

ТЕОРИИ ЗА ПРИОБЩАВАНЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ОТ СЕМЕЙСТВОТО КЪМ ДЕТСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА ИНСТИТУЦИЯ

Михаела Ернстбергер

Резюме: Статията предоставя общ преглед на значението на адаптирането на деца в предучилищните образователни институции и свързаните с него теории на приобщаване. Теорията за привързаността е основа за моделите на приобщаване. Теорията за прехода (Transition) е подходяща за описване на преходния процес при приобщаването. Изследването на прехода представлява нова научно-изследователска област в психологията, която се занимава с комплексните процеси на промяна в развитието на човека, и е свързващо звено между социологията и семейната психология. Заедно с възникването на привързаност към близкия човек, от осмия месец от живота на детето у него се развива страх от раздяла. В детските заведения децата изграждат връзки с работещите там възпитатели. Те заемат централно място във фазата на привикване. Връзката възпитател – дете може да се окачестви и като отношение на привързаност. Ситуациите на раздяла с близките са стресови за децата. Чрез един успешен преход децата събират положителен опит и развиват нови умения.

Ключови думи: приобщаване, приобщаване в предучилищна образователна институция, теория на приобщаване, теория на привързаността, теория на прехода, страх от раздяла, връзка възпитател – дете

THEORIES OF CHILDREN' INCLUSIVE TRANSITION FROM FAMILY ENVIRONMENT TO PRESCHOOL EDUCATIONAL FACILITIES

Mihaela Ernstberger

Abstract: The article provides an overview of the importance of children's settling in day care centers and related theories of inclusion. Attachment theory is the basis for inclusion patterns. Transition theory is suitable for describing the transition process. Examining transition processes is a new research field in psychology, which deals with the complex processes

of changes in human development and links sociology as well as family psychology. Along with the emergence of attachment to a loved one, children develop from the eighth month on a fear of separation. In day care centers, children build relationships with teachers working there. They play a central role in the settling in process. The teacher-child relationship can also be described as an attachment relationship. Situations of separation from loved ones are stressful for children. Through a successful transition, children gain positive experiences and develop new skills.

Keywords: settling in, settling process in the day care center, theory of settling in, attachment theory, theory of transition, separation anxiety, relationship educator-child

ВЪВЕДЕНИЕ

При приобщаването се извършва преход (Transition) от семейството към предучилищната образователна институция. Преходите са така значими, защото са повтарящи се събития в хода на живота и се отразяват върху развитието на личността. Ученето и справянето в нови ситуации се стимулират от срещата с новите обстоятелства, което води до натрупване на опит. Този опит оказва въздействие върху целия образователен процес на човека (Griebel & Niesel, 2011).

ЗНАЧЕНИЕ НА ПРИОБЩАВАНЕТО ЗА ДЕЦАТА И БЛИЗКИТЕ

Тези преходни периоди се дефинират като „събития от живота (...), които изискват преодоляването на промени на няколко нива, като чрез процеса на адаптация и себеутвърждаване в новата социална среда с обществените изисквания се стимулира развитието на отделния индивид“ (Niesel & Griebel, 2013). Преходът се съпътства от множество промени, които се разглеждат на три основни нива, през които преминава детето при постъпването му в предучилищната образователна институция:

- 1) Извършват се промени на ниво индивидуализъм, тъй като на децата се приписва нова роля като „деца, посещаващи детска градина“ (Niesel & Griebel, 2013). Те са част от съответното детско заведение и трябва да възприемат това заведение като място, в което могат да се развиват и обучават. По-големите деца често демонстрират противоречиви чувства и нагласи. От една страна, те се отнасят радостно към прехода, но от друга – проявяват и несигурност, защото не могат да осъзнаят това, което ги очаква (Niesel & Griebel, 2013).
- 2) На нивото отношения възникват промени, тъй като децата

трябва да са готови да създават нови връзки с други, чужди хора (Niesel & Griebel, 2013).

