

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА  
ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА**  
България; София 1574  
Бул. „Шипченски проход“ №69 А  
тел. 02 872 08 93, факс 00359 2 / 872 23 21

**SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI  
FACULTY OF EDUCATION STUDIES AND  
THE ARTS**  
Sofia, Bulgaria 1574  
Shipchenski prohod Bd. №69 A  
tel. 02 872 08 93; fax 00359 2/ 872 23 21

**КАТЕДРА „ПРЕДУЧИЛИЩНА И МЕДИЙНА ПЕДАГОГИКА“**

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т  
НА**

**ДИ С Е Р Т А Ц И О Н Е Н Т Р У Д**

**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА НАУЧНАТА СТЕПЕН  
ДОКТОР НА НАУКИТЕ  
В ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 1.2. ПЕДАГОГИКА**

**ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ - РЕТРОСПЕКЦИЯ,  
СЪСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И  
ПРОМЕНИ**

**БОЖИДАР АНГЕЛОВ**

**София  
2018**

Дисертацията е обсъдена и насочена за защита на заседание на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ към Факултет по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“, Заповед на Ректора на СУ РД 38-20/08.01.2019 г.

Дисертационният труд е в обем от 219 страници и се състои от увод, три глави, заключение, основна литература и литература.

Библиографията включва 180, от които 168 на кирилица, 12 – на латиница. Защитата на дисертацията ще се състои на 21.03.2019.

Материалите по защита са на разположение в стая 201 във ФНОИ, бул. „Шипченски проход“ №69А.

*Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на заседание на научно жури в състав:*

*проф. дн Радослав Иванов Пенев*

*проф. д-р Мария Кирилова Баева*

*доц. д-р Данаил Кирилов Данов*

*проф. д-р Розалия Йорданова Кузманова-Карталова*

*доц. д-р Веска Христова Вардарева*

*доц. д-р Стефка Иванова Динчийска*

*проф. дн Добринка Станчева Пейчева*

## ПРЕДСТАВЯНЕ

Разбираемо, от темата на дисертационния труд е видно, че в най-общ смисъл ще подлагаме на своеобразен анализ *педагогическото образование като проблеми, постижения и тенденции в развитието*. Обикновено анализи водещи до подобни претенциозни намерения започват по един и същ начин: настъпилите промени в България след 1989 г. засегнаха дълбоко редица сфери на общественно-икономическия и политическия живот на страната, като разбира се повлияха сериозно и на образованието. Изводът обикновено също е един и същ – считаме че дебатът в българското общество относно наложителната реформа в образованието предстои. Интересното в случая е друго, което бих нарекъл образователна цикличност или периодичност т.е. по тези проблеми обикновено се говори или се започва дебат в определени периоди почти винаги свързани с предстоящи избори. За това смятам, че консерватизмът, традиционализмът и естествената съпротива на всяка система при въвеждането на определени иновационни елементи в една или друга степен играят ролята на регулатор в тези отношения на институционално равнище. В този контекст висшето педагогическо образование с неговите проблеми, постижения, тенденции поради тези причини не може да бъде откъснато от основните елементи на образователната система от предучилищното до висшето образование и обучение. *„Едва ли има нужда специално да се обосновава обективната необходимост от предприемането на опити за преосмисляне на съществуващото положение в сферата на предучилищното възпитание и на отразяващата го теория: предучилищната педагогика.*

*Достатъчен е фактът, че последният български учебник е от 1977 година, а преведената от руски колективна монография „Основи на предучилищната педагогика” - от 1984 година. Доколкото знам, основните концепти в дадена научна област се /или трябва да се/ сменят на седем години. Предучилищната педагогика обаче, заедно с т.нар. “обща” педагогика продължително време бяха в зоната не на здрача /не ли?/, а на относително спокойствие и благополучие: имаше авторитети и институции, които го демонстрираха.*

*Не искам да говоря за известните причини, прекалено конюнктурно ми изглежда, а освен това, има вече достатъчно много хора, които с упование го правят, забравяйки предишните си убеждения и считайки, че с промяната на едно прилагателно пак могат да бъдат в крак с времето.*

*Всъщност, новоизлязлата “програмна” литература показва и нещо друго: да се декларират нови подходи, да се извършват козметични и - често - терминологични промени - и да се смята, че нужното е направено.*

Спомням си недостатъчно ясно, но тъжно усещане от студентските години: преподаваха ми и предучилищна педагогика и други педагогика, където всичко беше или изглеждаше прекалено, точно подредено и - дори внушително.

По-късно с помощта на много хора: деца, детски “учители”, колеги/реални или представени чрез своите книги/, студенти, започнах да осъзнавам, че подредената и външно противоречива словесна конструкция е умозрителна, състояща се често от пожелания и лозунги.

Нещата все повече приличаха на една игра, но лоша игра: например - показните занятия или работата в методическите школи. Тогава и оттогава се убедих, и сега съм сигурен, че най-важният феномен в детството е играта, че тя е същността на детството. Но по своята собствена природа тя е противоположна на досегашните /няма ли ги вече?/ подходи към възпитанието на децата – и затова ѝ бяха намерили множество педагогически сковаващи форми, чрез които да бъде подчинена – на режима, на образователното “**програмно**” съдържание, на учителя и на стоящите над него имена. Работата ми върху тази проблематика бе решаваща – започнах да прозирам колко дълбоко – в самите основи, в изходните философско-методологически положения – са заложили неточни, деформирани и дори порочни постановки. Общият смисъл, който може и да звучи крайно, но за съжаление, съм почти сигурен в това, е че, заради собственото си спокойствие възрастните /учени, разумни, добри?/ хора по всички етажи на педагогическата власт забравяха, макар и в различна степен – децата, въпреки всичките си декларации. Оттогава, впрочем започнах да ставам подозрителен, когато някой заявяваше, че обича децата. Сигурен съм, че те не трябва да се “ обичат “ така, че просто трябва да се опитаме да им помогнем, доколкото можем, или поне да не им пречим.” (Димитров, Д., 1994, с. 3-4)

Не случайно започнахме дисертационния труд с тези думи на нашия колега Димитър Кр. Димитров, които показват определена прозорливост по посока най-общо казано на образователни проблеми. Не случайно в дискусиите свързани с обучението и възпитанието в началните училища, детските градини и специалните училищни заведения проведени през годините научни конференции на Факултета по начална и предучилищна педагогика, сега Факултет по науки за образованието и изкуствата, бяха очертани част от проблемите генерирани от основните елементи на образователната система. На една от тях дадох следния пример: В едно изключително популярно телевизионно предаване бе зададен следния въпрос : “Как смятате, причина за окаяното състояние на българските ученици са – учителите; родителите?” В сблъсъка на тази уникална дилема участваха като противоположни страни - начален учител и психолог, съответно и двамата – родители. Спорът бе твърде интензивен и резултатът предопределен.

Проблемът е другаде – след като в едно общество подобни абсурдни тези се разглеждат от противоположни позиции с подобни участници, то абсурдът е още по-голям. Ако педагози, психолози и родители попадат в този абсурд, то е ясно, че това вече е манталитет, т.е. културата на обществото относно образованието в най-общ смисъл е изостанала безвъзвратно.

**Ето защо в дисертационния труд разглеждаме някои аспекти на тези проблеми, но от гледна точка и на годините преди 1989 и то предимно чрез трудовете на двама изключителни учени в предучилищната педагогика – проф. д-н Елка Петрова и доц. д-р Димитър Димитров.**

*Истинският проблем е в това, че за да бъдат преодоленни - реално и практически - негативните следствия от /де/, формиращата“ педагогика, е необходимо да се продължи усиленият теоретико-приложен анализ на същността на личностно развиващото възпитателно взаимодействие, за да бъдат осигурени изходните предпоставки за организационно операционализиране на неговите характеристики във всекидневната практика на образователната система. (Димитров, Д., 1994, с. 35)*

Тези уводни думи дават възможност да се конкретизира **целта** на настоящия труд по посока **анализ на теоретико-приложените педагогически аспекти в трудовете на Е.Петрова и Д.Димитров**. Този анализ би бил ценен със следното: полемиката между тези учени разкрива по-голяма част от развитието на предучилищната педагогика като наука в исторически план, **която препологаме**, има преки проекции към днешно време като актуалност при решаването на проблемите в реализацията на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст.

**Задачите, които си поставяме са по посока следното:**

- 1. Историческите аспекти в развитието на предучилищната педагогика през анализирания период чрез трудовете на Е.Петрова и Д.Димитров.**
- 2. Анализ на теоретичните аспекти при обособяването на основните парадигми в предучилищното образование.**
- 3. Анализ на взаимовръзките между играта, културата, социалната динамика, педагогическото взаимодействие, социалната информация чрез трудовете на Е.Петрова и Д.Димитров.**
- 4. Анализ на социалния контекст на педагогическите взаимодействия – реч, информация, комуникативна компетентност чрез трудовете на Е.Петрова и Д.Димитров.**

## **1. Исторически аспекти**

Идеята за предучилищното образование възниква у нас още преди Освобождението, като се свързва с имената на Драган Цанков през 1861 г. и Никола Живков през 1874 г., които първи поставят въпроса за общественото предучилищно образование и то съобразно конкретните условия. Законът за началното учение за Източна Румелия от 1880 г. на Йоаким Груев изгражда структурата на училищата като сходна с тази в Княжество България като предвижда и “детски училища” за деца от 3 до 7 години. В Закона за народното просвещение от 1891 г. на Георги Живков се предвижда в детските училища за деца от 3 до 6-годишна възраст да се осъществява подготовка за основното училище. Законът за народното просвещение от 1909 г. на Никола Мушанов оформя единна система на народното образование като за всяка степен се осигуряват подготвени учители, като е постигната диференциация на педагогическата подготовка в цялостна система. Разглеждането на училищното законодателство през изминалите 135 години с акцент - предучилищното образование се свързва още с имената Иван Д. Шишманов, Стоян Орманджиев, Генчо Пиръов и наредбите-законали от 1934 г. и 1944 г., със Законите за народната просвета от 1948 г. и от 1991 г. и разбира се с името на **проф. дпн Елка Петрова**, нейните ученици, профилът по Предучилищна педагогика в Софийският университет “Св. Климент Охридски” и списание “Предучилищно възпитание”. Етапи в развитието са разработването на програми за възпитателната работа през 1978 и 1984 г., насоките за възпитателно-образователна работа от 1990 г. “Детски свят”, утвърждаването от 1993 г. на двете национални програми за предучилищно образование, определянето на държавните образователни изисквания за предучилищно възпитание и подготовка на децата за училище – Наредба № 4 от 2000 г. и 2005 г., конституирането на подготвителната група в детската градина като задължителна чрез промените в Закона за народната просвета, както и разработването на програма за нейното функциониране през 2003 г.. Всичко това доведе до възможности за реализиране на възпитанието и обучението чрез редица образователни програмни системи, разработване на многобройни учебни помагала и други образователни продукти с представителство от всички педагогически факултети в страната и най-вече от научния състав на катедрите “Предучилищна педагогика”.

В труда се анализират някои от основополагащите виждания на представителите на предучилищната педагогика, чрез които се очертава развитието на науката през този период.

Започва се със следната мисъл, която звучи изключително актуално дори и днес и доказва тезата ни, че е необходимо да се вгледаме по-обстойно в изследванията през последните 60 години. *„Ако проследим развитието на теорията и практиката у нас по тези въпроси, ще видим, че доскоро се допускаха много грешки. Дълго време различните*

*дейности се използваха в практиката изолирано една от друга, без достатъчно да се разработва теоретично тяхното място и роля за практиката в детската градина.*

Чрез анализ се прави опит в този контекст да се потърси онези методологически ограничения, които предопределят възприемането на детството. От тази гледна точка ние възприемаме детството с оглед на **две главни условия на зависимост**: от *влиянието* и от *информацията*. Зависимостта от влиянието се отнася до контрола, който упражняват възрастните върху последствията от поведението на децата, а информационната зависимост означава зависимост на детето от другите, по-специално от родителите и възпитателите, за информацията, до която то има достъп. Тук ясно се вижда, че става дума само за зависимости, а не за активността на детето, т.е. трябва да проследим как „зависимостта” от дейностите и в дейностите се проектира в изследванията през годините. Ясно е, че това е свързано главно с игровата дейност. В тази връзка се уточняват **кои са преобладаващите теоретичните основания?** Тук е необходимо да се насочим към резултата в педагогически аспект от търсените основания, защото в хода на това изследване в нормативните документи бяха предложени промени, които предизвикаха дискусии. Става дума за наредба № 5 – държавните образователни стандарти по направленията в предучилищното образование. Споменахме резултати, а това насочва към диагностиката, или, по-точно към стандартизираните диагностични тестове, които също са неотменима част **историята** на предучилищното образование и е нужно да бъдат анализирани в контекста на този труд. И точно тук е важно да посочим как сме анализирали творчеството на Д.Димитров.

Сред авторите, които обръщат специално внимание на иновативно теоретико-емпиричното изследване за формиране на личностна готовност за училищно обучение при пет-шест годишните деца в процеса на игровата дейност, е Д.Димитров (1989). Целта на изследването е установяване на закономерностите на формиране на детето като субект на дейността, в ролята му на системообразуващ фактор за изграждане на личностна готовност за училищно обучение в условията на адекватно педагогическо ръководство на игровата дейност на пет–шестгодишните деца.

Чрез така поставената цел авторът отразява необходимостта изходната абстракция при решаването на проблема за подготовката на децата за училище да бъде изведена от закономерностите на развитието на човешката личност – като най-общо, фундаментално положение, от което да се върви към конкретизирането на основните понятия в проблематиката. Също така целта дефинира насочеността на работата към един почти неизследван (и тогава, а и сега – може да се нарече „недостатъчно изследван”) аспект от битието на личността: функционирането ѝ като субект на дейността. Или, както твърди авторът „*опитът за оценка на*

*съвременното състояние на българското предучилищно възпитание може и трябва да бъде осъществен в контекста на продължаващата вече 20 години ситуация на социални трансформации. Преходът към демократичното гражданско общество се оказва много по-продължителен, значително по-противоречив и усложнен от паралелните процеси, свързани с евроинтеграцията на страната ни, вървящия към глобализация и мултикултурност свят и стремителното разрастване на информационните технологии. Наслаждането на тези разнородни явления породи разпада на значителни фрагменти от предишната ценностна система, управляваща вече остарелите обществени отношения.*

*Това изостри нуждата от методологическо осмисляне на ставащото в различни социални сфери, сред които особено проблематична е образователната система. Оказа се, че преобразуването на нейния прекалено централизиран и унифициран модел - чрез еволюционното ѝ нормализиране, среща сериозни трудности, породени от обективни и субективни фактори. Опитите за обогатяване, а в най-лошите случаи - и за само терминологично обновяване на неизживяната идеология, попаднаха под натиска на разгръщания се информационен обмен с т.нар. западна психология и педагогика, рязко засилен от почти директивните европейски стратегически и рамкови документи (Димитров, Д., 2011, с.17).*

Определяща за изследването е постановката, че развитието на детето като субект на дейността трябва да се разглежда в контекста на формирането на първоначалния – групов, колективен – субект и в условията на съвместната дейност, която е системообразуващ фактор на това развитие. Така търсенето на оптималното решение на проблема за формирането на необходимата готовност за училище се пренася на принципно нова плоскост, ***той престава да е проблем на индивидуалното развитие на детето, защото ясно се разкрива, че то е детерминирано от социалната група.***

На нивото на индивидуалния субект неговата активност се определя като надситуативна, преодоляваща адаптивните подбуди, произтичащи от ситуацията. На равнището на груповия субект активността се дефинира като свръхнормативна – привеждаща дейността на групата в съответствие със социалните, с нравствените очаквания, които обаче не могат или не са предявени като нормативни (задължителни за изпълнение).

Така става ясно, че в определението на целта ключовото понятие е “адекватността“ на педагогическото ръководство на собствената игрова дейност на децата. Неговото уточняване се съдържа в издигната от автора хипотеза: ***Необходимата личностна готовност за училищно обучение може да бъде изградена, ако педагогическото ръководство на съвместната игрова дейност е насочено към двупосочния преход***



**между свръхнормативната и надситуативната активност на детската група и детето като субект на дейността.**

„Пътят е посочен от А. Запорожец в неговата противопоставена на „изкуствената акселерация“ концепция за амплификация (обогаляване) на развитие. На тази основа и с използването на редица перспективни идеи в психолого-педагогическите разработки вече обосновах йерархично структурирана целева система на предучилищното възпитание. На три равнища: концептуално, личностно и дейностно, ясно се конкретизират нейните компоненти. На смисловото ниво е нужно да се търси принципно неограниченото и детерминирано само от възможностите на участващите два субекта (педагога и децата) обогаляване (амплификация) на съвместния живот и дейност - като разгръщане на специфичните детски дейности и общуване към най-широка гама от перспективни задачи с универсално и общочовешко значение. Възможността за подобно насочване на действително възпитателната (в посочения по-горе смисъл) работа в предучилищна възраст произтича от многобройните теоретико-експериментални доказателства за наличието на фундаментални общопсихични и личностни новообразувания с ключово значение за цялостния жизнен път на подрастващите. А необходимостта от целта за програмно непредопределеното и максимално разгърнатото детско развитие следва от мястото на детската градина в структурата на образователната система. Тъй като тя - и времево, и като смисъл, и като първи пряк посредник спрямо семейството - е най-отдалечена от изхода (края) на институционалния възрастово стесняващ се образователен коридор, тя трябва да е едновременно и генеративно пораждащо и изпреварващо противопоставящо се със своите цели възпитателно звено на тенденцията в това, което после се случва с подрастващите.

Анализът на съществуващите разработки за готовността за училище сочи, че те принадлежат към една от двете съществуващи тенденции:

1. изолационистка (обособяване на отделни аспекти) и
2. обединяваща (в търсене на свързваща, интегрална структура) и същевременно се съотнасят към едно от трите направления: интелектуално-познавателно, мотивационно-нравствено и личностно.

Констатира се, че изискванията към училищната готовност се извеждат от четири концептуални равнища, които имат различни (нарастващи) обяснителни възможности и перспективност:

1. Закономерностите на обучението;
2. Особеностите на цялостната организация на педагогическия процес;
3. Спецификата на актуалната социална поръчка към образователната система;

4. Закономерностите на развитието на човешката личност като самоцел на възпитанието.

*Схематичният образ показва главно в тенденцията на господството на външната целесъобразност, водеща и до загубата на личностно значимите проблеми, нравствените и естетическите ценности, чувства и преживявания. Точно на тази приоритетна образователна линия трябва да се противопостави детската градина, като максимално разширява първоначалната основа от потенциални перспективи за разнообразно психично развитие.*

Формулира се като базово изискване за възможния оптимален модел за **формиране на личностна готовност за училище да бъдат системно обхванати четирите равнища, йерархично подчинени на закономерностите на формирането на личността**. На основата на установеното структурно-морфологично сходство на учебната и игровата дейност се обосновава определянето на играта като дейността, чрез която може в личностен план да се реши проблемът. Доказва се, че в процеса на формиращата работа на преден план трябва да е разгръщането на собствената игрова дейност и нейната самостоятелна организация, а личностното формиране да се опосредства от процесите на съвместна дейност и развиващите се в тях детски взаимоотношения.

*За да се обезпечи това, е необходимо да се реализира и целта на личностно равнище: формирането на детето и детската група като субекти на дейността и собствените си отношения. Това е ключово личностно новообразуване и групов феномен, които възникват за първи път в предучилищна възраст, но остават неразвити, непълноценни в сегашните условия на програмна предо- пределеност. Овлабяването на универсалните компоненти на всяка човешка дейност, разгръщането на целия възможен обем от социални отношения (между полюсите на принудата и равнопоставеността, между кооперативната и конфликтната съвместна дейност) превръщат активността на детето и групата в надситуативна и свръхнормативна. Така и само така наистина може да се достигне до субект-субектно педагогическо взаимодействие, в контекста на което саморазвитието е най-важният личностен въпрос, чието решаване е подпомагано и стимулирано (фасилитирано!) от педагозите.*

*А в съответствие със закономерността, че всички - и психични, и личностни качества и способности - са резултат от собствената дейност на подрастващите, е дефинирана и целта на дейностно ниво: овлабяването на системата на игровата дейност. Точно към тази уникална детска и общочовешка дейност трябва да е насочен цялостният процес на съвместния живот на децата и педагога, защото със своята най-дълбока, същностна характеристика - свободата - играта не само разкрива перспективите на бъдещето, а и осигурява най-важното условие*

*за пълноценното личностно опознаване, себеутвърждаване и саморазвитие.* (Димитров, Д., 2011, с.21-22).

