ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“ – БЪЛГАРИЯ
ГОДИШНИК, ТОМ V, 2026 – ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
PAISII HILENDARSKI UNIVERSITY OF PLOVDIV – BULGARIA
ANNUAL, VOL. V, 2026 – FACULTY OF EDUCATION

DOI: 10.69085/afp20265073

СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНОТО НАУЧАВАНЕ НА ДЕТЕТО ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ И ДЕТСКАТА ЛИТЕРАТУРА

Биляна Калоферова
b.kaloferova@uni-plovdiv.bg

Резюме: *Настоящото изследване извежда ролята на детската литература като уникално поле за социално-емоционално научаване на детето в предучилищна възраст. В съответствие с държавните образователни изисквания и концепцията за холистично детско развитие се анализират същността и измеренията на социално-емоционалното развитие. Фокусът се насочва към това как точно детето се справя с нарастващите емоции и какви конкретни способи използва за тяхното овладяване. Научното търсене се фокусира върху практическата приложимост на тематично подбрано произведение чрез конкретна методология, базирана на основните компоненти на емоционалната компетентност: преживяване, разбиране и разпознаване, и емоционална регулация. Педагогическата технология включва съчетаването на четенето с активни методи като „паравербална комуникация“, моделиране на алтернативно поведение от страна на учителя и технологии за социално експериментиране (като споделяне на преживявания тип „Аз искам да разкажа“). Потенциалът на детската литература е илюстриран чрез аналитичен прочит на произведението „Когато се чувствам уплашен“ от Т. Мъроуни (2007). Анализът доказва, че тълкуването на вградената в социалната информация емоция ориентира детето в преживяванията на героя и му помага да стане умело в: осъзнаването на емоционалния опит; разпознаването на собствените и чуждите състояния; използването на емоционалния език; емпатичното участие в емоциите на другите и регулирането на собствените неприятни състояния.*

Ключови думи: *социално-емоционални компетентности, предучилищна възраст, детска литература*

THE PRESCHOOL CHILD'S SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AND CHILDREN'S LITERATURE

Bilyana Kaloferova
b.kaloferova@uni-plovdiv.bg

Abstract: *The present study highlights the role of children's literature as a unique field for the preschool child's social-emotional learning. In accordance with the state educational requirements and the concept of holistic child development, the essence and dimensions of social-emotional development are analyzed. The focus is directed toward how exactly the child copes with growing emotions and what specific methods they use to master them. The scientific inquiry focuses on the practical applicability of a thematically selected literary work through a specific methodology based on the main components of emotional competence: experiencing, understanding and recognition, and emotional regulation. The pedagogical technology involves combining reading with active methods such as paraverbal communication, modeling of alternative behavior by the teacher, and technologies for social experimentation (such as sharing experiences of the "I want to tell" type). The potential of children's literature is illustrated through an analytical reading of the book When I'm Feeling Scared by T. Moroney (2007). The analysis proves that the interpretation of the emotion embedded in the social information orients the child in the character's experiences and helps them get skilled in: becoming aware of emotional experiences; recognizing one's own and others' states; using emotional language; empathetic participation in the others' emotions and regulating one's own unpleasant states.*

Keywords: *social-emotional competencies, preschool age, children's literature*

Увод

Социално-емоционалното развитие на детето е основна цел на предучилищното образование наред с интелектуалното, духовно-нравственото и физическото му развитие в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му (МОН, 2015, чл. 5 (2)). Тази цел насочва вниманието на обществените по-

литики към концепцията за холистично развитие на детето, като подчертава важността на разглеждането на всички области на развитие, които от своя страна са основни педагогически инструменти в предучилищна възраст, тъй като те подпомагат учителите да идентифицират и изучат интересите, наклонностите и предразположенията на детето, което допринася за индивидуализирано, ориентирано към детето образование.

В тази връзка в настоящото изследване ще бъде разгледано социално-емоционалното развитие, дефинирано като област, която обхваща измеренията: *взаимодействия с възрастни и с деца на близка възраст; просоциално, приемащо и уважително поведение към многообразието; самооценката; самоконтрол и емоционално изразяване.*

Обединяването им в единна рамка ясно демонстрира и подчертава взаимозависимостта на развитие на емоционалната и социална компетентност. Въпреки това всеки от посочените компоненти следва частично независим път на развитие. Например *социалните взаимоотношения* влияят върху това как детето възприема себе си и света около себе си (Rus, Dohotaru, Catalano, et al., 2024). Те се конкретизират в определена ситуация чрез социални умения, които се описват в две категории: *междуличностни умения за взаимоотношения* и *решаване на проблеми и вътрешноличностни умения.*

