

Мариана Минчева - Ризова

ПРАВАТА НА ДЕТЕТО КАТО СТАНДАРТ ЗА КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ГРИЖИТЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И СЕМЕЙСТВОТО



УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
"Епископ Константин Преславски"

Мариана Минчева - Ризова

**Правата на детето като стандарт за качество на
образованието и грижите в детската градина и
семейството**

Университетско издателство
„Епископ Константин Преславски“

2024

Монографията е издадена във връзка с изпълнението на вътрешноуниверситетски проект „Приложение на компетентностния подход в образователния процес” (Договор № РД - 21 - 319/01.03.2024г.), финансиран от Фонд „Научни изследвания“.

**Правата на детето като стандарт за качество
на образованието и грижите в детската градина
и семейството**

Първо издание

© Автор: Мариана Минчева - Ризова

Рецензенти:

Доц. д-р Соня Георгиева

Доц. д-р Милена Илиева

Научен редактор: проф. д.н. Наталия Витанова

Коректор: Илиян Ризов

ISBN 978-619-201-752-1

Университетско издателство

„Епископ Константин Преславски“, 2024г.

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод	5
1. Правата на детето като стандарт за оценяване на качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст	13
2. Детската градина - между правата на детето и правилата за нейното функциониране	27
2.1. Право на достъп до предучилищно образование	32
2.2. Право на достъпна, ергономична, безопасна и здравословна среда за образование	38
2.3. Как детската градина гарантира участието на родителите в образователния процес	47
2.3.1. Детската градина - между институцията и общността	47
2.3.2. Как правилниците на детските градини уреждат взаимодействието между основните участници в образователния процес	53
2.4. Как детската градина гарантира достатъчно персонал за децата	74
3. Нагласи и очаквания на учители и родители, свързани със спазването на правата на детето в детската градина	83
4. Играта в детската градина като фокус на права	111

5. Общуването на родителите с децата като територия на права	129
5.1. Времеви параметри на общуването с децата	129
5.2. Самооценка на родителите за тяхната компетентност в общуването	137
5.3. Самооценка на родителите за затрудненията, които срещат в общуването с децата	143
5.4. Как темата за детската градина присъства в разговорите на родителите с децата	147
5.5. Трудните теми в разговора между деца и родители	154
Изводи и обобщение	169
Литература	183
Приложения	189

Увод

За изминалите десет години сравнителният анализ на данните от Националния статистически институт в област „Детски градини“ показва постепенно нарастване на броя на децата, обхванати в системата за предучилищно образование в България. Очаква се тази тенденция да се запази, поради две значими промени в нормативната уредба през последните две години: въведеното през 2021г. задължително предучилищно образование за 4-годишните деца и отпадането на таксите за детска градина и ясла през 2022г. Без съмнение предприетите мерки ще се отразят положително най-вече върху достъпа до предучилищните институции на децата, които произхождат от семейства с нисък социално-икономически статус.

Увеличаването на обхвата на децата в предучилищните институции е количествен показател за измерване на въздействието на системите за образование и грижи в ранна детска възраст. Съветът на ЕС констатира, че при разработването на политики и мерки, както и при провеждането на реформи в образованието и грижите в ранна детска възраст „приоритет имат само съображенията, свързани с качеството.“¹

Правата на децата и общоевропейското съгласие за осигуряване на висшите интереси на децата са постоянно присъстващият мотив за създаване на документи, чрез които се уеднаквяват политиките на държавите-членки на ЕС в областта на образованието и грижите в ранна детска

¹ Виж: ЕС (2019) Препоръка на Съвета на ЕС от 22 май 2019г. за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст (2019/С 189/02).

възраст. С позоваване на правото на децата в ранна детска възраст на достъпно образование и грижи с добро качество започва и един от най-важните стратегически документи, създадени за нуждите на образователните политики в държавите-членки на Европейския съюз - Рамка на ЕС за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст.²

В Предложение към Европейския съюз за изграждане на висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст, Европейската комисия препоръча на държавите-членки, в съответствие с европейското и националното им законодателство, наличните ресурси и националния контекст, както и в тясно сътрудничество с всички заинтересовани страни, да осигурят:

- **достъпни, приобщаващи** и на приемлива цена услуги за образование и грижи в ранна детска възраст;
- **професионализация на персонала**, работещ с деца, в зависимост от съществуващото равнище на професионална квалификация и условията на труд;
- **разработване на програми за обучение в ранна детска възраст**, които да отговарят на потребностите на децата по отношение на благосъстоянието и образованието;
- **прозрачно наблюдение и оценка на услугите за деца** на всички нива на управление;
- **адекватно финансиране и подходяща правна рамка** за предоставянето на услуги, включително чрез създаване и поддържане на адаптирани

² Виж: ЕС (2019а) Рамка на ЕС за качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст.

национални или регионални рамки за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст. (ЕК, 2018)

Как нашата държава отговаря на европейските препоръки за реформиране на системата за образование и грижи в ранна детска възраст?

Пет години след появата на Европейската рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (ЕС, 2019а), България все още няма приет и действащ актуален стратегически документ, свързан с правата на децата, който да представлява подходящата правна рамка за предоставянето на услуги за образование и грижи в ранна детска възраст. Документ, който да задава цялостност и съгласуваност на политиките в тази област и да очертава перспективите за тяхното развитие.

В редица доклади и експертни оценки³ на специалисти, ангажирани по проекти за наблюдение над дейността на българските държавни институции от последните години, се отбелязва, че на хоризонтално и вертикално ниво липсва координация в действията между различните структури за управление в отделните сектори, които са ангажирани с изработването и реализирането на политиките за ранно детско развитие.

Научните изследвания доказват значението на висококачествените услуги и образование в ранна детска възраст както за децата, във връзка с бъдещия им успех в

³ Виж: МОН (2022а) Аналитичен доклад за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст в България. Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020/059); ЦИД (2022) Ключови показатели за социално включване и основни права в България. Тематичен доклад за децата.

живота, така и за обществото, заради дългосрочните икономически, социални и образователни ползи, които получава. Научните доказателства се срещат с политическите амбиции на държавите и с икономическите и професионални интереси на родителите, заради което в световен мащаб се наблюдават тенденции на снижаване на възрастта на децата, които следва да бъдат обхванати от обществени предучилищни услуги. България не прави изключение от тези тенденции.

За все повече деца до 7 годишна възраст у нас обществените предучилищни услуги (ясла, детска градина, групи за предучилищно образование към училищата и др.) осигуряват условия и ангажираност, които заемат съществена част от времето им, доминират живота им, стават синоним на предучилищното им детство. Социално-икономическите предизвикателства, професионалното развитие и динамичният начин на живот стимулират родителите все повече да делегират правата по отглеждане и възпитание на децата си на обществените институции. Предучилищното образование се превръща в основен фактор за развитие на децата през един особено чувствителен на въздействия възрастов период, посочван единодушно от специалистите като най-важен за тяхното лично и социално формиране.

Детската градина е най-масовата предучилищна обществена институция в България. Задължителният характер на предучилищното образование от четиригодишна възраст на детето, съчетан с минимални възможности за други регламентирани алтернативни избори на грижи и образование в тази възраст, утвърждава детската градина като доминираща институция в полето на

образователните услуги преди постъпване в училище. Това определя ролята ѝ на първостепенен фактор в живота на много семейства, преразпределяйки времето за грижи на детето в полза на обществената институция. Затова към детската градина се поставя изискването да бъде място, където правата на детето са стандарт за нейното качествено функциониране. Стандарт, съобразно който се развива образователната общност на децата, педагозите и родителите.

Целта на тази монография е да се оценят възможностите на детската градина, като образователна общност, да отговори на изискванията за качествено предучилищно образование съобразно стандарта, който задават правата на детето.

Постигането на целта е свързана с изпълнението на следните **задачи**:

1. Да се направи оценка на нормативната уредба и правилата, чрез които функционира детската градина, посредством стандартите за качество, които се задават от Конвенцията за правата на детето и политиките на Европейския съюз за ранно детско развитие.

2. Да се разкрият основни нагласи и очаквания на детски учители и родители на деца, посещаващи детски градини, относно възможностите на детската градина да спазва правата на децата и да гарантира на участниците в образователната общност упражняване на техните права.

3. Да се идентифицират проблеми на взаимодействието между родители и деца чрез проучване на самооценката на родителите за уменията им да общуват с децата, включително по теми, свързани с живота им в детската градина.

4. Да се анализират ключови проблеми на взаимодействието в образователната общност на детската градина, пряко свързани с качеството на предучилищното образование, в съответствие с изискванията на Рамка на ЕС за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (ОГРДВ). Да се представят идеи за тяхното разрешаване.

Спазването на правата на детето са във фокуса на моята работа. Търся отговор на въпросите:

- как на общинско равнище (Община Варна) се осигурява правото на достъп до предучилищно образование и правото на здравословна физическа среда за образование;
- как детските градини в община Варна гарантират на родителите статута им на участници в образователния процес, съобразно Закона за предучилищно и училищно образование (2016). Как, съобразно този статут, им осигуряват правото да носят първостепенна отговорност за отглеждането и развитието на децата си и да защитават висшите им интереси;
- как детските градини гарантират достатъчно персонал за децата, за да се осигури по-качествено и безопасно предучилищно образование;
- как детските учители оценяват мястото на играта в детската градина като основна дейност на децата и най-важен фактор за тяхното развитие;
- как родителите посрещат базови потребности на децата си, свързани с различни аспекти от тяхното развитие.

На тези въпроси съм търсила отговори в дългогодишната си практика на преподавател, осъществяващ квалификационна дейност с учители в рамките на Департамента за информация, квалификация и продължаващо образование - гр.Варна. Професионалните контакти в сферата на квалификацията на педагогическите специалисти ми дадоха възможност, в продължителен период от време, да изследвам различни процеси в предучилищното образование под общия знаменател на правата на детето. Това са процеси, свързани с институционалното, общностно, гражданско, правно и професионално-педагогическо изграждане на системата на предучилищното образование.

Не очаквам да достигна до пълна картина в търсенето на „отпечатъка“ на правата на детето върху реалността **качество на образованието и грижите в ранна детска възраст**. Съвременното образование, основано на права, е сложна система от взаимодействия. Не е възможно да се оценят образователните институции без да се анализира многообразието от взаимовръзки (правни, административни, професионално-педагогически и др.) между участниците в тях. Това не е по силите на един изследовател и настоящето изследване няма претенциите да обхване цялата сложност на тези взаимовръзки.

Изследването може да се възприема като „пакет“ от свързани проучвания, фокусирани върху критични моменти от взаимовръзките между политически решения и актуална регулация на предучилищната институция, както и проучвания на взаимоотношенията между участниците в образователния процес: педагогически специалисти, родители и деца. Разкриването на проблемните зони в

посочените връзки и взаимодействия, може да предостави информация за качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст (ОГРДВ), което детската градина предоставя на децата на ниво *структура* и на ниво *процес*.

Анализът на резултатите от проведените проучвания държи във фокус ефекта върху децата, в резултат на спазването или неспазването на техните права. Като разкрива как определени решения и реализирани взаимодействия рефлектират върху физическото, познавателно и социално-емоционално развитие на децата, анализът на резултатите от проведените изследвания позволява да се направят, макар и косвено, изводи и за състоянието на качеството на ОГРДВ в детската градина на ниво *резултати*.

Част от емпиричната информация е получена от проведени анкетни проучвания и фокус-групи с учители и родители, полуструктурирани интервюта с учители. Използвала съм и наученото от проведените от мен квалификационни курсове с детски учители (повече от 150 квалификационни форми за последните десет години), както и от ръководени от мен специализации и дипломанти за придобиване на професионално квалификационни степени. Имах шанса, докато обучавам учители, да научавам много за техните професионално-личностни потребности, нагласи и очаквания.

Друга част от информацията е получена чрез проучване на нормативни документи, в които са отразени държавната и общинска политика, отнасящи се до организацията и функционирането на детската градина като образователна институция.

1.

Правата на детето като стандарт за оценяване на качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст

Конвенцията на ООН за правата на детето от 1989г. утвърди благосъстоянието на децата като водещ критерий за всички мерки и намерения на държавни и обществени организации, родители и професионалисти, работещи с деца. Комитетът по правата на детето идентифицира следните четири члена в Конвенцията като принципи, които са не само основа за всички, формулирани в документа права, но и универсални измерители на отношението и действията, предприемани спрямо децата:

- **Член 2 - за недискриминация.** Този принцип трябва да гарантира закрилата на децата против всички форми на дискриминация и наказания спрямо тях на основа на расова, полова, етническа, религиозна, социална принадлежност; имуществен, здравословен и друг статут. Освен това, той отчита естествената ранимост на децата и специфичните им нужди като група (от позицията на тяхната възраст), към която съществува склонност да се упражнява или демонстрира дискриминационно поведение. Принципът за недискриминация е *изискване и за отношението и действията спрямо родителите, законните настойници или членове на семейството на детето.*

- **Член 3 - за висшите интереси на детето.** Този принцип декларира, че висшите интереси на детето трябва да са *първостепенно съображение* във всички действия,

отнасящи се до децата. Държавата се задължава да **осигури на детето такава закрила и грижи, каквито са необходими за неговото благосъстояние, като, от една страна, се съобразява с правата и задълженията на неговите родители, законни настойници** или на другите лица, отговорни по закон за него, а от друга – **осигурява институциите, службите и услугите, отнасящи се до закрилата или грижите за децата, да отговарят на стандартите, установени от компетентните власти, особено в областта на безопасността и здравеопазването и по отношение на числеността и пригодността на техния персонал и компетентния надзор над него.**

▪ **Член 6 - право на живот, оцеляване и развитие.**

Според този член всички институции, служби и услуги, отнасящи се до закрилата или грижите за децата, следва да **осигуряват в максимално възможна степен** оцеляването и развитието на всяко дете. Това би трябвало да стане като се полагат всички усилия за признаването на принципа, съгласно който **родителите**, или, според случая – законните настойници, **носят първостепенна отговорност за отглеждането и развитието на детето. Висшите интереси на детето са тяхна основна грижа.** Родителите (или другите отговорни за детето) трябва да осигурят ръководство на детето в упражняването на неговите права по начин, съответстващ на „развитието на способностите” му (според член 5). С цел гарантиране и закрила на правата, **държавата оказва подходяща помощ на родителите** и законните настойници при осъществяване на тяхната отговорност по отглеждане на децата и **осигурява създаването на институции, служби и услуги в областта на грижите за децата.** Държавата предприема

всички подходящи мерки, за да осигури на децата на работещите родители правото да се възползват от услугите за деца и детските заведения, които се полагат за тяхното отглеждане (член 18).

▪ **Член 12 - право на уважение към мнението на детето.** Съгласно този принцип децата са самостоятелни личности със специфични потребности и права, а не обекти на разположение на своите родители или други възрастни. **На децата се предоставят „права за участие“ и се признава значимостта на изискването те да бъдат информирани за своите права.** На тях трябва да им се осигурят условия да формират собствени възгледи по всички въпроси, отнасящи се до тях, както и да ги изразяват свободно, като на тези възгледи следва да се придава значение, съответстващо на възрастта и зрелостта на детето. Детето има право на свобода на изразяване на мнение. Това право включва свободата да търси, получава и предава информация и идеи от всякакъв вид, в устна, писмена, печатна форма или под формата на изкуство, или чрез каквито и да са други информационни средства.

Повече от тридесет години след създаването на Конвенцията за правата на детето, в международното правно пространство съществуват множество документи⁴,

⁴ Виж: Конвенцията от Хага (1993); Двамата незадължителни протокола от 2000г. към Конвенцията на ООН за правата на детето; Декларация за хилядолетието (2000); Декларация и план за действие „Свят за децата“ (2002); Към стратегия на ЕС за правата на детето (2006); Програма на ЕС за правата на детето (2011); Предложение за ключови принципи на рамката за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (2014) - доклад на работната група по въпросите на образованието и грижите в ранна детска възраст под егидата на Европейската комисия; Препоръка на Съвета на ЕС за висококачествени системи за

които се определят като инструменти за прилагане на политики в областта на защита правата на децата, защото представят **стандарт** за съпоставка при проследяване на **напредъка в реализацията на правата на децата**. С тяхна помощ могат да бъдат анализирани всички намерения и действия на държавни и обществени организации, родители, професионалисти и други възрастни, ангажирани с деца, за да се прецени дали те са ориентирани към защитаване на интересите и потребностите на децата.

През последните десет години, в стратегическите международни документи, надграждането на политиките, отнасящи се до правата на детето в образователната сфера, се свързва с темата за **качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст**. Европейският съюз, заедно с други водещи институции като СЗО, УНИЦЕФ, Световната банка, не просто подпомагат възприемането на понятието **образование и грижи в ранна детска възраст (ОГРДВ)**⁵, популяризирайки научните доказателства за фундаменталното значение на ранното детство за цялостното развитие на личността, но и основателно

образование и грижи в ранна детска възраст (2018) и Рамка на ЕС за качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст; Стратегията на Съвета на Европа за правата на детето (2016—2021); Стратегия на ЕС за правата на детето (2021); Препоръка за създаване на Европейска гаранция за децата (2021).

⁵ „Образование и грижи в ранна детска възраст (ОГРДВ) се определя като всяка регулирана дейност, която предоставя образование и грижа за деца от момента на тяхното раждане до задължителната възраст за училищно обучение, независимо от обстановката, финансирането, работното време или съдържанието на програмата и включва институционализирана или семейно-базирана дневна грижа, частна или финансирана публично; предучилищна или подготвителна подкрепа.“ (ЕК, 2014)

акцентират върху *качеството* на образователните дейности и грижите за децата през този период от живота им.

Като се позовава на резултати от изследвания за ефекта от образованието и грижите в ранна детска възраст върху развитието на децата, Съветът на ЕС декларира, че *„само висококачествените услуги* за образование и грижи в ранна детска възраст носят ползи, докато *услугите с ниско качество имат значително отрицателно влияние върху децата* (б.а. - курсивът е мой) и върху обществото като цяло. Съображенията, свързани с качеството, трябва да имат приоритет при разработването на политики и мерки и при провеждането на реформи.“ (ЕС, 2019)

В Препоръката на Съвета на ЕС от 22 май 2019 година се обръща специално внимание на това, че качествено образование и грижи в ранна детска възраст водят до образователни перспективи и успешна интеграция особено на деца в уязвимо, неравностойно социално положение - някои деца от мигрантски или малцинствени групи (например роми); деца бежанци; деца със специални потребности, включително с увреждания; деца, отглеждани във форми на алтернативни грижи и бездомни деца; деца, чиито родители са лишени от свобода; както и деца от домакинства, които са изложени на особено голям риск от бедност и социално изключване, например от семейства с един родител или от големи домакинства. За тези деца участието в качествено образование и грижи в ранна детска възраст може да прекрати порочния кръг на предаване на неравностойното положение между поколенията, да им даде възможност да развият социалните и емоционалните си умения, да се научат да проявяват съчувствие към другите, както и да се запознаят със своите права и да разберат

смисъла на понятия като равенство, толерантност и многообразие. (ЕС, 2019)

Определянето на съдържанието на понятието „**качество на образованието и грижи в ранна детска възраст**“ става чрез посочване на основните характеристики на висококачественото образование и грижи в ранна детска възраст, така както са установени в практиката. Сами по себе си тези характеристики са измерители на качеството и представляват своеобразна рамка на висококачествените образователни услуги и грижи.

Европейската рамка за качество е препоръчана от Съвета на Европейския съюз на държавите-членки като общоевропейско споразумение за висококачествено образование и грижи в ранна детска възраст за всички деца. Тя съдържа десет позиции относно качеството, които са структурирани в пет по-широки области: **(1) Достъп, (2) Персонал, (3) Учебна програма, (4) Мониторинг и оценка**, както и **(5) Управление и финансиране**. Те се посочват и като пет измерения на качеството. Рамката за качество е замислена като инструмент за управление, чиято цел е да даде насоки за разработването и поддържането на висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст във всяка държава-членка на ЕС.

В редица публикации, представящи научните разбирания за същността и измерването на качеството на образование, които са възприети от ЕС за нуждите на разработването на стратегическите документи за правата на децата в периода на тяхното ранно развитие, се посочва, че качеството на системите за ОГРДВ се идентифицира и измерва на три равнища: **структура, процеси и резултати**.

Качеството на ниво *структура* се отнася до това как системата за услуги за ОГРДВ е проектирана и организирана. Тя включва разпоредби, свързани с откриването и закриването, акредитацията, персонала, разработването на учебни програми, финансирането, съотношението между преподаватели и деца, договореностите, които гарантират, че всички деца имат достъп до услуги и се третират справедливо и в съответствие с индивидуалните им нужди, както и изискванията за здраве и безопасност. (МОН, 2022: 11) Приема се, че Рамката на ЕС задава измеренията за качество на системно ниво, т.е. отнася се до структурите и регулацията в държавата през нормативни и стратегически документи.

Качеството на ниво *процес* разглежда практиката и подходите, начините, по които се осъществяват връзките и взаимодействията между членовете на персонала и децата, както и между самите деца; ролята на играта в рамките на учебната програма; взаимоотношенията между персонала и семействата; степенята, в която грижите и образованието са интегрирани. (МОН, 2022: 11)

Под *качество на резултатите* се разбират ползите за децата - тяхното емоционално, психическо и физическо развитие; развитие на социалните им умения; здраве и готовността им за училище. „В това понятие се включват и ползите за семейната общност, за родителите и за обществото, но те рядко се оценяват и измерват“ (МОН, 2022: 14). Смята се, че най-трудно е измерването на качеството на резултатите в ранна детска възраст, заради поставянето под въпрос на възможността да се изработят стандартизирани инструменти за изследване на

постиженията на децата, които през този възрастов период имат значими различия помежду си в темповете на развитие.

При анализ на стратегическите документи, създадени от международни институции като Европейски съюз, Световната банка, УНИЦЕФ, ООН, ЮНЕСКО, Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) и др., които представят, популяризират и насърчават предоставянето на висококачествени услуги за образование и грижи в ранна детска възраст, могат да се открият следните основни идеи, които са във фокуса на политиците като ръководни начала за предприемане на решенията за промяна:

1. Утвърждаване в общественото съзнание на ***значимостта на ранната детска възраст като ключов период*** от развитието на човека и ***ролята на държавните институции като гаранти за висококачествено образование и услуги***, които допринасят както за личното благополучие на всеки индивид, така и за бъдещия напредък на цялото общество. Експертите единодушно определят ранната детска възраст като най-важната фаза на развитие през целия човешки живот. „Здравословното ранно детско развитие, което обхваща физическата, социалната/емоционалната и езиковата/когнитивната сфери на развитие, всяка от които е еднакво важна – има силно влияние върху благополучието, наднорменото тегло/заекването, психичното здраве, сърдечно-съдовите заболявания, четивната и математическата грамотност, престъпните прояви и икономическото участие през целия живот. Това, което се случва с детето в ранната му възраст,

е от съществено значение за траекторията му на развитие и хода на живота му“ . (WHO, 2020)

2. Всички стратегии, политики, решения за предприемане на дейности за висококачествено образование и услуги, както и взаимодействията между отделните институции по повод на тези дейности, трябва да обслужват **най-добрия интерес на детето**. Детето е в **центъра на качеството на образованието и услугите** в ранна детска възраст. Образованието и грижите в ранна детска възраст не просто трябва да бъдат насочени към децата, а да насърчават **тяхното активно участие и да отчитат техните виждания**. Това изискване е дефинирано като **ключов принцип и европейски подход** към висококачествените системи за образование и грижи в ранна детска възраст. **Всяко дете трябва да се чувства включено, защитено и овластено с право на глас!** „Децата са активни граждани и **движеща сила на промените**... те имат право да бъдат активни членове на демократичните общества и могат да помагат за формирането, прилагането и оценката на политическите приоритети.“ (Стратегия на ЕС за правата на детето; виж: ЕС, 2021: 4)

3. Отправната точка за създаването на всички нормативни документи, уреждащи качеството на образованието и обществените услуги, е **задоволяване на нуждите на децата и на техните семейства**.

Участието на родителите като партньори в предоставянето на качествено образование и грижи в ранна детска възраст присъства в документите като условие от съществено значение, а **семейството се признава за най-важната среда**, в която децата растат и се развиват. (УНИЦЕФ, 2014:17; ЕК, 2018:1) Всички документи

насърчават участието на родителите, семействата и лицата, които се грижат за децата, в процесите на вземане на решения за тях.

4. Развитието и прилагането на политики и подходи в областта на висококачествените услуги в ранна детска възраст следва да са **основани на доказателства**, да се осъществяват на основата на **действителни факти и научни изследвания**, за да се предприемат най-добрите решения на проблемите на децата и техните семейства. Препоръчва се системно **изучаване на добрите практики**, за които е доказано, че помагат при разрешаването на проблемите на децата и техните семейства. Подчертава се, че липсата на достоверни и сравними данни е сериозна пречка за развитието и прилагането на правилните политики. Ключови предизвикателства представляват подобряването на съществуващите системи за мониторинг, определянето на политически цели, свързани с правата на детето, и наблюдението на тяхното въздействие. Приоритет следва да се даде на преодоляването на пропуските в информацията за образователната ситуация и нуждите на най-уязвимите групи деца.

5. В документите се уточнява взаимната свързаност между различните нива на качество на образованието и услугите (структура – процес – резултати) и се представят доказателства как промяната в качеството на образованието и грижите на определено ниво рефлектира върху промяната в качеството на тези услуги на друго ниво. В настоящия етап от развитието на висококачествените образователни услуги в държавите-членки на ЕС се акцентира върху подобряването на **качеството чрез извършване на структурни промени: нормативни разпоредби, достъп**

до услуги, качество и квалификация на обслужващия персонал, разработване на учебни програми, контрол и финансиране. „Съществуващите изследвания са фокусирани главно върху структурното качество и разработването на инструменти за наблюдение, с които да се измерва качеството на процеса.“ (МОН, 2022: 6)

6. Гарантиране на *равни възможности за развитие, образование и социално приобщаване* на всички деца, независимо от техния пол, етнически, социален, здравословен статус. Изграждане на политическа рамка за определяне и справяне с финансовите и нефинансовите пречки пред участието в образованието и грижите в ранна детска възраст, образованието и училищните дейности, особено за онези групи деца, които живеят в специфични неравностойни условия. УНИЦЕФ, съвместно с Европейската комисия, стартира инициативата **Европейска гаранция за детето**, която цели да осигури достъп до здравеопазване, образование, детски грижи, приемливо жилище и подходящ хранителен режим за най-уязвимите деца в Европейския съюз: с увреждания; от семейства в неравностойно положение; с малцинствен расов или етнически произход (особено роми); настанени в институции; деца – бежанци и мигранти; деца, които изпитват тежки жилищни лишения. Европейската гаранция трябва да послужи за разработване на национални планове за действие за намаляване на детската бедност и преодоляване на системните неравенства сред децата. (ЕС, 2021)

„Проектирането на приобщаващо училищно образование означава да се създадат полезни възможности за учене в различни среди (училищна и дистанционна) и с

различни инструменти (цифрови, включително онлайн, и нецифрови), като бъдат взети предвид конкретните проблеми на групите и общностите в неравностойно положение.“ (ЕС, 2021: 11)

Със своите правни инициативи и дейност Европейският съюз е лидер сред другите международни институции в насърчаването, защитаването, прилагането и зачитането на правата на децата в световен план. В **Стратегията за правата на детето на ЕС** от 2021г., която има за цел да се превърне във всеобхватна рамка за всички съществуващи и нови законодателни, политически и финансови инструменти на Европейския съюз, създадени в името на правата на децата, се посочва, че „ЕС вече играе водеща роля в защитата и подкрепата на децата в световен мащаб, като укрепва достъпа до образование, услуги, здравеопазване, както и в защитата от всички форми на насилие, злоупотреба и пренебрегване, включително в хуманитарен контекст.“ (ЕС, 2021: 22)

Според Европейската стратегия, до 2027г. правата на децата следва да бъдат интегрирани във всички политики на ЕС, които се отнасят до:

▪ **Участие в политическия и демократичния живот:** ЕС, който предоставя възможности на децата да бъдат активни граждани и членове на демократичните общества;

▪ **Социално-икономическо приобщаване, здравеопазване и образование:** ЕС, който се бори с бедността сред децата, насърчава приобщаващи и съобразени с интересите на детето общества, системи за здравеопазване и образование;

▪ **Борба с насилието над деца и гарантиране на закрилата на детето:** ЕС, който помага на децата да растат без насилие;

▪ **Правосъдие, съобразено с интересите на детето:** ЕС, в който правосъдната система отстоява правата и нуждите на децата;

▪ **Цифрово и информационно общество:** ЕС, в който децата могат безопасно да се ориентират в цифровата среда и да се възползват от нейните възможности;

▪ **Глобално измерение:** ЕС, който подкрепя, защитава и овластява децата в световен мащаб, включително по време на криза и конфликти. (ЕС, 2021: 4-23)

Европейската Стратегия за правата на децата от 2021г. и Европейската Гаранция за децата са най-актуалните международни стратегически документи, които задават политиките в областта на правата на децата. Те са поредните документи, чрез които държавите - членки се приканват да осигуряват координиран подход между всички местни и регионални органи, организации на гражданското общество, включително организациите, работещи с деца и за деца, при програмирането и прилагането на национално, регионално и местно равнище на политиките и средствата по програмите на ЕС в областта на правата на детето. Реалният напредък по места се обвързва с ангажименти и инвестиции на национално равнище, със сътрудничене между всички заинтересовани страни, включително децата, и в синхрон с други национални стратегии и планове в областта на правата на децата.

Настояването на Европейската комисия за поемане на конкретни ангажименти задължава всички политически органи и обществени институции на национално и местно

ниво да предприемат реални действия за реализиране на европейските политики.

По повод на представените ангажименти пред нашата държава в областта на правата на децата, изследователски интерес представляват образователните намерения и мерки, които се предлагат от местните органи за управление, както и резултатите, които постигат общинските детски градини, като основни доставчици на обществени образователни услуги в периода на ранно детско развитие. Намерения и резултати, които могат да отговорят на въпроса, дали нашите услуги за образование и грижи в ранна детска възраст са станали през последните години ***по-достъпни, по-приобщаващи и на по-приемлива цена***, както изисква общоевропейското разбиране за качество на ОГРДВ. Защото, „осигуряването на образование и грижи в ранна детска възраст е част от интегрирания пакет от политики и мерки, ***основани на правата на децата*** (б.а. - курсивът е мой), които целят да се прекрати порочният кръг на предаване на неравностойното положение между поколенията.“ (ЕС, 2019)

2.

Детската градина - между правата на детето и правилата за нейното функциониране

Първите ми опити за оценяване на дейността на детската градина съобразно стандартите, които задават правата на детето, са преди повече от двадесет години. От тогава до днес съм свидетел на бавната и противоречива трансформация на нагласи, на промяна на правила и установяване на нови практики в детската градина, които трудно се фокусират върху спазването на правата на детето и упражняването на права от всички участници в образователния процес на територията на предучилищната институция. Гарантирането на правата не се свързва с качеството на предучилищната услуга.