- 3) На ниво жизнена среда от децата се очаква да се адаптират към новите обстоятелства. Детето познава обичайното си обкръжение в семейството и същевременно прекарва доста време в чужда обстановка, с нови помещения, различно протичане на деня и непознати правила (Niesel & Griebel, 2013). Бетке, Браукхане и Кнобелох (Bethke et al., 2009) подчертават още, че детето е изложено на необичайна интензивност на шума, свързан с големия брой деца в една група, с които тепърва трябва да свикне. Освен това в добре обзаведените помещения намира много материали, които трябва да си обясни. Така детето е изложено на многобройни нови гразнения, които трябва да преработи (Bethke et al., 2009). Заради ранната възраст на децата и малкия брой преодолени преходите разполагат с ограничен опит и неизпробвани умения „(...) да се адаптират към нови ситуации (...)“ (Niemann, 2011). Тези многобройни описани промени представляват за децата напрежение и изисквания, с които се сблъскват в хода на фазата на привикване (Hédervári-Heller & Maywald, 2009). С постъпването си в детското заведение те могат да изпитат гняв, отчаяние или да имат усещането, че губят контрол и ще бъдат изоставени (Fürstaller, 2015). Особено отделянето от близък човек, най-често родител, представлява сериозно предизвикателство за детето в процеса на приобщаване. Това отделяне е най-важният стресов фактор за децата (Griebel & Niesel, 2011). Подобно психическо натоварване често се изразява с плач и криве руск (Fürstaller et al., 2011).

Често както педагозите, така и близките са на мнение, че децата изразяват тъгата си от раздялата само с плач. Това мнение води до факта, че плачещите деца получават повече внимание, докато процесите на привикване при децата, които не плачат, се класифицират като успешни и вследствие на това се смятат за приключили. Тъй като болката от раздялата може да се прояви и по други начини, липсващият плач в ситуации на отделяне не бива да се интерпретира погрешно като успешно преодоляване (Fürstaller et al., 2011). Този аспект на приобщаването заема централно място във Виенското изследване на яслите (2007 – 2012 г.). Това ясно показва, че поведението на децата влияе върху процеса на приобщаване и този процес трябва да бъде подходящо адаптиран (Dreyer, 2015).

По-рано емоционалните натоварвания на децата по време на прехода от семейството към заведението за полагане на извънсемейна грижа не се вземат под внимание и по този начин се отхвърлят индивидуалният и научно обосновааният процес на привикване (Niemann, 2011).

Едва с разбирането, че формирането на прехода оказва влияние върху физическото състояние и развитието на детето (Niemann, 2011), на преден план се появяват модели на приобщаване, „(...) които дават възможност за спокоен преход към чуждата грижа (...)“ (Bucheбner-Ferstl et al., 2009). Драйер (Dreyer, 2015) също подчертава, че процесът на адаптиране се улеснява, ако децата се адаптират въз основа на конкретен модел на приобщаване. Също така благоприятни за успешния преход са подходящото съотношение брой деца на един възпитател и високата квалификация на педагогическия екип (Dreyer, 2015).

За близките преходът на детето към заведението за полагане на извънсемейна грижа е от също толкова голямо значение, колкото и за децата. Решението, да запишат детето в детска градина, не винаги е лесно. Те се страхуват от раздялата или изпитват чувство за вина, „че тревожат детето си с ранна раздяла и го натоварят емоционално“ (Hédervári-Heller & Maywald, 2009). Обикновено преходът към детското заведение представлява за близките първата ситуация на отделяне от детето. Те не са сигурни, дали грижите за детето им, полагани от чужди хора, ще се отразят положително върху развитието му (Van Dieken, 2015). Близките на детето се изправят и пред обществените очаквания и евентуални предразсъдъци (Becker-Stoll & Wertfein, 2014). Те се страхуват, че ще бъдат определени като „лоши“ родители, които преследват целта да се реализират професионално, и търсейки грижа от чужди хора, показват, че слабо се интересуват от желанията на детето (Fürstaller et al., 2011).

Грибел и Нюзел (Griebel & Niesel, 2011) представят промените и изискванията към близките, които съпътстват привикването на детето, точно като при описаните промени у децата – на три различни нива:

- 1) На ниво отношения се установява, че към тях биват отправени нови очаквания. Те трябва да покажат интерес към групата и общото детско заведение, трябва да приемат това, че други хора са отговорни за детето им.
- 2) На ниво индивидуализъм им ролята им е променена. Те сега са „съ-родители“, защото детето е част от група с много деца и трябва да са готови да събират нов опит. Освен това усещат, че детето има нови потребности, които се появяват по време на съвместното пребиваване с други деца (Griebel & Niesel, 2011).
- 3) На ниво жизнена среда се стига до промяна в ежедневния график (Griebel & Niesel, 2011). Възникват допълнителни задължения, свързани с детското заведение (Griebel & Niesel, 2011), като присъствието на срещи с педагозите за обсъждане на развитието на детето, родителски срещи и празници.

