересува от другите деца, яде заедно с останалите, позволява възпитателката да смени пелената му и да го сложи да спи без да се страхува (Dreyer, 2013). Поради успешното практическо приложение на двата модела, те се етаблират в последствие не само в яслите, но и в детските градини. До момента обаче не са провеждани систематични изследвания, кой от двата модела на приобщаване дава по-добри резултати. Внимателният подход и работата с родителите в рамките на привикването имат съществено значение и при двата модела, но в същото време и се различават. Всеки от двата модела има своите предимства и недостатъци. Не може да се каже общо, кой модел е по-подходящ за едно дете или за определена възраст. Всяко дете е различно и всяко приобщаване протича индивидуално. Привикването в детските заведения се влияе от множество фактори: възраст, ниво на развитие, наличен опит с раздели, времеви ресурси на родителите (много от тях трябва да се връщат на работа или да се грижат за по-малки братя/сестри) или рамковите условия на съответното детско заведение. Поради тази причина в практиката се срещат и хибридни модели на привикване, обединяващи елементи на Берлинския и/или Мюнхенския модел на приобщаване.

### **3.2 Анализ на нормативните документи и правните актове във връзка с релевантни стандарти в германската и преди всичко в баварската образователна система на предучилищно ниво по отношение на децата с мигрантски корени**

#### **Цели и приложно поле на нормативните актове**

Директивите за образование и възпитание представляват обща ориентировъчна и базисна рамка за всички извънсемейни центрове на обучение, които носят отговорност за деца до завършване на началното им образование. Към тях се числят предучилищните образователни институции съгласно БЗОГД, т.е. детски ясли, детски градини, занимални, детски центрове и интегративни детски заведения, както и начални и помощни училища (Bayerisches Staatsministerium, 2014).

#### **Образователни сфери в предучилищното образование**

Децата учат, мислят, преживяват и опознават света не само от учебните предмети или програми. Техните емоционални, социални, когнитивни и двигателни процеси на учене и развитие са тясно свързани един с друг. В същото време развитието на умения и усвояването на знания вървят ръка за ръка, защото процесът не е изолиран, а винаги е в контекста на конкретни ситуации, социален обмен и значими теми. Образователните сфери си взаимодействат и имат многообразни взаимовръзки (Bayerisches Staatsministerium, 2014):

- Ценностна ориентация, религиозност и търсене на смисъл
- Емоционалност, социални отношения и успешно съжителство
- Език и грамотност
- Медии
- Математика
- Околен свят, природни науки и техника
- Естетика и изкуство
- Музика, ритмика и танц
- Движение и спорт
- Здраве
- Жизнен опит
- Общество, икономика, култура, история
- Демокрация и политика



Формулираните в образователните сфери образователни цели съдържат от една страна диференциране на основните умения, а от друга страна основно знание, което трябва да се усвои в смисъла на специално умение. (Bayerisches Staatsministerium, 2014). Предвид основното значение на езика за всички образователни процеси, накратко ще бъде представена като пример образователната сфера „Език и грамотност“.

Езиковото обучение е непрекъснат процес в яслите, детските градини и училищата. Формирането на езиковите умения се осъществява при образователните процеси във всички образователни сфери (Bayerisches Staatsministerium, 2014). Международният термин Literacy (от англ. начална подготовка за ограмотяване) се отнася до уменията за разбиране и самостоятелно прилагане на всички символи на една култура (букви, цифри, изображения), и представлява сложен и активен процес с познавателни, социални, езикови и психологически аспекти. Децата придобиват тези умения чрез реални ситуации в ежедневието и с подкрепата на възрастни и връстници (Bayerisches Staatsministerium, 2014). Деца, на които немският не е първи език, се нуждаят от специална езикова грижа и помощ при усвояването на немски език. Те имат нужда от добър езиков пример и насърчение да говорят немски, колкото е възможно повече.

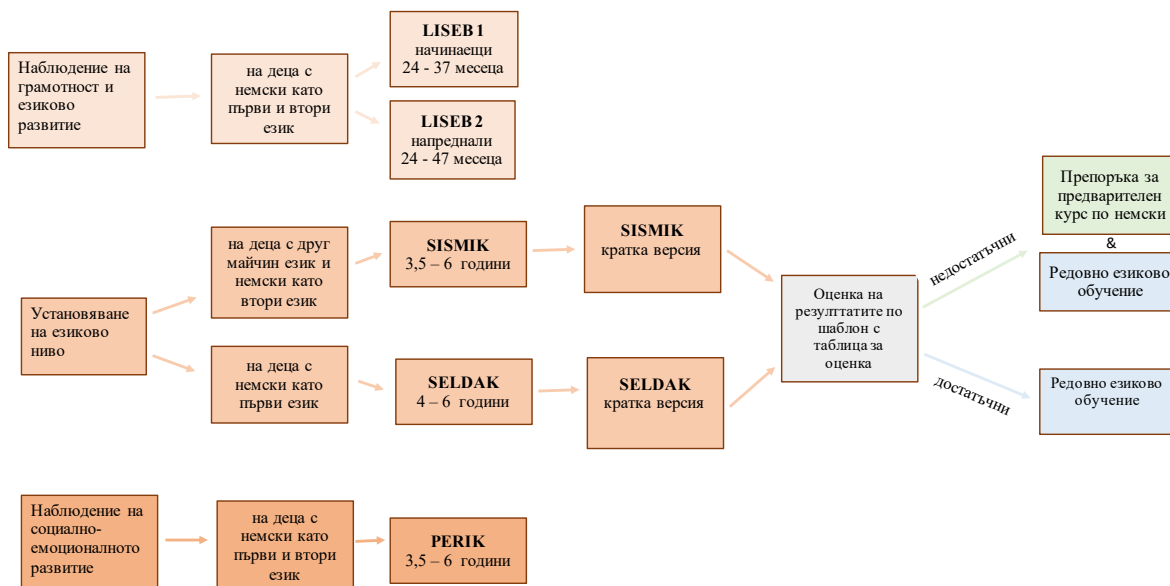
## **Нормативни уредби за преход към училище**

### ***Общ преглед на нормативната уредба***

Баварският закон за възпитателно и образователно дело (БавВОД) предвижда съвместна работа на началното училище с целодневните детски заведения (чл. 4, ал. 4 от БавВОД). Според учебния план за баварските начални училища, първите учебни занятия са съобразени с тази образователна практика и подпомагат процеса на прехода от детската градина в началното училище (Bayerisches Staatsministerium, 2014). Баварският план за образование и възпитание (ПОВ) има за цел „да осигури за цялата възрастова група и във всички центрове за предучилищното образование последователност и свързаност на образователните процеси за детето, както и внимателен преход“ (Bayerisches Staatsministerium, 2014). В него са дефинирани определени образователни и възпитателни сфери, които са задължителни за работата на детските заведения.

Фигура 5 визуализира връзката между различните формуляри за наблюдение, класифицирани според тяхното предназначение и приложение по възрастови групи. За

деца на възраст от 24-37 месеца от Държавния институт за предучилищна педагогика са разработени формуляри за наблюдение LISEB-1 за начинаещи (наблюдаване на Literacy и езиково развитие), а за деца на възраст от 24 - 47 месеца LISEB-2 за напреднали (наблюдаване на Literacy и езиково развитие). Тези формуляри служат за структурирано проучване на езиковото развитие на база извършени наблюдения.



Фигура 5: Преглед на формулярите за наблюдение по цел и възрастова група

За деца в детската градина от Държавното министерство са разработени формуляри за наблюдение SISMIK (Езиково поведение и интерес към езика сред децата на мигранти в детските градини) и SELDAK (Езиково развитие и Literacy при децата, които растат в немскоезична среда). Това са важни постижения в прилагането на ПОВ и от учебната 2008/2009 година според тези формуляри за наблюдения се прави задължително проучване на нивото на владееене на езика на всички деца от детските градини за период от година и половина преди да тръгнат на училище (Bildungsbüro der Stadt Nürnberg, 2010). При установяване на необходимост от допълнителна подкрепа, на родителите се препоръчва участието в Предварителния курс по немски език или друга подходяща мярка за езикова помощ за детето им (Bayerisches Staatsministerium, 2016). С цел да се наблюдава и съответно да се насърчава цялостното развитие на детето, Държавният институт за предучилищна педагогика разработва формуляр за наблюдение на социално-емоционалното развитие на децата от 3,5-годишна възраст до постъпването им в училище с името PERIK (Положително развитие и резилиентност в ежедневието на детската градина). За всички деца от детската градина се прилагат програми за езикова

помощ. Чрез анализа на формулярите за наблюдение SISMIK и SELDAK се извършва изследване на нивото на езика на децата, посещаващи детска градина. За деца, на които немският е първи или втори език, при които се установи нужда от допълнително подпомагане, в допълнение към горепосочените програми за езикова помощ се препоръчва и Предварителния курс по немски език.

### ***Методи за установяване на езиковото ниво***

В началото на предпоследната година в детската градина, баварските детски заведения са задължени да насочат образователния процес в посока установяване нивото на владение на немски език на всички деца. Това е законово регламентирано в Правилника за прилагане на Баварския закон за образование и възпитание на децата. За деца с немски като първи или втори език, при които е установена нужда от допълнително подпомагане (изключено е нарушение в езиковото развитие и няма налично увреждане), е уместно да се препоръча посещаването на предварителен курс по немски. Деца с немски като втори език не винаги имат достатъчна възможност у дома да слушат и да говорят немски. Ранната целенасочена помощ при изучаването на немски език още в годините преди започване на училище е от особено значение за тях (вж. чл. 12 от БЗОГД). Предварителният курс по немски език има важен принос за това, тези деца да бъдат записани в редовни класове и да могат от самото начало да следват учебните занятия на немски: „Доброто владение на всекидневен немски език [...] е предпоставка за изучаването на четенето и писането, а с това и за следващ успех в образованието" (БавПОВ, стр. 26). За някои немскоговорящи деца ежедневно интегрирано езиково обучение в детската градина също може да се окаже недостатъчно да се запознаят с книжовния немски език до постъпването им в училище. С разширеното прилагане на предварителния курс както при деца мигранти, така и при деца без мигрантски корени се дава възможност на всички деца, които се нуждаят от допълнителна езикова помощ, да я получат (Bayerisches Staatsministerium, 2016).

### ***Препоръка за предварителен курс по немски език 240***

Препоръката за посещаване на предварителен курс предполага на първо място, че посредством формуляри Seldak или Sismik е установена нуждата на детето от допълнителна помощ по немски език. Тази необходимост е налична, ако по дадените скали детето постигне резултат под определения минимум точки, които са изчислена въз основа на възрастови норми за сравнение (Bayerisches Staatsministerium, 2016).

Препоръката за посещаване на предварителен курс касае основно деца с нужда от допълнителна помощ по немски език, но предварителният курс не е подходяща мярка за всички деца. За деца с нарушения в езиковото развитие и за деца с увреждания препоръката за предварителен курс трябва да бъде предшествана от внимателна проверка на конкретния случай и съгласувана със специализираните служби, което не е предмет на настоящия труд (Bayerisches Staatsministerium, 2016).

