

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

# **А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

**Н А Д И С Е Р Т А Ц И О Н Е Н Т Р У Д**

**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНАТА СТЕПЕН**

***ДОКТОР НА НАУКИТЕ***

**ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ**

**1.2. ПЕДАГОГИКА (ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА)**

*Тема:*

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ  
НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ  
В ДЕТСКАТА ГРАДИНА**

*Автор:*

**доц. д-р РОЗАЛИНА ПЛАМЕНОВА ЕНГЕЛС-КРИТИДИС**

**София,  
2019**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика” при Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски”. Съдържанието на дисертацията обхваща увод; пет глави; заключение, изводи и препоръки; библиография и приложения. Дисертацията съдържа 312 страници, от които 16 страници библиография и 4 страници приложения. В текста са включени 14 таблици, 47 фигури и 56 снимки. Библиографията съдържа 140 заглавия на български език и 50 на английски език.

Авторефератът следва структурата на дисертацията и запазва оригиналната номерация на таблиците и фигурите в нея.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на 03.02.2020г. от 13.00 ч. в зала 213 на Факултет по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“, бул. „Шипченски проход“ 69А.

## СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД.....	5
ГЛАВА ПЪРВА. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ОБРАЗОВАНИЕТО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИ, ИСТОРИЧЕСКИ И НОРМАТИВНИ АСПЕКТИ .....	6
1.1. Понятието <i>индивидуалност</i> в психологията.....	6
1.2. Уникалността на детето и неговият личностен потенциал .....	6
1.3. Значимостта на индивидуалните различия в контекста на съвременното приобщаващо образование.....	6
1.4. Исторически проекции на идеята за индивидуализация и диференциация в педагогиката.....	6
1.5. Същност и роля на индивидуализацията и диференциацията в образователния процес .....	6
1.6. Индивидуализацията и диференциацията в плана на актуалните нормативни изисквания към предучилищното и училищното образование в България .....	7
1.7. Необходимост от целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в българските детски градини .....	7
ГЛАВА ВТОРА. ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПЕРСПЕКТИВИ НА УЧЕНОТО ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ И ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМ ДЕТСКИ ОПИТ В КОНТЕКСТА НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ.....	8
2.1. Учене чрез преживяване и личностно значим детски опит .....	8
2.2. Целите за стимулиране на преживяванията и целите за преобразуване на опита в съвременното концептуално и нормативно поле на предучилищното образование в България.....	8
2.3. Педагогическата ситуация, разглеждана през призмата на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит .....	8
2.4. Ролята на иницираните от децата активности в процеса на индивидуализация на взаимодействието: непреднамерените педагогически ситуации, детските игри и други самостоятелни дейности на децата .....	9
2.5. Значимостта на емоционалното благополучие и степента на активното включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие в контекста на индивидуалния образователен напредък .....	9
2.6. Ролята на учителя в личностно значимото педагогическо взаимодействие .....	9
2.7. Динамичното съблюдуване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете като ключова предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация в плана на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит.....	10
ГЛАВА ТРЕТА. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕФЕКТА ОТ ЗАСИЛЕНАТА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА.....	11
3.1. Цел, предмет, обект и задачи на психолого-педагогическото изследване.....	11
3.2. Хипотези на психолого-педагогическото изследване.....	12
3.3. Критерии и показатели на психолого-педагогическото изследване.....	13
3.4. Етапи, методи и участници в психолого-педагогическото изследване.....	14
3.4.1. Обобщена информация относно етапите, методите и участниците в изследването .....	14
3.4.2. ПОДГОТВИТЕЛНО-КОНСТАТИРАЩ ЕТАП: очертаване на необходимост от целесъобразно прилагане на индивидуализация и диференциация в детската градина и разработване на изследователски инструментариум .....	20
3.4.3. КОНЦЕПТУАЛНО-РАЗРАБОТВАЩ ЕТАП: разработване на концептуалните и технологичните измерения на образователен модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина .....	20
3.4.4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-ЕМПИРИЧЕН ЕТАП: проучване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина .....	20
3.4.4.1. Психолого-педагогически експеримент.....	20
3.4.4.2. Наблюдението като ключов метод на изследване.....	20
3.4.4.3. Оценъчни скали.....	20

3.4.4.3.1. Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на емоционално благополучие на детето в процеса на педагогическото взаимодействие.....	20
3.4.4.3.2. Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на включване на детето в процеса на педагогическото взаимодействие .....	20
3.4.4.3.3. Оценъчна скала за динамично групиране на децата спрямо образователния им напредък по посока на заложеното в Държавния образователен стандарт съдържание .....	20
3.4.4.4. Тест за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова, 1997) .....	20
3.4.4.5. Проучване мнението на студенти-магистри, обучавани за детски учители, относно представата им за технологичните възможности на индивидуализацията и диференциацията в педагогическата ситуация .....	20
3.4.4.6. Анкета с директори, помощник-директори и главни учители на детски градини, целяща проучване нагласите на управленските кадри към необходимостта от прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.....	20
3.4.5. АНАЛИТИКО-СТАТИСТИЧЕСКИ ЕТАП: анализ на предварителните и същинските резултати от психолого-педагогическото изследване.....	20
3.4.6. ОБУЧИТЕЛНО-ПОПУЛЯРИЗИРАЩ ЕТАП: обучителни тренинги, лекции и семинари, проведени от автора с детски учители, директори и студенти, популяризиращи значимостта на индивидуализацията и диференциацията и разработените образователни технологии .....	20
<b>ГЛАВА ЧЕТВЪРТА. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ИЗСЛЕДВАНЕ .....</b>	<b>21</b>
4.1. Обща постановка при статистико-аналитичната обработка на данните от изследването.....	21
4.2. Влияние на засилената индивидуализация и диференциация върху образователния напредък на децата.....	22
4.3. Връзка между засилената индивидуализация и диференциация и възрастовата група на децата .....	23
4.4. Връзка между засилената индивидуализация и диференциация и пола на децата .....	24
4.5. Корелация на благополучието и включването с образователния напредък на децата .....	24
4.6. Благополучието и включването в контекста на <i>готовността на 6-7-годишните деца за училище</i> .....	25
4.7. Влияние на засилената индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие върху благополучието и активното включване на децата .....	25
4.8. Индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в контекста на <i>готовността за училище на 6-7-годишните деца</i> .....	26
4.9. Анализ на индивидуалната динамика в развитието на отделни деца, вследствие на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.....	27
4.10. Анализ на експертните мнения на детските учители.....	27
4.11. Анализ на мненията на студентите-магистри, обучавани за детски учители.....	27
4.12. Анализ на резултатите от анкетата за проучване нагласите на управленски кадри на детски градини към насърчаването на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие: мост към внедряването на развиващата програма в практиката.....	28
<b>ГЛАВА ПЕТА. ВАРИАТИВНО-ДИНАМИЧЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО В ДЕТСКАТА ГРАДИНА .....</b>	<b>30</b>
5.1. Цел, същност, ключови понятия и визуализация на модела.....	30
5.2. Актуалност и иновативни измерения на модела.....	31
5.3. Концептуални измерения на модела .....	33
5.3.1. Познаването и динамичното безпристрастно съблюдаване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете: ключова предпоставка за ефективна индивидуализация.....	33
5.3.2. Активно прилагане на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие.....	33
5.3.3. Насърчаване на активността и откривателския дух в хода на осигуреното единство на преднамерено и непреднамерено учене, отчитайки индивидуалните детски интереси .....	33
5.3.4. Стимулиране на личната детска инициатива и детския избор, в търсене на градивна проекция на индивидуалните детски заложби, особености, способности, умения, интереси, потребности и др. в педагогическото взаимодействие.....	33

5.3.5. Системно планиране/проектиране на ежедневната педагогическа работа на детския учител в плана на индивидуализацията и диференциацията .....	33
5.3.6. Индивидуализация, диференциация и антидискриминация: утвърждаване уникалността на детската личност, зачитайки ценността и самочувствието на всички деца в детската група .....	33
5.3.7. Индивидуализация, диференциация и позитивна колективизация: използване на индивидуалните особености на всяко дете в полза на екипността в детската група .....	33
5.3.8. Прилагане на интегративно-спираловиден подход при подбора и структурирането на образователното съдържание в процеса на индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.....	33
5.3.9. Продуктивно образователно взаимодействие със семейството в помощ на ефективната индивидуализация в детската градина .....	33
5.4. Вариативно-динамични измерения на модела .....	33
5.5. Емпирично-проучвателни измерения на модела.....	34
5.6. Професионално-педагогически измерения на модела.....	34
5.7. Предметно-пространствени измерения на модела.....	34
5.8. Нормативно-управленски измерения на модела.....	34
5.9. Технологични измерения на модела.....	35
5.9.1. Педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация на взаимодействието в детската градина: обобщаване на добрия педагогически опит .....	35
5.9.2. Подгрупиранието и динамичното прегрупиране на децата като организация на диференциацията в детската градина .....	37
5.9.3. Авторски разработени образователни технологии за индивидуализиране и диференциране на груповото педагогическо взаимодействие в детската градина в рамките на педагогическата ситуация .....	38
5.9.3.1. Фоторазказът като метод на индивидуализирано педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит .....	38
5.9.3.2. Метод на самостоятелния детски избор на предизвикателство.....	38
5.9.3.3. Значимостта на индивидуалната мотивация на детския практически опит: проекции на ученето чрез правене във втора възрастова група в детската градина .....	39
5.9.3.4. Значимостта на индивидуалната мотивация на детския практически опит: проекции на ученето чрез правене в трета възрастова група в детската градина .....	39
5.9.3.5. Индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие с помощта на „Пъзел с илюстрации от приказки“ .....	39
5.9.3.6. Игрово-познавателните ситуации в четвърта подготвителна група/клас: индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие чрез играта „Пощальон“ .....	39
5.9.3.7. Индивидуализация на педагогическото взаимодействие в помощ на подготовката за четене и писане .....	39
5.9.3.8. Индивидуализация на педагогическото взаимодействие чрез използване и изработване на илюстрирани книжки с подсказки .....	39
5.9.3.9. Електронните технологии и индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие: използване на вотинг система в четвърта подготвителна група/клас .....	39
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ .....</b>	<b>40</b>
<b>ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД .....</b>	<b>50</b>
<b>СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ НА АВТОРА ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА .....</b>	<b>52</b>

## УВОД

Динамично променящият се свят на нашия век и неговият демократичен дух задълбочават индивидуалните различия, които все повече и повече са приемани преди всичко като предимства и като потенциал, който е необходимо ефективно да бъде използван. В контекста на съвременното приобщаващо образование е от изключителна важност да се осигури поле за изява на всяко дете, а в още по-широкия план на мислене - и на всеки субект на педагогическото взаимодействие, отчитайки и успешно използвайки неговите особености, способности, интереси и т.н.

Настоящият дисертационен труд поставя в центъра детето с неговите разнолики психически, физически и поведенчески особености, преживявания, потребности, интереси, качества, знания, умения, отношения, постижения, способности, таланти, затруднения и т.н., като във фокуса стои осигуряването на неговото емоционално благополучие и стимулирането на осмислената и естествено желана детска активност, на базата на ценностните, позитивни и градивни взаимоотношения *учител - дете*. Като ключово за ефективната индивидуализация и диференциация в труда се приема ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит, при съблюдаване на благополучието и активното включване на детето в педагогическото взаимодействие.

В контекста на труда под **индивидуализация** разбираме концептуално-обусловена вариативно-динамична система от методи, похвати, средства и форми на групово педагогическо взаимодействие, целенасочено използвани в единен цялостен персонализиран подход, гарантиращ оптимална изява на потенциала на всяко дете и осигуряващ неговото емоционалното благополучие и активно включване в педагогическото взаимодействие при зачитане и уважение на всички останали деца в групата. В този дух **диференциацията** може да се разглежда като микро-групов вариант на индивидуализация, при който децата динамично се подгрупират и прегрупират (както в реално обособени групи, така и в само мислено проектирани от учителя такива с оглед подпомагане ефективността на педагогическото взаимодействие) на база на техни особености с фокус оптимално развитие на потенциала на всяко дете, като за целта учителят използва вариативно-динамична система от методи, похвати, средства и форми на педагогическо взаимодействие, при уважение и зачитане на достойнството на всички деца в голямата детска група. В този смисъл **целта на труда е да разкрие в научно-теоретичен и приложен аспект значимата роля на индивидуализирането и диференцирането на педагогическото взаимодействие в детската градина, както и да разработи и обоснове концептуално-технологичен вариативно-динамичен образователен модел за индивидуализация и диференциация, фокусиран към разширяване възможностите за образователен напредък на всяко дете.**

## ГЛАВА ПЪРВА

### ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА В ОБРАЗОВАНИЕТО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИ, ИСТОРИЧЕСКИ И НОРМАТИВНИ АСПЕКТИ

#### 1.1. Понятието *индивидуалност* в психологията.

В тази част е разгледано понятието *индивидуалност* във взаимовръзката му с понятието *личност* в контекста на разбиранията на Шмит (1997); Радев (2013а); Минчев (2009); Енциклопедия по психология (1998); Речник по психология (1989); Иванов (2007); Колева (2013); Димитров (2003); Wieseltier (1994), Чавдарова-Костова и др. (2018), Hofstede (2001) и др. Разглеждат се вижданията по въпроса на Гордън Олпорт, Р. Кетъл, С. Л. Рубенщайн, Уилям Щерн, Волф Мерлин, Дан Макадамс, Джудит Харис, П. Боев, Х. Мъри, Я. Ковалчук и др.

#### 1.2. Уникалността на детето и неговият личностен потенциал.

В тази част се акцентира на богатството на личностния потенциал на всяко дете, изразен чрез индивидуалните различия по посока на наследствени фактори; развитие на психичните процеси и свойства; темперамент, семейна среда; интереси; способности; изградени знания, умения и отношения, градиращи в компетентности; субективен опит в неговата цялост и др., представени според вижданията на Стаматов (2003); Петрова (2001); Колева (2013), Минчев (2009), преплитащи гледни точки на Хауърд Гарднър, К. Ериксън, И. Февр, Р. Стърнбърг и др.

#### 1.3. Значимостта на индивидуалните различия в контекста на съвременното приобщаващо образование.

Вниманието се фокусира върху значимостта на различията между хората, разглеждани именно през призмата на съвременното приобщаващо образование в трудовете на Баева (2019; 2009); Чавдарова-Костова (2019); Sutherland (2008); Nutbrown, Clough, & Atherton (2013); Nutbrown & Clough (2013); Clough и Clough (2013) и др.

#### 1.4. Исторически проекции на идеята за индивидуализация и диференциация в педагогиката.

Идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката е проследена накратко от възпитателните взаимодействия в първобитното общество през древността към гледната точка общественици, философи или педагози като Еразъм Ротердамски, Мишел дьо Монтен, Жан-Жак Русо, Йохан Хенрих Песталоци, Фридрих Фрьобел, Лев Николаевич Толстой, Елен Кей, Мария Монтесори, Рудолф Щайнер, Антон Семьонович Макаренко. Специално внимание е обърнато на вижданията на основоположника на педагогиката като наука Ян Амос Коменски, както и на Лев Симеонович Виготски и неговата „зона за най-близко развитие“.

#### 1.5. Същност и роля на индивидуализацията и диференциацията в образователния процес.

Разгледани са някои основни моменти, свързани с уважението и зачитането на личността на обучаемия в образователния процес, като основна предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие (Чавдарова-Костова, 2018; Бояджиева, 2011; Василева, 2004; Русинова, 2009; Минчев, 2009; Енгелс-Критидис, 2015; Баева, 2016), както и същността и значението на индивидуализацията и диференциацията в образованието (Tomlinson, 2014; Kuznetsova & Régnier, 2014; Căprioară & Frunză, 2013; Kratochvílová & Havel, 2013; Engel & Randall, 2009, Мирчева, 2013; Радев, 2005; Petty, 2015;

Петров, 2016; Радев, 2013а; Boat, Dinnebeil & Bae; Pretti-Frontczak & Bricker, 2004; Колева, 2013; Димитров, 2010 и др.).

#### **1.6. Индивидуализирането и диференцирането на педагогическото взаимодействие в плана на актуалните нормативни изисквания към предучилищното образование в България.**

С градивно-критичен поглед е потърсена индивидуализацията и диференциацията в контекста на Закона за предучилищното и училищното образование (2016), Наредбата за приобщаващото образование (2018) и Наредба 5 за предучилищното образование (2016).

#### **1.7. Необходимост от целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в българските детски градини**

Очертана е спецификата на прилагането на индивидуализацията и диференциацията в контекста именно на детската градина, като са изтъкнати значително по-големите възможности в сравнение с класическия образователен процес в училище, най-вече благодарение на гъвкавостта на взаимодействието в детската градина и педагогическата ситуация като форма. Изтъкната е ключовата роля на детския учител за трансформирането на значими за детето житейски ситуации в педагогически такива, провокирайки детския интерес (Енгелс-Критидис, 2012). Обосновава се необходимостта от засилено прилагане на индивидуализацията и диференциацията в детските градини у нас, базирайки се на дългогодишни педагогически наблюдения в детски градини, в които активно се прилагат иновационни методи и средства. Разгледани са мнения на Дончева (2015; 2016), Галчева (2016), Колева (2013) и др. Стъпвайки на някои виждания на Софрониева (2012; 2016); Шопов и Софрониева (2014); Баева-Гарсия, (2016); Енгелс-Критидис (2015), е изтъкната и значимата роля на взаимоотношенията *учител-деца* в контекста именно на необходимостта от засилено прилагане на индивидуализацията и диференциацията в детските градини у нас.