Съобразно изградения цели и концептуален модел на личностната готовност за училище в цялостната организация на педагогическия процес се търси засилване на субект-субектния характер на взаимодействията между педагога и децата с извеждане на преден план на смислоформиращите и личностно значими взаимоотношения. Матрицата на комплексното ръководство на игровата дейност съдържа две съподчинени нива на реализиране. Първото, с насоченост към развитие на общите дейности и личностни предпоставки стимулира овладяването на универсалната структура на всяка човешка дейност и съответните личностни качества, и развитието на детската група и детето като активна страна в субект-обектните отношения. Второто, с насоченост към специфичните компоненти на личностната готовност подпомага развитието на игровите способности за целеобразуване, организация, осъществяване, контрол и оценка на дейността, и разгръщането на груповата и индивидуалната свръхнормативна и надситуативна активност

Обобщението в тази насока може да се отнесе към недостатъците на системата на управление на предучилищното образование, главно като финансиране на образованието и то по посока липсата на истински пазар в системата на образованието, липсата на конкуренция при предоставянето на образователните продукти или услуги, което води като цяло до пониско качество на образованието.

С какво обикновено свързваме последното – качеството на образованието, в нашия случай - образованието на студентите педагози. Високото качество на подготовката на студентите е съотносима към възможността **за осигуряване на сравнимост на обучението им с европейските образователни модели и мобилност на студентите.** Ключови думи тук са оригиналност и гъвкавост при присъединяването на нашето висше образование към европейските стандарти и тяхната хармонизация. Но това изисква ясна и точна конкретизация, която предполага гарантиране и ефективност на връзките между отделните институции свързани с образованието и обучението на студентите, от една страна. От друга – детските градини, училищата в границите на самото обучение, практическата реализация, стаж, като част от стратегията за професионалната реализация и развитие на бъдещите педагози. Това ще означава наистина практическо приложение на съответното познание по предмети, предметни области с цел развитие и то в границите на възможната информираност и сътрудничество между учители, родители, общество. От тази гледна точка можем да имаме планиране, изпълнение, оценяване и развитие не само на конкретното преподаване, но откриване мястото му в границите на други педагогически дейности и тяхното управление. Тази стратегия предполага използването и систематизирането

на собствения опит на бъдещия педагог от този на другите и сравнимост на получените резултати в границите на собственото му професионално развитие. Така ще могат да се развият и способностите за използването на разнообразна информация и комуникационни технологии в границите на конкретната социокултурна среда като предпоставка за педагогическа интерпретация.

Проблемите свързани с познавателното, социалното, психическото и цялостно развитие на децата, както и взаимодействието им със семейството, връстниците и околната среда в най-общ план са приоритет на възпитанието и обучението.

*Предучилищното възпитание е преходен тип педагогическо взаимодействие - между това в семейството и осъществявано като учебно-възпитателен процес в училището.*

*Семейното възпитание въпреки множеството си варианти се характеризира с някои общи черти: безусловно доверие и дълбока емоционална привързаност, несистемност и спонтанност, предизвикана от конкретни поводи; различна интензивност, известна хаотичност и разнопосочност. В своя дом детето винаги е в „емоционален триъгълник“ и в т.нар. сиблингова позиция. От тази гледна точка педагогическата дейност в детската градина трябва да се приближи до нормалния и естествен живот на детето в семейството, като запази само най-необходимите и щадящи характеристики на педагогически процес.*

*По-важното е, че в предучилищния период детето за първи път има възможност обективно да заеме позицията на втори субект във възпитателното взаимодействие, защото вече постепенно се превръща в реален, относително пълноценен субект на собствената си дейност и взаимоотношения. Това става в контекста на определящата основна тенденция в детския живот в този период: еманципацията от възрастните - като преход от дейност, осъществявана заедно и под ръководството на възрастните, към дейност, реализирана все по-самостоятелно и във взаимодействие с връстниците (Димитров,Д.,2011, с.39-40).*

От тази гледна точка възпитанието е област от научното познание, обхващаща в себе си функцията на обществото свързана с подготовката на подрастващите за живота. От методологически аспект структурирането на тази област се реализира чрез педагогиката, а от възрастов аспект – конкретно за предучилищната възраст специфичността се реализира чрез предучилищната педагогика (Ангелова,Легкоступ,2005).

## **2. Теоретични аспекти**

*Предучилищната педагогика обхваща широк диапазон от проблеми от емоционалното, през социалното до познавателното*

*развитие на децата. Това предполага внимателен анализ на същността на възпитанието от позицията на връзката му с обучението в предучилищна възраст. Много съществено тук е съотношението между въздействието и взаимодействието. Казано по друг начин това е преходът от субект-обектни процеси към субект-субектни и обратно.*

Това двупосочно предаване на опит става главно чрез овладяване продуктите на образованието и културата. По този начин възпитанието се превръща в глобална форма на детското развитие с няколко съществени особености:

1.Развитието на детето е вероятно явление с различни алтернативи като процес и резултат;

2.Развитието на детето е по принцип неравномерно и различно при отделните индивиди;

3.Развитието на детето при определени условия има творчески характер именно при прехода от въздействие към взаимодействие и обратно.

Обособеното и актуализирано влияние на редица елементи от микро- и макросредата върху детското развитие е в основата на съответна възпитателна и образователна стратегия, които ще съдействат за постигането на най-благоприятен социализиращ ефект.

При децата от предучилищна и начална училищна възраст се развиват потребности и способности, механизми на интелекта и поведението, които имат определящо значение за формирането им като личности. Потребностите на обществото и възрастовите особености на децата ще фиксират онези социални механизми на иновациите – друг ключов момент в този подход. **За нас в иновационен момент е възможността за формирането, изграждането у децата през годините на способност за включването им в символичното представяне и пресъздаване в общуването на различни аспекти от условията на съществуването на културата, играта и езика.**

Следователно става въпрос за въвеждането на индивида в обществото или групата, за влиянието, което се упражнява върху него от различните фактори или за израстването на индивидите в обществото и групата.

По този начин търсим в анализа онава, чрез което се подчертава разбирането за комуникационния процес като процес на социално взаимодействие. В този контекст съществена е ролята на образователната сфера, като основна проблемна област, свързана с изучаването на масовокомуникационните процеси, които рефлектират върху сферата на образованието.

Затова бе необходим анализ и оценка на социокултурната идентификация; осмислянето от страна на детето на различието между

себе си и другите при запазването на целостта на собственото му “Аз”; възможното общуване между децата чрез мултимедията и езика благодарение на измененията и на усложняването на социалните връзки присъщи, на двата феномена; осъзнаване от детето благодарение на: мултимедийните продукти, чуждоезиковото обучение, играта и културата на принадлежността му към различните групи; ролята на мултимедийните, играта и културата за осъзнаването от детето на необходимостта от овладяване на чужд език в контекста на осъзнаването на собствената му възраст; ролята на мултимедийното образование, комуникационното поведение в играта за диференциация на психичните състояния и противоречията в интересите на децата в контекста на ранното чуждоезиково обучение; ролята на мултимедийните, изкуството и играта при изграждането на оценка и самооценка на собственото “Аз” в сравнение с другите.

Този анализ води и до потвърждение на споменатото вече родство между играта и културата, между играта и изкуството, между играта и комуникационните процеси, но обогатени с обективното присъствие на чуждоезиковата среда. **Комуникацията, играта, изкуството, интерпретират, но със специфични средства различни страни от заобикалящата детето действителност, но всички те боравят с езиковите знаци. Те постепенно се превръщат в социална потребност, на които е вътрешно присъща дискретната възпитателна функция. Благодарение на нея могат да се обективират интегративните връзки между анализирания феномени и което е по важно, да се диференцират педагогическите им аспекти. Волевата сфера, като създава радост, удовлетворение от решаването на игровия замисъл. Същевременно тя стимулира и укрепва волевите процеси за поставяне в единство на задачи, съдържание, действие и правила, за да се осъществи игровият замисъл./ Петрова,1987/** В съвременния информационен свят механизмите на комуникативната компетентност, дори и чуждоезиковото обучение, благодарение на съотнасянето им с комуникационните процеси чрез мултимедията подпомагат социализацията на детето. А това се реализира в конкретна *социокултурна среда*. Тя също е изключително важна, защото именно *в нея шаблоните на поведението, започват да се оформят в добре организирани значения и роли*. Тук е важно да отбележим, че както масовата комуникация, езика, играта, така и мултимедийното общуване са резултат от взаимовръзката “общуване – познание”. Именно в този контекст разглеждаме и анализираме движението и развитието на предучилищната педагогика, както и интерпретацията на този анализ в предучилищното образование.

Ето защо и тук в този труд основните функции на теорията в изследваната научно-приложна област са :

**Първата функция** на социалната теория е да може да описва последователно наблюдаваните процеси, структури и отношения между участниците. Системното описание е изискване, което е задължително в съвременния свят – без описание динамиката на случващото се остава неразбираемо явление.

**Втората функция** е класификацията – изграждането на класификационната схема на социалните общности, видове, участници, структури, процеси и явления.

**Третата функция** е обяснението – обясненията за едно и също явление са много, като самите обяснителни схеми са в пряка зависимост от автор, школа или логика и терминология, чрез които може да бъде разбрано. Поради тази причина всяко обяснение на даден феномен изисква да бъде посочено в какви рамки е разглеждано като валидно.

**Четвъртата функция** на социалната теория е да може да прогнозира. Така задачата на научното знание в сферата на социалните науки освен да описва, класифицира и обяснява, но и да предвижда – да дава знания за това, какво може да се очаква, че ще се случи.

**Петата функция** на социалната теория е социалното конструиране и критика. Тук имаме предвид критическите функции на научното познание чрез които се постига иновационен резултат по отношение принципите на науката/Петев,2004, с.23-25/.

Кое наложи да се обърне към този анализ на основополагащи виждания за играта и то в съвременния контекст с тоталното господство на информационните технологии, дигитално-медийната грамотност, медийната компетентност, медийната педагогика? Липсата на процес при дейностите на децата, включително и играта, т.е. онова заради, което децата играят! Но всичко това не може да не се свърже и с езика и речта, с изкуството. Считам, че този философско-педагогически анализ или прочит на тези феномени през последните 70 години в творчеството на учени като проф дн Е. Петрова и доц. д-р Д.Димитров е абсолютно необходим.

### **3.Игра и култура**

От социално-психологична гледна точка по отношение на дейността, в която се реализира и формира детската личност, анализът ни бе насочен към основната дейност в предучилищна възраст, към системата от връзки, които присъстват във всеки вид дейност, и между различните видове дейност.

В предучилищна възраст са налице всички основни видове дейност според Е.Петрова, но една от тях е водеща и играе решаваща роля в по-нататъшното развитие на детската личност. Но дали това е така и защо смятаме, че тъкмо играта е тази водеща дейност?

„През тази възраст детето влиза в контакт с околния свят, въздейства му и същевременно променя и собствената си личност, главно чрез игровата дейност. Играта е доминираща дейност в предучилищната възраст, особено за децата до пет години, а и след тази възраст тя остава да играе огромна роля за развитието им, като постепенно все повече отстъпва място на обучението, Играта действително съдействува за обогатяване на детския опит и за затвърдяване на понятията, формирани в процеса на занятията. Играта, макар и несъвършена форма на отразяване на действителността, има голямо значение за овладяване на определени програмни задачи в детската градина, но само когато се използва в единство със специалните занятия като форма на обучение. Единството на играта и обучението прави играта творческо средство за поставяне основите на всестранното развитие. Овладяването на определено програмно съдържание като необходимо условие е предпоставка за развитието и комунистическото възпитание на децата, не може да се осъществи резултатно само в играта. Играта в този случай става пряко ръководена и стимулирана. А това значи да липсва истинска игра, тъй като стимулираната игра е далеч различна и от организирания целенасочен характер на занятията, които се провеждат в детската градина.

**Провеждането на специални организиранни занятия като форма на своеобразното обучение в детската градина съвсем не измества игровата дейност.** Обучението в детската градина има своеобразен характер именно защото носи отпечатък на основната дейност — играта. Само тогава, когато обучението се провежда с оглед на игровата дейност като основна дейност в предучилищната възраст, то може да служи като едно от основните средства за опазване на околната действителност и формиране на понятия. Установената закономерност, че играта е доминираща дейност, налага своя отпечатък върху останалите средства за възпитание, с което се избягва противопоставянето им и се осигурява тяхното диалектическо единство при използването им в процеса на възпитанието. При опазването на тази закономерност обучението и трудът могат да бъдат резултатно прилагани при възпитателната работа в детската градина. Учебният процес в детската градина, макар и своеобразен, носи всички характерни черти на учебния процес, провеждан в училище. Той е целенасочен и организиран. Освен това като **двустранен процес** той се ръководи пряко от учителя при активното участие на децата. Тези черти на учебния процес в детската градина са най-ярко подчертани, когато изхождаме от игровата дейност като доминираща. Чрез игровата мотивация на целта учебната дейност в предучилищния период става много целенасочен процес. Чрез прилагането на игрови форми занятията протичат много по-организирано. Освен това, когато учителят си служи



*е подходящи за съответната група игрови похвати, активността на децата е много по-голяма и резултатите са много по-подчертани (Петрова, Е., 1963, с.22-23,).*

Разнообразните виждания на взаимовръзката „деца — игра“ много пъти се дължат на липсата на посоченото разграничаване, което закономерно води до игнориране на научните завоевания и заместването им с различни мнения относно естеството и`. Това става изключително актуално поради връзката на тези проблеми с европейските ключови компетентности и по-точно – връзката на играта с дигиталните компетентности. В желанието си да отговорят на засиления „интерес“ към използването на т.н. игрови методи и интерактивността в образованието, някои учени минават границата на конкретни научни области и така се стига от „цифровизация“ до „игровизация“!

При анализа на проблемите на играта в предучилищна възраст е изключително важно да се види и как се гледа на развитието на детската личност. Концепциите за детското развитие на учените, занимаващи се с игровата дейност, оказват съществено значение както върху изследванията им, така и върху педагогическите им изводи за възпитателната работа по отношение на игровия процес. На преден план обикновено излизат въпросите, свързани главно със спорните модификации на подходите, решаващи диалектичното взаимодействие на индивида с обществото, и оттук – мястото на играта в този процес, съотношението между различните взаимодействия, оказващи влияние върху детето и конкретното му място в играта. Акцентът обикновено пада върху два главни момента: първо – има ли в предучилищна възраст механична смяна на трите вида дейност: игра, учене, труд; и второ – кои са принципите за възрастовата периодизация и за смяната на основните видове водеща дейност. Според Е. Петрова можем да се насочим към следното:

*„Посочените структурни компоненти на личността започват да се формират в игровата дейност.*

*Играещата детска група представлява детско общество, в което децата взаимодействуват по определени правила и усвояват по емоционален път социален опит.*

*В колективната игрова дейност децата проявяват емоционална активност и отзивчивост. В съвместната игра се развиват социални чувства, които стимулират социалното мислене и съдействуват за развитие на обществено-нравствени мотиви в поведението на децата от предучилищна възраст.*

*Досега в теорията и в практиката се приема, че играта е доминираща дейност през предучилищната възраст. Тя е социална практика на детето и обуславя неговото развитие, но поради някои теоретични празноти се влита механически в отделни моменти на*

*педагогическия процес, без да се използва за неговата интензификация и ускорено развитие.*

*Не са ясни функциите на играта в цялостния педагогически процес и в психологическата структура на възпитанието и обучението като педагогически явления. С оглед на това, колкото и да звучи парадоксално, все още се смята, че играта като свободна, творческа дейност не трябва да се ръководи. Оспорват се най- съществените похвати за ръководене на играта — проектирането и преценката, които фактически са свързани с формирането на умения, като необходим компонент на психичното развитие и на дейностите.” (Петрова, Е., 1986,с.1-2).*

Какво се получава в днешната ситуация?

**Детето се ориентира към информация, дейности водено главно от социално-психологически механизми съвместими с нагласите му към груповата динамика. За родителите това не кореспондира с техните нагласи главно по посока на ученето и атрибутите свързани с тази дейност, също като нагласи и отношение. Ето защо се променя и центърът на семейната социализация.**

Безспорно информацията, която се разпространява в обществото при различните обществени процеси, е **социална информация**, като тя се отнася преди всичко до отношенията между хората, тяхното взаимодействие, потребности, интереси и т. н. В същото време недвусмислено е доказана социалната същност на играта, както и социалната необходимост на общуването, което най-пряко се развива в творческата игра – формата на дейността, удовлетворяваща социалните потребности. Ако споменем, че социалната функция на играта е свързана и с необходимостта от нови впечатления, ни става ясно, че за да се развива играта като дейност, детето преди всичко трябва да ползва социална информация. Това е така, защото още 1986 г. се поставят подобни проблеми.

*„Оказва се, че на практика играта трудно се ръководи като колективен процес, опосредствувач цялостното формиране на детската личност, според Е.Петрова, а необходимостта от развитие на собствена дейност и взаимоотношения е стимулирана както от постепенното усвояване на неигровите дейности, така и от процесите на взаимни влияния между разновидностите на играта. Овладеният в даден вид игра **начин на социално взаимодействие** и аспект на възприемане на дейността на възрастните се пренася в останалите, като тяхното обогатяване е израз на саморазвитието на системата на игровата дейност. Противоречието между ръководството на учителя и свободния характер на играта е другият важен фактор на това развитие - но не в духа на механистичния детерминизъм (както често сега се тълкува), а по пътя на последователното му снемане - чрез различните игроподобни педагогически форми и нарастващата самостоятелност и*

*самоорганизация на детската група”, в духа на вижданията на Д. Димитров (Димитров, Д., 2011, с.60). Към това ще се върнем по надолу в текста. Следователно „интегративните функции на играта не се схващат и прилагат в техния сложен, многопланов спектър. Играта интегрира и възпитателните, и образователните задачи, и цялостното образователно съдържание с неговите формиращи функции в умствено, социално-нравствено, естетическо, трудово, физическо отношение, а от друга страна, при формиране на личността като метод и форма на възпитание и обучение тя насочва и опосредствува педагогическия процес. По своята същностна характеристика играта обединява задачите, съдържанието и средствата на педагогическия процес” (Петрова,Е.,1986,с.1-2).*

От структурата на социализацията се вижда, че в основни линии играта действа като фактор през целия човешки живот, макар и с различна интензивност. Но това, което е изключително важно по отношение на възпитателната работа с децата от предучилищна възраст, е, че тя влияе съвместно с другите социализиращи фактори и по този начин това съвместно влияние придобива особено значение за осъществяването на взаимодействието между общественото съзнание и съзнанието на личността. **Специфичната връзка между играта и другите социализиращи фактори** ще доведе до съответен социализиращ ефект благодарение на разнообразието от социални роли, които детето, стимулирано от тази връзка, изпълнява в игровата дейност. Това подсилва нейните характеристики като водеща дейност по посока на: зараждането и диференцирането на другите нови видове дейност; формирането и преустройването на частните психични процеси; откриването на основните психични изменения в развитието на детската личност според А. Леонтиев и което искаме особено да подчертаем – повишаването на **социалната култура** на детето.

#### **4.Социална информация и липсващо звено**

**От характера на информацията зависи и съдържанието на поетата роля от детето.** За да възникне творческата игра, на детето му е необходима **социална информация**. То извлича информация за своя опит от много източници, както социални, така и несоциални. Непосредственият контакт с действителността осигурява на детето главно **познавателна информация** по отношение на предметите и в същото време то **търси социална информация**, която му подсказва съдържанието на ролите, претворявания в играта.

В дисертационния труд се акцентира главно върху това, че **творческата игра възниква тогава, когато детето е получило социална информация**, в която се включват и предметите, които са обект на тази

информация дотолкова, доколкото са въввлечени в сферата на обществения живот, преобразуват се и се използват от човека. Ето защо може да се приеме схемата **човек – предмет – човек** като най-подходяща за усвояването от децата на социалните отношения в обществото чрез **ролите в играта** и чрез **органически свързаните с тях действия**. Следователно от педагогическа гледна точка трябва да се насочим към всеки предмет или процес, който отразява в себе си някакви признаци на **обект от обществената действителност и от оная част от природата**, която обществото е включило **в своята практическа дейност**. Следователно педагогът трябва да стимулира детето за възприемането на социалната информация, както и за нейното използване в игровия процес **главно по посока на организацията му и неговото развитие**. Просто трябва да се разбере, че играта е социална по съдържание, тъй като се опира на социалната информация, която детето търси и пресъздава в ролите. Действията на педагога трябва да се насочат конкретно към влиянието на социалната информация върху структурата на играта чрез ролята като основна нейна единица и динамиката на взаимоотношенията между децата, като проследява разнообразните и различни контакти между тях и отделните звена в групите, и то в рамките на определени етапи от нейното развитие. Той трябва да разполага с информация за значението на всяка отделна роля в играта, за интереса на децата към сюжета на същата, като предмет на цялостното наблюдение следва да бъдат словесните и несловесните контакти между децата, които са реален израз на поведението и взаимоотношенията между тях. Педагогът трябва да получи отговор на въпросите, които са свързани с появата на нова игра, нова роля, ново звено в играта и т. н., т. е. с всичко онова, което е свързано с положението на децата в играта.