ТЕОРИЯТА ЗА ПРИВЪРЗАНОСТТА

Теорията за привързаността е основа за моделите на приобщаване. Понятието *привързаност* се дефинира по различен начин в литературата. Според Келер (Keller, 2014) „привързаността ... се счита за емоционална връзка, която се развива между бебето и неговите най-важни близки хора.“ Друга дефиниция е формулирана от Гросман и Гросман (Grossmann & Grossmann, 2014): „Привързаността (attachment) е специално отношение на едно дете към неговите родители или хората, които постоянно се грижат за него.“ Според Нойс (Neuß, 2012) привързаността описва емоционалната връзка между родителите и техните деца. Има се предвид, какъв опит децата са придобили при удовлетворяване на всичките им потребности от родителите и какви очаквания имат децата след това към тях. Ако се обобщят основните твърдения, може да се отбележи, че привързаността представлява дълбоко, основаващо се на чувствата отношение на детето към трайно грижещите се за него близки.

Привързаността играе централна роля при развитието на детето. Така бебето има „вроден инстинкт..., да търси близостта с познат човек“ (Dornes, 2013). Привързаността е вродена основна необходимост на всяко дете, което търси сигурност и закрила. Нуждата от привързаност и близост е със същата значимост като други основни нужди на човека. За задоволяване на нуждата от близост децата развиват различни форми на поведение като например да лазят след възрастния. Тези различни форми на поведение зависят от възрастта и физическото развитие на детето (Otto, 2011).

Основната теория за привързаността е развита от Джон Боулби (1907 – 1990). Той работи и прави проучвания като детски психиатър и психоаналитик в Клиниката Тависток в Лондон. В своите изследвания Боулби достига до резултати за етологичната теория за привързаността. Етологията научно описва поведението на хората и се нарича още „изследване на поведението“ (Lorenz, 1978). Той разработва теорията за привързаността в края на 1950 г. и я доразвива през следващите години (Dornes, 2013).

Джон Боулби определя привързаността между детето и най-близките му като „силна връзка“ (Bowlby, 2006), която е наследствено обусловена. Той предполага, че тази връзка е нужна за научаване на важни за оцеляването действия. Освен това поддържа мнението, че поведението на привързаност е необходимо, за да се получи защита и закрила (Bowlby, 2006). На около седем месеца се наблюдава поведенческа ориентация към най-близките, постоянно грижещи се за детето хора. Това означава, че в ситуации, които притесняват детето, то все по-често се обръща към своите родители. Поведенческата ориентация се заздравява на възраст около 1,5 г. и притежава различима структура (Laewen et al., 1994). На около

3 години честотата на проявяващо се поведение на привързаност намалява. Следователно поведението на привързаност на децата към техните родители е важен аспект от ежедневната работа на възпитателите в детските ясли. Качеството на привързаността е решаващо за хода и успеха на приобщаването (Bowlby, 2006).

За децата е възможно да се привържат към множество хора, които са подредени йерархично и не е лесно да бъдат подменяни. Близките хора, към които детето е привързано, му дават сигурност. Ако няма такива хора, то не може да проучи обкръжаващата го среда. Като обратен извод това означава, че детето може да прояви изследователско поведение само „ако поведенческата система на привързаност е деактивирана“ (Becker-Stoll, 2012). Ако образователната потребност е удовлетворена и децата се чувстват добре, те са способни да изследват околната среда и да събират опит от учене, тъй като притежават вродена „система за изследователско поведение“. Ако обаче не се чувстват добре, действа само поведенческата система на привързаност и се търси близостта на близкия човек. Това означава, че системата за изследователско поведение се задейства само ако поведенческата система на привързаност не е активирана (Becker-Stoll, 2009). Децата развиват вътрешен работен модел, при който събираният дотогава опит от привързаността се запаметява и може да се извика. На негова основа те могат многократно да се справят със ситуации на раздяла, защото в най-добрия случай знаят, че човекът, към когото са привързани, по принцип съществува, дори и да не присъства в конкретната ситуация (Lohausen et al., 2010).

Джон Боулби предполага, че колкото по-деликатно родителите подхождат към детето си, толкова по-добро е качеството на привързаността. Той застъпва и мнението, че придобитият в собственото детство опит с привързаността се предава на следващото поколение. Тук не трябва да се пренебрегва фактът, че децата се раждат различни и следователно се държат по различен начин. Ако родителите например имат плачливи деца, ще им бъде значително по-трудно постоянно да подхождат към тях деликатно и с разбиране (Kasten, 2005).