## ГЛАВА ВТОРА

### ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПЕРСПЕКТИВИ НА УЧЕНОТО ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ И ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМ ДЕТСКИ ОПИТ В КОНТЕКСТА НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯТА И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

#### 2.1. Учене чрез преживяване и личностно значим детски опит.

Изтъкнато е значението на преживяванията в процеса на преднамереното и непреднамереното учене (Виготски, 1982; Русинова, 2006; Carpenter, 2014; Стаматов, 2003 и др.). Стъпвайки на някои от вижданията на Джон Дюи, Мария Монтесори, Дейвид Колб, Мария Баева (2019) и редица други автори за същността на *ученето чрез правене*, е аргументирана значимостта на ученето чрез преживяване и ученето чрез правене, разглеждани в тяхното единство. Цитирани са и редица публикации на автора, някои от които разработени съвместно с опитни детски учители-иноватори (Енгелс-Критидис, 2012; Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2016; 2016а; Енгелс-Критидис и Йотова, 2017 и др.), в които се изтъкват различни основни положения и/или конкретни педагогически технологии в процеса на стимулиране на ученето чрез преживяване и личностно значим опит в детската градина, при отчитане от педагога на индивидуалните особености и потребности на всяко дете.

Още веднъж е подчертана ролята на взаимоотношенията на децата с учителя (Comer, 2006; Tomlinson, 2014; Софрониева, 2012; 2016; Баева-Гарсия, 2016), на значимостта на партньорството *учител-дете* (Stephen, 2010; Alexander, 2004; Walkins and Motrimer, 1999; Чавдарова-Костова и др., 2018 и др.).

#### 2.2. Целите за стимулиране на преживяванията и целите за преобразуване на опита в съвременното концептуално и нормативно поле на предучилищното образование в България

Наред с традиционно приеманите за водещи в образованието познавателни цели, в унисон с концепцията на Русинова и др. (1993), на целите за стимулиране на преживяванията и на целите за преобразуване на дейността е отредена перспективна роля, вдъхновила творчеството на голяма част от детските учители и научните публикации в областта на предучилищната педагогика у нас през последния четвърт век.

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

В духа на Русинова и др. (1993) в дисертационния труд педагогическата ситуация се приема като основна форма на взаимодействие, осигуряващо субект-субектни форми на общуване, дискретност на педагогическата стратегия, активно формиране на механизми за саморегулация, диференциация и индивидуализация на взаимодействията, вариране на образователното съдържание, обединяване на педагогически и жизнени ситуации. В същия контекст педагогическите ситуации отчитат потребността на децата от организирано и системно развитие чрез подходящо мотивирани процеси на преднамерено и непреднамерено учене, практически дейности и игрово-познавателни активности, но и едновременно с това осигуряват актуално равнище на индивидуално развитие, разбирано като практикуване на знания, умения, емоционална ангажираност и самостоятелност в начините на съчетаване на известното с неизвестното със специфичното му конкретизиране от отделното дете. Освен цели на дадена ситуация за групата като цяло, залагането на индивидуализирани цели на

педагогическо взаимодействие е необходимо да става още на етапа на планиране на дадена педагогическа ситуация (виж Engels-Kritidis, 2015).

Разгледана е ситуационността на опита в плана на разбиранята на философи като Жан-Пол Сартр, Мерло-Понти и Хюбърт Дрейфус, а също и от психолози като Курт Левин, Фриц Хайдер, Франц Фром, е подчертана изключителната значимост на ситуационната структура на детския опит и неговата основополагаща роля в процеса на непреднамереното учене (Енгелс-Критидис, 2012). Приемайки гледната точка на Минчев (1991) за ситуацията като основна единица на опита, в дисертационния труд се застава зад неговата идея за неразривната връзка между ситуациите и уменията.

#### **2.4. Ролята на иницираните от децата активности в процеса на индивидуализация на взаимодействието: непреднамерените педагогически ситуации, детските игри и други самостоятелни дейности на децата.**

Изтъкната е ролята на свободните детски игри като активности, които в най-голяма степен дават поле за независима и самостоятелна творческа изява на децата. В духа на Виготски (1982), Русинова и др. (1993) и Русинова (2006; 2009) е разгледана игровата ситуация като основополагаща единица за психологически анализ на интегралния опит на детето. Очертано е значението на развитието на личната инициатива на детето (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; Stephen, 2010), особено в контекста на стратегията за самостоятелното учене (Люблинска, 1978; Чавдарова-Костова и др., 2018; Радев, 2005; Баева, 2019), в която на преден план се поставят индивидуалните потребности.

#### **2.5. Значимостта на емоционалното благополучие и активното включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие в детската градина в контекста на индивидуалния образователен напредък.**

Акцентира се върху факта, че повечето изследвания по темата са фокусирани главно върху развитието на т.н. академични умения и в алтернатива се аргументира значимостта на неакадемични показатели - такива като отношението на децата към образователната институция, тяхното включване или ангажиране с учебната среда (Parisou, 2019; Birch & Ladd, 1997; Shields et al, 2001 и др.). В тази връзка, наред с проучването на образователния напредък на децата, са очертани две основни изследователски равнища, взаимствани от Laevers et al (2005): благополучието на децата и степента на активното им включване в дейностите в детската градина. Около тези две понятия се гради т.н. Льовенска скала (The Leuven Scale), модифицирана и използвана за целите на конкретното проучване, в настоящето изследване.

#### **2.6. Ролята на учителя в личностно значимото педагогическо взаимодействие.**

Фокусът е поставен върху логичното отключване на нови очаквания към педагозите, във връзка със съвременните парадигми за личностно-ориентирано образование (Рашева-Мерджанова, 2012; Osad'an & Burrage, 2013; Osad'an & Hanna; 2015; Енгелс-Критидис, 2017).

Представени са гледни точки на Pianta (1997); Sherman, Rasmussen & Baydala (2008); Pianta, Steinberg, & Rollins (2009); Boat, Dinnebeil & Bae (2010); La Paro et al. (2012); Колева (2013); Singh & Jane (2014); Comer (2017) и др., които потвърждават важността на взаимоотношенията между деца и учители с цел развиване на умения в областта на партньорските отношения на емоционално развитие и саморегулация, както и множество компетентности в училище, като внимание, мотивация, решаване на проблеми и самоувереност.

Изтъкната е ролята на качествено преподаване, разглеждано като пряка функция на личната и професионалната подготовка на учителя за постиженията на обучаемите (Wang et al., 2011; Stronge, Ward and Grant, 2011; Hollins, 2011 и др.).

**2.7. Динамичното съблюдаване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете като ключова предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация в плана на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит.**

Коментирайки гледните точки на Boat, Dinnebeil & Baе (2010), Bruce и др. (2015), Колева (2013), Pretti-Frontczak & Bricker (2004); Luze & Peterson (2004) и др. в тази част се аргументира познаването и динамичното съблюдаване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете като ключова предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация в плана на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит. Обосновава се ролята на психолого-педагогическото наблюдение като водещ метод в тази връзка.

## ГЛАВА ТРЕТА

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКО ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕФЕКТА ОТ ЗАСИЛЕНАТА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

#### 3.1. Цел, предмет, обект и задачи на психолого-педагогическото изследване.

**Целта** на психолого-педагогическото изследване е да докаже значимостта на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие, както и да проучи и разработи изследователски и образователни технологии за прилагането им на практика в детската градина, като структурира концептуално-технологичен вариативно-динамичен образователен модел за индивидуализация и диференциация, фокусиран върху разширяване възможностите за образователен напредък на всяко дете.

**Предмет** на изследването е педагогическото взаимодействие *учител-дете/деца* в детската градина в българска образователна среда, в условията на групови педагогически ситуации и инициирани от децата активности.

**Обект** на настоящето изследване е индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в детската градина, насочени към разширяване възможностите за образователен напредък на всяко дете.

С оглед на поставената цел, се очерта като необходимо решаването на следните **основни задачи**:

1. Да се проучи същността на индивидуализацията и диференциацията в психологически, исторически, нормативен и педагогически план.
2. Да се разкрият теоретичните и практико-приложните основания за необходимостта от целесъобразна индивидуализация и диференциация в условията на детските градини в България.
3. Да се очертае образователната перспектива на целите за стимулиране на преживяванията и целите за преобразуване на опита в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в детската градина.
4. Да се потърси възрастова и полова специфика на влиянието на засилената индивидуализация и диференциация върху образователния напредък на децата.
5. Да се адаптира, разработи и приложи адекватен диагностичен инструментариум за измерване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие, както и на степента на образователния напредък на всяко дете.
6. Да се изведат водещите концептуални положения, осигуряващи целесъобразна индивидуализация и диференциация в детската градина.
7. Да се проучат, обобщят и систематизират методи, похвати и средства за индивидуализирано и диференцирано педагогическо взаимодействие в детската градина.
8. Да се разработят и частично апробират в практиката авторски индивидуализиращи и диференциращи образователни технологии за педагогическо взаимодействие с деца в предучилищна възраст, базирани на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит.
9. Да се структурира и обоснове концептуално-технологичен вариативно-динамичен модел на педагогическо взаимодействие за индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина.

### 3.2. Хипотези на психолого-педагогическото изследване.

На основание на целенасочената интерпретация на научната литература и опита от педагогическата практика, беше формулирана следната **водеща изследователска хипотеза: степента на образователен напредък на децата по посока овладяване на образователното съдържание е по-висока в групи в детската градина, в които активно, целесъобразно и многопосочно се прилага индивидуализация и диференциация, базирана на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит**, в сравнение с групи, където индивидуализацията и диференциацията се прилагат чрез недостатъчен на брой и еднообразни форми, методи, похвати и средства.

Водещата изследователска хипотеза беше конкретизирана по възраст и по пол, както и по посока на предполагаеми корелации между образователния напредък, благополучието и степента на пълноценното участие на всяко дете в активностите в детската градина. Така бяха дефинирани следните **пет подхипотези:**

**Първа подхипотеза.** Имайки предвид особеностите на психичните процеси и свойства, както и значително по-малката обремененост на най-малките в детската градина по посока на рутината в организираното педагогическо взаимодействие, предполагаме, че **при 3-4-годишните деца**, при които целесъобразно и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, **степента на образователен напредък би била по-висока** в сравнение с напредъка при 6-7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин.

**Втора подхипотеза.** Взимайки под внимание някои поведенчески особености, произтичащи от половата специфика, допускаме, че при активно, многопосочно и целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина, **степента на образователен напредък при момчетата би била по-висока** в сравнение със степента на напредъка при момичетата.

**Трета подхипотеза:** Изтъквайки значимостта на целите за стимулиране на преживяванията в процеса на педагогическото взаимодействие (особено в индивидуализираното и/или диференцираното такова) предполагаме, че при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина е налице **правопропорционална връзка между степента на благополучие на отделните деца и техния индивидуален образователен напредък.**

**Четвърта подхипотеза:** Отчитайки ролята на целите за преобразуване на личностно значимия детски опит за ефективността на педагогическото взаимодействие, предполагаме, че при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина е налице **правопропорционална връзка между степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие и техния индивидуален образователен напредък.**

**Пета подхипотеза:** Предполагаме, че като цяло е **налице преобладаваща позитивна нагласа сред директорите, помощник-директорите и главните учители в детските градини** към по-активното прилагане на практика на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.

Приели хипотезата и нейните пет конкретизации, ние ще обвържем с тях както *критериите и показателите*, така и *методите и организацията* на настоящето психолого-педагогическо изследване.

### 3.3. Критерии и показатели на психолого-педагогическото изследване.

Позовавайки се на научната литература и стъпвайки на модифицираната и обогатена от автора методика на Laevers et al (2005), беше очертана система от критерии и показатели, която визуално е представена в Табл. 3.

Табл. 3. Критерии и показатели на психолого-педагогическото изследване.

#### А. Критериално равнище, ориентирано към ДЕТЕТО

<b>Критерий А1.</b> Благополучие на детето при взаимодействие с околните (възрастни, учители, други деца и възрастни).	
<i>Показатели</i>	<i>Степени</i>
<b>А1.1:</b> Степен на благополучие на детето в организирани от учителя групови активности (педагогически ситуации и др. форми на взаимодействие).	<b>1. Изключително ниска степен на благополучие</b> – детето ясно показва сигнали за дискомфорт (изглежда тъжно или уплашено; плаче, крещи; хвърля предмети, наранява другите; и т.н.).
	<b>2. Ниска степен на благополучие</b> – стойката, изразът на лицето и действията показват, че детето не се чувства добре, но сигналите за дискомфорт са по-малко видими от степен 1 или чувството за дискомфорт не се изразява през цялото време.
	<b>3. Умерена степен на благополучие</b> - стойката, изразът на лицето и действията показват малко или никаква емоция; няма сигнали, говорещи за тъга или удоволствие, за комфорт или дискомфорт.
<b>А1.2:</b> Степен на благополучие на детето в игри и други дейности по свободен детски избор	<b>4. Висока степен на благополучие</b> – детето показва видими сигнали за удовлетвореност, подобни на описаните при степен 5, но тези знаци не са постоянно представени със същата интензивност.
	<b>5. Изключително висока степен на благополучие</b> - детето изглежда щастливо, усмихва се; спокойно е и не показва знаци за стрес и за напрежение; отворено е към заобикалящата го среда; спонтанно е и изразява себе си; жизнено е, пълно е с енергия; изразява самоувереност.
<b>Критерий А2.</b> Включване на детето във взаимодействие с околните.	
<i>Показатели</i>	<i>Степени</i>
<b>А2.1:</b> Степен на включване на детето в организирани от учителя групови активности (педагогически ситуации и др. форми на взаимодействие).	<b>1. Изключително ниска степен на включване</b> – детето едва показва активност; без или с пасивно отношение; липса на концентрация; може да се наблюдава втренчен поглед; липса на целенасочена активност; безцелни действия без продуктивност или с минимални резултати; липса на сигнали за откривателство и интерес; слаба степен на умствена активност
	<b>2. Ниска степен на включване</b> – детето показва някаква степен на активност, която обаче често се прекъсва; ограничена концентрация; действия, водещи до ограничена резултатност; лесно се разсейва.
	<b>3. Умерена степен на включване</b> – детето е заето през по-голямата част от времето, но без истинска, пълноценна концентрация; рутинни действия; вниманието е повърхностно; детето не е погълнато от дейността; мотивацията не е пълноценна, детето не е напълно отдадено на дейността, не се чувства по положителен начин предизвикано от дейностите; детето не получава пълноценен опит в дълбочина; не използва капацитета си на пълна степен; активностите не ангажират детското въображение.
<b>А2.2:</b> Степен на включване на детето в игри и други дейности по свободен детски избор	<b>4. Висока степен на включване</b> – налице са ясни сигнали за включване, но те не винаги съществуват в тяхната най-силна проява; детето е ангажирано в дадена активност, обикновено без да я прекъсва; в по-голямата част от времето е налице истинска концентрация, но в някои кратки моменти вниманието е по-скоро повърхностно; детето се чувства предизвикано по положителен начин от дейността; има известна степен на мотивация; способностите и въображението на детето в значителна степен се изявяват в дейностите.
	<b>5. Изключително висока степен на включване</b> – детето много често е ангажирано в активност и почти винаги е напълно погълнато от нея; детето е концентрирано върху дадената дейност, високо мотивирано е, чувства силно

	привличане от активността; проявява постоянство; дори много силни стимули не го разсейват; детето много внимава в дейността, прецизно е и наблюдателно (забелязва детайлите); демонстрира активна умствена активност и опит; детето почти постоянно проявява своите способности; въображението и умственият му капацитет са на пълна тяга; видимо е, че се наслаждава на това, че е погълнат от дейността.
<b>Критерий А3. Напредък на детето по посока на овладяването на образователното съдържание,</b> заложено в Държавния образователен стандарт за предучилищно образование и конкретизирано в използваната програмна система (като средна преценка на учителите за успеваемостта на всяко дете по всички образователни направления).	