В тази връзка сходно е мнението на Д. Димитров: Педагогът се ръководи от своите „програмни“ - в най-широкия смисъл на думата - цели и задачи, които той „превежда“ на децата на достъпен за тях език и ги мотивира според своята представа за техните възрастови особености и възможности. Децата са под влияние на своите актуални интереси и при определени условия - под натиска на принудата (дори и най-доброжелателна) или доброволно (заради привлекателността и/или убедителността на доводите и предложенията) - могат да трансформират собствените си мотиви.

На анализ се подлагат възможностите на педагога да осъществява организацията на съвместния живот чрез три основни вида времеви и пространствено-процесуални образувания (ситуационни прототипи): *занимания, междинно свързващи моменти, форми за структуриране на отношенията*. Заниманието се дефинира като синтетична организационно-времева цялостност, събитийно обединена от смислови връзки и насочена

към йерархична система от общи за децата и педагога цели, задачи и значими проблеми.

*Игровите* взаимодействия - с най-перспективна личностна насоченост - изцяло се дефинират от критериите за разграничаване на играта от другите дейности: *свобода, самоценност и самодостатъчност, структурно-времева обособеност*, с произтичащите от тях характеристики: липса на принуда, регламентираност, директно ръководство, наличие на равнопоставеност, доброволност, възможност за избор, удоволствие и процесуална насоченост и мотивация. Те се осъществяват чрез разновидностите на собствената игрова дейност на децата: сюжетно-ролевата, строително-конструктивната и автодидактичната игра.

*„Интегративните функции на играта, според Е.Петрова, позволяват да се изгради педагогическа система за цялостно развитие на детската личност. Единството ѝ с другите дейности създава възможност във всяко звено на педагогическия процес да се развива мотивационно- потребностната емоционално-волевата сфера и самосъзнанието. Ето защо проучването включва комплексния характер на въздействието като единна система при вариативното място на играта. В условията на самостоятелната творческа дейност различните видове игри отразяват **обобщават определен социален опит**. При наличие на целенасочено педагогическо въздействие се разширява самата игрова дейност и се стимулира проявата на самостоятелност и творческа активност.*” (Петрова, Е., 1986,с.4).

Така за Д.Димитров *„трите форми на педагогическо взаимодействие са донякъде условно обособени - като общ модел, като ориентиращ еталон за ситуации, сходни по характерни черти на тяхната структура. Те заедно с разновидностите на детската съвместна дейност: кооперацията, съревнованието и конфликта, осигуряват разнообразието и различните развиващи възможности на педагогическото взаимодействие. На базата на така направените уточнения могат да се изведат две основни характеристики на обогатяващото **педагогическо взаимодействие**: В процеса на сложното трислойно (възпитателно, социализиращо, образователно) структурирано разгръщане на съвместната дейност на педагога и децата със системообразуващо значение трябва да са възпитателните цели, на които йерархично да бъдат съподчинени задачите на социализацията и образованието.*

*Водеща роля в етапите на трансформация на ситуативно развиващия се педагогически процес трябва да придобие все по-пълното съответствие на неговата целенасоченост с изискванията на обективацията, т.е. определящ да е стремежът към съвпадение (съгласуване) на задачите на педагога с актуалните и перспективните*

потребности на личностното саморазвитие на децата” (Димитров, Д. 2011,с.60).

Социалната информация определено подпомага (и педагогът трябва да го има предвид) промяната във взаимоотношенията между отделните деца, което води до изменения **в игровите и реалните отношения**. *От педагогическа гледна точка този факт има положително значение, защото игровите отношения имат по-действен характер и чрез тях лесно се въздейства върху реалното поведение на децата в самата игра. В същото време реалните качества в поведението на децата и тяхната проява в играта също обуславят издигането на играта на по-висш етап. Децата могат да желаят ролята, която поемат да изпълняват, с интерес да подхождат и към сюжета на играта, но да не умеят да играят съвместно. За да се формира нравствено поведение у децата, на първо място е необходима колективна дейност. Най-важното качество, което характеризира положителните реални взаимоотношения между децата, е умението да действат заедно. Умението на децата да действат съвместно е сложна съвкупност от реални качества, които са свързани с изграждането на колективни взаимоотношения. Тази сложна съвкупност включва редица по-частни изисквания във връзка с реалното поведение на детето в игрите. Те са необходими за всяка игра и същевременно тяхната по-голяма или по-малка подчертаност в играта е показател за нивото на развитие на играта като колективен игров процес (Петрова,Е.,1970,с.26).* Тук се забелязва интересна тенденция, която е твърде съществена именно в ликвидирането на противоречието между т. нар. игрово и реално поведение. Смята се, че игровите отношения са свързани с ролите, съдържанието и правилата на играта, докато реалните отношения са свързани с желанията на децата, с мотивите на поведение. Тъй като тези отношения невинаги се покриват, това според редица педагози е пречка играта да се използва като активно средство и форма на възпитание и самовъзпитание. В тази връзка Е.Петрова твърди, че *проявата едновременно на игрови и реални взаимоотношения между децата в игровия процес е закономерно явление. В играта децата влизат в контакт съобразно ролите, които изпълняват, съдържанието на играта и правилата, които установяват в хода на играта. Тези игрови отношения имат много действена роля. Често те поставят децата в сложни взаимоотношения – стават стимул за съподчинение помежду им и оказване на взаимопомощ, което е почти неосъществимо като реални отношения извън игровата ситуация. Характерното за игровите отношения е, че те възникват като претворяване на реалните взаимоотношения на околните в резултат от избрани образци за подражание. При играта на семейство децата влизат в контакт помежду си като майки, бащи и деца. Този контакт се насочва и от развитието на съдържанието на играта — приготвяне на ядене,*

*сервиране, ходене на театър, гости, пътуване с превозно средство и пр. При играта на параход игровите взаимоотношения се конкретизират във връзка със задължителния контакт, в който трябва да влизат помежду си капитанът, боцманът, моряците, пътниците. Тези роли безспорно въздействат и с оглед развоя на съдържанието и установените правила — подготовка на екипажа и на пътниците за предстоящото пътуване, прекарване на парахода и реда, който трябва да спазват; пристигане на местоназначението и евентуално как ще прекарат там. (Петрова, Е., 1970, с. 22-23).*

Наблюденията и експерименталните проверки на влиянието на социалната информация върху играта показват нещо твърде важно – оказва се, че тя влияе главно по посока на повишаването на организацията в групата. От тази гледна точка „игровите отношения могат да бъдат опростени или сложни в зависимост от съдържанието и хода на играта. Когато играта е с по-ограничено съдържание, с по-опростена структура и по-малък брой роли, децата влизат в еднообразен контакт помежду си и съподчинението им също има опростена структура. (Обратно, усложняването на съдържанието, на правилата и съответно на ролите става предпоставка за усложняване на игровите отношения. Този факт сам по себе си не ни дава възможност да разберем огромната възпитателна роля на игрите — нито на сюжетно-ролевите, нито на игрите с правила, които имат предварително уточнена структура. Само в кръга на игровите отношения играта не би имала толкова голямо значение за развитието на детето и за формиране на детската личност. От педагогическа гледна точка, огромно значение имат и реалните взаимоотношения между децата, които са налице във всяка игра и във всяка възрастова група. Реалните отношения между децата възникват, проявяват се и се развиват по повод на игровите и във връзка с тях. Децата съгласуват своите действия във връзка със замисъла в играта. Те се учат да си отстъпват един на друг и същевременно съответно да се подчиняват щом това го изискват ролите и правилата на играта. Сложният процес на съподчинение, който се наблюдава във всяка добре оформена игра (сюжетно-ролева и игра с правила), се извършва с оглед на ролите и като цяло във връзка с изискванията на конкретната игра. Същевременно той се извършва и с оглед на конкретни реални взаимоотношения, които се създават в игровия колектив. Често пъти въпреки положителните образци за подражание от околната действителност много от децата в процеса на претворяването и контакта си с другарчетата проявяват отрицателни качества. Типични са проявите на децата, които изземват ролите на своите съиграчи и своеволно премахват игровата подчиненост, подтискат и убиват инициативата на други деца-съиграчи. При малките тези реални качества се проявяват съвсем открито. Те трудно си взаимодействат,

защото всяко иска да запази любимата играчка само за себе си или категорично отказва да играе на дадена игра, предложена от другарчето му. Реалните отношения при малките действуват по-открито поради етапа в развитието на игрите им и на колективните им взаимоотношения. Този етап в развитието на игрите се обуславя от бедния опит на децата и от ниската степен на развитие на психичните процеси. При 5—7-годишните деца игрите налагат такова развитие на игровите отношения, че реалните отношения им се подчиняват, въпреки че те не се покриват, а само си взаимодействат (Петрова, Е., 1970, с. 24-25). Струва ми се, че този подробно представен пасаж от книгата на Е. Петрова ясно показва, както методическите аспекти на повдигнатите проблеми, но също така и **несъстоятелността на твърденията относно необходимостта от държавни образователни изисквания по отношение игровата дейност.**

Кое е важно в случая за нас? „Следователно за развитието на детския колектив и за насочване нравственото поведение на децата е важна двустранната връзка и взаимната обусловеност между игровите и реалните взаимоотношения между децата в процеса на играта. Посредством игровите отношения се ръководи действителното формиране на нравствени качества у децата, коригира се отрицателното поведение и се насочва нравственото поведение. Реалните отношения и степента на тяхната положителна проява обуславят обективното развитие на играта като желан за децата игров процес.

Вторият извод, който трябва да направим, е, че върху тази основа изграждаме **игрова култура** у децата. Досега в това понятие се внасяше едностранчиво съдържание. В него се включваха или само игровите отношения между децата и уменията им да влизат в игрови отношения, или само реалните качества на децата, уменията им да играят. **Игровата култура** у децата от дадена възрастова група отразява степента и начина на **взаимодействие** между игровите и реалните отношения. Игрова култура имат деца, които умеят да действат съвместно, бързо да се ориентират в организиране на обстановката, в използване на материалите, установяване ход на играта и в същото време да умеят другарски да взаимодействат, като взаимно се зачитат и влизат в различно съподчинение с оглед на игровите отношения. (Петрова, Е., 1970, с. 27). Казаното недвусмислено показва методологията в измеренията на разсъжденията за игровата култура и актуалността на тези виждания в настоящия момент, които е и една от основните насоки в настоящия дисертационен труд.

## **5. Игра и социална динамика**



От социално-психологична гледна точка социалната информация влияе върху формирането на „Аз-а“ главно по посока на включването на детето в различни социални групи. Така тя встъпва във взаимодействие с феномен, който често пъти е както средство, така и продукт от социализацията, а именно – **междупличностното възприятие**. То е следствие от съвместната дейност на децата, особено в играта. Следователно пред педагога стоят за изясняване следните проблеми, свързани с въздействието на социалната информация – наличие в предучилищна възраст на **лидери на мнението; изменение в ценностните ориентации на децата; роля на идентификацията и рефлексията при изграждането на образа за себе си у детето.**

Като се има предвид, че подражанието е една от основните форми за отразяване на въздействията от действителността, и е средство за приобщаване на индивида към дадена система от групови ценности и морални норми, ясно е, че то заема съответно място във формирането на характера на детето от предучилищна възраст. Тук задачата на педагога е да види ролята му в различните видове дейност, и особено в играта. Ето защо се счита, *„че развитието на играта като колективен процес е продължително явление. Едно от условията за това е именно сюжестът. Децата овладяват предметното действие с играчките и същевременно през този период, се разширяват и познанията им за околната среда. Те опознават все повече предметите, с които действат възрастните -- изучават техните взаимоотношения, започват да възприемат реално взаимоотношенията между членовете на семейството и на колектива в детската градина. Децата възприемат, макар външно, и елементарно, отношенията между по-широк кръг хора: пътници и обслужващ персонал в превозните средства, купувачи и продавачи в различните видове магазини, до които децата имат достъп; възприемат грижите на околните за животните и пр. Игровите умения от предметното и от ролевото действие, съчетано с обогатяване на познанията, дава възможност децата да се насочват в играта с оглед на сюжета. Децата са вече „майки“, „татковци“ и „деца“, които, се стремят към определени отношения помежду си в резултат от опита, който притежават. Същевременно те започват да се учат да действат заедно, съвместно. Това действие е още механично, както и децата механично са обединени от темата, без да са налице съгласувани игрови действия, насочвани от общ игров, замисъл и съгласувана целенасочена активност. Независимо, че в този етап много по-целенасочено се възпитават другарство и взаимопомощ, във всички групи, дори и при наличността на тема и сюжет, децата могат да продължават да действат механично. Преминването от механично съвместно действие към осъзнати съвместни, колективни отношения зависи главно от възпитанието. Възпитателният процес обхваща ръководството на игровите и реалните*

*взаимоотношения – между децата и на първо място създаването на колективни взаимоотношения е свързано с развитието на играта и със създаването на по-голяма самостоятелност и самоорганизация на децата в игрите.” (Петрова,Е.,1970,с.32).*

Според някои автори подражанието е свързано със слабостта на интелекта на детето, а според други автори то е жизнена необходимост за конкретния етап на развитие и има подчертано значение за играта. Л. Виготски също отбелязва, че подражанието е твърде важно за играта, и то главно по отношение на връзката му с т. нар. мнима ситуация. Надежда Витанова разглежда подражанието между децата по време на играта, по време на общуването им. Забелязва се, че едни или други социални идеи получават по-бързо разпространение, ако не са изложени абстрактно, като теоретични положения, а са закрепени за конкретна личност, т. е. децата са склонни да се отъждествяват с любимите си герои, да им подражават. Според нас трябва да се знае, че детето никога не претворява отделно конкретно действие на лица, чиято дейност пресъздава. То претворява някои характерни действия, като не подражава, а предава **типичното**, общото (**Е. Петрова**). Според Д.Димитров „*всеки участник във взаимодействието - като действащ субект - е и се възприема като носител на очакван тип поведение, като то зависи от заеманото от него място в системата на отношения, и с помощта на неговата типизирана роля институтът се въплъщава в индивидуалния опит. Взаимното конструиране на тези ролеви типологии е необходимият корелат на институционализацията на поведението, а именно чрез тяхното изпълнение индивидите стават участници в социалния свят.*

*В него съществува повторяемост на редица типови ситуации и действия, които в редица аспекти и/или сфери от реалността прерастват в **цикличност на въздействията**. Тя е отражение на обективно съществуващата периодичност на измененията в условията на средата. Ритмичен характер притежават огромно количество явления и процеси в природата и обществото: от пулса на сърдечната дейност и дишането, през денонощната и сезонната цикличност, фазовата повторяемост в организацията на редица социални дейности (всекидневното отиване на работа на родителите, смените на персонала в детските ясли), та чак до синусоидалното пулсиране на активността, работоспособността, настроенята, общуването. Тези всеобщи, глобални тенденции и закономерности постепенно се овладяват от детето и са в основата на интуитивното или все по-осъзнато екстраполиране на предходното в бъдещето. Това означава, че с появата на дадени - характерни за различни етапи - признаци може с все по-висока предсказуемост да се прогнозира бъдещето, да се създават установки за очакваното развитие като потенциална възможност (в дадени рамки) с едновременната готовност за многовариативност на*

конкретното осъществяване (с оглед на изводите от предходния опит и белезите на забелязаната промяна в текущата ситуация). (Димитров, Д., 2011, с.54) Или в творческата игра е налице не имитация, а възпроизвеждане на типично поведение. Ясно се вижда, че **подражанието има значение главно за овладяването на знанията, а не толкова за играта и нейния ход**, и което е по-важно – вижда се своеобразното единомислие на двамата автори. Това определено съответства на тезата ни за методологичното единство въпреки противоречията, които съществуваха през тези години. От философска гледна точка имаме ефекта според Фойербах на „преобръщане на преобрънатото”. Това обаче е възможно едва когато детето и неговата дейност се схващат в тяхната социокултурна обусловеност и когато неговата предметно-практическа и познавателна дейност е в пряка зависимост от отношението му към другите деца. **По този начин отношението му към себе си като към „Аз” се опосредства по необходимост от отношението му към другите.** Така *„развитието на игровата дейност трябва, на първо място, да се разглежда като следствие от взаимодействието между функционалната необходимост и формираните ( и формиращите се - в предходния опит или в другите дейности) социогенни потребности и психически възможности на децата. Всеки микроетап от генезиса на играта се осъществява чрез противоречивото единство на процесите на интериоризация и екстериоризация в контекста на главната тенденция през периода от 3 до 10 години: нарастващата еманципация от възрастните и преходът към активна самостоятелна и самоорганизирана дейност. Второ, източник (образец) за възникването на разновидностите на играта са обективно присъстващите в обществената дейност на възрастните различни типове ситуации на взаимодействие и различните аспекти, от които те могат да бъдат възприемани: предметно-операционално и организационно-функционално (с какво и как се реализират), смислово (какви са техните цели и значение), нормативно (от какви правила се ръководят възрастните), в плоскостта „успех - неуспех“ или от гледна точка на нравственото им съдържание. Трето, диапазонът от видове игри се поражда и от противоречието (постепенно овладяно от децата) между двете крайни форми на съвместната човешка дейност: на основата на кооперацията и на основата на конфликта. Четвърто, две са основните движещи сили, водещи до разгръщането на системата на игровата дейност: нарастващата необходимост от всестранно обогатяване на детските обществени връзки и взаимоотношения и противоречието между необходимостта от педагогическо ръководство (в условията на обществено организираното възпитание) и свободата като същностна характеристика на играта”* (Димитров, Д., 2011, с.59-60). Така проблемите, свързани с психологията на играта, изкуството и т.н. в основни линии се свеждат до превръщането на социалното в

индивидуално, като социално-психологическите тенденции се откриват в интерпретацията на ключовите понятия: интериоризация и екстериоризация. Интериоризацията – това е социализация. Тя свързва личността чрез много канали с производството на материални и духовни ценности. Екстериоризацията е всеки акт на творческа дейност. Преходите между екстериоризацията и интериоризацията носят цикличен характер. Рефлексията се ражда в резултат на вътрешните потребности на детето и по този начин принципните характеристики на знанието са в скрит вид.

А това не е ли най-същественото за играта?

*Ето защо решаването на игровия замисъл създава целенасоченост, организираност и съзнателен подбор на средства за реализацията му, подчиняване на правила, спазване на игрово действие и обогатяването му в единство със съдържанието. Така се усвояват умения да се организира и развива игра, което е предпоставка за диференциране и развитие на учебна дейност. Същевременно се извършва нравствено-волевото формиране на личността на детето, неговото емоционално и социално развитие.*

*Комплексното претворяване на познавателен и социално-нравствен опит става условие за комплексно развитие на способностите и за цялостно (умствено, нравствено, естетическо и физическо) развитие на децата. Именно в сюжетно-ролевата игра всяка тема реализира интегриран познавателен, нравствен и естетически опит на детето, който отразява сложната структура на явленията от обществения живот и на човека като производителна сила.*

*Регламентираната и диференцираната система на програмните задачи по дялове в играта се интегрира с личния опит на детето и се претворява комплексно с висок общоразвиващ ефект.*

*Сюжетно-ролевата игра по своята същност като творческа, отразителна, колективна, целенасочена, организирана, непродуктивна дейност решава комплекс от задачи, свързани с цялостното- развитие на детската личност както със своята форма, така и със своето съдържание. В нея присъстват знания и умения от всички дейности и раздели на възпитателната работа.*

*В играта детето проявява мисловна дейност. Тя е форма на познавателна дейност, която предшества прякото логическо опознаване на света. Чрез нея то опознава околната действителност и извършва действена проверка на получените знания, практически анализ на възприеманата жизнена ситуация и активен синтез на обобщено претворяване, като поставя в нови връзки дадени жизнени ситуации.*

*В играта се претворяват сложни жизнени комплекси. „Чрез ръководенето на играта, казва А. А. Люблинска, се осигурява подбор на отразяването, осигурява се емоционален, действен и мисловен анализ на*

*претворяването. “ А чрез повторно, творческо – възпроизвеждане в различни варианти” (Петрова,Е.1986,с.12)*

Какво се има предвид и защо се разглежда тъкмо ролята на педагога в игровия процес?

Защото детето възприема деперсонализирано социалните роли в обществото. За него те са абстрактни и типични. Ако те не са такива, тогава ще има конкретно подражание. И колкото парадоксално да звучи, откъсването на реалното поведение от игровото поведение е невъзможно от социално-психологическа гледна точка. Това е така, защото с възрастта детето (личността) се стреми да овладява определени, нови роли, но винаги от и чрез позицията на друга роля.

