

ДЕТСКАТА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА СОЦИАЛНИТЕ ПОСЛЕДИЦИ ОТ ГЛОБАЛИЗАЦИОННИЯ ПРОЦЕС

Гергана Дянкова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията анализира социалните последици от глобализационния процес и пораждащите от тях нетипични интервенции в периода на детството. Фокусът е върху необходимостта от модерни практики за запазване на конструктивния баланс в социалното взаимодействие; от практики, които ще могат да неутрализират и да устоят на заплахите от негативните социални последици, които ще бъдат в състояние да превърнат педагогиката в защитена зона, недостъпна за деструктивното влияние върху подрастващите. Програмите за предучилищно образование предвиждат инструментални и процедурни критерии за социална активност на детето. В тази връзка, особено значение за педагогическото взаимодействие в детската градина придобива процесът на развитие на детската интересубективност, мислима единствено в контекста на съжителството, на общуването с другите, тоест – в просоциален контекст.

Ключови думи: глобализация; социални последици; развитие на детето; социална дейност

Днес все по-категорично се оформя мнението, че паралелно разгръщащите се разнородни явления на глобализация, евроинтеграция, мултикултурализъм, както и бурното развитие на информационните и комуникационните технологии, се отразяват на всекидневие и променят структурата на социализацията.

Глобализацията е взаимодействие и това само по себе си налага необходимостта от изясняване генезиса на възникващите в нея връзки и взаимоотношения.

Глобализацията се свят задава нови схеми на взаимоотношения и се проявява в повсеместната взаимозависимост между хора, групи, социални образувания и включването на отделния човек в тях. Тъкмо заради това информатизацията на социалната среда не бива да се интерпретира изолирано, като откъслечно явление, а да се разглежда в качеството на една от функционалните характеристики на глобализацията се свят.

Още през 1980 година С. Пейпърт отбелязва, че „компютърът може да стане интелектуално оръжие, използвано от детето със същата непосредственост, с която то използва молива и хартията, но с несравнимо разнообразие“ (Papert, 1980).

Усъвършенстването на технологиите е в основата на прогреса на обществото и това несъмнено намира отражение във всички негови аспекти – духовни, социални, икономически и политически. Това саморазрастване на цивилизационния прогрес е нещо, което се извършва закономерно в контекста на движещите обществени мотиви, интереси и потребности.

Като продукт на човека и все по-растящите негови постижения, новите информационни технологии възпроизведоха качествено различен свят, в който самият човек се превръща в следствие на своето творение. Като преодолява географски и времеви пространства, информацията променя и междуличностните дистанции, при които комуникацията по-скоро преследва бързия информационен обмен и поради това не успява да отдели време за съдържателното, за пълноценното общуване между хората. Оказва се, че усилията на съвременното човечество и безспорната им ефективност в областта на информационните и комуникационните технологии осигуряват все по-бърз достъп на съвременния човек до информация, но постепенно го привикват към декомуникация, респективно – дехуманизация.

Безспорно, непрекъснатият процес на внедряване на информационните технологии в съвременното общество поставя въпроса „Кой ще развива информационните системи така, че те най-добре да обслужват децата – бъдещите граждани на това общество?“.

Единствен отговор на този въпрос е: *технологично образованият човек*.

От друга страна, дори и да не разполагаме днес с ясната прогноза как точно би се формирала тази функционална грамотност, предвид ускорените темпове в развитието на информационно-комуникационните технологии, неоспоримо сигурно е условието, че пътят към формирането на технологично образование човек *започва в детството*.

И тук е важно да напомним, че развитието и изграждането на детската личност е процес, който неизменно се осъществява в контекста на специфична социална ситуация. Значима роля в този процес изпълняват семейството и образователните институции, а основните актьори, взаимодействащи в социалното пространство, се явяват децата, родителите и учителите.

Интересът към социалното приобщаване на детето ескалира в условията на преход, защото от особеностите на неговото протичане зависи и в общи линии се определя състоянието на обществото и благосъстоянието на бъдещите поколения. Като приемаме, че съвременната епоха разполага със собствени своеобразни начини за регулация, съхранение, възпроизвеждане и развитие на социалния живот, смятаме, че е важно да се дискутират техните особености.