#### В. Критериално равнище, ориентирано към ДЕТСКИЯ УЧИТЕЛ

<b>Критерий В1.</b> Прилагане на индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие.
<b>Показател В1.1:</b> Прилагане на индивидуализация и диференциация в <b>преднамерени/регламентирани педагогически ситуации.</b>
<b>Показател В1.2:</b> Прилагане на индивидуализация и диференциация в <b>непреднамерено педагогическо взаимодействие.</b>

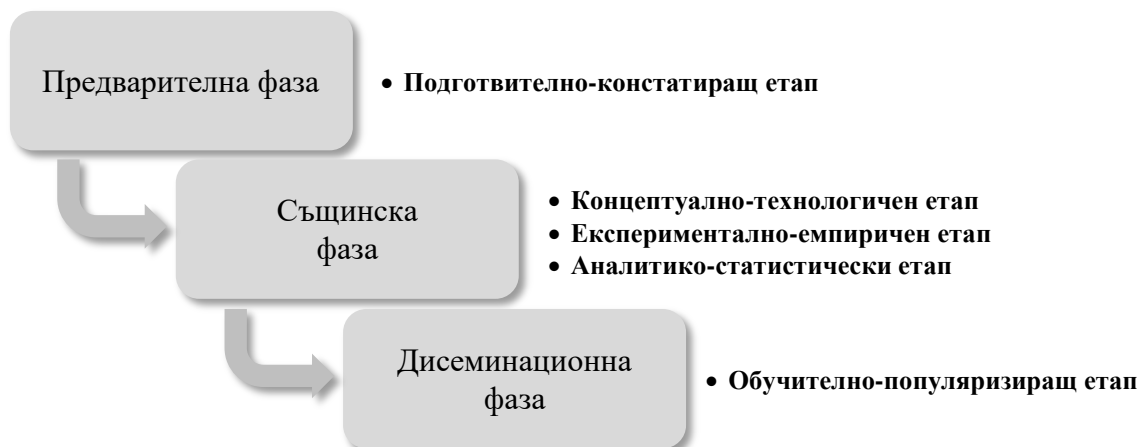
#### С. Критериално равнище, ориентирано към ДИРЕКТОРА, ПОМОЩНИК-ДИРЕКТОРА И ГЛАВНИЯ УЧИТЕЛ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

<b>Критерий С1.</b> Нагласа към <b>необходимост</b> от прилагане на индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие.
<b>Критерий С2.</b> Нагласа към <b>възможност</b> за прилагане на индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие.
<b>Показател С2.1:</b> Нагласа към възможност за прилагане на <b>индивидуализация</b> в педагогическото взаимодействие.
<b>Показател С2.2:</b> Нагласа към възможност за прилагане на <b>диференциация</b> в педагогическото взаимодействие.
<b>Критерий С3.</b> Наблюдавана от управленските кадри връзка между емоционалното благополучие и образователния напредък на децата.
<b>Критерий С4.</b> Наблюдавана от управленските кадри връзка между по-активното, мотивирано и личностно-значимо включване на децата в педагогическото взаимодействие и техния образователен напредък.

### 3.4. Етапи, методи и участници в психолого-педагогическото изследване.

#### 3.4.1. Обобщена информация относно етапите, методите и участниците в изследването.

Психолого-педагогическото изследване е проведено в периода 1.10.2010г. - 31.03.2019г. То преминава през три фази с общо пет етапа (виж и Фиг. 1).



Фиг. 1: Фази и етапи на психолого-педагогическото изследване.

В **предварителната фаза** на психолого-педагогическото изследване са взели участие **21 детски учители** от град София (9 от ДГ 99 „Брезичка“; 9 от ДГ 65 „Слънчево детство“ и 3 от ЧДГ „Веда“).

В **същинската фаза** на психолого-педагогическото изследване са взели участие:

- **256 деца на възраст от 3 до 7 години** (124 деца от ДГ 99 „Брезичка“ и 132 деца ДГ 65 „Слънчево детство“); разпределени в 4 експериментални групи и в 4 контролни групи;
- **62 детски учители** (10 от гр. Етрополе, 2 от гр. Драгоман, 1 от гр. Монтана, 2 от с. Трудовец, останалите от гр. София)
- **70 директори, помощник-директори и главни учители на детски градини** от гр. София;
- **84 студенти-магистри** от специалност „Предучилищна педагогика“ (с учителска правоспособност) във Факултет по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.

В **дисеминационната фаза** в рамките на периода 2015-2019г. авторската концепция, както и различни моменти от образователния модел за индивидуализация и диференциация цялостно или частично са били популяризирани пред:

- **46 детски учители** от гр. София и от страната;
- **733 студенти** по предучилищна педагогика - бакалаври и магистри от Факултет по науки за образованието и изкуствата (бивш ФНПП) при СУ „Св. Климент Охридски“;
- **160 директори, помощник-директори, главни учители и други педагогически специалисти** от гр. София.

Етапите на изследването, паралелно с използваните методи и участниците в него (както и някои други значими параметри), са подробно представени в Табл. 4

**Табл. 4.** Основни етапи, методи, участници и други значими параметри на психолого-педагогическото изследване.

#### ПРЕДВАРИТЕЛНА ФАЗА

##### Подготвително-констатиращ етап:

Очертаване на необходимост от целесъобразно прилагане на индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие в детската градина и избор на подходящ диагностичен инструментариум

№	Метод/дейност	Място на провеждане	Период на прилагане	Параметри
1	Педагогическо наблюдение от външен експерт на приложението на индивидуалния и диференцирания подход в 100 педагогически ситуации в базови детски градини.	ЦДГ 99 „Брезичка“	01.10.2010г. – 20.12.2014г.	<b>50 наблюдавани педагогически ситуации</b> с различни водещи образователни направления, при 9 базови детски учители.
		ОДЗ 65 „Слънчево детство“		<b>40 наблюдавани педагогически ситуации</b> с различни водещи образователни направления, при 9 базови детски учители.
		ЧДГ „Веда“		<b>10 наблюдавани педагогически ситуации</b> с различни водещи образователни направления, при 3 базови детски учители.
2	Проучване на класическа и съвременна научна литература по въпроса.	n.a.	01.10.2010г. – 31.03.2019г.	Проучени са <b>над 300 библиографски източника</b> на български и английски език, свързани с проблематиката.



3	Подбор, модификация и/или разработване на диагностичния инструментариум за изследването.	n.a.	01.03.2011г. – 01.03.2015г.	Подбран, модифициран или авторски <b>разработен е диагностичният инструментариум</b> , използван в експериментално-емпиричния етап, както и останалите методи, използвани в същинската фаза на проучването.
---	--	------	-----------------------------------	---

### СЪЩИНСКА ФАЗА

#### Концептуално-технологичен етап:

Разработване на концептуалните и технологичните измерения на образователен модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина

№	Метод	Период на прилагане	Параметри
1	Разработване и частично апробиране в практиката на авторски образователни технологии за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.	01.10.2010г. – 01.03.2015г.	Разработени и апробирани в практиката са <b>конкретни образователни технологии</b> , насочени към индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие, част от които публикувани в съавторство с детски учители.
2	<b>Концептуално-технологично педагогическо моделиране:</b> разработване на концептуалните и технологичните аспекти на основите на вариативно-динамичен образователен модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина.	Основополагащ етап: 01.03.2011г. – 01.03.2015г.  Усъвършенстващ етап: 01.03.2015г. – 01.03.2019г.	Разработени са основите на вариативно-динамичен образователен <b>модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие</b> в детската градина.
3	<b>Експертно мнение на детски учители и последвалят им анализ:</b> усъвършенстване на модела за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина на базата на писмени експертни мнения от детски учители.	01.09.2014г. – 30.06.2018г.	Моделът е обогатен въз основа на <b>индивидуални писмени експертни мнения на 62 детски учители</b> , участвали в проучването по лична покана на автора, на тема „Как индивидуализирам и диференцирам педагогическото взаимодействие в детската градина“

#### Експериментално-емпиричен етап:

Проучване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина

№	Метод	Период на прилагане	Брой и профил на изследваните лица
1	<b>Психолого-педагогически експеримент:</b>		
	- Начален констатиращ експеримент	1.03.2015г.	<b>256 деца на възраст от 3 до 7 години – 127 в 4 експериментални групи и 129 деца в 4 контролни групи</b> , разпределени както следва: - 31 на брой 3-4-годишни деца в
	- Развиващ експеримент	1.03.2015г. – 22.05.2015г.	

	- Заключителен констатиращ експеримент	22.05.2015г.	експериментална група и 31 в контролна (ЦДГ 99 „Брезичка“); - 33 на брой 4-5-годишни деца в експериментална група и 35 в контролна (ОДЗ 65 „Слънчево детство“); - 33 на брой 5-6-годишни деца в експериментална група и 31 в контролна (ОДЗ 65 „Слънчево детство“); - 30 на брой 6-7-годишни деца в експериментална група и 32 в контролна (ЦДГ 99 „Брезичка“).
2	<b>Наблюдение:</b>		
	<b>2.1. Ежедневно неструктурирано наблюдение</b> от учителите върху децата в експерименталните групи, с фокус проучване индивидуалните различия и планиране на индивидуализирано и/или диференцирано педагогическо взаимодействие.	1.03.2015г. – 22.05.2015г.	Проучвани са <b>127 деца в 4 експериментални групи:</b> - 31 на брой 3-4-годишни деца (ЦДГ 99 „Брезичка“); - 33 на брой 4-5-годишни деца в експериментална група (ОДЗ 65 „Слънчево детство“); - 33 на брой 5-6-годишни деца в експериментална група (ОДЗ 65 „Слънчево детство“); - 30 на брой 6-7-годишни деца в експериментална група (ЦДГ 99 „Брезичка“).
	<b>2.2. Целенасочено наблюдение от страна на учителите</b> в експерименталните и контролните групи с оглед динамично подгрупиране и прегрупиране на децата съобразно образователния им напредък по посока овладяване на образователното съдържание, заложен в Държавния образователен стандарт (тогава - изисквания), същевременно отчитайки емоционалното благополучие и степента на включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие.	Първи етап: <b>към 1.03.2015г.</b> (начален констатиращ експеримент)  Втори етап: <b>към 22.05.2015г.</b> (заключителен констатиращ експеримент)	<b>256 деца на възраст от 3 до 7 години</b>
3	<b>Оценъчни скали:</b>		
	<b>3.1. Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на емоционално благополучие на детето</b> в процеса на педагогическото взаимодействие.	Първи етап: <b>към 1.03.2015г.</b> (начален констатиращ експеримент)  Втори етап: <b>към 22.05.2015г.</b> (заключителен констатиращ експеримент)	<b>256 деца на възраст от 3 до 7 години</b>
	<b>3.2. Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на включване на детето</b> в педагогическото взаимодействие.		
	<b>3.3. Оценъчна скала за отчитане на образователния напредък на детето по посока на заложеното в Държавния образователен стандарт съдържание.</b>		

4	<b>Тест за диагностика на готовността на децата за училище</b> (Бижков и др., 1997).	<b>Към 22.05.2015г.</b> (заклучителен констатиращ експеримент)	Проучени са <b>62 6-7-годишни деца - от контролната и експерименталната група</b> (от ЦДГ 99 „Брезичка“): - 30 в експерименталната група; - 32 в контролната група.
5	<b>Проучване мнението на студенти-магистри</b> от специалност „Предучилищна педагогика“ (с учителска правоспособност) чрез <b>студентско мнение в свободна писмена форма на тема „Как мога да индивидуализирам и/или диференцирам образователните цели и/или образователното съдържание в рамките на педагогическата ситуация в детската градина“.</b>	01.12.2018г. – 31.03.2019г.	Проучени са <b>84 писмени мнения на студенти-магистри от специалност „Предучилищна педагогика“ (с учителска правоспособност)</b> във Факултет по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.
6	<b>Анкета с директори, помощник-директори и главни учители на детски градини</b> , целяща проучване нагласите на управленските кадри към необходимостта от прилагане на индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие.	8 и 9 ноември 2018 г.	На анкетата са отговорили <b>70 управленски кадри на детски градини</b> (директори, помощник-директори и главни учители на детски градини), непосредствено преди обучаващ семинар на тема: „Възпитание, обучение и социализация на децата в детската градина при отчитане на етнокултурните, психосоциалните и емоционални потребности в тяхното развитие“

**Аналитико-статистически етап:**

Анализ на предварителните и същинските резултати от психолого-педагогическото изследване

<i>№</i>	<i>Метод</i>	<i>Период на прилагане</i>
1	Текущ анализ на приложението на индивидуализацията и диференциацията в 100 педагогически ситуации в детската градина.	01.10.2010г. – 31.01.2015г.
2	Анализ на проучената класическа и съвременна научна литература по въпроса.	01.10.2010г. – 31.01.2015г.
3	Анализ на експертните мнения на учители-инноватори с цел усъвършенстване на модела за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина.	01.09.2014г. – 30.06.2018г.
4	Анализ на индивидуалната динамика в развитието на потенциала на 10 деца от четирите експериментални групи.	01.03.2015г. – 31.12.2015г.
5	Статистическа обработка и анализ на резултатите от модифицираната за нуждите на изследването Лъовенска диагностична скала за степента на емоционално благополучие на детето в процеса на педагогическото взаимодействие.	01.06.2015г. – 31.10.2015г.
6	Статистическа обработка и анализ на резултатите от модифицираната за нуждите на изследването Лъовенска диагностична скала за степента на включване на детето в педагогическото взаимодействие.	01.06.2015г. – 31.10.2015г.
7	Статистическа обработка и анализ на резултатите от разработената от автора за нуждите на изследването Оценъчна скала за отчитане на образователния напредък на детето по посока на заложеното в Държавния образователен стандарт съдържание.	01.06.2010г. – 31.10.2015г.
8	Анализ на резултатите от Теста за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова, 1997).	01.06.2015г. – 31.10.2015г.
9	Корелационен анализ на резултатите от психолого-педагогическия експеримент.	01.06.2015г. – 31.10.2015г.
10	Качествен анализ на писмените мнения на студенти-магистри.	01.12.2018г. – 31.03.2019г.

11	Статистическа обработка и анализ на резултатите от анкетата с директори, помощник-директори и главни учители на детски градини.	10.11.2018г. – 31.12.2018г.
12	Обобщаване на резултатите в изводи, препоръки за практиката, научни и практико-приложни приноси.	01.01.2019г. - 31.03.2019г.

### ДИСЕМИНАЦИОННА ФАЗА

#### Обучително-популяризиращ етап:

Обучителни тренинги, лекции и семинари, проведени от доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис с детски учители, директори или студенти, с цел частично популяризиране на иновативния модел, заложен в психолого-педагогическото изследване и разработените образователни технологии

№	Обучителна форма	Място/локация	Брой обучаеми	Период
1	<b>Подготвителен обучителен тренинг на базовите детски учители</b> в четирите експериментални групи, където се апробира иновативният образователен модел.		<b>Общо 8 базови учители:</b>	10-25.02.2015г.
		ЦДГ 99 „Брезичка“	4 базови учители	
		ОДЗ 65 „Слънчево детство“	4 базови учители	
2	<b>Ежегодни лекции по проблематиката и заложения в настоящето психолого-педагогическо изследване диагностичен инструментариум</b> в рамките на академичната дисциплина „Изследователски технологии в предучилищното образование“ в следните специалности:		<b>Общо 733 студенти:</b>	01.10.2015г. - 31.03.2019г.
	- „Предучилищна педагогика с чужд език“, редовно обучение, бакалаври;	Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“ (бивш ФНПП)	116 студента	
	- „Предучилищна педагогика за завършили други специалности – с учителска правоспособност“, магистри;		271 студенти-магистри	
	- „Предучилищна педагогика (за завършили други специалности), магистри;		331 студенти-магистри	
	- „Мениджмънт на образованието в предучилищните заведения“, магистри.		15 студенти-магистри	
3	<b>Лекции в рамките на дисциплината „Изследователски технологии в образованието“</b> в СДК „Иновации в образованието“.	Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“ (бивш ФНПП)	<b>30 учители</b>	07.04.2016г.
4	<b>Семинар с учители в Частна детска градина „Веда“</b> на тема: „Индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие“.	ЧДГ „Веда“	<b>8 учители</b>	28.06.2017г.

5	<p><b>Лекции с директори, помощник-директори, главни учители и други педагогически специалисти</b> на тема: „Значимостта на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие за образователния напредък на всяко дете, в рамките на семинар „Възпитание, обучение и социализация на децата в детската градина при отчитане на етнокултурните, психосоциалните и емоционални потребности в тяхното развитие“, в изпълнение на Годишния план за учебната 2018/2019 година, РУО – София-град в партньорство със Столична община – район „Надежда“ и Български национален комитет за предучилищно образование.</p>	Културен дом „Надежда“, гр. София	<b>160</b> директори, помощник-директори, главни учители и други педагогически специалисти.	08 и 09.11.2018г.
---	--	-----------------------------------	---	-------------------

**3.4.2. ПОДГОТВИТЕЛНО-КОНСТАТИРАЩ ЕТАП:** очертаване на необходимост от целесъобразно прилагане на индивидуализация и диференциация в детската градина и разработване на изследователски инструментариум.

**3.4.3. КОНЦЕПТУАЛНО-РАЗРАБОТВАЩ ЕТАП:** разработване на концептуалните и технологичните измерения на образователен модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина.

**3.4.4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-ЕМПИРИЧЕН ЕТАП:** проучване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина.

**3.4.4.1.** Психолого-педагогически експеримент.

**3.4.4.2.** Наблюдението като ключов метод на изследване.

**3.4.4.3.** Оценъчни скали.

**3.4.4.3.1.** Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на емоционално благополучие на детето в процеса на педагогическото взаимодействие.