Според Д. Димитров *„потребността от развитие на собствена дейност и взаимоотношения е стимулирана както от постепенното усвояване на неигровите дейности, така и от процесите на взаимни влияния между разновидностите на играта. Овладеният в даден вид игра начин на социално взаимодействие и аспект на възприемане на дейността на възрастните се пренася в останалите, като тяхното обогатяване е израз на саморазвитието на системата на игровата дейност. Противоречието между ръководството на учителя и свободния характер на играта е другият важен фактор на това развитие - но не в духа на механистичния детерминизъм (както често сега се тълкува), а по пътя на последователното му снемане - чрез различните игроподобни педагогически форми и нарастващата самостоятелност и самоорганизация на детската група.”* (Димитров,Д.2011,с.60). Но ето какво споменава Е.Петрова години по-рано *„играта по своята същност създава и емоционално отношение на субекта към реалната действителност. Емоционалността активизира въображението като съставна част на игровото състояние. Въображаемата ситуация засилва желанието за игра и необходимостта да се усвояват умения за организиране на игровото действие.*

*Играта и общуването между децата не са равнозначни, но играта като социално-културно явление се реализира в общуването. Тя поражда потребност от партньори, от спазване на правила и организация на обстановката. Ролята създава психическо състояние, което мобилизира детската личност и направлява контактите. Общуването при реализиране на игровия замисъл засилва емоционалността и регулира въздействието на играта върху личността на детето чрез групата, чрез колектива. Удоволствието и радостта от колективната игра стимулира самовъзпитанието и служи като средство за интериоризация на обществената култура.*

*Психическата и физическата активност на децата е тясно свързана и се обуславя от съдържанието на изпълняваните роли, от характера на сюжета, от правилата в играта, от желанието за*

*решаване на игрова задача. Тогава поведението в играта постепенно става осъзната необходимост (Петрова, Е., 1986, с.15).*

*Детето изпълнява дадена роля, след като вложи в нея личностен смисъл, но чрез другата роля. Ето защо ние винаги сме изправени пред непрекъснато игрово поведение – реалното е скрито. То сякаш изчезва, защото в тази поредица от роли дори за самото дете, за самата личност, е трудно да определи реалното си поведение. То винаги е опосредствано от игровото. Парадоксът се състои в това, че педагогът трябва да осигури такива условия, при които в детската игра да се въздейства чрез игровото поведение, **за да може именно то да се превърне в игрово, ролево.** Това противоречие показва диалектичката взаимовръзка и единство между тези два феномена. „Диференцирането на игрите и тяхното развитие в предучилищна възраст се извършва под влияние на възпитателното въздействие. Същевременно всеки етап от развитието на играта изисква начин на ръководене, чрез който се създават условия за по-голяма самостоятелност, творчество и умения за колективна игрова дейност. Най-напред детето се учи да решава игрови задачи в нагледно-действен план. Чрез играчките се извършва приобщаване към съдържанието на игровите задачи. Децата сами не могат да претворяват реалния опит в игров условен план. Необходим е показ-образец за игрово действие с играчките, а след това и показ на сюжета. Те насочват действията си от поставените въображаеми цели чрез куклата и допълнителни играчки за претворяване на реални социални отношения (например да помогнат на куклата да се подготви за рожден ден). Чрез действия с играчки детето отразява логиката на жизнените връзки — храни куклата, разхожда я, подготвя я за сън. Постепенно то започва да използва многофункционално наличните играчки, като включва и заместители на реалните предмети (вместо играчка чашка — цилиндър от строителния материал, назовава въображаеми предмети). Активизира се въображението, обобщавават се начините за решаване на игрови задачи, действията се отделят и предметите. За да се извърши преходът от предметно действие към сюжетна дейност, е необходима помощта на възрастните. Постепенно детето започва да действа от позиция на роля — назовава се с имената на възрастни, настъпва етап на еманципация с възрастния като образец на действие; обогатява се самостоятелната игра. Действията се насочват не към кукления персонаж, а към действия с връстника. Ролята определя действията и организира поведението на детето, изменя значението на предметите, с които то манипулира. От тригодишна възраст чрез ролите се създава взаимен интерес, усвояват се правила за отношение към играта на другаря. развитието на сюжета обуславя наличието на взаимозависими „делови“ (от позиция на ролята) **взаимодейвия** с партньора по игра. В този етап педагогическото*

ръководство обхваща нови моменти — договаряне с партньора и формиране на две групи качества — игрови и организаторски:

1) умения на детето да играе (да развива сюжет, да внася правила, да подбира материали);

2) умения да организира другарите си, като разпределя роли, регулира взаимоотношенията.

Усвоените начини за регулиране на поведението се пренасят в самостоятелната игра и се формират взаимоотношения, съответни на нормите на общественото поведение. Уменията за игра с поставят в единство с уменията за общуване и към края на предучилищния период децата могат да си поставят по-разнообразни теми, да развиват сюжет при по-сложна зависимост и съподчинение на играещите. Те взаимодействат от позиции на роли, но поведението им се опосредства от усвоените нравствени еталони и извън играта (Петрова, Е., 1986, с.17).

От тази гледна точка е съвсем закономерен въпросът: „Кога човек представя своето реално поведение в живота си?“ – Може би в **неочаквани и спонтанно възникнали ситуации**. И това е моделът на конфликтната ситуация, според Д.Димитров, разбрана в най-широкия смисъл на думата: ситуация, в която най-малко двама участници (играчи, отбори) преследват различни цели. Не е задължително те да са антагонистични, дори напротив - по правило те или са включени в побора за всички участници игрова цел, или съдържат в себе си общ за всички елемент, т.е. изискват в различна степен координация и съгласуване на тяхната дейност. Техният типичен представител - дидактичната игра (според досегашната терминология) - достига основните параметри на истинската си, разгърната дейностна форма - като автодидактична игра - към б-ата година и има най-призната перспективност на съществуването си в училищни условия.

Така разбрана, конфликтната ситуация е не само и не толкова екстремален случай на съвместната дейност, а е „другото Аз“ на кооперацията на дейността. От тази гледна точка развитието на системата на игровата дейност може да бъде разбрано като преход от акцентирание върху общото в съвместната дейност (като различното е условие и двигател на взаимното обогатяване) към актуализиране на различното в нейните цели, когато общото е необходимата предпоставка за самото ѝ реализиране. Явяваща се конституиращ компонент на автодидактична игра, конфликтната ситуация има две много важни особености: информационна недостатъчност и неопределеност и случайност на въздействията и последствията. Те заедно с наличието на различни стратегии на поведение (водещи - по различен начин или в нееднаква степен - до победа или загуба), заедно с необходимостта да се взимат оптимални решения в условията на абсолютно равенство пред правилата насочват към свръхзадачата на

*автодидактична игра: овладяването и отработването на принципните, най-обобщените начини и правила за решаване, за преодоляване на всеки проблем. Обект на претворяване, на изграждане и усъвършенстване отново са трите вида отношения: към предметите, към другите хора и към себе си, само че взети в техния най-абстрактен план - откъснато от конкретното съдържание.*

*Защото специфичното в автодидактична игра е, че тя изисква да се спазва задължителното условие за пълноценното човешко общуване: всеки участник да види в другия човек себеподобен - с равни права и възможности пред правилата и целта на играта, като на неговия стремеж към победа по принцип се признава точно същата значимост, както на собствения. На това служат бързата, точна и многократна ориентировка в променящата се ситуация; прогнозата и рефлексията на своите и на партньорите действия, както и на породените от това взаимоотношения и личностното им осмисляне.*

*И други много важни моменти се съдържат в автодидактична игра и в нейните развиващи се въздействия, но те ще бъдат разкрити при изложението на съответната типова технология. Сега е по-важно да се отбележи, че именно автодидактична игра е най-усложнената и зряла разновидност на собствената игрова дейност на децата, че до нея те трябва (и могат) да достигнат само в резултат от саморазвитието на системата от самостоятелни игри, в които да бъдат формирани всички необходими предпоставки за овладяването на всеобхватността на противоречивото единство на кооперацията и конфликта във всеки процес на съвместна дейност.*

*Едва в автодидактична игра това единство е представено и се разбира - конкретно практически и личностно значимо - като една от движещите сили на разгръщането на обществените взаимодействия и взаимоотношения между хората, защото се разкрива нравствено-човешката същност не само на игровото съдържание, а и на самата игрова процедура.*

*Това, макар и конспективно описание на системата на игровата дейност, открива възможността - вече с ясно различаване на обективното предназначение и спецификата на различните игри - да се пристъпи към анализа на нейното функциониране в педагогическия процес на детската градина и началното училище. За целта обаче е необходимо да се уточнят и основните ситуации на педагогическото взаимодействие между учителя и децата (Димитров, Д., 2011, с.62).*

Но това твърде много променя нещата.

Явно е необходимо детето, а и възрастният, да играят ролите си, но не по-малко важно е и да се види кога започва **автоматизмът**, който вече лишава взаимоотношенията на детето от личностна окраска и смисъл. Всяко дете държи изключително много на своя статус или статут, бил той



личен или групов. Точно поради тази причина педагогът трябва да е наясно с различията между отделните членове в групата, които много пъти създават впечатление за кооперативност, сътрудничество. Обикновено зад това впечатление се прикрива определен конфликт, различия или реалност, която е останала скрита зад видимото. Ето защо неочакваните и спонтанните ситуации включват в действие онези социални механизми, чрез които се преодолява възникналият инцидент и се възстановява нормалното протичане на дейността. Педагогът, за да осигури определена намеса, трябва да **разкрие за себе си**: индивидуално-типичните особености при възприемането на социалния контекст от детето; неговата зависимост от когнитивната сложност на личността и влиянието върху него на фактори, като: възраст, емоционално отношение, интереси.

Установяването на индивидуално-типичните различия ще представи възможност на педагога да следи във възрастовата динамика:

- социокултурната идентификация, т. е. възможността на детето да осъзнае себе си;
- като личност в рамките на своеобразното детско общество;
- схващането на детето за различието между себе си и другите при запазването на целостта на собственото му „Аз“;
- интензивното общуване между децата благодарение на измененията и на усложняването на структурата на социалните връзки в играта;
- осъзнаването от детето на принадлежността му към различни групи;
- осъзнаването на собствената му възраст;
- психичните състояния и несъвпадението на интересите;
- изграждането на оценка и самооценка на собственото „Аз“ в сравнение с другите.

## **6. Педагогическа компетентност**

В съвременния информационен свят и структурните изменения, и промените, в системата на образование като образователни изисквания, програми, програмни системи и т. н. нараства необходимостта от комплексно и балансирано отношение към теоретичната и практичната страна на обучението и възпитанието.

В този контекст е важно да споменем едно виждане на Е. Петрова. *Новите изисквания за интензификация на педагогическия процес насочват към комплексен и интегрален подход при формиране на детската личност. Като излизаме от постановката за цялостност при развитието на подрастващия, комплексността и интегралността трябва да се съчетават със системността. Тези подходи най-пряко се реализират посредством игровата дейност като доминираща, осигуряваща не само развитие на частните психични процеси, но и като дейност, в която*

настъпват качествени изменения в детската личност и се създават предпоставките за диференциране на другите основни дейности (Л. С. Виготски, А.В.Запорожец, Н. А. Леонтиев, Д. Б. Елконин и други). За нея цялостното формиране на детската личност предполага органическо единство на всички основни духовни сфери на развиващото се дете. Това единство според Н. Н. Поддяков се осигурява чрез формиране още в предучилищна възраст на фундаментални психични образувания, които имат пряко отношение към цялостното психическо развитие на детето. Като ядро на формирането трябва да се приемат основните структурни компоненти на личността — мотивационно-потребностната и емоционално-волевата сфера, както и сферата на самосъзнанието (Петрова, Е., Интегративни функции на играта в педагогическия процес, С., 1986.). Дали звучи паракдосално, но в дискусиата, или по-точно полемиката за предучилищното образование се вижда едно своеобразно единомислие между Е.Петрова и Д.Димитров. „Пътят е посочен от А. Запорожец в неговата противопоставена на „изкуствената акселерация“ концепция за амплификация (обогаляване) на развитие. На тази основа и с използването на редица перспективни идеи в психолого-педагогическите разработки вече обосновах (Предучилищна педагогика, I ч., Бл., 1994) йерархично структурирана целева система на предучилищното възпитание. На три равнища: концептуално, личностно и дейностно, ясно се конкретизират нейните компоненти. На смисловото ниво е нужно да се търси принципно неограниченото и детерминирано само от възможностите на участващите два субекта (педагога и децата) обогаляване (амплификация) на съвместния живот и дейност - като разгръщане на специфичните детски дейности и общуване към най-широка гама от перспективни задачи с универсално и общочовешко значение. Възможността за подобно насочване на действително възпитателната (в посочения по-горе смисъл) работа в предучилищна възраст произтича от многобройните теоретико-експериментални доказателства за наличието на фундаментални общопсихични и личностни новообразувания с ключово значение за цялостния жизнен път на подрастващите. А необходимостта от целта за програмно непредопределеното и максимално разгърнатото детско развитие следва от мястото на детската градина в структурата на образователната система. Тъй като тя - и времево, и като смисъл, и като първи пряк посредник спрямо семейството - е най-отдалечена от изхода (края) на институционалния възрастово стесняващ се образователен коридор, тя трябва да е едновременно и генеративно пораждащо и изпреварващо противопоставящо се със своите цели възпитателно звено на тенденцията в това, което после се случва с подрастващите” (Димитров,Д.,2011,с.21).

Ето защо преди години, на теоретическо и практическо ниво обосновахме концепция или виждане за **педагогическата компетентност**. Формулирахме я като ясно и точно диференциране на професионални характеристики в образователната и в педагогическата сфера като обобщение на права, задължения, качества, способности или оттук определена вече конкретна **компетентност**. В труда се разкриват елементи на **педагогическата компетентност** или на **конкретна компетентност** в движението на идеи, теории, методологии, методики и най-вече в трудовете на споменатите автори.

## 7. Речевото взаимодействие

Социалното поведение на децата неизбежно се свързва с функциите на езика като вниманието се съсредоточава главно върху поведението им в конкретните социални групи, което дава възможност за типизация на способностите за общуване. *В предучилищната възраст у децата настъпват редица съществени качествени промени, които са свързани с нови закономерности в развитието на умствената дейност. Това налага и поставянето на нови задачи е оглед умственото развитие на детето. Докато в яслената и ранната предучилищна възраст децата овладяват понятията изключително емпирически и главно с оглед на утилитарните и функционални признаци, то у децата от типичната предучилищна възраст (от 5 до 7 години) стават промени в мисловната дейност и настъпва момент, когато от емпирическото овладяване на понятията, от понятия, формирани с оглед на действието и ползата от предметите, се върви към все по-съзнателно отделяне и схематизирано обобщаване на общото и същественото, макар че децата не осъзнават мисловните психически процеси, които се извършват при овладяване съдържанието на понятията.*(Петрова,Е.,1963,с.12).

Така и езикът се превръща в главен фактор за протичането на определена социална ситуация, в която детето реализира своите речеви способности. Ако педагозите успеят да организират определени целево организирани ситуации, то социалният контекст при общуването между децата ще доведе до усъвършенстване на способността им за поддържане и установяване на контакт между тях самите, и с възрастните. Ще се върнем на думите на Д.Димитров цитирани по-горе: „В началото обаче е нужно да се дефинират смисловите рамки на по-общото понятие „взаимодействие“. С оглед на съществуващи в друг план определения, се уточнява, че взаимодействие е само такова отношение между променящите се субекти, когато изменението на субекта, подложен на въздействие, става въздействие върху въздействащия субект. Има се предвид, че въздействие е такава форма на връзка между субектите,

*при която действието от страна на единия преобладава значително над ответното субектно действие.” (Димитров,Д.,2011,с.36).*

Съотношението между социалния контекст при общуването на децата, както и типизацията на начините им за общуване чрез речевите механизми определят степента на комуникативност в дадена целево организирана от педагога ситуация. За Ел.Петрова „*Формирането на понятията в предучилищна възраст се характеризира с постепенен преход от сетивното познание към логическото. Тези два момента и степени на познанието са в единство. Постепенно възприятията на децата се развиват, усложняват се и се превръщат в сложен интелектуален акт. Възприятията получават по-сложна структура, тъй като става качествено усъвършенствувание на отделните им компоненти, като се изменя и съотношението на тези компоненти.* (Петрова,Е.,1963,с.50). Това съотношение между вече типизираните начини за общуване чрез речевите механизми и социалния контекст, в който то протича показва значимостта на връзката “комуникация – социализация”, което води до формиране у децата. От тази гледна точка в дисертационния труд споделяме мнението, че е нужно да се предприеме опит за преодоляване на феноменологизма и за структуриране на психичните новообразувания около тези, обособени в личностен план.

Тук общо е мнението, че това е вече споменатата „система на Аз-а“, дори за автори, които използват малко по-различни наименования. Формирана до края на третата година, тя е в основата на закономерната тенденция към еманципация от възрастния. Този стремеж на детето е основан на редица постижения, свързани с овладяването на собственото тяло, речта, на манипулациите и предметните действия, с тяхното нарастващо контролиране и привеждане в съответствие с поставените изисквания.

Новите социални и познавателни задачи и особено успехът при тяхното решаване (на базата на появата на символичната функция, първоначалната интериоризация на схемите на действие и овладяването на предметно-оперативно-техническата страна на дейността), придружен от поощренията на възрастните, пораждаат чувството за увереност в себе си, в собствената си автономност и значимост.

Това се конкретизира в образуване, което надхвърля споменаваното от всички значение на употребата на личното местоимение - гордостта от постиженията. Според авторите то интегрира разгърнатите се дотогава предметно отношение към действителността, отношението към възрастния като към образец и експерт, отношението към себе си, опосредствано от постиженията.

Така се разкрива съдържателно една от най-важните степени в развитието на самосъзнанието. Дотогава детето е потопено

*непосредствено в потока на своето битие и се осъзнава чрез преживяване на съществуването си. Подготовката за новата форма на Аз-а не е чрез непосредственото самовъзприемане и самопознание, а опосредствано - чрез дейността, деловото общуване с възрастните и съпоставката на собствената с оценката на обкръжаващите.*(Димитров,Д.,2011,с.42).

## **8. Информационното взаимодействие и комуникативна компетентност**

Децата от предучилищна възраст имат контакт с повече от един език благодарение на различните източници на информация. Ето защо отдаваме твърде голямо значение на т. нар. комуникативна компетентност, т. е. на способността на децата не само да формират отделни фрази, но и да избират онези от тях, които най-адекватно отразяват необходимото конкретно поведение в отделните речеви ситуации и речево взаимодействие. Реалната комуникация се разгръща като процес на обмен на символни значения. Или както твърди Макс Вебер – оформянето на целта или намерението за комуникация може да бъде разбирано като вътрешно действие. Но за да имаме реална комуникация, е необходимо да участват в процеса на взаимодействие поне два субекта, т.е. практически целта и намерението не могат да заместят осъществяваното символно взаимодействие, което е същината на разглеждания процес.

*По-късно, наред с нарастване на значимостта на указанията и инструкциите, на корегиращите словесни изказвания на възрастните, детето използва речта и за планиране, и за организация на собствените действия, т.е. - предварително се насочва към отговора “как” ще протича изпълнението.Едва в края на предучилищна възраст детето вече може да изпълнява сложни речеви инструкции на възрастните, а при планирането на собствените действия преминава от външно- речеви към вътрешен, умствен план /като при затруднения или емоционална възбуда се наблюдават регресивни форми/.*(Димитров,Д.,1994,с.212).

Комуникативното действие според Роланд Буркарт притежава една постоянна цел и една променлива : постоянната е съобщението да спомага за разбиране между комуникиращите. Втората цел може да бъде удовлетворяване на някакъв конкретен интерес (Буркарт, Р., 2000).