Междуличностните социални умения – т.нар. социален репертоар, се развиват и оформят в богатата социална мрежа на междуличностно общуване, възникнало по повод на самостоятелна, съвместна или групова продуктивна дейност при ориентиране на детето в околния свят (Вълканова, 2006). В резултат детето: *инициира взаимодействие и взаимодейства с други деца чрез игри, подходящи за възрастта му; споделя предмети / играчки; предлага и моли за помощ; чака реда си; формулира учтиво обръщение.* Връстниците осигуряват преживявания, които децата не могат да получат по никакъв друг начин. С връстниците децата формират приятелства – специални взаимоотношения, които са белязани с привързаност и общи интереси (Вълканова, 2006). Тези контакти стимулират развитието на просоциални умения като: *умение на детето да се интегрира към екип и група, комуникативност и инициативност, възрастово детерминирани стратегии за разреша-*

ване на конфликти и утвърждаване на механизми за самоконтролни умения за управление на гнева и решаване на проблеми.

Вътрешноличностните умения са свързани със самосъзнанието, самоконтрола и отношението на детето към себе си. След като то става все по-себеосъзнато, което му позволява да забележи собствените си емоции, силни страни и мотиви, нараства способността му да разпознава и изразява емоциите си, да разбира и да реагира на емоциите на другите, както и на развитието на самооценката и образа за себе си. Този прогрес във вътрешноличностните процеси – от разпознаването на емоциите до тяхното регулиране по конструктивен начин – има доминираща роля при структуриране на образователните тенденции в направлението „Околен свят“, насочвайки вниманието ни към това как точно детето се справя с нарастващите емоции и какви конкретни способи използва за тяхното овладяване. Конкретните действия зависят от етапа на детското развитие, като отговорът на въпросите се променя с възрастта.

Например на *три-четиригодишна възраст* повечето деца търсят физическа близост с възрастен, за да управляват негативните емоции. „Те могат да притъпят емоциите, като ограничават сетивния приток на информацията (закриват очите си или ушите си с ръце, за да блокират неприятни гледки или звуци), говорят си („Мама каза, че скоро ще се върне“). Наред с това те могат да променят целите си (след като са били изключени от играта, решават, че така или иначе не желаят да играят)“ (Бърк, 2012, с. 244).

Към *четири-петгодишна възраст* децата говорят за причините на много базисни емоции, последиците и поведенческите им признаци – разбиране, което увеличава точността и комплексността им (Той е щастлив...; Тъжен е, защото...). Обясненията обикновено подчертават външните фактори.

До *петгодишна възраст* те насочват вниманието си към други дейности за преодоляване на негативните емоции, първоначално с помощта на възрастен. Самото ангажиране с дейности, насочени към развитието на способностите и компетенциите на детето (например да разбира какво се крие зад дадено чувство, да се научи да се справя с тревоги, гняв и тъга по продуктивен начин, да осъзнава чувствата си, да ги наблюдава и да ги променя, когато е необходимо), предполага съзнателна регулация (Стаматов, 2015).

Пет-седемгодишните деца са способни самостоятелно да се справят с тревожността, да се защитават, да договарят приятелства, да развиват по-сложни стратегии, като например омаловажаване на значението на неприятните ситуации или преосмислянето им в положителен смисъл. Подкрепата от възрастните все още е важна, но регулирането на емоциите е все повече партньорство, тъй като децата стават едновременно по-автономни и по-способни на сътрудничество (Rus, Dohotaru, Catalano, et al., 2024).

Именно за да разпознае тези първични опити за справяне и да ги насочи в конструктивна посока, всеки учител се нуждае от ясно разбиране на саморегулацията. Тя оформя начина, по който децата управляват емоциите и поведението си, изграждат взаимоотношения и се ангажират с ученето. Изследванията показват, че саморегулацията и изпълнителните функции се развиват чрез многократна практика в смислени, реални житейски ситуации. Децата се нуждаят от ежедневни възможности да практикуват управление на вниманието, емоциите и решаването на проблеми като част от рутината в занималнята посредством:

- интегриране на съдържание, специфично за социално-емоционалната област във всички образователни направления;
- реализиране на допълнителни форми в областта на социално-емоционалното развитие;
- провеждане на социално-емоционални дейности в партньорство с родителите и общността (пак там).