### ***Предварителен курс по немски език 240***

За да се реализира възможно най-рано езикова помощ по немски като втори език за деца с мигрантски произход, в Бавария през 2002 г. се въвеждат така наречените предварителни курсове по немски език. Това е програма за сътрудничество между детската градина и началното училище, регулирана в §5, ал. 2 от ПП-БЗОГД. От страна на държавата, сътрудничеството е в рамките на компетентността на две различни министерства. За детските заведения в Бавария е отговорно Министерството на труда и социалния ред, семейството и жените, а Министерството на образованието и културата е отговорно за началните училища (KMS, 2009). Като цел на предварителните курсове в официалните директиви се посочва възможно най-ранното усвояване на немски език, за да се постигне добър старт в училище без езикови дефицити и с радост от общуването (KMS, 2009).

Предварителният курс за нуждаещите се от езикова помощ е отворен както за деца с мигрантски корени, така и за деца без мигрантски корени. „Решението за предлагане на качествена езикова помощ в периода от година и половина преди детето да тръгне на училище и в обем от 240 часа се оказва далновидно и прогресивно решение, особено по отношение на интеграцията на децата с мигрантски корени“, подчертават тогавашният баварски държавен министър на образованието и културата, науката и изкуството д-р Лудвиг Шпенле и тогавашния баварски държавен министър на труда и социално дело, семейството и интеграцията Емилия Мюлер в предговора към най-новото издание на предварителния курс по немски от 2016 г. (Bayerisches Staatsministerium, 2016).

### ***Редовни програми за езикова помощ***

„SpiKi - Езиково обучение в детските заведения" е една от най-важните и успешни програми, която започва да се развива и внедрява още преди въвеждането на ПОВ. Ранното подпомагане на четенето в помощ на развитието на езика и грамотността се

подкрепя от градската библиотека посредством събития за групи от детските градини и класове от началното училище. Възпитатели и учители посещават с децата мероприятия за четене на глас и представления с картини от книги в градските библиотеки (Bildungsbüro der Stadt Nürnberg, 2010). Много популярна и разпространена е програмата за езикова помощ "Приключенията на Вупи при пътуването във фонологичния свят". Куклата „Вупи“ (малко извънземно) и работни тетрадки от Кристиане Кристиансен са любими на децата. Езиковата програма на Петра Кюсперт и Волфганг Шнайдер от Вюрцбург "Чувам, слушам, уча. Езикови игри за деца в предучилищна възраст" също намира широко приложение. Възможно е да се прилагат и собствени програми за езикова помощ, което изисква възпитателите и началните учители да координират съдържанието (ISB & IFP, 2009).

#### **4. Проучване на добър педагогически опит в областта на поведението и уменията на педагозите**

При организацията и прилагането на образователните процеси педагозите се ориентират към заложения в ПОВ образ на детето и описаните в него разбирания за образованието и обучението. Техните задачи и необходимите за това умения се определят от образователната мисия и разбирането за образованието. За да са успешни процесите на съконструиране, участие и инклузия са необходими разнообразни тематични, дидактическо-методични, педагогически и личностно-социални умения на преподавателите. От основно и решаващо значение също е отношението, на което се основава педагогическата дейност, което се базира на следните принципи:

- Уважение
- Ориентиране към уменията
- Диалог
- Участие
- Експериментаторски и изследователски дух
- Готовност да се учи от грешките
- Откритост и гъвкавост
- Самоанализ

По отношение на децата с мигрантски корени принципите на уважение, както и на откритост и гъвкавост, се задълбочават и разширяват в едно важно умение на

педагозите, а именно - компетентност относно различността (Diversitätskompetenz). Под Diversitätskompetenz или компетентност относно различността се разбира най-общо адекватното боравене с културни, социални, полови и религиозни различия. Компетентните относно различността хора се стремят към конструктивно използване на социалното многообразие, към предотвратяване на дискриминацията и гарантиране равенството на шансовете. Тези практики не могат да бъдат изпълнени самостоятелно, а в рамките на една "компетентна система", което гарантира качеството на работата (Urban et al., 2012). Приемането на различието като алтернатива, а не като дефект, е първата крачка към успеха (Баева, 2009). Подходящият учебен план трябва да е балансиран между становищата за отказ от признаване на различността ("всички деца са равни" и се третират еднакво) и есенциализма ("детето се свежда до културната среда на семейството") (Vandenbroeck, 2018).

## **5. Проучване на досегашните международни научни изследвания на разглежданите проблеми и въпроси**

Редица изследвания се занимават с въпроса какви последици за детското развитие има трудовата заетост на майката и свързаните с нея извънсемейни грижи за малките деца. Фокусът на тези изследвания попада обикновено върху дискутиране на въздействията, които извънсемейното полагане на грижи може да има върху различни сфери при развитието на малките деца. Дългосрочното изследване "NICHD<sup>1</sup>-Study of Early Child Care", което започва в САЩ през 1991 г. (Техтор, 2007), обзорно проучване Рейми и Рейми (Ramey & Ramey, 2004), дългосрочното проучване на Лъоб и сътр. (Loeb et al., 2007) в САЩ (Early Childhood Longitudinal Study ECLS-K), както и проведеното в Германия "Национално изследване на образованието, грижите и развитието (NUBBEK)" от Тийтце и др. (Tietze et al., 2013) се занимават с неродителската грижа за децата в детските образователни заведения и нейното въздействие върху развитието на детето.

Изследвания, които се фокусират върху образователния успех на децата с мигрантски корени, в зависимост от тяхното предучилищното обучение са данните на OECD<sup>2</sup>, проучването на Крул и Шнайдер (Crul & Schneider, 2009), както и на Себойа-Боадо и сътр. (Cebolla Boado & González Ferrer, 2013), изследванията на Борня и Контини (Borgna & Contini, 2014) и обширно проучване на резултатите от институционалното

---

<sup>1</sup> NICHD = National Institut of Child Health and Human Development

<sup>2</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). Education at a glance 2010: OECD indicators. Paris: OECD.

ранно детско образование и грижа на Андерс (Anders, 2013). Повечето проучвания са извършени в чужбина, като например САЩ, където делът на децата с мигрантски произход винаги е бил много висок и тяхната успешна интеграция в съответната образователна система отдавна е от съществено значение.

Досега съществуват сравнително малко изследвания за това, как малките деца преживяват процеса на привикване в яслата и какви са последиците от опита, който децата придобиват в този процес на приобщаване, за хода на ранното им развитие и обучение (Ahnert & Lamb, 2003). Съществува обаче консенсус по отношение на предположението, че преходът между грижата за детето в контекста на семейството към редовната грижа в детското заведение представлява процес на преобразуване и промяна, който стресира както детето, така и неговите близки, и в този смисъл има кризисен характер (Datler et al., 2010). Изследвания в тази област са проведени през 1980-те години проучване на Лаевен (Laewen, 1989) в Свободния университет Берлин, Берлинското проучване INFANS през 80-те години на негативните въздействия от липсата на привикване (Laewen et al., 2006) и Виенското изследване на яслите, наричано още WiKi, проведено между 2007 г. и 2012 г. в Института по педагогика на Виенския университет и в сътрудничество с различни детски ясли и детски градини (Datler et al., 2010). Въз основа на резултатите от този изследователски проект, INFANS разработва Берлинския модел на привикване при постъпване в детското заведение, подходящ за децата и съобразен с възрастта им (Braukhane & Knobloch, 2011).

Берлинското изследване на Лаевен и Виенското изследване на яслите (WiKi) на Датлер и сътрудници изучават процеса на привикване и факторите, които влияят на децата или на успеха на привикването, но без да се засяга темата за произхода на децата и многоезичността. Това е много важен момент, поради все по-нарастващия дял на децата с мигрантски корени в Германия. Шайх е единствената авторка, която проучва едновременно двете теми - приобщаване и миграция. Тя провежда както дългосрочно изследване (longitudinal study), така и изследване на конкретен случай (case study) по тези теми. Авторката изтъква трудностите на родителите при процеса на успешното приобщаване (Schaich, 2011). Тя наблюдава осем процеса на привикване в две детски ясли и ги анализира по отношение на институционалната организация на прехода и нейното влияние за положителното развитие и обучение на деца от различен произход и различен пол (Schaich, 2011). Използвайки примера на историята на привикване на двегодишно момиче с мигрантски произход се показва, че преходът от семейството към

детската ясла е сложно и болезнено предизвикателство за бебетата и малките деца. От родителите и възпитателите се изисква висока степен на съпричастност, която често се оказва недостатъчна или дори на моменти липсваща. Става ясно, че повече или по-малко добрия успех на емпатичната грижа за детето е свързана с актуализирането на обременяващи, непреодолени изживявания на раздели на самите родители и свързаните с това съпротивителни процеси. Тази динамика може да придобие значение и в контекста на миграцията, тъй като миграцията е свързана с раздели и загуби. Констатира се, че липсата на самоанализ и внимание към обременяващите чувства от страна на възпитателите, усложнява необходимата за преодоляване на раздялата триангулация между деца, родители и възпитатели (Schaich, 2012).

#### **6. Разработване на теоретичен модел с общо, индивидуално, интерактивно и контекстуално ниво при формулирането на цели, ориентирани към процеса и резултатите при приобщаването на децата с мигрантски произход**

Постоянно увеличаващата се миграция към Германия и по този начин увеличаване на броя на семействата с мигрантски произход водят до това, че все повече деца на мигранти трябва да преминат процеса на приобщаване в немските детски заведения. Така педагогическият колектив се изправя пред разнообразни предизвикателства, които вече не представляват изключение, а са част от ежедневието. Въз основа на натрупаната до момента теоретична информация за отделните модели на приобщаване, за свързаните с тях стандарти, както и за компетентностите на възпитателите по отношение на прилагането им при деца с мигрантски корени, може да се разработи теоретичен модел за приобщаването на децата на мигранти. При това трябва да се вземе под внимание важността на внимателното организиране на преходите и специалното им значение за семействата с мигрантски произход.

Разработването на теоретичен модел за приобщаването на децата с мигрантски произход в детски заведения се основава на модела на Системата за професионално действие в шест стъпки според Лимбрунер (Limbrunner, 2004). Последните се ориентират към рамковите условия на детските образователни институции, които вече са посочени в глава I, точка 0. Това касае законовите разпоредби за правата на детето и детските заведения. Според тях всички деца, живеещи в Германия, независимо от произход, националност или език, имат еднакви права, еднакво право на образование, възпитание, социално приобщаване и участие. За децата с мигрантски произход в предучилищна



възраст това се осъществява най-вече чрез целенасочено подпомагане в детското заведение. Наред с рамковите условия трябва да бъде взет под внимание и анализът на ситуацията и потребностите. Педагогическият екип трябва да бъде информиран за индивидуалната житейска ситуация на децата на мигранти, за културните различия в ежедневието, особено в поведението на привързаност, предизвикателствата при изучаването на немски език и при опознаването на немската култура и новите ценности, за да разберат поведението и реакциите и да отговорят адекватно на потребностите.

Анализът на рамковите условия и анализът на ситуацията и потребностите създават основата за определяне на целта (Limbrunner, 2004). При това могат да бъдат разграничени цели за ориентация, за влияние и за действие (Graf & Sprengler, 2013). Целите за ориентация показват основната насока на проекта и изразяват основните ценности. По този начин, те действат като предпоставка или като основа за извеждане на целите за влияние и действие. Целите за влияние се отнасят до желаните промени, отношения и умения, чието постигане трябва да бъде подкрепено посредством педагогически мерки (Graf & Sprengler, 2013). От целите за влияние следват различни цели за действие за педагогическия персонал в детските заведения (Graf & Sprengler, 2013). В Таблица 1 диференциацията на целите се ориентира към нивата, които са представени в колоните. Те са свързани с преодоляването на преходи, а именно общи, индивидуални, интерактивни и контекстуални.