Става ясно, че комуникативната компетентност обхваща социалния контекст на проявление на езиковата компетентност, т. е. всичко, свързано със ситуацията, в която детето общува чрез езика, и то с всички възможни средства. *Нужно е да се отбележи, че този ескиз на развитието на речевата регулация, направен от В. Мухина /56/ е едностранчив, направен само в контекста на връзката: дете - възрастен; че изобицо неотбелязани*

*са важни промени в интересуващия ни аспект, свързани с взаимодействието с връстниците в условията на кооперация на дейността. Те в предварителен план - вече бяха фиксирани чрез становищата на К. Абулханова-Славская и Ж. Пиаже. (Димитров, Д., 1994, с. 207).*

Можем да обобщим по един своеобразен начин. Ще приведем едно интересно становище, което изключително добре разкрива и уточнява описаните явления, но дава и възможност за по-неконвенционален подход към тях. ”Тук по същество става въпрос за реализирането на една по-обща концепция, която предполага: създаването на единна представа за езиковото явление и неговите различни проявления; свързване на езиковата компетентност с представата за речевата реализация на езиковата система; постигане на интеграция между езиковото и литературното обучение върху основата на комуникативната и естетическата функция на езика. Същността на новия подход в родноезиковото обучение се изразява в последна сметка в оптимална ориентация към овладяването на езика като средство за общуване (Здравкова и др., 1998). Посочените характеристики от практически аспект на овладяването на езика и развитието на речта много пряко кореспондират с параметрите на единната система за предучилищна подготовка и овладяването на българския език. И като заключение са важни думите на Е.Петрова: *Обобщителният процес започва още при възприятията и образуването на представите. В резултат от синтезирането на редица възприятия за даден обект се получава образ, който няма чертите на всяко отделно възприятие, а притежава най-типичните характерни белези на съответния обект. Отделният образ започва да съдържа елементи на обобщение.* (Петрова, Е., 1963, с. 12)

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ИЗВОДИ

В представения дисертационен труд бяха разгледани някои аспекти на обществено значими педагогически проблеми, но от гледна точка и на годините преди 1989 и то предимно чрез трудовете на двама изключителни учени в предучилищната педагогика – проф. дпн Елка Петрова и доц. д-р Димитър Димитров. Анализът в тази насока дава възможност да се обоснове адекватността на *целта* на дисертациония труд по посока на *теоретико-приложните педагогически аспекти в трудовете на Е.Петрова и Д.Димитров*. Доказа се, че този анализ е ценен със следното: полемиката между тези учени разкрива по-голяма част от развитието на предучилищната педагогика като наука в исторически план, *която* има преки проекции към днешно време като актуалност при решаването на проблемите в реализацията на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст.

Задачите, които си поставихме бяха реализирани по посока следното:

1. Историческите аспекти в развитието на предучилищната педагогика през анализирания период чрез трудовете на *Е.Петрова и Д.Димитров*.

2. Анализ на теоретичните аспекти при обособяването на основните парадигми в предучилищното образование.

3. Анализ на взаимовръзките между играта, културата, социалната динамика, педагогическото взаимодействие, социалната информация чрез трудовете на *Е.Петрова и Д.Димитров*.

4. Анализ на социалния контекст на педагогическите взаимодействия – реч, информация, комуникативна компетентност чрез трудовете на *Е.Петрова и Д.Димитров*.

## ПРИНОСИ

1. Направен е опит за обобщаване на историята и теорията на предучилищното възпитание, който не е просто описание на проблематиката, а представлява актуален научен подход за анализ и извеждане на перспективи за оптимизация на образователната система. Изследването и резултатите от него като теория и практика компенсират в голяма степен дефицити по темата в социално-педагогическата и академичната практика у нас.

2.Предучилищното образование е представено като значим интердисциплинарен и интегративен процес за усъвършенстване на академичната подготовка на специалистите; изследването дава достатъчно информация, за да се изведат и специфичните параметри за квалификация на педагогическите кадри.Дисертационният труд обогатява науката в редица посоки: философията, психологията, педагогиката, отрасловите, граничните и възрастовите педагогически науки, философия на образованието, предучилищна педагогика, сравнителна педагогика, история на българското предучилищно образование.

3.Налице е иновативен подход за анализ на представените феномени, свързан с авторова интерпретация на теории и възгледи, подчинени на целта на дисертацията – разглеждането им през призмата на педагогическите концепции на изтъкнати учени в областта на предучилищната педагогика.

4.Предлагат се дефиниции на редица понятия, свързани с темата на дисертационния труд: предмет на предучилищната педагогика; педагогическа компетентност; овладяване на езика и развитие на речта; комуникативна компетентност; медийна компетентност.

5.Направен е анализ на експериментални изследвания на детската игра, игровото взаимодействие в детската група, овладяването на езика и развитието на речта, водещ до извеждането на нови парадигми и понятия.



## ОСНОВНА ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов, Б.* Детето и светът – между езика и речта. С., 1994.
- Ангелова, Л., Пл. Легкоступ.* Предучилищната педагогика – научна област или борба на програми. – В: Висшето педагогическо образование – проблеми, постижения, тенденции. С., 2005.
- Ангелова, Л., Пл. Легкоступ,* Децата и изкуството, УИ “Св. Климент Охридски”, 2005, 2009.
- Бижков, Г. Кр. Тенева, Л. Ангелова, Р. Захариева, Ф. Стоянова.* Методика за диагностика на готовността на 6-7 год. деца за училище., 2008, д. МОМН.
- Гюров, Д.* Педагогическото взаимодействие. С., 2006.
- Димитров, Д.* Предучилищна педагогика, лекционен курс, първа част, Благоевград, 1994.
- Димитров, Д.* Обогатяващото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст, Изкуства, 2011.
- Петрова, Е.,* Трудови умения и навици във връзка с бита в детската градина, Народна просвета, С., 1957.
- Петрова, Е.* Формиране на общи понятия у децата от детската градина, Народна просвета, С., 1963.
- Петрова, Е.,* Проблеми на сюжетната игра, Народна просвета, С., 1964.
- Петрова, Е.* Единство на основните дейности на децата в предучилищна възраст, Народна просвета, С., 1967.
- Петрова, Е., Д. Стоицева* Формиране на нравственото поведение в колективните дейности на децата, Народна просвета, С., 1970.
- Петрова, Е., Ц. Стоянова, Н. Димитрова,* Въпроси на обучението по апликиране в детската градина, Народна просвета, С., 1972.
- Петрова, Е.* Интегративни функции на играта, Народна просвета, С., 1986.
- Петрова, Е.* Комплексни функции на играчката, Novissima verba, Бургас., 1990.

## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА

- *Ангелов, Б.* Основи на педагогическата компетентност / Лучия Ангелова, Б. Ангелов. – София: Унив.изд. Св. Кл. Охридски, 2006 – 260 с.
- *Ангелов, Б.* Педагогически аспекти на масовата комуникация, С., 2005. Унив.изд. Св. Кл. Охридски,с.250
- *Ангелов, Б.* Комуникативни аспекти на ранното чуждоезиково обучение. – София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 2007 – 167 с.,второ издание 2013.
- *Ангелов, Б.* Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Ч. 4/ – Велико Търново: Фабер, 2007 – 227 с.
- *Ангелов, Б.* Медийна и комуникативна компетентност. – София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 2007 – 320 с., второ издание 2011.
- *Ангелов, Б.* Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение/ Състав. Т. Шопов и др. – София: Унив. изд.”Св. Кл. Охридски”, 2008 – 442 с.
- *Ангелов, Б.,* Медийна и комуникативна компетентност (основи на медийната педагогика), УИ “Св. Климент Охридски”, С.,2016.с.330.
- *Angelov, B.* Play/Games and Media in Preschool Age. In: B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Specific Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia.* Sofia: “St. Kliment Ohridski” University Press, pp. 9-24, 2018 ISBN 978-954-07-4388-2
- *Angelov, B.,* D. Danov, M. Racheva. Media Literacy of 6–7 Year Olds in the Process of Pedagogical Interaction in Preparatory Group/1st Class. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia,* pp. 397-416, Brno: Paido, 2016 ISBN 978-80-7315-261-1
- *Ангелов, Б.* Интеркултурна компетентност в условията на масовата комуникация – педагогически измерения. – сб. Педагогическа дейност в мултикултурна среда, Фабер, Велико Търново, 2010, 109 – 146.
- *Ангелов, Б.* Езикът и речта в контекста на семейството. – сп. Предучилищно възпитание, 2011, № 4, с. 10-14.
- *Ангелов, Б.* Ключови компетентности, педагогически компетентности, комуникативна компетентност – предучилищно образование. - сб. с материали от Четвърта национална конференция по предучилищно възпитание, Стара Загора, 2011, 7 – 14.
- *Гюрова, В., Б. Ангелов, М. Рачева, Т. Велинова.* Игрово-образователното пространство като «отворена» среда за компетенциите на децата. - Годишно научно-методическо списание „Иновации в обучението и познавателното развитие“, бр. 2, 2011, Бургас.
- Ангелова, Л., **Б. Ангелов,** Изкуството и масовите комуникации за преодоляване на агресивното поведение на децата и учениците, доклад на международна конференция „50 години ВТУ“, УИ „Св. Св. Кирил и Методий, Велико Търново, 2015.
- *Малинова, Л., Б. Ангелов.* Една ретроспекция или още веднъж за играта., В: Диалог на педагогическите компетенции., с. 26-49, УИ „Св.св. Кирил и Методий“, Велико Търново, 2012.
- *Ангелов, Б.* Масовите комуникации като интегрална социокултурна дейност. – CD с материали от Юбилейна международна университетска конференция „130

години предучилищно образование в България“, Велико Търново, 18-19 май, 2012.

- *Малинова, Л., Б. Ангелов.* Поглед назад – образование, култура, игра. – CD с материали от Юбилейна международна университетска конференция „130 години предучилищно образование в България“, Велико Търново, 18-19 май, 2012.
- *Malinova, L., B. Angelov,* Group Dynamics in Play and Games among Pre-school Children, *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 2, 2013.
- *Ангелова, Л., Б. Ангелов,* Педагогика на масовата и художествената комуникация като професионални компетентности в образованието. В : *Дидактически основи на изследователския подход в обучението*, том 1, ЮЗУ, Благоевград, 2014.
- *Ангелов, Б., Малинова, Л.,* Играта – необятна научна територия. – Електронно списание за наука, култура и образование, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“, бр. 3, 2015.
- *Ангелов, Б., Л. Ангелова.* Медийна и дигитална компетентност в контекста на играта. В: *Образование и технологии, №9.* Научно практически форум Иновации в обучението и познавателното развитие, Бургас, 2018.

**SOFIA UNIVERSITY "ST. KLIMENT OHRIDSKI"  
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS  
DEPARTMENT OF PRESCHOOL AND MEDIA PEDAGOGY**

**SUMMARY**

**of a dissertation on**

**"PRE-SCHOOL EDUCATION-FLASHBACK, STATUS, TRENDS,  
CHALLENGES AND CHANGES"**

**for acquiring the educational and scientific degree "Doctor of Science"  
area of higher education 1. Pedagogical sciences  
professional field 1.2 Pedagogy**

**Prof. Dr. BOZHIDAR MIHAYLOV ANGELOV**

**Sofia,  
Bulgaria  
2018**

The dissertation work was discussed at a meeting of the Department of Preschool and Media Pedagogy at the FSEA of Sofia University "St. Kliment Ohridski" and it has been aimed at defense before a specialized scientific jury of scientific specialty 1.2. Pedagogy.

The dissertation work has a volume of 219 pages of text-exposition. Its structure includes an introduction, three chapters and a conclusion. The bibliography includes 180 titles, including 168 Cyrillic sources and 12 Latin alphabet.

The dissertation's public defense will be held on in a presence of scientific jury meeting consisting of:

Prof. DSc Radoslav Ivanov Penev

Prof. Dr. Maria Kirilova Baeva

Assoc. Prof., Dr. Danail Kirilov Danov

Prof. Dr. Rosalia Yordanova Kuzmanova-Kartalova

Assoc. Prof., Dr. Veska Hristova Vardareva

Assoc. Prof., Dr. Stefka Ivanova Dinchijska

Prof., DSc. Dobrinka Stancheva Peicheva

## PRESENTATION

Of course, it is obvious from the thesis that in the most general sense we will analyze *pedagogical education as problems, achievements and development trends*. Usually, analyzes leading to such pretentious intentions begin in the same way: the changes that took place in Bulgaria since 1989 affected deeply a number of spheres of the country's socio-economic and political life, of course, seriously affecting education as well. The conclusion is usually the same - we believe that the debate in the Bulgarian society about the imperative reform of education is forthcoming. The interesting thing in this case is something I would call educational cycle or periodicity. These issues are usually spoken or debated at certain times almost always linked to upcoming elections. That is why I think that the conservatism, the traditionalism and the natural resistance of each system in introducing certain innovation elements to one degree or another act as a regulator in these relations at institutional level. In this context, higher pedagogical education with its problems, achievements, trends for these reasons can not be separated from the main elements of the education system from pre-school to higher education and training. *"There is hardly any need to justify the objective necessity of attempting to rethink the existing situation in the field of pre-school education and its reflective theory: preschool pedagogy.*

*It is enough that the last Bulgarian textbook was from 1977 and the Russian collective monograph "Foundations of Pre-school Pedagogy" from 1984. As far as I know, basic concepts in a given field of science should / should be / changed to seven years. However, pre-school pedagogy, along with the so-"General" pedagogy has long been in the twilight zone (not?), And in relative peace and well-being: there were authorities and instances that demonstrated it.*

*I do not want to talk about the known reasons, it seems to me to be too conjunctural, and there are already enough people who trust in it, forgetting their previous beliefs and considering that with the change of an adjective they can still keep up with time.*

*Indeed, the emerging "program" literature also shows something else: to declare new approaches, to make cosmetic and - often - terminological changes - and to believe that what is needed is done.*

*I remember the not quite clear but sad feeling of the student years: they were also teaching pre-school pedagogy and other pedagogy where everything was or seemed too, even tidy and even impressive.*

*Later, with the help of many people: children, children's "teachers, colleagues / real or represented through their books / students, I began to realize that the ordered and externally controversial verbal construct is mysterious, often consisting of wishes and slogans.*

*Things were more and more like a game, but a bad game: for example, demonstration classes or work in methodical schools. Then and then I convinced myself, and now I am sure that the most important phenomenon in childhood is the play that it is the essence of childhood. But in its own nature, it contrasts with the existing / approaches to child education - and so it has found many pedagogically stiff forms to subordinate it to the regime, educational "program" content, the teacher and the names on him. My work on this issue was crucial - I began to see how deeply - there were inaccurate, distorted and even vicious formulations laid in the very foundations, in the initial philosophical-methodological situations. The general meaning, which may sound extreme, but unfortunately, I am almost certain that, for its own peace, the elderly / scholars, reasonable, good? / People on all levels of pedagogical power have forgotten, albeit to varying degrees - the children, despite all their declarations. Since then, I have become suspicious when somebody said she loves children. I'm sure they should not "love" so we just have to try to help them as much as we can, or at least not interfere with them." (Dimitrov, D., 1994, pp. 3-4)*

We did not accidentally start the dissertation with these words of our colleague Dimitar Kr. Dimitrov, who show a certain foresight towards education issues in general. It is not accidental that in the discussions related to the education and upbringing of primary schools, kindergartens and special schools conducted during the scientific conferences of the Faculty of Primary and Pre-school Pedagogy, now Faculty of Arts and Education, part of the problems generated by the basic elements of the education system. On one of them I gave the following example: In an extremely popular TV broadcast, the following question was asked: "How do you think the reason for the poor condition of the Bulgarian students is - the teachers; parents?" In the collision of this unique dilemma they participated as opposing parties - primary teacher and psychologist, respectively both parents. The dispute was too intense and the outcome predetermined.

The problem is elsewhere - since in such a society these absurd ones are seen in opposing positions with similar actors, the absurd is even greater. If pedagogues, psychologists and parents fall into this absurdity, it is clear that this is already a mentality, the culture of society on education in the broadest sense is irretrievably retarded.

**That is why, in the dissertation, we look at some aspects of these problems, but from the point of view of the years before 1989, and especially through the works of two outstanding scholars in pre-school pedagogy - Prof. Elka Petrova and Assoc. Prof. Dimitar Dimitrov.**

*The real problem is that in order to overcome - real and practical - the negative consequences of the "forming" pedagogy it is necessary to continue the intensified theoretical-applied analysis of the essence of the personally developing educational interaction in order to provide the initial prerequisites*

*for the organizational operationalization of its characteristics in the everyday practice of the educational system.* (Dimitrov, D., 1994, p. 35)

These introductory words make it possible to specify the purpose of this work towards *an analysis of the theoretical and applied pedagogical aspects in the works of E. Petrova and D. Dimitrov*. This analysis would be valuable with the following: **the controversy between these scientists reveals most of the advancement of pre-school pedagogy as a historical science that we have, there are direct projections to date as topical in solving problems in the realization of pedagogical interaction at pre-school age.**

The tasks we set out are in the following direction:

- 1. The historical aspects of the development of pre-school pedagogy during the analyzed period through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.**
- 2. Analysis of the theoretical aspects of the main paradigms in pre-school education.**
- 3. Analysis of the interrelations between game, culture, social dynamics, pedagogical interaction, social information through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.**
- 4. Analysis of the social context of pedagogical interactions - speech, information, communicative competence through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.**

### **3. Historical aspects**

The idea of pre-school education occurs in our country before liberation by attaching the names of Dragan Tsankov in 1861 and Nikola Zhivkov in 1874, who first raised the issue of public preschool and then according to the specific conditions. The law of the East Rumelia Primary Teaching Act of 1880 by Joakim Gruev builds the structure of the schools similar to that of the Principality of Bulgaria by providing for "children's schools" for children from 3 to 7 years old. In the Law for the National Enlightenment of 1891 by Georgi Zhivkov, it is envisaged that the children's schools for children from 3 to 6 years old will be provided with basic schooling. The Law on Public Education from 1909 Nicolas Mushanov formed a unified system of education for each level are provided trained teachers, having achieved differentiation of pedagogical training in a complete system. Consideration of school legislation in the past 135 years with emphasis - pre-school education is associated more with the names Ivan Shishmanov, Stoyan Ormandzhiev, Gencho Piryova and Decree-Law of 1934 and 1944, with the Education Act of 1948 and since 1991, and of course with the name of **Prof. Elka Petrova**, her students, the profile of Pre-school Pedagogy at the Sofia University "St. Kliment Ohridski" and Pre-school Education Magazine. Stages in development include the development of programs for educational work in 1978 and 1984, the guidelines for educational



and educational work of 1990 "Children's World", the 1993 endorsement of the two national pre-school education programs, the definition of state education requirements preschool education and preparing children for school - Decree № 4 of 2000 and 2005, the constitution of the preparatory group in kindergarten through compulsory changes to the education Act, and the development of program but for its operation in 2003. All this led to opportunities for their education and training through a number of educational software systems, development of numerous textbooks and other educational products with representation from all pedagogical faculties in the country and most of the scientific staff of the "Departments of Pre-school Pedagogy".

The work analyzes some of the founding views of the representatives of pre-school pedagogy, which outlines the development of science during this period.

It begins with the following thought, which sounds very prevalent even today, and proves our thesis that we need to look more closely into research over the past 60 years. *"If we follow the development of theory and practice in Bulgaria on these issues, we will see that many mistakes have been made so far. For a long time, different activities have been used in practice in isolation from each other, without theoretically developing their place and role in the practice of kindergarten."*

Through analysis, it is an attempt in this context to seek out the methodological constraints that predetermine the perception of childhood. From this point of view, we perceive childhood in terms of **two main conditions of dependence: influence and information**. Impact dependency refers to the control exercised by adults on the consequences of children's behavior, and information dependency means the child's dependence on others, particularly parents and educators, on the information that is accessed by them. Here it is clear that it is only about addictions and not about the activity of the child, ie. we need to trace how "dependence" on activities and activities is projected into research over the years. It is clear that this is mainly related to the game activity. In this regard, **what are the theoretical grounds prevailing?** Here we need to focus on the pedagogical outcome of the requested grounds, because in the course of this study the amendments proposed the normative documents, which triggered discussions. It is about Regulation No. 5 - State Educational Standards in Pre-School Education. We mentioned results, and this points to diagnostics, or more specifically to standardized diagnostic tests, which are also an integral part of the **history** of pre-school education and need to be analyzed in the context of this work. And here it is important to point out how we have analyzed the work of D. Dimitrov.

Among the authors, who pay special attention to the innovative theoretical-empirical study on the formation of personal readiness for school education in five-six-year-olds in the game, is D. Dimitrov (1989). The aim of the study is to establish the regularities of forming the child as a subject of the

activity, as a system-forming factor for building a personal preparedness for school education in the conditions of adequate pedagogical management of the five- to six-year-old children's play.