Така както децата имат поведение на привързаност, родителите проявяват вродено „поведение на грижа“. Този повлиян от доброжелателност и чувства интерес към детето се обозначава като свързаност (Bonding) (Elsner & Raue, 2018). Чрез поведението на грижа се показват форми на поведение като например милване, които имат за цел да удовлетворят нуждата на детето от привързаност (Lohausen et al., 2010). Отношението на детето към лицето, което реагира на неговите сигнали, води до поведение на привързаност и търсене на все по-чести контакти. Привързаността следователно не е налична по рождение, а се формира „през първите месеци от живота“ (Grossmann & Grossmann, 2014).

Психоложката Мери Ейнсуърт (1913 – 1999) (Kasten, 2005), ученичка на Боулби, съвместно с други сътрудници доразвива теорията за привързаността (Otto, 2011). Тя провежда т. нар. изследване „Непозната ситуация“ („Strange Situation“), което позволява да се оцени качеството на привързаността (Elsner & Rauert, 2018). Базирайки се на него, при последвалите проучвания и наблюдения установява, че поведението на привързаност е многостранно и проявата му е различно силно изразена (Maywald & Schön, 2008). Изхождайки от този метод на изследване, тя наблюдава реакцията на едногодишни и двегодишни деца, когато се отделят от своите близки и след това ги виждат отново. Ейнсуърт формулира четири различни стила на привързаност (Elsner & Rauert, 2018), които в специализираната литература се наричат още качества на привързаност или типове на привързаност (Maywald & Schön, 2008). Те се тълкуват по следния начин:

1. Сигурна привързаност

Сигурно привързаните деца обикновено имат много чувствителни родители. Това означава, че родителите приемат адекватно, правилно и бързо изпращаните от детето сигнали. То използва родителите си като сигурно пристанище, ако е в чужда обстановка или настъпи неочаквано събитие. В тези случаи децата търсят активно контакта с родителите си и привличат вниманието с плач или викове. Децата се уповават на родителите си. При физически контакт се успокояват и след известно време отново започват да изучават обкръжаващата ги среда (Laewen et al., 1994).

2. Несигурно-избягваща привързаност

Несигурно-избягващо привързаните деца обикновено имат родители, които рядко реагират с отзивчивост. Придобитият опит им е показал, че родителите им не са на разположение. А също и че не възприемат изпращаните от детето сигнали. Децата научават, че техните желания остават неудовлетворени. Тези деца се опитват самостоятелно да се справят със ситуациите на стрес. При това те избягват близостта и контакта с родителите си. Близост и контакт търсят по-скоро с чужди хора. Тези деца създават впечатлението, че се защитават сами, като избягват връзката с родителите си (Neuß, 2012).

3. Несигурно-амбивалентна привързаност

Несигурно-амбивалентните деца обикновено са придобили опита, че техните родители реагират веднъж много отзивчиво, а след това отново много неодобрително. Тази форма на привързаност се проявява предимно при деца, чиито родители действат под влияние на емоционалното си състояние. Постоянната промяна между отблъскващо и приласкаващо поведение води до голяма несигурност

у децата. Тъй като те постоянно се опитват да установят настроението на родителите си и не могат да преценят, как ще реагират. Тези деца непрекъснато се опитват да се адаптират и затова проявяват намалено изучаващо поведение. Освен това се забелязва, че те откликват със страх и голяма тревога на необичайни ситуации. Типично за несигурно привързаните деца е, че реагират извънредно бурно при фрустрация (Maywald & Schön, 2008).

4. Дезорганизирана или дезориентирана привързаност

Дезорганизирано или дезориентирано привързаните деца не могат да се причислят към посочените по-горе типове на привързаност, дори ако понякога показват техен модел на поведение. Тази форма на привързаност често се проявява при малтретирани, пренебрегвани или наказвани деца. Децата на травмирани родители, които не са преодолели травмата си, също често спадат към този тип привързаност. Такива родители обикновено нямат адекватно поведение в създадените се ситуации и е пряко силите им да реагират отзивчиво на потребностите и желанията на детето. Тези деца често показват противоречиво или неопределимо поведение, напр. като стереотипи или „вцепеняване“ (Maywald & Schön, 2008).