В този теоретичен модел всички участници в процеса на приобщаване – дете, родители, възпитател, група деца – се считат за съществени обкръжения във всички релевантни ситуации, в техните взаимодействия, както в семейството, така и в детското заведение. Този преглед на модела извежда на преден план основните детерминанти за успешното привикване. Тяхната валидност и пълнота следва да бъде проверена при емпиричните изследвания на този труд.

Ниво Вид	Общо	Индивидуално	Интерактивно	Контекстуално
Цели за ориентация	Социално и културно участие при интеграция на семействата с мигрантски корени	Детето преодолява подходящи за възрастта и свързани с прехода задачи за развитие	Детето развива устойчива връзка с възпитателя като основа за справянето с прехода	Детето и родителите преодоляват промените в ежедневието си, които са свързани с приобщаването

Цели за влияние	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Детето и родителите разширяват своите социални отношения</li> <li>• Детето и родителите изучават немски език</li> <li>• Семейството се запознава със социални институции и мерки, които могат да подпомогнат интеграцията му</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Детето научава и прилага познавателни, емоционални и социални стратегии за справяне</li> <li>• Родителите и детето се справят с фазата на разделяне</li> <li>• Родителите са готови да помогнат на детето при привикването му и отдават нужното значение на собствената си роля.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Детето се доверява на възпитателя и го приема като "сигурно пристанище"</li> <li>• Детето създава контакт и нови отношения с деца в групата</li> <li>• Родителите признават възпитателя като референтна фигура за детето</li> <li>• Родителите създават връзка с възпитателя и хармонично партнират при обучението и възпитанието на детето</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Детето и родителите се запознават с нови правила и ценности</li> <li>• Детето се запознава с ежедневието в детското заведение</li> </ul>
Цели за действие за педагогическия екип	<p>Обмисляне на собственото отношение и ценностни представи главно в контекста на миграцията и културното многообразие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Развиване и изразяване на интерес и отвореност към други култури</li> <li>• Създаване на</li> </ul>	<p>Организиране на процеса на приобщаване и съпровождане в този процес</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Установяване на индивидуалните цели на родителите чрез задаване на въпроси или наблюдение с цел последващото им включване в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Родителите получават изчерпателна информация за процеса на приобщаване и тяхната роля в него, при което биват насърчавани за активно участие</li> <li>• Поощрява се редовния контакт с родителите</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Изграждане на култура на гостоприемство в детското заведение</li> <li>• Запознаване на мигрантските семейства със системата на обучение в Германия и концепцията</li> </ul>

	<p>възможност и за игра, учене и развитие</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Изостряне на чувствителността към културно обусловените начини на поведение и видове привързаност</li> </ul>	<p>процеса на привикване</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ориентираност към потребностите на мигрантското семейство</li> <li>• Подкрепа на детето и родителите при преодоляването на ситуацията на преход</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фазата на привикване се формира като положителна възможност за учене за всички участници</li> <li>• На детето се предлага близост, надеждност и сигурност</li> </ul>	<p>а на детското учебно заведение</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Съблюдаване на фактора време при процеса на индивидуалното приобщаване</li> <li>• Създаване на среда за интеркултурна среща</li> <li>• Съблюдаване на груповите процеси, при което да се избягват натоварващите и стресови ситуации за детето</li> </ul>
--	---	--	---	---

Таблица 1: Цели на привикването при децата на мигранти, диференцирани по видове и целеви нива

## 7. Вид, инструментариум и организация на изследването

### 7.1 Вид и инструментариум на изследването

В настоящата дисертация се прилагат както количествени, така и качествени методи на изследване. Като количествен метод се прилага анкетно проучване под формата на онлайн допитване, за да се определи настоящата ситуация на привикването на децата с мигрантски произход, а като качествен метод за изследване - експертни интервюта с педагогическите ръководители за проучване и усъвършенстване на модела на привикване на децата с мигрантски произход. Този метод е един от най-широко използваните. Причината за това е, че могат да се получат точни и съдържателни данни, когато се зададат правилните въпроси. Този метод се прилага под формата на интервю, при който според развоя на разговора могат да бъдат събрани интересни и детайлни данни. Едно от предимствата на интервюто е, че дава възможност да се изяснят

индивидуалните твърдения на интервюирания и неяснотите да се разсеят с целенасочено зададени допълнителни въпроси (Yin, 2015).

В настоящото изследване се извършва класическия дескриптивен статистически анализ на данни, който се състои от три елемента. Основата формират графични изображения на резултатите и описателни статистики. На тази база след това се прилага заключителната статистика с тест за значимост (Keller, 2012). За анкетното проучване се използват Ликертовите скали. Произволната случайна проба при анкетиранията в настоящата дисертация е достатъчно голяма, за да се предположи правилно разпределение въз основа на централната гранична теорема, но тя не е много висока, за да бъде устойчива на липсата на мощност на статистическите тестове. Ето защо, в настоящата дисертация се правят сравнения между групи с параметрични тестове. Това са:

1. t-тест за сравняване на две независими случайни проби
2. Еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) за сравняване на повече от две независими случайни проби.

Тестовете се извършват по отношение на следните променливи разпределения на групи на отговарящите:

1. Модел на приобщаване: Мюнхенски модел и Берлински модел
2. Дял на децата с мигрантски произход: малък, среден, висок, много висок
3. Професионален опит на възпитателя: малък, среден, висок, много висок
4. Големина на детското заведение: малко, средно, голямо, много голямо
5. Брой приобщавания годишно: малък, среден, голям, много голям
6. Ръководства: градски, частни, църковни, други
7. Езикова концепция на детското заведение: едоезична, двуезична, триезична

## **7.2 Организация на интервю изследването и на анкетното изследване**

### **Изследвани лица**

За експертното интервю са анкетирани само директорки на детски заведения. Девет от 16-те директорки, с които е установен контакт, заявяват желание да участват. За анкетното изследване са интервюирани педагогически кадри от немски детски заведения, които имат опит с приобщаването. Към 134 детски заведения са отправени

запитване и молба за участие в анкетното изследване. Отзовават се 116 участника, от които 92-ма попълват всички въпроси в онлайн анкетата. При това съвсем целенасочено са включени участници от всички възможни видове детски заведения - частни, градски, църковни или други. Всички анкетирани лица работят в детски заведения в Мюнхен.

### **Набор от въпроси за експертното интервю и разработване на анкетен въпросник**

Въз основа на теоретичните познания се разработва набор от въпроси за провеждане на експертното интервю и анкетния въпросник. Той е изпробван в пилотен опит с лично позната директорка. Въз основа на обратната връзка и опита от този предварителен тест, наборът от въпроси за експертно интервю и съответно за анкетата е оформен в окончателния си вариант. Въпреки използването му, проведените интервюта дават пространство за неструктурирани изказвания, показват тематичните предпочитания на анкетираните и предизвикват допълнителни въпроси, които възникват по време на разговорите. Анкетният лист остава непроменен и се въвежда онлайн, добавя се изображение на малки деца, което увеличава шанса за отговор. За да се получат различни мнения, е извършен подбор на детските заведения с различни ръководства - частни, градски, църковни и други специфични. Поради пандемията детските заведения са временно затворени, което затруднява процеса на изследване. За да се установи първия контакт, са използвани наличните мрежи и са изпратени персонализирани електронни писма с описание на изследването и с молба за участие. При следващата стъпка са предприети директни телефонни разговори с детските заведения, към които са изпратени майли за запитване, дали са получени, така че лицата за контакт да са сигурни, че се касае за истинско изследване и че линкът към анкетата може да бъде отворен без колебание. В по-нататъшния ход на събирането на данни все по-често се стига до "принципа на снежната топка" (Miles & Huberman, 1994), защото онлайн анкетата се препраща на други участници. Интервютата са проведени при гарантиране на поверителността (чрез писмена декларация за съгласие). Към интервюираните е отправена молба за тяхното съгласие за записване на разговорите, което се приема от всички. За мотивация на анкетираните за открити и честни отговори, в съответствие с декларацията за съгласие, им е дадена възможност да прегледат точността на заключителния текст на собственото им интервю и да извършат всички промени в текста, които считат за необходими. Никой от интервюираните не се възползва от тази възможност.

## **ГЛАВА III. ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО**

### **1. Анализ на резултатите от проведените интервюта**

#### **Прилагане на моделите на привикване**

Както вече бе споменато в глава II точка 3.1, ръководството на детското заведение може свободно да реши, кой модел на привикване да бъде утвърден в концепцията на детското заведение. В същия раздел е отбелязано, че според Драйер най-разпространени в Германия са Берлинският и Мюнхенският модел на приобщаване (Dreyer, 2017). Това се потвърждава и от проведените интервюта в настоящата дисертация. Интервютата дават разяснения и за това, как се взема решението за прилагане на Мюнхенския модел, на Берлинския модел, на смесена форма или вариация на моделите, и за начина, по който се осъществява процесът на вземане на решения (ако има такъв). Повечето от анкетираните работят с модел на привикване, определен от ръководството. В по-голямата част на детските заведения се прилага Мюнхенския модел, последван от Берлинския модел и малка част прилага вариация от двата модела, зависещ от индивидуалните потребности на детето и семейството му.

#### **Предизвикателства на процеса на привикване**

Низел и Грибел (Niesel & Griebel, 2013) дефинират процеса на привикване (вж. глава I, точка 5.1) като ситуация на преход. За малките деца привикването обикновено е първият преход, който трябва да преодолеят, поради което изискват много грижи и внимание (Niesel & Griebel, 2013). Внимателното и професионалното общуване с детето е предпоставка за успешно привикване и въпреки това има още много предизвикателства, които трябва да бъдат вземани под внимание и преодолявани по време на процеса на привикване. Ето затова приобщаването не винаги е успешно. Като причина за подобен рядък случай се посочва прекомерното стресиране на детето. Други предизвикателства представляват възрастта и индивидуалното поведение на приобщаващото се дете, така че не всяко привикване може да премине при стриктно спазване на определени норми, а трябва да се адаптира към конкретния случай. Потребностите на другите деца в групата също трябва да бъдат взети предвид, когато се извършва привикването и по този начин представляват още едно предизвикателство.

Според Драйер едно от рамковите условия на добрия модел на привикване е предварителният избор на възпитателка, която става референтна фигура за съответното дете, съпровожда процеса на привикване и през целия период на привикване отдава цялото си внимание на привикващото дете (Dreyer, 2015). Хедервари-Хелер и Майвалд добавят, че това е необходимо, за да се създаде нова устойчива връзка (Hédervári-Heller & Maywald, 2009). В практиката това понякога представлява поредно предизвикателство, както установява една от респондентките. Много е важно родителите, и особено майките, да са готови да оставят детето на грижите на някой друг. Това отделяне е свързано с много несигурност и болка от раздялата от страна на майката или бащата. Респондентките описват някои случаи, при които приобщаването трябва да се прекъсне временно или дори да се преустанови, тъй като родителите все още не са готови да оставят детето. Родителите са обзети от страх, несигурност, чувство за вина или недоволство, които оказват влияние върху детето и върху целия процес на привикване.

Стилът на възпитание на родителите също играе роля, особено когато родителите идват от друга държава и имат малко обмен на информация с други семейства. Родители, които знаят много малко немски или не говорят дори английски и по този начин имат проблем с комуникацията. Много въпроси и чувствата остават потиснати и човек се чувства неразбран. Недостатъчната комуникация може да доведе до липса на доверие от страна на родителите и да затрудни привикването.