Through this goal the author reflects the need for the initial abstraction to be solved by the problem of preparing the children for school to be derived from the norms of human personality development - as a general, fundamental position from which to go to the concretization of the basic concepts in the subject . Also, the goal defines the direction of work towards an almost unexplored (and then, and now, can be called "insufficiently researched") aspect of the person's being: its functioning as a subject of activity. Or, as the author claims *"the experience of assessing the present state of Bulgarian pre-school education can and should be carried out in the context of the 20-year-old situation of social transformation. The transition to democratic civil society proved to be much longer, much more controversial and complicated than the parallel processes related to the European integration of our country, the globalization and multicultural world and the rapid expansion of information technologies. The overlapping of these heterogeneous phenomena led to the collapse of significant fragments of the previous value system, which governed the outdated social relations.*

*This has exacerbated the need for a methodological understanding of what is happening in different social spheres, among which the educational system is particularly problematic. It turned out that the transformation of its overly centralized and unified model - through its evolutionary normalization, encountered serious difficulties caused by objective and subjective factors. Attempts to enrich, and in the worst cases - to just terminological renewal of unlearned ideology, came under the pressure of the unfolding information exchange with the so- Western psychology and pedagogy, sharply reinforced by the almost directives of European strategic and framework documents (Dimitrov, D., 2011, p.17).*

What is decisive for the study is the fact that the development of the child as a subject of activity should be considered in the context of the formation of the initial - group, collective - subject and in the conditions of the joint activity, which is a system-forming factor of this development. Thus, searching for the optimal solution to the problem of forming the necessary readiness for school is transferred to a fundamentally new plane, ***it ceases to be a problem of the individual development of the child because it is clearly revealed that it is determined by the social group.***

At the level of the individual subject, his activity is defined as over-the-job, overcoming the adaptive motives resulting from the situation. At the level of the group entity, activity is defined as over-normative - bringing the group's activity into line with social, moral expectations, which, however, can not or are not presented as normative (mandatory for implementation).

Thus, it is clear that in the definition of the goal the key concept is the "adequacy" of pedagogical leadership of children's own gambling activities. Its specification is contained in the hypothesis raised by the author: ***The necessary personal readiness for school education can be built up if the pedagogical leadership of the joint gaming activity is geared towards the two-way transition between the supra-normative and supra-physical activity of the children's group and the child as the subject of the activity.***

*"The path is pointed out by A. Zaporozhets in his" artificial acceleration "concept of amplification (enrichment) of development. On this basis, and using a series of promising ideas in psychological and pedagogical developments, I have already justified a hierarchically structured target system of pre-school education. At three levels: conceptually, personally and actively, its components are clearly specified. At the level of meaning it is necessary to look for the unlimited and determined enrichment of the joint life and activity - as the development of the specific children's activities and communication to the widest range of promising tasks - in principle, determined by the possibilities of the two subjects (pedagogue and children) of universal and universal significance. The possibility of such an orientation of the actual educational (in the above sense) work in pre-school age stems from the numerous theoretical and experimental evidence of the existence of fundamental general psychic and personal neoplasms that are key to the whole life expectancy of adolescents. And the need for the purpose of program-based, unsubstantiated and maximally developed child development follows from the place of the kindergarten in the structure of the educational system. As it is both temporal and meaningful, and as the first direct mediator to the family, furthest from the end of the institutional age-narrowing educational corridor, it must be both generative and predominantly opposed to its an entire educational unit of the trend in what is happening to the teenagers.*

The analysis of existing developments on school readiness indicates that they belong to one of the two existing trends:

1. isolationist (differentiation of individual aspects) and
2. unifying (in search of connecting, integral structure) and at the same time refer to one of the three strands: intellectual-cognitive, motivational-moral and personal.

It is found that requirements for school readiness are derived from four conceptual levels that have different (increasing) explanatory possibilities and prospects:

1. The learning habits;
2. The peculiarities of the overall organization of the pedagogical process;
3. The specificity of the current social order to the education system;

4. The norms of human personality development as an end in self-education.

*The schematic image shows the main trend in the dominance of external expediency, leading to the loss of personally significant problems, moral and aesthetic values, feelings and experiences. It is precisely on this priority education line that the kindergarten must be opposed, maximizing the initial basis of potential prospects for diverse mental development.*

It is formulated as a basic requirement for the possible optimal pattern **of personal preparedness for school to be systematically covered by the four levels hierarchically subordinated to the norms of personality formation**. On the basis of the established structural and morphological similarity of the educational and gaming activity, it is justified to define the game as an activity through which the problem can be solved on a personal level. It turns out that in the process of shaping the work in the foreground should be the development of the own game activity and its own organization and the personal formation to be mediated by the processes of joint activity and the developing child relations.

*In order to ensure this, it is also necessary to realize the goal at a personal level: the formation of the child and the children's group as subjects of the activity and their own relations. This is a key personal neoplasm and group phenomenon that arise for the first time in pre-school age, but remain underdeveloped, incomplete in the current pre-programmed conditions. The mastery of the universal components of each human activity, the deployment of all possible volumes of social relations (between the poles of coercion and equality, between cooperative and conflicting cooperative activities) make the child and the group active in superstitious and supernormal. Only in this way can a subject-subjective pedagogical interaction really be reached, in the context of which self-development is the most important personal question whose solving is assisted and stimulated (facilitated!) by pedagogues.*

*And in accordance with the regularity that all - and psychic, and personal qualities and abilities - are the result of the adolescent's own activity, the goal at the level of activity is also defined: the mastery of the system of the game activity. It is precisely this unique childlike and human activity that must be focused on the whole process of the joint life of children and the educator, because with its deepest, essential characteristic - freedom - the game not only reveals the perspectives of the future but also provides the most important condition for complete personal acquaintance, self-assertion and self-development. (Dimitrov, D., 2011, p.21-22).*

According to the established target and conceptual model of personal preparedness for school, the overall organization of the pedagogical process seeks to strengthen the subject-subjective nature of the interactions between the pedagogue and the children, with emphasis on the meaningful and personally meaningful relationships. The matrix of complex game management includes two underlying levels of realization. The first, focused on the development of

the common business and personal prerequisites, stimulates the mastery of the universal structure of each human activity and the respective personal qualities, and the development of the children's group and the child as an active part in the subject-subject relations. The second one, focusing on the specific components of personal readiness, supports the development of gameplay for the purpose of organizing, organizing, implementing, controlling and evaluating the activity, and the development of group and individual supranormal and superstitious activities.

The summary in this regard can address the shortcomings of the pre-school education management system, mainly as education funding, towards a lack of a real market in the education system, a lack of competition in the provision of educational products or services, overall to a lower quality of education.

What we usually associate with the latter - the quality of education, in our case - the education of student educators. The high quality of student training is relevant to the possibility **of ensuring that their training is comparable to European education models and student mobility**. Key words here are originality and flexibility in the adherence of our higher education to European standards and their harmonization. But this requires a clear and precise specification, which implies guaranteeing and making effective the links between the various institutions related to the education and training of the students, on the one hand. On the other hand, kindergartens, schools within the limits of training itself, practical realization, internship as part of the strategy for the professional realization and development of future pedagogues. This will mean really a practical application of relevant knowledge of subjects, subject areas for development, and within the limits of possible awareness and cooperation between teachers, parents and society. From this point of view, we can have planning, implementation, evaluation and development not only of the specific teaching, but of finding its place within the boundaries of other pedagogical activities and their management. This strategy implies the use and systematisation of the future pedagogue's own experience with that of others and the comparability of the results obtained within the limits of its own professional development. Thus, the abilities to use various information and communication technologies within the specific socio-cultural environment can be developed as a prerequisite for pedagogical interpretation.

Problems related to the cognitive, social, psychological and overall development of children, as well as their interaction with family, peers and the environment are generally a priority of education and training.

*Pre-school education is a transient type of pedagogical interaction - between that in the family and a school-based educational process.*

*Family education despite its many variants is characterized by some common features: unconditional trust and deep emotional attachment, unsystematicity and spontaneity caused by particular occasions; different*

*intensity, some chaoticity and variance. In her home the child is always in the "emotional triangle" and in the so-called " position. From this point of view pedagogical activity in the kindergarten should come closer to the normal and natural life of the child in the family, preserving only the most necessary and supportive characteristics of a pedagogical process.*

*More importantly, in the pre-school period, the child has the opportunity for the first time to objectively occupy the position of a second subject in the educational interaction, because he is gradually becoming a real, relatively complete subject of his own activity and relationships. This is in the context of the determining main trend in childhood in this period: emancipation by adults - as a transition from an activity carried out together and under the guidance of adults to an activity that is increasingly self-directed and interacting with peers (Dimitrov, D., 2011, p.39-40).*

From this point of view, education is an area of scientific knowledge, embracing within itself the function of society related to the preparation of adolescents for life. From a methodological point of view, the structure of this field is realized through pedagogy, and from an age aspect - specifically for pre-school age specificity is realized through pre-school pedagogy (Angelova, Legkostup, 2005).

#### **4. Theoretical aspects**

*Pre-school pedagogy covers a wide range of emotional, social and cognitive development issues. This implies a careful analysis of the essence of education in terms of its relation to pre-school education. Very important here is the relationship between impact and interaction. In other words, this is the transition from subject-object processes to subject-subject and vice versa.*

This two-way transfer of experience is mainly through mastering the products of education and culture. Thus, upbringing becomes a global form of child development with several essential features:

1. The development of the child is a probable phenomenon with different alternatives, such as process and outcome;
2. The development of the child is generally uneven and different in individual individuals;
3. The development of the child under certain conditions has a creative character namely in the transition from impact to interaction and vice versa.

The differentiated and updated influence of a number of micro- and macro-elements on child development is the basis of a relevant educational and educational strategy that will contribute to the most beneficial socializing effect.

Pre-school and primary school children develop needs and abilities, mechanisms of intellect and behavior that are crucial to their formation as individuals. The needs of society and the age specificity of children will set those social mechanisms of innovation - another key point in this approach. **For**

**us, in an innovative moment, we have the opportunity to form, build in children through the years the ability to include them in the symbolic representation and recreation in the communication of different aspects of the conditions of existence of culture, play and language.**

It is therefore the introduction of the individual into society or the group, the influence that is exercised on him by the various factors or the growth of individuals in society and the group.

In this way, we look for the analysis in which we underline the understanding of the communication process as a process of social interaction. In this context, the role of the educational sphere is essential as a major problem area related to the study of mass-communication processes that affect the field of education.

Therefore, an analysis and assessment of socio-cultural identification was needed; the understanding by the child of the difference between himself and others in preserving the integrity of his own self; the possible communication between children through multimedia and language through the changes and complications of the social connections inherent in the two phenomena; awareness by the child thanks to: multimedia products, foreign language learning, the game and the culture of belonging to the different groups; the role of multimedia, gaming and culture for the child's awareness of the need to master a foreign language in the context of awareness of his / her own age; the role of multimedia education, the communication behavior in the game for differentiation of mental states and the contradictions in the interests of children in the context of early foreign language learning; the role of multimedia, art, and play in building an assessment and self-assessment of one's own self as compared to others.

This analysis also leads to confirmation of the already related kinship between game and culture, between play and art, between game and communication processes, but enriched with the objective presence of the foreign language environment. **The communication, the game, the art, interpret but with specific means different aspects of the child's reality, but they all deal with the linguistic signs. They gradually become a social need, which is inherent in the discreet educational function. Thanks to it, it is possible to objectify the integrative links between the analyzed phenomena and, more importantly, to differentiate their pedagogical aspects. The voluptuous sphere, creating joy. satisfaction from solving the gameplay. At the same time, it stimulates and strengthens the willful processes of uniting tasks, content, action, and rules to bring about the gameplay. / Petrova, 1987 /** In the modern information world, the mechanisms of communicative competence, even foreign language learning, thanks to their correlation with communication processes through multimedia, foster socialization of the child. This is realized in a specific *socio-cultural environment*. It is also extremely important because *behaviors of this kind are beginning to form in well-organized meanings and*

*roles*. Here, it is important to note that both mass communication, language, game, and multimedia communication are the result of the interrelationship of "communication-knowledge." It is in this context that we consider and analyze the movement and development of pre-school pedagogy as well as the interpretation of this analysis in pre-school education.

That is why here in this work the main functions of the theory in the studied scientific-applied field are:

**The first function** of social theory is to be able to describe successively the observed processes, structures and relations between the participants. Systematic description is a requirement that is mandatory in the modern world - without any description, the dynamics of what is happening remains an incomprehensible phenomenon.

**The second function** is the classification - the construction of the classification scheme of social communities, types, actors, structures, processes and phenomena.

**The third function** is the explanation - the explanations for the same phenomenon are many, the explanatory schemes themselves being directly dependent on the author, the school or the logic and the terminology that can be understood. For this reason, any explanation of a phenomenon requires that it be stated in what frames it is considered valid.

**The fourth function** of social theory is to be able to predict. Thus, the task of scientific knowledge in the sphere of social sciences, besides describing, classifying and explaining, but also predicting - to give knowledge about what can be expected to happen.

**The fifth function** of social theory is social construction and criticism. Here we have in mind the critical functions of scientific knowledge through which an innovation result is achieved in terms of the principles of science/ Petev, 2004, pp. 23-25 /.

What did I have to turn to this analysis of groundbreaking visions of the game in the contemporary context with the total dominance of information technology, digital media literacy, media competence, media pedagogy? The lack of process in children's activities, including play, that's what kids play! But all this can not be tied to language and speech, to art. I believe that this philosophical-pedagogical analysis or reading of these phenomena in the last 70 years in the work of scientists such as Prof. E. Petrova and Assoc. Prof. D. Dimitrov is indispensable.

### **3. Game and culture**

Socio-psychological point of view concerning the activities in which be realized and formed child's personality, our analysis focused on the core business in preschool, the system of relationships that are present in any type of activity and between different types of activity.



At the preschool age, there are all the main types of activity according to E. Petrova, but **one of them is leading and plays a decisive role in the further development of the child's personality.** But is this the case and why do we think that this game is the main activity?

*"During this age the child comes into contact with the world around him, he influences him and at the same time changes his own personality, mainly through the game activity. The game is a predominantly pre-school activity, especially for children under the age of five, and after that age it plays a huge role in their development, gradually increasing the place of learning. The game actually helps to enrich children's experiences and to strengthen of the concepts formed in the course. The game, though an imperfect form of reflection of reality, is important for mastering certain program tasks in kindergarten, but only when used in unity with special classes as a form of learning. The unity of the game and the training makes the game a creative means of laying the foundations for all-round development. Mastering certain programming content as a necessary condition is a prerequisite for the development and communist upbringing of children can not be achieved effectively only in the game. The game in this case is directly guided and stimulated. And this means missing a real game, as the stimulated game is far different from the organized purposeful nature of the sessions that take place in the kindergarten.*

**Organizing specially organized classes as a form of kindergarten training does not entirely displace the game activity.** Training in kindergarten has a peculiar character precisely because it carries the fingerprint of the main activity - the game. Only when the training is conducted with a view to playing as a mainstream activity in pre-school age can it serve as one of the main means of protecting the environment and shaping concepts. The established regularity that the game is a dominant activity impose its imprint on the other means of education, which avoids opposing them and ensures their dialectical unity in their use in the process of upbringing. In preserving this law, education and work can be effectively applied to the nursery work. The educational process in the kindergarten, though somehow, brings all the features of the schooling process. It is purposeful and organized. Moreover, as **a two-way process**, the teacher is directly led by the teacher in the active participation of the children. These features of the kindergarten learning process are most strongly emphasized when we start from playing as a dominating one. Through the game motivation of the target, the pre-school learning activity becomes a much more purposeful process. By applying game shapes, sessions are much more organized. Additionally, when the teacher serves is appropriate for the respective group of game modes, the children's activity is much greater and the results are much more pronounced (Petrova, E., 1963, pp. 22-23).

The various perceptions of the "children-game" relationship are many times due to the lack of this distinction, which naturally leads to ignoring scientific conquests and replacing them with different views on its nature. This

is extremely relevant due to the linking of these issues with European key competences, and more specifically, the connection of the game to digital competences. In their desire to respond to the increased "interest" in the use of so-called game methods, and interactivity in education, some scientists have crossed the boundaries of specific scientific areas, and are thus from "**digitization**" to "**gaming**"!

In analyzing the problems of pre-school game play, it is extremely important to see and look at the development of childhood personality. Concepts for child development of game scientists play a crucial role both in their research and in their pedagogical conclusions on the educational process of the game. Issues related mainly to the controversial modifications of the approaches decisive to the dialectical interaction of the individual with society and hence the place of play in the process, the relationship between the various interactions influencing the child and its particular place in the game. The emphasis usually falls on two main points: first, is there a mechanical shift in the three types of activity in the preschool age: play, learning, labor; and secondly - what are the principles of age periodization and the change of main types of leading activity. According to E. Petrova, we can focus on the following:

*"The stated structural components of the personality begin to form in the game activity.*

*The children's group is a children's society in which children interact on certain rules and socially acquire social experience.*

*In collective gambling, children exhibit emotional activity and responsiveness. In the game, social feelings develop, which stimulate social thinking and contribute to the development of social and moral motives in the behavior of pre-school children.*

*So far, in theory and practice, it is assumed that play is a predominantly dominant activity. It is a social practice of the child and determines its development, but due to some theoretical gaps it is mechanically involved in different aspects of the pedagogical process without being used for its intensification and accelerated development.*

*It is not clear the functions of the game in the overall pedagogical process and in the psychological structure of education and training as pedagogical phenomena. In view of this, no matter how paradoxical, it is still believed that the game as a free, creative activity should not be guided. They dispute the most essential techniques for guiding the game - design and judgment that are in fact related to the formation of skills as a necessary component of mental development and activities." (Petrova, E., 1986, p.1-2).*

What is happening in today's situation?

**The child focuses on information, activities mainly driven by socio-psychological mechanisms that are compatible with his attitudes towards group dynamics. For parents, this does not correspond to their attitudes mainly in the direction of learning and the attributes associated with this**

**activity, as well as attitudes and attitudes. This is why the center of family socialization is changing.**

Undoubtedly, the information disseminated to society in the various social processes is **social information**, as it relates first and foremost to the relationship between people, their interaction, needs, interests, etc. At the same time, the social essence of the game is unequivocally demonstrated, as well as the social need of communication that most directly develops in the creative game - the form of activity that satisfies social needs. If we mention that the social function of the game is also related to the need for new impressions, it is clear to us that in order to develop the game as an activity, the child must first use social information. This is because similar problems were posed in 1986.

*"It turns out that in practice the game is difficult to manage as a collective process, mediating the overall formation of the child's personality, according to E. Petrova, and the need to develop one's own activities and relationships is stimulated by the gradual uptake of non-games activities as well as by the processes of mutual influences between the varieties of the game. The playful way of social interaction and the aspect of perception of the activity of adults is transferred to the others and their enrichment is an expression of the self-development of the game system. The contradiction between the teacher's leadership and the free character of the game is the other important factor of this development - but not in the spirit of mechanistic determinism (as it is now often interpreted), but on the way of its sequential capture - through various playful forms of pedagogy and increasing self- self-organization of the children's group", in the spirit of the views of D. Dimitrov (Dimitrov, D., 2011, p.60). To this we will go down the text. Therefore "the integrative features of the game are not comprehended and applied in their complex, multi-layered spectrum. The game integrates both the educational and educational tasks and the overall educational content with its forming functions in a mental, social, moral, aesthetic, labor, physical and, on the other hand, in forming the personality as a method and form of education and training it guides and mediates the pedagogical process. By its essential feature, the game combines the tasks, content and resources of the pedagogical process" (Petrova, E., 1986, p.1-2).*

It is clear from the structure of socialization that, in general, the game acts as a factor throughout human life, albeit with varying intensity. However, what is extremely important with regard to the education of pre-school children is that it interacts with other socializing factors, and thus this joint influence is of particular importance for the realization of the interaction between the public consciousness and the consciousness of the person. **The specific connection between the game and other socializing factors** will bring about a corresponding socializing effect due to the variety of social roles that the child stimulated by this relationship performs in the game of activity. This strengthens its characteristics as a leading activity in the direction of: the emergence and

differentiation of other new types of activity; the formation and reconfiguration of private psychic processes; the discovery of the basic psychic changes in childhood development, according to A. Leontiev, and which we want to emphasize - raising the **social culture** of the child.

#### 4. Social information and missing link

**The nature of the information depends on the content of the child's role.** In order for the creative game to arise, the child needs **social information**. It retrieves information about its experience from many sources, both social and non-social. Immediate contact with reality provides the child with **primarily cognitive knowledge** of the subject, and at the same time it **seeks social information** that suggests the content of the roles, made in the game.

The dissertation focuses primarily on the fact that **the creative game arises when the child has received social information** including the subjects that are the subject of this information insofar as they are involved in the sphere of social life and are transformed and used from man. That is why one can accept the **human-subject-man** scheme as best suited to the children's absorption of social relations in society through **the roles in the game** and through the organically related actions. From a pedagogical point of view, therefore, we must focus on any subject or process that reflects in itself some signs of an object of public reality and that part of the nature which society has incorporated in its practical activity. Therefore, the pedagogue should stimulate the child to perceive social information as well as its use in the game process **mainly in the direction of its organization and its development**. It just has to be understood that the game is social in content, as it relies on the social information that the child seeks and recreates in the roles. The actions of the educator should focus specifically on the impact of social information on the structure of the game through its role as the main unit and the dynamics of the relationship between children by tracking the diverse and diverse contacts between them and the individual units within the groups within certain stages of its development. He should have information on the importance of each individual role in the game, the interest of the children in the plot, and the verbal and non-verbal contacts between the children that are the real expression of the behavior and the relationship between them should be the subject of overall observation. The pedagogue should respond to questions related to the emergence of a new game, a new role, a new unit in the game, and so on, that is, everything related to the situation of the children in the game.