Във фокуса на вниманието ще бъдат не аспектите, съпътстващи глобализационния процес в неговите икономически измерения, а ще се търси логиката, чрез която социалните промени пораждат нетипични интервенции в периода на детството.

В резултат от глобалните тенденции са констатациите, признаващи промяната в характера на взаимовръзките, които днес:

- визират близостта като зависеща единствено от обема на забавлението и удоволствието, което Другият е способен да достави;
- заместват формите на заедност в близката (семейната) и в широката социална среда със занимания на всеки член поотделно;
- модифицират света в игра, в която индивидът търси единствено удоволствие и за личностното му осъществяване печеливши са стратегиите „Да имам“ вместо „Да бъда“;
- продуцират нагласата за „битие с Другия“ вместо потребността от „битие за Другия“;
- детерминират господството на информационните технологии, търговията, медиите като социализиращи агенти и така изземват ролята на традиционните посредници (възрастни, родители, учители) в процеса на социализация.

С цялата си сложност и противоречивост, така изведените особености на глобализацията проблематизират социалната реалност. Същевременно те подсказват, че се нуждаем от модерни практики за запазване на конструктивния баланс в социалното взаимодействие; от практики, които ще могат да неутрализират и да устоят на заплахите от негативните социални последици; от практики, които ще бъдат в състояние да превърнат педагогиката в защитена зона, недостъпна за деструктивното влияние върху подрастващите.

В случая отправна точка е модерният функционализъм, който отчита потребностите на социалната система, заявяваща проблемите, които трябва да реши, за да може въобще да продължи да съществува. Като функция на социалната система се смятат винаги онези резултати на даден социален елемент, които подпомагат приспособяването на нейните членове към нейната област на разумни действия и прояви (ноосфера). Докато последиците, които възпрепятстват приспособяването на системата към нововъзникналите обстоятелства в околната среда, се обозначават като дисфункции. При това едни и същи обстоятелства могат да представляват както функционално, така и дисфункционално постижение, което зависи от достигнатата степен на социално развитие в цялото общество.

Тъкмо поради присъщата си многопластовост социалните промени от глобализационния процес се проявяват като последици и с функционален, и с дисфункционален ефект.

Основанията за тази констатация откриваме в редица проучвания, сред които се откроява изследването на Нико ван Ауденховън и Река Вазир. Като

проследяват независимо случващи се събития в различни краища по света, авторите отчитат неоспорими свидетелства за промяна на детството в съвременния свят. Посочените доказателства, доминиращи в глобалните обществени реалности, бързо намират свои аналози и в България. Все по-отчетливо се дискутират въпросите относно промотирането на просоциалните модели в реалната и виртуалната среда с цел превенция на агресивното поведение сред децата. Към тях с особена тежест се наслагват тенденциите за засилващата се детска проституция, за трафика на деца и търговия с органи; за увеличаващия се брой престъпления, извършени от деца; за ширещата се наркозависимост сред подрастващи и младежи; за нахлуването на сектантски организации, ориентирани към деца; за кибериздевателствата и за безконтролния интернет достъп на все по-малки деца.

Всъщност мултимедийната среда, в която са потопени съвременните деца, се явява най-мощният социализиращ агент. Множество проучвания констатираят, че възходът на компютърно опосредстваните комуникации променя детското всекидневие.

Р. Сойър класифицира сегашното детство като „аудиовизуално“ (Sawyer, 1992). Предсказанието на А. Тофлър и Х. Тофлър, че „действителната промяна ще настъпи, когато компютрите завладеят домакинството и се включат в образователния процес“ (Tofflar, 1992: 92), е вече факт. А. Стоун, анализирайки възможностите на компютрите, подчертава, че „те се използват главно за качествено взаимодействие и диалог“ (Stoun, 2001: 27), докато В. Върбанов смята, че „приковани към все „по-взаимодействащия“ (Varbanov, 1998: 86) малък екран, ще сведем до минимум човешките си и социални контакти“.