### **Привикване на деца с мигрантски корени**

В този раздел се изследват особеностите при привикването на децата с мигрантски произход в сравнение с германските деца. В интервютата са поставени въпроси за съответните различия. Отговорите на респондентките ясно показват, че разликите между децата със и без мигрантски корени в ранна възраст до около 2 години са почти незабележими. На възрастта до 2,5 години от основно значение при привикването е да се отговори на индивидуалните потребности на детето, независимо от това, дали се касае за дете с или без мигрантски произход. Най-важен за хода на привикването остава характерът на детето. Индивидуалните черти на характера, предпочитанията и чувствата на детето не зависят от неговия произход. Има както германски деца, така и деца на мигранти, които са общителни, страхливи, любопитни или срамежливи. Така става очевидно, че решаваща роля не играе толкова културата на семейството, колкото представата му за детето и неговото място в семейния живот.

Респондентките посочват, че владеенето на немски език играе по-голяма роля едва на възраст около 2,5-3 години и затова педагозите могат да диференцират езиковите различия при привикването на децата с мигрантски произход едва в детската градина и отделно да се занимават с тях. Ако детето едва говори немски, е препоръчително в процеса на привикване да се включат специални елементи. Чрез познати фрази, песни или книги на родния език, децата се чувстват по-комфортно в новата среда. Респондентките дават трогващи примери за успешно приобщаване на отделни деца и дори на цяла група от десет деца, които не говорят нито дума немски. Тези примери показват, че целенасоченото поощряване на езика при децата с мигрантски корени може да доведе сравнително бързо до желаните резултати.

Някои от респондентките споделят мнението, че ранното привикване преминава по-спокойно, защото децата все още не познават добре обкръжението си и майчиния си език. Възниква въпросът, когато се отнася до дете с мигрантски произход, чиито родители не са принудени от професията си да привикнат рано детето да посещава ясла, коя е оптималната възраст за приобщаването на децата с мигрантски произход в германско детско заведение, с оглед оптималната му подготовка за училище. Интервюираните директорки отговарят по различен начин на този въпрос. Техният опит показва, че успешното привикване на децата с мигрантски произход е възможно на възраст от 1 до 4 години и подготовката от минимум 1,5 години преди тръгване на училище е достатъчна.

### **Особености при работата със семействата и техните деца с мигрантски корени**

Докато в предишния раздел се разглеждаха разликите по отношение на децата, в този раздел ще бъдат представени различията по отношение на работата с родителите. Във всички интервюта може да се установи, че при прекъснати или преустановени привиквания почти винаги причината е в родителите, а не в децата. В този контекст, интервюираните директорки препоръчват повече разбиране към чувствата и очакванията на родителите. Това може да има културни причини. Педагозите трябва да спечелят доверието на родителите и това става с проявяване на интерес, с разговори, с отзивчивост. Разяснените в глава II, точка 4 теоретични принципи на добра педагогическа практика, включваща компетентността относно различността, която е много важна особено при работата с деца и семейства с мигрантски произход, са отразени в препоръките на респондентките. Партньорската връзка възпитател-родители



е в основата на успешното привикване и доброто сътрудничество. Тя не се подхранва само от професионалните действия и специализираните познания на педагозите, а и от също толкова важното ангажиране на родителите. Често се случва, родителите да са несигурни и да не смеят да задават въпроси. При незнание или недоразумение може да възникне неприятно чувство, раздразнение или дори гняв. Това има обратен ефект върху сътрудничеството и върху привикването. Ето защо възпитателите трябва да насърчават родителите да се отворят, да задават въпроси, да се запознаят с детското заведение и останалите родители.

Интервютата служат също за проверка и по-нататъшно конкретизиране на теоретичния модел (вж. глава II, точка б). По-специално трябва да се верифицират и евентуално модифицират или допълнят целите на действие, представени в модела:

- В модела като цел за действие на общо ниво се приема, че възпитателят трябва да развие и да изразява интерес и откритост към други култури. Това е потвърдено многократно в интервютата. За общуването с родителите е важно тяхната култура и различност да се уважават.
- Като втора цел за действие на общо ниво в модела се предполага създаването на рамка от възможности за игра, обучение и развитие. Това също се потвърждава в интервютата. Респондентките препоръчват да се внедрят специални елементи в сутрешния кръг или в кръга на обучение, така че детето на мигранти да се отпусне и да се чувства добре дошло. Тези елементи могат да бъдат определени ритуали, като поздравяване на майчиния език, песни на майчиния език или картинки за оцветяване, свързани с държавата на произход или културния кръг на детето (напр. представяне на приказки).
- Третата цел за действие на общо ниво се отнася до изостряне на чувствителността към културно обусловените начини на поведение и поведението на привързаност. Значението на този въпрос е потвърдено от респондентките. Приведени са няколко примера за начини на поведение или претенции на родители с мигрантски произход, които се различават много от обичайните, като култура на хранене, представи за предучилищната работа или престоя на слънце. По отношение на общуването с децата с мигрантски произход като основно предизвикателство е посочено владението на немски език. Децата, които все още не говорят немски, могат да бъдат достигнат лесно чрез невербална комуникация като жестове и мимики. Трябва да се

правят усилия да се тълкува езикът на тялото и сигналите на детето и да се реагира на тях с разбиране.

- На индивидуално ниво, като централна цел за действие се приема ръководенето и съпровождането на процеса на привикване от възпитателката, свързано с установяване на индивидуалните цели на родителите, ориентиране към потребностите им и подкрепа на детето и родителите при преодоляването на преходната фаза. Затова се препоръчва професионален първоначален разговор със семейството, който ще служи като основа на бъдещото сътрудничество. Той трябва да бъде добре подготвен от възпитателя и да е структуриран така, че да завърши колкото е възможно по-информативно и за двете страни, както за родителите, така и за възпитателите. Педагозите трябва да слушат много внимателно, за да доловят първи признаци на несигурност или страх у родителите. Родителите трябва да бъдат насърчавани да задават въпроси, да споделят своите страхове и притеснения, но също така и радостта от успеха си и удовлетворението.
- На интерактивно ниво като първа цел за действие в модела е определено обстойното информиране на родителите за привикването и тяхното съдействие, като се насърчават да участват активно. Често родителите са принудени от професията си да дадат детето си на ясла, от друга страна обаче не са сигурни, дали не е твърде рано. Препоръката тук трябва да се съобразява с индивидуалните потребности на детето и с общото състояние на семейството. Множество примери на интервюираните директорки показват, че когато родителите имат съмнения, несигурност и страхове, това може да се прехвърли върху децата и да наруши процеса на привикване и дори да му попречи. Обратно, силните и мотивирани родители могат да въздействат положително върху децата си и да ги подкрепят.
- Втората цел за действие на интерактивното ниво представлява редовният обмен на информация с родителите. Респондентките потвърждават, че редовният обмен с родителите е от съществено значение за доброто партньорство между родители и възпитатели. Колко интензивен всъщност ще се окаже на практика, зависи до голяма степен от индивидуалните потребности на родителите.
- Третата цел за действие на интерактивното ниво предполага, че фазата на привикване ще бъде представена като положителна възможност за обучение на всички участници. Интервютата показват, че детето, родителите и възпитателката се опознават все по-добре по време на приобщаването, за да се постигне необходимото доверие за добра съвместна работа. Това включва не само да се научат

характеристиките и качествата на другите, но и да се преживеят съвместно различни ситуации. Не само детето се учи. Родителите и възпитателите също могат да научат нещо ново от различните предизвикателства на привикването.

- Четвъртата цел за действие на интерактивното ниво предполага, че на детето се предлагат близост, надеждност и сигурност. При привикването винаги трябва да се взема под внимание, какви са личните качества на детето, и продължителността и процедурата да се адаптират към него. От значение тук са чертите от характера на децата (срамежливи или общителни), предпочитанията (музика, танци, рисуване), опитът (дали за него са се грижили роднини или други хора) и опитът в игрите (с братя и сестри или други деца). Всяко дете има нужда от различен тип и интензивност на вниманието.
- На контекстуално ниво, като първа цел за действие се определя развиването на култура на гостоприемност в детското заведение. Интервютата показват, че за целта цялата важна информация трябва да бъде изложена в детското заведение поне и на английски език и да може да се взема като листовки. Препоръчва се не само родителите да научат немски език, но също така и възпитателите да използват някои думи на семейния език, като "Здравей!" или "Добър ден!". Поздрав на родния език създава атмосфера, в която всички се чувстват добре дошли. Също така на възпитателите могат да съдействат помощни средства за превод, като например Google преводач или речници. Препоръчително е провеждането на редовни и необезпокоявани разговори. Темите трябва да са отбелязани писмено и/или визуализирани, с цел да се направят разбираеми и за родители, които не знаят немски език или не го владеят достатъчно добре.
- Втората цел за действие на контекстуално ниво представлява запознаването на мигрантските семейства с образователната система в Германия и концепцията на детското заведение. Често родителите, особено с мигрантски произход, нямат никаква или имат погрешна представа, какво включва образователната система на предучилищно ниво в Германия и какво предвижда тя в яслата или в детската градина.
- Третата цел за действие на контекстуално ниво в модела е да се съблюдава факторът време за формиране на индивидуалното привикване. Респондентките посочват, че всяко дете има свой собствен ритъм и той трябва да се определи предварително при привикването. Това важи и за продължителността на разговорите с родителите в периода на привикване. Когато родителите са несигурни или имат въпроси,

възпитателите трябва да намерят време, за да проведат необезпокояван приятелски разговор с родителите.

- Четвъртата цел за действие на контекстуално ниво е да се създаде среда за интеркултурна среща. В интервютата се подчертава, колко е важно детското заведение да предлага на родителите място за среща, за обмен и създаване на контакти и извън родителските срещи. За това са много подходящи родителите кафенета и общите празненства. Семействата и възпитателите се запознават по-отблизо в непринудена обстановка и обменят опит.
- Петата цел за действие на контекстуално ниво представлява съблюдаването на процесите в групата и избягването на стресови ситуации за детето. По отношение на оптималния момент за привикване, някои респондентки препоръчват ранно привикване още във възрастта за ясла, но други отбелязват много добри резултати при изучаването на немски език на възраст над четири години при повечето деца с мигрантски произход. Ето защо, не съществува нито оптимална възраст, нито оптимално време за привикване. Много по-важно е, семейството да се посрещне като добре дошло, да се опознае неговата култура, език и очаквания и след това да се отговори на индивидуалните потребности на детето. Децата в групата също трябва да бъдат обгрижвани много внимателно, за да не възникват чувства на ревност или отхвърляне, което също може да повлияе върху привикването.

В заключение може да се каже, че предпологаните в теоретичния модел цели за действие се потвърждават от многобройни и разнообразни изказвания на респондентките и се допълват с обстояйни препоръки и примери. Едно успешно привикване изисква добра работа в екип: вътрешна с колегите и външна с родителите. Освен това, винаги трябва да съществува дружелюбно и конструктивно ниво на комуникация, което позволява обратна връзка, критика и показване на чувства, без да е оскърбително. Това създава добро чувство у всички участници, при което децата се чувстват комфортно и уютно в детското заведение, което в крайна сметка е целта на процеса на приобщаване.