In this respect, D. Dimitrov's opinion is similar: The pedagogue is guided by its "program" - in the broadest sense of the word - objectives and tasks that it "translates" to the children in a language accessible to them and motivates them according to their idea for their age-specific features and capabilities. Children

are under the influence of their actual interests and, under certain circumstances, under the pressure of coercion (even the most benevolent) or voluntarily (because of the attractiveness and / or persuasiveness of the arguments and suggestions) can transform their own motives.

The analysis sets out the possibilities of the educator to realize the organization of the joint life through three main types of temporal and spatio-procedural formations (situational prototypes): *activities, interconnecting moments, forms of structuring relations*. The work is defined as a synthetic organizational-time integrity, eventually united by meaningful relationships and directed to a hierarchical system of common to the children and the teacher goals, problems and significant problems.

*Game interactions - with the most perspective personality - are fully defined by the criteria for distinguishing the game from the other activities: freedom, self-esteem and self-sufficiency, structural and temporal differentiation, with the following characteristics: lack of coercion, regulation, direct guidance, equality, volition, choice, pleasure and procedural direction and motivation. They are carried out through the variety of children's own gaming activity: the plot-role, the construction-constructive and the autodidactical game.*

*"The integrative functions of the game, according to E. Petrova, allow to build a pedagogical system for the complete development of the child's personality. Its unity with other activities creates the opportunity in each unit of the pedagogical process to develop the motivational-needful emotional-vocal sphere and self-consciousness. That is why the study includes the complex nature of the **impact** as a unified system at the game's playground. In the context of independent creative activity, different types of games **reflect aggregate a particular social experience**. In the presence of a targeted pedagogical impact, the gameplay itself expands and stimulates self-expression and creativity."* (Petrova, E., 1986, p.4).

Thus, for D. Dimitrov, *"the three forms of pedagogical interaction are somewhat conditionally differentiated - as a common model, as a reference point for situations similar to the features of their structure. They, together with the variety of children's cooperative activities: co-operation, competition and conflict, provide the diversity and diverse developmental opportunities of **pedagogical interaction**. On the basis of the clarifications made, two main characteristics of the enriching pedagogical interaction can be derived: In the process of the complex three-tier (educative, socializing, educational) structured development of the joint activity of the educator and the children of systemic significance must be the educational goals hierarchically be subordinated to the tasks of socialization and education.*

*A leading role in the stages of the transformation of the situationally developing pedagogical process must acquire the ever greater consistency of its purposefulness with the objectification requirements, defining the aim of*

*matching the tasks of the educator with the actual and prospective needs of the personal self-development of the children" (Dimitrov, D. 2011, p.60).*

Social information definitely helps (and the pedagogue needs to keep in mind) the change in relationships between children, which leads to changes **in game and real relationships**. *From a pedagogical point of view, this fact has a positive meaning because gameplay has a more effective character and through it can easily influence the real behavior of children in the game itself. At the same time, the real qualities of children's behavior and their playing in the game also determine the rise of the game at a higher stage. Children may want the role they play, with an interest in coping with the plot of the game, but not being able to play together. In order to form moral behavior in children, it is first and foremost a cooperative activity. The most important quality that characterizes positive real relationships between children is the ability to act together. The ability of children to act together is a complex set of realities that are related to building a collective relationship. This complex set includes a number of more private requirements in relation to the actual behavior of the child in the games. They are needed for each game and, at the same time, their greater or lesser emphasis in the game is an indication of the level of development of the game as a collective game process (Petrova, E., 1970, p.26).* Here is an interesting trend, which is very important precisely in the elimination of the contradiction between so-called gaming and real behavior. It is believed that gameplay is related to the roles, content and rules of the game, while real relationships are related to the wishes of the children, with the motives of behavior. Since these relationships are not always covered, this, according to a number of educators, prevents the game from being used as an active means and form of education and self-education. In this connection, E. Petrova claims, that *the simultaneous manifestation of gaming and real interrelations between children in the game process is a legitimate phenomenon. In the game, children get in touch with the roles they play, the content of the game, and the rules they set in the course of the game. These game relationships have a very powerful role. Often they place children in complex relationships - they become an incentive for co-ordination between them and rendering mutual help, which is almost impossible as a real relationship outside the gaming situation. The characteristic of gameplay is that they arise as a transformation of the real relationships of the environment as a result of selected role models. In a family game, children get in touch with each other as mothers, fathers and children. This contact is also driven by the development of the game's content - preparation of eating, serving, walking, theater, guests, traveling by vehicle, etc. When playing a game, the game relationships are specified in connection with the mandatory contact in which the captain, the bootman, the sailors, the passengers come in between. These roles are undoubtedly also influenced by the development of the content and the established rules - preparation of the crew and the passengers for the upcoming trip, the passing of the steamer and the order they have to observe; arriving at*

*the place of residence and, eventually, how they will spend there. (Petrova, E., 1970, pp. 22-23).*

Observations and experimental controls of the influence of social information on the game show something too important - it turns out that it affects mainly in the direction of raising the organization in the group. From this point of view „*game relationships can be simplified or complex depending on the content and the course of the game. When the game is of more limited content, with a simpler structure and a smaller number of roles, the children come in uniform contact with each other and their coexistence also has a simplified structure. (On the contrary, the complication of content, rules and roles becomes a prerequisite for the complication of gameplay. This fact alone does not allow us to understand the enormous educational role of the games - neither of the role-plays nor of the role- of games with rules that have a predetermined structure. In the game play range only, the game would not have such great significance for the development of the child and the formation of the childhood personality. For pedagogical point of view, the real relationship between children that are present in every game and in every age group The real relationship between the children arises, develops and develops in relation to the games and in relation to them The children agree their actions in relation to the game's concept. They learn to retreat to one another and, at the same time, to obey as required by the roles and rules of the game. The complex process of subordination observed in every well-played game (story-play and rule-playing) is done in terms of roles and as a whole o in relation to the requirements of the particular game. At the same time, it is also done in view of specific real relationships that are created in the game team. Often, in spite of the positive role models of the surrounding reality, many of the children in the process of reconstitution and their contact with the comrades exhibit negative qualities. Typical are the manifestations of children who seize the roles of their co-workers, and abolish arbitrarily subjugation, suppress and kill the initiative of other child co-workers. In small ones, these real qualities are quite open. They hardly interact because each person wants to keep his favorite toy on his own or definitely refuses to play a game, a woman from his companion. The real relationship with the young people is more open to the stage of their games and their collective relationships. This stage in the development of the games is determined by the poor experience of the children and the low level of psychological development. In 5-7-year-old children, gaming requires such a development of gameplay that their real relationships obey, though they are not covered, but only interact (Petrova, E., 1970, pp. 24-25).* It seems to me that this detailed passage from E. Petrova's book clearly shows both the methodological aspects of the problems raised but also the **insubstantial nature of the claims regarding the necessity of state educational requirements regarding the game activity.**

What is important for us? „It is therefore important to develop children's team and to target the moral behavior of children, the bilateral relationship and the mutual conditioning between the game and real relationships between children in the game. Through the game play the active formation of moral qualities in the children is directed, the negative behavior is corrected and moral behavior is directed. The real relationships and the degree of their positive development determine the objective development of the game as it is for the children's game process.

The second conclusion we need to make is that on this basis we are building a **game culture** of children. Up to now, one-sided content has been introduced in this term. It included either playing relationships between children and their skills to enter into gameplay, or only the real qualities of the children, their skills to play. **The game culture** of children in a given age group reflects the extent and manner of **interactions** between game and real relationships. Game culture has children who can co-operate, quickly orient themselves in organizing the environment, using the materials, establishing the game, and at the same time being able to interact in a mutual way, respecting each other and entering different subdivisions in view of of gameplay. (Petrova, E., 1970, p.27). This has unequivocally demonstrated the methodology in the dimensions of reflection on game culture and the actuality of these views at present, which is also one of the main directions in this dissertation thesis.

## 5. Game and social dynamics

From a socio-psychological point of view, social information influences the formation of the "I-a" mainly towards the inclusion of the child in different social groups. It thus interacts with a phenomenon that is often both a means and a product of socialization, namely, **the interpersonal perception**. It is a consequence of children's co-operation, especially in the game. Consequently, the following issues related to the impact of social information - the presence of **opinion leaders in pre-school age - are to be clarified to the educator; changes in children's values; the role of identification and reflection in building the image for themselves in the child.**

Given that imitation is one of the main forms of reflecting the impacts of reality and is a means of integrating the individual into a system of group values and moral norms, it is clear that it plays a role in shaping the character of the child from pre-school age. Here, the task of the educator is to see his role in the different types of activity, especially in the game. Therefore, *"that the development of the game as a collective process is a long-lasting phenomenon. One of the conditions for this is the plot. Children have mastered the subject of toys and, at the same time, their knowledge of the environment is expanding. They become more and more familiar with the subjects that adults work with -*



*studying their relationships, starting to perceive the relationships between family members and the kindergarten. Children, albeit externally and clutterly, perceive the relationship between a wider range of people: passengers and car servants in the vehicles, buyers and sellers in the different types of stores to which children have access; take care of others about the animals, etc. The game skills of the object and the role-play, combined with the enrichment of the knowledge, allow the children to navigate the game in view of the plot. Children are already "mothers", "dads" and "children", who aspire to certain relationships with each other as a result of the experience they have. At the same time, they begin to learn to act together, together. This action is still mechanical, as children are mechanically united by the subject, with no concerted gameplay directed by a common play, purpose, and concerted purposeful activity. Regardless of the fact that at this stage, friendship and mutual assistance are sought more purposefully in all groups, even with the availability of subject and plot, children can continue to act mechanically. Moving from a mechanical joint action to a conscious collective, collective relationship depends mainly on the upbringing. Educative process includes management .The gaming and real relationships - between children and primarily the creation of collective relationships is associated with the development of the game and creating greater autonomy and self-organization of children in the games." (Petrova, E., 1970, p.32).*

According to some authors, the imitation is related to the weakness of the child's intellect, and according to other authors, it is a vital necessity for the particular stage of development and is of particular importance to the game. L. Vigotski also notes that imitation is too important for the game, and mainly in terms of its relationship to the so-called "mild situation." Nadezhda Vitanova looks at the imitation between children during the game during their communication. It is noted that some or other social ideas get a more rapid dissemination if they are not presented in abstract terms as theoretical situations but are attached to a particular person, ie the children tend to identify with their favorite characters, imitate them . In our view, it must be known that the child never produces a specific action of individuals whose activity is recreated. It transforms some characteristic actions by not immitting, but passing **the typical**, general (**E. Petrova**). According to D. Dimitrov „each participant in the interaction - as an acting subject - is and is perceived as the carrier of the expected type of behavior, depending on the place he occupies in the system of relations, and with the help of his typified role, the institute is embodied in the individual experience. The mutual construction of these role typologies is the necessary correlate of the institutionalization of behavior, namely through their implementation individuals become participants in the social world.

*There is a repeatability of a number of typical situations and actions that, in a number of aspects and / or areas of reality, are becoming **cyclical in the impacts**. It is a reflection of the objectively-existing periodicity of changes in*

*environmental conditions. Rhythmic nature has a huge number of phenomena and processes in nature and society: from the pulse of heartbeat and breathing, through the day and seasonal cycle, the phase repetition in the organization of a number of social activities (the daily work of the parents, the staff changes in the nurseries) , up to the sinusoidal pulse of activity, working capacity, moods, communication. These universal, global tendencies and laws are gradually mastered by the child and are the basis for the intuitive or increasingly conscious extrapolation of the former in the future. This means that with the emergence of some characteristic features of different stages, it is possible with ever higher predictability to forecast the future, to create establishments for the expected development as a potential opportunity (within a given framework) with the simultaneous readiness for multi-variability of the particular realization (in view of the lessons learned from the previous experience and the signs of the observed change in the current situation). (Dimitrov, D., 2011, p.54)*

Or in the creative game there is no imitation, but reproduction of typical behavior. It is clear that **imitation is important mainly for mastering knowledge, rather than for the game and its course**, and more importantly, the two authors are in the same sense of consciousness. This is definitely in line with our thesis on methodological unity, despite the contradictions that existed during these years. From a philosophical point of view, we have the effect, according to Feuerbach, of "overturning the overturned". However, this is only possible when the child and his / her activity are perceived in their socio-cultural conditionality and when his or her subject-practical and cognitive activity is directly dependent on his attitude towards other children. **Thus his attitude towards himself as to the "I" is necessarily mediated by his attitude towards others.** In this way *„the development of gaming activity must firstly be seen as a consequence of the interaction between the functional need and the societal needs and the psychological abilities of the children formed (and in the previous experience or in other activities). Every microstrip of the game's genesis is accomplished through the contradictory unity of the processes of interiorization and exteriorization in the context of the main trend over the period of 3 to 10 years: the growing emancipation from the elderly and the transition to an active self-organized and self-organized activity. Secondly, a source for the emergence of game variants is the objectively present in the public activity of adults different types of situations of interaction and the different aspects from which they can be perceived: object-operative and organizational-functional (with what and how (what are their goals and meaning), normative (what rules are governed by adults), in the plane "success - failure" or in terms of their moral content. Thirdly, the range of types of games arises from the contradiction (gradually mastered by children) between the two extreme forms of joint human activity: the basis of the cooperative and the basis of the conflict. Fourthly, two are the main driving forces leading to the development of the system of gaming: the growing need for universal*

*enrichment of children's public relations and relationships and the contradiction between the need for pedagogical leadership (in the context of publicly organized education) and freedom as an essential feature of the game” (Dimitrov, D.2011, p.59-60). So problems related to the psychology of the game, art, and so on. are essentially limited to the transformation of social into individual, and socio-psychological trends are found in the interpretation of key concepts: interiorization and extermination. Interiorization - this is socialization. It connects the person through many channels with the production of material and spiritual values. Experientialisation is any act of creative activity. Transitions between exteriorization and interiorization are cyclical. Reflection is born as a result of the child's inner needs, and thus the underlying characteristics of knowledge are hidden.*

*And is this not the most important thing for the game?*

*Therefore, solving the gameplay creates purposefulness, organizational and conscious selection of means for its realization, subordination, compliance with gameplay and its unification with content. Thus the skills to organize and develop a game, which is a prerequisite for the differentiation and development of learning activities, are acquired. At the same time, moral and volitional formation of the child's personality, emotional and social development takes place.*

*The complex transformation of cognitive and social-moral experience becomes a condition for the complex development of the abilities and for the complete (mental, moral, aesthetic and physical) development of the children. It is in the role-playing game that each subject realizes an integrated cognitive, moral and aesthetic experience of the child, which reflects the complex structure of phenomena from public life and man as a productive force.*

*The regulated and differentiated system of game programming tasks in the game integrates with the child's personal experience and is transformed in a complex with a high overall effect.*

*The story-playing game in its essence as a creative, reflective, collective, purposeful, organized, non-productive activity solves a complex of tasks related to the overall development of the child's personality both in its form and in its content. It contains knowledge and skills from all activities and sections of the educational work.*

*In the game, the child manifests a mental activity. It is a form of cognitive activity that precedes the direct logical acquaintance of the world. Through it it acquaints itself with the reality of the environment and performs an effective examination of the acquired knowledge, a practical analysis of the perceived life situation and an active synthesis of a generalized transformation, situations.*

*In the game complex complexes of life are transformed. "By conducting the game, says AA Lublin, it provides a selection of the reflected, providing emotional, active and thoughtful analysis of the transcendent." And through the re-creation, creative - reproduction in various variants" (Petrova, E.1986, p.12)*

What does this mean, and why is it just about the role of the educator in the gaming process?

Because the child perceives depersonalized social roles in society. For him, they are abstract and typical. If they are not, then there will be a specific role. And as paradoxical as it sounds, breaking the real behavior from playing behavior is impossible from a socio-psychological point of view. This is because, with age, the child (person) seeks to master certain, new roles, but always from and through the role of another.

According to D. Dimitrov *„the need to develop one's own activities and relationships is stimulated by both the gradual uptake of non-games activities and the processes of mutual influences between the varieties of the game. The playful way of social interaction and the aspect of perception of the activity of adults is transferred to the others and their enrichment is an expression of the self-development of the game system. The contradiction between the teacher's leadership and the free character of the game is the other important factor of this development - but not in the spirit of mechanistic determinism (as it is now often interpreted), but on the way of its sequential capture - through various playful forms of pedagogy and increasing self- self-organization of the children's group.”* (Dimitrov, D.2011, p.60). But that's what E. Petrova mentioned a few years earlier *„the game inherently creates an emotional attitude of the subject to the real reality. Emotionality activates imagination as a component of the game state. The imagined situation strengthens the desire to play and the need to learn skills to organize the action.*

*Children's play and communication are not equal, but the game as a socio-cultural phenomenon is realized in the communication. It raises the need for partners, compliance with rules and organization of the situation. The role creates a psychic conviction that mobilizes the child's personality and guides contacts. The communication in the realization of the gameplay strengthens the emotionality and regulates the impact of the game on the personality of the child through the group through the team. The pleasure and joy of the collective game stimulates self-education and serves as a means of interiorizing the public culture.*

*The psychological and physical activity of children is closely related and is determined by the content of the roles played, the character of the plot, the rules of the game, the desire to solve a game task. Then the behavior in the game gradually becomes a conscious necessity* (Petrova, E., 1986, p.15).

The child performs a role after putting a personal meaning into it, but through the other role. That is why we are always faced with continuous gameplay - the real is hidden. It seems to disappear, because in this series of roles even for the child himself, for the person himself, it is difficult to determine his actual behavior. It is always mediated by the game. The paradox is that the pedagogue must provide conditions in which the child's play can be influenced by playing behavior **so that it can become a playful role.** This

contradiction shows the dialectical interrelation and unity between these two phenomena. „*Differentiation of games and their development at pre-school age takes place under the influence of the educational impact. At the same time, each stage in the development of the game requires a way of leadership that creates the conditions for greater autonomy, creativity and skills for collective game activity. First, the child learns to solve game tasks in a visually effective way. Toys are integrated with the content of game tasks. The children themselves can not translate the actual experience in a game conditional plan. A show-pattern for gameplay with toys is needed, and then a storyline. They direct their actions from the imaginary goals set through the doll and extra toys to transform real social relationships (for example, to help the doll prepare for her birthday). By acting with toys, the child reflects the logic of living ties - feeding the doll, walking it, preparing her for a dream. Gradually, it began to use the multifunctional toys available, including replacements of the actual objects (instead of a toy cup - a cylinder from the building material, naming imaginary objects). The imagination is activated, the ways to solve game tasks are summarized, the actions are divided into the objects. In order to make the transition from subject action to storyline, adult help is needed. Gradually the child begins to act from a position of role - it is named with the names of adults, there is a stage of emancipation with the adult as a model of action; the game is enriched. Actions are directed not to the puppet character but to the action with the peer. The role determines the actions and organizes the behavior of the child, changes the meaning of the objects with which it manipulates. From the age of three, the roles create mutual interest, assimilated rules of attitude to the comrade's play. The development of the plot determines the interdependent "business" (role-based) **interaction** with the game partner. At this stage, pedagogical guidance covers new moments - negotiating with the partner and forming two groups of qualities - gaming and organizational:*

1) *the child's ability to play (to develop a plot, to introduce morals, to select materials);*

2) *skills to organize their comrades by distributing roots, regulate relationships.*

*The ways of regulating behaviors are transferred to the self-directed game, and relationships are formed that correspond to the norms of public behavior. Playing skills blend in with communication skills and the end of the game. during the pre-school period, children can have a variety of themes, develop a plot with more complicated dependence and co-operation of the players. They interact with roles, but their behavior is mediated by the moral standards used and out of the game (Petrova, E., 1986, p.17).*

From this point of view, the question is quite normal: "When does one represent his real behavior in his life?" – Perhaps **in unexpected and spontaneous situations**. And this is the model of the conflict situation, according to D. Dimitrov, understood in the broadest sense of the word: a

*situation in which at least two players (players, teams) are pursuing different goals. They do not necessarily have to be antagonistic, on the contrary - as a rule, they are either included in a more general purpose goal for all participants, or contain a common element for all, require coordination and coordination of their activities to a varying extent. Their typical representative - the didactic game (according to the current terminology) - reaches the basic parameters of its true, developed business form - as an auto-editing game - to the 6th year and has the most recognized prospect of being in school.*

*Thus understood, the conflict situation is not only a less extreme case of cooperative activity but is the "other self" of the cooperative activity. From this point of view, the development of the system of the game activity can be understood as a transition from emphasis on the common in the joint activity (as the different is the condition and the motor of the mutual enrichment) to updating the different in its goals when the common is the necessary precondition for itself realization. An emerging component of an auto-dynamic game, the conflict situation has two very important features: information failure and uncertainty and accidentality of impacts and consequences. Together with the existence of different strategies of behavior (leading differently or unequally to victory or loss), together with the need to make optimal decisions in the conditions of absolute equality before the rules, they point to the overdrive of an auto-idiomatic game: mastering and working out the principle, most generalized ways and rules for solving, overcoming every problem. The object of transformation, building, and refinement are the three types of relationships: to the objects, to the other people and to themselves, but they are taken in their most abstract plan - separated from the concrete content.*

*Because the specific in the autodidacting game is that it requires the observance of the mandatory condition for the full human communication: each participant to see in the other person the same thing - with equal rights and opportunities to the rules and purpose of the game, as his striving for victory is in principle recognizes exactly the same importance as his own. This serves a quick, accurate and multiple orientation in the changing situation; the prognosis and reflection of their actions and their partners, as well as the relationships and their personal reflection.*

*Other very important moments are contained in the auto-idiomatic game and in its evolving effects, but they will be revealed in the exposition of the respective type technology. Now it is more important to note that it is the auto-dynamic game that is the most complicated and mature version of the children's own gaming activity that they should (and can) only come about as a result of the self-development of the self games system which will form all the necessary prerequisites for the mastery of the universality of the contradictory unity of the cooperative and the conflict in every process of joint action.*

*It is only in an autodidactical game that this unity is represented and understood - specifically practical and personally significant - as one of the*

*driving forces of the unfolding of social interactions and relationships between people because it reveals the moral-human nature of not only the game content, game procedure.*

*This, albeit a conceptual description of the game system, opens the possibility - with a clear distinction between the objective purpose and the specificity of the different games - to analyze its functioning in the pedagogical process of kindergarten and elementary school. For this purpose, however, it is necessary to specify also the main situations of pedagogical interaction between the teacher and the children (Dimitrov, D., 2011, p.62).*

But that changes too much.