Осъзнавам, че промяната на нагласи, политики и практики в областта на правата на човека, протича бавно и не винаги в позитивна посока. И все пак, политическите решения за предприемане на мерки, засягащи благосъстоянието на децата, събират най-голям консенсус сред възрастните и би следвало да имат най-бърз и широк отзвук в обществото за извършване на реформи, защото рефлектират най-пряко върху неговото бъдеще.

България, като член на ЕС от 2007 година, е в благоприятна ситуация да създава за своите деца подходящи условия за практикуване на правата им. ЕС е световен лидер в изработването, популяризирането и приложението на политики, създадени в името на правата на децата. Като страна-членка, България има не само отговорности и ангажименти да синхронизира всичките си

действия в областта на правата на децата с европейските препоръки, но може да се ползва от богатия опит на европейските си партньори в тази сфера. Тези възможности са гаранция за бърз напредък, ако разбира се има отзивчиви политически структури, както и благоприятна обществена среда и нагласи, промените за децата да се утвърждават своевременно и по най-добрия начин за тях.

България обаче се бави, колеблива е и изостава в процесите по синхронизиране на своята нормативна уредба с общоевропейските изисквания в областта на правата на децата. Управляващите често се поддават на конюнктурен натиск и заемат позиция на изчакване за въвеждане на ключови документи, които биха дали значим тласък за позитивно разрешаване на проблемите на българските деца. Красноречив пример от последните пет години са отхвърлянето на Стратегията за детето през 2019г. и нератифицирането на Истанбулската конвенция.

Обществената реакция спрямо тези документи е показателна за проблеми в развитието на гражданското ни общество. Голяма част от обществото не откри в тях възможности за подобряване на житейската ситуация на децата и за защитаване на техните интереси. Точно обратното, припозна ги като външно натрапени нормативи, чужди на националните интереси и ценности.

Съществуващите анализи на състоянието на предучилищното образование през последните години⁶

⁶ Виж: МОН (2022) Доклад с релевантни примери за повишаване на качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст от други европейски страни (REFORM/SC2020/059); План за действие за 2019 година в изпълнение на националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020, публикувано на 25.09.2020г.; ФЗНД (2018)

констатираат съществени проблеми във функционирането на българската система за образование и грижи в ранна детска възраст (ОГРДВ), която трябва да гарантира правата на децата и техните семейства.

За запознатите с проблемите в системата на ОГРДВ изводите, направени в тези доклади, не са изненада. Възниква въпросът, защо при наличие на нова нормативна уредба се констатираат проблеми, които са били актуални за системата и в условията на старата нормативна уредба? Какви са причините за хроничното неразрешаване на тези проблеми? Дали новите закони не са достатъчно добре разписани, за да отговорят на съвременните реалности, или в тях не са предвидени достатъчно гаранции, за да се спазват? А може би органите, от които зависи спазването на законите, имат ограничени възможности да ги прилагат?

Тези въпроси насочват вниманието към това да се обясни по какви пътища законите достигат до хората. Необходимо е да се разгледат правилата, създадени от местните органи на управление (наредби, инструкции, правилници), по които функционират предучилищните институции, за да се разбере, дали тези норми съответстват на съществуващите закони и подзаконови актове, как те конкретизират и прилагат правните норми.

Принципът за субординация и съответствие на нормативната уредба от различните нива на управление изисква подобна реципрочност. Какво се случва, ако този

Ранното детско развитие: състояние, политики, практики, насоки. Анализ на данни за ранното детско развитие в България; СБ (2021) България: Образование и грижи в ранна детска възраст, общо образование и приобщаване. Анализ на ситуацията и препоръки за насоката на политиките.

принцип не се спазва и на общинско ниво отсъства нормативна уредба, която удовлетворява изискванията за разписване на правила, които защитават правата на гражданите, постановени в законите? Случва се това, което може да се наблюдава реално по места от много години - за хората законът остава невидим, неговото съществуване се обезсмисля. Ако местните наредби и правилници не го препотвърждават, той няма значение за тях, защото няма отношение към решаването на проблемите им.

На практика, животът на хората се управлява от правилата, до които имат непосредствен досег, и които упражняват непосредствено практическо въздействие върху поведението им. Може например, законът да дава право на достъп до предучилищно образование, но един надпис на вратата на детската градина: „Родители, до тук!“ да е правилото, което компрометира правото.

Голяма част от проблемите се оказва, че не произтичат толкова от разписаните правила в държавната нормативна уредба, колкото от това, дали правилата, създадени от местната власт и органите на управление на детските градини, ще създават възможности правата да достигат до децата и техните родители. На практика, местните органи на управление (общински съвети, кметове), заедно с директорите на предучилищни заведения, може да се окажат по-значим фактор за състоянието на предучилищното образование и за тенденциите в неговото развитие, отколкото централните власти.

Позитивно погледнато, логиката на този извод е разбираема. Местните власти имат непосредствен поглед върху проблемите на хората и познават възможностите, с които разполагат, за да ги разрешават. Според тези

възможности те планират, издават наредби и действат, осъществяват контрол.

Позицията им да са по-близо до проблемите обаче, ги поставя и в привилегирана позиция пред държавните органи (особено при липса на граждански контрол). Те могат да вземат решения, които са им удобни – да планират например по-бавни темпове на извършване на определени дейности на своя територия; да предлагат отсрочка за въвеждане в действие на национални решения; да изискват по-особен статут за предучилищните заведения, които са в обсега на техния непосредствен контрол и др. Местните органи на управление могат да намират основания и оправдания за подобни решения в специфични географски, демографски и исторически условия, културологични особености на населението и т.н. На свой ред, централните управленски структури могат да не са особено ангажирани със стриктен контрол над случващото се по места и да избягват конфронтация с местните власти, страхувайки се например от обвинения за натиск.

Примерите, които ще бъдат представени в следващите няколко страници, ще илюстрират точно това – колко своевременна и адекватна е била промяната в нормативната уредба и управлението на предучилищното образование на местно ниво за един продължителен период от десет години в една голяма българска община, каквато е Община Варна. Как за това време тази нормативна уредба е отразила промените в целите и политиките, отнасящи се до правата на децата, и как е защитавала правата на своите граждани в сферата на образованието и грижите в ранна детска възраст.

Няма да е трудно да се направи анализ на нормативната уредба на предучилищното образование на

територията на община Варна и да се проучи дали са настъпили съществени промени в нея. Могат да бъдат сравнени настоящите констатации с резултати и изводи от предишни изследвания на същата тема, отразени в публикации през изминалия десетгодишен период. (Виж: Минчева-Ризова, 2010).

Основен предмет на анализ ще бъде правото на децата на достъп до образование и грижи в ранна детска възраст в община Варна за периода 2014-2023г., и по-специално: 1. Как е осигурено правото на достъп до предучилищно образование? 2. Как е осигурено правото на достъпна, ергономична, безопасна и здравословна среда за образование? 3. Как детската градина гарантира статута на родителите на „участници в образователния процес“ (чл.2 (2) от ЗПУО)? Как детската градина гарантира достатъчно персонал за децата?

2.1. Право на достъп до предучилищно образование

Проблемът с недостига на места в детските градини в община Варна има дълга предистория. Той е наследен от времето на индустриализацията на региона между шестдесетте и деветдесетте години на миналия век. Тогава се създава 70% от настоящата материална база на предучилищните заведения в общината. Строителството на детски градини носи белезите на отношението към децата и начините, по които се разрешават проблемите на обществото по това време - в кратки срокове с минимални разходи да се постига видим количествен продукт, който в повечето случаи е с проблемно качество и не може да задоволи основните нужди и потребности на хората, а

мултиплицира перманентен дефицит в потреблението на стоки и услуги.

Типичните панелни конструкции, характерни за мащабното социалистическо строителство, слагат отпечатък и върху външния вид на детските градини. Те започват да се изграждат с идеята да осигуряват място за отглеждане и дисциплиниране на възможно най-голям брой деца в ограничените пространства на сградите, заради което придобиват казармен облик. От времето на социализма са и първите сгради на детски градини -тип бараки, построени набързо в близост до предприятия, или в разрастващите се жилищни райони на общината. Някои от тези сгради функционират като корпуси на детски градини и днес.

Тридесетте години, последвали политическите събития от 1989г., са години без съществена промяна в инфраструктурата. През този период строителството на предучилищни заведения остава negliжирана общинска дейност. Съществуващата материална база е допълнена с 4 новопостроени детски градини и с 10 нови корпуси към построени в предходния период детски градини, което съставлява едва 17% от целия сграден фонд на предучилищните заведения на територията на Община Варна.⁷

В Общинската стратегия за развитие на образованието (2016 - 2020г.) местната власт докладва, че за периода 2010г.-2015г. чрез строителната си програма и оптимизиране на наличния капацитет на мрежата от предучилищни заведения, Община Варна е осигурила повече от 1800 нови места в детските градини, с което,

⁷ Виж: Общинска стратегия за развитие на образованието (2016г. - 2020г.).

според нея, през 2015г. е преодолян недостигът за деца от 3 до 6 годишна възраст във всички населени места на общината, както и в районите „Аспарухово“, „Младост“, „Владислав Варненчик“, като остава потребността от повече места в детски градини само в район „Одесос“ и район „Приморски“.

Четири години по-късно, в следващата общинска образователна стратегия (2021 - 2025г.) може да се прочете, че с предстоящото за периода построяване на нови сгради за детски градини, както и с разширението и реконструкцията на съществуващите, се цели **да се намали недостигът на свободни места в тях** (б.а. – курсивът е мой) и да се създадат предпоставки за успешното въвеждане на задължителното предучилищно образование на децата, навършили 4-годишна възраст. В същия документ се отчита и друг факт, който се квалифицира като негативно повлияващ качеството на работата в предучилищното образование, а именно, че в периода 2014г. - 2019г., заради запълване на капацитета на общинските детски градини, средният брой на децата, записани в една група, е 26.5, което надвишава нормативния максимум от 23 деца в една група, според Наредбата за финансиране на институциите в системата на предучилищното и училищното образование от 2017г.

Съдържателните разминавания между двете общински стратегии са явни и няма нужда от коментар дали до настоящия момент е разрешен проблемът с недостига на места в детските градини на общината, или не е, особено в град Варна. Ангажираните с управлението на предучилищното образование в Община Варна също знаят отговора, най-малкото заради това, че повече от

десетилетие запазват основните условия в правилата за прием в общинската мрежа от детски предучилищни заведения. Знаят го и родителите, чиито електронни форуми съхраняват дългогодишните им тревоги и разочарования в процеса на търсене на достъп до детски градини за своите деца.

Факт е, че за периода 2010г. - 2023г. процедурата по приема в общинските ясли/детски градини и в предучилищните групи към училищата е една и съща - изисква **класиране на децата по определени от общината критерии**.⁸ На практика, тези критерии са рестриктивни правила, чрез които децата събират различен брой точки и се поставят в конкурентна ситуация помежду си в процеса на класация. Родителите ги наричат „точки за предимство“, защото се дават: за уседналост в района на обхват, определен за отделните детски градини; за двама работещи родители; за братя и сестри, посещаващи същото предучилищно заведение и др. Само тези обстоятелства по процедурата са достатъчни, за да се направи изводът, че **правилата на местната власт обезсмислят правото на**

⁸ Виж: Процедура за постъпване на деца в общинските детски ясли, целодневни градини и обединени детски заведения на територията на община Варна (Правила за приемане на деца в общинските детски заведения във Варна - Детски градини); Наредба за условията и реда за записване, отписване и преместване на деца в общинските детски градини, полудневни и целодневни подготвителни групи към училищата на територията на община Варна, приета с Решение на Общински съвет № 579-11(14)/20.12.2016г., отменена от Административен съд Варна; Настоящата наредба за условията и реда за записване, отписване и преместване на деца в общинските детски градини, полудневни и целодневни подготвителни групи към училищата на територията на Община Варна, приета с Решение № 186-8(4)/11.02.2020 г. на Общински съвет.

децата и родителите за равнопоставен достъп до предучилищно образование и грижи в ранна детска възраст. Там, където има рестрикции или предимства, няма права.

Родителите еднозначно определят общинските правила за прием като мярка, която прекращава социалната справедливост и нарушава правата им. Заради това не смятат, че опитите да ги заобикалят, са недостойни. В социалните мрежи с охота признават, че променят адресна регистрация, издавайки си нови лични документи, и се опитват да използват опцията „дарения“, за да осигурят място на детето си в желаната детска градина.

Общинската власт също е наясно с тези практики и се стреми да ги ограничава с нови правила, които дописва в Наредбата, като мотивира промяната им със следната фразеология: *„да бъде избегнато възможното нарушаване на правата на децата и да бъде синхронизирана наредбата с другите нормативни актове от по-висока степен - на Европейския съюз и разпоредбите на националното* (б.а.-курсивът е мой) *и местно законодателство.“*⁹

За да се прецени дали общинските правила са „синхронизирани“ с европейските изисквания, ще цитирам текстове от един от най-важните документи на Европейския съюз, създаден през последните години в областта на правата на децата – Препоръка на Съвета на Европа от 22

⁹ Виж: Предложение на Кмета относно изменение и допълнение на Наредба за условията и реда за записване, отписване и преместване на деца в общинските детски градини, полудневни и целодневни групи към училищата на територията на община Варна (Per.№РД21008372ВН–001ВН/02.11.2021).

май 2019 година за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст.

„Препоръчва на държавите-членки: ... 2. Да се стремят да гарантират, че услугите за образование и грижи в ранна детска възраст са достъпни, приобщаващи и на приемлива цена. Да се помисли също за: ... б) **анализ на предлагането и търсенето от страна на семействата с цел по-добро адаптиране** на предлагането на услуги за образование и грижи в ранна детска възраст **към техните потребности, като се уважава изборът на родителите** (б.а. - курсивът е мой); в) анализ и **преодоляване на пречките, с които семействата може да се сблъскат при достъпа** и използването на услуги за образование и грижи в ранна детска възраст, като например **разходи, пречки, свързани с бедността, географско местоположение** (б.а. - курсивът е мой); ... е) **осигуряване на приобщаващи услуги за образование и грижи** в ранна детска възраст **за всички деца**, ... **избягване на сегрегацията...., независимо от ситуацията на техните родители на пазара на труда** (б.а. - курсивът е мой).“ (ЕС, 2019)

Кои условия за записване в общинските предучилищни заведения съответстват на европейските препоръки: класирането по териториален признак, според уседналостта и с предопределен избор, или изискването за трудова заетост на родителите?

Правото има фундаментално предназначение да равнопоставя тези, за които е предназначено. Една от първите мерки, която се препоръчва от ЕС, за да се разшири достъпът до образование и грижи в ранна детска възраст, е преодоляването на липсата на инфраструктура, която да предлага качествени и достъпни грижи за всички деца.

Добрата инфраструктура е адекватната мярка на европейската загриженост за достъп до образование. Докато местната власт не осигурява общински предучилищни услуги в обем, разпределение и качество, които да отговарят на търсенето и потребностите на родителите, няма да е в състояние да гарантира правото на достъпно, приобщаващо и качествено образование за всички деца на своята територия.

2.2. Право на достъпна, ергономична, безопасна и здравословна среда за образование

Материалната среда на предучилищните заведения, която характеризира физическите условия, сред които се отглеждат и социализират децата в най-важната, но и най-уязвима възраст, е един от значимите фактори, въздействащи върху тяхното физиологично, физическо, психическо, познавателно и социално развитие. За много деца престоят в институцията в активната част на денонощието (с възможност до 12 астрономически часа на ден, според Наредба №5 на МОН) е по-продължителен, отколкото в семейна среда. За съжаление, този факт трудно се осмисля от възрастните като преимущество или препятствие пред развитието на децата. Обикновено не се търси връзка между характеристиките на поведението на децата и продължителността на престоя им в детската градина. Архитектурната среда и условията от битов характер в детските градини трудно се оценяват като основното жизнено пространство, в което децата растат.

Съвременната детска градина запази визията и уредбата си от далечното минало. Причините за това са ясни – и тогава, и сега обществото се нуждае от бързо

строителство и осигуряване на места в детските градини за големи групи деца, отглеждани в ограничено пространство от ограничен брой възрастни, поради което се допуска организирането на престоя в институцията да се извършва в едно общо помещение, където се провеждат всички дейности от дневния режим – учене, играене, хранене, спане. Тези възможности на физическата среда в детската градина са далече от стандартите, които са в състояние да гарантират на децата личностно развитие в съответствие с техните потребности, заложби и таланти. На родителите не им остава нищо друго освен, когато нямат икономическите средства да осигурят по-добра материална среда за децата си, да се доверят на условията, които институцията е създала, както и на стандарта, който държавата препоръчва за следване при уреждане на физическата среда в детските градини, и да приемат, че той е добър за децата, защото им гарантира минимума здравословни условия за живеене в нея.

Детските учители в много случаи също трудно рефлектират върху факта, че помещенията в детската градина са основното жизнено пространство за децата и би трябвало да притежават поне отчасти уютта и интимността на домашната среда. За тях материалната база и битовите условия в детските градини са характеристики на работното им място и имат образователно предназначение. Работният им ден приключва след шест часа престой в помещенията и битовите им неудобства, ако срещат такива, свършват с напускането на сградата. Децата обаче остават най-малко още два часа.

Състоянието на настоящата физическа среда в детските градини на община Варна е пряко следствие от

неразрешаването на хроничния проблем с недостига на места в тях. Още в периода 2007г. - 2013г. реализираната строителна програма на местната власт за разкриване на нови градински групи не е съобразена с нормативните изисквания, представени в Наредба №3 на Министерството на здравеопазването от 2007г., спрямо които следва да се конструират, изграждат, оборудват и обзавеждат детските градини, за да се удовлетворят зададените стандарти за здравословен начин на живот на децата. Предприетите общински мерки от това време ощетяват материалната база и влошават трайно физическата среда на детските градини. Поставят под въпрос възможностите за пълноценно и здравословно развитие на децата в техните пространства. По-долу са посочени примери за промяна на физическата среда на детски градини, която дългосрочно негативно повлиява техните характеристики на предучилищни заведения, отговарящи на държавния стандарт за здравословно отглеждане на децата.

1. Преустройство на физкултурно-музикалните салони в занимални с цел разкриване на допълнителни градински групи към детски градини, разположени в жилищни райони с голям брой деца, необхванати в системата за предучилищно образование. Това действие нарушава изискванията на Наредба №3 от 2007г. на МЗ, според които всяка детска градина трябва да разполага с физкултурно-музикален салон с площ не по-малка от 80 кв.м. Тази общинска мярка, заедно с продължилото неспазване на Наредбата, въпреки извършеното строителство на нови сгради и филиали на детски градини в периода 2007г. – 2021г., са причина 20 детски градини на територията на общината (от общо 51 общински детски заведения) все още

да не разполагат със зали за спорт, а 27- да нямат зали за провеждане на музикални занимания.

2. Строителство на допълнителни корпуси към детски градини върху прилежащите им терени, в резултат на което съществено се редуцира размерът на зелените площи и външните площадки за занимания и игри на децата на открито. Дворовете на някои градски детски градини, в рамките на които се изграждат нови корпуси, са вече далеч от изискванията да включват „не повече от 30% застроена площ и не по-малко от 50% озеленени площи” (чл.6 от Наредба №3), да разполагат с открита физкултурна площадка за ползване от всички групи, както и да имат външни площадки за игри за всяка група с размери, гарантиращи по 2,5 кв.м. на дете (чл.7 от Наредба №3).

Според справка за сградния фонд на детските градини, представена в Стратегия за развитие на предучилищното и училищно образование в община Варна (2021-2025), към края на 2020г. 23 детски общински градини нямат в своите дворове открити спортни площадки. Пак там може да се прочете, че общият брой на детските площадки, с които разполагат детските градини в общината, е 375, като 39% (145) от тях са с ударопоглъщаща настилка. По данни от НСИ, в предучилищните заведения на община Варна за учебната 2022/2023г. се обучават 426 детски групи.¹⁰ Може да се пресметне дали съотношението *брой детски групи - брой детски площадки* е 1:1 и дали отговаря на стандарта за здравните изисквания към детските градини, представен в Наредба №3 на МЗ от 2007г., както и в Наредба №24 на

¹⁰ Виж: „Детски градини, деца, педагогически персонал, места и групи в детските градини по статистически зони, статистически райони, области и общини“, Национален статистически институт.

МОН за физическата среда от 2020г., която утвърждава това изискване. Не е нужно обаче да се взираме в цифрите и да четем справките на Общината, а само да се поразходим около дворовете на детските градини, за да придобием представа за броя и размера на площадките за игри и озеленените части, както и за тяхното състояние. Тогава могат да се регистрират и други проблеми на физическата среда, които се отнасят не само до недостатъчния брой площадки с ударопоглъщаща настилка, но и до недостатъчния брой на тези, които притежават естествено или регулируемо изкуствено засенчване и са снабдени със съвременни и ергономични съоръжения за игра. Начинът, по който се поддържат озеленените части и тревните площи, на свой ред, дават още информация за ангажираността на работещите в детското заведение да осигуряват здравословна среда за отглеждане и възпитаване на децата.

3. На територията на община Варна все още функционират детски градини и техни филиали, разположени в частни имоти и постройки, както и в подблокови пространства и общински апартаменти, чиито помещения по брой, вид и площ драстично се разминават с нормативните изисквания за съществуване на детско заведение от този тип. Някои от тях дори не разполагат със собствени дворове и площадки за игри и занимания на децата на открито.

Дългогодишното неразрешаване на проблемите на тези детски заведения показва дългогодишното поставяне на потребностите на децата на последните места в списъците на интересите на управляващите. Доказано е, че характеристиките на физическата среда имат отношение

към качеството на услугата. Ако за местната власт този факт не е аргумент за предприемане на решителни действия не просто за подобряване състоянието на материалната база, а за създаване на нова образователна среда, съобразена с държавния стандарт за качество, тогава не би трябвало да им се вярва, че предучилищното образование е приоритет в техните политически програми.

Посочените проблеми в материалната база и битовите условия, при които се отглеждат децата в община Варна, както и примерите за заобикаляне на нормативните изисквания, представени в държавните документи, уреждащи физическата среда на детската градина, са **доказателство за неспазване на правото на децата за достъп до безопасна и здравословна среда на образование и развитие.**

Нормално е практиката за изменения на закони и подзаконовни актове да следва събитията и съществуващите реалности. Законите трябва да обслужват нуждите на хората и начините, по които те са намерили решения да ги удовлетворят. Винаги има основания за предприемане на някакви действия, с които се нарушават нормативните изисквания, а след това се изисква тяхната промяна. И не само общинските администрации, но и много други юридически лица разчитат на това, че ще се договорят с управляващите на други нива да се узаконят действията им. Дори често се предприемат инициативи за изменения и допълнения на нормативни актове, които ще позволят да се легализира извършеното.

Когато промените в наредбите отчитат необходимостта да се отговори по-адекватно на потребностите на тези, за които те са предназначени, не би

следвало да има проблеми с тяхното въвеждане. Проблеми възникват, когато се извършват промени в нормативната уредба, които не отчитат интересите на потребителите на регламентацията и нарушават техните права. Точно такъв е случаят с нарушаването на цитираните по-горе наредби за изграждане на здравословна физическа среда в детските градини.

В случаите, които бяха разгледани относно нарушаване на нормативните изисквания, не се отчитат интересите на тези, за които са предназначени - децата и тяхното право на здравословно живеене. Точно обратното, предприетите мерки са заплашили здравето на децата. Нарушаването на нормативните актове обслужва интересите на общинската администрация да реализира строителната си програма така, че да снижава процентите на липсващи места за децата в детските градини, с което създава впечатление, че изпълнява ангажиментите си спрямо родителите. Компромисите спрямо здравето на децата обаче не се обсъждат.

Често родителите са принудени да приемат половинчатите общински решения на проблемите на своите деца, заради обстоятелството, че трябва да работят и е нужно да оставят някъде децата си. За повечето от тях мисълта за правата на децата приключва с приемането им в обществената институция. Условиата на физическата среда в детските градини като фактор за развитието на децата преминават на втори план, или не се осъзнават. Голяма част от родителите са свикнали точно с тази среда още от своето детство, когато те са посещавали понякога същите детски градини. Затова, обикновено, не се интересуват от възможностите, които са записани в наредбите, уреждащи

физическата среда и битовите условия в детската градина. Тяхната пасивност по отношение на този проблем насърчава общинските органи за управление да се договорят за изменения и допълнения към нормативните актове, или да откриват „вратичките“ в тях.

И така кръгът на пренебрегване на правата на децата се затваря. Една нормативна уредба може дълго време да се създава и липсата на точна регламентация да спомага предприемането на всякакви практически решения в сферата, за която трябва да бъде предназначена. Но дори и да се създаде, след това може бързо да се прескочи с аргументите, че продължителното време, докато се е създавала, е довело до промяна на определени обстоятелства, заради които се е създавала.

Наредба №24 на МОН, която определя единните минимални и задължителни правила и норми към архитектурната и работната среда, необходими за ефективно протичане на образователния процес в детските градини, училищата и центровете за подкрепа за личностно развитие, е една от най-дълго подготвяните наредби, предвидени в ЗПУО. Приета е едва на 10 септември 2020г. – пет години след приемането на ЗПУО. В своето съдържание тя се ръководи и позовава на изискванията, установени в Наредби от три министерства (МОН, МЗ, МРРБ).

Наредбата е отражение на особеностите на времето, в което е създадена. От една страна, тя отчита новите образователни реалности и тенденции: дигитализация на учебния процес, приобщаващ характер на образованието, подкрепа за личностното развитие на всяко дете и определя норми, които задават интегриран облик на съвременна физическа среда за възпитание, социализиране, обучение и

отглеждане на деца. От друга страна, можем да отправим забележки към компромисното съдържание на някои нейни норми, които утвърждават строителни решения за физическата среда от предишни времеви периоди. Така, на практика, стандартът легитимира стари и представя възможни строителни решения за разпределение на вътрешните пространства на детските градини, които поставят под съмнение възможностите на физическата среда да осигурява здравословно развитие на децата.

Още по време на обсъждането на Наредба №24 на МОН за физическата среда се появиха съпротиви и натиск от общинските власти, предимно на големите градове, за облекчаване на изискванията към физическата среда на образователните заведения и корекция на нормите за тяхното проектиране и строителство, отразени в Наредбите на МЗ и МРРБ, които имат отношение към създаване на държавния образователен стандарт за физическата среда. Според тях, стандартите са неизпълними в градски гъсто населени райони, защото липсват големи терени за строителство на детски градини, които да отговарят на изискванията на действащите наредби. Така, на практика, още преди да бъде приета Наредба №24 на МОН за физическата среда, общините известиха, че няма да могат да я спазват. Тогава няма как и да очакваме 10 години след нейното влизане в сила (такъв срок е посочен в Наредбата) всички съществуващи детски градини да бъдат приведени в съответствие с разпоредбите ѝ, както и всички бъдещи детски градини да се изградят съобразно стандартите, които са посочени в нея. Затова може да се каже, че **неспазените стандарти на практика означава отсъствие на стандарти.**

2.3. Как детската градина гарантира правото на родителите да участват в образователния процес

2.3.1. Детската градина - между институцията и общността

Проблемът за статута на детската градина е проблем на разпореждане с власт: кой с какви идеи и средства участва при изграждане на нейния образ и материално битие, и как е представен в процеса на нейното функциониране.

Ясно е, че държавата има интерес от съществуването на предучилищната обществена институция „детска градина“, защото следва национални политико-икономически, социално-демографски и културно-образователни цели. За това и никой не се съмнява в институционалната принадлежност на детската градина.

Въпреки че детските градини са на пряко подчинение на местните органи за самоуправление (общинските съвети и кметовете), през последните години държавата „стъпва“ все по-здравно на територията на предучилищното образование: занижи възрастта за задължителна предучилищна подготовка, отмени таксите за детска градина, подготвя национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст.

Държавният контрол върху образователната дейност в детската градина стабилизира нейния образ на институция, регулирана от държавата, докато общественият характер на детската градина остава на втори план - чрез идеята, че тя просто функционира в рамките на обществото. Към тази тенденция се прибавя и друга тенденция, която има своите очертания още в периода на авторитарната политическа

система, а именно слабото развитие на местните общности, придружено с неясна рефлексия на обществото за това какво е общност и общностно развитие.

Въпросът, чия е детската градина, за да има права да се разпорежда с нея, не е толкова лесен за отговор. Никой няма да оспори факта, че тя съществува, защото ги има децата, а децата са на родителите. Родителските интереси спрямо детската градина също са ясни, и по същия начин, както и за държавата, са от икономическо, социално и образователно естество. Освен това, като се трудят и заплащат данъци и такси, родителите дават своя принос в държавния и общински бюджети, и следователно участват в издръжката на детските градини. Тогава, с пълно основание родителите могат да твърдят, че детските градини са „техни“ – обслужват интересите им по отношение на развитието на техните деца.

Нещо повече. От средата на двадесети век измерител на цивилизационното развитие на обществото са държавните политики за спазване на правата на човека, а от 1989г. – и политиките за гарантиране на правата на детето. Според дълга редица от официални международни и национални правни документи, която започва с Конвенцията за правата на детето, родителите/законните настойници носят първостепенна отговорност за отглеждането и развитието на децата си, а ***държавата има ангажимента да ги подпомага*** (б.а. - курсивът е мой) в това тяхно задължение (чл.18 от Конвенция за правата на децата, 1989г.) Нашата най-нова образователна нормативна уредба има претенциите да се е съобразила с провъзгласените и утвърдени в международното правно пространство права на родителите, защото в ЗПУО от 2015г.

определя на родителите *статут на участници и партньори в образователния процес* (ЗПУО, 2015, чл. 2 и Наредба №5 за предучилищното образование, 2016, чл.37).

Демократичните и цивилизационни процеси налагат утвърждаване на нов подход във взаимодействието между участниците в образователния процес. Това е подходът, основан върху права, който по презумпция изисква равнопоставеност и споделяне на властта, а оттук - и на отговорностите. Само от тази позиция може да се определи детската градина като общностно творение.

Ако се признае, че детската градина по право принадлежи на всички участници в процесите на образование и грижи, които се разгръщат на нейна територия, всички участници трябва да се договарят за начина, по който ще управляват и развиват детската градина, а чрез нея ще усъвършенстват себе си и своите взаимоотношения.

Изпитваме носталгия по подема и разцвета на образователното дело от времето на Българското възраждане, но тогавашните успехи се дължат на инициативата на общността и едinodeйствието на съмишлениците, чрез които се задава общественият характер на образованието. Общността си избира учителите и ги наема, за да образуват децата ѝ. Общността *предварително договаря* какви ще бъдат ангажиментите на заинтересованите от образованието страни.

Договарянето изгражда връзка, чрез която по-лесно можем да се определим като *ние*, които си взаимодействаме. Договарянето вдъхва живот на правата и правовия ред. Когато правилата (зад които трябва да стоят правата и отговорностите на участниците в съвместната

дейност), не са резултат от процес на договаряне между страните, за които са предназначени, те не са мярка на техните нужди и потребности, а мултиплицират социална несправедливост.

Утвърждаването на общностния характер на образованието, като дело на всички, е процес, възпрепятстван от липсата на договаряне между основните участници, заради които съществува детската градина – държавата и родителите.

Държавата е предоставила управленските права над детските градини на своите пълномощници – директорите и органите, които те председателстват, но е изолирала родителите от този процес. Въпреки, че ги назовава **участници** в образователния процес, нормативната уредба на МОН не дефинира значими правомощия за родителите, чрез които те реално да са партньори на директорите и педагогическите колегии.