ТЕОРИЯТА ЗА ПРЕХОДА (TRANSITION)

Теорията за прехода (Transition) е подходяща за описване на преходния процес при приобщаването. Изследването на прехода представлява съвсем нова научно-изследователска област в психологията. То се занимава с комплексните процеси на промяна в развитието на човека и е свързващо звено между социологията и семейната психология (Winner, 2015).

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

Преходите съпътстват човека през целия му живот, те са неизбежни. Познати преходи са раждането на дете, първото привикване към детско заведение, преходът от детска градина към начално училище или юношеската възраст, двойките стават майки и бащи, децата от детската градина стават ученици и т.н. (Winner, 2015).

Преходите изправят родителите пред големи предизвикателства. Самите те трябва да преодолееят прехода и същевременно да подкрепят детето си в него. Постъпването на детето в детско заведение означава първият преход в образователната му биография. Едва когато детето осмисли и приеме идентичността си като дете от детска ясла или детска градина и когато се справи добре с прехода, може да учи добре в тази образователна институция (Winner, 2015). За родителите това време често е маркирано от незавършения преход от връзката в двойката към родителството. Затова професионалната помощ по време на привикването е насочена не само към детето (Winner, 2015). Белер казва в тази връзка: „Разделите често са болезнени за всички участващи и затова винаги представляват ситуации на стрес. Поради тази причина организирането на процеса на приобщаване към детската ясла трябва да взема под внимание всички участници: отговорните фигури от семейството, детето, възпитателката в групата, директорката и присъстващите деца. Приобщаването не трябва да касае само детето, защото не му е от голяма помощ, ако се откликва само на неговите потребности, а на участващите възрастни се поставят единствено изисквания“ (Beller, 1994).

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

Преходът се преодолява по-леко, когато в новата ситуация се намери обогатяващ живота елемент. Това обаче е трудно при привикването на малкото дете в детското заведение, защото детето не знае, какво предлага детската ясла. Малките деца първо трябва да се запознаят с дневния режим, реално да се срещнат с хората и да могат да наблюдават и усетят новото обкръжение с всичките си сетива. Затова изключително важно е да има фаза на опознаване (Winner, 2015). Предучилищната педагогика междувременно вече се фокусира върху прехода от цялото семейство в детската ясла и търси нови форми на сътрудничество с родителите (Winner, 2015). Например родителите могат да бъдат поканени да участват в ежедневието на яслата. С това привикването може да даде началото на истинско възпитателно и образователно партньорство (Winner, 2015).

СТРАХЪТ ОТ РАЗДЯЛА

Заедно с възникването на привързаност към близкия човек, от осмия месец от живота на детето у него се развива страх от раздяла (Lohaus et al., 2010). Той се проявява с шумно „протестиране“, ако близкият се отдалечи пространствено от погледа на детето (Berk, 2011) или то бъде оставено с непознат за него човек. Съответните характеристики и черти на непознатия човек, като например по-тъмен цвят на косата или неутрално изражение на лицето, повишават чувството на страх. От десетия до дванадесетия месец страхът от раздяла може да се наблюдава при почти всички бебета (Lohaus et al., 2010).

Страхът, да се раздели с грижещ се за него близък, намалява, когато детето забележи наличието на повтарящи се процеси и интервали от време. Освен това страхът намалява, щом детето усети, че някой различен от близкия човек също се грижи с обич и нежност за него (Grossmann, 2017).

Ако и след тригодишна възраст децата продължат да страдат от страх от раздяла или такъв масирано се проявява при малко дете, може да бъде поставена диагнозата „тревожно разстройство на детето, предизвикано от раздяла (Lohaus et al., 2010)“. Педагогическият персонал и близките трябва да са наясно със страха от раздяла в описаната възрастова група. Така процесът на приобщаване за децата на тази възраст, подобно на децата във „фазата на боязливост от непознати хора“, които реагират на непознати хора с поведение на дистанцираност, трябва да бъде организиран особено внимателно и по-продължително (Becker-Stoll & Wertfein, 2014).

Близките (най-вече майките) често се страхуват, че връзката им с детето ще бъде заменена или отслабена от връзката възпитател – дете. Тези страхове се проявяват чрез ревност или конкуренция и пречат на тясното сътрудничество с педагозите. Тъкмо страхът от раздяла е свързан с огромно натоварване за самите близки, както и за детето и възпитателите в детското заведение. За да му се противодейства, е важно персоналът да се отнася с разбиране, емпатия и фин усет към близките (Hédervári-Heller & Maywald, 2009).