Obviously, both the child and the adult need to play their roles, but it is also less important to see when **the automatism** begins, which already deprives the child of the relationship of personality and meaning. Every child has a lot of status or status, whether personal or group. This is precisely why the educator should be aware of the differences between the individual members of the group, which many times create the impression of cooperativity, cooperation. Usually, behind this impression is concealed a certain conflict, differences or reality that is hidden behind the visible. That is why unexpected and spontaneous situations involve in action those social mechanisms that overcome the incident and restore the normal course of action. The educator must **provide for himself**: the individual-specific peculiarities of perceiving the social context of the child; his dependence on the cognitive complexity of the personality and the influence on him of factors such as: age, emotional attitude, interests.

Establishing individual distinctions will provide an opportunity for the educator to look into age dynamics:

- socio-cultural identification, ie the child's ability to become aware of itself;
- as a person within the framework of a peer-to-peer society;
- understanding the child about the difference between himself and others while preserving the integrity of his own self;
- intensive communication between children due to changes and the complication of the structure of social connections in the game;
- the child's awareness of his belonging to different groups;
- awareness of his own age;
- mental states and inconsistency of interests;
- building an evaluation and self-assessment of your own self in comparison with others.

## **6. Pedagogical competence**

In the modern information world and the structural changes and changes in the education system such as educational requirements, programs,

programming systems, etc., there is a need for a complex and balanced attitude towards the theoretical and practical side of education and education.

In this context, it is important to mention a vision of E. Petrova. *The new requirements for the intensification of the pedagogical process point to a complex and integrated approach in forming the child's personality. As we come out of the concept of integrity in the development of adolescence, complexity and integrity must be combined with systemicity. These approaches are most directly realized through game activity as a dominant one providing not only development of the private psychic processes, but also as an activity in which qualitative changes occur in the child's personality and the prerequisites for differentiation of the other basic activities are created (L. Vigotski, AV Zaporozhec, NA Leontiev, D.B. Elkonin and others). For her, the overall formation of the childhood presupposes the organic unity of all the major spiritual spheres of the developing child. This unity, according to NN Podjadak, is ensured through the formation at the preschool age of fundamental psychic formations, which are directly related to the child's overall mental development. As the nucleus of formation, the basic structural components of the personality - the motivational necessity and the emotional-vocal sphere, as well as the sphere of self-consciousness (Petrova, E., Integrative functions of the game in the pedagogical process, S., 1986). Whether it sounds paradoxical, but in the discussion, or rather the controversy about the preschool education, one can see a consensus between E.Petrova and D.Dimitrov. „The path is pointed out by A. Zaporozhev in his concept of amplification (enrichment) of development, which is opposed to the "artificial acceleration". On this basis, and with the use of a number of promising ideas in psychological and pedagogical research, I have already justified (Pre-school Pedagogy, I, Bl., 1994) a hierarchically structured targeting system of pre-school education. At three levels: conceptually, personally and actively, its components are clearly specified. At the level of meaning it is necessary to look for the unlimited and determined enrichment of the joint life and activity - as the development of the specific children's activities and communication to the widest range of promising tasks - in principle, determined by the possibilities of the two subjects (pedagogue and children) of universal and universal significance. The possibility of such an orientation of the actual educational (in the above sense) work in pre-school age stems from the numerous theoretical and experimental evidence of the existence of fundamental general psychic and personal neoplasms that are key to the whole life expectancy of adolescents. And the need for the purpose of program-based, unsubstantiated and maximally developed child development follows from the place of the kindergarten in the structure of the educational system. As it is both temporal and meaningful, and as the first direct mediator to the family, furthest from the end of the institutional age-narrowing educational corridor, it must be both generative and predominantly opposed to its an entire educational unit of the trend in what is happening to the teenagers” (Dimitrov, D., 2011, p.21).*



Therefore, years ago, at the theoretical and practical level, we justified a concept or vision of **pedagogical competence**. We have formulated it as a clear and precise differentiation of professional characteristics in the educational and pedagogical spheres as a summary of rights, duties, qualities, abilities, or from now on a specific **competence**. The work reveals elements of **pedagogical competence or specific competence** in the movement of ideas, theories, methodologies, methodologies and above all in the works of the mentioned authors.

## 7. Speech interaction

The social behavior of children inevitably relates to the functions of language, focusing mainly on their behavior in specific social groups, which enables the typing of communication skills. *At the pre-school age in children there are a number of significant qualitative changes that are related to new patterns in the development of mental activity. This necessitates putting new tasks on the child's mental development. Whereas in early and early pre-school age the children master the concepts extremely empirically and mainly in view of the utilitarian and functional features, the children of the typical pre-school age (5 to 7 years) change in the mental activity and a moment comes when empirical mastery of the concepts of concepts formed with regard to the action and the usefulness of the subjects go to an increasingly deliberate separation and schematic summary of the general and the essential, although the children do not realize the mental psychological pro ESI carried out in mastering the content of the concepts.* (Petrova, E., 1963, p.12).

Thus, language becomes a major factor in the course of a particular social situation in which the child realizes its speech abilities. If pedagogues manage to organize certain targeted situations, the social context of children's communication will improve their ability to maintain and establish contact between themselves and adults. We will go back to D. Dimitrov's words quoted above: *„At first, however, it is necessary to define the meaningful frameworks of the more general concept of "interaction". In view of definitions existing in another plan, it is stated that interaction is only such a relationship between changing entities when the change of the subject subject to influence becomes an influence on the acting subject. It is considered that impact is such a form of connection between the subjects in which the action of one prevails considerably above the respondent subjective action.*” (Dimitrov, D., 2011, p.36).

The relationship between the social context of children's communication and the typing of their ways of communicating through the speech mechanisms determines the degree of communicativeness in a given target-organized situation by the pedagogue. For El. Petrova *„Formation of concepts in pre-school age is characterized by a gradual transition from sensory knowledge to logical. These two moments and degrees of knowledge are in unity. Gradually,*

*children's perceptions evolve, complicate and become a complex intellectual act. Perceptions get a more complex structure as quality improvement of their individual components changes, and the ratio of these components.*(Petrova, E., 1963, p.50). This correlation between the already typified ways of communicating through the speech mechanisms and the social context in which it flows shows the importance of the relationship "communication - socialization" which leads to formation in children. From this point of view, in the dissertation thesis we share the view that *it is necessary to try to overcome the phenomenology and to structure the mental neoplasms around the personal ones.*

*Here is the general opinion that this is the already-mentioned "I-system", even for authors who use slightly different names. Formed until the end of the third year, it is the basis of the emancipatory tendency for emancipation by the adult. This child's ambition is based on a number of achievements related to mastery of the body, speech, manipulation and subjective actions, their increasing control and alignment with the requirements.*

*The new social and cognitive tasks, and especially the success in solving them (based on the appearance of the symbolic function, the initial interiorization of the action patterns and the mastery of the subject-operational-technical side of the activity), accompanied by the encouragement of the adults, give rise to a sense of confidence self, in its own autonomy and significance.*

*This is concretized in an entity that goes beyond the meaning of the use of personal pronoun - the pride of achievements. According to the authors, it integrates the preposterous attitude towards reality, the attitude towards the adult as a model and expert, the attitude towards oneself, mediated by achievements.*

*Thus, one of the most important stages in the development of self-consciousness is revealed. Until then, the child is immersed in the flow of his being and is conscious of experiencing his existence. The preparation for the new form of the Self is not through direct self-perception and self-knowledge, but mediated through activity, business communication with adults, and the comparison of one's own with the assessment of the surrounding. (Dimitrov, D., 2011, p.42).*

## **8. Information Interaction and Communicative Competence**

Preschool children have contact with more than one language thanks to different sources of information. This is why we attach great importance to so-called communicative competence, ie the ability of children not only to form separate phrases but also to choose those that best reflect the necessary concrete behavior in individual speech situations and speech interaction. Real

communication unfolds as a process of exchange of symbolic meanings. Or, as Max Weber asserts - shaping the purpose or intent of communication can be understood as an internal action. However, in order to have real communication, it is necessary to involve at least two subjects in the process of interaction. The practical purpose and intent can not replace the symbolic interaction that is the essence of the process under consideration.

*Later, along with the increase in the importance of the instructions and instructions, to the corrective verbal speeches of the adults, the child uses speech for both planning and organizing own actions, - the child is now ready to answer "how" the performance will take place. It is only at the end of the pre-school age that the child can now perform sophisticated speech instruction of the adults, and when planning his / her own actions, he moves from external to inner, mental / or emotional agitation, regressive forms /.* (Dimitrov, D., 1994, p.212).

The Communicative Action, according to Roland Burkart, has one consistent goal and one variable: the constant is the message to help understanding between the communicators. The second goal may be to satisfy a particular interest (Burkart, R., 2000).

It is clear that communicative competence encompasses the social context of manifestation of linguistic competence, that is, everything related to the situation in which the child communicates through language, and by all means possible. *It is necessary to note that this sketch of the development of speech regulation, made by V. Muhina (56), is one-sided, made only in the context of the relationship: child - adult; that there are no significant changes in the interested aspect related to the interaction with peers in the conditions of cooperative activity. They were already fixed in advance by the statements of K. Abulhanova-Slavskaya and J. Piage.* (Dimitrov, D., 1994, p.207).

We can sum up in a peculiar way. We will bring up an interesting opinion, which reveals and clarifies the described phenomena, but also gives them a chance for a more unconventional approach. "In essence, this is about the realization of a more general concept, which implies: creating a unified view of the linguistic phenomenon and its various manifestations; linking language competence with the concept of speech development of the language system; to achieve integration between language and literary learning on the basis of the communicative and aesthetic function of language. The essence of the new approach in native language learning is ultimately reflected in the optimal orientation towards the mastery of language as a means of communication (Zdravkova and others, 1998). The above-mentioned characteristics of the practical aspect of language learning and speech development very closely correspond to the parameters of the unified pre-school system and the mastery of the Bulgarian language. And as a conclusion, E. Petrova's words are important: *The summarizing process begins with perceptions and the formation of ideas. As a result of the synthesis of a number of perceptions of an object, an image is*

*produced which does not have the features of each individual perception but has the most typical characteristic features of the object. The individual image begins with summary elements. (Petrova, E., 1963, p. 12)*

## CONCLUSIONS

The dissertation presented some aspects of socially significant pedagogical problems but also from the perspective of the years before 1989, and mainly through the works of two outstanding scholars in pre-school pedagogy - Prof. Elka Petrova and Assoc. Prof. Dimitar Dimitrov. The analysis in this direction makes it possible to justify the adequacy of the goal of dissertation work *towards the theoretical and applied pedagogical aspects in the works of E. Petrova and D. Dimitrov*. This analysis has proven to be valuable in the following: the controversy between these scientists reveals much of the development of pre-school pedagogy as a historical science *that* has direct projections to date as topical in solving problems in the realization of pedagogical interaction in pre-school age.

The tasks we set up were implemented in the following direction:

1. Historical aspects of the development of pre-school pedagogy during the analyzed period through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.

2. Analysis of the theoretical aspects of the main paradigms in pre-primary education.

3. Analysis of the interrelations between game, culture, social dynamics, pedagogical interaction, social information through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.

4. Analysis of the social context of pedagogical interactions - speech, information, communicative competence through the works of *E.Petrova and D.Dimitrov*.

## CONTRIBUTIONS

1. An attempt has been made to summarize the history and the theory of pre-school education, which is not just a description of the problem, it is an up-to-date scientific approach for analysis and outlining perspectives for optimization of the educational system. Research and its outcomes as a theory and practice largely compensate for deficits on the topic of socio-pedagogical and academic practice in Bulgaria.

2. Pre-primary education is represented as a significant interdisciplinary and integrative process for improving the academic training of specialists; the research provides enough information to bring out the specific parameters for qualification of pedagogical cadres. The dissertation enriches science in a number of directions: philosophy, psychology, pedagogy, branch, border and

age pedagogical sciences, philosophy of education, preschool pedagogy, comparative pedagogy, history of Bulgarian pre-school education.

3. There is an innovative approach to analyze the phenomena presented, related to the author's interpretation of theories and views underlying the goal of the dissertation - their examination through the prism of pedagogical concepts of eminent scholars in pre-school pedagogy.

4. There are definitions of a number of concepts related to the topic of dissertation: subject of pre-school pedagogy; pedagogical competence; mastering the language and developing speech; communicative competence; media competence.

5. An analysis of experimental studies of children's play, game interaction in the children's group, mastering the language and the development of speech leading to the emergence of new paradigms and concepts has been made.

## MAIN LITERATURE

- Angelov, B.* The Child and the World - between Language and Speech. S., 1994.
- Angelova, L., Pl.Legkostup.* Pre-school Pedagogy - scientific field or program combat. - In: Higher Pedagogical Education - Problems, Achievements, Trends. S., 2005.
- Angelova, L., Pl.Legkostup,* Children and Art, IM "St. Kliment Ohridski ", 2005,2009.
- Bijkov, G. Kr. Teneva, L. Angelova, R. Zacharieva, F. Stoyanova.* Method of Diagnostics of Preparedness of 6-7 Years for School., 2008, DMMNH.
- Gyurov, D.* Pedagogic Interaction.S, 2006.
- Dimitrov, D.* Pre-school Pedagogy, lecture course, first part, Blagoevgrad, 1994.
- Dimitrov, D.,* Enriching pedagogical interaction at pre-school age, Arts, 2011.
- Petrova, E.,* Work Skills and Habits in the Kindergarten, Public Enlightenment, S., 1957.
- Petrova, E.,* Formation of common concepts in children from the kindergarten, Public Enlightenment, S., 1963.
- Petrova, E.,* Problems of the Gameplay, Public Enlightenment, S., 1964.
- Petrova, E.,* Unity of the main activities of pre-school children, National Education, S., 1967.
- Petrova, E., D. Stoitseva,* Formation of Ethical Behavior in Collective Activities of Children, Public Enlightenment, S., 1970.
- Petrova, E., Ts. Stoyanova, N.Dimitrova,* Questions of Applied Training in the Kindergarten, People's Education, S., 1972.
- Petrova, E.,* Integrative Functions of the Game, Public Enlightenment, S., 1986.
- Petrova, E.,* Complex functions of the toy, Novissima verba, Bourgas., 1990.

## PUBLICATIONS ON THE THEME

- *Angelov, B.* Fundamentals of Pedagogical Competence / Lucia Angelova, B. Angelov. - Sofia: Univ. St. Kl. Ohridski, 2006 - 260 pp.
- *Angelov, B.* Pedagogical Aspects of Mass Communication, S., 2005. Univ. St. Kl. Ohridski, p.250
- *Angelov, B.* Communicative aspects of early foreign language learning. - Sofia: Univ. ed. St. Kliment Ohridski, 2007 - 167 pp., Second edition 2013.
- *Angelov, B.* Problems of Early Foreign Language Learning. Ch. 4 / - Veliko Tarnovo: Faber, 2007 - 227 pp.
- *Angelov, B.* Media and Communicative Competence. - Sofia: Univ. ed. St. Kliment Ohridski, 2007 - 320 pp, second edition 2011.
- *Angelov, B.* University Course in Early Foreign Language Education / Composition. T. Shopov and others. - Sofia: Univ. Ed. "St. Kl. Ohridski", 2008 - 442 c.
- *Angelov, B.,* Media and Communicative Competence (Fundamentals of Media Pedagogy), IM "St. Kliment Ohridski ", S., 2016. p.330.
- *Angelov, B.* Play/Games and Media in Preschool Age. In: B. Angelov, R. Engels-Kritidis, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Specific Issues of Contemporary Preschool Education in Bulgaria and Slovakia.* Sofia: "St. Kliment Ohridski" University Press, pp. 9-24, 2018 ISBN 978-954-07-4388-2
- *Angelov, B.,* D. Danov, M. Racheva. Media Literacy of 6–7 Year Olds in the Process of Pedagogical Interaction in Preparatory Group/1st Class. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia,* pp. 397-416, Brno: Paido, 2016 ISBN 978-80-7315-261-1
- *Angelov, B.* Intercultural competence in the context of mass communication - pedagogical dimensions. - sat. Pedagogical Activity in a Multicultural Environment, Faber, Veliko Tarnovo, 2010, 109 - 146.
- *Angelov, B.* Language and speech in the context of the family. - Preschool Education, 2011, № 4, pp. 10-14.
- *Angelov, B.* Key Competences, Pedagogical Competencies, Communicative Competence - Pre-school Education. - sat. with materials from the Fourth National Pre-school Education Conference, Stara Zagora, 2011, 7-14.
- *Gurova, V., B. Angelov, M. Racheva, T. Velinova.* Game-educational space as an "open" environment for children's competencies. - Annual scientific and methodological journal "Innovations in Training and Cognitive Development", vol. 2, 2011, Burgas.
- Angelova, L., **B. Angelov,** Art and Mass Communications to Overcome Aggressive Behavior of Children and Students, Report at International Conference "50th VTU", IM "St. St. Cyril and Methodius, Veliko Turnovo, 2015.
- *Malinova, L., B. Angelov.* A retrospection or once again about the game., C: Dialogue of Pedagogical Competences, pp. 26-49, IM Sts. Cyril and Methodii ", Veliko Tarnovo, 2012.
- *Angelov, B.* Mass Communications as an Integrated Socio-Cultural Activity. - CD with materials from the Jubilee International University Conference "130 Years of Pre-school Education in Bulgaria", Veliko Tarnovo, May 18-19, 2012.
- *Malinova, L., B. Angelov.* Looking Back - Education, Culture, Game. - CD with materials from the Jubilee International University Conference "130 Years of Pre-school Education in Bulgaria", Veliko Tarnovo, May 18-19, 2012.



- Malinova, L., **B. Angelov**, Group Dynamics in Play and Games among Pre-school Children, Journal of Preschool and Elementary School Education, 2, 2013.
- *Angelova, L., B. Angelov*, Pedagogy of Mass and Artistic Communication as Professional Competences in Education. C: Didactical foundations of the research approach in education, volume 1, SWU, Blagoevgrad, 2014.
- *Angelov, B., Malinova, L.*, The game - vast scientific territory. - Electronic magazine for science, culture and education, FNPP, Sofia University "St. Kliment Ohridski ", issue no. 3, 2015.
- *Angelov, B., L. Angelova.* Media and digital competence in the context of the game. C: Education and Technology, No. 9. Scientific Practical Forum Innovations in Learning and Cognitive Development, Burgas, 2018.