## **2. Анализ на резултатите от проведеното анкетно проучване**

### **Анализ на резултатите от анкетата за прилагане на моделите на приобщаване в детските учебни заведения**

Повече от половината анкетиращи лица посочват, че в своите детски заведения прилагат Мюнхенския модел на привикване. 27,6% работят с Берлинския модел на

приобщаване, а останалите използват други модели на привикване. В допълнително поле за пояснения анкетираните посочват, че на базата на опита, който са натрупали с Берлински модел, са разработили и използват собствен модел или смесен модел на привикване. Осем от анкетираните съобщават, че придават голямо значение на индивидуалните потребности на децата и затова провеждат адаптация, ориентирана към потребностите. От това като цяло следва, че Берлинският и Мюнхенският модел на привикване са широко разпространени в практиката и алтернативните модели представляват най-често техни видоизменения или смесени форми.

При втория въпрос се анализират причините за избора на съответния модел на приобщаване. Мнозинството от отговорилите посочват, че моделът на привикване е бил предварително определен. Точно една четвърт от анкетираните взимат в екип решението за използване на определен модел на привикване, а останалите посочват други причини. В допълнителното поле се дават следните алтернативни причини: изборът е ориентиран към семействата или е изведен от потребностите на вече събрания опит на приеманите деца и е адаптиран гъвкаво. Резултатите показват, че педагозите най-често не вземат обсъдено от тях решение за прилагането на моделите на приобщаване, а те се определят предварително от ръководството.

### **Анализ на резултатите от анкетата относно предизвикателствата и проблемите при процеса на приобщаване**

Третият въпрос се занимава с това, какви са най-често срещаните предизвикателства и проблеми в процеса на приобщаване. С твърдението, че има „твърде малко персонал“, почти половината от анкетираните са съгласни, а останалите напълно или отчасти отхвърлят това твърдение.

В четвъртия въпрос относно предизвикателствата при процеса на приобщаване мненията се разделят при твърдението „твърде много деца наведнъж за привикване“ – повече от половината не са съгласни или по-скоро не са съгласни, а другите са съгласни или не могат да решат. Квотите на съгласие за отговорите „трудности при опитите за раздяла, при които детето не иска да се отдели“ и „трудности при опитите за раздяла, при които майката/ бащата не иска да се отдели“, са сходни. Ако в процеса на привикване майката и бащата се редуват, това почти не води до затруднения, защото с това твърдение 66,67% от анкетираните не са съгласни или по-скоро не са съгласни. Другите посочват отчасти или по-скоро са съгласни. Най-голямото предизвикателство изглежда е

индивидуалното протичане на адаптацията при всяко дете. Тук 92,86% от анкетираните педагози са съгласни или по-скоро са съгласни и само 7,14% посочват, че не могат да решат. В допълнителното поле са споменати други предизвикателства, като например умората или боледуването на персонала след четвъртата седмица, а с това и често пренебрегваната нужда от прекъсване, особено трудното привикване на близнаци и различните възгледи на отделните педагози в екипа.

Следващият въпрос проучва, колко често се стига до прекъсване или дори до преустановяване на привикването в детското заведение. По-продължително пътуване на семейството, боледуване на детето или раждане на братче/сестриче по време на адаптацията за мнозинството от анкетираните имат рядко или много рядко негативно въздействие. Прекомерното стресиране на детето по време на привикването или чувството на вина у родителите също са рядко или много рядко причина за прекъсване или прекратяване на привикването според почти 89% от анкетираните. Следователно за прекъсването или дори за прекратяването на привикването никоя от изброените причини не играе определяща роля.

#### **Анализ на резултатите от анкетата относно процентния дял на децата с мигрантски произход**

При следващия въпрос се конкретизира, колко деца с мигрантски произход (поне единият родител не е германец или в къщи говори език, различен от немския) е имало средно в детското заведение през последните три години. 34,60% от анкетираните посочват, че мнозинството са били деца с мигрантски корени. 30,80% от анкетираните са имали дял от 30-50%, 23,10% дял от 10-30% и само 11,50% са имали по-малко от 10% деца с мигрантски произход в техните заведения. Няма детско заведение, в което да няма деца с мигрантски произход. Последното позволява на всички респонденти да отговорят на следващите въпроси от собствен опит, защото те касаят специално приобщаването на децата с мигрантски корени.

#### **Анализ на резултатите от анкетата относно приобщаването на децата с мигрантски корени**

При следващия въпрос се изследва, доколко анкетираните са съгласни с подбрани твърдения относно приобщаването на децата с мигрантски произход. 50,00% посочват, че привикването на децата с мигрантски корени не продължава по-дълго от това на

германските деца. 34,62% не могат да преценят и само 15,38% са на мнение, че продължава по-дълго време. Подобно разпределение на мненията се наблюдава и при твърдението, че привикването на децата с мигрантски произход преминава по-трудно. 53,84% посочват, че това не е вярно или че по-скоро не е вярно, а 34,62% се колебаят. Само 11,54% са съгласни или са по-скоро съгласни с това твърдение. Това, че комуникацията с родителите на децата с мигрантски корени е по-трудна, се потвърждава от 38,46% от анкетираните, 46,15% не могат да решат, а за 15,38% случаят не е такъв или по-скоро не е такъв. С твърдението, че съвместната работа с родителите с мигрантски произход като цяло е по-трудна, 34,61% не са съгласни или по-скоро не са съгласни, а 42,31% не могат да преценят, а 42,31% отговарят с „отчасти“. Следователно по-трудната комуникация с родителите с мигрантски произход не влияе директно върху съвместната работа като цяло. Проучена е и комуникацията с децата с мигрантски произход. 11,54% не са съгласни с твърдението, че тя е по-трудна, а 30,77% посочват, че тя по-скоро не е такава. Само общо 23,08% от анкетираните са съгласни или по-скоро са съгласни с това твърдение и 34,62% отговаря с „отчасти“. Следователно по подобие на комуникацията с родителите мигранти и комуникацията с децата с мигрантски произход не е задължително по-трудна за повечето педагози. Като цяло може да се констатира, че опасенията за това, че семействата с мигрантски корени се нуждаят от по-интензивна грижа, не намират особено потвърждение. Повечето отговори гласят „отчасти“, „не е вярно“ или „по-скоро не е вярно“. Единственото изключение е комуникацията с родителите, при която се забелязват трудности за почти една трета от анкетираните.

Със следващия въпрос се проучват особеностите при привикването на децата с мигрантски произход. На анкетираните отново се представят различни твърдения. Мнозинството от анкетираните са съгласни или по-скоро са съгласни, че културата на семействата с мигрантски корени трябва да се познава по-добре, но не смятат за нужно, че езикът на семействата с мигрантски корени трябва поне малко да се разбира. При следващото твърдение повечето от анкетираните потвърждават, че с родителите трябва да се говори по-често и по-дълго, отколкото с германските родители. Общо резултатите в тази сфера показват, колко е важна работата с родителите при привикването на децата с мигрантски произход. Тук от голямо значение е по-честата и по-продължителна комуникация.

Със следващия въпрос се изследват особеностите при привикването на децата с мигрантски корени. Мнозинството от педагозите са съгласни или по-скоро са съгласни,

че въпреки различните култури родителите имат сходни методи на възпитание, но не могат да потвърдят твърдението, че децата с мигрантски корени са по-комуникативни и по-открити. С това тези резултати се опровергава разпространеното предположение за различието във възпитателните стилове на различните култури, като и за комуникативността и откритостта на децата с мигрантски произход. Почти всички педагози (96,15%) са съгласни с твърдението, че е вълнуваща толкова близката среща с други култури. В допълнително поле участниците имат възможност да споделят, какъв друг опит са придобили с децата с мигрантски корени. Една от респондентките посочва, че френските деца много лесно привикват, при това във всякаква възраст – както в ясла, така и в детска градина. За сметка на това индийските, арабските и турските деца привикват по-скоро трудно. Участничката предполага, че при привикването играе роля не толкова националността, колкото фактът, че за последно споменатите страни ранното предаване на грижата на чужди хора не е обичайно и родителите първо трябва да асимилират тази нагласа. Това несъзнателно и невербално се предава върху детето. Друга участничка забелязва, че привикването протича при всяко семейство напълно индивидуално, независимо от културата.

### **Анализ на статистическите характеристики на участниците в анкетното проучване**

В заключение са събрани някои статистически данни за участниците. Първо се задава въпросът за професионалния опит. В Германия възпитателят е педагог, завършил 5-годишно специализирано обучение или висше образование, с което може да работи в по-големи детски заведения без групова отговорност, като ръководител на група, като заместник или по-късно като директор. Средният професионален опит на анкетиранияте е около 6,24 години като възпитател, 4,48 години като възпитател с ръководна позиция и 4,48 години като директор. Средно всеки възпитател има около 0,98 години опит в чужбина. Това многообразие от професионален опит на анкетиранияте педагози е от полза за анкетата, защото така може да бъде взето предвид разнообразието от мнения и опит. Опитът в чужбина за тази професионална група е колкото необичаен, толкова и полезен, защото в чужбина педагозите се докосват до друг език, култура и до други методи на възпитание. С това се подсилва компетентността им относно различността и чувствителността при работата им към особеностите на семействата с мигрантски произход.



След това се събира информация за големината на детското заведение. 25,00% от анкетираните работят в детско заведение с по-малко от 30 места, 33,30% в заведение с 30-50 места, 29,20% в заведение с 51-100 места и само 12,50% работят в големи детски заведения с повече от 100 места.

Различният размер на заведенията се отразява и върху големината на екипите в тях. 54,20% от анкетираните имат в детското заведение по-малко от 10 педагози, а 45,80% между 10 и 35 педагози.

Също така се събира информация за това, какъв средно годишно е делът на ново-привикваните деца в детското заведение. 8,70% от анкетираните привикват средно годишно по-малко от 10% от общия брой на децата, посещаващи градината. 34,80% адаптират от 10% до 20%, 26,10% приобщават 20%-30%, а 30,40% трябва да привикват повече от 30%. Трудно е да се направи връзка между големината на детското заведение, броя на педагозите и средният брой деца, които всяка година трябва да преминат през привикване. Това зависи от структурата на групите в детското заведение. В детските ясли например по-често има привикване, отколкото в комбинирани заведения с ясла и детска градина. По-малко са привиквания в заведения с големи смесени групи и/или отворена програма.

Събира се информация и за ръководствата на детските заведения. 26,10% от анкетираните педагози работят в заведения с градско ръководство, 52,20% с частно ръководство, 13,00% с църковно ръководство и 8,70% с други ръководства, които са с безстопанствена цел или принадлежащи към фирми. Това показва, че с влизането в сила през 2008 г. на Закона за подпомагане на децата (вж. глава I, точка 4) за кратко време силно нараства създаването на много нови частни детски заведения и те междуременно стават мнозинство. Това не важи само за 52,20% от анкетираните, а и за структурата на ръководствата на детските образователни институции в Германия като цяло.

Накрая се събира информация за концепцията на детското заведение. Много частни детски градини предлагат чужд език, което все още е много рядко за градските и църковните. На въпроса за заложените в концепцията езици може да се отговори с няколко отговора. Всички анкетирани посочват, че детското заведение е заложило в концепцията си немския език. 34,80% същевременно са посочили и английски език, а 4,30% френски език.

## Параметричните тестове

Както вече беше описано в глава II, точка 7.1, в настоящата дисертация се правят сравнения между групи посредством параметрични тестове: t-тест и ANOVA. При провеждането на тестовете се установява, че само първите две от общо седем категории представляват консистентни и годни за интерпретация резултати, при които могат да се установят съществени значимости. Затова по-долу са представени само резултатите за тези две категории. Поведението на анкетираните се анализира с параметрични тестове относно груповите различия. Затова всички анкетирани се разделят на групи посредством променливи.