В този контекст овладяването на емоциите може да се реализира посредством *четенето на художествено произведение* – метод, класифициран в групата на информационно-познавателните. В тази насока Д. Гюров (1999) отбелязва, че разнообразните теми, жанрове и сюжетни истории стимулират интереса и изграждат положително отношение към лица, събития, процеси на развитие и норми на поведение. От друга страна, Е. Чернева (2024) посочва, че художествените произведения са богат източник на възможности за овладяване на езика, и по-конкретно на свързаната устна реч. Именно това изкуство допринася да бъдат забелязани и „чути“ чувствата и притесненията на детето (Каракехайова, 2002). Посредством езика се разкрива връзката между емоциите, между мислите и очакванията за събитията, което допринася съществено за повишената *емоционална саморегулация* на децата в предучи-

лищна възраст. В подкрепа на това твърдение S. Denham (2007) разглежда четенето на произведения като „диалогична“ стратегия за емоционално развитие на детето от предучилищна възраст. Тъй като, посочва авторът, много детски книги описват различни емоционални преживявания на героите, четенето предоставя възможности на децата да научат причините и последствията от емоциите. В резултат възприемането на художествено произведение се превръща за детето в *специална дейност на* „съпреживяване, съдействие, когато то застава на позицията на героя на творбата, опитва се да преодолее препятствията пред него; овладяване на концепциите за доброта, приятелство, дълг, справедливост; развитие на способността за концентрация на вниманието; развитие на любопитството и познавателните интереси; стимулиране на въображението; разбиране за себе си, своите желания, емоции; запознаване с проблеми и начините за решаването им; повишена самоувереност“ (Лазарова, 2022, с. 134).

Методология на изследването

С оглед на изведените теоретични постановки *целта на настоящото изследване* е да се анализира и представи практическата приложимост на четенето на художествено произведение като метод за развитие на социално-емоционалните компетентности в предучилищна възраст.

В съответствие с тази цел *първата задача* на изследването се фокусира върху анализа на същността и характеристиките на социално-емоционалните компетентности в предучилищна възраст. *Втората задача* е ориентирана към проектиране на методическа технология и систематизиране на приложимостта на тематично подбрано произведение като стратегия за емоционално развитие на детето.

При включването на образователния потенциал на книгата *„Когато се чувствам уплашен“* от Т. Мъроуни (2007) в процеса на социално-емоционално научаване на детето е препоръчително при структурирането на педагогическото взаимодействие да се вземат под внимание основните компоненти на емоционалната компетентност:

1. *Преживяването на емоциите* – отнася се до умения за осъзнаване на собствените емоционални чувства; адекватно предаване на емоционално заредени съобщения; проява на емпатия;

2. *Разбиране и разпознаване на емоциите* – обхваща умения за идентифициране на емоции въз основа на невербални знаци; назоваване на емоциите („тъжен съм“); разбиране на причините и последствията от емоциите;
3. *Емоционална регулация* – описва се посредством стратегии за емоционално регулиране, подходящи за възрастта.

Художествената идея на книгата „Когато се чувствам уплашен“ е свързана с пробуждането на чувства и отношения, съпътстващи възприемането на информацията за главния герой. За да се гарантира съпреживяване на възприетата информация от детето, е необходимо съчетаването на четенето на художествено произведение с други методи – с наблюдението на илюстрациите, беседата (Гюров, 1999), моделирането, социалното експериментиране, игри и др. Този тип интерактивно взаимодействие трансформира детето от пасивен слушател в активен участник и съавтор (разказвач).

Особено място сред посочените методи заема работата с илюстративния материал. Ето защо по време на четенето книгата се държи така, че децата да виждат илюстрациите, защото възприятието на външния израз на емоциите предизвиква съответните *емоционални преживявания и реакции* при слушателите и играе важна роля при комуникацията и емоционалния контрол, което от своя страна допринася за развитието на социалните им взаимоотношения. Тълкуването на емоциите, вградени в социалната информация, започва с кодирането на социални сигнали, например вокални, лицеви или поведенчески прояви на емоции. Неслучайно учителят се превръща в активен медиатор на емоционалното съдържание, посредством т.нар. *паравербална комуникация* (Валон, Зазо, 1988). Той моделира поведенческите характеристики на страха посредством промяната в тембъра (вокалната мимика), мимиката на лицето, движението на цялото му тяло (пантомимиката).

След установяването на съвместното внимание езикът придобива водеща роля в развитието на знанията за емоциите (Denham, 2007). Внимателно структурираните въпроси са в състояние да разпалят любопитството и самогенерирането на въпроси, да насърчат критичното мислене, да привлекат вниманието на детето към основните знаци на емоционалния свят.