Правата и задълженията на родителите, дефинирани в рамките на една страница в Закона за предучилищно и училищно образование, се свеждат до дейности, които са естествено присъщи на обучението, и без които то е невъзможно (виж: ЗПУО, чл. 209 и чл. 210). **Изслушването** например, е задължителен компонент на комуникацията. Можем да кажем, че ако не се изслушваме, не протича комуникация. Правото да бъдеш изслушван, посочено като право на родителите, е правило в комуникацията. Трябва ли правилата за всяка дейност да ги означаваме като права?

По същия начин, **получаването на информация за успеха и развитието на децата** е задължителната обратна връзка, която трябва да се дава в процеса на обучение, а **запознаването с учебния план/програма** е задължителното

условие за ориентиране в учебното съдържание, което се изучава. Без *осигуряване на присъствие на обучаваните и спазване на правила* също няма учебен процес. Тогава, какъв е смисълът иманентните характеристики на обучението, които са правилата, според които то се организира, да се дефинират като права и задължения на родителите? Те не произтичат от процес на договаряне между страните/субектите, които обслужват, а от естеството на самата дейност. Администрацията, учителите и родителите не са положили съвместни усилия да ги договорят, за да стигнат до идеята, че трябва да си ги гарантират.

Ако учителите твърдят, че предоставят информация на родителите за развитието на децата им, както и, че ги консултират и подкрепят, защото това са правата на родителите, с които трябва да се съобразяват, те не са разбрали естеството на професионалната си дейност и ангажименти. Професионалните ангажименти на учителите не би трябвало да се дефинират като права на родителите. Със сигурност може да се твърди, че и в зората на общественото образование взаимодействието между родители и учители е включвало тези дейности, без да се означават като техни права и задължения.

Посочените в ЗПУО права и задължения не са инструментът, чрез който родителите могат пълноценно да участват в живота на детската градина, защото не са правилата, които да им позволят *съуправление* на процесите и дейностите, които се планират и реализират на нейна територия. На практика, нормативната уредба на МОН не позволява реално участие на родителите в управлението на образователните институции. Дори функциите на

представителните органи, в които родителите имат право да бъдат избирани – Обществен съвет и Училищно настоятелство, са дефинирани като подпомагачи развитието/действието на образователната институция (виж: ЗПУО, чл. 265 и чл.306).

Правомощията на тези органи са определени в самостоятелни глави в Закона, извън главата „Органи за управление“. С други думи, съвсем съзнателно Общественият съвет и Училищното настоятелство не се възприемат като органи за управление на образователната институция. И тук е следващото противоречие в нормативната образователна уредба. В чл. 2 от ЗПУО родителите са наречени **участници** в образователния процес, а представителните органи, в които могат да бъдат избирани, имат **подпомагача** роля в рамките на образователната институция. Основните активности на тези органи се свеждат до осигуряване на допълнителни финансови и материални средства за детската градина. Въпреки че идеята за създаване на Обществен съвет към всяка образователна институция произтича от демократичния принцип за осъществяване на граждански контрол над управлението ѝ, този орган има по-скоро ритуални функции: може да предлага и обсъжда, да дава становище, да участва във форуми, на които са поканени негови представители. Правомощията му да контролира управленската дейност на образователното заведение приключват с внасяне на неодобрение или връщане на документ за преразглеждане от Педагогическия съвет. След което, окончателните решения са на Педагогическия съвет (ЗПУО, чл.269(2)).

Анализът на нормативната уредба, представена в ЗПУО, показва ясно, че чрез нея се утвърждава централизираната власт на държавата в образователните институции (в лицето на директорите като нейни представители на местно ниво), а общностният характер на детските градини и училищата не може да бъде постигнат, защото родителите не разполагат с правата, които да им позволят да се договарят за своето участие в дейността на институциите. Като нямат права да съучастват в изработването на правилата, по които ще се организира живота и обучението на техните деца в детската градина/училището, и чрез които ще се гарантират правата и отговорностите на всички участници в образователния процес, те не могат да се грижат за висшите интереси на децата си, както и да носят отговорност за тяхното развитие, така както изискват чл. 5 и чл.18 от Конвенцията за правата на детето.

Идеята за детската градина като общностен център, чието управление произтича от неговия общностен характер чрез хоризонтално разпределение на властта между всички участници на основата на общите ценности, декларирани чрез правата и отговорностите към децата, продължава да бъде само идея. И малцина са тези, които вярват, че тя е осъществима.

2.3.2. Как правилниците на детските градини уреждат взаимодействието между основните участници в образователния процес

Правилниците на учебните заведения се отнасят към т.нар. типова административна, организационна и управленска документация, характерна за нормативните

документи, изработвани в институциите, функциониращи в системи с централизирано управление, каквато е и образователната система. Структурата им преповтаря структурите на официалните държавни документи, в които са представени целите, принципите, организацията, съдържанието, формите, управлението, участниците и взаимодействието с тях, финансирането и имуществото на различните образователни институции в системата. В цели глави от правилниците на предучилищните и училищни институции дословно се цитира съдържанието от държавните нормативни документи. Освен това, те се съобразяват и с местните общински правила, които имат отношение към функционирането и управлението на предучилищните заведения.

Все пак, своеобразие в отделните правилници на образователните институции може да се открие, тъй като позовавайки се на принципа на автономност, те определят в тях свои политики за развитието си, организират самостоятелно работното време на персонала, дневния прием на децата, дневния режим, образователния процес и др.

Правилниците за работа на детските заведения позволяват да се придобие представа за организацията на детската градина като институционална структура и общностно средище. Тъй като те се създават на равнище директор и педагогическа колегия, правилниците разкриват взаимовръзката между интереси и властови механизми, които детската градина възприема, и на основата на които създава своя образ.

Прагматичната стойност на правилниците на детските градини се състои в това, че те съдържат предписанията,

спрямо които се организира цялостният живот в детската градина. Те обаче създават среда за практикуване на правата на **всички участници** в образователния процес, само ако съдържанието им е създадено в съответствие с правата на децата.

Опитът ми в квалификационната дейност с учители показва, че не са много директорите и педагогическите колегии, които биха се съгласили, че в правилниците на детските градини, в които работят, са конструирали правила, които нарушават правата на децата.

С ясното съзнание, че фактите са най-доброто доказателство, анализирах правилниците на детските градини в община Варна, в които са разписани правата и отговорностите на двете основни страни на сътрудничеството и взаимодействието – директорът/учителите и родителите. На случаен принцип¹¹ успях да се запозная с 37 правилника (виж: списък на детските градини в Приложение №1), публикувани в сайтовете на варненски детски градини, като потърсих отговор на следните въпроси:

1. Как са разписани правомощията на директора? Какво те ни разкриват за начина, по който е заявено неговото място сред останалите участници в образователния процес?

2. Правата и задълженията на родителите, представени в правилниците за дейността на детските градини, противоречат ли на статута на родителите да бъдат участници и партньори в образователния процес? Има ли

¹¹ Според възможността правилниците да бъдат намерени на интернет-страниците на детските градини.

предвидени санкции за родителите, чрез които се засягат правата на децата им?

Правомощията на директора и родителите, отразени в правилниците на детските градини, са във фокуса на вниманието, защото се явяват взаимно обвързани страни в системата за предучилищно образование.

По закон директорът управлява детската градина и носи цялата отговорност за нейната финансова, административна, стопанска, образователна и кадрова политика. (Виж по-подробно: ЗПУО, Глава тринадесета, Органи за управление; Наредба №15, чл.31) Той прилага държавната политика в областта на предучилищното образование, отговаря за спазването и прилагането на нормативната уредба, за разработването и изпълнението на учебните програми, за разработването и изпълнението на всички вътрешни за институцията документи – правилници, правила, стратегии, програми, планове, механизми и др. Заради правомощията, които притежава, детското заведение зависи изцяло от неговите мениджърски, професионално-педагогически и личностни умения.

Като олицетворява държавната и местна власт в предучилищната институция, където е назначен, директорът съответно е отговорен пред висшестоящите органи на местната и държавна власт. При отсъствието на хоризонтални механизми в разпределянето на властта, отредената на директора роля лесно може да го подведе към прекрочване границите на професионалната етика и към практикуване на доминиращ, командно-административен стил на управление.

От другата страна са родителите, които търсят предучилищната институция, заради обществената услуга за

отглеждане и образование на децата, която предоставя. Те виждат в нейно лице мястото, където могат да оставят децата си, за да имат възможност да се трудят и издържат семействата си. Приемат позицията ѝ на доминираща форма за организиране на живота на децата извън семейството, която си е извоювала с годините. Одобряват дейността на детското заведение, такава каквато е, и масово разчитат на благоразположението на директора, особено в големите градове, защото за тях е най-важно детето да бъде прието в детската градина.

Преобладаващата част от родителите не откриват причини за промяна в дейността и управлението на детските градини, защото, по разбираеми причини, им липсва педагогическа компетентност, за да анализират професионално работата на предучилищната институция и ангажиментите на нейните служители. Те са свикнали с ролята си „гости“ в предучилищното заведение, защото могат да присъстват в него, само когато са поканени по приятни или неприятни поводи: за родителски срещи, тържества, разговори за проблемно поведение на детето, или за участие в допълнителни форми на дейности, организирани от детската градина.

Какво ни разкриват правилниците на детските градини за отношението на директора към властта, която му се предоставя?

Начинът, по който са разписани правомощията на директора в правилника, може да накара читателят да си зададе въпроси относно стила на ръководене и организацията на работата в детската градина. И това не е случайно. Директорът като водеща фигура е ангажиран с

изработването на правилника (виж: Наредба №15, чл.31 (1), т.б) и заедно с това, волно или не, налага своите разбирания над екипа, който ръководи.

В правилните на детските градини (подобно на всички други правилници) се отразява доминиращият професионален и управленски етос на институцията. Те са проявление и резултат от професионалните и граждански разбирания за правата на участниците – родители, учители, деца, както и за желания от ръководството и педагогическата колегия образ на функциониране на детското заведение. В този смисъл, правилниците приличат на хората, които са ги създали – директори и педагогически персонал. В редки случаи отразят настроенята и нагласите на родителите, защото на практика родителите не участват в тяхното изработване и одобрение. Родителите имат само задължението, когато приемат детето им в детската градина, да удостоверят с подписа си, че са се запознали с правилника на детското заведение и ще се съобразяват с него.

Въпреки че в голямата си част правилниците на варненските детски градини преповтарят структурата и съдържанието на новата нормативна уредба на МОН, те са огледало на тълкуването на нормативната уредба от директорите и могат да ни ориентират в техните нагласи и опит във взаимодействието им с родителите.

Съдържанието на правилниците на варненските детски градини разкрива широк спектър от разбирания за управленската роля на директора и споделянето на властта му с останалите участници и колективни органи, функциониращи в детските градини.

В повечето правилници на варненските детски градини управленският статут и правомощия на директора са представени в по-задни раздели/глави или параграфи на документа, след като са описани: статута на предучилищното заведение, условията за прием, организацията на обучението, подкрепата за личностното развитие на децата, участниците в образователния процес, медицинското обслужване, храненето, организация на детския отдих и туризъм и др. Изключение правят правилниците на пет детски градини, в които, още в началото (Първа или Втора глава/раздел), вниманието се насочва към ролята на управленските органи и функциите, които законът им предоставя.

В правилниците на три от общо тридесет и седем разгледани правилника на варненски детски градини като управленски орган е записан само директорът на детското заведение. В петнадесет предучилищни заведения като органи на управление са посочени *директорът* на детското заведение и *Педагогическият съвет*, който е специализиран орган за разглеждане и решаване на основни педагогически въпроси в детската градина. В тези правилници *Общественият съвет* и *Настоятелството*, означени като подпомагащи дейността на детската градина органи, са представени с техните правомощия в самостоятелни глави/раздели/параграфи, така както е направено и в ЗПУО.

Десет детски градини са включили в разделите „Управление“/, „Органи за управление“ един от двата или двата подпомагащи дейността и развитието им органи - *Обществения съвет* и *Настоятелството*. Може би те са били ръководени от желанието си да придадат повече

общностен характер на управлението на предучилищното заведение, което ръководят.

В шест от разгледаните правилници на варненски детски градини, в разделите за управление директорите са прибавили постоянните и временни комисии, които се създават, за да обслужват дейността на институцията. Директорите на други две детски градини в глава „Органи за управление“ са вписали и главния счетоводител на обществената институция.

Има и две интересни инициативи в два от разгледаните правилници, където директорите, вероятно съвместно със своите професионално-педагогически колегии, са проявили „нормотворчество“. В единия, *Родителското настоятелство* е определено като „партньор и коректив на ръководството на детското заведение“ (Правилник №4, чл.126)¹², статут, който е различен от дефинирания в ЗПУО. В другия, като управленски орган е записан *Учителско-медицински съвет*. Той е определен като „специализиран орган за разглеждане и решаване на основни педагогически въпроси“ (Правилник №9, чл.181). В ЗПУО с такъв статут е представен органът *Педагогически съвет*.

Посочените данни показват, че в правилниците на половината от проучените детски градини стриктно се следва начинът, по който в ЗПУО са представени органите на управление на детската градина и органите, подпомагащи дейността ѝ. Според правилниците на другата

¹² Номерацията на правилниците съответства на номерацията в изследователските протоколи на автора. Имената на детските градини не са упоменати тук, тъй като те нямат отношение към изследователската цел.

половина детски градини, управлението се споделя с някои други участници в дейността на детската градина: педагогическите специалисти в постоянните комисии, администрацията (зам. директори, счетоводители), представители на родителите и местната общественост (Обществени съвети и Родителски настоятелства). Няма обяснения, поради какви причини тези правилници са изработени по този начин. Независимо от това, че в тях посочените субекти са изписани като органи за управление, те не могат да имат управленски правомощия, защото не присъстват с такива в ЗПУО. Ако е така, може да се зададе въпросът, дали съставителите на правилниците са познавали добре нормативната уредба на предучилищното образование, когато са ги изработвали. Всички посочени от тях субекти всъщност подпомагат дейността на директора и на практика не могат да споделят отговорността с него. Дори зад този начин на разписване на правилника да стои желанието на директора да придаде по-демократичен характер на своето управление, като краен резултат правилникът ще бъде приятен за четене документ, без да представя обективната истина на този, който се запознава с него. Тогава, кого обслужва така представената информация? Въпрос, който ще ни завърти в същия кръг от недоумения.

Анализът на разгледаните 37 правилника на варненски детски градини показва още, че директорите, които са ги разписали, очакват от своите служители да спазват служебната йерархия, да работят съобразно длъжностната си характеристика и професионални ангажименти, да бъдат лоялни към институцията, която ги е наела. Съдържанието на някои правила позволява да се открият конфликтните

зони във взаимодействието между различните субекти, за които са предназначени.

В някои от правилниците има разписани правила за педагогическите специалисти и другите служители, които подсказват за стремеж на директора да контролира взаимодействията на персонала с институции, родители и други лица.

Има правилници, в които е уточнено, че само директорът „предоставя информация на родителите за организацията и съдържанието на възпитателно-образователния процес“ (Правилник №2), както и че „при възникването на проблем с детето им от каквото и да е естество родителите са длъжни да се обърнат първо към директора за разрешаването му“. (Правилник №8) В някои правилници има строго описана служебна йерархия и субординация между участниците в образователния процес чрез „нива на отчитане и подчиненост“ (Правилник №1), или „линии на докладване“ (Правилник №10), които включват всички щатни служители, както и тези, които влизат и участват в живота на детското заведение чрез допълнителните дейности и форми. Властовите нагласи понякога са толкова силни, че могат да се открият парадоксални разпоредби от вида: „Не се допуска провеждането на продължителни и лични разговори на учителите с родителите“. (Правилник №9)

От проучването на правилниците на варненските детски градини може да се получи информация и за приемното време на директора с родителите, за да се прецени отзивчивостта и готовността му за срещи с тях. Какво разкриват правилниците? Само в 18 от проучените 37 правилника е записано работно време на директора и е

посочено приемно време за родители и други граждани. Директорите обикновено приемат два пъти в седмицата до два часа на ден. Работещите родители биха могли да се възползват от среща с тях, без да нарушават трудовия си график, само в един от тези дни. Разписаното приемно време в другия ден от седмицата съвпада с тяхното работно време. Директорите на две детски градини са обявили своето приемно време изцяло в работното време на родителите. В правилника на една детска градина е посочено, че директорът приема само „след предварително съгласуване“. Единствено в правилниците на две детски градини е уточнено, че родителите могат да се срещат с ръководството не само в приемното време, но и в друго, удобно за двете страни време, което се договори.

Прегледът на правилниците показва, че голяма част от детските градини не насърчават родителите да се срещат с директора. Възможностите за достъп до ръководителя на детското заведение подсказват, че срещи с него се осъществяват само при неотложни проблеми. Може да се прецени колко своевременна и съдържателна подкрепа предоставя директорът на децата, родителите и на своите служители, когато не разчита на системна обратна връзка от родителите за ежедневното им взаимодействие с другите участници в образователния процес в детската градина.

Обстоятелствата, отнасящи се до приемното време на директора с родителите, се включват в потока от факти, очертаващи тенденции на ограничаване на физическия достъп на родителите до предучилищната институция. Тези тенденции се наблюдават във варненските детски градини още преди въвеждането на стриктен пропускателен режим по повод на Ковид-ситуацията. Задълженията на родителите

да напускат територията на детската градина, веднага щом вземат детето си, както и забраните да се застояват с него в дворовете и на площадките за игра, фигурират отдавна в правилниците на детските градини и заповедите на директорите.

Обективните противоепидемиологични мерки, наложени заради пандемията, улесниха решението за ограничен достъп на родителите до помещенията за децата да се въведе като постоянно правило. Правилото, според което родителите придружават децата си само до външната врата на детската градина, вече може да се прочете в много правилници.

Отново в правилниците може да се прочете, че родителите нямат право на достъп в сградата по време на режимни моменти, когато учителите работят с децата, както и в работното време на учителите. Те могат да имат достъп, само когато са специално поканени, или са в приемното им време. Неизменно в допълнителната аргументация за въвеждането на тези правила на взаимодействие с родителите, е позоваването на необходимостта да се гарантират безопасността и здравето на децата.

Тези правила обаче не гарантират прозрачност на дейността на детската градина и не съдействат за постигането на по-добро взаимодействие с родителите. „Затварянето“ на институцията в себе си показва нечувствителност към потребностите на децата да бъдат подкрепяни от своите родители на територията на детската градина, където да стават свидетели на взаимното доверие на най-близкото обкръжение значими възрастни, сред което растат. Зад тях не може да се открие и стремеж за подкрепа на родителите, които имат потребност да отразяват и

споделят преживяванията на децата си в жизненото пространство на детската градина, където те по-дълго престояват през активната част на деня, отколкото в семействата си.

Ограничаването на достъпа на родителите до сградата на детската градина, вероятно е, заради опасенията от евентуални отрицателни оценки на родителите за дейността на учителите и за другите служители в институцията. Ето текст от правилник на детска градина, който може да илюстрира това допускане:

„Детското ежедневие е изпълнено с различни емоции-възможно е да чуе смях и плач от стаите за игра на децата. Това не трябва да ви безпокои, защото винаги до децата има учител и /или помощник-възпитател, които ги наблюдават и при необходимост се намесват, за да разрешат детски спор. Детското ежедневие е изпълнено и с много шум, и за да привлечем вниманието им, понякога е необходимо да извисим глас над техния. Не свързвайте това с негативно отношение, просто учителят или помощник-възпитателят са с повече от 10 деца около себе си, а е необходимо да им кажат нещо важно, или да предотвратят възникнал спор.“
(Правилник №32)

Какви са очакванията за дължимо поведение и участие на родителите в дейността на детската градина?

От прегледа на посочените правилници се установява, че някои директори и педагогически колегии срещат проблем при разписването им в онези глави/раздели/части от тях, които се отнасят до включването и назоваване на родителите именно като „участници в образователния процес“. В тези случаи, те или не са осмислили в достатъчна

степен промяната, която се извършва с признаването на родителите за партньори на другите участници в предучилищното образование, или не желаят да я отразят по правилния начин. Допускането, че тези пропуски са в резултат на недоглеждане и бавна синхронизация с нормативната уредба, не би било добро обяснение за една трета от включените в това изследване детски градини, защото тече осма година от влизане в сила на ЗПУО (2016). От 2009г., когато за първи път родителите официално са признати за третия участник (редом с децата и учителите) в процеса на предучилищно възпитание и училищно обучение и за тях е обособен самостоятелен раздел с права и задължения в Правилника за прилагане на Закона за народната просвета, са изминали 15 години.

Може би, все още за голяма част от колегията действително е проблем възприемането на родителите като партньори на учителите в образователния процес. Традиционните разбирания за присъствието на родителите в дейността на институцията им отрежда ролята на „помощници“. В правилници на предучилищни заведения, създадени преди последните нормативни промени, а, както ще видим, и след тях, може да се прочете, че родителите са „първи помощници в осигуряване на условията за развитие и възпитание на децата“. В тази роля няма нищо притесняващо, освен ако, служителите на институцията не я свързват с подчинения статут, който има всяка подпомагаща дейност. По аналогия с „помощник-възпитателите“, които не са професионални педагози, но са служебно задължени да подпомагат дейността им, учителите очакват от родителите да изпълняват техните изисквания. В проучените правилници на варненските

детски градини откриваме, че помощта, която се очаква от родителите, се вменява като тяхно задължение. Например, родителите имат *задължения*: „при нужда да оказват помощ за ремонти и хигиенизиране на детската градина“; „да оказват помощ и съдействие съобразно възможностите си за обновяване и обогатяване на материалната база и подобряване на възпитателно-образователния процес в детската градина“ (правилници на 7 детски градини); „да осигуряват на децата си необходимите учебни помагала, тетрадки и дидактични материали, съгласно решенията на педагогическия съвет и родителските събрания“ (правилници на 4 детски градини).

Чрез задълженията учителите показват как биха искали родителите да участват в живота на детската градина, но едва ли те ще им помогнат да изградят партньорски взаимоотношения с тях. Родителите могат да се самозадължат да подпомагат дейността на детската градина, когато са убедени, че е необходимо да правят това, а не когато учителите външно ги мотивират (задължавайки ги) да поемат ангажименти към тях. Според М. Розенберг, когато ни налагат изисквания и ние се страхуваме, че ако не ги изпълним, ще бъдем наказани, или подведени под отговорност, имаме възможност да избираме между два варианта: да се подчиним, или да се разбунтуваме. И в двата случая, този, който отправя изискването, „се възприема като насилник, поради което способността да се обърнат към него със съчувствие се изпарява“ (Розенберг, 2007: 102).

Истинско предизвикателство е да се каже в учителска аудитория, че не родителите, а учителите са в ролята на помощници спрямо родителите. Както и че, тази позиция произтича от тяхната професионална експертиза. Въпреки,

че са професионални педагози и са преминали през обучение в университета, където им е обяснявано, че ръководната роля на учителя не се противопоставя на позицията *помощник* на децата и родителите, учителите възприемат това напомняне като изискване да бъдат доминирани от родителите в своята работа с децата. Делегирането на права на родителите учителите разбират като отнемане на техни права. Например, ако родителите имат право да преценяват, дали децата им да спят на обяд, учителите питат, какво ще стане с тяхното право на почивка по това време, защото ще се наложи да бъдат ангажирани с наблюдение и дейности с неспящите деца.

В процес на обсъждане, по време на професионално-педагогическите форми за квалификация, учителите изразяват съмнение, че могат да се разберат с родителите и взаимно да си гарантират интересите.

Истината е, както вече беше посочено в предишните текстове на настоящата монография, че в нормативните документи на МОН липсват специално създадени текстове, характеризиращи мисията на родителите спрямо децата, чрез които да се признае ролята им на пълноправни участници и партньори в процеса на тяхното предучилищно и училищно образование, подпомагани в своите усилия от педагозите и от всички държавни и общински фактори, разполагащи и разпореждащи се с ресурси и професионална компетентност да ги обслужват.

Въпреки провъзгласеното правомощие на родителската институция да получава подходяща помощ (чл.18 от Конвенцията за правата на детето), родителите продължават да бъдат идентифицирани като помощници на учителите в осигуряване на условията за развитие и

възпитание на децата. Тази роля не е в състояние да гарантира интересите им в процеса на конституиране на взаимоотношенията им с педагогическия, обслужващия и административния персонал на детската градина.

Родителите не могат да се грижат за висшите интереси на децата си и да носят отговорност за тяхното развитие, ако не договарят (т.е. не съуправляват) с другите участници в образователната общност на детската градина и училищата основните средства и условия за пълноценния престой на децата в образователните институции.

Направените изводи се потвърждават от проучването на правилниците на варненските детски градини. Ето някои резултати.

Създателите на четиринадесет от анализиранияте 37 правилници са се затруднили да определят и представят точното място на родителите в детската градина:

- В правилниците на четири детски градини родителите не са посочени като участници и партньори в образователния процес и не присъстват със своите права и задължения в раздела „Участници в предучилищното образование/ възпитание и обучение“;
- В правилниците на три детски градини е цитиран чл.37 от Наредба №5, който представя статута на родителите като участници и партньори в предучилищното образование, но те не присъстват със своите права и задължения в раздела „Участници в предучилищното възпитание и обучение“;
- В правилниците на четири детски градини родителите са определени като помощници в

осигуряване на условията за развитие и възпитание на децата. Объркването е още по-голямо в някои правилници, в които родителите са посочени в глава „Участници“, а по дефиниция са определени като „помощници“;

- В правилниците на три детски градини няма текст, уреждащ взаимоотношенията с родителите. Липсват раздели „Участници в предучилищното образование“ или „Модел за сътрудничество и взаимодействие между семейството и детската градина“, в които да се фиксират форми на работа и сътрудничество с родителите, както и да се разписват техни права и отговорности.

Само в два от проучените правилници се използва понятието „отговорност“, когато разделът представя правилата за работа и формите за взаимодействие с родителите. Във всички останали се използва понятието „задължения“ на родителите. Този факт поставя под съмнение разбирането на педагогическите колегии за правото като отговорност, а не като привилегия.

Забрани и задължения, насочени към родителите, има във всички раздели на правилниците, а не само в тази част, която специално е разписана за формите на взаимодействие с тях. Това, че директорите и педагогическите колегии имат проблеми с възприемането на родителите като партньори в образователния процес, е очевидно и от броя на правилата, които са им разписали като права и задължения в правилниците. Само в правилниците на три детски градини родителите фигурират с равен брой права и задължения – по 7, както е разписано и в ЗПУО. Съществуват два правилника, в които броят на забраните и задълженията на

родителите достигат 48, срещу 8 права. В правилник на детска градина може да се открият формулирани в четири различни точки задължения на родителите с припокриващо се съдържание, което се отнася до „зачитане на достойнството и авторитета на персонала на детската градина и неуронване на престижа и доброто му име“. (Правилник №2)

Изискването „да се дължи почит и уважение на педагогическите специалисти от родителите“ и правото „да не се уронва авторитетът на учителя“ са вписани в ЗПУО. Разбираемо е защо те ще се включват и в правилниците на предучилищните заведения. Неразбираемо е обаче, защо някои педагогически колегии вписват нарушаването на това тяхно право от родителите като едно от условията, които може да доведе до отстраняване/отписване на детето от детската градина? Дали педагогическите колегии наистина се надяват, че с това сплашване ще получат в отговор партньорско отношение от родителите? И, дали след тази нормативно уредена заплаха, родителите няма да си помислят, че това е нормалната педагогическа стратегия в работата на персонала с техните деца?

От прегледа на правилниците на варненските детски градини може да се състави следния списък с неприемливо поведение на родителите, заради което следва административната последица отписване/отстраняване на детето от детската градина:

- разпространяване на неверни и тенденциозни отрицателни факти за работата на персонала (Правилник №26, Правилник №35);
- умишлено злепоставяне и създаване на конфликтни ситуации (Правилник №2, Правилник №4);

- повече от три закъснения за взимане на детето от детска градина след определеното в правилника време (Правилник №9, Правилник №2);
- тайно внасяне в детската градина и използване на видеозаписващи и аудиоподслушвателни устройства (Правилник №27, Правилник №16, Правилник №9, Правилник №32, Правилник №35, Правилник №8);
- неспазване на правилата за пропускателен режим и заповедите на директора (Правилник №9);
- системно нарушаване на реда и организацията на работа в детската градина (Правилник № 9);
- системно неспазване на отговорностите и задълженията на родителите, регламентирани с правилника (Правилник №3, Правилник № Правилник №13, Правилник №17, Правилник №19, Правилник №5, Правилник №11, Правилник №4, Правилник №10, Правилник №33, Правилник №32, Правилник №37);
- системно нарушаване на правилника на организацията и дейността на детската градина (Правилник №9, Правилник №4, Правилник №5);
- липса на адекватни мерки от родителите за преодоляване на агресивните прояви на детето, с което се нарушават правата и сигурността на другите деца в групата (Правилник №11);
- при нанесени сериозни материални щети на собствеността и материалната база на детското заведение (Правилник №17, Правилник №23);
- при установяване на документна измама от страна на родителя (Правилник №1);

- при отсъствие на детето без подадена молба и без уважителни причини (Правилник №2).

Не си заслужава да се коментира съдържанието на подобни правила извън превантивният ефект, който може би се цели с тяхното присъствие в правилниците. И все пак, наличието им е показателно за отношението на недоверие на педагогическите колегии към родителите, което не предполага позитивно начало за конструктивен диалог с тях.

Допускането в тези текстове на хипотезата, че родителите могат да проявят неприемливо поведение към учителите и институцията, се вижда ясно. Неразбираемо е защо педагогическите специалисти предлагат превенция на конфликтните ситуации с родителите чрез заплахата за отстраняване на детето от детската градина?

Според тяхната мярка за справедливост, родителите трябва да бъдат санкционирани с отписване на детето от детската градина. Заради провиненията на родителите, са готови да нарушат правото на детето на образование и развитие. Странно е как институции за деца наказват родители чрез отнемане на правата на техните деца. Дали тази реакция не е отражение на нарадо-психологически нагласи (поверия), според които детето получава наказание, заради греховете на своя родител?

Никоя институция не би следвало да си вмения правомощия, с които да нарушава правата на децата.

Въпреки че родителите са потребители на образователната услуга, предоставяна от предучилищното заведение, те се идентифицират като „външни“ субекти за институцията и взаимодействието им със служителите, както и участието им в дейността на детската градина, има

предимно формален, официален характер. Директорите, както и педагогическите колегии, държат (с редки изключения) да запазят тази характеристика на взаимоотношенията с родителите.

2.4. Как детската градина гарантира достатъчно персонал за децата

В професионално-педагогическите среди се споделя разбирането, че в България съотношението между броя на децата и педагогическите специалисти не осигурява добро качество на образователния процес. Във връзка с този проблем се представят факти от големите градове, където числеността на децата в групите е фиксирана на максимално допустимия норматив, посочен в Наредбата за финансиране на институциите в системата на предучилищното и училищно образование от 2017г., а често и го надхвърля.