Първото разделение се извършва според прилагания модел на приобщаване. Провежда се t-тест относно различията при средното аритметично за участниците в анкетата, които прилагат Мюнхенския модел, и за участниците, които прилагат Берлинския модел. Тук се наблюдават съществени различия между тези две групи при следните отговори. Сравняват се следните две произволни проби: анкетирани, които прилагат Мюнхенския модел, и анкетирани, които прилагат Берлинския модел. При това се допускат две неравни дисперсии. Показва се, че двете произволни проби са много подобни при поведението на отговор. По-долу се анализират съществените различия:

- При твърдението, че има трудности в процеса на привикване, когато майката и бащата се редуват, средната стойност на съгласието при Мюнхенския модел е значително по-висока, отколкото при Берлинския модел (едностранен тест). Това е экс-анте очакване, защото Мюнхенският модел предвижда по-продължително и по-интензивно придружаване на детето в групата от родителите или референтните фигури (вж. глава II, точка 3.1).
- Твърдението, че привикването на децата с мигрантски корени продължава по-дълго, при Берлинския модел има значително по-висока средна стойност, отколкото при Мюнхенския модел (двустранен тест). Основанието за това е, че Мюнхенският модел предвижда по-дълго време на привикване за всяко дете (независимо от националността) (вж. глава II, точка 3.1). Вследствие на това е ясно видима по-голямата продължителност на привикване при децата с мигрантски корени при прилагането на Берлинския модел.
- Твърдението, че при привикването на децата с мигрантски корени комуникацията с родителите е по-трудна, при Берлинския модел има значително по-висока стойност,

отколкото при Мюнхенския модел (едностранен тест). Това е экс-анте очакване, защото при Берлинския модел родителите по принцип прекарват по-малко време в групата и с това имат по-малко време и възможност да разбират зависимостите или да задават въпросите си (вж. глава II, точка 3.1).

- Твърдението, че при привикването на децата с мигрантски корени съвместната работа като цяло с родителите е по-трудна, при Берлинския модел има значително по-висока средна стойност, отколкото при Мюнхенския модел (едностранен тест). Това е экс-анте очакване, защото по подобие на предходното твърдение при Берлинския модел родителите като цяло прекарват по-малко време в групата и с това имат по-малко време и възможност да разбират зависимостите или да задават въпросите си (вж. глава II, точка 3.1).
- Също и при твърдението, че при привикването на децата с мигрантски корени с родителите трябва да се говори по-често и по-дълго, средната стойност на съгласието при Берлинския модел е значително по-висока, отколкото при Мюнхенския модел. Основанието за това е, че Берлинският модел предвижда много по-кратко присъствие на родителите в групата (вж. глава II, точка 3.1). Затова, за разлика от Мюнхенския модел, на родителите липсват време и възможност да наблюдават ежедневието на децата, да преживяват и да разбират по-интензивно процесите и да задават въпроси. Затова при прилагането на Берлинския модел в случай на приобщаване на дете с мигрантски корени се стига до по-дълги разговори с родителите, които трябва и да се състоят по-често.

Следва анализ на различията в отговорите в зависимост от дела на децата с мигрантски корени в детското заведение, в което работят анкетираните. Тук се различават три групи: група 1 с по-малко от 30%, група 2 с между 30% и 50% и група 3 с повече от 50%. Методически се извършва еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA), защото са налични повече от две независими проби. Разпределението на групите е сравнително равномерно - група 1 и група 3 имат по 36, а група 2 – 32 анкетирани. Резултатите от ANOVA показват, че отговорите на анкетираните остават стабилни и в трите групи, защото почти всички резултати от ANOVA не са значими. Единственото изключение е въпросът, дали е вълнуващо да се изживеят толкова близко различията на културата при децата с мигрантски корени. Тук във втората група (делът на децата с мигрантски корени е между 30 и 50%) има по-голямо съгласие, отколкото в другите две групи. Това се потвърждава и при t-тестове по двойки. Причината за това е,

че при твърде нисък дял на деца с мигрантски произход, натрупаният опит е по-малък и/или евентуално има страх от такъв досег. Ако делът е над 50%, може да се стигне до един вид пренасищане на интереса заради наличното

## ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На базата на многообразни изследвания и провеждането на експертни интервюта и на анкетно проучване, се получават резултати, които могат да послужат за потвърждение или за отхвърляне на формулираната в началото на този труд хипотеза и нейните подхипотези.

В хипотезата се допуска, че разпространените в Германия модели на приобщаване и стандарти са ориентирани предимно към западния тип семейства и към западната култура и образователна система. Това е потвърдено от многобройните изследвания на стандартите в предучилищната сфера на германската образователна система и прилаганите при нея модели на привикване, както и изследването на тяхното приложение при семейства с мигрантски произход. Баварските директиви за образованието и възпитанието на деца до завършване на началното образование тематизират необходимостта, децата от семейства с мигрантски корени да се интегрират в германската образователна система и да им се оказва помощ в това. Тук действително – както се допуска в хипотезата – насочеността е към западния тип семейство.

При подхипотеза 1 се допуска, че децата привикват в дневните детски заведения в зависимост от характера си и типа на привързаност към родителите, а не в зависимост от техния културен произход или майчин език. Това предположение е потвърдено от отговорите на запитаните както в интервютата, така и в анкетното проучване. Както е описано в интервютата, само в малко случаи се стига до там, привикванията на деца с мигрантски произход да бъдат прекъснати или дори прекратени. Споделят се случаи и с германски родители, които не могат да понесат привикването и въпреки че детето е адаптирано, да го спрат от детското заведение, за да започнат отново по-късно. В анкетното проучване отговорите на респондентките еднозначно показват, че различията между децата с и без мигрантски корени в ясленска възраст са почти незабележими. Процесът на приобщаване на деца на възраст до 2,5-3 години е насочен основно към индивидуалните потребности на детето, независимо от това, дали става въпрос за дете с или без мигрантски произход. Мнозинството от анкетираните потвърждават твърденията, че децата с мигрантски корени нито са по-комуникативни, нито са по-

открити от германските деца. В t-тестовите и дисперсионните анализи за този комплекс от въпроси също не се получават съществени разлики по отношение на отговорите при използване на различни променливи за разпределяне на групи. Тези резултати опровергават разпространеното предположение, че децата с мигрантски корени като цяло са по-различни от германските деца и затова за децата с мигрантски корени са необходими специфични регулации и подходи. При анкетното проучване мнозинството от анкетираните потвърждават, че привикването на децата с мигрантски корени не преминава нито по-продължително, нито по-трудно. Това от своя страна потвърждава, че при децата с мигрантски корени няма общи особености. Обобщено може да се констатира, че привързаността към детето не е културно повлияна, а зависи от характера на детето, от нагласата на родителите и от следващите от това вид и интензивност на привързаност между родители и дете, които винаги са много индивидуални.

Подхипотеза 2 предполага, че родители, които идват от други културни кръгове и вероятно са прекарвали първите години от живота си в друга страна, донасят със себе си други културни предпоставки и опит в контакта си с други референтни фигури и педагози в детските заведения и имат друг опит с раздялата. Това предположение се потвърждава. При проведените интервюта някои респондентки споделят опита си със семействата с мигрантски произход. Този опит често предизвиква учудване и подсмиване, но в същото време допринася винаги и за много при работа с родителите. Културните различия се проявяват в очакванията към детското заведение и към педагогическия персонал, различни всекидневни ритуали като култура на хранене, поддържане на чистотата или излизане на слънце във всекидневието на детската градина. Следователно ключът за привикването на децата с мигрантски корени е в комуникацията и педагогическата работа с родителите. Анкетното проучване също така показва, че комуникацията с родителите с мигрантски корени трябва да е по-продължителна и по-редовна. Това изискване е особено важно при Берлинския модел, при който съгласието с този отговор е значително по-голямо от това при Мюнхенския модел, защото при първия е предвидено по-малко време за родителите в групата и по принцип в детското заведение.

Третата и последна подхипотеза 3 предполага, че успешното привикване на децата с мигрантски корени положително се повлиява от компетентността относно различността на педагозите. Това предположение също се потвърждава. При анкетното проучване статистически се установява, че няма детско заведение, в което да няма деца с мигрантски корени. Този практически опит на респондентите доказва тяхната

компетентност относно различността във всекидневието. Колко силно е проявена тя всъщност, тук не може да се измери с точност. По-скоро от отговорите на анкетирания в двете проучвания (интервю и анкета) може да се установи, че повечето привиквания са успешни и при семействата с мигрантски произход са свързани с повишена употреба на комуникация и още по-интензивна работа с родителите. Тази педагогическа дейност обаче доказва, че въз основа на компетентността си относно различността педагозите прилагат правилните мерки за успешно привикване и с това то се повлиява положително. В анкетното проучване дори се установява, че преди всичко при средно висок дял на деца с мигрантски произход в детското заведение педагозите демонстрират особено голяма радост към разнообразието на културите. Причина за това е, че вече са събрали достатъчно опит с него, но все още не е настъпило пренастищане.

## **ПРЕПОРЪКИ**

Резултатите от дисертацията показват като цяло, колко е важна партньорската връзка възпитатели-родители като основа за успешно приобщаване и добро сътрудничество между родители и педагози. Тя не се подхранва само от професионалните действия и специализираните познания на педагозите, но и от също толкова важното ангажиране на родителите. Често се случва, родителите с мигрантски корени да са неуверени и да не смеят да задават въпроси. При незнание или недоразумение може да възникне неприятно чувство, раздразнение или дори гняв. Това има обратен ефект върху сътрудничеството и върху процеса на адаптация. Ето защо възпитателите трябва да насърчават родителите да се отворят, да задават въпроси, да се запознаят с детското заведение и останалите родители

Също така може да се констатира, че предположените в теоретичния модел на тази дисертация цели за действие се потвърждават от многобройни и разнообразни изказвания на респондентките и се допълват с обстойни препоръки и примери. Едно успешно привикване изисква добра работа в екип: вътрешна с колегите и външна с родителите. Освен това, винаги трябва да съществува дружелюбно и конструктивно ниво на комуникация, което позволява обратна връзка, критика и показване на чувства, без да е оскърбително. Това създава добро чувство у всички участници. Усещат го и децата и се чувстват комфортно и уютно в детското заведение, което в крайна сметка е целта на процеса на привикване.

Приобщаването на децата, които идват от други културни кръгове и вероятно са прекарвали първите години от живота си в друга страна, изисква анализ на ситуацията и потребностите от специализирания персонал на детското заведение. Този анализ се провежда първо в рамките на така наречения първоначален или приемен разговор и е препоръчително, детето, което ще премине привикване, да не присъства, за да могат родителите свободно да говорят по всички теми. Възпитателите трябва да са информирани за житейската ситуация на децата, за културните различия в поведението на привързаност, предизвикателствата при изучаването на немския език и при опознаването на германската култура, а с това и на новите ценности, за да могат да разберат поведението и реакциите и да откликват адекватно на потребностите. Само когато педагогическата работа бъде свързана с жизнената среда на децата мигранти и техните семейства, може да се положи основата на равноправно участие в германската образователна система.

Преодоляването на прехода за семействата с мигрантски корени е по-сложно, защото освен с прехода към детското заведение трябва да се справят с културните и езиковите предизвикателства. Често семейството тъкмо се е преместило, има ново жилище, родителите или поне бащата има нова работа, братята или сестрите посещават ново училище. Затова е нужно индивидуално, съгласувано с целевата група привикване в детското заведение, което се съобразява с житейската ситуация, психическия стрес и разнообразните изисквания, които се отправят към тези деца и с това към цялото семейство в контекста на акултурацията.