**3.4.4.3.2.** Модификация на Льовенската диагностична скала за степента на включване на детето в процеса на педагогическото взаимодействие.

**3.4.4.3.3.** Оценъчна скала за динамично групиране на децата спрямо образователния им напредък по посока на заложеното в Държавния образователен стандарт съдържание.

**3.4.4.4.** Тест за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова, 1997)

**3.4.4.5.** Проучване мнението на студенти-магистри, обучавани за детски учители, относно представата им за технологичните възможности на индивидуализацията и диференциацията педагогическата ситуация.

**3.4.4.6.** Анкета с директори, помощник-директори и главни учители на детски градини, целяща проучване нагласите на управленските кадри към необходимостта от прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.

**3.4.5. АНАЛИТИКО-СТАТИСТИЧЕСКИ ЕТАП:** анализ на предварителните и същинските резултати от психолого-педагогическото изследване.

**3.4.6. ОБУЧИТЕЛНО-ПОПУЛЯРИЗИРАЩ ЕТАП:** обучителни тренинги, лекции и семинари, проведени от автора с детски учители, директори и студенти, популяризиращи значимостта на индивидуализацията и диференциацията и разработените образователни технологии.

## ГЛАВА ЧЕТВЪРТА

### АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

#### 4.1. Обща постановка при статистико-аналитичната обработка на данните от изследването.

Исходните резултати от психолого-педагогическото изследване, обобщени в цифров вид бяха подложени на серия от статистически обработки с компютърните програми SPSS 22 и Microsoft Excel 2016.

На всяка една изследователска хипотеза, са дефинирани нулеви хипотези, т.е. хипотези за нулев ефект, а именно - че липсва разлика в сравняваните разпределения или в сравняваните средни. Проверяваните нулеви статистически хипотези са:

- *Първата проверявана нулева статистическа хипотеза*, съответно корелираща с водещата изследователска хипотеза, е следната: степента на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока в групи в детската градина, в които активно, целесъобразно и многопосочно се прилага индивидуализация и диференциация, базирана на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит, в сравнение с групи, където индивидуализацията и диференциацията се прилага чрез недостатъчни на брой и еднообразни форми, методи, похвати и средства.
- *Втората проверявана нулева статистическа хипотеза* корелира с първата изследователска подхипотеза и е следната: при 3-4-годишните деца, при които целесъобразно и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, степента на образователен напредък не е по-висока в сравнение с 6-7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин.
- *Третата проверявана нулева статистическа хипотеза* корелира с втората изследователска подхипотеза и е следната: при активно, многопосочно и целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина степента на напредък по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока при момчетата, в сравнение със степента на напредъка при момичетата.
- *Четвъртата проверявана нулева статистическа хипотеза* корелира с третата изследователска подхипотеза и гласи: при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина не е налице правопрпорционална връзка между степента на благополучие на отделните деца - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна.
- *Петата проверявана нулева статистическа хипотеза* корелира с четвъртата изследователска подхипотеза и е следната: при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина не е налице правопрпорционална връзка между степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна.
- *Шестата проверявана нулева статистическа хипотеза* корелира с петата изследователска подхипотеза и е следната: не е налице позитивна нагласа сред директорите, помощник-директорите и главните учители в детските градини към по-

активното прилагане на практика на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.

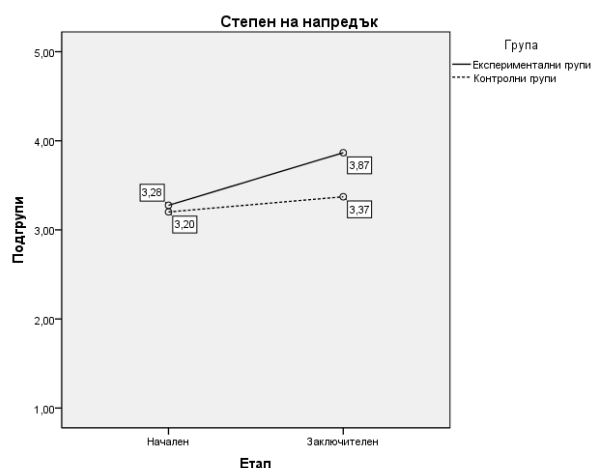
За проверката на тези хипотези са приложени следните статистически методи:

1. Метод *корелационен анализ* за изследване на връзката между степента на благополучие и степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействиена - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна.
2. Метод *t-критерий на Стюдънт* за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при зависими (за установяване на статистическата значимост на промяната поотделно в експерименталната и в контролната група) и при независими извадки (за сравняване на средните стойности на експерименталната и на контролната група поотделно на констатиращия и на контролния етап).
3. Метод *Chi-квадрат* за установяване на взаимовръзки между нагласите на респондентите и тяхната възраст и позиция.

#### 4.2. Влияние на засилената индивидуализация и диференциация върху образователния напредък на всяко дете.

Както вече посочихме, *първата проверявана нулева статистическа хипотеза*, съответно корелираща с водещата изследователска подхипотеза, е следната: степента на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока в групи в детската градина, в които активно, целесъобразно и многопосочно се прилагат индивидуализиращи и диференциращи педагогически технологии, базирани на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит, в сравнение с групи, където индивидуализацията и диференциацията се прилагат чрез недостатъчни на брой и еднообразни форми, методи, похвати и средства.

За проверката на тази хипотеза използваме информацията от констатиращия и контролния етап за всички 256 деца, участващи в експеримента, неразделени по възрастов принцип (виж Фиг. 2).



**Фиг. 2.** Различия в степента на успеваемост между експерименталните и контролните групи на началния констатиращ и заключителния контролен етап

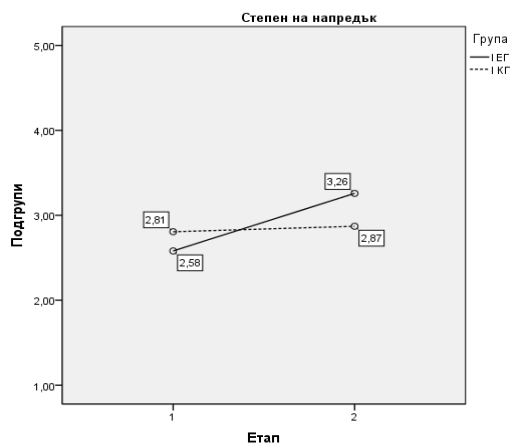
На началния констатиращ етап няма значимо различие между експерименталните и контролните групи ( $t = 0,47$ ,  $p = 0,639$ ). Резултатите от статистическия анализ показват, че в експерименталните групи е настъпила статистически значима промяна ( $t = 10,93$ ,  $p = 0,000$ ) и това е много ясно видно на Фиг. 2. На заключителния етап се регистрира статистически

значимо различие между експерименталните и контролните групи ( $t = 3,35$ ,  $p = 0,001$ ), което отхвърля нулевата хипотеза и потвърждава изследователската хипотеза.

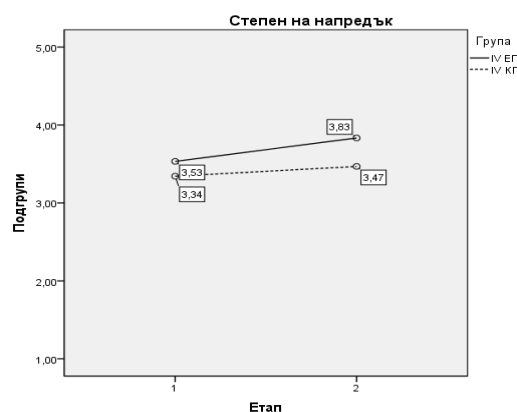
#### 4.3. Връзка между засилената индивидуализация и диференциация и възрастовата подгрупа на децата.

Втората проверявана нулева статистическа хипотеза корелира с първата изследователска подхипотеза и е следната: при 3-4-годишните деца, при които активно и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, степента на образователен напредък не е по-висока в сравнение с 6-7-годишните, при които също активно се взаимодейства по подобен начин. За проверката на втората нулева хипотеза са приложени същите статистически методи, използвани и при проверката на първата нулева хипотеза.

Сравнително лесно би могъл да се изчисли средният напредък за двете експериментални групи и да се провери дали разликата е статистически значима: средният напредък в експерименталната група на 3-4-годишните деца е 0,68, което е равно на разликата между 3,26 и 2,58 (виж Фиг. 3). Средният напредък в експерименталната група на 6-7-годишните деца е 0,30, което е равно на разликата между 3,83 и 3,53 (виж Фиг. 4). Следователно може да се направи заключението, че разликата между двата средни напредъка е статистически значима ( $t = 2,74$ , при  $p = 0,008$ ), т.е. напредъкът в експерименталната група на по-малките деца е статически значимо по-голям от напредъка в експерименталната група на по-големите деца. Това на практика отхвърля втората нулева хипотеза и потвърждава първата изследователска подхипотеза.



Фиг. 3. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 3-4-г. деца – начален (1) и заключителен (2) етап

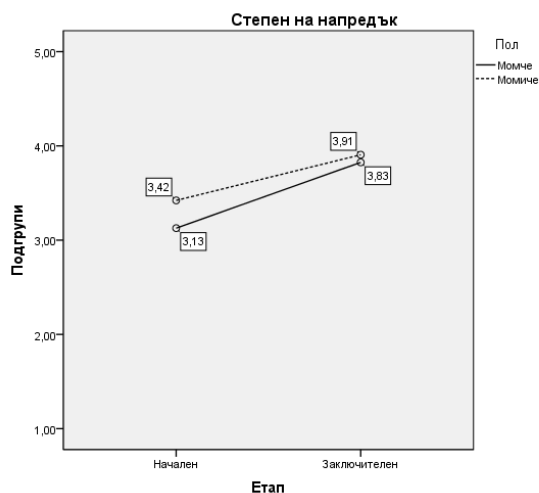


Фиг. 4. Различия в степента на успеваемост между експерименталната и контролната група 6-7-г. деца – начален (1) и заключителен (2) етап



#### 4.4. Връзка между засилената индивидуализация и диференциация и пола на децата.

Третата проверявана нулева статистическа хипотеза корелира с втората изследователска подхипотеза и е следната: при активно и целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина степента на напредък по посока овладяване на образователното съдържание не е по-висока при момчетата в сравнение със степента на напредъка при момичетата.



Фиг. 5. Различия в степента на напредък между експерименталните и контролните групи на констатиращия и контролния етап по пол.

В началния констатиращ етап няма значимо различие между момчетата и момичетата ( $t = 1,31$ ,  $p = 0,194$ ). Резултатите от статистическия анализ показват, че и при момичетата, и при момчетата е настъпила статистически значима промяна (за момичетата  $t = 6,88$ ,  $p = 0,000$ , а за момчетата  $t = 8,68$ ,  $p = 0,000$ ) и това е много ясно видно на Фиг. 5.

Макар и на контролния етап да не се регистрира статистически значимо различие между момичета и момчета ( $t = 0,39$ ,  $p = 0,695$ ), което формално потвърждава нулевата хипотеза, а не я отхвърля, по-рязката статистически значима промяна при момчетата в експерименталните групи, частично потвърждава алтернативната (изследователската) хипотеза. Можем да кажем, че при активно и целесъобразно прилагане на индивидуалния и диференциран подход се очертава тенденцията напредъкът именно при момчетата да е по-голям. Това обосновава прилагането на засилен индивидуален подход, с още по-голяма сила и честота именно при момчетата.

#### 4.5. Корелация на благополучието и включването с образователния напредък на децата

От голямо значение и необходимост от отчитане на факта в ежедневната работа на детския учител е доказаната корелация между степента на благополучие на отделните деца (както в организирани от учителя педагогически ситуации –  $R=0,783$ , т.е. силна корелация по Скалата за интерпретация на корелационните коефициенти, описана при Павлова, В. и С. Чипева (2012), която използваме оттук нататък в анализа), така и в игри и други дейности по свободен детски избор –  $R=0,558$ , т.е. значителна корелация) и образователния напредък на децата. Подобна сила на корелацията се наблюдава и по посока на степента на включването, въввлечеността на децата във взаимодействието - отново и в двата аспекта (в организирани от учителя педагогически ситуации –  $R=0,724$ , т.е. силна корелация, така и в игри и други дейности по свободен детски избор –  $R=0,646$ , т.е. значителна корелация).

*И така, беше отхвърлена четвъртата проверявана нулева статистическа хипотеза (корелираща с третата изследователска подхипотеза) - а именно, че при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина не е налице правопрпорционална връзка между степента на благополучие на отделните деца - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна. По този начин беше доказана третата изследователска подхипотеза - че е налице правопрпорционална връзка между степента на благополучие на отделните деца - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна.*

По аналогичен начин беше отхвърлена и *петата проверявана нулева статистическа хипотеза*, а именно, че при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина не е налице правопрпорционална връзка между степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна. Така беше потвърдена четвъртата изследователска подхипотеза - а именно, че е налице правопрпорционална връзка между степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие - от една страна, и техния индивидуален образователен напредък - от друга страна.

#### **4.6. Благополучието и включването в контекста на готовността на 6-7-годишните деца за училище**

В плана на допълнителните анализи се установи, че *степената на благополучие на децата в организирани от учителя групови активности, е в значителна статистическа връзка с бала по Теста за диагностика на готовността на децата за училище* (Бижков и Стоянова, 1997) на заключителния констатиращ експеримент ( $R=0,556$ ), което е разбираемо, имайки предвид, че резултатите, показани в теста, в дадена степен са постигнати в организирани от учителя активности по време на целия предучилищен период и педагогическото взаимодействие в детската градина.

Подобна значителна корелация е налице и между *резултатите по Теста за диагностика на готовността на децата за училище* (Бижков и Стоянова, 1997) и *степената на включване на детето в организирани от учителя групови активности* ( $R=0,622$ ), както и със степента на включване на детето в игри и други дейности по свободен детски избор ( $R=0,693$ ). Корелацията със степента на благополучие на детето в игри и други дейности по свободен детски избор е също статистически значима, макар и по-слаба, т.е. умерена ( $R=0,366$ ), вероятно заради негласния, но същевременно неоправдан конфликт между игра и преднамерено учене, подклаждан от родители и по-широк обществен натиск, който често назрява в подготвителна група, като междинно звено преди децата да постъпят в училище.

#### **4.7. Влияние на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие върху благополучието и активното включване на децата**

На Табл. 12 се вижда, че промяната е положителна при степента на благополучие на децата - както в организирани от учителя групови активности (от  $R=0,653$  в началния етап до  $R=0,783$  на заключителния етап), така и в игри и други дейности по свободен детски избор (от  $R=0,437$  в началния етап до  $R=0,558$  на заключителния етап). Степента на включване в игри и други дейности по свободен детски избор също се е покачила в корелацията си с образователния напредък на децата (от  $R=0,633$  в началния етап до  $R=0,646$  на заключителния етап), макар и незначително. Единствено при степента на включване в организирани от учителя групови активности се отчита много лек спад - от  $R=0,769$  в началния етап до  $R=0,724$  на заключителния етап, но това би могло да бъде обяснено с донякъде демотивирането на някои

деца по посока на включването им в организирана от учителя дейност за сметка на лично инициирани игрови дейности, които също могат да бъдат образователни и което, по същество е положителна тенденция, имайки предвид необходимостта от развиване на предприемачески умения от най-ранна възраст.

**Табл. 12.** Резултати от корелационния анализ на данните от проучените 127 деца в 4 експериментални групи (по една от всяка възрастова подгрупа).

	Степен на напредък по посока овладяване на заложеното в ДОС съдържание (ВХОДНО РАВНИЩЕ)	Провеждане на взаимодействие със засилено припожение на индивидуализация и диференциация	Степен на напредък по посока овладяване на заложеното в ДОС съдържание (ИЗХОДНО РАВНИЩЕ)	
<b>Степен на благополучие...</b>				
...в организирани от учителя педагогически ситуации и други групови активности	<b>0,653**</b> значителна корелация			<b>0,783**</b> силна корелация
...в игри и други дейности по свободен детски избор	<b>0,437**</b> умерена корелация			<b>0,558**</b> значителна корелация
<b>Степен на включване, въввлеченост...</b>				
...в организирани от учителя педагогически ситуации и други групови активности	<b>0,769**</b> силна корелация		<b>0,724**</b> силна корелация	
...в игри и други дейности по свободен детски избор	<b>0,633**</b> значителна корелация		<b>0,646**</b> значителна корелация	

\*\* Корелацията е значима при риск за грешка 0.01 (1%). В анализа използваме Скалата за интерпретация на корелационните коефициенти, описана при Павлова и Чипева (2012)

#### 4.8. Индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в контекста на готовността за училище на 6-7-годишните деца

На прага на училището, при най-големите деца, участвали в проучването - 6-7-годишните, можем да потърсим *взаимовръзка и между напредъка (прогреса) в степента на благополучие и включване спрямо резултатите на децата от използвания Тест за диагностика на готовността за училище*. Макар и не статистически значима, налице е правопрпорционална връзка между резултатите от *Теста* и напредъка (прогреса) в степента на - съответно: благополучието на децата в организирани от учителя групови активности, благополучието и включването на децата в игри и други дейности по свободен детски избор - всичко това след прилагане на индивидуализиращата и диференциращата педагогическото взаимодействие експериментална програма. Единствено не е налице такава връзка между резултатите от теста и напредъка в степента на включване на децата в организирани от учителя групови активности, което е обяснимо с това, че индивидуализирайки и диференцирайки педагогическото взаимодействие насърчаваме инициативността и предприемачеството на децата и така е възможно част от тях да не искат да участват с охота в организирано от учителя педагогическо взаимодействие, а да имат все по-голяма потребност да им се дава възможност самите те да инициират различни активности.