Ако се сравнят тези норми с броя на педагогическите специалисти, които е възможно да бъдат назначени, според условията за откриване на работно място в институциите на предучилищното образование, предвидени в Наредба №4 на МОН от 2017г. (например музикален педагог, логопед, ресурсен учител, педагогически съветник, психолог) ще се установи, че съотношението между броя на децата и педагозите, които ги обслужват, не е толкова неприемливо. С други думи, има причини, извън посочените нормативни документи, заради които на детските учители им се налага да работят с големи групи деца. Всъщност, проблемът е в това, как е разписано работното време на детските учители съобразно нормите за преподавателска работа.

Обикновено работното време на учителите в целодневните детски заведения е организирано на смени, така че, предвидените по нормативни изисквания поне двама учители на група, работят поотделно с децата – единият преди обяд, а другият – следобед. Освен това, за да се осигури на всеки от учителите по шест астрономически часа преподавателска заетост на ден, графикът на работното им време се изработва така, че те да бъдат заедно, но в обедните часове - когато децата се подготвят за почивка, или са в режим на следобеден сън. В правилниците на детските градини работното време на двамата учители е разписано така, че те са по един час заедно в групата на децата между 12.00 - 13.00 ч., или между 12.30 – 13.30 ч. Директорите на детските градини, които изготвят работните графици, както и регионалните управления на образованието и общинските дирекции, намират основание за такава организация на работния ден в следния текст от Наредба №5 на МОН: „При целодневна организация за една група в детската градина задължително се назначават най-малко двама учители, които работят съвместно в групата поне един час дневно.” (чл. 15, ал. 5)

Този текст регламентира възможност за едновременната работа на учителите с времетраене най-малко един час дневно. В него не е разписано, че съвместната работа на двамата педагози за деня трябва да бъде само един час и то в обедните часове, както този регламент се тълкува от работещите в детските градини. Ако например графикът на работното време на учителите е направен така, че те да работят заедно един, два или повече часа на ден по време на основни и допълнителни ситуации с децата, когато действително имат нужда да си помагат, това

няма да бъде нарушение на разпореденото в Наредба №5. Няма да бъде нарушение на разпоредбата и ако графикът на работното време на учителите предвижда те да са заедно по обяд, например само за 5 минути, или въобще да не са заедно по обяд.

Защо тогава директорите изготвят графици, според които двамата учители се редуват в групата, с която работят? Отговорът е лесен – защото така се защитават интересите на учителите по отношение на полудневната им заетост и неразпокъсано работно време. Само че, не се защитават интересите на децата.

Децата имат права в максимална степен да бъдат осигурени техните потребности от учене и развитие в детската градина. Осигуряването на тези права постига качество на образованието и грижите в ранна детска възраст. Всеки детски учител би могъл да потвърди, че трудно и неефективно се справя, когато работи с многобройни групи (26-29 деца), включващи и деца със СОП.

В името на обективността трябва да се отбележи, че има директори и детски учители, които споделят разбирането, че е необходима промяна в правилата за изработване на графици за работно време на педагогическия персонал по посока на увеличаване на съвместната им заетост в режим на обучение на децата. Те твърдят, че така ще се защити не само правото на децата за „развитие на личността, талантите, умствените и физическите способности до най-пълния им потенциал”, право, което тъкмо образователната система трябва да гарантира, според чл.29 от Конвенцията за правата на детето, но и правото на учителите да работят пълноценно в

многолюдните детски групи, които са обективна даденост в големите градове.

По-голямата част от детските учители обаче не одобряват подобна възможност за промяна в трудовия график. Смятат, че ще бъде посегателство върху правата им. Вместо реорганизиране на работното време, подкрепят идеята за увеличаване на числеността на педагогическия персонал в детската градина.

Има директори и група учители, които защитават едновременното си присъствие на работното място в обедните часове с аргумента, че обикновено по това време решават организационни задачи и проблеми от професионално-педагогически характер – работят с електронните дневници на групите и разпределенията си; подготвят дидактически материали за децата; договарят съвместни ангажименти с колегите си; провеждат педагогически съвети и квалификационни форми; пишат отчети; изработват план-конспекти на предстоящите ситуации; четат методическа литература; подготвят празници и родителски срещи и т.н. Не е трудно да се изброи колко от посочените дейности са предмет на самостоятелна работа и за колко от тях е необходимо едновременното присъствие на двамата педагози.

Работното време на педагогическите специалисти не се изчерпва с минималната дневна преподавателска норма, която за детските учители е 6 астрономически часа, а включва и допълнително време от 2 астрономически часа на ден за дейности по длъжностна характеристика като „участие в педагогически съвети, работа на методическите обединения, консултации на родители, родителски срещи и други задължения, както и самоподготовката, която може да

се осъществява и извън учебните звена” (виж: чл. 136 от Кодекса на труда и чл. 37 от Колективен трудов договор за системата на предучилищното и училищно образование).

Оказва се, че в рамките на минималната преподавателска норма, детските учители се занимават с дейности, които трябва да реализират през останалата част от работното си време. Тогава, колко часа на ден им остават за работа с децата? Въпрос, чиито отговор няма да ни хареса, но заради който може да се направи извод, че настоящото разпределение на работното време между двамата учители на група при целодневна организация на обучение в детските градини, не ощетява само децата, но не позволява и пълноценно потребление на професионалния ресурс на педагозите, ресурс, заради който те са получили назначение като детски учители.

Вместо на професионално-педагогическите умения на двамата учители, децата често разчитат на възпитателните умения на помощник-възпитателите, които понякога са на критичния минимум на компетентности за отглеждане и възпитание на деца.

Педагогическата компетентност на помощник-възпитателите е поредният голям проблем, който поставя под съмнение възможностите на детската градина да защити правата на децата.

За директорите проблемите с помощник-възпитателите са проблеми на нормативното уреждане на статута им; на изработване, защита и утвърждаване на щатното разписание; на текучество; на размер на трудовото възнаграждение; възможности за съвместяване на различни дейности, включително заместване на учители на работното място и др. За учителите помощник-възпитателите са

нискоквалифициран персонал, който не помага пълноценно в работата с децата, защото има много други ангажименти, свързани с хигиенизирането на средата, а и му липсва педагогическата компетентност за успешна намеса във взаимодействието с децата. Родителите, на свой ред, нямат високи изисквания и критично отношение към помощник-възпитателите, защото смятат, че тяхната роля в детската градина е спомагателна и без пряк възпитателен ефект върху децата.

Общоевропейското разбиране за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст изисква работещите в сферата на образованието и грижите в ранна детска възраст да притежават комплексни знания и умения, както и задълбочено разбиране за развитието на детето и познания по педагогика на ранното детство. „Професионализацията на персонала е от ключово значение, тъй като по-високото равнище на подготовка несъмнено води до по-качествена услуга, по-високо качество на взаимодействието между персонала и децата, а оттам и до по-добри резултати в развитието на децата.“ (ЕС, 2019: 18)

Помощник-възпитателите са част от персонала на детските градини и проблемът за недостатъчната им професионална квалификация за работа с деца е значим. Ниските заплати са основната причина да има слаб интерес към професията на помощник-възпитателя и голямо текучество на назначените кадри, особено в големите градове. Рядко за тази длъжност кандидатстват квалифицирани кадри, които са се обучавали по време на средното си образование за работа с деца.

Помощник-възпитателите, които нямат специална професионална подготовка, за да упражняват тази професия, не са мотивирани да повишават квалификацията си, защото това би довело до незначително увеличаване на заплатите им. В същото време, ще им коства значителни усилия да се включат в обучение с минимум 960 учебни часа (виж: Наредба №5 от 11.03.2020г. за придобиване на квалификация по професията „помощник-възпитател“), което за работещи на пълно работно време, би предполагало срок на обучение от една година и разходи за тяхна сметка от порядъка на 1000 лв., според офертите на организации и центрове за професионално обучение, които могат да се видят на интернет-страниците им, или в директни оферти към работодателите на детските градини.¹³

Много директори на детски градини позволяват на назначените от тях кадри без професионална квалификация за помощник-възпитатели да запазят работните си места като оформят щата им като щат на помощен персонал, съвместяващ различни длъжности. Интернет-форумите изобилстват от интересни примери, описващи такива щатове като 0,75 готвач и 0,25 помощник-възпитател; 0,75 касиер-домакин и 0,25 помощник-възпитател; 0,5 - чистач, помощник-възпитател и домакин и т.н.¹⁴ Може само да се предполага при подобни комбинации от длъжности колко часа на ден се падат за работа с децата на тези „помощник –

¹³ Виж още по проблема: Становище на СРС „Подкрепа” - Варна относно: Определяне размера на основните заплати на помощник-възпитателите в детските градини съгласно новия Отраслов колективен трудов договор, 2024г.

¹⁴ Интернет - форум: „Как и от кого се определят щатните бройки в детска градина с една смесена група?”

възпитатели“. В Интернет-форумите съществуват и коментари за често срещаната практика в малките населени места да не се отпускат щатове за помощник-възпитатели, не само поради липса на кадри с нужното образование и квалификация, а и защото щатове са на определен минимум. Вследствие на това, детски градини, които работят с разновъзрастови групи и се нуждаят от повече педагогически персонал, не могат да разчитат в дейността си и на помощник - възпитатели.

Към липсата на базова професионална квалификация на помощник – възпитателите се наслагва и проблемът за отсъствието на система за тяхната текуща квалификация. Нормативната уредба не признава помощник – възпитателите за педагогически персонал, а се очаква те да покриват стандарти за работа с деца. Те са „възпитатели“, без да са „педагози“. Възможно ли е това?

3.

Нагласи и очаквания на учители и родители, свързани със спазването на правата на детето в детската градина

Примерът с Община Варна показва, че нормотворческият процес може да не бъде фокусиран еднозначно към отстояването на правата на детето. Възниква съмнението, дали разгледаните нормативни документи отразяват съпротиви (повече или по-малко осъзнати) на възрастните при възприемането на правата на детето? Това предположение мотивира още по-силно възможността да се изясни непосредствено, в диалог с детски учители и родители на деца, посещаващи детска градина, какви са техните нагласи и очаквания, свързани със спазването на правата на детето в детската градина.

За тази цел са проведени: анкетно проучване (предимно с отворени въпроси) с 55 детски учители и 64 родители; фокус - групи с 57 детски учители; обсъждания в рамките на квалификационни курсове с 108 детски учители и фокус - групи с 61 родители на деца, посещаващи детски градини в гр.Варна. Използвана е също и статистическа информация от Департамента за квалификация и продължаващо образование – Варна.

Какво казват детските учители за правата на децата в детската градина?

Участието на учителите в квалификационни курсове по правата на детето може да се приеме като показател за професионалния им интерес и ангажираност към тази

проблематика. За период по-голям от десет години (2011 - 2023г.) заявените в ДИКПО – Варна квалификационни курсове на теми, отнасящи се до правата на детето¹⁵, съставляват едва 5% от всички квалификационни форми за обучение, проведени с предучилищни педагози в рамките на квалификационната дейност на Департамента.

Темата за правата, като сърцевина на гражданското образование, стана особено актуална в средата на 90 – те години. Активността на учителските колегии към тази проблематика по това време бе свързана с постепенното отваряне на българската образователна система към демократичните ценности, както и с инициативите на световни и европейски организации като СЗО, ООН, ЮНЕСКО и Европейския съюз за промотиране на политики и образователни практики, насочени към правата на човека/детето именно в държавите от бившия социалистически лагер.

Като участник в прохождането на темата в квалификационната дейност с учители, мога да споделя, че, в първите десет години на прехода, педагогическите колегии бяха затрупани с предложения за участие в разнообразни формати на обучения, насочени към гражданско образование и права на човека, включително права на детето. И в духа на времето, една част от

¹⁵ Департаментът за квалификация на учители във Варна предлага следните теми за текуща квалификация, свързани с правата на детето: „Идеи за работа по правата на детето в детската градина“; „Детска градина, ориентирана към правата на детето“; „Модели за обучение по правата на детето в детската градина“; „Гражданско образование в детската градина“; „Детската градина - център в общността“; „Родителите и детската градина – между взаимните очаквания и споделената отговорност“.

учителството се ентусиазираше от тези възможности, а другата част се настройваше негативно. Първите откриваха в тази проблематика мотивация за промени в организацията на работа в детската градина и в отношението към деца и родители, а вторите заявяваха, че темата за правата на детето е политическа поръчка и обслужва външни недобронамерени интереси към образователната система.

Още първите тематични квалификационни курсове, посветени на правата на детето, проведени на територията на Департамента за квалификация на учители във Варна, показаха колко чувствителна е за детските педагози тази тема. Почти единодушно колегията се обединяваше около твърдението, че в българската детска градина се спазват правата на децата. И до днес въпросът, дали предучилищната институция спазва правата на детето, предизвиква негативни реакция сред запитваните. Често учителите приемат въпроса като проява на съмнение в професионално-педагогическите им способности да провеждат качествен образователен процес. И задължително, дискусиата за правата на децата в предучилищните заведения преминава през рефлексията на учителите за техните професионално - педагогически проблеми, очаквания и удовлетвореност от работата им.

Противоречивото отношение на учителите към проблематиката „права на детето“, чрез която трябва да се промени дейността на детската градина, може да се илюстрира със следните групи техни нагласи, установени в първите години на работа с тях в квалификационни курсове по тази тема:

▪ **Работата върху правата на детето е модерният, новият, другият начин** да посочим дейности, които винаги

са присъствали в детската градина и са били насочени към удовлетворяване на потребностите и интересите на децата;

▪ **В детската градина винаги са се спазвали правата на децата**, заради особеностите на начина на работа и характера на взаимодействие с децата;

▪ **Българската детска градина е по-добра**, в сравнение с предучилищните образователни заведения в други държави (особено по отношение на внедряване на научнообосновани подходи за работа; на ресурсна осигуреност с учебни програми, помагала, квалифициран педагогически персонал; материална база; традиции и специалното внимание на държавата, местните власти и обществото към предучилищното образование и др.)

▪ **Непрекъснато говорим за права на детето, а няма кой да защити правата на учителите.** Работата в детската градина става все по-трудна: увеличава се делът на децата от етническите малцинства, както и на тези със специални образователни нужди, а няма достатъчно специалисти: психолози, логопеди, специални педагози и ресурсни учители. Нормативите за максимално допустим брой на децата в група са много високи и това се отразява на качеството на работата, особено в големите градове. Родителските претенции към дейността на детския учител са необосновано високи: изцяло прехвърлят отговорността по възпитанието на децата на учителите; искат от тях да ги научат на всичко (дори да ги ограмотят), а самите родители не намират време за занимания с децата си; желаят разнообразни дейности, но не и да бъдат организационно ангажирани; не посещават родителските срещи и дори очакват от учителите да им бъдат лични психотерапевти.

В по-ранна публикация съм отразила разбиранията на педагозите как детската градина отговаря на потребностите на децата и родителите от грижи и образование в периода на ранно детско развитие. (виж: Минчева-Ризова, М., 2010)

Наблюденията, осъществени в рамките на квалификационната дейност на ДИКПО - Варна от последните десет години, показват тенденция за промяна на нагласите на предучилищните педагози към детската градина като обществената институция в България, която предлага най-добрите условия за развитие на децата. Приемането на държавата в Европейския съюз даде възможност на повече хора да пътуват и да живеят в чужбина, заради което да придобият преки впечатления от системите за предучилищно образование и грижи в развитите европейски държави, а след това да разкажат и да знаят какво да изискват за децата си. Животът в социалните мрежи също осигурява постоянен поток от информация по тази тема. Постепенно родители и учители започнаха по-лесно да идентифицират проблемите на българската предучилищна образователна система и да променят нагласите си каква образователна среда искат за децата.

Събраната информация от обсъждания в рамките на проведени обучения (тренинги), както и от дискусии във фокус-групи по актуални проблеми на детските учители, показва, че учителите все по-критично анализират възможностите на съвременната детска градина да отговори адекватно на потребностите и очакванията на децата, учителите и родителите. Водени от своята информираност и от личния си опит на родители, голяма част от по-младите учители подлагат на съмнение тезите на по-възрастните си колеги, че предучилищното образование у нас има добри

традиции и винаги се е отнасяло с грижа и внимание към детето. Открито говорят за непосредствените нужди на децата в детската градина и за необходимостта да се предоставят повече права на учителите и децата в образователния процес. Посочват конкретни проблеми в организацията на дейността в детската градина, които са предпоставени от решенията на МОН или местните общини, като:

▪ **Допустимият брой деца (28 или 29) в детската група**, заради който: *„децата живеят стресово, в неблагоприятен микроклимат, с негативни ефекти върху детското физическо и психическо здраве“*; *„учителят не е в състояние веднага да откликне на нуждите на детето в такава многолюдна група“*; *„понякога учителят не може да забележи някои назряващи проблеми между децата“*; *„учителят трудно работи в малки групи и индивидуално с децата“*; *„има голям шум и учителят трябва да вика“*.

▪ **Дневният режим**, заради който: *„всички деца се вкарват в рамка да правят едно и също по едно и също време“*; *„децата не се учат да живеят и опознават света в непреднамерена обстановка“*.

▪ **Допустимият брой часове на присъствие на децата в детската градина**, заради който: *„10-12 часа на ден, откъснати от семейната среда, без почивка или ваканция през учебната година или лятото, децата са буквално институционализирани и съответно с увредени нерви и психика“*; *„води се до проблеми при общуването в семейството, до проблеми с привързаността към близките и др.“*; *„децата стават агресивни, избухливи, своенравни и родителите им трудно ги овладяват вкъщи“*.

▪ **Състояние на материалната база:** „бедна материално-дидактична база“; „липса на физкултурен салон“; „няма изградена на открито площадка по безопасност на движението по пътищата“; „липса на модерни детски площадки за игра“; „липса на възможности за провеждане на закалителни процедури“.

▪ **Еднообразно и безвкусно меню** в детската градина, заради което: „се изхвърля храна, а децата стоят гладни“; „не можем да им дадем допълнително хляб, защото им се полага по една филийка и не доставят повече ... децата като не харесват храната, търсят хляба“.

▪ **Задължителен брой педагогически ситуации** всеки ден, заради което: „няма време за свободни игри“; „децата се натоварват с излишно учебно съдържание“; „децата се обездвижват, седят на едно място и се изнервят“.

▪ **Недостатъчен персонал и педагогически специалисти за деца със СОП**, заради което: „учителите не могат да работят пълноценно нито с децата, които имат нужда от специални грижи, нито с останалите деца“; „съвместното пребиваване се превръща в тормоз за всички“; „децата престават да забелязват връстниците си със СОП, изолират ги, стават нечувствителни към техните нужди“.

В сравнение с колегите си преди 20 години, днешните детски учители са по-конкретни и по отношение на правата, които биха искали да имат, за да се отговори по-адекватно на потребностите им, а чрез тях да се отговори и на потребностите на децата. Когато говорят за своите проблеми, фокусът е не само към социални права („по-

добро заплащане“; „право на почивка на кръгъл час и място за почивка“; „право на обяд или плод“; „специализиран превоз до работното място“, „безплатни медицински прегледи“, „карта за летен отдих“ и др.), но и към професионално-педагогически права, като:

- „да работят с по-малко деца в групите“;
- „да разчитат на повече помощен персонал, ресурсни учители и личен асистент за всяко дете със СОП“;
- „детски учители, които работят в детски градини с днешните деца, да имат пряко участие в МОН при определяне на учебното съдържание, работното време, режима и правилата в детската градина, съобразени с реалната ситуация в градините, а не с идеалната“;
- „учителят да има право да избира образователното съдържание и начина на работа според децата и нивото на групата, а не да се следват сляпо спуснатите отгоре инструкции“;
- „учителят да имат право на „плаващо“ седмично разписание на педагогическите ситуации“.

От представената извадка на учителските разбирания за повече права в детската градина и от проведените дискусии по очертаните проблемни области във фокус-групите, става ясно, че учителите се съпротивляват на прекомерната регламентация в детската градина, която поставя точно определени времеви параметри на редуване на дейностите и им отнема свободата да организират сами престоя на децата. Според тях, строгата регламентация изисква подчинение. Подценява се професионално-педагогическата им компетентност да вземат самостоятелни

решения според конкретни ситуации, както и според възрастовите и индивидуални особености на децата.

Трябва да се отбележи обаче, че съдържанието и насочеността на дискусиите с детските учители поставят на вниманието на изследователя проблеми, свързани с начина, по който учителите се самовъзприемат като субекти, упражняващи права в предучилищната институция.

Едната група проблеми произтичат непосредствено от качеството на педагогическата им подготовка в университета. Бъдещите предучилищни педагози още във висшето учебно заведение се обучават, че подборът на учебно съдържание и методи на работа се извършва съобразно възрастовото и познавателно ниво на развитие на децата. Следователно, те не би следвало да очакват в професионалната си дейност някой да им предостави свобода, право, или да им разреши да прилагат този дидактически принцип. Ако учителите са констатирали например, че в познавателните книжки има неподходящо за възрастта на децата съдържание, трябва да не го предлагат. В противен случай, няма да протече познавателен процес и да се обслужат целите на обучението.

Когато учителите твърдят, че искат право на свободен избор на учебно съдържание, те може би имат предвид следното. Настояват да се обърне внимание на това, че правата им се ограничават от директорите, които настояват да се следва стриктно избраната от педагогическата колегия програмна система и обслужващите я познавателни книжки. Учителите всъщност не одобряват властовия подход на директора и негативните оценки, които получават от него, ако не следват разписаната програма. Директорът, посредством своя управленски стил и начин на

взаимодействие със служителите в детската градина, има пряко въздействие върху самовъзприемането на учителите като личности с права, или като поданици.

Непознаването на нормативната уредба на предучилищното образование е друг проблем, който има отношение към самовъзприемането на учителите като субекти с права. Много често, при провеждане на квалификационни курсове с учители, се оказва, че те не знаят правилата, по които трябва да работят, а от това произтичат редица недоразумения при взаимодействие с децата и родителите.

Според Наредба №5 (2016) учителите определят редуването на формите на педагогическо взаимодействие в групата и организират деня на детето в предучилищното образование. Отново според Наредбата, организацията на работното време и конкретните правила за работа се определят с Правилника на детската градина. С други думи, учителите не са толкова несвободни в своите избори, както твърдят в изказванията си. Те могат да се договарят с директора и помежду си за правилата, по които ще работят заедно с другите участници в образователния процес. Въпросът отново е, дали ако познават нормативните документи, директорът ще им позволи да уредят правилата в детската градина по начин, който да отговори по-пълноценно на потребностите им?

Проучването показва, че най-трудно учителите променят своите нагласи към родителите. И сега, както преди двадесет години, за голяма част от учителите детската градина обслужва изцяло интересите на родителите. Оценките и нападките спрямо тях издават

непреработени негативни емоции и несправяне с чувствата им.

Основните тези, които споделят по повод на взаимодействието си с родителите, са:

- **безотговорност на родителите:** *„родителите прехвърлят всички отговорности за децата в ръцете на учителите“; „очакват детската градина да осигури на децата им домашно възпитание и всичко, което семейната среда трябва да дава“; „не се интересуват дали тяхното дете спазва правилата в групата, дали проявява агресия срещу другите деца, дали се храни културно, дали има приятели сред връстниците си, дали умее да рисува и проявява ли интерес по време на познавателните игри“;*
- **демотивираност на родителите:** *„много родители са абдикирали от своите задължения“; „има родители, с които не можем да намерим общ език, тъй като те нямат желание за ангажираност с дейностите в детската градина“; „голяма част от родителите не посещават общите родителски срещи, не посещават дори празничните ателиета, които организираме“;*
- **егоцентризъм на родителите:** *„мислят само за себе си“; „родителите желаят детската градина да работи непрекъснато, без почивни дни и официални празници“; „родителят е удовлетворен, че целият му ден е свободен“; „за родителя е достатъчно, че детето е обгрижено и нахранено в детската градина“.*

Дори, когато отговарят утвърдително на въпроса, могат ли родителите да допринесат за положителна промяна на детската градина, учителите изразяват съмнение, че това ще се случи. В учителското говорене по повод на мястото на родителите в детската градина преобладава употребата на „задължения“ и „отговорности“ на родителите, отколкото „права“. Тази тенденция се установява и при разглеждане на правилниците на варненските детски градини.

Например „полагането на грижи за децата“ вместо право, така както е дефинирано в Конвенцията на ООН за правата на детето, присъства в учителското съзнание и в правилниците на детските градини като задължение на родителите. По същия начин, правото на родителя да „изслушва професионалните съвети и препоръки на учителите, които имат пряка работа, наблюдение и оценка на детето“, според учителите е задължение на родителя.

В професионално-квалификационната си дейност продължавам да се изненадвам от съхранилата се във времето негативна енергия, с която детските учители коментират доминиращия интерес на родителите към темите, свързани с пълноценното хранене и почивка на децата в детската градина. Почти аксиоматично тази тема учителите противопоставят на „занижения родителски интерес“ към усилията им като специалисти, ангажирани с обучението и възпитанието на децата. Част от учителите не разбират притесненията и нуждите на родителите да бъдат осведомени как се удовлетворяват физиологичните потребности на децата им. Затова и негативно оценяват интереса им към теми, отнасящи се до храненето, режима и спането на децата. Не рефлектират върху обективната

ситуация, че ако за тях детската градина е работно място, свързано с техните професионални ангажименти, за родителите детската градина е мястото, където се отглеждат децата им. За родителите детската градина е домът, който могат да си позволят за децата, докато са на работа, и следователно, той трябва да им гарантира онзи минимум сигурност (храна, обслужване и други грижи), който би гарантирал техният дом, ако имаха възможност да са останат вкъщи.

„Менторската“ (в лошия смисъл) позиция на някои учители спрямо родителите показва желанието за контрол над тяхното поведение и подчиняване на авторитета на учителя. В това отношение не липсва и самочувствие на онези учители, които твърдят, че: *„Родителите се учат от нас как да се грижат по-добре за децата.“* Може би и поради тази причина педагогическите колегии често застават зад твърдението, че *„родителите имат достатъчно права и повече не са им нужни“*.

Сравнителният анализ на нагласите на днешните детски учители към детската градина като място за практикуване на правата на детето, спрямо тези на техните колеги преди двадесет години, показва, че най-значима промяна има спрямо отношението към възможностите на децата да практикуват своите права в предучилищната институция. Докато детските учители в първото десетилетие на прехода в по-голяма степен отстояваха разбирането, че правата на децата винаги са се спазвали и продължават да се спазват, съвременните учители предлагат по-голямо разнообразие от отговори.

На въпроса, кои права на децата се гарантират днес от детската градина, около 60% от анкетираните учители

изреждат правото на образование (обучение, възпитание), както и права, свързани със сигурността, здравословния начин на живот на децата и удовлетворяване на техни физиологични нужди. По-малко, около 20% от запитаните посочват правото на игра. Посочват се също, но с по-нисък дял: право на недискриминация; зачитане на личността; свобода на изразяване; право на лично пространство и др.

Тези резултати потвърждават първостепенното значение, което се отдава на образователната функция на детската градина, заедно с функцията да осигурява и други аспекти от благосъстоянието на децата. „Грижа“ и „отглеждане“ на децата също присъстват като отговори. Не рядко тяхното споменаване в процеса на обсъждане предизвиква спорове, дали това право на децата е задължение на детските учители.

По отношение на по-рядко посочваните права не може да се даде еднозначно тълкуване. Това би могло да означава, че детската градина в по-малка степен гарантира спазването на тези права на децата. От друга страна, тяхното посочване зависи от равнището на познание и разбиране за нуждите и правата на децата. Може да се остави без коментар и коректността във формулирането на дейности на децата като права (например: „право на детето да гледа телевизия“, „право да има таблет“), без да се прави разграничение между желание, интерес и право.

Детските учители бяха помолени да отговорят и на въпроса: „Ако децата във Вашата детската градина бъдат попитани какви права имат, какво ще отговорят?“ Повечето детски учители отговарят, че децата ще посочат право на игра. Според учителите, проблемът за липсата на достатъчно време за игра в детската градина е основен за

децата. (виж още: Mincheva - Rizova, M., П. Rizov, 2022) Този проблем често се коментара от детските учители, защото всекидневно са изправени пред неудовлетворените детски потребности от повече игра. Учителите споделят, че изпитват противоречие между своите разбирания за ролята на играта в развитието на децата и практиката на „педагогическите ситуации“, с която са принудени да се съобразяват.

Отношението на педагогическите колегии към проблема за играта може да се възприема като сигурен показател за професионално-педагогическо отношение към детето и детското развитие. Защото, който ограничава играта, той създава бариери пред правото на образование. Този проблем е разгледан в следващата част на монографията.

Посочените данни, както и резултатите от анкетното проучване, показват, че въпреки зараждането на критично отношение от страна на детските учители към качеството на предучилищното образование, все още голяма част от учителската общност не вижда в работата по правата на детето, включително и в качеството им на компонент на гражданското образование¹⁶, възможност за успешно развитие на педагогическото взаимодействие с децата и на взаимодействието на институцията със семейството и местната общност. Недооценена е ролята на правата на детето/човека като ядро на социалното поведение и като основен компонент в съдържанието на гражданското

¹⁶ Според *Наредба №13 от 21.09.2016г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование* правата на човека/детето са област на компетентност в рамковите изисквания за резултатите от гражданското образование.

образование. Правата на детето трудно се осмислят като област на познание и социално действие, чрез която децата ще изучават правата си (в цялостния контекст на правата на човека) и ще придобиват практически умения как да ги отстояват.

Тази ситуация не дава основания да се очакват промени в отношението на професионалните колегии към правата на детето като съдържание в образователния процес и в цялостната работа на детската градина. Издадената Наредба №13 (2016) на МОН, с която се утвърждава държавният образователен стандарт за гражданско образование, където правата на човека присъстват като област на компетентност, не успя да породи допълнителен интерес към работа по правата на децата с деца в детската градина.

Какво казват родителите за правата на децата в детската градина?

Родителите са критични в оценките си, но, така както и учителите, постигат единодушие, когато им се постави въпросът, дали се спазват правата на децата в детската градина. За мнозинството от изследваните родители нарушаването на правата не е значим проблем, защото го разглеждат като неразделна част от процеса на социализация, който детската градина улеснява (изказване на родител: *„Време е детето ми да мине през детската градина, за да поеме своя дял от социалната несправедливост“*).

Спомените на родителите, участвали във фокус-групите, за времето, когато те са били възпитаници на предучилищни заведения, са все още ярки, а понякога и не

особено приятни. При актуализиране на преживявания и споделяне на опит, често в съзнанието им изплуват събития от този възрастов период, когато в детската градина са преживявали неуспех, изпитвали са срам, гняв и тревожност, чувствали са се пренебрегнати или отхвърлени. С тези техни преживявания могат да се обяснят неголемите им очаквания спрямо възможностите на детската градина да осигури на децата благоприятна емоционална среда.

Анализът на резултатите от проведените фокус-групи показва, че на първо място родителите свързват темата за правата на децата с *общинската процедура за прием в детските градини*. Според тях, приетите от Общината правила не гарантират на децата равен достъп до предучилищно образование. Затова и основните им очаквания са свързани с промяната на тези правила.

Въпреки че нормативната уредба на предучилищното образование признава правото на всички деца на образование, без разлика на пол, социален, етнически произход и здравословен статус, в големия град има недостиг на детски заведения, което не позволява да бъдат обхванати децата на всички родители, пожелали да се възползват от тази услуга. В предходната част на настоящата монография бе обяснено по-подробно как общинските правила за прием нарушават и обезсмислят права на родители и деца, като право на избор на детско заведение от родителя; на недискриминация по местоживеење и социален статус.