При анализа на ситуацията трябва да се проверят и рамковите условия на детското заведение и ако е необходимо – те да се подобрят или адаптират. За приема на децата с мигрантски корени са нужни времеви, персонални и пространствени ресурси, които изрично трябва да бъдат изяснени при подготовката на привикването (вж. глава 5.5.2). Индивидуалната ситуация и необходимостта на детето и на семейството се разглеждат и анализират, за да могат да се направят съответните изводи за приобщаването. Освен това трябва да се провери, кои рискови и защитни фактори на семейството и на средата могат да повлияят върху привикването. Получената от ситуационния анализ информация служи като изходна точка за организиране на процеса на адаптация. За практиката в детските заведения може да е полезна диалогичната комуникация при анализа на ситуацията и потребностите, която може да се провежда като обмен на мисли със семейството и педагозите и да се пригажда към хода на процеса.

За улеснение на комуникацията с родителите с мигрантски произход и като знак за добре дошли целодневните детски заведения могат да изготвят брошура за привикването, която да бъде преведена на езиците на съответните родители. Освен това може да се организира родителско кафене, при което по времето за придружаване на децата в детското заведение родителите могат да прочетат известна приказка на различни езици и да я визуализират или да донесат типични ястия от родината си. Други възможности са да се представят и празнуват празници от съответните страни на мигрантските семейства, които не са познати в Германия. Тези мероприятия могат да подпомогнат семействата с мигрантски корени да се почувстват приети, и от друга страна - другите родители и деца да се докоснат до тяхната култура.

## **ПРИНОСИ**

1. Този труд предприема подробно проучване на интернационалната литература по темите миграция, деца с мигрантски произход, многоезичност, интеграция и приобщаване. Извършва се разграничаване на важни понятия и се разработват собствени дефиниции.
2. Разглежда се преобладаващата миграция в Европа и Германия. За целта се вземат под внимание анализирани актуални данни и документи от важни литературни източници, като напр. Евростат.
3. Извършва се подробен анализ на теориите за интеграцията на мигрантите. Двете класификации на измеренията на интеграцията на Есер и Хекман се обединяват и поясняват по-детайлно. В подробности се изследват фазите, моделите, формите на последиците и предизвикателствата на интеграцията на мигрантите. След това така установените предизвикателства се проектират върху процеса на интеграция на децата на мигрантите и се правят важни изводи, които са от голямо значение за интеграцията и за приобщаването на децата с мигрантски произход.
4. Мисията на предучилищното възпитание се изследва в този труд на всички равнища – равнище Обединени нации, равнище Европейски съюз, равнище Федерална република Германия, равнище федерални провинции – посредством анализ на важни законодателства, норми и регламенти. Извършва се и подробен анализ на Баварския план за образование и възпитание (БавПОВ), указанията за действие по прилагането на Баварския закон за образование и грижа за децата (БЗОГД) и с това на образователната мисия във федералната провинция Бавария.



5. Изследват се стандартите в предучилищното образование по отношение на прилагането при деца с мигрантски корени и се разясняват наличните модели на привикване в предучилищната сфера на германската образователна система. Извършва се много подробен анализ на възникването, целите, структурата и протичането на двата най-важни модела на привикване в Германия – Берлинския модел на привикване и Мюнхенския модел на приобщаване. Освен това за първи път се извършва структурно представяне на нормативните документи и правни актове за важни стандарти в германската образователна система на предучилищно ниво по отношение на децата с мигрантски произход.
6. Изследване на добрия педагогически опит в областта на характеристиките и уменията на педагозите и особено компетентността относно различността на възпитателите, която е от много голямо значение за работата с деца с мигрантски произход. Проучване на досегашни международни изследвания по засегнатите проблеми и въпроси, като изследвания на неродителските грижи, проучвания относно привикването и изследвания на образователните успехи на децата на мигранти.
7. Разработване на собствен теоретичен модел с общо, индивидуално, интерактивно и контекстуално ниво при формулирането на цели, ориентирани към процеса и резултатите, при приобщаването на децата с мигрантски произход.
8. Провеждане на анкетно проучване за събиране на структурирани данни за ситуацията при привикването на децата с мигрантски произход и статистически анализ на важните фактори, които повлияват хода на приобщаването.
9. Провеждане на експертни интервюта за утвърждаване и усъвършенстване на модела на привикване на децата с мигрантски произход.
10. Емпиричните изследвания за първи път в света се извършват по такъв начин и предоставят множество данни и изводи по отношение на приобщаването на децата с мигрантски произход в предучилищното ниво на германската образователна система, които са ценна база за следващи изследвания.

## **ПУБЛИКАЦИИ, СВЪРЗАНИ С ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

1. Ернстбергер, М. (2020), Баварският план на образование и възпитание на деца в предучилищните образователни институции до тръгването им на училище, Педагогически изследвания, том 1 (2020), София, стр. 124-137.

2. Ернстбергер, М. (2020), Теории за приобщаване на деца в предучилищна възраст от семейството към детската образователна институция, Педагогически изследвания, том 2 (2020), София, стр. 59-73.
3. Ernstberger, M. (2020), Success Factors of Settling Children with Migration Background in Day Care Centers – A Survey Study in Germany, International Education and Research Journal, Vol. 6, Issue 12.
4. Ernstberger, M. (2020), Das Theoretische Modell, Social Science Research Network, <http://ssrn.com/abstract=3756021>
5. Ernstberger, M. (2021), Transition of Children to the First Day Care – How Does Migration Background Influence Children’s Settling Process?, European Journal of Education Studies, 2021, Vol. 8, Issue 1.
6. Ernstberger, M. (2021), Analysis and Comparison of Existing Settling Models in the Elementary Sector of the German Education System, International Journal of Education and Social Science, 2021, Vol. 8, No. 1.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баева, М. (2007). Педагогика на интегрирането. УИ „Св. Климент Охридски“.
- Баева, М. (2009). Педагогика на приобщаването – включващо образование. УИ “Св. Климент Охридски“.
- Евростат 2015а; Евростат 2015б
- Пенев, Р. (2013). Компас за родители. Обучителен пакет за педагогическо /само/образование на родители, ИК Даниела Убенова, София, Рецензирано
- Пенев, Р. (2013). Теория и технология на семейното възпитание. Първа част. , Веда Словена ЖГ, София, Рецензирано
- Пенев, Р. (2013). Теория и технология на семейното възпитание. Втора част. , Веда Словена ЖГ, София, Рецензирано
- Пенев, Р. (2014). Оптимизация на взаимодействието "детска градина-семејство", ИК Даниела Убенова, София, Рецензирано
- Пенева, Л. & Захариев, Б. & Ядкова, Л. & Йорданов, И. (2010). Благосъстоянието на децата в ранното детство в България, Септа Информа ООД, София, Рецензирано
- Пенева, Л. & Трифонова, М. & Стоянова, Ю., & Мутафчиева, М. & Колчева, Н. (2015). Стандарти за развитие и учене в ранното детство: от раждането до три години), Университетско изд. „Св. Климент Охридски“, София, Рецензирано
- Пенева, Л. & Атанасова-Трифоновна, М. & Александрова-Караманова, А. (2018). Професионалният опит и подготовката на учителите за успешна реализация на приобщаващо образование в детските градини. В: Педагогика, №8, 2018.
- Andonova, D. Managing the Process of Adaptation. In: B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D.Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) Specific Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia. Sofia: “St. Kliment Ohridski” University Press, pp. 304-320, 2018 ISBN 978-954-07-4388-2
- Engels-Kritidis, R. (2012). Early Childhood Education and Care in Germany: Focus on Children with a Background of Migration (in a Bavarian context). International Scientific

- Publications: Educational Alternatives Journal. Education, Research, Development, Volume 10, part 3, pp. 295-310.
- Engels-Kritidis, R. (2013). Language Support for Children with a Background of Migration in Early-Years Settings in Munich (Bavaria). Journal of Preschool and Elementary School Education, 1/2013 (3). Pp.13-30. Special Issue on topic: Multiculturalism as a challenge for contemporary preschool and elementary school education. View of Language Support for Children from a Migration Background in Early-Years Settings in Bavaria with a focus on Munich (ignatianum.edu.pl)
- Adybasova, A. & Altmüller, S. & Kuyumcu, R. (2007). Sprachentwicklung erfassen und beschreiben: Das Beobachtungsverfahren SISMIK. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Flensburg: Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung? In: F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen. Berlin, S. 33-34.
- Ahnert, L. & Eckstein-Madry, T. (2013). Krippen. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (3., überarbeitete Aufl.). Cornelsen. Berlin, S. 63- 341.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. Child development, 74. Jg., Nr. 4, S. 1044-1049; Bailey, A. K. (2008). Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. Psyche, 62. Jg., Nr. 2, S. 154-170; Dornes, M. (2006). Die Seele des Kindes. Frankfurt: Fischer; Hover-Reisner, N., & Funder, A. (2009). Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern. na.; Laewen, H. J. (1992). Die Beziehung zwischen kindlichen Bindungsmustern und Krippenbewältigung. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 28. Jg., Nr. 3, S. 245-257.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., H. 2, S. 263
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration sowie Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische\\_bildungsleitlinien.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bayerische_bildungsleitlinien.pdf), (изтеглено на 20.05.2020), S. 16-52.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2016). Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis. Modul A. Rechtlich-curriculare Grundlagen. <https://www.km.bayern.de/epaper/VorkursDeutschModulA/files/assets/basic-html/page-13.html>. S. 4-18.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2016). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München: Cornelson Verlag GmbH. 7. Auflage, S. IX-XXI.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hrsg.) (2016). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München: Cornelson Verlag GmbH. 7. Auflage, S. 51-53.
- Becker-Stoll, F. (2012). Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Themenheft sozial-emotionale Entwicklung. Neugier braucht Vertrauen. Verlag Herder, Freiburg, S. 22-24.
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2015). Bindung und Trennungsangst im Übergang von der Familie in die Kita. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 18, S. 18