#### 4.9. Анализ на индивидуалната динамика в развитието на отделни деца, вследствие на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.

*„Един правилно анализиран пример струва колкото десет хиляди експеримента”*

*Конфуций*

Както твърди Стоянова (1992), в основата на научния интерес стои не дейността на „средното дете”, а на живото, реалното дете, а това важи с особена сила, когато става дума за проучване именно на темата за индивидуализацията и диференциацията в образованието. Затова в тази част се проследява аналитично и графично динамиката в развитието на 10 деца от експерименталните групи, като ефект на индивидуализиращата образователна програма.

#### 4.10. Анализ на експертните мнения на детските учители.

В тази част се анализират в дълбочина експертните мнения на детските учители. Тук само ще бъдат маркирани някои ключови моменти:

- В мненията често е налице едно **неправилно разбиране на същността на индивидуализацията, като осмислянето ѝ се стеснява преди всичко до индивидуална форма на взаимодействие** - което е вариант, но в никакъв случай не единствен и със сигурност не достатъчен.
- Понякога, също доста тесногръдо, **индивидуализацията се приема преди всичко единствено като самостоятелна работа на децата с познавателните книжки.**
- Все още не толкова рядко се среща неточното и непълно разбиране на същността на индивидуализацията и диференциацията в образованието, като **засягаща само две крайни категории деца - свръх надарените, от една страна и изоставашите по различни причини - от друга страна**, като се пропускат всички останали деца „посредата”.
- В не малко мнения се забелязва **разколебаност по посока възможността ефективна индивидуализация да се случи в български условия.**
- В много от експертните оценки личи **критика на детския учител към регламента в детската градина във връзка с ограничената възможност за индивидуализиране на педагогическото взаимодействие.**
- **Критично отношение се среща и към началното училище като институция,** където децата продължават образованието си след детската градина.
- Посочват се и някои **антипримери от педагогическото взаимодействие, свързани с неправилен подход на учителя.**
- Изключително порочна е наплатената във времето представа, че **„повечето деца със СОП възпрепятстват образователния процес“**, от който възглед, ако учителите не освободят мисленето си, няма как да „творят“ включващо образование.
- Интересен и ценен за дискусия е най-вече **споделиеният добър педагогически опит,** подробно анализиран в тази част на дисертацията.

#### 4.11. Анализ на мненията на студентите-магистри, обучавани за детски учители

Проучването на експертните мнения на студентите-магистри - бъдещи детски учители, има две водещи цели:

- 1) Да се проучи нагласата на завършващите студенти-магистри - предучилищни педагози, към възможностите за индивидуализация и диференциация в детската градина;
- 2) Обогатяване на иновационния модел за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.

Като цяло, в сравнение с експертните мнения на действащите учители с повече опит, мненията на студентите-магистри се отличават със следното:

- значително **повече изтъкнати общоконцептуални моменти, отколкото конкретни технологични** такива, което е разбираемо, имайки предвид липсата на педагогически опит с деца от предучилищна възраст;
- **по-голям оптимизъм** по посока на вярата, че е възможна индивидуализация в многолюдните детски групи;
- поне на концепция - **твърдо заявен фокусиран към детето начин на мислене** при проектиране на педагогическото взаимодействие;
- като цяло, с изключение на вече практикувалите именно в детска градина, студентите-магистри **не се чувстват уверени в терминологичния педагогически апарат**, що се отнася до разликите между похват, метод, форма, средство, и в тази връзка не се постига дълбочината, която опитните експерти показват в мненията си;
- въпреки ограниченията, заявени по-горе, в мненията на студентите могат да бъдат открити някои **интересни технологични** идеи, част от които са използвани в следващата глава.

Всичко посочено по-горе очертава много положителни тенденции, тъй като представя една като цяло по-позитивна нагласа към реалните възможности за индивидуализация и диференциация в детската градина. Перспективата е в детските градини в много близко бъдеще да работят квалифицирани специалисти с ясното съзнание, че груповата работа може и трябва да бъде индивидуализирана, в среда на благополучие и активно включване от страна на детето, за да се постига оптимален образователен напредък на всяко дете.

#### **4.12. Анализ на резултатите от анкетата за проучване нагласите на управленски кадри в детски градини във връзка с насърчаване на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие: мост към внедряването на развиващата програма в практиката.**

Проведената анкета със 70 директори, помощник-директори и главни учители, цели проучване на нагласите на управленските кадри във връзка с насърчаване процесите на индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие в детската градина, с предположението, че преобладаващо-положителни такива биха представлявали един своеобразен мост към внедряването на развиващата програма в практиката. Другата водеща цел на анкетата е да проучи мнението на управленските кадри относно някои основни положения, залегнали в концепцията на експерименталната програма.

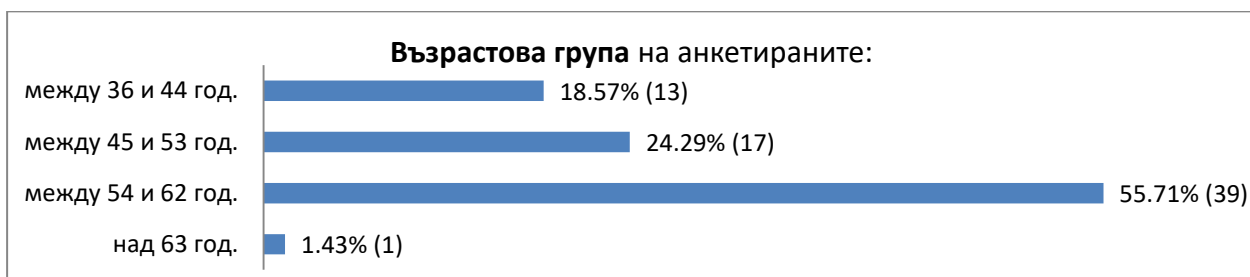
Разпределението на анкетираните лица по възраст и управленска позиция е видно от Табл. 13, Фиг. 24 и Фиг. 25, а в самата дисертация отговорите на всеки един от 8-те въпроса на анкетата са представени графично и са анализирани в дълбочина.

**Табл. 13:** Брой на анкетираните лица по възраст и по управленска позиция:

<i>Управленска позиция</i>	<i>Брой</i>	<i>Между 36 и 44 години</i>	<i>Между 45 и 53 години</i>	<i>Между 54 и 62 години</i>	<i>Над 63 години</i>
Директори	53	7	14	31	1
Помощник-директори	13	5	3	5	0
Главни учители	4	1	0	3	0
<b>ОБЩО</b>	<b>70</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>39</b>	<b>1</b>



**Фиг. 24.** Разпределение по управленска позиция на анкетираните педагогически кадри (директор, помощник-директор или главен учител, в проценти и в брой анкетиран).



**Фиг. 25.** Разпределение по възраст на анкетираните управленски педагогически кадри (в проценти и в брой анкетиран).

В тази част на дисертацията е проверена *шестата нулева статистическа хипотеза*, която корелира с петата изследователска подхипотеза, която се доказва напълно, а именно, че е налице позитивна нагласа сред директорите, помощник-директорите и главните учители в детските градини към по-активното прилагане на практика на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.

## ГЛАВА ПЕТА

### ВАРИАТИВНО-ДИНАМИЧЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН МОДЕЛ ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

#### 5.1. Цел, същност, ключови понятия и визуализация на модела.

В своя замисъл, разработеният иновационен модел цели да предложи концептуално-обусловен вариативно-динамичен педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация на груповото взаимодействие в детската градина, маркиращ неизчерпаеми (но все пак ограничени от актуалните потребности) алтернативни възможности за персонализиране на взаимодействието с всяко дете чрез адекватни синхронни или последователни образователни проекции, отчитащи конкретни индивидуални различия към даден времеви момент, при зачитане на особеностите и уважение към личността на всички останали деца в дадената група.

Моделът е вариативно-динамичен, именно защото задава алтернатива за общо „скеле“, обща „носеща конструкция“, а изграждането му зависи от образователните технологии, които ще избере да използва конкретният учител за всяко дете, към дадения момент (т.е. - отчита и динамиката в индивидуалното развитие), съобразно индивидуалните му особености и потребности. Защото няма и не може да има един универсален образователен модел, а това важи с особена сила, когато търсим проекциите именно на целесъобразната индивидуализация в многоликото и динамично педагогическо взаимодействие.

В контекста на предложения модел под **индивидуализация** разбираме концептуално-обусловена вариативно-динамична система от методи, похвати, средства и форми на групово педагогическо взаимодействие, целенасочено използвани в единен цялостен персонализиран подход, гарантиращ оптимална изява на потенциала на всяко дете и осигуряващ неговото емоционалното благополучие и активно включване в педагогическото взаимодействие при уважение на всички останали деца в групата.

**Диференциацията** в контекста на предложения модел може да се разглежда като микро-групов вариант на индивидуализация, при който децата в дадена група динамично се подгрупират и прегрупират (както в реално обособени групи, така и в само мислено проектирани от учителя такива с оглед подпомагане ефективността на педагогическото взаимодействие) на база на техни особености с фокус оптимално развитие на потенциала им, като за целта учителят използва вариативно-динамична система от методи, похвати, средства, форми на педагогическо взаимодействие при уважение и зачитане на достойнството на всички деца в голямата детска група.

Иновативен аспект в разбирането на диференциацията е отправната точка, че подгрупиранията и прегрупиранията на децата не са функция само на учителя, а се насърчава и инициативната роля на всяко дете чрез самооценка да избира степента на трудност на задачите, както и тематичната им обвързаност с детските интереси и т.н.

Подгрупиранията и прегрупиранията на децата стават с оглед осигуряването на образователен напредък на всяко дете в мини-среда от деца, участието на които в дадената подгрупа би могло да подпомогне развитието и/или изявата на определени положителни качества, умения и др. у даденото дете. Понякога водещо е осигуряването на възможност децата да постигат очаквани резултати с по-висока трудност; друг път подгрупиранията може да цели развитие на т.н. меки умения; трети път групичката може да е замислена като отбор, в който всяко дете има своята роля, развивайки свои силни или понякога слаби страни и т.н.

Още един нов момент, на който се акцентира в модела, е разбирането за необходимостта от осигуряване на благоприятна среда и такъв мениджмънт на взаимодействието с детската група, който да очертава възможности за плавни и естествени преходи между преднамерените педагогически ситуации и непреднамереното, инициирано от децата взаимодействие. Както вече беше изтъкнато, ежедневните впечатления на децата от заобикалящата ги среда много често провокират инициирането от децата на различни творчески (и не само) игри, които добрият учител умело може да превърне в преднамерени ситуации. Напълно естествено е и обратното – педагогическите ситуации да прерасват в спонтанни творчески детски игри или други детски инициативи.

Моделът е визуализиран на Фиг. 44.



**Фиг. 44.** Авторски образователен модел за индивидуализация и диференциация на взаимодействието в детската градина

## 5.2. Актуалност и иновативни измерения на модела.

Като иновативни аспекти на предложения тук модел, биха могли да се изтъкнат следните:

- Обосноваване на необходимост от засилено прилагане на индивидуализацията и диференциацията в масовите детски градини у нас в контекста на съвременните разбирания на понятията и актуалната нормативна уредба;
- Очертаване на възможности за индивидуализация и диференциация именно в рамките на груповите педагогически ситуации;
- Разкриване на ролята на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит в плана на осигуряването на ефективна индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие;
- Извеждане на стройна система от критерии и показатели, обхващаща благополучие, включване и образователен напредък на децата, която учителите биха могли да съблюдават в ежедневната си работа;



- Представяне на ключови за предучилищната педагогика понятия като педагогическа ситуация; цели за стимулиране на преживяванията; цели за преобразуване на опита и др. през призмата на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит;
- Очертаване на ролята на непреднамерените педагогически ситуации, детските игри и други самостоятелни дейности на децата като инициирани и изпълнявани от тях активности в процеса на индивидуализация на взаимодействието;
- Аргументиране на значимата роля на личността и професионализма на детския учител в индивидуализираното педагогическо взаимодействие;
- Очертаване на значимостта на емоционалното благополучие и степента на активно включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие в детската градина в контекста на индивидуалния образователен напредък;
- В плана на диференциацията, иновативно е разбирането на подгрупиранията и прегрупиранията на децата като функция не само на учителя, а и на самите деца - чрез самооценка и себеизразяване да избират степента на трудност на задачите, както и тематичната им обвързаност с детските интереси и т.н.;
- Използване на широкообхватна система от методи и инструментариум за проучване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие:
  - Психолого-педагогически експеримент.
  - Структурирано наблюдение на педагогически ситуации от външни експерти.
  - Неструктурирано ежедневно наблюдение от учителя върху децата в групата.
  - Авторска модификация на Льовенската диагностична скала за степента на емоционално благополучие на детето в процеса на педагогическото взаимодействие.
  - Авторска модификация на Льовенска диагностична скала за степента на включване на детето в педагогическото взаимодействие.
  - Оценъчна скала за отчитане на образователния напредък на детето по посока на заложеното в Държавния образователен стандарт образователно съдържание.
  - Тест за диагностика на готовността на децата за училище (Бижков и Стоянова, 1997).
  - Частично приложение (за отрязък от период) на case study (индивидуален случай) като метод.
  - Индивидуални писмени експертни оценки от детски учители-иноватори, относно технологичните измерения на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в детската градина.
  - Проучване мнението на студенти-магистри от специалност „Предучилищна педагогика“ (с учителска правоспособност)
  - Анкета с директори, помощник-директори и главни учители на детски градини, целяща проучване на нагласите на управленските кадри към необходимостта от засилване на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.
  - Прилагане на статистически анализ, доказващ редица взаимовръзки, като за ключови е необходимо да се посочат следните:
    - Между засилената индивидуализация и диференциация, и образователния напредък в контекста на възрастта и пола на децата;
    - Между благополучието и включването и образователния напредък на децата;

- Между благополучието и включването и *готовността на 6-7-годишните деца за училище*;
  - Между засилената индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие и благополучието и активното включване на децата;
  - Между засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие и готовността за училище на 6-7-годишните деца.
- Вариативно-динамичната структура на модела представлява сама по себе си иновация.

### **5.3. Концептуални измерения на модела.**

Авторският вариативно-динамичен образователен модел се гради на следните ключови концептуални положения, които подробно са представени в дисертацията:

- 5.3.1.** Познаването и динамичното безпристрастно съблюдаване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете: ключова предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.
- 5.3.2.** Активно прилагане на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие
- 5.3.3.** Насърчаване на активността и откривателския дух в процеса на преднамерено и непреднамерено учене, отчитайки индивидуалните детски интереси.
- 5.3.4.** Стимулиране на личната детска инициатива и детския избор, в търсене на градивна проекция на индивидуалните детски заложи, особености, способности, умения, интереси, потребности и др. в педагогическото взаимодействие.
- 5.3.5.** Системно планиране/проектиране на ежедневната педагогическа работа на детския учител в плана на индивидуализацията и диференциацията.
- 5.3.6.** Индивидуализация, диференциация и антидискриминация: утвърждаване уникалността на детската личност, зачитайки ценността и самочувствието на всички деца в детската група
- 5.3.7.** Индивидуализация, диференциация и позитивна колективизация: индивидуалните особености в полза на екипността в детската група.
- 5.3.8.** Прилагане на интегративен подход при подбора и структурирането на образователното съдържание в процеса на индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.
- 5.3.9.** Продуктивно образователно взаимодействие със семейството в помощ на ефективната индивидуализация в детската градина.

### **5.4. Вариативно-динамични измерения на модела.**

Както вече стана ясно, моделът е замислен като преди всичко задаващ едно общо „скеле“, една обща „носеца конструкция“, а чрез именно вариативно-динамичните измерения се намират многобройни индивидуални конкретизации при всяко отделно дете. Все пак е възможно да бъдат очертани някои образователни проекции на индивидуализацията и диференциацията, които учителите да имат предвид при планирането и реализирането им:

- общо когнитивно развитие;
- особености/дефицити във физическото или сензорното развитие;
- говорно и комуникативно развитие;
- детски познавателни интереси;
- равнище на емоционално-волевото развитие;
- наличие на изявени дарби или таланти;
- темперамент;

- темп и качество на овладяване на образователното съдържание, заложено в Държавния образователен стандарт;
- равнище на познавателната и практическата самостоятелност и активност;
- работоспособност/възможност да извършва продължително дейност, степен на интензивност, лекота или затруднения при протичане, уморяемост и т.н.
- прояви на индивидуален стил на учене, доколкото това може да бъде видимо в предучилищна възраст;
- възраст (в българските условия - когато става дума за смесена възрастова група);
- продуктивни и недискриминационни образователни възможности за полова диференциация;
- семейна среда (единствено/първо/второ/трето дете в семейството; тип семейство; майчин език, говорени езици в семейството и т.н.) и др.