През последните години в България зачестиха случаите на упражнено насилие над деца в детските градини, регистрирани с помощта на аудио и видеозаписващи устройства. Затова и следващото голямо

очакване на родителите към детската градина е **тя да гарантира сигурна среда за развитие на децата им.**

За родителите очакването за сигурна среда за развитие на децата се свързва и със състоянието на **материалната база на детската градина**, която определя **условията за обучение, почивка и игри.** Според тях няма достатъчно площадки за игри и спорт на открито, обезопасени с подходяща настилка и снабдени със съвременни съоръжения.

Проблем виждат и в практиката на детските градина да предлагат срещу заплащане дейности с децата, които заведението осигурява с външни специалисти.

Родителите коментират оживено „допълнителните пари“, които детските градини регламентират чрез дарения, или задължения за осигуряване на материалната база и редица дейности, свързани с образователния процес на децата: от съвременни средства за комуникация (компютърна и мултимедийна техника) до играчки, учебна и детска литература, дидактически и канцеларски материали, сценични костюми, хигиенни средства и др. Родителите разбират колко важно е състоянието на материалната база и в голямата си част проявяват отзивчивост и подпомагат финансово инициативите на родителските настоятелства (обикновено с дарения) за подобряването ѝ. Въпреки демонстрираната доброжелателност на родителите в разговорите по тази тема, не са малко примерите, които дават, за злоупотреба с готовността им за материална подкрепа.

Ето един пример от правилник на детска градина, където се обяснява какъв трябва да бъде начинът, по който

е подходящо родителите да изразяват благодарност към детските учители:

„...За родителя подаръците да са благодарствен жест и да имат доброволен характер. Важно изискване е да се поддържа баланс между възможности и доброволност при изразяване на благодарност.“
(Правилник № 23)

Във фокус-групите с родители редовно има критични коментари, макар и единични, за дневния режим на децата и колективното изпълнение на дейности като ходене до тоалетна, пиене на вода, хранене под часовник, спане в общо помещение, което често не е предназначено само за тази цел. По повод на тези дейности се коментира и поведение на учителите и помощник-възпитателите, което не се одобрява: заплахи и забрани какво да се яде; кога да се пие вода; да не се ходи до тоалетна, щом вече си легнал; всеки сам да се обслужва и др.

Коментира се и колко здравословна и подходяща за отглеждане на децата е физическата среда – тоалетни без врати, неподходящи помещения за занимални, липса на уреди за игра в дворните пространства и др. Има родители, които споделят, че част от навиците, които усвояват децата им в детската градина, са вредни и с пряко последствие върху физическото и психическото им здраве (бързо хранене, обезводняване, „стискане“, затруднено ходене до тоалетна, спане на колене и лакти и др.). Съобщават за здравословни проблеми с децата, възникнали именно по повод на колективното изпълнение на посочените дейности.

Проблем, който перманентно се дискутира от родителите в социалните мрежи по повод на **здравословното хранене на децата** е контролът над

храната. Родителите се интересуват от това, дали не се прави компромис с качеството на храната. Желаят да има по-голяма прозрачност относно грамажа и хранителната стойност на ястията за всяка възрастова група, менютата да са по-разнообразни, да се увеличи предлагането на пресни зеленчуци и плодове.

Противоречиви са коментарите на родителите относно целесъобразността на дневния режим, разписан за детските градини. Те не са единни и в оценките си, дали детската градина осигурява достатъчно време за двигателна активност и игри на децата с техните връстници. Докато една част от родителите констатира, че децата им се прибират у дома „ненаиграли се”, според друга част децата нищо друго не правят, освен да играят. За първата група родители, в детската градина не се осигурява пълноценен двигателен режим на децата: не се предлагат достатъчно подвижни игри, не се водят във физкултурните салони (там, където ги има), не се извеждат редовно на разходки, не се ползват външните спортни площадки по предназначение, рядко на децата се организират спортни изяви и празници. Затова техните *очаквания са за промяна на дневния режим*, който ще гарантира по-висока двигателна активност на децата и ще даде възможност да се ограничат тревожните тенденции във физическото им развитие, отнасящи се до обездвижване и наднормено тегло.

За другата част от родителите режимът е добър, дисциплинира децата, учи ги да се съобразяват с правила, позволява да редуват учебен труд с почивка. В детската градина децата имат шанса да учат и този приоритет не бива да бъде изместван от други занимания. Децата играят достатъчно след вземане от детска градина и вкъщи.

Има родители, които не одобряват дневния режим на децата като съотношение между време за занимания (според задължителната учебна програма за съответната възрастова група), време за сън и време за свободни игри. Според тях, делът на съня (обикновено от 12.30 до 15.30), особено при децата от III и IV възрастови групи, е несъразмерно голям спрямо времето, определено за останалите дейности, защото заедно с подготовката му и организирането след ставане, може да заеме до четири часа от престоя на децата в детската градина. И тъй като, по обясними причини, времето за обучаващите ситуации по програма е неприкосновено, не достига време за свободни игри, което ограничава игровото взаимодействие между децата.

Сред основните групи очаквания на родителите към детската градина са и тези, които се отнасят до **числеността и квалификацията на педагогическия персонал**, който се грижи за децата. Родителите желаят в детската градина да има повече професионалисти, работещи в областта на ранното детско развитие – психолози, логопеди, ресурсни учители, които да имат яснота по отношение на работата с деца със СОП, деца в риск и надарени деца. Според родителите, наличието на професионален екип в детската градина ще доведе не само до по-доброто обслужване на децата, но ще се отрази позитивно и върху родителската общност. Родителите очакват повече специалисти в детската градина, които да ги консултират по актуални проблеми на възрастовото развитие на децата, да провеждат с тях обучения. Освен това, родителите очакват да бъде повишавана чрез обучения педагогическата компетентност и на помощник-възпитателите.

Във фокус-групите се открояват и очаквания, свързани с *уменията на учителите да общуват с децата и да ги равнопоставят помежду им в процеса на взаимодействие* с тях. Тази тема е особено чувствителна за родителите и те се обединяват в твърденията си, че учителите задават модели на взаимоотношения, които „делят децата в групата“.

Родителите имат основания да се тревожат, когато учителите чрез своето отношение към децата, ги подреждат на различни позиции. Поради естествената за възрастта реакция на неосъзнато копиране на авторитети, поведенческите модели се усвояват от децата и затвърждават позициите на определени деца като любимци и аутсайдери. Създаденото статукво се отразява негативно върху личностното и социално развитие на децата: формира неадекватна самооценка, демотивираност, агресия, конкурентни нагласи. Отношенията между децата и учителя рефлектират и върху родителите. Те също се настройват негативно помежду си и с това допринасят за затвърждаване на статуквото.

Почти всички родители са убедени, че *детската градина трябва да подготвя децата за училище*. Основната нагласа на родителите относно предназначението на детската градина като място, където децата трябва да се подготвят за училище, се подкрепя от самата образователна функция на детската градина, реализирана чрез дейността на детските учители, които подчиняват организацията на времето на децата (извън режимните моменти на хранене и следобеден сън) на провеждането на обучаващите ситуации, планирани според учебните програми, по които работят.

Родителите, подобно на учителите, най-често свързват предназначението на детската градина със **социализация и училищна готовност на децата**. Но дали правилно разбират тези две понятия?

Научните изследванията показват, че подготовката за училище е най-успешна, когато детската градина успее да развива базови личностни и социални умения на децата – самопознание, адекватна самооценка, изграждане на позитивен Аз-образ; умения за общуване, сътрудничество, отстояване на права (виж повече: Vygotsky, 1933; Bodrova et al, 2013; Whitebread et al, 2009; Broadhead, 2004; Guirguis1, 2018). Ако детската градина прави това, психо-социалната готовност за училище ще бъде налице. Децата ще бъдат пощадени от претенции, несъобразени с особеностите във възрастовото им развитие.

Необходимо е родителите да бъдат подпомогнати за достигане до разбирането, че в детската градина е важно не само по какви книжки учат децата, но и какви игри играят. Общуването с връстниците и с играещия учител в процеса на различни игри има не по-малко положителен ефект върху личностното и социалното им развитие от образователните ситуации. Седенето зад масичките и занимаването със скучни, еднообразни, понякога и неразбираеми дейности, може да има неблагоприятни последици върху познавателното развитие на децата и учебните им нагласи, особено когато споменатите дейности се насочват към репродуктивно усвояване на познавателни схеми и се формират стереотипни представи на децата.

Психическата готовност за учене е свързана не само с възможностите на паметта, мисленето, вниманието, емоционалните процеси, които са възрастово и

индивидуално обусловени. Тя е функция на цялостната представа и отношение към самия себе си. Опосредства се от особеностите на самосъзнанието - състоянието на самопознанието, самочувствието, самооценката, емоционалния тонус, уменията за адаптация, самоконтрола и социалните умения. Възрастните (в това число родителите и учителите) са тези, от които зависи какви ще бъдат характеристиките на Аз – образа на детето в предучилищна възраст, т.е. какви ще бъдат личностните и социални аспекти на неговата психо-социална готовност за учене.

За да формира позитивен Аз-образ, който ще му позволи да изяви всички свои способности, включително и когнитивните, на детето му е нужно време, през което да преодолее конфликта между изискванията на възрастните и собствените желания и импулси. То има нужда да расте в атмосфера на доверие и позитивизъм, в която да изпробва своите възможности, задоволявайки любопитството си. Това ще му помогне да развие личностни и социални качества, благодарение на които ще укрепне психически. Тогава ще бъде готово да отговори и на очакванията на другите към него.

Когато е подложено на изисквания, несъобразени с възрастовите особености в развитието му, детето преживява стрес. То не може да разбере защо родителите му настояват да прави нещо, което не желае. Например, да пее песнички, да рецитира или танцува пред всички. Натоварва се психически, защото не иска да ги разочарова, но не притежава личностните ресурси да се справи. Изтласкването в подсъзнанието („скриването от себе си“) на болезнените чувства, свързани с несправянето, обикновено задават на детето такава насока на самосъзнанието,

благодарение на която то се ориентира към упражняване на неприемливи поведенчески стилове като пасивност, агресивност, манипулативност. Така, стремежът на много родители (а и на другите значими възрастни за детето) да се постигне ранна, бърза и лесна социализация в детското общество на яслата и градината, завършва с формирането на тревожни, затворени в себе си пасивни и апатични деца, или враждебно настроени деца, непрекъснато състезаващи се и налагащи се на всяка цена над другите.

Много от родителите не се замислят, че при публичните изяви се вижда не толкова какво ново е научило детето, а умението му да представи това, което е научило без притеснение. Когато родителите мислят, че децата не знаят стихотворение или песен, които са разучавали в детската градина, само защото не ги чуват и виждат да рецитират и пеят вкъщи, или по време на празник, не е сигурно дали децата действително не ги знаят. Вероятно на тях не им достига точно самочувствие и положителна самооценка, за да покажат знанието. В тези случаи е ясно, че родителите оценяват каква е увереността на детето, а не какви са неговите знания.

И обратното, когато децата с увереност възпроизвеждат заучени текстове, това не означава, че те притежават знанията, които се съдържат в текстовете. Да повтаряш нещо, което си запааметил, не означава още, че го и разбираш. А познанието изисква точно това - разбиране. С други думи, родителите не са обективни в своето отношение към децата и когато, вместо техните познания, оценяват тяхната памет.

Какво още показва проучването на нагласите и очакванията на учители и родители, свързани със спазването на правата на детето в детската градина?

Диалогът за правата на децата в детската градина, осъществен с родители и учители, показва сходство в реакциите и оценките им за предучилищното заведение като място за практикуване на права.

Първоначалното подценяване на проблема за правата на децата в детската градина от двете изследвани групи разкри неразбирането на значението на правата като измерител на гражданското съзнание и на качеството на образование и грижи за децата.

За много родители и учители темата за правата в детската градина е абстрактна и политически инспирирана. Реакцията е разбираема, защото, когато на фокус се поставят нечии права, стават видими и неизпълнените отговорности на хората, които трябва да ги гарантират. В случая с децата, темата за правата е още по-болезнена - изисква диалог за неспазени отговорности на възрастните.

Правата на детето е тема, която предизвиква личностен дискомфорт, защото преминава през гражданската, професионална и родителска рефлексия.

Може да се предположи, че по-голямата част от учителите и родителите започват с неохота да говорят за правата на децата в детската градина, защото самите те имат проблеми със собственото си възприемане като активни граждани с права. По-голяма част от родителите са израснали в условията на прехода от тоталитарно към демократично общество. Те се чувстват несигурни с „правата“ и ги възприемат като територия за тесни специалисти (юристи), а не за педагози и родители. Този

факт отвежда и към изводи относно качеството на гражданското образование, което са получили в училище.

Колебанието на обществото, по време на прехода за утвърждаване на граждански ценности, дава отражение върху начина, по който учители и родители отстояват своите права и правата на детето. Реакцията: „Никой не ни пита и не иска нашето мнение“ е доказателство за заучена безпомощност спрямо институциите. И тъй като висшестоящите институции са далече и в известна степен анонимни, се търсят субектите от близкото обкръжение, спрямо които да се пренасочат претенциите и да се прехвърлят отговорностите. Така, двете общности на родители и учители се изправят една срещу друга.

Родители и учители трудно вървят към идеята да се договарят помежду си в името на защита на правата на децата, за да им гарантират бъдещ независим и достоен живот. Те все още прекалено много се страхуват едни от други.

4.

Играта в детската градина като фокус на права

Не е трудно да се разбере от какво се нуждаят децата в детската градина и дали се спазват правата им, ако бъдат попитани по подходящ начин. Разговорът на възрастен с дете, в условията на безоценъчност и изслушване, лесно може да се превърне в изследване. Ще бъде интересно за всеки, който сам реши да изпробва изследователските си умения, ако зададе на детето въпросите, които го интересуват, и след това направи изводите си. Въпросите могат да бъдат например следните:

Какво ти харесва и какво не ти харесва в детската градина? Какво искаш да правите повече в детската градина? Какво не искаш да правите в детската градина? Каква искаш да бъде твоята детска градина? Нарисувай, как изглежда твоята детска градина, какво правите там!

Ако разговорът с детето започне с това какво е яло в детската градина, може бързо да се изгуби неговият интерес. Затова, трябва да се попита направо, дали днес са играли в детската градина, на какво са играли, и дали това е било достатъчно. Може би няма дете, което да отговори, че е играло достатъчно. Но всичко останало, което ще каже детето, ще бъде достатъчно, за да се разбере играло ли е изобщо, интересно ли му е било, чувствало ли се е щастливо. Може да се разбере още, какво е отношението на детските учители към играта и децата. Може също да се научи, че децата знаят, че има връзка между отношението на учителя към децата и отношението му към играта. От

професионална гледна точка може да се потвърди съществуването на тази връзка, защото е доказано, че учителят, който поставя в центъра на своята работа развитието на детето, разбира силата на играта в този процес. Затова и чл.31(1) от Конвенцията на ООН за правата на детето гласи: „Държавата признава правото на детето на отдих и почивка, **на участие в игри** (б.а. – курсивът е мой) и дейности за отмора, подходящи за възрастта му, и на свободно участие в културния живот и изкуствата.“

Сигурно би могло да се формулира и по-добре този член, така че играта да не се разглежда единствено в контекста на **отдих** и **почивка**. Важното е, че на децата е признато правото на игра и това не е популярното говорене как всичко, което се прави в детската градина е игра, а е изцяло в рамките на правната норма. Не са много възрастните, които знаят, че правото на игра е записано в Конвенцията за правата на детето.

Ако се попита едно дете, какво му е било най-интересно през деня в детската градина, най-вероятно отговорът ще бъде свързан с играта. Ще посочи, например, най-интересните игри, на които е играло и ще разкаже някоя случка, свързана с играта.

Може би няма друг феномен като играта, към който децата да проявяват толкова категорично своето предпочитание. Тогава, защо се измества играта от тяхното ползрение, като се твърди, че обучението в детската градина изцяло протича под формата на игра?

В чл. 55 от Закона за предучилищното и училищно образование (2015г.) е записано, че „предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, **отчитайки значението на играта** (б.а. – курсивът е мой)

в процеса на педагогическото взаимодействие.“ Да се отчита значението на играта все още не означава, че се предлага на децата обучение, базирано на игра, или че времевият график в детската градина може да бъде представен по-различно от простото редуване на академично обучение с периоди на свободна игра. Да се отчита значението на играта все още не е стандарт към намирането на истинското място на играта в детската градина. Не означава, че играта е призната като основен начин за обучение в ранна детска възраст, и че си представяме обучението като континуум на играта, който се простира от игра, насочена от децата, до игра, насочвана от учител. (виж повече: Ризов, 2018; Liz Chesworth, 2016; Lynch, M., 2015; Miller, E. & Almon, J., 2009)

Необходимо е въображение, за да си представим, че в българската детска градина има нещо по-различно от традиционно установеното с десетилетия редуване на време за обучение с време за игра.

Времето на детето в детската градина, подобно на активното му отношение към света, трудно може да се раздели на части в неговите възприятия. Играта е активността на децата и колкото повече детето е потопено в играта, толкова повече то е субект и творец на своите дейности.

Затова съществува и друга концепция за обучението в детската градина, която не разделя ученето от играта, разглежда ученето на децата в непрекъснатия поток на играта. Континуумът на обучението, основано на игра, е алтернатива на простото редуване на директното академично обучение с периоди на свободна игра. Вместо това, могат да се разграничат отделни фази в безграничната

игра на децата - от игри, насочвани от децата, до игри, насочвани от възрастния (учител). (виж повече: ME, 2019: 38; Danniels & Pyle, 2018; Pyle & Danniels, 2017)

Концепцията за континуум на играта в обучението на децата в детската градина, освен всички предимства, свързани с развитието на децата, има и друго достоинство – тя е адекватна на детските възприятия, интереси и най-важното, тя е честна с децата. Не подменя значенията на думите и не ги кара да се чувстват неудобно, когато казват, че искат да играят, и че това, което в детската градина понякога наричат игра (например, работата с книжките) не е игра. С децата трябва да бъдем честни, и то не само по морални причини, но и по дълбоко психологически причини, свързани със съхраняване на тяхното автентично самовъзприемане, континуитет. Би могло да се каже, че **континуитетът на играта запазва континуитетът на детето.**

Освен това, децата не могат да бъдат излъгани от възрастните, че играят, когато в действителност, те не играят. Децата винаги знаят в кой момент играят и в кой – не. Съвсем различно е какво пише в държавните документи и как възрастните наричат едни или други неща, свързани с живота на децата в детската градина. Добри отговори на въпросите дават децата.

Децата ясно могат да изрекат това, което чувстват и мислят. Ето пример на кратък разговор, без предварителен сценарий, проведен между мен и Влади (6 години, четвърта група в детската градина):

„- Влади, обичаш ли да ходиш на детска градина?

- Не! – спонтанно реагира детето с висок, уверен глас.

- А защо?
- Защото там е скучно.
- А защо е скучно? – продължавам да питам.
- Скучно е, защото майка ми я няма там. Нали знаеш, че е нормално, когато едно дете е на детска градина, майка му да му липсва?

Товава попитах и следното:

- Другите деца харесват ли детската градина?
- Харесва им, обаче правят много бели - с охота започва да разказва Влади и изрежда имената на две негови приятелчета, които не искат да спят по обяд. – Те се бият, а госпожата им крещи: „Бързо излизайте навън и си търсете друга група!“

- А, има ли други интересни неща в детската градина?

- Интересните неща в детската градина са пъзелите и пистата, нали знаеш, за колички.

- А играете ли в детската градина?

- Сутрин само – отговори Влади. - И ни изкарват на двора, когато е топло.“

Този пример е илюстрация за това как само с няколко въпроса се придобива достатъчно ясна представа за потребностите на детето и какъв отговор им дава детската градина.

С няколко изречения Влади разказа за своите проблеми в детската градина:

- тъгуване за родител, който не е с него в детската градина. Макар да е в четвърта възрастова група, признанието, че не му се ходи на детска градина, защото е скучно без майка му, е показател за проблемна адаптация в тази среда;

- говорене за своето преживяване и търсене на подкрепа и разбиране от възрастния за причините да се чувства по този начин. Показва добра емоционална интелигентност;
- проявява интерес към междуличностните отношения между връстниците си, говори за тях и за причините за тяхното агресивно поведение и как учителят реагира в тази ситуация със заплаха за наказание. Вероятно, Влади се страхува за себе си - да не бъде наказан като го изместят в друга група;
- и накрая присъства проблемът за ограниченото време за игра и една от причините, които учителите им представят, за да не играят - студеното време.

Провеждането на подобни диалози с деца, посещаващи детска градина, потвърждават моите наблюдения, че времето за игри в предучилищната институция е силно ограничено, както и че обучението все повече измества времето за игри на децата. Интересно е да се проучи, дали и детските учители регистрират някакви промени и тенденции във времевите параметри на играенето на децата в детската градина.

За да се получи по-пълна картина за това, дали детските учители преценяват, че времето за игри в детската градина е достатъчно за децата, са проведени полуструктурирани индивидуални интервюта¹⁷ с 56 детски учители и фокус-групи с 53 детски учители от 19 детски градини. Преди да се представят резултатите, е необходимо да се направят някои уточнения.

¹⁷ Изследването е проведено съвместно с Илиян Ризов. Виж: Mincheva – Rizova, M. and Il. Rizov (2020).

Понятието „игра“ често се използва от професионалисти (учители, изследователи) и непрофесионалисти в разнообразен контекст. При съдържателното му уточнение се споменават дейности, които предполагат различна степен на участие, активност и самостоятелност на децата. Включват се и дейности, които са организирани и ръководени от възрастните (учители, родители и др.), включително образователни дейности. Еднозначното определяне на понятието „игра“ се затруднява и от широкото поле на значения, които придобива, когато се употребява като прилагателно в словосъчетания като „игрови дейности“, „игрови характер на дейността“, или когато характеризира „разиграване“ на дейностите и се означава чрез понятието „игровизация“¹⁸. Много изследователи отбелязват, че терминологичното разнообразие възпрепятства разкриването на реалното място на играта в детските градини. (виж например: Miller, E. & Almon, J., 2009; Fesseha, E. & Pyle, A., 2016; Frohlich et al, 2013; Cheng & Stimpson, 2004)

Поради тази причина, в началото на всяко проведено интервю и фокус–група се прави уточнението, че понятието „игра“ се използва само, за да означим тези дейности, които са свободно избрани, ръководени от децата, и произтичат от тяхната мотивация.¹⁹ Тъй като в много случаи възрастните

¹⁸ „Игровизацията е понятие, с което се търси отразяване на тенденцията за разширяващото включване на играта във всички аспекти от живота на хората – обучение, работа, услуги, любов, семейни отношения, социални роли и обществени позиции, политика, изкуство и др.“ (Ризов, Ил., 2018: 10) Виж още: Hamari et al, 2014; Huotari, K. & Hamari, J. 2012.

¹⁹ Тази дефиниция е възприета в доклада „Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School“ на Alliance for Childhood (2009).

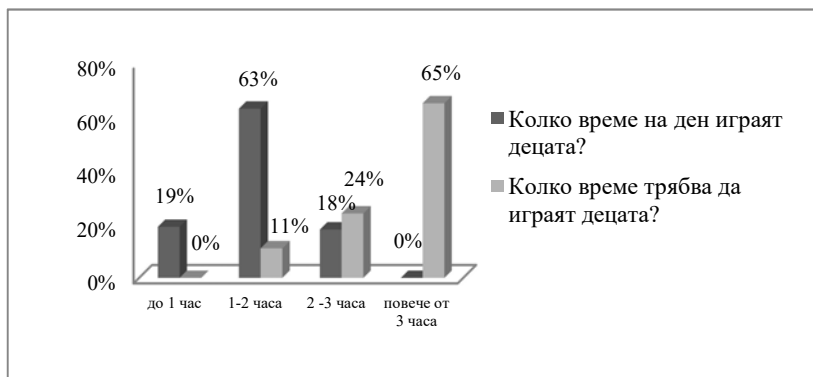
се объркват, когато трябва да различат истинската игра от игроподобните дейности, често за улеснение се използва и понятието „свободна игра“. Тук това понятие се използва като еквивалентно на понятието „игра“. И още едно уточнение: определението за игра не изключва участието (съучастието) на възрастните. Играта не е дейност, освободена от възрастните, а може да бъде споделена с тях. Родители, учители, или други възрастни могат да са партньори, подкрепящи и улесняващи децата в тяхното игрово взаимодействие, в тяхната игра.

Ето някои резултати от изследването:

Колко часа на ден играят децата в детската градини, и колко часа те трябва да играят?

Най-голям е дялът на детските учители (63%), които отговарят, че децата играят между 1 и 2 часа на ден (виж: Фигура №1). В това време те включват игрите на закрито и открито. Средната продължителност на времето за свободни игри се определя най-често около 1 час и 30 минути на ден.

Фигура №1



Малка част от запитаните учители (11%) определят времето от 1 до 2 часа на ден като достатъчно за децата, а повечето от тях (65%) са на мнение, че времето трябва да е повече от 3 часа.

Както вече бе споменато, учителите често означават много различни неща чрез понятието „игра”, дори това може да са дейности, в които децата изобщо не играят. За да е ясно, какво учителите имат предвид, когато посочват колко време се отделя на ден за свободни игри, те бяха помолени да уточнят какви игри играят децата най-често на закрито и на открито.

Около 90% от детските учители посочват, че на закрито най-често децата играят ролеви игри. След тях, според учителите, детските предпочитания са насочени към конструктивните игри. На трето място се подреждат подвижните игри, изобразителните дейности и последното място е за образователните игри. По отношение на свободните игри на открито, естествено се увеличава дялът на подвижните игри (гоненица, игри с уреди, народни игри и др.). На следващо място са заниманията с конструктивни игри/игри в пясъчниците. Ролевите игри на открито са посочени от малка част от учителите (5%), а изследователските игри (търсене и разглеждане на интересни неща в двора и др.) са посочени само от 1% от учителите.

Отговорите на учителите насочват към извода, че те правилно са разбрали отправените към тях въпроси. Игрите, които те посочват във връзка с изследването, съответстват на посочените вече характеристики, а именно, че това са дейности, които са свободно избрани, ръководени от децата и произтичат от тяхната мотивация.

Прави впечатление, че учителите не описват голямо разнообразие от игри на децата. Този въпрос се нуждае от допълнително проучване и анализ.

Кои са факторите, които определят времето за свободни игри?

Според интервюираните детски учители, учебната програма и дневният режим в детската градина са на първо място сред факторите, от които зависи колко време на ден децата ще играят свободни игри. Тези фактори са посочени от 76% от всички изследвани учители. Приблизително половината от детските учители обвързват с метеорологичните условия отделеното време за свободни игри навън, а 5% посочват като фактор материалните условия, от които зависят игрите на децата: недостатъчно пространство, недостиг на уреди, играчки и др. Има и коментари като тези:

„В дневния режим на децата няма никакво свободно време за игри на открито.“; „Масовите отговори на колегите ми са, че часовете за игри се редуват с обучението на децата, но реално обучението заема по-голяма част от деня, а играта често липсва.“; „Децата могат да играят свободно само през лятото, когато учебната година е завършила при нас.“

Когато учителите посочват, че учебната програма е основен фактор за ограничаване на времето за свободни игри, имат предвид, че разпределението на времето в графика на детската градина е изцяло съобразено със задължителните за всяка възрастова група основни и допълнителни обучаващи ситуации. Те интерпретират по различен начин нейната тежест, но по необходимост

свързват постигането на държавните образователни стандарти по задължителните образователни направления с отделянето на време за обучение по програмната система, която са избрали за работа с децата.

Има учители, които признават, че не следват толкова учебната програма, колкото самите стандарти, и заради това предлагат на децата по-свободен режим, за да могат да играят. Но споделят, че са им нужни съмишленици, за да се чувстват спокойни да предприемат подобни действия. Дали директорът например ще толерира отделянето на повече време за свободни игри, или стриктно ще следи спазването на тематичното разпределение по седмици и дни. Ето коментар за илюстрация по този проблем:

„Когато нашата директорка минава по коридора и чува детската глъч от нашата група, влиза при нас, за да констатира, че нищо не правим, защото децата през това време играят.“

Много от детските учители споделят за подобно отношение от директорите към тяхната работа. Интересно е, че учителите от детските градини в селата по-рядко отбелязват, че имат сходни проблеми със своите колеги в града. Те се чувстват по-свободни да реорганизират и разпределят времето между обучение и игри.

Проблемът за недостатъчното време за игра в детската градина, според учителите, е свързан и с фактори като: броя на децата в групите; университетската подготовка и текущата квалификация на учителите, позволяваща им да развиват професионалните си умения за игрово взаимодействие с децата.

Играта е най-добрият начин детето да учи

Правото на децата да играят рядко се коментира от възрастните, защото за тях е естествено децата да играят. Но, по типичния за възрастните начин, отношението към игрите е като към несериозно занимание, освен ако не е свързано с усвояване на академични знания. Затова и разбиранията им за детската градина като място за игри са разнопосочни.

Само около една пета от изследваните родители във фокус-групите (посочени в предходната част) коментират позитивно значението на свободните ролеви игри за развитието на децата в детската градина. Доминират разбирания, според които, игрите е необходимо да се обвързват с усвояване на академични знания.

Факт е, че родителските очаквания към познавателното развитие на децата в детската градина са добре посрещнати от детските учители, за които то също е приоритет. За съжаление, детската градина все повече прилича на училище, въпреки твърденията на педагозите и всички фактори, ангажирани с нейното функциониране, че дейностите с децата се организират с помощта на игрови форми за работа. Основните и допълнителни ситуации все по-често следват модел на обучение, който се задава чрез учебните помагала (познавателните книжки), обслужващи образователните програми, по които се работи в детските градини. На преден план, както в училище, се извежда взаимодействието между възрастния (авторът на учебното помагало или учителя) и детето, което е подчинено на авторитета на познанието и опита на възрастния. Свободното и спонтанно споделяне на собствен опит, което

може да реализира взаимодействието с връстниците в процеса на игрите, се пренебрегва.

Децата в детската градина имат нужда да преживяват „заедността“ си с другите деца в процес на интензивно общуване помежду си, когато играта ги стимулира да се интересуват един от друг и да се чувстват добре, заради това че опитът, емоцията и спонтанните желания ги равнопоставят. Да се огледаш в очите на някого, който ти е партньор в игрите, а не просто присъства редом до теб, споделяйки твоите затруднения и възможности, е незаменим стимул за пълноценно психо-социално развитие.

Призванието на детската градина е да осигури плавен преход към учебно-познавателната дейност, която е основна в училище. И това тя може да направи като използва ресурса на разнообразните видове игри. Образователният и познавателен потенциал на играта е не по-малък от този на учебната дейност. Педагогическата теория и практика е доказала, че най-добре се учи в процес на игра. Детските учители знаят това, и въпреки своята опитност, съзнателно или неосъзнато, противопоставят двете дейности.