Те предизвикват отговор от децата, който изтласква разбирането им за социално-емоционална информация отвъд сегашното им ниво

на разбиране. Идентифицирането и назоваването на емоцията, която изпитва героят, подпомагат процеса на *разпознаване и интерпретиране*, като създават връзка между вътрешните преживявания и външните поведенчески прояви, например: „Когато се чувствам уплашен, сърчицето ми бие толкова силно и бързо, сякаш ще изскочи от гърдите ми!"; „Когато се чувствам уплашен, като че цялото ми тяло трепери..."; „Когато се чувствам уплашен, искам да избягам и да се скрия някъде на безопасно място" (Мъроуни, 2007).

В резултат децата обогатяват и уточняват своя речник за обсъждане на чувства, мнения, опит и демонстрират автономност, като разбират и разпознават собствените си емоции, разбират преживяванията и емоциите на другите и не на последно място – откриват връзката между определената емоция и промяната, която настъпва в организма като „физиологичен отговор" (Валон, Зазо, 1988).

Сюжетната линия подпомага още способността на децата да разпознават и разбират причините, или т.нар. *активиращо събитие,* което задейства всяка емоция и нейната специфичност (например страхът се задейства от заплаха). Те тълкуват преживяванията на героя, а именно нещата, които наистина го плашат (паяците, гръмотевичната буря, тъмната стая, хора, които тормозят други хора, и други). А за да се улесни разбирането им за причините и последствията от емоционалните събития, учителят предлага технологии за социално експериментиране (Колева, 2004), които водят до *споделяне на преживявания „Аз искам да разкажа"*, като всяко дете може да избере като обект на пресъздаване това, от което се страхува. Технологията предпоставя увеличаване на емпатийните реакции на слушателя – съчувствие, съпреживяване и съдействие, приемане на чуждата гледна точка.

Преодоляването на страховете е пряко свързано с обсъждането и *моделирането на алтернативно поведение* в социална среда. Това умение е в тясна корелация със самоосъзнатостта на децата и прилагането на различни стратегии като емоционална подкрепа, успокоение, хумор и усещане за можене (Стаматов, 2000). В тази насока Р. Славин (2004) отбелязва, че децата се научават да се държат нравствено чрез моделиране – като наблюдават разнообразни начини за изразяване на емоциите и имитират хората, които демонстрират подходящо поведение. При този процес те успешно интегрират както вербалните и интонационните, така и жестоми-

мичните изразни средства. Целесъобразно е използването на възможностите на *игрите фантазии* – чрез тях децата могат да открият как да се справят със страховете си, а те се страхуват от много неща, защото разполагат с живо въображение (Мъроуни, 2007). Тези игри обединяват различните имитации и се определят от правилата, посочва Р. Стаматов (2000).

В тази насока Т. Мъроуни (2007) илюстрира алгоритми за действие и поведение в конкретната ситуация, които допринасят за саморазсейване чрез физическо самоуспокоение или самостимулация, приближаване или отдръпване от ситуацията или когнитивни и символични манипулации на ситуацията. Примери за тези механизми са: „Когато поговоря с някого, аз разбирам, че това, което ме е изплашило... всъщност не е никак страшно. А понякога... обичам и аз да се маскирам и да бъда страшен“.

Посредством посочените алгоритми децата формират когнитивен образ на определената поведенческа реакция чрез наблюдаване на поведението на героя и тази закодирана информация (съхраняваща се в дълговременната памет) служи като ориентир за техните действия. Моделирането оказва силно влияние върху детската *саморегулация – контрола на чувствата* (способността да се борави с емоциите по продуктивен начин, да осъзнаваш чувствата, да ги наблюдаваш и да ги модифицираш) *и изразяването им в адекватна форма.* Способността за контрол и регулиране на емоциите е от съществено значение за развитието на позитивни взаимоотношения, разрешаването на конфликти и участието в групови дейности. Стабилните взаимоотношения осигуряват подкрепа, в която детето в предучилищна възраст придобива самочувствие и доверие в другите, чувствайки се ценен член на групата и давайки свой собствен принос (Rus, Dohotaru, Catalano, et al., 2024).

Анализът доказва, че тълкуването на вградената в социалната информация емоция ориентира детето в емоционалните преживявания на героя и му помага да стане умело в: осъзнаване на емоционалния опит, включително множество емоции; разпознаване на собствените и чуждите емоционални състояния; използване на емоционалния език; емпатично участие в емоциите на другите; регулиране на собствените емоции (Denham, 2007).

Изводи

Теоретичният обзор на социално-емоционалните компетентности потвърждава, че всеки от съставните им елементи е от решаващо значение за способността на детето от предучилищна възраст да взаимодейства и да формира взаимоотношения с другите. А що се отнася до ефективната приложимост на детската литература, то тя се определя в зависимост от специфичните нужди на групово ниво, съобразени изцяло с индивидуалните и възрастови характеристики на децата.