Много е важно е да не се забравя, че „основаното на интереси диференциране може (и често трябва) да се комбинира с други видове диференциране (Томлинсън, 2018, с. 141).

Списъкът е отворен да бъде продължен, тъй като индивидуалните различия имат многопосочни проекции.

### **5.5. Емпирично-проучвателни измерения на модела.**

В единомислие с критериалните равнища на дисертационния труд (част **3.3.**) са и очертаните емпирично-проучвателни измерения на модела.

### **5.6. Професионално-педагогически измерения**

Както изяснихме във втора глава (част **2.6.**), учителят играе ключова роля за ефективната индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.

От една страна е необходима базова висока психолого-педагогическа компетентност на детските учители по посока на широкия спектър от възможни индивидуални различия. От друга страна, от изключителна важност е и непрекъснатото надграждане и актуализиране на знанията и уменията на учителите с оглед адекватно и навременно прилагане на индивидуализацията и диференциацията във взаимодействието.

### **5.7. Предметно-пространствени измерения**

Сътворяването на развиваща образователна среда, подкрепяща индивидуалното развитие на децата, е от огромно значение за успешното функциониране на модела за всяко дете. Затова е от изключителна важност учителят да осигури такава среда, която подпомага естествеността на възприятията и осмислянето от детето на достъпна за възрастта визуализирана информация по дадена тема не само в преднамерените педагогически ситуации, но и в непреднамереното детско самостоятелно и/или самоинициативно учене, както и приложение на овладяното в практически план, а доколкото е възможно - и в реалния живот на детето. Необходимо е да се даде възможност на детето и в пространствено-материален план за самостоятелно адаптиране на образователното съдържание в разнообразни дейности.

### **5.8. Нормативно-управленски измерения на модела.**

Тук можем да открием три водещи аспекта. Първият е свързан с нормативната база, която, както вече изтъкнахме, се нуждае от промяна, за да може да се осигурят на практика гъвкави, ефективни и недискриминиращи процеси на индивидуализация и диференциация.

Вторият аспект е по посока на необходимостта от трансформация на програмните системи, за да могат да отчитат индивидуалните особености на децата и да осигуряват техния оптимален образователен напредък.

Третият аспект е управленски и е свързан с изключителната важност на това директорът на детската градина да бъде ангажиран в подкрепа на ефективното индивидуализиране и диференциране на образователното взаимодействие. Факт, който цялото проучване доказва.

### **5.9. Технологични измерения на модела.**

Преди всичко е важно да бъде уточнено, че с оглед на целта, вариативността и степента им на приложение, в настоящата част не се чертае ясно разделение между методи, похвати, средства и форми, а всички те са разгледани под общото название „педагогически инструментариум“. Разграничение преднамерено не е направено, тъй като голяма част от тях, в различен контекст и в зависимост от мащаба на употребата им, биха могли да се използват и като похват, и като метод; средствата биха могли да се проектират и надградят и като похват или дори в метод; и т.н. Т.е. оставя се на учителя вариативността при избора на начина на тяхното използване. Неслучайно тази трудност при дефинирането им като метод, похват, форма или средство е отчетена и при Tomlinson (2014) и особено личи при превода на една от книгите ѝ (Томлинсън, 2018), където прави впечатление, че не само, че няма такова ясно разделение, а дори няма унификация на използваното понятие - на моменти се използва „подкрепящи конструкции“ (Томлинсън, 2018, с. 70); другаде „техники за преподаване в диференцираната класна стая“ (с. 74); на трето място „стратегии за диференциране“ (с. 94-95; с.126); „начини за диференциране на процеса на учене (с. 179) и др.

В част 5.9.3. на дисертацията като по-общо се използва и понятието „образователни технологии“, като при него освен педагогически инструментариум от вида на описания в точка 5.9.1., се визира и неговото разширяване с 1) предложените варианти за подгрупиране и динамично прегрупиране на децата като организация на диференциацията в детската градина (представени в точка 5.9.2.), и 2) по-комплексните авторски образователни технологии за ефективно индивидуализиране и диференциране на груповото педагогическо взаимодействие в детската градина в рамките на педагогическата ситуация, описани в точка 5.9.3. Част от тях са разработени с участието на детски учители-иноватори, чието съавторство е ясно упоменато в труда.

#### **5.9.1. Педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация на взаимодействието в детската градина.**

След анализа на научната литература, личния опит и наблюдения на автора, както и анализа на експертните мнения на учителите и студентите, участвали в настоящето изследване, можем да предложим следния педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация, който би могъл да се използва в педагогическото взаимодействие в детската градина:

- 1) Индивидуална подкрепа от учителя, докато децата работят самостоятелно с познавателните книжки.
- 2) Индивидуално наваксване по време на други дейности за групата (индивидуална форма).
- 3) Цялостен или частичен детайлен показ на действие, направен от учителя за конкретно дете или от дете за други деца.
- 4) Конкретизиране на обща задача за индивидуално изпълнение, усложнена или опростена по степен на трудност в зависимост от образователните потребности на даденото дете.
- 5) Диференциране на задачите за самостоятелна работа по степен на трудност или по интереси при групова работа.

- 6) Диференциране на допълнителни задачи за изпълнение на самостоятелна индивидуална работа с деца, имащи затруднения в определена дейност/направление; бързоуспяващи деца; деца с изяви дарби.
- 7) Свободни дейности в кътове по интереси.
- 8) Поемане на отговорности.
- 9) Използване на овладяло проблематиката дете за опора при беседа.
- 10) Индивидуализиране на съдържанието на въпросите и примерите при беседа, обвързвайки ги с личностно значим опит на отделните деца.
- 11) Отделни специално разработени персонални практически упражнения/задачи.
- 12) Персонализирани компютърни програми за упражняване (Томлинсън, 2018, с. 94).
- 13) Предварително възложени или избрани от децата индивидуални или мини-групови (неписмени) задачи, на изпълнението на които стъпва педагогическото взаимодействие в последваща групова педагогическа ситуация.
- 14) Работа по проект по дадена индивидуална тема или тема за мини-група.
- 15) Използване на подходяща забавно-развлекателна анимация за покачване на индивидуалната мотивация на всяко дете.
- 16) Създаване на възможности за избор от децата.
- 17) Привличане вниманието на дадено дете/деца с неочакван предмет или събитие, за който учителят има предварителна информация, че би бил обект на интерес за детето/децата
- 18) Ограничен от учителя достъп до даден предмет, който би предизвикал вниманието на определено дете/деца
- 19) Групови педагогически ситуации, предварително замислени „с отворен край“ с възможности за индивидуален/диференциран избор (по идея на Томлинсън, 2018, с. 94).
- 20) Предварително подготвяне и активно използване на набори от материали, съобразени с индивидуалните интереси на децата в групата (уточнена от автора за предучилищна възраст идея на Томлинсън, 2018, с. 94).
- 21) „Дете - помощник-учител“ (Томлинсън, 2018, с. 98).
- 22) Разширяване на заложените в дадената програмна система теми по посока на интересите на децата.
- 23) Търпелив и простишко аргументиран разговор при емоционално отрицателни реакции на деца.
- 24) Повтаряне на опростено зададени инструкции.
- 25) „Дете обяснява на дете/деца“.
- 26) Използване на аудио-запис на инструкции за задачи или на други текстове (Томлинсън, 2018, с. 70).
- 27) Видео обяснения, инструкции или модели тип стъпка по стъпка (Томлинсън, 2018, с. 126).
- 28) „Да сключим сделка“ в помощ на активното включване в педагогическото взаимодействие (идея на Томлинсън, 2018, с. 94) или „Споразумения за учене“ (Томлинсън, 2018, с. 95).
- 29) „Договорени критерии“ (по Томлинсън, 2018, с. 144).
- 30) Математически задачи, базирани на интересите на децата (по Томлинсън, 2018, с. 144).
- 31) „Раздробяване“ на части на дадена задача и извършването ѝ от отделни групи деца (поетапно или едновременно)

- 32) Занижен шумов тон (по Томлинсън, 2018, с. 157), докато работят самостоятелно с познавателните книжки (например, предоставяне на слушалки или тапи на дадени деца в определени случаи, и др.).
- 33) Вариации, свързани с местата за сядане.
- 34) Маси за правостоящи деца (по Томлинсън, 2018, с. 157).
- 35) Насърчаване на разнообразни партньорства между децата (по Томлинсън, 2018, с. 126): редуване на подходите на сътрудничество, самостоятелна работа и състезателен елемент (идея на Томлинсън, 2018, с. 94).
- 36) Карти с индивидуализирани дейности и зарче („Think Dots”) - (Томлинсън, 2018, с. 94).

Следва педагогически инструментариум, заложен по един или друг начин в авторските образователни технологии, цялостно описани в част 5.9.3. на настоящия труд, които с оглед на документирания на богатството на инструментариума за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие, е необходимо да посочим и тук:

- 1) **Фоторазказът** като метод за лично значимо педагогическо взаимодействие.
- 2) Метод на **самостоятелния детски избор на предизвикателство**.
- 3) **Оцветяването в усложнена прогресия** като педагогически похват.
- 4) **Стимулирането на лично значима мотивация на детския практически опит** като педагогически похват.
- 5) **„Етапът на проектите“** като похват в хода на ученето чрез правене с цел осмисляне от децата на важността на предварителното планиране на личните инициативи и действия.
- 6) **„Пъзел с илюстрации от приказки“** като метод за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.
- 7) **Играта „Пощальон“** като метод за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.
- 8) Използване и самостоятелно изработване от децата на **илюстрирани книжки с подсказки** в процеса на индивидуализация на педагогическото взаимодействие.
- 9) **Индивидуално разработени от учителя простишки кръстословици** - за всяко дете или за подгрупа деца в помощ на подготовката за ограмотяването.
- 10) **Игрови вариант на телевизионното предаване „Стани богат“** с различни по трудност въпроси.
- 11) **Емоционално мотивирана индивидуална/диференцирана графична дейност** на децата в разнообразни рисунки-лабиринти; пътеки за очертаване „от” - „до” и други визуализации, при осигуряване на индивидуални или диференцирани варианти на „образите/героите, нуждаещи се от помощ“ в графичните изображения, с цел запазване на личния детски интерес и мотивация.
- 12) Използване на **вотинг електронна система** като метод за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие.

### **5.9.2. Подгрупиране и динамично прегрупиране на децата като организация на диференциацията в детската градина**

За щастие, диференциращите стратегии са използвани в по-голяма степен в детските градини у нас. Сравнително често е използвано разделянето на децата на подгрупи по някакъв принцип – обикновено по маси, като на всяка маса може да има различна дейност, или една и съща дейност да се различава по сложност, и т.н. Разбира се, има още много какво да се развива в този план, особено по посока на приемането на идеята за необходимостта от гъвкаво и

непредубедено групиране и прегрупиране на децата към дадения момент и конкретно поставените общогрупови, диференцирани и индивидуални цели.

В тази връзка, тук се предлагат някои варианти за **разделяне на динамично прегрупирани подгрупи** като организация на диференциацията в детската градина:

- **В една група справящи се по-бързо и точно, с някои деца от средното ниво;**
- **По-напреднали деца се групират заедно с тези деца, на които им е най-трудно да работят самостоятелно;**
- **По-напредналите обособени в група, средните във втора група, а по-трудно справящите се в трета група,** но в този случай учителят изисква различно и в трите групи, като целта е да стимулирането на овладяване на нови знания, умения и отношения, т.е. трите групи работят с различни по сложност задачи.
- **Такова разделение на групи, при което във всяка група да има по едно-две деца от всеки тип** (т.е. деца с различна степен на развитие на дадените знания или умения), т.е. отчитайки индивидуалните особености на всяко дете, така „нагаждаме“ участниците в подгрупите, че във всяка група да има деца от всеки тип с цел „взаимоучително“ взаимодействие между децата. В този случай задачите са еднакви, а по-бързо успяващите деца „дърпат“ напред останалите - като скорост средното ниво, като знания и умения - по-трудно справящите се.
- **Разделяне на групички по общи интереси** - тогава същността на задачата може да е подобна във всички групи, но новите умения да се постигат на база на различен стимулен материал. В случая интересът е този, който би „издърпал“ напред по-трудно справящите се деца, освен, че в групата е почти сигурно, че ще има и някое по-напреднало дете, което също може да окаже помощ и подкрепа.
- **Разделяне на групи по степен на самостоятелност** (А. И.), което означава, че някои деца имат нужда и получават повече помощ от други и учителят най-добре да ги кооперира с деца, които могат да им помогнат.

Списъкът с варианти за разделяне на децата на динамични подгрупи като организация на диференциацията в детската градина е отворен за дообогатяване и усъвършаване, спрямо променящите се актуални нужди на конкретните деца в дадената детска група и творческите и методически идеи на дадените учители.

### **5.9.3. Авторски разработени образователни технологии за индивидуализиране и диференциране на груповото педагогическо взаимодействие в детската градина в рамките на педагогическата ситуация**

Важно е още тук да бъде уточнено, че поради факта, че са мислени в рамките на българската нормативна образователна уредба, т.е. - като насочени към дадена възрастова група, тъй като разделянето на децата в групи в детските градини България е на възрастов принцип, в духа на заложената тук концепция на индивидуализацията е необходимо да се има предвид, че съотнасянето на описаните образователни технологии към определена възрастова група е само обща насока. Всяка една от технологиите, посочени по-долу и представени детайлно в самата дисертация, може да бъде проектирана или адаптирана и към друга възрастова подгрупа в зависимост от индивидуалните особености на децата и техните потребности, както и от равнището на дадената група като цяло.

**5.9.3.1.** Фоторазказът като метод на индивидуализирано педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит (виж и *Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2016а*)

**5.9.3.2.** Метод на самостоятелния детски избор на предизвикателство.

- 5.9.3.3.** Значимостта на индивидуалната мотивация на детския практически опит: проекции на ученето чрез правене във втора възрастова група в детската градина (виж и *Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2016*).
- 5.9.3.4.** Значимостта на индивидуалната мотивация на детския практически опит: проекции на ученето чрез правене в трета възрастова група в детската градина (виж и *Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2016*).
- 5.9.3.5.** Индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие с помощта на „Пъзел с илюстрации от приказки“ (виж и *Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2015a*).
- 5.9.3.6.** Игрово-познавателните ситуации в четвърта подготвителна група/клас: индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие чрез играта „Пощальон“ (виж и *Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова, 2015*).
- 5.9.3.7.** Индивидуализация на педагогическото взаимодействие в помощ на подготовката за четене и писане (виж и *Чолакова-Младенова и Енгелс-Критидис, 2010*).
- 5.9.3.8.** Индивидуализация на педагогическото взаимодействие чрез използване и изработване на илюстрирани книжки с подсказки.
- 5.9.3.9.** Електронните технологии и индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие: използване на вотинг система в четвърта подготвителна група/клас (виж и *Енгелс-Критидис, Каменова и Желева, 2018*).



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Уникалността на детето и неговият многопосочен личностен потенциал, разглеждан през призмата на достиженията на съвременното приобщаващо образование, поставя индивидуалните различия в позиция на огромен ресурс, който е необходимо учителите да използват целенасочено и активно с оглед положителната перспектива в развитието на всяко дете. Неслучайно идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката се отъждествява и с идеята за ефективността на образователния процес.

Придаването на висока стойност на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия и целящо личностно развитие и образователен напредък за всяко дете, дори и в многолюдни детски групи, е фокусиран към детето/ученика начин на мислене, който трябва да бъде водещ за учителите. Тази гледна точка на практика се проектира чрез различни методи, похвати, средства и форми, които технологизират и конкретизират индивидуалния подход към всяко дете, като му предлагат „костюм по поръчка и по мярка“, готов да служи на детето към даден конкретен момент. В тази връзка е и подчертаването на значимостта на ключовото и пълноценно осмисляне на същността на индивидуализацията, като осигуряваща многобройни и ефективни образователни възможности за всяко едно дете в дадена група, с ясното разбиране, че това не се отнася преди всичко само до деца със специални образователни потребности или трудности в ученето, деца с миграционен или ромски произход и т.н.

За съжаление, все още не е налице достатъчно адекватно осмисляне на модерните концептуални разбирания по въпроса. А няма как да се постигнат ефективни резултати в практиката, ако на концептуално-философско ниво проблемът за индивидуализацията на образованието не е правилно разбран и осмислен и превърнат в житейски мироглед за учителите, директорите, помощник-възпитателите, родителите, и обществото като цяло.

Представяйки класически и съвременни гледни точки най-вече от областта на педагогиката и психологията, в дисертационният труд беше очертана ролята на ефективното прилагане на индивидуализацията и диференциацията в образователното взаимодействие в детската градина. Беше подчертано значението на педагогическо общуване, което уважава, своевременно и динамично отчита, а и най-вече - ползотворно използва индивидуалните различия на децата за целите на развитието. Потвърдена беше и перспективността и на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит, концептуално осмислена и през призмата на целите за стимулиране на преживяванията и целите за стимулиране на дейността. Като ключово за ефективната индивидуализация и диференциация беше обосновано съблюдаването на благополучието и активното включване на детето в педагогическото взаимодействие, като акцент беше поставен върху индивидуализираното и диференцираното взаимодействие в рамките на груповите педагогически ситуации - от една страна, и върху иницираните от децата активности (игри и други дейности по свободен детски избор).