Понякога, за да се улесни адаптацията към новата социална роля „ученик“, учителите предлагат да играят с децата на училище. Съобщават им например, че ще имат свободни занимания с игри, след като приключат със самостоятелната работа в книжките, така, както се прави в училище. Възможно е също, за допълнително стимулиране на децата, да се въведе условието, че тези деца, които завършат изпълнението на задачите, могат да отидат да играят.

За съжаление, описаният начин на работа не формира позитивни нагласи към учебната дейност и към ролята

„ученик“. Той не само, че не осигурява приемственост между играта и ученето, но отправя негативни послания, като: ученето е противоположно на играенето; ученето ни лишава от забавления и приятни преживявания; играта трябва да остане на заден план, защото порасналите деца не играят.

Противопоставянето на ученето на играта може да получи подкрепа и от семейството, така че да се увеличи съвкупният негативен „ефект“ върху психическото състояние и готовността на детето за училище.

Дискусия за мястото на играта в детската градина

Изследването дава повод да се направят някои изводи и да се поставят дискуссионни теми.

1) Съществуват обективни трудности при изследване на играта в детските градини. Учителите, както вече бе уточнено, понякога означават различни дейности чрез понятието „игра“. Това затруднява обективния анализ на ситуацията. Налага се необходимост от ясно разграничаване на играта от останалите дейности в детската градина. Трудността произтича от сложния характер на играта и от това, че човек може да бъде в „поточка“ (Чиксентмихай, 2016), играейки по всяко време. За това не трябва да се забравя, че децата са най-обективният източник на информация. Само чрез техните преживявания изследователят може да получи верния отговор за това дали играят. Логично е да попитаме именно тях, защото те са субектите на играта и играта е тяхна цел. За възрастните (учители и родители) играта е средство.

2) Изследваните детски учители обективно отразяват проблемите, свързани с недостатъчното време за свободни

игри в детската градина. За съжаление, честното отношение към проблемите не ги прави оптимисти за това как могат да ги разрешат в полза на децата. Централизмът в управлението на предучилищното образование, включващо от десетилетия налагането на стратегии на разделяне на ученето от играта, реално е оставил без надежда повечето от тях, че нещо могат да променят. Много учители преживяват ежедневен дискомфорт и неудовлетвореност от неразрешаването на противоречието между потребностите на децата да играят и преподавателските им ангажименти за следване на учебната програма. Желаят да удовлетворят правото на децата да играят, но в същото време, програмата ги задължава да провеждат определения за деня брой педагогически ситуации, които на практика са уроци.

3) В полза на обективността, а не на самоуспокоението, трябва да се отбележи, че ограничаването на времето за игра в заведенията за ранно детско образование не е само български проблем. Въпреки различията в изходните позиции на обществата и своеобразието на тяхното развитие, съществува тенденция от няколко десетилетия на оттегляне на играта от живота на детските заведения в немалко развити държави.²⁰ Нужни са сравнителни изследвания за мястото на свободните игри в националните системи за предучилищно образование и анализ на обществените нагласи и стереотипи във възприемането на „несериозната“ игра като опозиция на „сериозното“ обучение. Очевидно е, че не само българското общество изпитва затруднение да реши проблема за това, че

²⁰ Виж повече: Грей, П., 2016; Халоеул, Е., 2015; Lynch, M., 2015; Almon, J. & E. Miller (2011); Copple & Bredekamp, 2009; Brownson et al, 2010; Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015; Cheng, 2010.

играта, родена от свободното време на човека (Хьойзинха, Й., 2000), изглежда в опозиция на образованието, в което възрастните влагат идеята и перспективата за успешна реализация на своите деца в бъдеще. Ще е необходимо време възрастните да преосмислят отношенията *игра - образование, свобода - заетост*. Нужно е да се доказва значението на играта за развитието на децата и резултатите от тях да достигат до учители, родители и политици.²¹

4) Най-важният извод е, че децата и по-голяма част от детските учители са на едно мнение за необходимостта да се играе повече в детската градина, отколкото се играе сега. Единоумислието между деца и учители означава, че децата са чути от педагозите и като професионалисти разбират значението на играта за цялостното развитие на децата.

Изложението в тази част показва как деца и професионалисти защитават правото на игра. Не само правото на игра, но и всяко едно право събира в едно цяло интересите и основанията на отговорните страни, свързани с това право. В случая това са децата, родителите, учителите. Всяко право се крепи на договореността между страните, отговорни за него. С това убеждение се надявам, че завършва всяко успешно обучение на възрастни и деца по човешки права.

Повечето възрастни обаче нямат възможността да посещават обучения по човешки права/права на детето, или не биха го направили заради свои предубеждения, или други причини. Дали тогава може да се разчита на един друг вид обучение, през което преминава всеки родител – ученето чрез опит във взаимодействието със своите деца.

²¹ Добри опити за популяризиране на идеята да се върне играта на децата са: Дженкинсън, 2013; Miller & Almon, 2009.

Какви проблеми изпитват родителите във взаимодействието със своите деца? Имат ли те отношение към правата на детето? Тези и други въпроси са представени в следващата част.

5.

Общуването на родителите с децата като територия на права

Тази част от монографията е посветена на това как родителите оценяват своите умения за взаимодействие с децата, съобразно техните права.

За тази цел е проведено анкетно проучване с 153 родители и фокус-групи с 61 родители, чиито деца посещават детски градини на територията на град Варна.

Въпросите от анкетната карта са разделени в няколко групи, които ще бъдат представени заедно с обобщените резултати.

5.1. Времеви параметри на общуването с децата

Въпроси:

1. По колко часа на ден обикновено общувате с Вашето дете?

2. Ако имахте възможност, колко време на ден бихте отделяли за общуване с Вашето дете?

На родителите е предложено в анкетните карти сами да определят делничните и празничните времеви параметри на общуването (реално и желано) с техните деца.

Възприятието за време е субективна величина. То се влияе от качеството, интензивността и личното отношение към събитията, които са разположени във времевия отрязък, който се преживява. Много често, заради наситеността с редуващи се и разнообразни събития, определен период от

време се възприема като по-продължителен, отколкото е в действителност. Или, наситен със събития период се преживява като мимолетен, заради съпровождащите го силни положителни емоции.

С тази особеност на възприятието за време се обяснява защо голяма част от изследваните родители посочват голям брой часове за общуване с детето си на ден, вероятно без да се замислят дали това са действителните параметри на посоченото време.

Може да се допусне, че именно субективното преживяване на близост при физическото присъствие на детето в семейството, а не толкова социалната желателност на анкетираните, е причината почти половината родители да посочат, че общуват с децата си по 4-5 часа на ден. (виж: Фигура №2)

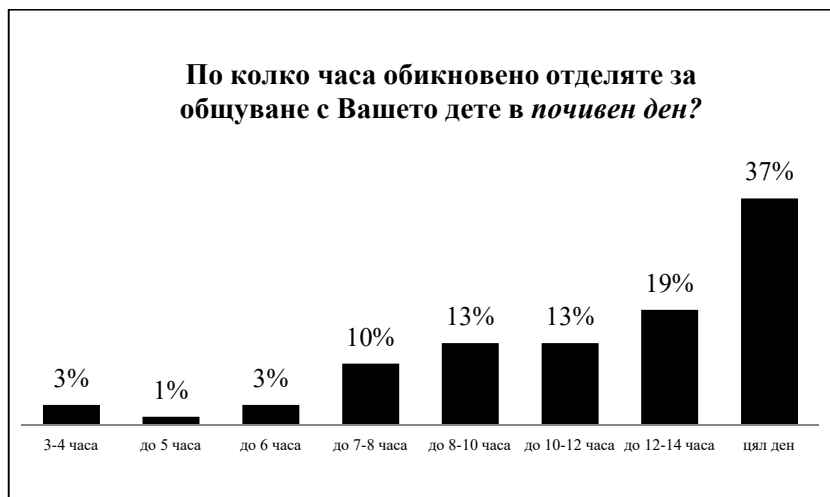
Фигура №2



Вместо като **активно взаимодействие и комуникация** в съвместни дейности, общуването с детето в много случаи се възприема като **присъствие с него по едно и също време на едно и също място**. Този факт води до подмяна на разбирането за същността на общуването.

Направеният извод се потвърждава от отговорите на изследваните родители и при определяне на времевите рамки на общуването с децата в почивните дни, когато 37% от тях оценяват, че правят това по цял ден, а според още 32% общуването заема от 10 до 14 часа от времето им в почивния ден. (виж: Фигура №3)

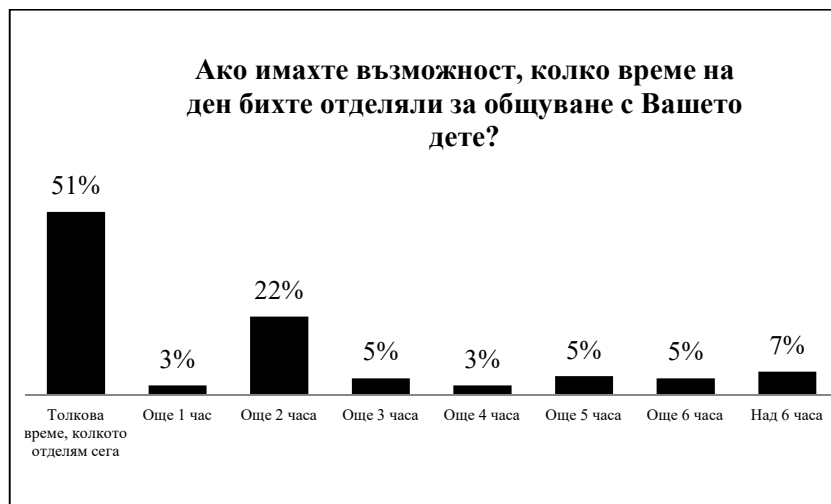
Фигура №3



Отговорите на Въпрос №2 („Ако имахте възможност, колко време на ден бихте отделяли за общуване с Вашето дете?“) допълват картината на отношението на изследваните родители към времевите параметри на процеса на общуване с техните деца. Почти половината от

тях (51%) преценяват, че отделят достатъчно време на ден за общуване с децата си. Другата половина от анкетираните застъпват обратното мнение. Те осъзнават необходимостта от отделяне на повече време за общуване с децата си. От тях най-многобройна е групата на родителите (22%), които биха желали да разполагат с още 2 часа на ден за общуване с децата си. (виж: Фигура №4)

Фигура №4



Обсъжданията с родителите в рамките на фокус-групите показват, че има нужда да се коментират реалните параметри на времето, което те пълноценно прекарват със своите деца в игри, разговори и съвместни дейности. Само то може да се характеризира като време за общуване и отговаря на ангажиментите на родителите да осигуряват правото на детето да бъде отглеждано и развивано по начин, съответстващ на развитието на способностите му (според член 5 от Конвенцията на ООН за правата на детето).

Дискусиите във фокус-групите разкриват различна картина на взаимоотношенията на родителите с децата.

На изследваните родители се предоставя възможност да рефлектират върху следните групи въпроси:

- ежедневна употреба от децата на електронни средства за комуникация, вместо взаимодействие и общуване с родителите (*„Давате ли на децата си да играят на мобилните Ви телефони и/или да гледат филмчета на тях, докато правите нещо друго къщи, или на улицата?“*; *„Колко време на ден разрешавате на детето си да гледа телевизия, или да бъде пред компютъра/таблета?“*; *„Имате ли правила къщи за употреба на електронните устройства за игри, или за гледане на телевизия?“*);
- игри и съвместни дейности у дома (*„Колко често играете с децата си къщи? На какви игри играете къщи с децата и кога намирате време за това?“*; *„Кои са любимите Ви игри с децата?“*; *„Какво децата обичат да правят заедно с Вас?“*; *„Имате ли любими ритуали у дома с децата?“*);
- общуване в съботни/неделни дни и по време на ваканции и отпуски (*„Как се забавлявате с децата си в съботните и неделни дни?“*; *„Къде ходите заедно и какво правите?“*; *„Как прекарвате отпуските си с децата?“*; *„Имате ли любими места за посещение с децата в града и извън града?“*).

Изключение са родителите, които заявяват, че са забранили на децата си да използват мобилните им телефони за игра, или за гледане на детски

филмчета/клипчета. Единици са и тези, които твърдят, че контролират гледането на филмчета на телевизора/компютъра/таблета у дома. Много от родителите признават, че не са в състояние да ограничават достъпа до електронните устройства, заради вредните навиците, които имат самите те, или по-големите им деца в семейството, чието поведение се копира. Много често родителите се оправдават с отслабен контрол, заради „семеини задължения“ след работа и умора. Признават, че понякога сами предлагат на децата си мобилните устройства, за да им ангажират вниманието, докато вършат нещо къщи. Независимо от това, че се осъзнава вредата върху здравето и развитието на децата от прекомерното стоене пред екраните, винаги във фокус-групите има защитници на това родителско поведение. Те смятат, че децата растат в съвсем различни условия, в сравнение с техните връстници преди двадесет години, и са им нужни нови компетентности. Освен това, подчертават, че ако сега забранят на децата си да ползват мобилните устройства, то когато им се разреши, ще придобият зависимост от тях, заради ефекта на „забранения плод“.

Във връзка с втората група въпроси, отнасящи се до игрите и съвместните дейности на родителите с децата след детска градина и у дома, се очертава също любопитна картина.

Голямата част от родителите коментират, че най-често след детска градина пазаруват за вечеря заедно с децата, или ги водят на детски площадки, в близост до детската градина, или до дома, за да поиграят с тях. Тогава споделят, че се осъществява и най-интензивната комуникация с децата за деня, отнасяща се до престоя в

детската градина и всичко, което родителите искат да ги попитат, а децата желаят да разкажат.

Малка група родители водят децата си след детска градина на извънкласни занимания (детски спортни клубове, школи по изкуствата), където имат възможност да контактуват и с други деца, които споделят същите интереси като техните. Родителите, на свой ред, се срещат с други родители и обменят информация, докато изчакват децата си.

У дома родителите признават, че не играят често с децата. Казват, че и децата нямат много нужда да играят с тях, заиграват се сами. Любимите занимания на родителите са да оцветяват и рисуват с децата, да конструират. Сред любимите ритуали са четенето на приказки за приспиване. Бащите обикновено споделят, че играят на електронни игри у дома и често децата им гледат това. Има признания и за включване на бащата в електронните игри на каката/баткото в семейството. Тогава, малкото дете гледа и иска и то да участва в играта.

Оказва се, че общуването с децата в съботните и неделните дни също не е толкова интензивно, колкото на родителите им се струва.

Част от изследваните родители разчитат в тези дни на помощ от своите родители, особено ако живеят с тях, или близо до тях.

Ако са заедно в събота и в неделя, родителите и децата често посещават моловете в големия град. Там децата играят в детските кътове, предимно под наблюдението на аниматори. Взаимодействието между родители и деца най-често е по повод на избора на храна и игри, които се предлагат в мола.

Родителите съобщават, че в почивните дни често придружават децата и на рождени дни, или децата са с тях на събирания с приятелски семейства. Този факт също ориентира колко интензивна и пълноценна може да бъде комуникацията с детето в тези условия.

Малка част от родителите споделят, че се грижат за развитието на талантите на децата си, като в съботните дни водят децата си за участие в дейности по интереси, които заплащат - спортни, музикални, танцови, художествени школи. Тук се включват и ангажиментите на родителите по придружаването на децата в състезания в тези дни.

Интересно е, че не всяка събота и неделя родителите могат да отделят време, за да придружават децата си до паркове и площадки за разходки и игри на открито, където децата да се движат и да използват спортни принадлежности: колела, тротинетки, кънки. Родителите споделят, че градските паркове са малко и с недостатъчна площ, без спортни игрища, с неподходяща настилка за децата. Атракциите в парковете за деца, които се предлагат, са много скъпи и понякога родителите съзнателно ги избягват.

В заключение, резултатите от фокус-групите показват, че времевите представи на родителите за продължителността на общуването им с децата не съвпадат с реалния брой часове, в рамките на които взаимодействат с тях. Интензивната комуникация с детето не трябва да се случва само след вземане на детето от детска градина - по пътя за дома, или на детската площадка, а и когато е въщи, включвайки го в съвместни домашни занимания, или участвайки в неговите игри, а също така насърчавайки и

другите членове на семейството да общуват и взаимодействат с него.

5.2. Самооценка на родителите за тяхната компетентност в общуването

Въпрос:

3. Чувствате ли се достатъчно компетентни да общувате правилно с Вашето дете?

Въпросът изисква родителите да оценят своята компетентност за общуване с децата. Анкетираните имат възможност да направят избор от пет възможни отговора (виж: Таблица №1).

Значителна част от анкетираните разполагат изборите си по първите два утвърдителни показателя. Родителите, които се самооценяват по-скоро като недостатъчно компетентни да общуват правилно с децата си, представляват 9% от изследваните лица, а други 9% от анкетираните са посочили, че не могат да преценят.

Таблица №1

Чувствате ли се достатъчно компетентни да общувате правилно с Вашето дете?

Разпределение на анкетираните, според избора им на отговор (%)				
Да	Повече да, отколкото не	Не мога да преценя	Повече не, отколкото да	Не
37	45	9	9	-

Родителите, които отговарят утвърдително на този въпрос, заедно с тези, които избират отговора: „повече да, отколкото не“ представляват 82% от всички анкетирани родители. При анализа на резултатите трябва да се допусне и факторът социална желателност на изследваните, който влияе върху завишаване на техните самооценки.

Тези резултати показват увереността и самочувствието на голяма част от анкетираните родители, че са справящи се във взаимодействието си с децата.

Това е добра отправна точка, за да се проследи дали с отговорите на другите въпроси ще се потвърди първоначалната самооценка на родителите за техните умения. Следващите въпроси дават повече информация за това как се самооценяват родителите по отношение на взаимодействието с децата си.

Разговорите за родителската компетентност във фокус-групите показва, че за изследваните родители най-важен източник за формирането на техния опит за взаимодействие с децата, са познанията, които самостоятелно са придобили чрез непосредствени наблюдения, търсене на информация, преценяване на поведение, правене на изводи, както и чрез споделяне на опит от други родители. Някои отбелязват, че се водят и от опита и напътствията, които са получили от собствените си родители в детството чрез начините, по които са били възпитавани. Той им е послужил като образец как да постъпват (или да не постъпват) при взаимодействие с детето. Споменават, че и до днес родителите им влияят чрез съвети и указания как да взаимодействат с децата. Малка част от родителите (около 10%) споделят, че развиват своята родителска компетентност като специално търсят в

книжарниците, купуват и четат специализирана педагогическа и психологическа литература

Мнозинството твърдят, че се допитват до социалните мрежи, за да решат актуален за тях проблем, или, за да получат съвет от други родители чрез фейсбук. Информацията, която най-често търсят, е по повод на здравето на детето. Съобщават, че разчитат много и на консултиране в социалните мрежи по процедурни въпроси, свързани с кандидатстване в детска градина и с престоя на детето в нея: издаване на документи за прием, за отсъствия и др. От актуалните теми в детската градина най-коментирани в социалните мрежи са тези за качеството на храната и здравословното хранене, за следобедния сън, за проблемите с адаптацията на децата, за практиките на дарения и събиране на пари, за състоянието на детските площадки. На зададен въпрос, как избират на коя информация в Интернет да се доверят, отговарят, че влизат в родителски форуми, които се създават по теми, или в електронни страници на организации, чиито начин на представяне на информацията им допада, защото е разбираема за тях. Биват насочвани към полезни сайтове и от приятели.

Обмяната на информация и споделянето на мнения в социалните мрежи е ежедневие за съвременните млади родители. Интернет – пространството е добра среда за взаимна подкрепа и насърчаване, особено сред майките. В нея обаче могат да се открият съвети за прилагане на много спорни и погрешни възпитателни методи като наказания, принуда и манипулиране, които водят до формиране у децата на деструктивни нагласи и преживяване на негативни чувства. Прояви, които притесняват възрастните,

и от които те искат да се разграничат в ежедневието си, без да осъзнават, че те самите са източник на манипулативно поведение.

Темата за родителската компетентност предоставя възможности да се проучи склонността на изследваните родители да се поддават на въздействията от околните и да споделят тяхната „житейска философия“. Задаването на подходящи въпроси може да предостави информация дали изследваните (не) осъзнават силните и слабите страни на родителското си поведение. Могат ли да преценят манипулативното и агресивно говорене и съветване в Интернет и да не го следват.

Личността, която е лесно зависима от чуждото мнение, в детството си е била подложена на манипулативни въздействия от авторитетите в живота си. На първо място сред възрастните, чието мнение, стереотипни нагласи и поведенчески стратегии се усвояват безкритично в ранното детство, са родителите.

Ето защо и един от въпросите към родителите е: *„Осъзнавате ли, че в определени ситуации реагирате като своите родители?“* Той дава възможност на родителите да рефлектират върху връзката, която съществува между техния опит на възпитатели и опита на родителите им.

Дискусиите във фокус-групите показаха, че почти всички изследвани родители са съхранили и неприятни спомени от общуването с родителите в детството. Въпреки разочарованието, което са преживяли като деца, заради предприети мерки срещу тях, около една трета от родителите, участвали във фокус-групите, не се чувстват притеснени от това, че с реакцията си повтарят своите родители и предизвикват неодобрението на децата си.

Репликите („*Сега разбирам колко прави са били родителите ми тогава!*” и „*Нищо ново под слънцето: вечният конфликт родители - деца!*“; „*Нещата не са крайни: черното не е черно, а с нюанси и бялото също. Монетата винаги има две страни.*“) подсказват вероятен занижен самоконтрол, както и склонност да изпадат под влияние на авторитети. Родителите, които попадат в тази група, вероятно са се научили да не подлагат на съмнение преподаваните от поколение на поколение семейни модели, поради което не са склонни да предприемат промени във възпитателните стратегии, които прилагат.

Около 20% от изследваните родители заявяват, че изпитват дискомфорт в ситуации, в които се улавят, че постъпват като своите родители и това не им харесва. Описват състоянието си в такива ситуации като виновно, безпомощно и неконструктивно, защото се самообвиняват („*Провалих се, не съм добър родител!*“; „*Как можех да направя това!*“) и не знаят какви правилни стъпки да предприемат. Осъзнават необходимостта да подобряват родителските си умения, но им липсва увереност да се обърнат към специалистите за съвет. Чувстват се зависими и от начина, по който изглеждат в очите на най-близкото си обкръжение (партньори, родители, приятели). Затова, в повечето случаи, не предприемат никакви съществени промени за споделяне на затрудненията, а завишават самоконтрола към себе си.

Малка част от изследваните родители (около 10%) показват, че могат да надмогнат възпитателните пропуски, които са допуснали спрямо собствените си деца, като се опитат да се обърнат към себе си с емпатия („*Аз ли казах това? Същото, което чувах от майка си! Знам, че няма да*

помогне. Сега ще опитам нещо друго“; „Лесно е, ще си призная грешката пред детето.“; „Мога да му обясня какво в неговото поведение предизвика гнева ми.“; „Когато си искрен с детето и се извиниш, то разбира“).

Предполага се, че тези родители имат потенциал да извършат промяна във възпитателните стратегии, които прилагат, защото осъзнават заради какви свои неудовлетворени потребности са допуснали грешката във възпитанието на децата си. Реалната самооценка на родителските умения им позволява да направят това.

Още един въпрос, изискващ самооценка на родителите за взаимодействието им с децата, може да даде информация за тяхната родителска компетентност. Въпросът е: *„Ще Ви хареса ли, ако имате себе си за родител?“*

Отговорите на този въпрос очертават много пъстра картина, тъй като от изследваните се изисква аргументация на избора. Всеки отговор е моментна снимка на доминиращи настроения и самооценка, която може да бъде повлияна от най-свежия спомен за преживян положителен или негативен опит със собственото дете. Част от родителите (около 10%) разбират това и търсят аргументи в подкрепа и на двете твърдения: *„Ще ми хареса, защото ...“* и *„Няма да ми хареса, защото ...“*

Повече от половината от изследваните родители биха харесали себе си за родители. Тук са представени рационални аргументи в защита на положителната самооценка като: *„уважавам чуждото мнение“; „умея да изслушвам и разговарям с детето“; „знам какво искам и как го искам“; „имам опит от първите си две деца“; „отделям много време за тях“*. Но има и отговори – постулати като: *„давам всичко, което мога за децата си“;*

„смятам, че възпитавам детето си добре и не го глезя“; „мисля, че съм добър, всеотдаен родител“; „защото се стараем да не го лишаваме от нищо“; „че съм добър и справедлив родител” и др. Тези отговори, по-принцип, затрудняват рефлексията над собственото поведение заради подсъзнателните механизми на закрепването и възпроизвеждането им. Това са житейските мъдрости, които не подлагаме на съмнение и усвояваме безкритично от най-ранна възраст като наложени от авторитетите в нашия живот – родителите, или други значими възрастни. Това е преподадената и усвоена от нас философия за добрия родител.

Друга част от изследваните родители (около 10 %) отговарят, че няма да се харесат като родители на самите себе си. Основанията варират от: *„не мога да се контролирам“*, *„не съм постоянна в изискванията си“* до *„не мога да осигуря на детето си живота, който заслужава“*.

5.3. Самооценка на родителите за затрудненията, които срещат в общуването с децата

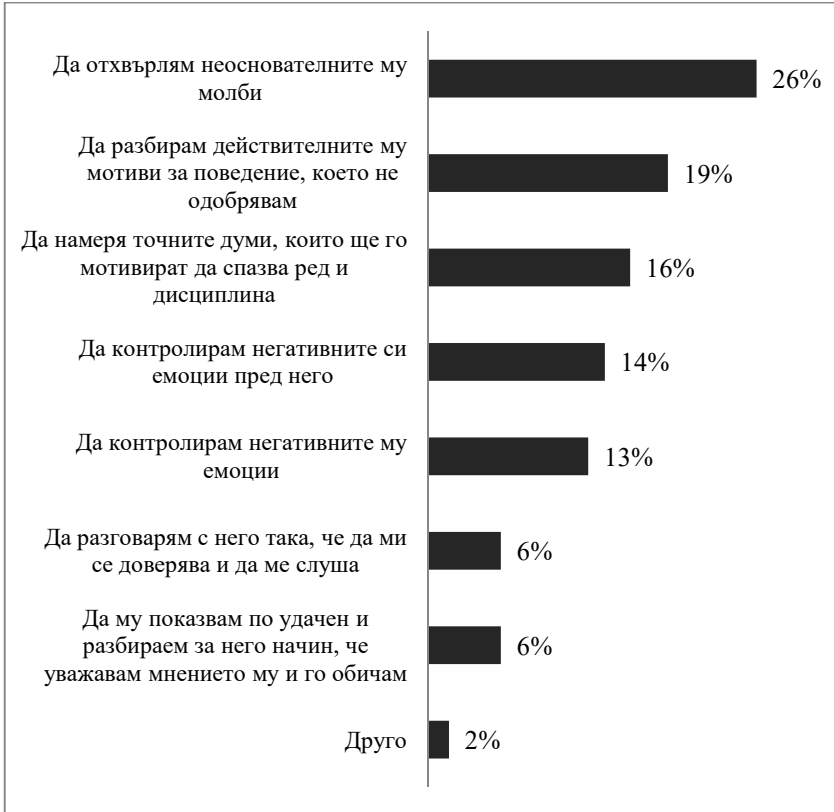
Въпрос:

4. С какво Ви е трудно да се справяте, когато общувате с Вашето дете/деца?

Въпросът дава възможност на родителите да рефлектират върху свои затруднения при общуването с децата. Те избират до три отговора от предложените варианти в анкетната карта. Разпределението на отговорите може да се проследи на Фигура №5.

**С какво Ви е трудно да се справяте, когато общувате с
Вашето дете?**

(процентно съотношение на получените отговори)



Затрудненията, които събират най-много избори (26% от всички посочени), се отнасят до отхвърляне на неоснователните молби на децата. Приблизително половината от анкетираните родители са направили този избор. На второ място се нареждат затрудненията,

възникващи в резултат на неразбиране на действителните мотиви за поведение на децата, което родителите не одобряват – 19% от всички избори. Трети подред са затрудненията на родителите да намерят точните думи, с които ще мотивират децата си да спазват правила. Четвърто място си поделят (с един процент разлика помежду им) затрудненията на родителите да контролират негативните емоции, както на своите деца, така и собствените.

Посочените затруднения са свързани помежду си, тъй като много често зад „неоснователните” молби и поведение на децата, което не се одобрява, стоят мотиви и подбуди, които родителите не разбират и не могат да си обяснят. Затова те се затрудняват във вербализирането на своите изисквания, както и в предприемането на адекватни действия.

Заслужава по-подробно да се коментират родителските избори, отнасящи се до контрола над собствените негативни емоции и тези - на децата. Това, че малък брой родители са посочили тези затруднения, може да се дължи на недооценяването на емоциите и на значението на емоционалната интелигентност, както и на неудобството да се споделят проблеми от емоционалната сфера.

За съжаление, обществените нагласи и традиционни разбирания, отнасящи се до начина на споделяне на чувствата и контрола над тях, допълнително затрудняват опознаването и усъвършенстването на собствения емоционален свят. В масовото съзнание да се справиш с негативните чувства (своите и на другите) означава да съумееш да ги пренебрегнеш, потиснеш и скриеш, да не им дадеш възможност да се проявят и да станат публично

достояние, защото ще те изложат. За много хора, признаването на неумението да се справяш със собствените чувства е признаване на слабост, която ги прави уязвими, тъй като предизвиква в околните реакции на отхвърляне: присмех, подигравки, дистанциране, съжаление.

Доминирането на описаните нагласи, в резултат на неумението да се контролират чувствата, действително правят личността уязвима, но не защото не умее да ги „прегълтне“, потисне и скрие, а защото не ги е опознала достатъчно. Не се е вгледала достатъчно добре в себе си, за да разбере от какви нейни потребности са предизвикани, както и не се е научила да ги изразява по подходящ начин, без да провокира и обижда околните.

В проведеното изследване, около една четвърт от анкетираните родители посочват, че срещат затруднения в контролирането на негативните емоции (собствените и на децата). От позицията на представения по-горе анализ, не може да се прецени доколко полученият резултат отразява действителното състояние на уменията на изследваната извадка. Може само да се предположи какви нагласи и разбирания са в основата на самооценката на родителите. Показателен обаче е резултатът, че проблемът за емоционалния самоконтрол е подценяван от родителите. И това е естествено следствие от пренебрежителното отношение на обществото (включително - на образователните институции) към състоянието на емоционалната интелигентност на личността.

5.4. Как темата за детската градина присъства в разговорите на родителите с децата

Въпрос:

5. Кои теми най-често присъстват във Вашите разговори с детето, след като го вземете от детската градина?

Отговорите на този въпрос ориентират в кръга на най-често присъстващите теми за разговор на родителите с техните деца във връзка с детската градина. Анкетиранияте могат да изберат до 3 групи отговори, посочени в анкетната карта.

От данните²², посочени във Фигура №6, се вижда, че темите, които доминират в разговорите на родителите с децата след прибиране от детска градина са тези, които се отнасят до познавателното им развитие и учебните постижения (*Какво ново са научили през деня и как са се справили в работата с познавателните книжки?*). Съществува още една група въпроси, свързани с познавателната дейност на децата, които са поставени на пето място в своеобразната класация на предпочитаните теми за разговор на родителите с техните деца: *Участвало ли е детето в работата на групата, било ли му е интересно, отговаряло ли е на зададени въпроси от учителя?*

²² Сборът е по-голям от 100%, защото някои родители са посочили повече от една тема.