- Berk, L. E. (2011). Entwicklungspsychologie (5., aktual. Aufl.). Pearson. Hallbergmoos, S. 260-261.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures. In: R. Brislin (Ed.), Applied cross-cultural psychology Newbury Park: Sage, S. 232-253.
- Bethke, C. & Braukhane, K. & Knobloch, J. (2009). Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Bildungsverlag EINS. Troisdorf, S. 65
- Bildungsbüro der Stadt Nürnberg. (2010). Bericht: „Frühkindliche Bildung bei Kindern mit Migrationshintergrund“. Das Integrationsprogramm der Stadt Nürnberg. [https://www.nuernberg.de/imperia/md/bildungsbuero/dokumente/nuernberg\\_integrationsprogramm\\_fruehkindlildung.pdf](https://www.nuernberg.de/imperia/md/bildungsbuero/dokumente/nuernberg_integrationsprogramm_fruehkindlildung.pdf), (изтеглено на 26.04.2020), S. 11-12.
- Borgna, C., & Contini, D. (2014). Migrant achievement penalties in Western Europe: Do educational systems matter? European Sociological Review, 30(5), 670-683.
- Bowlby, J. (2006). Bindung. Reinhardt Verlag. München, S. 176-253.
- Braukhane, K. & Knobloch, J. (2011). Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Braukhane\\_Knobloch\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Braukhane_Knobloch_2011.pdf), (изтеглено на 26.04.2020)
- Buchebner-Ferstl, S. & Dörfler, S. & Kinn, M. (2009). Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3 Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien, S. 52-53.
- Bundeszentrale für politische Bildung (публикувано на 19.09.2019). <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i>, (изтеглено на 14.04.2020)
- Cebolla Boado, H., & González Ferrer, A. (2013). Cómo se ha gestionado la inmigración en España. A. Editorial (Ed.). Madrid.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). The Second Generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market. TIES Policy Brief for the Stakeholders' Conference held in Amsterdam May 11–13, 2009.
- Dachberger, K. (2009). Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Eine Bestandsaufnahme aus der Perspektive von Fachkräften. In: Perspektiven zur kommunalen Jugendhilfe. Kinder aus Migrationsfamilien im Kindergarten. Hrsg. Stadt Regensburg – Amt für Jugend und Familie. Hausdruckerei Regensburg, S. 8-18.
- Damen, S. (2014). Beziehungsaufbau in der Eingewöhnung. Theorie und Praxis der Frühpädagogik U3 (3). Kindergarten heute, 44, S. 40
- Datler, W. & Funder, A. & Hover-Reisner, N. & Fürstaller, M. & Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Krippenstudie. In: S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann, A. König (Hrsg.), Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt. München, S. 62-158.
- Datler, W. & Hover-Reisner, N. & Fürstaller, M. (2010) 3.3 Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie 16. [https://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/Artikel/153\\_Qualitaet\\_von\\_Eingewoehnung\\_WIKI.pdf](https://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/Artikel/153_Qualitaet_von_Eingewoehnung_WIKI.pdf), (изтеглено на 01.05.2020)
- Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München, Cornelesen, 7. Auflage, 2016, S.195
- Deutscher Bildungsserver. Ihr Wegweiser zur Bildung. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.

- [https://www.bildungserver.de/onlinereource.html?onlinereourcen\\_id=25908](https://www.bildungserver.de/onlinereource.html?onlinereourcen_id=25908),  
(изтеглено на 17.04.2020)
- Dornes, M. (2013). Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre (10. Aufl.). Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main, S. 221
- Dreyer, R. (2015). Der Übergang des Kindes in frühe Tagesbetreuung. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 18, S. 25-26.
- Dreyer, R. (2017). Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Herder. Freiburg, S. 46-95.
- Dreyer, R. (публикувано на 05.09. 2013). Eingewöhnung: Modelle und Rahmenbedingungen. In: Erzieherin.de Das Portal für die Frühpädagogik.  
<https://www.erzieherin.de/eingewoehnung-modelle-und-raahmenbedingungen.html#commentsAnchor>, (изтеглено на 27.04.2020)
- Esser, H. (1980). Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt: Luchterhand
- Europäisches Parlament. (2009). Entschließung des Europäischen Parlaments vom 2. April 2009 zur Bildung und Erziehung von Kindern mit Migrationshintergrund (2008/2328(INI)). (2010/C 137 E/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0202&from=DE>, (изтеглено на 22.04.2020)
- Eurostat. Statistische Daten basierend auf der Datenabfrage 'Population on 1 January by five year age group, sex and country of birth [migr\_pop3ctb].'  
[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr\\_pop3ctb&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_pop3ctb&lang=en),  
(изтеглено на 16.04.2020)
- Fthenakis, W. (Hrsg.) (2007). Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München: Cornelson Verlag. 2. Auflage, S. 81-84.
- Gaffal, A. (2016). Vorwort. In: Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D. & Wößmann, L. (2016). Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. Waxmann. Münster.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14008/pdf/Integration\\_durch\\_Bildung\\_Gutachten.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14008/pdf/Integration_durch_Bildung_Gutachten.pdf), S. 9
- Graf, P. & Sprengler, M. (2013). Leitbild – und Konzeptentwicklung. (6., überarb. Aufl.). Ziel. Augsburg. S. 55-56.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen. Berlin, S. 68-110.
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz
- Grossmann, K. (2017). „An Angst kann man sich nicht gewöhnen, aber man kann abstumpfen, was zu Hilflosigkeit und Aggression führt“. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 20, S. 51
- Heckmann, F. (1997). Integration und Integrationspolitik in Deutschland: In Europäisches Forum für Migrationsstudien (efms). efms-paper, Nr. 11
- Heckmann, F. (2015). Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbindung. Springer VS Wiesbaden, S. 17-33.
- Hédervári-Heller, É. & Maywald, J. (2009). Von der Eingewöhnung zur Erziehungspartnerschaft. Frühe Kindheit: die ersten 6 Jahre, 12, S. 43-46.  
[http://europa.eu/pol/mult/index\\_bg.html](http://europa.eu/pol/mult/index_bg.html) към 24-ти август 2018 г.
- infans. (1990). Berlin,  
[http://www.sozdia.de/fileadmin/projekte/verein/Daten\\_2017/Berliner\\_Modell.pdf](http://www.sozdia.de/fileadmin/projekte/verein/Daten_2017/Berliner_Modell.pdf),  
abgerufen am 12. März 2020)

- Institut für Schulqualität (ISB)/Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) (2009), Gemeinsame Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht, Teil 1: Vorkurs. Deutsch lernen vor Schulbeginn. Finken-Verlag. München
- Jungabuer, J. (2017). Entwicklungspsychologische Aspekte der internationalen Ganztagesbetreuung von unter 3-jährigen Kindern. Thema Jugend: Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 4, S. 3
- Keller, D. (2012). Statistik Beratung. <https://statistik-und-beratung.de/2012/09/parametrisch-oder-nichtparametrisch-das-ist-hier-die-frage/>, (изтеглено на 26.05.2020)
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: Englewood Cliffs
- KMS 03.03.2009 Nr. IV.2- 5S 7400.9-4.14513
- Laewen, H. J. (1989). Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen. Zeitschrift für Pädagogik, 35 Jg., Nr. 6, 869-888.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14540/pdf/ZfPaed\\_1989\\_6\\_Laewen\\_Zur\\_ausserfamilialen\\_Tagesbetreuung\\_von\\_Kindern\\_unter\\_drei\\_Jahren.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14540/pdf/ZfPaed_1989_6_Laewen_Zur_ausserfamilialen_Tagesbetreuung_von_Kindern_unter_drei_Jahren.pdf), (изтеглено на 18.05.2020)
- Laewen, H. J.; Andres, B. & Hédervári, É. (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 4. Auflage.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. & Hedervari, E. (1994). Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen. (2. aktualisierte Aufl.). Fipp Verlag, Berlin, S. 22-24.
- Limbrunner, A. (2004). Soziale Arbeit als Beruf. Berufsinformationen und Arbeitshilfen für Ausbildung und Praxis (2., überarb. u. erw. Aufl.). Juventa. Weinheim, S. 65
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26. Jg., Nr. 1, S. 52 - 66.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Springer. Berlin, S. 140
- Lorenz, K. (1978). *Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie*. Springer Verlag. Wien, S. 1
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Nagel, B. (2010). Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Spiegel der Statistik. In: F. Becker-Stoll, J. Berkic, B. Kalicki (Hrsg.). *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Cornelsen. Berlin, S. 55
- Niemann, H. (2011). Eingewöhnung in die Krippe. In: N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Cornelsen. Berlin, S. 87-88.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2013). Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Beltz Juventa. Weinheim S. 224-227.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, (7), S. 177-182.
- Otto, H. (2011). Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4., vollständig überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber. Bern, S. 395
- Ramey, C., & Ramey, S. (2004). Parents involvement in children's education. *Plain Talk Center for Development & Learning*, 9. Jg., Nr. 4, S. 1-12.
- Schaich, U. (2011). Der Übergang aus der Familie in die Kinderkrippe. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre*, 14, S. 7-13.

- Schaich, U. (2012). Fehlende Übergänge: Eingewöhnung in die Kinderkrippe am Beispiel eines Mädchens mit Migrationshintergrund. *Psyche*, 66. Jg., Nr. 6, S. 522-544.
- Scholtenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich – ein Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine Untersuchung im Auftrag der AG Elementarpädagogik des Deutschen Nationalkomitees für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung. Hamburg/Lüneburg. [https://www.oekostation.de/docs/Orientierungsplaene\\_BNE\\_2008.pdf](https://www.oekostation.de/docs/Orientierungsplaene_BNE_2008.pdf), (изтеглено на 20.04.2020), S. 5-15.
- Skalska, A. (2015a). Berliner Eingewöhnungsmodell. In: I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.). *Lexikon Kita-Management*. Carl Link. Kronach, S. 129
- Skalska, A. (2015b). Münchner Eingewöhnungsmodell. In: I. Dittrich & E. Botzum (Hrsg.). *Lexikon Kita-Management*. Carl Link. Kronach, S. 130-131.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik. (2020). Projekte. (Weiter-)Entwicklung von Curricula. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. <https://www.ifp.bayern.de/projekte/curricula/BayBEP.php>, (изтеглено на 23.04.2020)
- Statista Research Departement. (публикувано на 17.03.2020). <https://de.statista.com/themen/46/einwanderung/>, (изтеглено на 14.04.2020)
- Statista Research Departement. (публикувано на 28.08.2019). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1257/umfrage/anzahl-der-zuwanderungen-nach-bundeslaendern/>, (изтеглено на 14.04.2020)
- Textor, M. R. (2007). Die "NICHD Study of Early Child Care". Textor, M. R. & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/1602>, (изтеглено на 12.05.2020)
- Thomas, A. (2005 a). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 1. Grundlagen und Praxisfelder. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen. Aufl. 2, S. 44-59.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G. et al. (Hrsg.) (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht (NUBBEK). Weimar/Berlin: Verlag Das Netz.
- UNESCO. (2020). Bildung: Agenda Bildung 2030. <https://www.unesco.de/bildung>, (изтеглено на 21.04.2020)
- Urban, M. & Vandenbroeck, M. & Van Laere, K. & Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526. [https://repository.uel.ac.uk/download/5960460c97a2be06783e961cc7c67fe44be282b3147f53836fb708ab43a8d0f9/94427/Urban\\_EJE%252047%25284%2529%2520editorial.pdf](https://repository.uel.ac.uk/download/5960460c97a2be06783e961cc7c67fe44be282b3147f53836fb708ab43a8d0f9/94427/Urban_EJE%252047%25284%2529%2520editorial.pdf) (изтеглено на 22.05.2020)
- Van Dieken, C. (2012). Ganz nah dabei – Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die KiTa. Arbeitsmaterial für Teamfortbildung und Elternabend. (1. Auf.). Cornelsen. Berlin, S. 42
- Van Dieken, C. (2015). Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren. 2. Auflage der überarbeiteten und erweiterten Neuausgabe. Herder. Freiburg, S. 24-49.
- Vandenbroeck, M. (2018): Diversity in Early Childhood Services. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Gent University. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/diversity-in-early-childhood-services.pdf>. (изтеглено на 22.05.2020)
- Wagner, W. (2008). *Kulturschock Deutschland*. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg. 5. Auflage
- Wertfein, M. (2008). Bindung und Exploration von Anfang an. *Welt des Kindes: Die Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen*, 6, S. 14

- Winner, A. (2015). Das Münchener Eingewöhnungsmodell–Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_winner\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf), (изтеглено на 27.04.2020)
- Winner, A., & Erndt-Doll, E. (2009). Anfang gut? Alles besser!: ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Verlag Das Netz. Weimar. Berlin.
- Yin, R. K. (2015). Qualitative research from start to finish. Guilford publications