Доказаният в настоящия труд факт, че образователният напредък на всяко дете е в пряка връзка с благополучието и активното му включване в педагогическо взаимодействие, съобразено с детските потребности, способности, интереси, темп на работа, пол и т.н., още веднъж подчерта значимостта на това колко е важно детските учители да бъдат обучени да работят индивидуализирайки и диференциирайки, в полза на всяко дете. Защото в ръцете на всеки един учител стои възможността неспирно да обновява методите, похватите, средствата и формите на педагогическото взаимодействие, а много често самите деца подсказват необходимостта и посоката за промяна, стига учителите да умеят адекватно, своевременно и в динамика да отчитат детските емоционални и образователни потребности.

На финала на настоящето изследване въз основа на анализа на научната литература и на резултатите от експерименталната образователна програма, можем да направим следните изводи:

- 1) Регистрирайки статистически значимо различие между експерименталната и контролната група ( $t = 3,35$ ,  $p = 0,001$ ) на заключителния етап, изследването потвърди водещата си хипотеза, а именно, че **степената на образователен напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание е по-висока в групи в детската градина, в които активно, целесъобразно и многопосочно се прилага индивидуализацията и диференциацията, базирана на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит**, в сравнение с групи, където индивидуализацията и диференциацията се прилага чрез недостатъчни на брой и еднообразни форми, методи, средства и похвати.
- 2) Разликата между образователния напредък при 3-4-годишните деца спрямо този при 6-7-годишните се очерта като статистически значима ( $t = 2,74$ , при  $p = 0,008$ ), което доказва и че напредъкът в експерименталната група на по-малките деца е статистически значимо по-голям от напредъка в експерименталната група на по-големите деца. Всичко това потвърди и предположената **особена значимост на активното и целесъобразно прилагане на индивидуализацията и диференциацията още от първа група в детската градина**.
- 3) Макар да не се регистрира статистически значимо различие между момичета и момчета ( $t = 0,39$ ,  $p = 0,695$ ), по-рязката статистически значима промяна при момчетата в експерименталните групи, поне частично потвърди предположението, че **осигуряването на индивидуализирано и диференцирано взаимодействие с по-голяма сила се отразява на образователния напредък на момчетата**, в сравнение с този при момичетата, макар и при двата пола да е регистрирана статистически значима промяна (за момичетата  $t = 6,88$ ,  $p = 0,000$ , а за момчетата  $t = 8,68$ ,  $p = 0,000$ ).
- 4) В унисон с идеите за значимостта на целите за стимулиране на преживяванията и целите за преобразуване на личностно значимия детски опит е открояването на две основни диагностични равнища, наред с проучването на образователния напредък на децата: от една страна - тяхното **благополучие във взаимодействието им с околните** (връстници, учители и др.), а от друга - **активното им включване в дейностите в детската градина**. Неслучайно изследователското измерение на настоящия дисертационен труд и разработеният образователен модел стъпват именно на тези две ключови понятия, заложили в основата на т.н. Льовенска скала.
- 5) От голямо значение в теоретико-приложен план е доказаната **корелация между степента на благополучие на отделните деца и образователния напредък на децата**, както в организирани от учителя педагогически ситуации ( $R=0,783$ , т.е. силна корелация), така и в игри и други дейности по свободен детски избор ( $R=0,558$ , т.е. значителна корелация).
- 6) Отчитайки ролята на целите за преобразуване на личностно значимия детски опит за ефективността на педагогическото взаимодействие, при активно и адекватно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина, беше доказана правопрпорционална **връзка между степента на включване на отделните деца в педагогическото взаимодействие и техния индивидуален образователен напредък** (в организирани от учителя педагогически ситуации –  $R=0,724$ , т.е. силна корелация, както и в игри и други дейности по свободен детски избор –  $R=0,646$ , т.е. значителна корелация).

- 7) Наблюдават се известни различия в степента на благополучие и включване на децата в свободно инициирани от тях активности, в сравнение с организирани от учителя педагогически ситуации. Макар че стойностите са доста близки, все пак прави впечатление, че **степента на напредък по посока на овладяване на заложеното в ДОС съдържание е в най-силна връзка със степента на благополучие и включване на децата в организирани от учителя педагогически ситуации.** Това е напълно обяснимо, тъй като в условията на детските градини в България образователното съдържание основно се овладява по време на регламентирани образователни взаимодействия, като основната форма е педагогическата ситуация. Вероятно затова и именно там корелацията е силна, а при степента на благополучие и включване в игри и други дейности по свободен детски избор корелацията е малко по-слаба.
- 8) Изследването обоснова **значимата роля на управленските кадри в детските градини** - директорите, помощник-директорите и главните учители, и **необходимостта от тяхната подкрепа на ефективната и недискриминираща индивидуализация и диференциация.** В тази връзка е твърдо обнадеждаваща доказаната позитивна нагласа на 94.29% от проучените 70 управленски кадри към нуждата от по-активно прилагане на практика на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.
- 9) Обоснована и подчертана беше необходимостта децата да се възпитават и обучават в **положителна атмосфера на гарантиране на детските потребности, с осигуряване на възможности, пространство и време за свободен детски избор на дейност и творческа самоизява,** т. к. развитието на самостоятелността на децата в групата във всички режимни моменти са съществени условия за формиране на инициативно и отговорно поведение у детето.
- 10) Още веднъж се подчерта **значението на проектирането на практика на идеята за активното, конструктивно и позитивно партньорство „учител-дете“**, при което педагогът изгражда доверие, екипност и приятелство между децата в групата.
- 11) В дисертационния труд беше изложено и обосновано иновативното разбиране на диференциацията от отправната гледна точка, че подгрупираната и прегрупираната на децата в хода на педагогическото взаимодействие не са разглеждани като функция само на учителя, а се **насърчава и инициативната роля на децата чрез самооценка да избират степента на трудност на задачите, както и тематичната им обвързаност с детските интереси и т.н.**
- 12) **Ежедневното неструктурирано и естествено психолого-педагогическо наблюдение на децата** от страна на учителите се потвърди като метод, който в най-голяма степен позволява проследяване в динамика на процеса на развитие на психичните процеси и свойства, както и на напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание.
- 13) Наред с традиционно приеманите за водещи в образованието познавателни цели, **на целите за стимулиране на преживяванията и на целите за преобразуване на дейността е необходимо да бъде отредена перспективна роля,** разглеждани в пряката им концептуална корелация със *знанията, уменията и отношенията* като очаквани резултати.
- 14) В духа на Русинова и колектив (1993) **педагогическата ситуация е разглеждана като субект-субектна форма на общуване, осигуряваща дискретност на педагогическата стратегия, активно формиране на механизми за**

**саморегулация, диференциация и индивидуализация на взаимодействията, вариране на образователното съдържание и най-вече обединяваща педагогически и жизнени ситуации.** В този смисъл от изключително значение е да разглеждаме педагогическите ситуации в качеството им на отчитащи потребността на децата от организирано и системно развитие чрез подходящо мотивирани процеси на преднамерено и непреднамерено учене, практически дейности и игрово-познавателни активности, **но и едновременно с това демонстриращи актуално равнище на индивидуално развитие, разбирано като практикуване на знания, умения, емоционална ангажираност и самостоятелност** в начините на съчетаване на известното с неизвестното със специфичното му конкретизиране от отделното дете.

- 15) Алтернативите за **успешно прилагане на индивидуализацията и диференциацията в организираното взаимодействие с деца от предучилищна възраст са много по-големи в сравнение с възможностите при класическия образователен процес с по-големите ученици**, като една от главните причини за това е спецификата и гъвкавостта на педагогическото взаимодействие в детската градина, и особено **възможностите на педагогическата ситуация като основна форма.**
- 16) В плана на допълнителните анализи се установи, че **степената на благополучие на децата в организирани от учителя групови активности, е в значителна статистическа връзка с бала по Теста за диагностика на готовността на децата за училище** (Бижков и Стоянова, 1997) на заключителния констатиращ експеримент ( $R=0,556$ ), което е разбираемо, имайки предвид, че резултатите, показани в теста, в дадена степен са постигнати в организирани от учителя активности по време на целия предучилищен период и педагогическото взаимодействие в детската градина.
- 17) Подобна значителна корелация е налице и между **резултатите по Теста за диагностика на готовността на децата за училище** (Бижков и Стоянова, 1997) и **степената на включване на детето в организирани от учителя групови активности** ( $R=0,622$ ), както и със степената на включване на детето в игри и други дейности по свободен детски избор ( $R=0.693$ ). Корелацията със степената на благополучие на детето в игри и други дейности по свободен детски избор е също статистически значима, макар и по-слаба, т.е. умерена ( $R=0,366$ ), вероятно заради негласния, но същевременно неоправдан конфликт между игра и преднамерено учене, подклаждан от родители и по-широк обществен натиск, който често назрява в подготвителна група, като междинно звено преди децата да постъпят в училище.
- 18) На прага на училището, при най-големите деца, участвали в проучването - 6-7-годишните, можем да потърсим **взаимовръзка и между напредъка (прогреса) в степената на благополучие и включване спрямо резултатите на децата от използвания Тест за диагностика на готовността за училище.** Макар и не статистически значима, налице е правопрпорционална връзка между резултатите от **Теста** и напредъка (прогреса) в степената на - съответно: благополучието на децата в организирани от учителя групови активности, благополучието и включването на децата в игри и други дейности по свободен детски избор - всичко това след прилагане на индивидуализиращата и диференциращата педагогическото взаимодействие експериментална програма. Единствено не е налице такава връзка между резултатите от теста и напредъка в степената на включване на децата в организирани от учителя групови активности, което е обяснимо с това, че

индивидуализирайки и диференцирайки педагогическото взаимодействие насърчаваме инициативността и предприемачеството на децата и така е възможно част от тях да не искат да участват с охота в организирано от учителя педагогическо взаимодействие, а да имат все по-голяма потребност да им се дава възможност самите те да инициират различни активности.

- 19) В сравнение с експертните мнения на действащите учители с повече опит, **мненията на студентите-магистри се отличават със значително повече изтъкнати общоконцептуални моменти, отколкото конкретни технологични такива**, което е разбираемо, имайки предвид липсата им на педагогически опит с деца от предучилищна възраст. От мненията им също така обяснимо **струи по-голям оптимизъм по посока на вярата, че индивидуализация и диференциация, макар и в многолюдните детски групи, е възможна**. Тази като цяло по-позитивна нагласа към реалните възможности за индивидуализация и диференциация в детската градина на студентите-магистри очертава радостната перспектива в детските градини в близко бъдеще да работят квалифицирани учители с ясно съзнание, че груповата работа може и трябва да бъде индивидуализирана, в среда на благополучие и с активното включване от страна на детето, за да е постижим оптимален образователен напредък на всяко дете.
- 20) В своя замисъл, разработеният за приложение от детските учители иновационен модел предлага единен концептуално-технологичен, системно-структуриран и вариативно-динамичен педагогически инструментариум за ефективна индивидуализация и диференциация на груповото взаимодействие в детската градина, осигуряващ неизчерпаеми (но все пак ограничени от актуалните потребности) алтернативни възможности за персонализиране на взаимодействието с всяко дете чрез адекватни образователни проекции, отчитащи конкретни индивидуални различия към даден времеви момент, при зачитане на особеностите и уважение към личността на всички останали деца в дадената група.

Имайки предвид направените изводи, бихме могли да дадем и някои **препоръки за педагогическата практика**:

- 1) Освен цели на дадена ситуация за групата като цяло, залагането на индивидуализирани цели на педагогическо взаимодействие е необходимо да става още на етапа на планиране на дадена педагогическа ситуация. В този смисъл е абсолютно необходимо **педагогическата ситуация да гарантира връзката между типичното за възрастта на децата в групата и индивидуалните особености на всяко дете**, като е препоръчително **осигуряването на плавни преходи** от педагогически ситуации като организирана форма на педагогическо взаимодействие **към инициирани от децата и други самостоятелни или групови активности**.
- 2) Паралелно с отчитането на конкретната специфика на програмната образователна система, по която се работи, е необходимо детският учител да **планира разнообразни и усложняващи се варианти на образователното съдържание в педагогически ситуации** като съблюдава принципа за индивидуализиране на образователните цели и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти. Конкретният педагог е този, който **съобразявайки се с индивидуалните характеристики на децата – от една страна, и с груповата компетенция – от друга, е необходимо да „осигурява” низ от постепенно усложняващи се педагогически ситуации**, за да държи достигнатото ниво в психическото развитие на всяко дете „будно” и да му дава неспирно „храна”, за да се развива все повече и повече.

- 3) Във всяко едно педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави **точна преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение**, като не забравя, че в една детска група, дори и организирана на възрастов принцип (както е в България), индивидуалните пластове може да са много повече, отколкото са на брой самите деца в групата.
- 4) Имайки предвид, че **водещата дейност в предучилищна възраст е играта, залагането на достатъчен брой игрово-познавателни ситуации е силно препоръчително, защото освен всичко друго, те осигуряват максимална доза повторения, без децата да губят интереса си към заложените дейности**, както и плавни преходи към инициирани от децата активности - игри и други дейности по свободен детски избор. **Игровите форми дават възможност за вариативност, наслагвано усложняване, естествено и непринудено приложение на различни сетивни анализатори** (слухов, зрителен, тактилен, вкусов и обонятелен).
- 5) Макар и да е логична и разбираема здравата обвързаност на педагогическото взаимодействие при 6-7-годишните деца с тяхната предстояща позиция на ученици, **в четвърта подготвителна група/клас е необходимо учителят да продължава да отчита мястото на играта като водеща дейност в периода на предучилищното детство**. Игрите носят емоционален комфорт на децата, съчетан с активизиране на естественото използване на различните сетивни анализатори (слухов, зрителен, тактилен, вкусов и обонятелен). Именно чрез целесъобразно използваните от учителя игрово-преобразуващи методи на педагогическо взаимодействие, по един положителен емоционален начин детето гради социален опит. В подготвителна група/клас игровите ситуации продължават да разкриват огромни възможности пред детския учител за проява на педагогическо творчество, за едно непринудено достигане до дълбините на детското познание, съобразено с индивидуалните особености на децата и отчитащо техния собствен ритъм. Изваждайки на повърхността именно онова, което би било от полза на детето в дадения момент, **играта позволява и в тази преходна между детската градина и училището възраст учителят да интегрира цели и образователно съдържание от различни образователни направления**.
- 6) **Чрез ученето чрез правене и ученето чрез преживяване децата се насърчават да видят знанията си от нови позиции; да усетят, че тези знания ги улесняват в практическата им дейност, в реалния им живот; да изпитват удовлетворение от постигане на целта и същевременно от получаването на нови умения**. При ученето чрез правене детето от една страна използва вече усвоени на някаква степен знания и умения, а от друга страна – в процеса на самото *правене*, то развива и нов тип умения, от друго естество. Затова за да се стимулира ученето чрез правене, е необходимо да се потърси образователно съдържание, при овладяването на което в по-голяма степен се дава възможност чрез екстериоризация децата да практикуват и доразвият определени знания и умения, като паралелно с това овладяват по емпиричен път знания и умения от друга област. **Прилагайки ученето чрез правене, децата получават нови знания и умения при откриване на липсващи звена, при разместване на конфигурации и осигуряване на поле за изява на лични творчески хрумвания**.
- 7) В процеса на ученето чрез преживяване, **преструктурирането на даден проблем от вербална в образна форма, т.е. вариативността на презентацията, помага овладяването на новото знание да стане по-бързо и по-трайно**. Това означава, че успешното усвояване на знания и умения често изисква **образователното**