Съществува риск по време на прехода на детето към целодневното детско заведение, причиняващ ситуация на раздяла, близкият да си спомни за собствени неасимилирани ситуации на раздяла в биографията си. Тези раздели може да са преживени например като следствие от бягство или загуба. Неосъзнато придобитият от родителите опит, касаещ раздялата, се прехвърля върху децата по време на периода на приобщаване. Последицата от това е, че осмислянето на раздялата при децата се извършва по-трудно (Schaich, 2011).

От решаващо значение е педагогическият персонал да реагира адекватно при такива ситуации по време на периода на привикване.

Близките, които са травмирани примерно от бежански преживявания, трябва да бъдат насочени към терапевтична или консултантска помощ. Освен това възникващите проблеми по време и след процесите на привикване не бива да се отписват като „индивидуална грешка“ на участващите, а да се разгледат „в психосоциалната им динамика“ (Schaich, 2011).

ВРЪЗКАТА ВЪЗПИТАТЕЛ – ДЕТЕ

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

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

Основата на отношението на привързаност (внимание) създава „нежна и емоционално топла комуникация“ (Ahnert, 2007), която е съпътствана от хармонично взаимодействие. Решаващият елемент на тази връзка е, че възпитателката заема за детето ролята на сигурна база (сигурност). В причиняващи стрес ситуации детето ще се опита да намери опора при нея, за да бъде успокоено и ободрено, така че негативното му емоционално състояние да се подобри (намаляване на стреса). При самостоятелното проучване на околния свят е важно възпитателката да е на разположение на детето и да го подпомага и окуражава да продължи, дори то да се изплаши (подпомагане при изследването на средата). Накрая децата би трябвало да получат помощ и да усетят подкрепа при предизвикателства, с които не могат да се справят сами (асистенция) (Ahnert, 2007).

Така описаните свойства на привързаност смислово се покриват до голяма степен с посочените от Фридрих (Friedrich, 2011) аспекти, които се считат за благоприятни при създаване на позитивна връзка с децата.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ситуациите на раздяла с близките са стресови за децата. Според Хютер процесът на прехода може да има нежелани последици за детското развитие. Опитът от връзките влияе върху подрастващите и се отразява върху структурата на човешкия мозък (Hüther, 2004). В ситуации на раздяла, които съпътстват прехода от семейството към заведението за детска грижа, детето трупа опит от връзките с близките си, който впоследствие влияе върху структурата на мозъка и с това върху развитието на детето, твърди и Драйер (Dreyer, 2015). Този причинен стрес е свързан със „съществени последици за детското развитие“ (Dreyer, 2017). Емпатичното присъствие на доверен близък човек в ситуации на раздяла стимулира производството на хормон, регулиращ стреса, и поради това се оказва така необходимо за успешния процес на привикване (Dreyer, 2015). Когато децата са подпомогани от възпитателите по време на процеса на приобщаване и съвместно преодоляват момента на раздяла, то те се научават, че могат да се справят с тревожните ситуации. Освен това осъзнават, че връзките са полезни за преодоляване на предизвикателствата. Изживяването на собствената ефективност се подсилва, защото децата усещат и разбират, че и други хора се интересуват от чувствата им и реагират на тях (Fürstaller, 2015). Чрез един успешен преход децата събират положителен опит и развиват нови умения (Becker-Stoll & Wertfein, 2014). Привикването на децата е съпроводено от сериозно напрежение за близките. На някои места за тях се грижат т.нар. консултанти за родители, които ги информират и подкрепят, изяснявайки важни въпроси и подпомагайки техните решения и действия (Wöhlert, 2015).