Литература

1. **Бърк, Л. (2012).** Изследване на развитието през жизнения цикъл. София: Изд. Дилок, ISBN 9789542902157. (Bark, L. (2012). Izsledvane na razvitieto prez zhiznenia tsikal. Sofia: Izd. Dilok, ISBN 9789542902157).
2. **Валон, З., Зазо, Р. (1988).** Детството. София: Наука и изкуство. (Valon, Z., Zazo, R. (1988). Detstvoto. Sofia: Nauka i izkustvo).
3. **Вълканова, В. (2006).** Социализация на детето в технологична среда. София: УИ „Св. Климент Охридски“, ISBN: 954-072473-2. (Valkanova, V. (2006). Sotsializatsia na deteto v tehnologichna sreda. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, ISBN: 954-072473-2).
4. **Гюров, Д. (1999).** Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ. (Gyurov, D. (1999). Pedagogika na vzaimodeystvieto „dete – sreda“. Sofia: Veda Slovena-ZhG).
5. **Каракехайова, С. (2002).** Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. Пловдив, ISBN 9548510502. (Karakehayova, S. (2002). Pedagogika na vzaimodeystvieto „dete – sreda“. Plovdiv, ISBN 9548510502).
6. **Колева, М. (2004).** Педагогическа технология за опознаване на околната действителност от децата в предучилищна възраст. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“. (Koleva, M. (2004). Pedagogicheska tehnologia za opoznavane na okolnata deystvitelnost ot detsata v preduchilishtna vazrast. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“).
7. **Лазарова, П. (2022).** Психология на развитието (възрастова психология). Шумен, Университетско издание „Неофит Рил-

ски“, ISBN 976-619-201-550-3. (Lazarova, P. (2022). Psihologia na razvitieto (vazrastova psihologia). Shumen, Universitetsko izdanie „Neofit Rilski“, ISBN 976-619-201-550-3).

8. **МОН (2015).** Закон за предучилищното и училищното образование. София, https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509 (последен достъп: 12.05.2026). (MON. (2015). Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Sofia, https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509 (posleden dostap: 12.05.2026)).
9. **Мъроуни, Т. (2007).** Когато се чувствам уплашен. София: Аделфи. (Marouni, T. (2007). Kogato se chuvstvam uplashen. Sofia: Adelfi).
10. **Славин, Р. (2004).** Педагогическа психология. София: Наука и изкуство, ISSN 954-02-0293-0. (Slavin, R. (2004). Pedagogicheska psihologia. Sofia: Nauka i izkustvo, ISSN 954-02-0293-0).
11. **Стаматов, Р. (2000).** Детска психология. Издателска къща „Хермес“ – Пловдив. ISBN 954-459-729-8. (Stamatov, R. (2000). Detska psihologia. Izdatelska kashta „Hermes“ – Plovdiv. ISBN 954-459-729-8.)
12. **Стаматов, Р. (2015).** Самоконтролът в пространството на позитивните измерения на развитието. В: Образование. Развитие. Изкуство. Позитивно развитие. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-619-202-075-0, 5 – 17. (Stamatov, R. (2015). Samokontrolat v prostranstvoto na pozitivnite izmerenia na razvitieto. V: Obrazovanie. Razvitie. Izkustvo. Pozitivno razvitie. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“, ISBN 978-619-202-075-0, 5 – 17).
13. **Чернева, К. (2024).** Интегративни възможности при работа върху повествователния текст в предучилищна възраст. В: Интердисциплинарна научна конференция / 40 години педагогически факултет – традиции и иновации. Пловдивско университетско издателство, 116 – 175 (Cherneva, K. (2024). Integrativni vazmozhnosti pri rabota varhu povestvovatelnia tekst v preduchilishtna vazrast. V: Interdistsiplinarna nauchna konferentsia / 4 0godini pedagogicheski fakultet – traditsii i inovatsii. Plovdivsko universitetsko izdatelstvo, 116 – 175).
14. **Rus, A., Dohotaru, A., Catalano, H., Gabriela, M. (2024).** Development of Social-Emotional Skills in Early Education Through Musical Activities. Experimental Study. Special Issue:

Proceedings of 12th International Conference“Education, Reflection, Development“ doi: 10.24193/ed21.2024.28.13

15. **Denham, S. (2007).** Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. Cogniţie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior, 11(1), 1–48, https://denhamlab.gmu.edu/Publications%20PDFs/Denham%202007.pdf