- съдържание да бъде трансформирано в подходящ за детето вид.**
- 8) От изключително значение е **методите на педагогическо взаимодействие**, разбирани като методи за своеобразно и дискретно насочване на детската активност **да бъдат реализирани съвместно с децата, с тяхното активно участие, под формата на подходяща за възрастта дейност, с осигуряване на възможности за самостоятелна инициатива, усещане за откривателство и творчески форми на изява.** С други думи, необходимо е всеки път, когато това е възможно, методите на педагогическо взаимодействие да се превръщат преди всичко в методи на детската активност.
  - 9) Още веднъж подчертаваме **важността на осигуряването на условия за насърчаване на детския откривателски дух, особено във връзка с идеята за осигуряване на предметна и емоционална среда за личностно осмисляне на знанието и предизвикване на усещането у детето, че то само го е открило.**
  - 10) Макар че **и момичетата, и момчетата еднакво се нуждаят от недискриминиращо индивидуализирано и диференцирано педагогическо взаимодействие**, детските учители е добре да имат предвид, че при активното и целесъобразно прилагане на такова взаимодействие, се очертава тенденция **образователният напредък именно при момчетата да е по-голям.**
  - 11) Адекватното индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие не би било възможно, ако учителят не **познава в дълбочина емоционалните, социалните, познавателните, двигателните и естетическите потребности на всяко дете.**
  - 12) **За успешното приложение на психолого-педагогическото наблюдение като метод, е много важно детските учители да развиват наблюдателността и впечатлителността като личностни качества, да се стараят да бъдат обективни и непредубедени в своите преценки за конкретни постъпки и постижения на децата.** Познавайки особеностите и потребностите на всяко дете, насърчаващият учител знае, че **направените констатации всеки път се отнасят за конкретна ситуация и даден момент.** Подобна *гъвкавост на учителското мислене* е с особена значимост - тя представлява именно онази динамичност на учителската гледна точка по посока на възприемането и адекватното интерпретиране на огромния потенциал, който всяко дете носи; неробуването на предразсъдъци във връзка с това какво може и какво не умее дадено дете; липса на поставена горна граница в очакванията към познавателните възможности на отделните деца и т. н.
  - 13) От изключителна важност е **учителят да осигурява динамична развиваща образователна среда**, подпомагаща естествеността на възприятията и осмислянето от детето на достъпна за възрастта визуализирана информация по дадена тема, както и приложение на овладяното в практически план, а доколкото е възможно - и в реалния живот на детето.
  - 14) **Свободните детски игри** са активностите, които в най-голяма степен дават поле за независима и самостоятелна творческа изява на децата и затова е необходимо **учителят да осигурява достатъчно време, пространство и насърчение за тяхното осъществяване от децата.**
  - 15) Игрово-познавателните или практическите непреднамерени ситуации, провокирани и инициирани от децата, съвсем естествено са свързани с учене чрез преживяване - емоция, мисъл, знание, спомен, мечта, познавателна потребност и т.н., които чрез действие, игра или въпроси излизат на повърхността и децата ги включват на практика в реалния им опит. **Тук учителят трябва да съумее да улови ситуацията,**

**да я разгърне непосредствено, непринудено и дискретно.** Това може да стане във взаимодействие само с даденото дете, провокирало ситуацията, но още по-добре би било учителят да успее да увлече и останалите. Така преживяването се превръща в познание и използваемо знание. Както се вижда, в непреднамерените ситуации се намира спонтанно и естествено приложение както на наученото, вече познатото, така и на непонятното, неизясненото за детето. Ключовата **роля на учителя е да съумее дискретно, своевременно и резултатно да трансформира житейски за децата ситуации в педагогически такива, като паралелно с това запази и провокира личния детски интерес.**

- 16) **Навременната и ползотворна връзка със семейството на всяко дете е от изключително значение за целесъобразната и ефективна индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.**
- 17) От голямо значение и необходимост от отчитане на факта в ежедневната работа на детския учител е **доказаната корелация между степента на благополучие на отделните деца** (както в организирани от учителя педагогически ситуации, така и в игри и други дейности по свободен детски избор) **и образователния напредък на децата.** Това означава, че наред с фокуса към образователния напредък на всяко дете, учителят е необходимо динамично да отчита емоционалното му благополучие. **Аналогична е връзката на образователния напредък със степента на включване на всяко дете в педагогическо взаимодействие.** и необходимостта от нейното съблюдаване.
- 18) **Предложеният в дисертационния труд образователен модел е вариативно-динамичен, именно защото задава алтернатива за общо „скеле“, обща „носеща конструкция“, а изграждането му зависи от образователните технологии, които ще избере да използва конкретният учител за всяко отделно дете, към дадения момент** (т.е. - отчита и динамиката в развитието на даденото дете), съобразно индивидуалните му особености и потребности. Защото няма и не може да има един универсален образователен модел, особено когато търсим проектите на целесъобразната индивидуализация в многоликото педагогическото взаимодействие.
- 19) Събраният и описан **педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация на взаимодействието в детската градина, както и посочените варианти за подгрупиране и динамично прегрупиране на децата като организация на диференциацията в детската градина, могат да служат като източник на идеи за ежедневната работа на детския учител, който разбира се да ги претвори за съответното дете в дадения момент.**
- 20) **Представените цялостно разработени образователни технологии за ефективно индивидуализиране и диференциране на груповото педагогическо взаимодействие в детската градина в рамките на педагогическата ситуация в духа на образователния модел също са вариативно-динамично замислени и подлежат на адаптация и доразвиване от конкретния учител спрямо специфичните нужди на отделни деца или подгрупи, а и групата като цяло.**

Накрая ще изложим и някои препоръки, свързани с подобряване на нормативната уредба и актуализиране/обогатяване на съдържанието на университетското и продължаващото образование:

- 1) Очертава се **необходимост от подобряване на действащата документация по посока административно осигуряване на целесъобразна, многопосочна, ефективна и недискриминираща индивидуализация и диференциация.** Връзката между Наредбата за приобщаващото образование (2018) и Наредба 5 за предучилищното



**образование (2016) се нуждае от задълбочаване и аргументация**, което особено засяга необходимостта от ревизия на втората посочена наредба, имайки предвид множеството ѝ недостатъци, някои от които непряко свързани с индивидуализацията и диференциацията.

- 2) Дисертационният труд аргументира **необходимост и за разработване на иновационни програмни системи**, в които са заложили концептуалните и технологичните положения на предложени тук вариативно-динамичен образователен модел. **Такава програмна система вече е в процес на подготовка от автора.**
- 3) Целесъобразната, активна и недискриминираща индивидуализация и диференциация освен ключовата промяна на гледната точка към педагогика на отворените възможности за всяко дете и овладяване от учителите на конкретни образователни технологии за индивидуализирано и диференцирано в рамките на групата взаимодействие, предполага и някои реформи от формален характер, сред които най-обоснована е **намалването на броя на децата в групите в детските градини**. Подобна инициатива има не отскоро в общността на предучилищните педагози, но отчитаме необходимостта да бъде подета с нова сила.
- 4) Стъпването на съвременни парадигми за личностно-ориентирано обучение и образование отключва нови очаквания към педагозите, които съответно водят и до необходимостта от изграждане на нови компетентности както у бъдещите, така и у действащите учители. В този смисъл е необходимо **да се разработят ефективни учебни програми за университетски академични дисциплини за бакалавърски специалности и магистърски програми**, свързани с подготовката на детски учители именно по посока на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие. **Подобна учебна програма вече е разработена от автора на труда** и ще бъде предложена за включване като избираема дисциплина в учебния план на бакалавърските специалности „Предучилищна педагогика с чужд език“ и „Предучилищна и начална училищна педагогика“, както и в магистърските програми по „Предучилищна педагогика“ във Факултет по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“.
- 5) Макар множеството оригинални и нетрадиционни идеи във връзка с технологичната страна на индивидуализацията и диференциацията, открити **в експертните мнения на детските учители**, в тях личи известно непознаване на същността на някои педагогически понятия. Особено често се среща неправилното разбиране на индивидуализацията, като осмислянето ѝ се стеснява преди всичко до индивидуална форма на взаимодействие - което е вариант, но не единствен и със сигурност не достатъчен. Следователно са необходими надграждащи обучителни тренинги за действащи детски учители, които да им предложат здрава и модерна концептуална обосновка на проблематиката, да им уточнят терминологично педагогическия инструментариум, както и да ги запознаят с цялата гама от образователни технологии, заложили в авторския образователен модел. **Подобен курс вече е разработен и включен в списъка с курсове за продължаваща квалификация към Факултет по науки за образованието и изкуствата.**
- 6) Макар регистрираната като цяло положителна нагласа на директорите, помощник-директорите и главните учители към необходимостта от прилагане на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина, в контекста на анализа на отговорите на някои от въпросите от анкетата с управленските кадри, на места все пак личи неувереност по посока на реалните технологични възможности или се усеща колебание за правилния начин това

индивидуализацията активно и многопосочно да се прилага на практика. Затова се очертава като необходимо **осигуряването на подходяща продължаваша квалификация по темата и на управленските кадри в сферата на предучилищното образование.**

Като научно-приложно макро-обобщение на всички по-частни базисно-теоретични и методически изводи и препоръки, съдържащи се в настоящия дисертационен труд, може да се твърди, че в него се разработи и аргументира иновационен образователен модел, предлагащ единен концептуално-технологичен, системно-структуриран и вариативно-динамичен педагогически инструментариум за ефективна индивидуализация и диференциация на груповото взаимодействие в детската градина, осигуряващ безгранични алтернативни възможности за персонализиране на взаимодействието с всяко дете чрез адекватни образователни проекции, отчитащи конкретни индивидуални различия към даден времеви момент, при зачитане на особеностите и уважение към личността на всички останали деца в конкретната детска група.

Беше потвърдена перспективността на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие, именно в контекста на стимулирането на преживяванията и личностно значимия опит. Доказаната водеща хипотеза, че образователният напредък на всяко дете е в пряка връзка с благополучието и активното му включване в педагогическо взаимодействие, съобразено с детските потребности, способности, интереси, темп на работа, пол и т.н., подчертава значимостта на това колко е важно детските учители да бъдат обучени да работят индивидуализирайки и/или диференцирайки, в полза на всяко дете. Защото в ръцете на всеки един учител е възможността непрекъснато да обновява методите и похватите, които използва, както и самата организация на педагогическото взаимодействие. А само такива учители могат да вдъхнат истински живот на иновативните детски градини и училища, които да изпълнят отговорната мисия да създадат съвременни, актуални и гъвкави модели на образователно взаимодействие, основани на партньорство и гарантирано активно участие на децата, оптимално развиващи всяко дете, отчитайки индивидуалните му потребности в една динамична и стимулираща образователна среда.

## ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

На макро-равнище, най-значимият едновременно теоретичен, научно-изследователски и практико-приложен принос представлява **разработеният образователен модел**, предлагащ единен концептуално-обусловен вариативно-динамичен педагогически инструментариум за индивидуализация и диференциация на груповото взаимодействие в детската градина, маркиращ неизчерпаеми (но все пак ограничени от актуалните потребности) алтернативни възможности за персонализиране на взаимодействието с всяко дете чрез адекватни синхронни или последователни образователни проекции, отчитащи конкретни индивидуални различия към даден времеви момент, при зачитане на особеностите и уважение към личността на всички останали деца в дадената група.

Останалите значими приноси моменти в дисертационния труд биха могли да се разглеждат обособено като теоретични, изследователски или практико-приложни.

### Приноси в теоретичен аспект:

1. Дефинирани са понятията индивидуализация и диференциация, като е разкрита тяхната значимост в плана на педагогическото взаимодействие в детската градина.
2. Обоснована е необходимостта от засилено прилагане на индивидуализацията и диференциацията в българските детски градини.
3. Очертани са образователните перспективи на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие.
4. Аргументирана е значимостта на емоционалното благополучие и степента на активно включване на всяко дете в педагогическото взаимодействие в контекста на индивидуалния образователен напредък.
5. Разгледана през призмата на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит, на груповата педагогическата ситуация като водеща форма в детската градина е придаден нов ракурс, фокусиращ плана на реалните ѝ възможности за индивидуализиране и диференциране на педагогическото взаимодействие с децата, на основание именно заложените вариативно-динамични - синхронни или последователни преходи в нейната организация.
6. Очертана е ролята на иницираните от децата активности и самостоятелно избираните дейности в плана на личния образователен напредък за всяко дете.
7. Доказана е ключовата роля на учителя в личностно значимото педагогическо взаимодействие, както и по посока на образователния напредък на децата.
8. Аргументирана е значимостта на познаването и динамичното съблюдаване на развитието на индивидуалния потенциал на всяко дете като ключова предпоставка за ефективна индивидуализация и диференциация в плана на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит.

### Приноси в изследователски аспект:

9. Предложена и аргументирана е *система от критерии и показатели* за изследване на влиянието на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина.
10. Въз основа на предложените критерии и показатели е *разработена широкообхватна система от изследователски методи и диагностичен инструментариум* за проучване на ефекта от засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие, с възможности да бъде прилагана в по-пъстрият спектър от изследвания в областта на педагогиката.

11. На базата на статистико-математически методи са *доказани следните взаимовръзки*:
- влиянието на засилената индивидуализация и диференциация върху образователния напредък на децата;
  - връзката между засилената индивидуализация и диференциация и възрастовата група на децата;
  - връзката между засилената индивидуализация и диференциация и пола на децата;
  - корелацията на благополучието и включването в дейностите с образователния напредък на децата;
  - влиянието на засилената индивидуализация и диференциация в педагогическото взаимодействие върху благополучието и активното включване на децата.
12. Анализът на индивидуалната динамика в развитието на отделни деца, вследствие на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие частично обогатява в практико-приложен план *психологията на индивидуалните различия*.
13. Анализ на експертните мнения на детските учители и мненията на студентите-магистри, обучавани за детски учители обогатява в практико-приложен план *полето на предучилищната педагогика като наука*.
14. Чрез използваната в проучването анкета е *доказана положителната нагласа на управленските кадри на детски градини* към насърчаването на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие, което представлява своеобразен мост към внедряването на развиващата програма в практиката.

**Приносни моменти в практико-приложен аспект:**

15. Въз основа на проучената литература, добрия педагогически опит и авторската гледна точка, комплексно е описан педагогически инструментариум (проектиращ в себе си методи, похвати, средства и форми) за целесъобразна индивидуализация и диференциация на взаимодействието в детската градина.
16. Въз основа на проучената литература, добрия педагогически опит и авторската гледна точка, са очертани възможности за подгрупиране и динамично прегрупиране на децата като организация на диференциацията в детската градина, като значим приносен момент е приложението на подгрупиранията и прегрупиранията като функция не само на учителя, а и на самите деца - чрез самооценка и себеизразяване самостоятелно да избират степента на трудност на задачите, тематичната обвързаност с детските интереси и т.н.
17. Разработени и апробирани в практиката са комплексни вариативно-динамични образователни технологии за ефективно индивидуализиране и диференциране на груповото педагогическо взаимодействие в детската градина в рамките на педагогическата ситуация.

## СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ НА АВТОРА ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. **Енгелс-Критидис, Р.** Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. Педагогика, 8/2015, стр. 1147-1156, ISSN 0861-3982.
2. **Енгелс-Критидис, Р.** Значимостта на индивидуализацията и диференциацията за постигане на образователен напредък при деца от първа и четвърта група в детската градина. Списание на Софийския университет за образователни изследвания, 1/2016, стр. 16-26, ISSN 1314-8753.
3. **Енгелс-Критидис, Р.** Индивидуализация и диференциация в педагогическата ситуация. В: Сборник доклади от Девета научно-практическа конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка – заедно с нашите деца“ (11-13 май 2016). Пазарджик, Макрос, 2016, с. 303-305, ISBN 978-954-561-409-5.
4. **Енгелс-Критидис, Р.** Роля на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. – В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП; том 109, стр. 32-46. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2017, ISSN 0861-8216.
5. **Енгелс-Критидис, Р.** Ролята на индивидуализацията и диференциацията за разширяване на възможностите за образователен напредък при децата от първа група в детската градина. В: Научни трудове, Том 54, серия 6.2. Сборник от Юбилейна научна конференция на Русенския университет „Ангел Кънчев“ - „70 години традиции и иновации“, 9-10 октомври 2015, стр. 85-91, ISSN 1311-3321.
6. **Енгелс-Критидис, Р.** Целите за стимулиране на преживяванията в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие в детската градина. Педагогика, 4/2018, стр. 476-500. ISSN 0861-3982.
7. **Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова.** Игрово-познавателните ситуации в подготвителна група/клас: индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание чрез играта „Пощальон“. В: Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14-15 ноември 2014). София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, стр. 163-172, ISBN 978-954-07-4013-3.
8. **Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова.** Индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание в предучилищна възраст: „Пъзел с илюстрации от приказки“. В: Сборник с доклади от IV Есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14-15 ноември 2014), София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2015, стр. 173-180, ISBN 978-954-07-4013-3.
9. **Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова.** Ролята на личностно значимия практически опит: две проекции на ученето чрез правене в детската градина. В: Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20-21 ноември 2015), София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2016, стр. 141-150, ISBN 978-954-07-4105-5.
10. **Енгелс-Критидис, Р. и В. Чолакова-Младенова.** Фоторазказът като метод на педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит. В: Сборник с доклади от V Есенен научно-образователен форум „Съвременното училище и квалификацията на учителите“ (20-21 ноември 2015), София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2016, стр. 199-207, ISBN 978-954-07-4105-5.
11. **Енгелс-Критидис, Р. и Д. Йотова.** Учене чрез преживяване и личностно значим детски опит. В: Сборник с доклади от VII ЕСЕНЕН НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЕН ФОРУМ „Съвременни педагогически технологии в образованието“ 10-11 ноември 2017), организиран от Департамент за информация и усъвършенстване на учителите, СУ „Св. Климент Охридски“, София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2018, стр. 58-64, ISBN 978-954-07-4554-1.
12. **Енгелс-Критидис, Р., Цв. Каменова и Г. Желева.** Индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в подготвителна група/клас чрез използване на вотинг система. В: Смесеното обучение – модернизиране на образованието чрез технологиите. Сборник с доклади от научно-практическа конференция (20 октомври 2017), стр. 26-37, София, Джуниър Ачийвмънт България, 2018, ISBN 978-954-8421-38-6; ISBN 978-954-8421-39-3.