Кои теми най-често присъстват във Вашите разговори с детето, след като го вземете от детската градина?

(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



Това, че в разговорите с децата доминират теми, свързани с познавателната им дейност, показва водещата нагласа на родителите към детската градина като място, където децата трябва да се подготвят за училище. Тази нагласа се подкрепя и чрез организацията на времето на децата извън режимните моменти за хранене и следобеден сън в детската градина, която включва провеждане на задължителен брой обучаващи ситуации.

Въпреки че детската градина няма за задача да оgramотява, по-голяма част от родителите споделят във фокус-групите разбирането, че в четвърта възрастова група децата трябва да са научени вече да сричат. Не са редки и случаите, в които има очаквания децата да могат да четат.

В родителските нагласи, посещението на детската градина е много полезно за децата, точно заради това, че предлага отрано „правилната научна представа за света“. Затова са очаровани, когато децата започнат да се изразяват с фрази като: „*Луната свети с отразена светлина.*“, „*Юпитер е газов гигант.*“²³ и други подобни, без да се интересуват дали разбират това, което казват. Родителите трудно се ориентират какво трябва да знаят децата в съответната възрастова група на детската градина, и дали това отговаря на тяхното познавателно развитие. Повечето от тях не знаят, че съществуват държавни образователни стандарти по задължителните образователни направления, или не се интересуват от тяхното съдържание. Подготовката за училище свързват с това, че децата трябва да са научили колкото е възможно повече преди да постъпят в първи клас, за да могат да се открийт сред връстниците си и да направят добро впечатление на началните учители.

На трето място сред най-често присъстващите теми за разговор на изследваните родители с техните деца е темата, свързана с удовлетворяване на физиологичните потребности на децата за деня - храна, вода, сън, престой на чист въздух и др. Тази тема има отношение към грижата за здравето на децата и е основен приоритет за родителите. Те се нуждаят от обратна връзка как са гарантирани

²³ Изреченията са точен цитат от реплики на деца, представени в рамките на тържество в IV група на детската градина.

минималните условия за отглеждане на децата им, защото носят основната правна и морална отговорност за тяхното оцеляване и развитие. По време на обучения с детски учители обикновено тази тема присъства и често е съпроводена с неразбиране по отношение на заинтересоваността на родителите към грижите за децата в режимните моменти. Приемат ги като изразяване на съмнение към професионалните им ангажименти. Освен това, като дочуват предимно въпросите на родителите, насочени към удовлетворяване на физиологичните потребности на децата през деня, си създават нагласи, че са възприемани от тях предимно като „гледачки“, отколкото като учители. А тези нагласи са превръщат в реални бариери за изграждане на доверие към родителите.

На следващо място сред предпочитаните теми за разговор с децата, когато ги прибират от детската градина, изследваните родители поставят темата за играта. Значителна е групата на родителите (57%), която се интересува от това дали детето е играло заедно с другите деца.

От дискусиите във фокус-групите с родителите става ясно, че по повод на информацията за игрите, предмет на разговор може да бъде отново учебната работа („*Играхме на училище и учители*“), но също и съвместните игри на детето с другите деца („*Състезавахме се с колички*“, „*Редихме пъзели*“). С помощта на тази тема, както и на темите, свързани с емоционалното състояние на децата, родителите получават информация за повече дейности, които са били предмет на интерес за деня, и се ориентират в преживяванията на децата си.

Съвкупният резултат от отговорите на родителите показва, че въпросите, с които те непосредствено проучват емоционалното състояние на децата, заемат последните три места в тяхната класация. Все пак трябва да се отбележи, че немалък процент от изследваните родители (42%) посочват, че се интересуват от емоционалните преживявания на децата си през деня и търсят начин да ги предразположат да споделят свои притеснения, разочарования или радости.

Във фокус-групите родителите съобщават, че се затрудняват да отговорят на децата, когато те споделят за събития от живота в детската градина, заради които не са се чувствали добре. Отначало родителите твърдят, че правят всичко, което е необходимо, за да бъдат посрещнати емоционалните потребности на децата. В процес на обсъждане, когато се замислят върху конкретни свои реакции и отговори към децата, често откриват, че отправят послания за отхвърляне, вместо за подкрепа.

Оказва се, че много родители не осъзнават как чрез поведението и думите си ограничават правото на децата да бъдат изслушвани и да изразяват мнение (чл.12 и чл.13 от Конвенция на ООН за правата на детето). Рядко им задават въпроси, за да разберат какво е тяхното отношение към проблеми и преживявания в детската градина, за които децата съобщават. Не се досещат да ги попитат дали искат помощ за нещо, което ги притеснява, и, ако искат, с какво биха могли да им помогнат, за да се чувстват по-добре в детската градина.

Много родители стигат до извода, че им е нужно обучение, за да повишат своята компетентност за общуване с децата, така че да отговорят на потребността им да бъдат разбирани от тях. Във фокус-групите част от родителите

споделят, че не им достига компетентност, но това не е единственият проблем. Много от тях казват, че са искали да подкрепят своите деца (например за тяхната адаптация), подкрепяйки и детските учители. Искали са да намерят своето място и роля в детската градина в качеството на съмишленици и сътрудници на детските учители. В повечето случаи, според родителите, това не се е случило.

Във фокус-групите родителите често споделят, че не са редки случаите, в които децата коментират вкъщи как учителите се отнасят към определени техни връстници. Най-често предмет на обсъждане са наказанията на децата. Според част от родителите, в тези случаи е излишно да изразяват мнение. Те смятат, че по този начин, биха запазили авторитета на учителите. Дори да не одобряват поведението им, не го изразяват пред децата, за да не настъпят противоречия между възпитателните изисквания на семейството и детската градина (така, както нееднократно учителите ги съветват). Другата причина, заради която родителите не си позволяват коментари е тази, че те мислят, че щом тяхното дете не е обект на наказания, проблемът не ги засяга.

Децата обаче, като всички, които попадат в ситуации на упражнявано спрямо другите въздействие, емпатийно преживяват това, което се случва с тях. Следователно, фактът, че те стават свидетели на наказанията на своите връстници, вече ги кара да се чувстват застрашени и да преживяват тревожност. Често родителите не разбират това и не вземат отношение по проблема. Децата имат потребност да споделят притесненията си, защото искат да чуят мнението и на друг авторитет, особено в случаите, в които е засегнато разбирането им за справедливост. Те имат

нужда да изразят своите чувства и мнение, описвайки ситуацията, на която са били свидетели, и да се ориентират, според реакцията на родителите, дали поведението на учителя е правилно.

Ако родителите провеждат спокойни разговори с децата си по повод на проблемните ситуации, които те искат да бъдат коментирани, има по-голяма вероятност да бъде защитен авторитетът на учителя. Те биха могли да им представят вероятните мотиви, заради които учителите са постъпили по определен начин. Обясненията и изразеното отношение на родителите са важни за децата, защото моделите на общуване, които задават възрастните, се усвояват безкритично от децата. Те ще общуват по начин, който са научили от авторитетите в своя живот.

В проучването прави впечатление, че малко родители (10%) избират теми за разговор, чрез които се интересуват какви са били взаимоотношенията на техните деца с другите деца по време на престоя им в детската градина. Този резултат отново е показателен за това, че родителите не свързват социализиращата функция на детската градина толкова значимо с ученето на децата на добро общуване и взаимодействие с другите деца. Очакванията на родителите относно личностното и социално развитие на децата в детската градина са свързани повече с това да им се даде възможност да се изградят като лидери, да изявят творчески заложби, и на тази основа да градят самочувствие и да налагат превъзходството си над останалите деца. Родителите откриват ролята си на посредници във взаимоотношенията на детето си с другите деца чрез ограничаването на контактите му с „невъзпитаните” и насърчаване на приятелствата му с „примерните”. В

стремежа си да мотивират децата да бъдат най-добрите, родителите не преценяват, че непрекъснатите сравнения с техните връстници, създават у децата конкурентни нагласи. Те започват да се състезават с другите, за да спечелят вниманието и одобрението на учителите и родителите си. И започват да се чувстват добре, когато ги побеждават. Загубите, от своя страна, ги настройват враждебно спрямо себе си и околните. Така родителите попадат в капана на собствените си заблуди, че възпитателната тактика „да бъдеш най-добрият“ е в състояние да изгради реално самочувствие на детето.

Детето има потребност да общува пълноценно с всички свои връстници. Да преживява позитивно взаимодействието си с тях. Онова, към което следва да бъде стимулирано, е да се учи как да изгражда доверие и партньорски взаимоотношения, как да защитава правата си и да не нарушава правата на другите. Това ще го направи силна личност, защото ще се чувства добро. Добро, заради това, че се отнася добре с околните, а не защото налага волята си и подчинява желанията им.

5.5. Трудните теми в разговора между деца и родители

Въпрос:

б. Моля, посочете теми и проблеми, по които ви е трудно да разговаряте с Вашето дете!

На изследваните родители се предлага да отговорят свободно на този въпрос, без ограничения в обема и броя на

посочените теми, по които им е трудно да разговарят с децата си.

Както се вижда от Фигура №7, около една трета от изследваните лица не дават отговори. Причина за това може да бъде изискването за свободен отговор, за което е нужно повече време и внимание от анкетираните. Значителен е делът на изследваните родители, които заявяват, че няма теми, по които им е трудно да разговарят със своите деца (22%). Въпреки това, информацията, събрана с помощта на този въпрос, е достатъчна, за да се очертаят отделни групи от теми и проблеми, които затрудняват най-много изследваните родители, когато трябва да ги поставят на вниманието на своите деца.

На първо място сред темите, които представляват голямо предизвикателство за родителите, е агресията. Затрудненията, според техните изказвания във фокус-групите, произтичат от това, че не знаят „как е правилно” да говорят за агресията. Родителите споделят, че „не е лесно да се обясни, че тя е лошо нещо”, защото:

- *„агресията е навсякъде около детето: в детската градина, на улицата и детските площадки, в новините по телевизията, в детските филми и електронните игри”²⁴;*

- *агресия се демонстрира и от възрастни хора: „физическа разпра между роднини и случайни минавачи, насилие над деца от родители”;*

- *среща равнодушието на хората, които са нейни свидетели: „родители, които безучастно наблюдават агресивните прояви на децата си, или как други родители бият децата си”.*

²⁴ Тук и по-нататък са цитирани изказвания на родители във фокус-групите.

Родителите целят възпитателно въздействие чрез своите разговори с децата. От една страна, те смятат, че разговорите трябва да имат превантивна насоченост - да мотивират децата да се въздържат от агресивни прояви (*„да го убедя, че това, което вижда, не е правилно“*), а от друга - да ги стимулират да се откажат от практикуването на агресивно поведение (*„да потисна и овладяя агресията му“*; *„да му въздействам да не се отнася лошо с децата“*).

Втората група от теми, по които родителите трудно говорят, се отнася отново до нежелани поведенчески прояви на децата, но свързани с други видове проблемно поведение – пасивност, манипулативност (*„да го мотивирам да бъде по-изпълнителен в градината“*; *„да спазва дисциплина“*; *„защо не е хубаво да се лъже“*; *„защо не е възможно да получава всичко“*; *„защо няма да му дам телефона/таблета да играе видеоигри“*; *„как да има повече увереност, самочувствие“*; *„употреба на цинизми“*; *„защо не трябва да се заимства всичко лошо от децата в детската градина“* и др.).

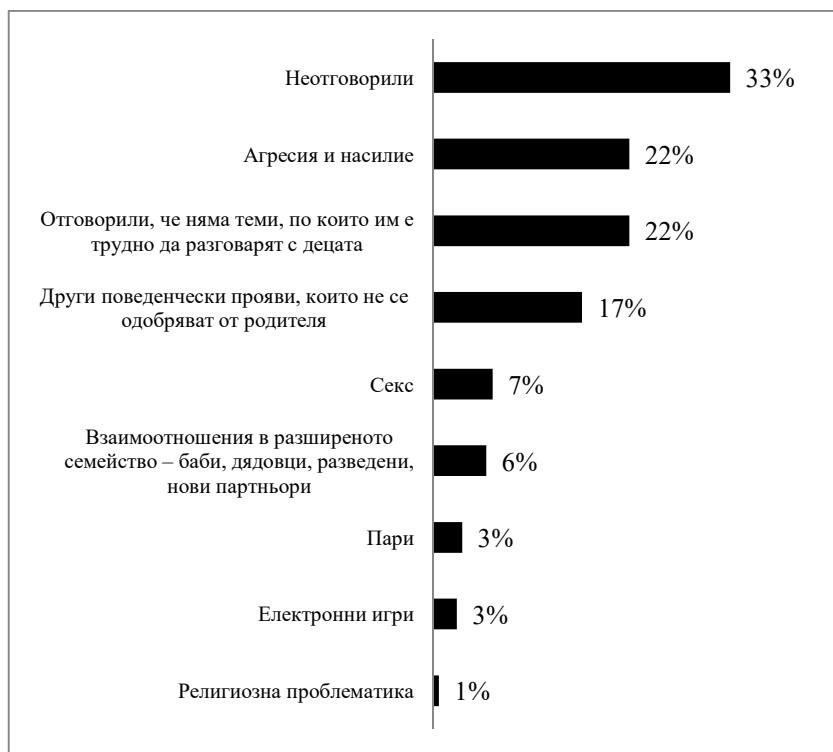
От начина, по който са формулирани темите за агресивността и другите видове проблемно поведение на децата (*„Да намеря подход...“*; *„Да получавам отговор...“*; *„Да намеря правилния начин...“*; *„Да го накарам да ми обясни ...“*; *„Да му отказвам, когато ...“*; *„Да го мотивирам ...“*) проличава, че затрудненията на родителите не са толкова от съдържателно, колкото от технологично естество. Те имат проблеми със своите комуникативни умения – как да кажат „не“ на детето; как да го насърчат така, че да говори; как да бъдат „чути“ от детето; кои са „точните послания“, които ще му въздействат. Това заключение кореспондира с констатираните по-рано (при

анализа на предходните въпроси от анкетната карта) дефицити в уменията на изследваните родители за активно слушане и изпращане на успешни послания.

Фигура №7

Моля, посочете теми и проблеми, по които Ви е трудно да разговаряте с Вашето дете?²⁵

(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



²⁵ Сборът е по-голям от 100%, защото някои родители са посочили повече от една тема.

С много малка разлика помежду си са следващите две групи от сходни по съдържание теми и проблеми, по които на родителите им е трудно да разговарят с децата си: сексуални взаимоотношения; взаимоотношения в разширеното семейство – между родители и баби/дядовци; отношения между разведени родители и взаимоотношения с нови партньори. Тези затруднения произтичат както от наличието на табута, свързани с посочената проблематика, така и от ниската възраст на децата.

Във фокус – групите, които позволяват родителите да разгърнат своята аргументация и да обсъдят своите нужди и очаквания, проличава желанието им да бъдат консултирани от специалисти – психолози и педагози, които да ги учат да се справят успешно в разговорите по трудните теми с децата. Част от очакванията за подкрепа се свързват не толкова с инициативите на педагогическите специалисти, които работят в детската градина, колкото за периодични срещи с външни професионалисти, които да провеждат практически обучения с тях.

Как родителите откликват на емоционалните потребности на децата?

Въпроси:

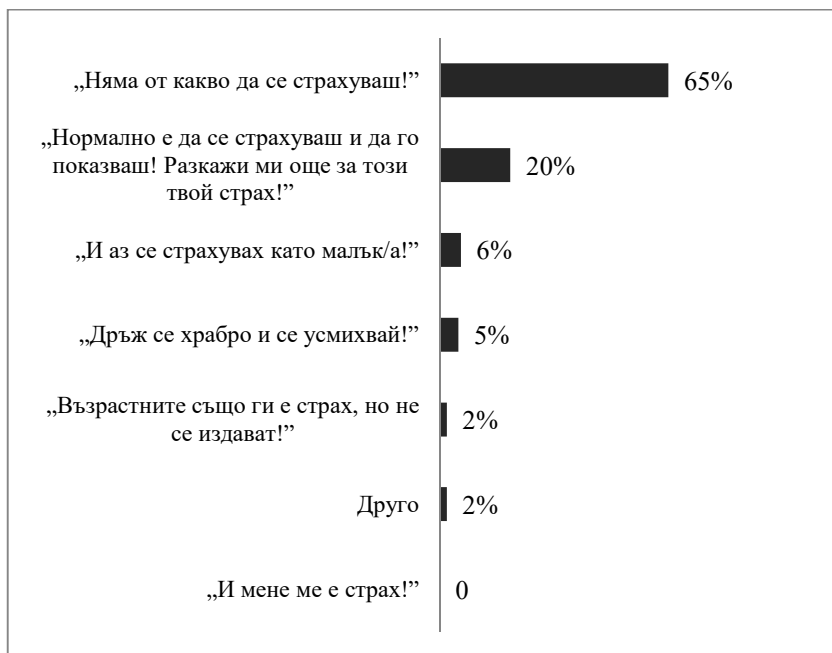
- 7. Какво казвате на детето си, когато Ви съобщи, че се страхува от нещо?*
- 8. Как реагирате, когато детето се върне у дома, разтревожено от някакво събитие?*
- 9. Как реагирате, когато детето ви каже, че мрази някого?*
- 10. Какво правите, когато детето е обзето от негативни емоции като гняв, ярост, отвращение?*

В ситуация на изразен от децата страх, 20% от изследваните родители отговорят, че реагират по такъв начин, че да удовлетворят тяхната потребност да говорят за страховете си (виж: Фигура №8). Отбелязват, че репликата: „Нормално е да се страхуваш и да го показваш! Разкажи ми още за този твой страх!” ще ги насърчи да говорят.

Фигура №8

**Какво казвате на детето си, когато Ви съобщи, че се
страхува от нещо?**

(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



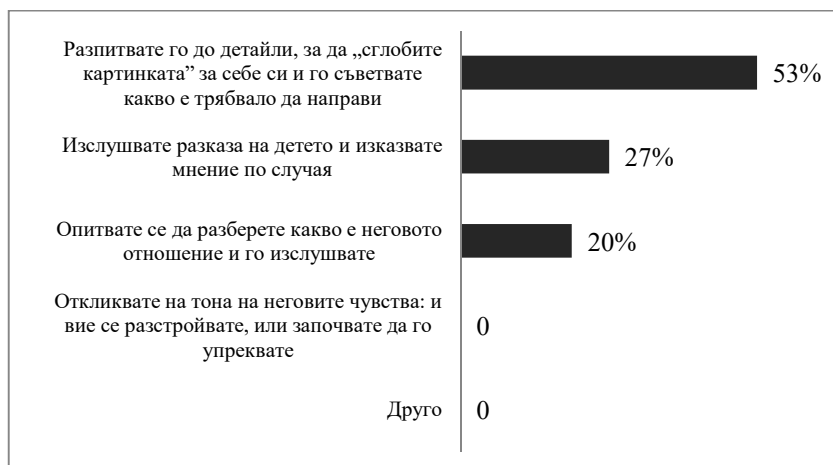
Голямата част от родителите (общо 73%) смятат, че по-удачна е ответна реакция с послание за успокоение и утешаване. Всички други предложени варианти за отговори

на Въпрос №7 съдържат такива послания (с изключение на репликата: „*Дръж се храбро и се усмихвай!*”, която съдържа послание за заповед/нареждане). Посланията от този род обаче, често водят до преустановяване на комуникацията, защото съобщават на детето, че желанието на родителя е то да престане да се чувства по този начин.

Фигура №9

**Как реагирате, когато детето се върне у дома,
разтревожено от някакво събитие?**

(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



Същите изводи могат да се направят и като се анализират отговорите на Въпрос №8 (виж: Фигура №9), проучващ уменията на родителите за активно слушане при изразена тревожност на детето. Отново по-голямата част от тях (80%) избират реакция с реплика, в която се съдържат скрити послания - съвет, тълкуване, диагностициране, чрез които родителите предлагат на децата готови решения,

вместо да им дадат възможност сами да изразят отношение към проблема.

Повечето от изследваните родители решават, че е по-добре да говорят вместо своите деца и да им налагат своите разбирания, и в ситуации, когато децата са обзети от силни негативни емоции: омраза, гняв, ярост, отвращение. Във Фигура №10 и Фигура №11 може да се проследи как се разпределят родителите по групи, в зависимост на техните отговори.

Фигура №10

Как реагирате, когато детето Ви каже, че мрази някого?

(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



Какво правите, когато детето е обзето от негативни емоции като гняв, ярост, отвращение?
(процентно съотношение на родителите, според избора им на отговор)



Известно е, че когато човек е под властта на бурни емоции, той лесно губи самоконтрол и целият се отдава на преживяването, така че е почти невъзможно да се изведе от подобни състояния чрез външно въздействие. Освен това, той има потребност да изрази по този начин себе си,

въпреки че може да срещне неодобрението на околните. Това му помага да се опознае по-добре и да постигне „емоционално освобождаване”. Хората не трябва да бъдат насърчавани да потискат и преглъщат своя гняв, а напротив, да го изразяват възможно най-пълно и искрено по подходящ начин. (Розенберг, 2019: 171)

Обикновено, родителите, които се затрудняват да отговорят адекватно на демонстрираните от децата бурни емоции, имат проблем със самоконтрола над собствените си емоции. Самите те се нуждаят от позитивиране, защото се чувстват засрамени и виновни, заради проявеното от децата им поведение. Когато децата им изпаднат под въздействие на афектните състояния, особено на обществени места, на тях им се струва, че всички виждат провала на техните възпитателни усилия и ги упрекват, че не могат да се справят. В такива ситуации мислят много повече как да възстановят нараненото си родителско самочувствие, отколкото как да задоволят нуждите на децата си, заради които те са изпаднали в плен на афекта. Затова и честите им реакции са на отхвърляне на чувствата на детето посредством изпращане на послания с **обвинения** („Това не е хубаво! Добрите деца не изпитват такива чувства!”; „Какво ти става? Как си позволяваш да се държиш по този начин? Искаш да ни побъркаш ли?”) или послания със **съветване** („Човек трябва да умее да се контролира!“), послания с **критикуване** („Нямаш основания да се чувстваш по този начин!”; „Разочарован/а съм, че можеш да кажеш такова нещо за ...“), послания, съдържащи **заповед** („Спри да се гневещ! Поеми дълбоко дъх, издишай бавно и преброй до десет, а след това се извини!“; „Извини се веднага!“; „Отиди в стаята си и се успокой!“).

Неодобрението на поведението на детето може да прерасне в отхвърляне на самото дете: „*Никой не би искал да има работа с такива хора като теб*“; „*Не искам да съм с теб, когато правиш така!*“; „*Ще дойдеш при мен, само когато ти мине!*“

Често родителите, в стремежа си да изведат бързо децата от неприятното чувство, което ги е завладяло, им подават погрешна информация какво точно преживяват, заради което ги затрудняват в опознаването на техния емоционален свят.

Резултатите от изследването илюстрират точно тази склонност на родителите да отклоняват вниманието на децата си от „лошите“ емоции, които са ги обхванали, като им ги представят като по-различни и „благовидни“. Една четвърт от анкетираните родители избират да отговорят на децата си, когато те им споделят, че мразят някого, по следния начин: „*Сигурно не искаш да ми кажеш това. Всъщност, сигурен/а съм, че ти го обичаш.*” и „*Ти не мразиш наистина! Може да не го харесваш, но чак да го мразиш....!*”

Последиците от тези опити могат да бъдат твърде неприятни за децата, не само заради моментното объркване, в което се вълечат, а и заради насоката на възпитание на чувствата им, която задават. Според Хаим Гинът, ролята на родителите е да бъдат „емоционално огледало“, за да отразяват чувствата на децата такива, каквито са, без да ги изопачават. Точният и ясен образ предоставя възможности за самоусъвършенстване и промяна на децата. (Гинът, Х., 1988: 25)

* * *

Резултатите от анкетното проучване дават основания да се обобща, че родителите често нямат обективен поглед върху времевите измерения на общуването с децата си и качеството на този процес.

Изследването доказва, че в ежедневните разговори на родителите с децата за детската градина фокусът е върху тяхната учебно-познавателна дейност. Доминира разбирането, че тя е в основата на подготовката за училище. Родителите често недооценяват теми за разговор, които ще им позволят да опознаят по-добре емоционалния свят на децата и да отговорят по-адекватно на потребността им от споделяне и разбиране на чувствата и преживяванията. За постигане на училищна готовност от детето значение има не само развитието на когнитивната му сфера, но и развитието на емоционалната му интелигентност.

Резултатите от изследването позволяват да се обобща, че проблемите в общуването с децата се дължат на занижен самоконтрол на родителите над собствените емоции, включително и тези, които са свързани непосредствено със самооценката им като справящи се/несправящи се родители. Те също са зависими от състоянието на своята емоционална интелигентност. Трудно разбират какво точно децата искат да им съобщат, когато изразяват чувства. Рядко ги слушат с емпатия, която изисква да се поставят на тяхно място, да преживяват техните затруднения, да мислят с техните понятия.

Емпатийното изслушване предполага безоценъчно общуване - без обвинения, без съвети и поучения, без желание събеседникът да стане по-добър. За съжаление, родителите смятат, че когато общуват със своите деца, е

правилно да правят точно обратното: да изпращат послания с решения какво трябва да направят децата (предупреждения, заповеди, поучавания, предлагане на решения, успокоение, съчувствие и др.) и послания с укор какво не е трябвало да правят: обвинения, критикуване, съветване, етикетиране, тълкуване, разсейване, иронизиране и др.

Родителите желаят децата да се вслушват в думите им, негодуват, че децата си позволяват да ги тълкуват както им харесва, а не си дават равносметка какви скрити и властови послания съдържат техните съобщения. Когато рядко се интересуват от причините, водещи до преживявания на децата като: тъга, радост, сигурност, тревожност по време на престоя им в детската градина, родителите не оценяват значимостта на чувствата като индикатори на нуждите на децата. Ако родителите проявяват интерес към чувствата, които децата изпитват по време на престоя си в детската градина, лесно биха се ориентирали как са посрещнати техните нужди в детското заведение.

Когато родителите не питат за преживяванията на децата и не възпитават у тях потребността да ги споделят, не могат да им помогнат, доколкото е възможно, за удовлетворяване на онези нужди, които детската градина пренебрегва. Те биха могли, например, да компенсират дефицита на персонално внимание в предучилищното заведение, като им отделят повече време у дома и вършат заедно с тях дейности, които им харесват, или като им осигуряват допълнителни занимания извън детската градина – в спортни клубове, школи, групи по интереси и др.

Констатираните дефицити в уменията на родителите насочват към извода, че те имат нужда от познания за особеностите на ранното детско развитие като най-значимия възрастов период в живота на човека. Имат нужда и от обучение как да усъвършенстват своите комуникативни умения, за да са в състояние пълноценно да взаимодействат с децата си у дома и в свободното си време. Само по този начин ще са в състояние да отговорят на техните физически, умствени и психо-социални потребности. Право на детето е да бъде осигурено от своите родители с подходящи насоки и ръководство в упражняването от него на правата, които има, и по начин, съответстващ на развитието на способностите му. (чл.5 от Конвенцията на ООН за правата на детето)

Право на родителите е да получават необходимата помощ и подкрепа от институции, служби и услуги в областта на грижите за децата, за да усъвършенстват себе си и уменията си да се справят успешно със затрудненията, които изпитват при общуване с децата и да създават най-добрите условия за тяхното отглеждане и развитие.

Подкрепата за родителите е подкрепа за децата.

Изводи и обобщение

Да се спазват правата на децата означава да се гарантира качество на образованието и грижите, които им се предоставят. Правата на детето задават стандарт за качество на образованието, услугите и грижите за деца. Задават стандарт за отношение и взаимодействие с тях.

В тази монография се опитам с помощта на стандарта, който задават правата на детето, да насоча вниманието към възможностите на детската градина и семейството да отговорят на изискванията за качество на услугата образование и грижи в ранна детска възраст.

Представих нормативни документи (държавни и общински), от които може да се придобие представа за качеството на ОГРДВ в детската градина на **структурно ниво**. Посредством анализ на някои нормативни разпоредби в тези документи поставих под съмнение възможността им да съдействат успешно за постигане на качество на това ниво, защото не гарантират правата на децата за равен достъп до предучилищно образование, за безопасна и здравословна среда на отглеждане, за численост и компетентност на персонала, който полага грижи в институцията.

С поредица от емпирични изследвания, проследяващи отношението на родители и учители към спазването на правата на децата в детската градина, насочих погледа си към качеството на ОГРДВ в институцията на **ниво процес**. Събраната информация позволи да се идентифицират някои подходи и практики в детската градина при осъществяване на педагогическото взаимодействие, както и при взаимодействието между децата и другите членове на

персонала в отделни режимни моменти, които нарушават правата на децата на игра, отглеждане и образование, съобразно техните физически и психо-социални потребности. Обърнах внимание и на някои традиционни подходи и практики във взаимодействието на детската градина със семейството, чрез които се нарушават правата на родителите, без това да се отчита като нарушаване на правата на децата. Доказателствата, които представих, също поставиха под въпрос качеството на образованието и грижите в предучилищните заведения.

Проучването на уменията на родителите да общуват с децата позволи да се открият някои дефицити в отношенията им с тях, които възпрепятстват адекватното посрещане на потребностите им от близост, разбиране и емпатийно отразяване на различни техни емоционални състояния. Установеното противоречие между самооценката на родителите за компетентно общуване с децата и реалното упражняване на власт в процеса на комуникация с тях, доказва за пореден път в изследването неефективно взаимодействие между деца и възрастни. В този случай обаче, ниското качество на това взаимодействие е тревожен знак за лишаване на децата от подкрепа от най-близките им и доверени хора във възраст, която има ключово значение за изграждането на характеристиките на техния Аз-образ. Изследването показва затруднената рефлексия на родителите над връзката между неспазване на правата на детето (неудовлетворени детски потребности) и поведение на децата, което не се одобрява от възрастните.

Приведените доказателства за нарушаване на правата на децата, негативно повлияващи структурното и процесуално качество на предоставяните от детската

градина и от родителите образование и грижи в ранна детска възраст, по опосредстван път позволи да се направят изводи и за качеството на услугите и грижите в предучилищната институция и семейството на **ниво резултат**, независимо от това, че в рамките на настоящото изследване не са правени проучвания на знания, умения и компетентности на децата.

В началото на монографията представих научното разбиране за взаимовръзката и взаимното влияние между трите равнища на качество (структура, процеси и резултати) в системата за ОГРДВ, което позволява да се проследи отражението на качеството на различните нива на системата върху развитието на детето, неговото благополучие и учене. Заставайки зад това разбиране, има основание да се обобща, че детската градина не е в състояние да постигне качество на ниво резултати за децата, ако не ги обвърже с подобряване на качеството на взаимодействие с тях и с родителите, с повишаване качеството на образователната среда, повишаване на числеността и педагогическата компетентност на персонала, както и с повишаване на качеството на други структурни характеристики на образователната система. Следователно, ако не ни удовлетворява състоянието на личностното и социално развитие на децата на изхода на предучилищното образование, трябва да се потърсят причините в качеството на услугата на ниво „процес“ и ниво „структура“, за да се разбере как не са посрещнати потребностите на децата, което означава да се посочи, кои техни права са нарушени на тези нива.