БИБЛИОГРАФИЯ

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Beziehung? In: F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen. Berlin.
- Ahnert, L. & Eckstein-Madry, T. (2013). Krippen. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (3., überarbeitete Aufl.). Cornelsen. Berlin.
- Becker-Stoll, F. (2009). Sichere Bindung an die Erzieherin. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 12.
- Becker-Stoll, F. (2012). Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. Themenheft sozial-emotionale Entwicklung. Neugier braucht Vertrauen. Verlag Herder, Freiburg.
- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2014). Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, M. Hopf (Hrsg.), Handbuch Frühe Kindheit. Barbara Budrich. Opladen.
- Beller, K. E. (1994). Eingewöhnung: Eine Unterstützung aller daran beteiligten Personen. In: Landeshauptstadt München (LHM); Sozialreferat (Hrsg.): Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische Qualifizierung von Krippen. Abschlussbericht Projektteil C: Zusätzliche Intensivierung der Elternarbeit in der Krippe. München, S. 34-35.
- Berk, L. E. (2011). Entwicklungspsychologie (5., aktual. Aufl.). Pearson. Hallbergmoos.
- Bethke, C. & Braukhane, K. & Knobloch, J. (2009). Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Bildungsverlag EINS. Troisdorf.
- Bowlby, J. (2006). Bindung. Reinhardt Verlag. München.
- Buchebner-Ferstl, S. & Dörfler, S. & Kinn, M. (2009). Kindgerechte außerfamiliäre Kinderbetreuung für unter 3-Jährige. Eine interdisziplinäre Literaturrecherche. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien.
- Damen, S. (2014). Beziehungsaufbau in der Eingewöhnung. Theorie und Praxis der Frühpädagogik U3 (3). Kindergarten heute, 44.
- Dornes, M. (2013). Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre (10. Aufl.). Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.
- Dreyer, R. (2015). Der Übergang des Kindes in frühe Tagesbetreuung. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 18.
- Dreyer, R. (2017). Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Herder. Freiburg.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2018). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (8. Aufl.). Beltz. Weinheim, S. 184-185.
- Friedrich, H. (2011). Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren. In: N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen. Berlin.
- Fürstaller, M. (2015). Vom Zauber des gelungenen Anfangs. Unsere Kinder: das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit, 6.

- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011). Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 14.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Cornelsen. Berlin.
- Grossmann, K. (2017). „An Angst kann man sich nicht gewöhnen, aber man kann abstumpfen, was zu Hilflosigkeit und Aggression führt“. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 20.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2014). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit (6. Aufl.). Klett-Cotta. Stuttgart.
- Hédervári-Heller, É. & Maywald, J. (2009). Von der Eingewöhnung zur Erziehungspartnerschaft. Frühe Kindheit: die ersten 6 Jahre, 12.
- Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Zeitschrift für Pädagogik, 50, 487-495. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4822/pdf/ZfPaed_2004_4_Huether_Bedeutung_sozialer_Erfahrungen_D_A.pdf, (abgerufen am 12. Mai 2020)
- Jungbauer, J. (2017). Entwicklungspsychologische Aspekte der institutionellen Ganztagsbetreuung von unter 3-jährigen Kindern. Thema Jugend: Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 4.
- Kasten, H. (2005). 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Keller, H. (2014). Kultur und Bindung. In: L. Ahnert (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (3. Aufl.). Ernst Reinhardt. München.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. & Hedervari, E. (1994). Ein Modell für die Gestaltung der Eingewöhnungssituation von Kindern in Krippen. (2. aktualisierte Aufl.). Fipp Verlag, Berlin.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Springer. Berlin.
- Lorenz, K. (1978). Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Springer Verlag. Wien.
- Maywald, J. & Schön, B. (2008). Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Neuß, N. (Hrsg.). (2012) Grundwissen Krippenpädagogik. (2. Aufl.) Cornelsen Verlag. Berlin.
- Niemann, H. (2011). Eingewöhnung in die Krippe. In: N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Cornelsen. Berlin.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2013). Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, K. Lenz (Hrsg.), Handbuch Übergänge. Beltz Juventa. Weinheim.
- Otto, H. (2011). Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (4., vollständig überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber. Bern.

- Schaich, U. (2011). Der Übergang aus der Familie in die Kinderkrippe. Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre, 14.
- Van Dieken, C. (2015). Was Krippenkinder brauchen. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren. 2. Auflage der überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. Herder. Freiburg.
- Winner, A. (2015). Das Münchener Eingewöhnungsmodell–Theorie und Praxis der Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätten. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_winner_2015.pdf, (abgerufen am 27. April 2020)
- Wöhlert, S. (2015). In Beziehung gehen. Dialogspaziergänge mit Eltern in der Eingewöhnungszeit. Kindergarten heute, 45.

За автора:

Михаела Борисова Ернстбергер
СУ „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
E-mail: michaela.ernstberger@yahoo.com

About the Author:

Mihaela Borisova Ernstberger
Sofia University St. Kliment Ohridski
Faculty of Educational Studies and the Arts
E-mail: michaela.ernstberger@yahoo.com