В отделните части на настоящата монография, се опитах да представя точно това – непосредствените нужди и

потребности на децата, които са знак за нарушени техни права.

Проучването доказва, че диалогът за качеството на предучилищното образование на ниво общинска политика, детска градина и семейство трудно преминава през диалога за спазването на правата на децата. Темата за правата дори може да бъде конюнктурно употребена и изведена встрани от темата за качеството на образованието.

Представих примери за общинско административно отношение към проблемите, свързани със спазване на правата на детето, в които гарантирането на правото на образование все още се обвързва с количествени показатели, като обхват на децата в системата за предучилищни услуги и образование; капацитет на детските заведения; съотношение деца - персонал; дял на децата от уязвими групи и др. Погледът върху правото на образование през количествените показатели извежда на преден план колективния му, масов характер. Погледът през качествените показатели разкрива ценността на образованието за всяко дете - как отговаря на индивидуалните му потребности и го развива съобразно способностите.

Подходът за развитие на системата за ОГРДВ през качествените показатели е подход за реформи, препоръчван за държавите-членки на ЕС вече повече от десет години. Чрез него правото на ОГРДВ е не просто възможност за достъп до предучилищни грижи и образование, а е достъп до *качествени* услуги в ранна детска възраст, чрез които се гарантират здравословно развитие, лично благополучие и успех на всяко дете, независимо от социално-икономическия му произход.

България е част от ЕС и процесите, които протичат в него, рефлектират върху политиките за преустройство на системата за образование, но в обществените възприятия за качество на образованието трудно се намира място за правата на детето. Сред нагласите, традиционно свързващи качеството на образование с академичните постижения на децата, болезнено и мъчително си проправят път идеи като тази, че правата на децата и на родителите на активно участие, защита, овластяване и глас са показатели за качеството на образование. Всъщност, само чрез гарантирането на тези права реално може да се увеличи обхватът на децата, да се стигне до уязвими групи, да се осъществи действителен образователен процес на приобщаване.

Сравнителният анализ на съдържанието на някои правила в нормативни документи, конструирани на различни управленски нива (европейско, национално, общинско, детска градина), показва значими различия между тях по отношение на възможностите им да обслужват правата на децата и на техните родители. Описаните проблеми във варненската общинска мрежа от детски градини са пример за това, че промените в предучилищното образование зависят от темповете на промяна в съдържанието на местните наредби и правилници, по които функционират предучилищните институции в отделните населени места.

За хората демокрацията се случва (или не се случва) тук и сега. Колкото повече се забавят процесите на синхронизиране между държавната и общинска нормативни уредби, а на централно ниво липсва информация за реалните правила, които уреждат режима, дейностите и

взаимоотношенията в предучилищните институции, толкова по-дълго ще продължат и хронифицират проблемите, свързани с неспазване на правата на децата и на другите субекти, които изграждат общността на детската градина.

Изследването на съдържанието на правилата, функциониращи на ниво държавно управление (закони, министерски постановления, наредби), местно самоуправление (общински наредби, стратегии, кметски разпореждания) и предучилищно заведение (правилници на детски градини, заповеди на директори и др.), помогна да се идентифицират и някои негативни нагласи на всички нива на управление у нас към участието на родителите в дейността на предучилищната институция.

Въпреки че родителите са наречени участници в образователния процес, те не разполагат с права, които да им позволят да се договарят за своето участие в дейността на институциите, като по този начин се нарушава правото им да се грижат за висшите интереси на децата си, както и да носят отговорност за тяхното развитие. Нормативната уредба на всички нива утвърждава централизираната власт на държавата в образователните институции (в лицето на директорите като нейни представители на местно ниво), а общностният характер на детските градини не може да бъде постигнат.

Педагогическите колегии се чувстват удобно и овластени в позицията си на служители в предучилищната институция и не я възприемат като общностно средище. Голяма част от педагогическите колегии, особено в големите градове, нямат потребност да споделят на своя територия с местната общност идеи, опит и преживявания, защото все още са много малко другите институции,

лицензирани за предоставяне на грижи и услуги в ранна детска възраст, които да конкурират детските градини.

Добри примери на взаимодействие на персонала с родителите и местното население могат по-често да се посочат в малки населени места, където някои детски градини наистина могат да се определят като център за общността, защото съчетават в дейността си образователните функции с подпомагащите и чрез децата достигат до други възрастови групи, които имат нужда от подкрепа. Този модел в големите градове рядко се среща, защото там детските градини нямат голяма нужда от популяризиране на своята дейност, за да си гарантират присъствие на децата. Затова, в тези градове, детска градина и квартална общност в голяма степен остават анонимни една за друга.

Съдържанието на правилниците на варненските детски градини предостави допълнителни аргументи за защитаване на тезата, че чрез заявените властови позиции и дистанцираност спрямо родителите, педагогическите колегии утвърждават институционалния облик на детската градина, вместо общностния. Извън правилата за уреждане на взаимоотношенията с родителите, които директно са копирани от централната нормативна уредба, в правилниците трудно могат да се намерят текстове, които загатват за желанието на колегията за партньорско отношение към семейството. Правилниците изобилстват от назидания и забрани, а в някои от тях са дефинирани правила, които подлагат на съмнение професионализма и професионалната етика на педагогическите специалисти. Правилниците доказват, че детските градини се съпротивляват на взаимодействието с родителите.

Резултатът от това е, че родителите не се чувстват включени в общността на детската градина и не само че не се използват техните естествени образователни функции спрямо децата, техният статут на участници и партньори, но създаваните бариери рефлектират негативно върху тяхното взаимодействие с децата. В правилниците на всички детски градини може да се наблюдава тенденция към ограничаване на времето на престой на родителите на територията на детската градина.

Изследването показва, че учители и директори на детски градини се притесняват, че родителите не притежават необходимите познания и умения да споделят с педагогическия персонал, в рамките на образователните заведения, отговорността за образованието и възпитанието на децата си, и по-скоро се страхуват от тяхна некомпетентна намеса, отколкото да приветстват промени, чрез които да им се предоставят повече права.

Конвенцията на ООН за правата на детето признава правото на родителите да носят основната отговорност за отглеждането и развитието на детето. Така биологичната и духовна мисия на родителите да защитават висшите интереси на децата се съчетава с правната. Родителите обаче в по-голямата си част не притежават необходимата гражданско-правна и педагогическа компетентност, за да участват като равностойни партньори в живота на детската градина. От изследването пролича, че тяхното внимание основно е насочено към процедурата за прием в детските градини като пример за несправедливо отношение и нарушаване на правата на децата. Въпреки че голяма част от родителите отбелязват проблемите в детските градини, отнасящи се до многочислените групи, материалната база,

здравословното хранене, недостигащия персонал и организацията на дневния режим, не ги коментират като фактори, които влошават качеството на образование на децата. Приемат ги по-скоро като част от социализацията и изграждането на характера на детето. Качеството на образование измерват с познавателното развитие на детето за постигане на училищна готовност. Дори когато, в единични случаи, родители споделят лични разочарования от непосредствени нужди и потребности на децата си, при другите се задейства рефлексията: „С моето дете не е така“, „Аз съм много доволна от нашата детска градина“. Тези резултати от проучването показаха колко е голяма нуждата от повишаване на тяхната психологическа и педагогическа компетентност, за да са в състояние да разпознават проблемите на децата си и адекватно да ги разрешават.

Изследването осветли някои проблемни области в общуването на родителите с децата: затруднено идентифициране на потребностите и нуждите на децата от споделяне на преживяванията по време на престоя им в детската градина; неосъзнато упражняване на власт и неемпатийно изслушване на децата; недостатъчен самоконтрол над собствените негативни емоции и реакции спрямо детско поведение, което не се одобрява. Около две трети от изследваните родители, по техни оценки, не могат да се справят със собствените чувства и задават погрешни модели на децата за справяне с техните чувства, когато им предлагат реакции с реплики, съдържащи послания с готови решения, вместо да им дадат възможност сами да изразят отношение към преживяванията и чувствата си. Това поведение се отразява неблагоприятно върху развитието на

емоционалната интелигентност на децата, но за съжаление, рядко се осъзнава от родителите като значим техен проблем.

Родителите трябва да бъдат научени как да подкрепят децата. Но, за да бъдат научени, е нужно да поискат това да се случи. Трябва да осъзнаят, че имат проблеми със собствената си родителска компетентност.

Понеже мнозинството от родителите не демонстрират висока активност за включване в дейности на предучилищната институция, извън рамките, които тя предлага, учителите не предприемат сериозни инициативи за ориентиране на родителите какво да очакват от детската градина. Детската градина не разполага със стандарт за работа с родители. Основна форма за работа е родителската среща, а присъствието и участието на родителите в процеса на предучилищно образование се изчерпва с гостуване по празници, дни на отворената детска градина и в съвместни дейности по проекти, ако детската градина участва в такива. Малко са детските градини, които организират системни образователни форуми за развитие на родителските умения и предлагат допълнителни форми за консултиране с външни специалисти.

Физическото общуване с родителите все повече се ограничава, измества се към телефонни разговори и използване на електронните средства за обмен на информация. Учителите дистанционно контактуват с родителите чрез електронните пощи, сайтовете на детските градини, фейсбук профили и чрез други социални мрежи, разменяйки информация от всякакво естество: от бланки за документи, обсъждане на възникнал инцидент до снимки с продуктите от дейността на децата. Тези форми на

комуникация с детските учители се оказват достатъчни за голяма част от родителите и те нямат потребност да присъстват допълнително на територията на детската градина. От това, обаче, произтичат неблагоприятни последици за развитието на децата и за качеството на образование. Родителското участие от разстояние в дейността на детската градина не може да изпълнява функциите си на коректив на предучилищното образование. „Дистанционният“ поглед над една ситуация е различен от присъственият. Родителите все повече се отчуждават от детското заведение, като се доверяват на компетентността на учителите, която, поради представените в тази монография причини и условия на работа с децата, също може да е проблемна.

Дългогодишният ми опит в квалификационната работа с педагогически специалисти позволи да придобия представа за качеството на базовата професионално-педагогическа подготовка на детските учители. Те имат не по-малка нужда от родителите да бъдат обучавани, за да попълват пропуските в своите педагогически и психологически познания и умения. Проучването на моделите за работа със семействата и децата в периода на адаптация от семейната среда към детската градина, които са част от правилниците на детските градини, потвърждават тези мои заключения. Предучилищните педагози, които са участвали в изработването им, демонстрират незадълбочени познания по психология на ранното детско развитие. Те не биха могли да влязат успешно в ролята си на компетентни консултанти на родителите, защото съветите, които предлагат, са далече от практиката на позитивна и ненасилствена комуникация с децата. И двете общности

имат нужда да бъдат обучавани и рамо до рамо да коментират педагогически казуси, както и да усъвършенстват уменията си за общуване. От това естествено биха спечелили най-много децата.

Изследването показва пресечни точки в разбиранията на родители и учители за детската градина като място за практикуване на правата на детето, които могат да послужат като начални основания за постигане на съгласие и мотивация за общи действия между тях. В много случаи, изследваните общности са единодушни в критичното си отношение към материалната база, недостатъчната двигателна активност на децата и качеството на храната в детската градина. Пресечна точка за обединяване на интересите на учители и родители може да бъде и отношението им към играта. Учителите категорично защитават правото на игра на децата в детската градина. Тяхното отношение към играта се оказва в съгласие с желанието на децата да играят, да се движат и да се наслаждават на своите игрови взаимодействия с други деца и възрастни. Има надежда родителите също изцяло да застанат на страната на децата и учителите в отстояване на правото на децата да играят. Много от тях приемат професионалното разбиране за значението на играта в предучилищна възраст за социалното развитие на децата, и в още по-голяма степен отдават значение на игрите, които имат пряко отношение към осигуряване на физическата им активност. В тях виждат гаранция за постигане на добро здравословно състояние на децата.

Темата за играта и нейният дефицит в съвременната детска градина е изключително значима за качеството на предучилищното образование. Към нейното своеобразно

реабилитиране са насочили усилията си много учени, професионалисти и родители. Това я прави ключов елемент в реформирането на образователния процес в детската градина. Имаме шанса играта да обедини професионалисти, деца и непрофесионалисти в създаването на образ за детската градина, желан от децата и полезен за всички. Не образът на детската градина като „малкото училище“, а образът на детската градина като място, приютяващо „играеща общност“ от деца, учители и родители, е гаранция за цивилизационно развитие, в духа на разбирането на Хьойзинха за възникването на човешката цивилизация в играта и развитие на цивилизацията като игра. Ако продължим с аналогията на Хьойзинха за играта като абсолютен ред с неоспорими и задължителни правила (1982:34), ще стигнем и до качеството на целия игрови процес, който зависи от спазването на правилата.

Правилата винаги се създават заедно от играещите субекти в игровата общност. Нарушителите на реда рушат игровия свят и губят доверието на игровата общност, защото застрашават нейното съществуване. Ето защо, съвсем справедливо, биват отстранявани. Играещият свят винаги има надежда да се изчиства от нарушителите на правилата, стига тези правила да отразяват неговите морални и естетически ценности. Ако играта се организира в името на детето – най-голямата ценност, и правилата, по които се играе, гарантират неговото оцеляване и развитие, всички играещи ще имат полза от нея.

Ако държава, община, учители, родители, деца и общественост организират дейността на детската градина като дейност на играещата общност по правилата, които ще им гарантират спазването на правата на детето, ще

постигнат стандарт за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст и стандарт на взаимоотношения помежду им, които ще им донесат свобода. И като всяка социална игра, отново по израза на Хьойзенха, това ще доведе до празнуване на обществените идеали.

Литература

- Грей, П. (2016) Свободата да учиш. С., „Изток – запад“.
- Дженкинсън, С. (2013) Геният на играта. С., „Изток-запад“.
- ЕС (2019) Препоръка на Съвета на ЕС от 22 май 2019 година за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст (2019/С 189/02).
- ЕС (2019а) Рамка на ЕС за качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст.
- ЕС (2021) Стратегия на ЕС за правата на детето. Брюксел (24.3.2021).
- ЕС (2021) Препоръка на Съвета от 14 юни 2021 година за създаване на Европейска гаранция за децата.
- ЕК (2014) Изследване на ефективното използване на ОГРДВ за предотвратяване на преждевременно напускане на училище. Заключителен доклад № ЕАС/17/2012.
- ЕК (2018) Приложение към Препоръка на Съвета за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст. Европейска комисия, Брюксел, 22.5.2018.
- Минчева-Ризова, М. (2010) Несъстоялото се порастване или накратко за затруднените родители, детската градина и за детето между тях. Варна, „Съучастие“.
- МОН (2022) Доклад с релевантни примери за повишаване на качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст от други европейски страни. Въвеждане на национална рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020/059).
- МОН (2022а) Аналитичен доклад за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст в България. Въвеждане на национална рамка за качество на

образованието и грижите в ранна детска възраст (REFORM/SC2020/059).

Ризов, Ил., Минчева-Ризова М. и Н.Димитрова (2018) Пренареждане съобразно целостта. Онтодидактически аспекти на интегративността в обучението. Шумен, Университетско издателство.

Ризов, Ил. (2018) Играещото училище - завръщане към бъдещето. Варна, Съучастие“.

Розенберг, М. (2019) Общуване без агресия. Наръчник по ненасилствена комуникация. С. „Кръгзор“.

СБ (2021) България: Образование и грижи в ранна детска възраст, общо образование и приобщаване. Анализ на ситуацията и препоръки за насоката на политиките. Световна банка.

УНИЦЕФ (2014) Общ коментар № 7 (2005) Прилагане на правата на детето в ранна детска възраст (CRC/C/GC/7/Rev.1 20 September 2006) УНИЦЕФ България.

ФЗНД (2018) Ранното детско развитие: състояние, политики, практики, насоки. Анализ на данни за ранното детско развитие в България, С. Фондация „За нашите деца“.

Халоуел, Е. (2015) Детството и семенцето на щастието. С., „Изток – запад“.

Хьойзинха, Й. (1982) Хомо луденс. С. „Наука и изкуство“.

ЦИД (2022) Ключови показатели за социално включване и основни права в България. Тематичен доклад за децата.

Чиксентмихай, М. (2016) Психология на оптималното преживяване. С., „Хермес“.

Almon, J. & E. Miller (2011) The Crisis in Early Education. A Research-Based Case for More Play and Less Pressure. Alliance for Childhood, November 2011.

- Broadhead, P. (2004) *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*, London, RoutledgeFalmer.
- Brownson, R. et al., (2010) *Translating Epidemiology into Policy to Prevent Childhood Obesity: e Case for Promoting Physical Activity in School Settings*. *Annals of Epidemiology* 20:436–44.
- Bodrova, El., Germeroth, C. and D. J. Leong (2013) *Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky*. - *American Journal of Play* 6:111–23.
- Cheng, D.P.W. (2010) *Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: a Hong Kong experience*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No. 1, February 2010, 69–82.
- Cheng, D.P.W., & Stimpson, P. (2004). *Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning*. *International Journal of Educational Research*, 41, 339–352.
- Chesworth, L. (2016) *A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives*, *International Journal of Early Years Education*, 24:3, 294-308.
- Copple, C. and S. Bredekamp, eds. (2009) *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. 3rd ed.
- Danniels, E. & A. Pyle (2018) *Defining Play-based Learning*. *The Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). *Conceptualizing play-based learning from the kindergarten teacher's perspective*. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 361-377.
- Frohlich, K., Alexander, St. and C. Fuscob (2013) *All work and no play? The nascent discourse on play in health research*.

- Social Theory & Health (2013) 11, 1–18, doi:10.1057/sth.2012.18; published online 14 November 2012.
- Guirguis1, R. (2018) Should We Let Them Play? Three Key Benefits of Play to Improve Early Childhood Programs. *International Journal of Education and Practice* 2018 Vol. 6, No. 1, pp. 43-49.
- Hamari, J.; Koivisto, J.; Sarsa, H. (2014) Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6–9: 2014.*
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012) Defining Gamification – A Service Marketing Perspective. *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012, Tampere, Finland, October 3–5.*
- Lohmander, M. & Samuelsson, I. (2015) Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art* Volume 8, Issue 2, 2015.
- Lynch, M. (2015) More Play, Please The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom - *American Journal of Play*, Volume 7, Number 3, 2015.
- ME (2019) *Play Today. A Handbook for Educators.* British Columbia, Ministry of Education, 2019.
- Miller, E. & Almon, J. (2009) *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Mincheva – Rizova, M. and Il. Rizov (2020) Does the game disappear in kindergarten? – *The Power of Knowledge. Scientific Papers*, Vol. 42.2, p. 333, Skopje, 2020, ISSN 2545-4439.

Mincheva - Rizova, M., Il. Rizov (2022) Expectations of parents and teachers for changes in school education – SocioBrains, ISSN 2367-5721 (online), Journal Homepage: www.sociobrains.com, Issue 93, May 2022.

Pyle, A. & E. Danniels (2017) A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, *Early Education and Development*, 28:3, 274-289.

Vygotsky, L. (1933) Play and it's role in the mental development of the child, *Voprosy psikhologii*, 1966, No. 6, trans. C. Mulholland. *Psychology & Marxism Internet Archive* 2002.

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & R. Lander (2009) Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? - *Educational & Child Psychology* Vol. 26 No. 2. The British Psychological Society, 2009.

WHO (2020) Early Childhood Development. Retrieved from (12.12.2020):

https://www.who.int/social_determinants/themes/earlychilddevelopment/en/

Интернет – източници (15.04.2024г.)

Прием в детски ясли, детски градини и училища (varna.bg)

<https://www.varna.bg/bg/539>

Детски ясли и градини - Варна - прием 2020/ 2021

<https://www.bg-mamma.com/?topic=1270004.60>

Детската градина - всичко, което ни вълнува - 21

<https://www.bg-mamma.com/?topic=1014947.60>

Ясли и детски градини във Варна

<https://www.facebook.com/groups/1186775734744022>

Отзиви за детски градини - Варна

<https://www.bg-mamma.com/?topic=1304767.15>

Форум за фиктивното посещаване на ясла или детска градина

<https://m.bg-mamma.com/?topic=308264;all>

Форум: „За непедагогическия персонал в детската градина”

<http://www.odit.info/?s=6&i=177197&f=4>

Форум: „Помощник - възпитател”

<http://bglog.net/blog/shellysun/site/posts/?bid=23603>

Форум: „Помощник – възпитател - длъжностна характеристика”

<http://www.odit.info/?s=6&i=177197&f=4>

Форум: „Детски клубове с целодневно отглеждане на деца”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=320726.45>

Форум: „Неприети в детски градини” - Варна

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=501392.15>

Форум: „Работно време на детските градини”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=426565>

Форум: „Дневният режим в детската градина”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=314098.15>

Форум: „Следобедният сън в детските градини”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=448926.120>

Форум: „Ред в детската градина, кои неща ви се виждат безсмислени?”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=624743.0;all>

Форум: „За допълнителните пари в детската градина”

<http://www.bg-mamma.com/index.php?topic=615842.msg19920928#msg19920928>

Приложения

**Списък на варненски детски градини, чиито
правилници са анализирани в рамките на настоящето
изследване**

- ДГ „Ален мак“
- ДГ „Българче“
- ДГ „Гълъбче“
- ДГ „Делфинче“
- ДГ „Детска радост“
- ДГ „Детски свят“
- ДГ „Детско градче“
- ДГ „Д-р Петър Берон“
- ДГ „Дружба“
- ДГ „Звездичка“
- ДГ „Звънче“
- ДГ „Златно зрънце“
- ДГ „Иглика“
- ДГ „Калина Малина“
- ДГ „Карамфилче“
- ДГ „Крилатко“
- ДГ „Люляче“
- ДГ „Лястовичка“
- ДГ „Маргаритка“
- ДГ „Мечо Пух“
- ДГ „Мир“
- ДГ „Морска звезда“
- ДГ „Моряче“
- ДГ „Незабравка“
- ДГ „Палечко“
- ДГ „Пламъче“

ДГ „Приказка“
ДГ „Първи юни“
ДГ „Светулка“
ДГ „Синчец“
ДГ „Слънчева дъга“
ДГ „Слънчо“
ДГ „Теменужка“
ДГ „Успех“
ДГ „Христо Ботев“
ДГ „Щастливо детство“
ДГ „Ян Бибиян“

Анкетна карта

Уважаеми родители,

Настоящата анкета има за цел да проучи някои особености на общуването на родителите с децата.

Моля, отговорете на всички въпроси! Анкетата е анонимна и резултатите от нея ще послужат единствено за целите на проучването.

Благодаря Ви за съдействието!

Инструкция за работа

Четете внимателно всеки въпрос, и ако няма друго указание към него, изберете отговора, който най-много се доближава до вашите реакции и разбирания като оградите буквата, срещу която той е записан! Ако никой от отговорите под съответния въпрос не Ви удовлетворява, запишете вашия вариант на празното място, означено като „друго“.

Приятна работа!

1. По колко часа на ден обикновено общувате с Вашето дете?

- а. в делничен ден (посочете брой часове).....
- б. в почивен ден (посочете брой часове).....

2. Ако имахте възможност, колко време на ден бихте отделяли за общуване с Вашето дете?

- а. точно толкова време за общуване, колкото отделям сега;
- б. още часа (посочете брой часове)

3. Чувствате ли се достатъчно компетентни да общувате правилно с Вашето дете?

- а. да;

- б. повече да, отколкото не;
- в. не мога да преценя;
- г. повече не, отколкото да;
- д. не;

4. С какво Ви е трудно да се справяте, когато общувате с Вашето дете/деца? Можете да изберете до три отговора!

- а. да контролирам негативните си емоции пред него;
- б. да намеря точните думи, които ще го мотивират да спазва ред и дисциплина;
- в. да отхвърлям неоснователните му молби;
- г. да разговарям с него така, че да ми се доверява и да ме слуша;
- д. да разбирам действителните му мотиви за поведение, което не одобрявам;
- е. да му показвам по удачен и разбираем за него начин, че уважавам мнението му и го обичам;
- в. друго:.....
.....

5. Кои теми най-често присъстват във Вашите разговори с детето, след като го вземете от детската градина? Моля, **изберете 3 от тях**, които най-често присъстват във Вашите разговори!

- а. Нахранил(а) ли се е добре, пил(а) ли е вода, дали е спал(а)? Извеждани ли са навън?;
- б. Какво ново е научил(а)?;
- в. Работили ли са в познавателните книжки? Разбрал(а) ли е какво трябва да направи? Как се е справил(а)?;
- г. На какво е играл(а) с децата?;
- д. Какво интересно нещо се е случило през деня?;
- е. Участвал(а) ли е в работата на групата, било ли му е интересно, отговарял ли е на зададените въпроси от учителите?

- ж. Как се е чувствал(а) през деня? Какво го(я) е накарал(а) да се чувства радостен(а) или тъжен(а) през деня?;
- з. Как са се отнасяли децата помежду си? Какво е било неговото (нейното) отношение към тях и тяхното отношение към него (нея)?;
- и. друго:.....
.....

6. Моля, посочете теми и проблеми, по които ви е трудно да разговаряте с Вашето дете!

.....
.....
.....
.....

7. Какво казвате на детето си, когато Ви съобщи, че се страхува от нещо?

- а. „Няма от какво да се страхуваш!“;
- б. „Дръж се храбро и се усмихвай!“;
- в. „И мене ме е страх!“;
- г. „И аз се страхувах като малък/а!“;
- д. „Възрастните също ги е страх, но не се издават!“;
- е. „Нормално е да се страхуваш и да го показваш!“;
- ж. друго:.....
.....

8. Как реагирате, когато детето се върне у дома, разтревожено от някакво събитие?

- а. Изслушвате разказа на детето и изказвате мнение по случая.
- б. Разпитвате го до детайли, за да „сглобите картинката“ за себе си и го съветвате какво е трябвало да направи.
- в. Откликвате на тона на неговите чувства: и вие се разстройвате, или започвате да го упрекувате.

г. Опитвате се да разберете какво е неговото отношение и го изслушвате.

д. друго.....

9. Как реагирате, когато детето Ви каже, че мрази някого?

а. „Това не е хубаво! Добрите деца не изпитват такива чувства!“;

б. „Не ти, а дяволчето в теб си показва рогата.“;

в. „Нямаш основания да се чувстваш по този начин!“;

г. „Сигурно не искаш да ми кажеш това. Всъщност, сигурен/а съм, че ти го обичаш.“;

д. „Разочарован/а съм, че можеш да кажеш такова нещо за ...!“;

е. „Ти не мразиш наистина...! Сигурно не го харесваш, но чак да го мразиш...!“;

ж. „Добре, хайде да ми обясниш, защо го мразиш?“;

з. Не обръщате внимание на думите на детето;

и. Правите се, че не сте чули нищо;

к. друго:.....
.....

10. Какво правите, когато детето е обзето от негативни емоции като гняв, ярост, отвращение?

а. Съветвам го да овладее емоцията си, например: „Спри да се гневиш! Поеми дълбоко дъх, издишай бавно и преброй до десет, а след това се извини! Човек трябва да умее да се контролира!“;

б. Успокоявам го на място: „Нищо не се е случило! Хайде, успокой се! Сега ще ти мине! Ела, да те прегърна!“;

в. Укорявам го, че се е оставило да изпадне в това състояние: „Какво ти става? Как си позволяваш да се държиш по този начин? Искаш да ни побъркаш ли?“, или „Какво ще си помислят другите? Извини се

веднага! Никой не би искал да има работа с такива хора като теб”;

- г. Отвеждам го от мястото на събитието, изолирам го от други хора и изчаквам да се успокои: „Хайде, ела с мен! Ще отидем някъде, където тихичко ще постоим, и след това, ако искаш, пак ще се върнем!”;
- д. Оставям го да се справи само: „Аз отивам ей там! Не искам да съм с тебе, когато правиш така!” или: „Отиди в стаята си и се успокой! Ще дойдеш при мен, само когато ти мине!”;
- е. Шляпвам го, разтърсвам го, за да го върна в реалността.

11. Моят пол е:

а. мъж

б. жена

12. Имам дете/деца, на

.....години

13. Възраст:

а. 20-25 год.

б. 25-30 год.

в. 30-35 год.

г. 35-40 год.

д. 40-45 год.

е. 45-50 год.

ж. 50-55 год.

з. 55- 60 год.

14. Сфера на професионална дейност:

а. Информационни технологии,
Електроника, Телекомуникация;

б. Маркетинг, Реклама, PR;

в. Медии;

г. Финанси, Банки, Застраховане;

д. Туризъм, Хотелиерство,
Ресторантьорство;

е. Транспорт;

ж. Услуги;

з. Администрация;

и. Търговия;

к. Промисленост, Производство;

л. Здравеопазване;

м. Култура, Изкуство;

н. Наука, Образование;

о. Армия, Полиция;

п. Друга:.....

ЗА АВТОРА

Мариана Минчева - Ризова е доктор по педагогика и преподавател в „Департамент за информация, квалификация и продължаващо образование“ – Варна (Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“).

Работи в областта на науките за обучението и възпитанието; гражданско и интеркултурно образование; подкрепа на ранното детско развитие; обучение по правата на детето; сексуално образование за междуполово разбирателство; философия за деца и позитивно общуване.

Има дългогодишен опит в осъществяването на квалификационна дейност с учители и работа с деца от различни възрастови групи.

Автор е на монографии, студии, методически ръководства и учебни помагала: „Настръхнала пиеса за чин, показалка и тийнейджър“, „Модели за обучение по правата на детето“, „Образователна програма за развитие на межкултурен опит (Програма “РаМО”)", „Интерактивни модели за развитие на личностни и социални умения в начална училищна възраст“, „Развитие на умения за междуполово разбирателство“, „Несъстоялото се порастване или за затруднените родители, детска градина и за детето между тях“, Пренареждане съобразно целостта. Онтодидактически аспекти на интегративността в обучението“; „Да играем заедно. 100 игри за развитие на личностни и социални умения“ и др.

Ел. поща: m.mincheva-rizova@shu.bg

**Правата на детето като стандарт за качество
на образованието и грижите в детската градина
и семейството**

Първо издание

© Автор: Мариана Минчева - Ризова

Рецензенти:

Доц. д-р Соня Георгиева

Доц. д-р Милена Илиева

Научен редактор: проф. д.н. Наталия Витанова

Коректор: Илиян Ризов

Дизайн: Ивайло Георгиев

ISBN 978 -619-201-752-1

Университетско издателство

„Епископ Константин Преславски“, 2024г.

Успява ли детската градина като образователна общност да отговори на изискванията за качество на образованието и грижи в ранна детска възраст, съобразно стандарта, който задават правата на детето? В търсенето на отговор на този въпрос настоящата монография предлага:

- обсъждане на ключови проблеми в утвърждаване на общностния характер на детската градина като място за упражняване на права и овластяване на участниците в образователния процес – родители, учители, деца;
- оценяване на нормативната уредба и правилата, чрез които функционира детската градина, от гледна точка на Европейската рамка за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст и Конвенцията на ООН за правата на детето;
- изследване на основни нагласи и очаквания на детски учители и родители относно възможностите на детската градина да спазва правата на децата и да гарантира на участниците в образователния процес упражняване на техните права;
- идентифициране на проблеми на взаимодействието между родители и деца чрез проучване на самооценката на родителите за уменията им да общуват с децата, включително по теми, свързани с живота им в детската градина.