Б. Ангелов отчита, че „споделянето на актуална информация за нови компютърни игри, програми, страници в интернет... е вече част от процеса на детската социализация“ (Anguelov, 2001: 5). Още през 1985 година Д. Димитров прогнозира, че „с навлизането на компютрите в образователната система, може да се очаква, че тяхната употреба неминуемо ще доведе до ново развитие и преосмисляне на основни положения от теорията на играта“ (Dimitrov, 1985: 56) .

Самата игра претърпява мащабни трансформации, най-вече през загубата на реалния партньор съиграч в лицето на връстниците и на близките възрастни.

Ясно и недвусмислено се разкрива нарушената жива връзка „лице в лице“. Намалена е „буферната“ роля на микросистемата (Bronfenbrenner, 1979), и най-вече тази на родителите е поставена на все по-нарастващо изпитание. Ролята на родителя започва да губи позицията си на силата, която получава, обработва, тълкува и предава на детето „съобщенията от външния свят“. Интернет сърфирането позволява на децата сами да контролират този процес и го правят по начини, до които техните родители и учители нямат достъп

(Audenhovan, Vazir, 2007). И ако следваме екологичния модел на Бронфенбренер, налага се да признаем, че самата макросистема влиза в директен контакт с децата, като по този начин заобикаля традиционните посредници.

От съдържанието на разглежданите социални реалности на преден план се извеждат следните изводи:

- заради бързо променящия се свят се оказваме в ситуация, в която и възрастни, и деца сме изправени пред социални предизвикателства;
- уязвими в най-висока степен и най-често потърпевши са децата;
- неограниченият достъп до всякаква информация срещу ограничения социален и познавателен опит на детето твърде често е причина за неговата неточна преценка и неуместен избор;
- драстично се размига граница, доскоро диференцираща дейностите като „занимания за възрастни“ и като „детски забавления“;
- доминираща и определяща за мотивацията е хедонистичната нагласа и често пъти, неуспявайки да отложат във времето нейното задоволяване, подрастващите изпадат в зависимости.

Досегашният анализ води до заключението, че същинската роля на комплицираните следствия от глобализационния процес се проявява в следните аспекти.

Първо: преобладаващата форма на социализацията – такава, каквато я познаваме, сега е по-скоро продукт на теорията, а не на практическия опит. Актуалната социална ситуация изисква процесът на приобщаване да се разгръща в хода на всекидневно взаимодействие с подрастващите. В светлината на сегашните тенденции се установява прякото участие на множество социализиращи агенти, част от които в предишни периоди подлежах на контрол и беше възможно да се редуцира неблагоприятното им влияние.

Второ: от друга страна, ние, за съжаление, разбираме твърде добре, че културните стимули в настоящето пътуват сравнително свободно и повлияват структурните условия на социализационните процеси. Тези съображения разкриват решаващата значимост на проблемите, засягащи децата в съвременния свят.

Трето: очевидно, самото осмисляне, изучаване и открояване не е достатъчното условие, за да бъдат преодолявани социалните предизвикателства, пред които днес са изправени и възрастните, и децата. Оказва се, че развитието изпреварва разбирането ни и идва момент, в който сякаш не можем да претендираме, че в нашата власт е управлението на социализиращите процеси в обществените институции, организационните структури и технологии.

Четвърто: необходима е съвременна мобилизация, която – подобно на лост, да постигне функционална ефикасност в развиването на силна чувствителност на всички заинтересовани страни (родители, учители, експерти и др.) към детските интереси и потребности.

В маркираните постмодерни трансформации идентифицираме социалните рискове, пред които са изправени съвременните деца. Вместо да се съсредоточаваме върху анализа на тези макросили, редно е да ги приемем като социални (и професионални) предизвикателства за нас, възрастните, които стоим отговорно в мисията си да придружаваме детето в неговото развитие.

В условията на дестабилизация социализиращите институции се стремят да запазят статуквото и функционалната си принадлежност. Кризата, породена от настъпилите обществени промени, все по-драматично поставя под съмнение смисъла на житейската практика и опитност на възрастните – родители и специалисти.

Свикнали с традиционната си роля на „детеводители“, на „значими други“, днес възрастните се сблъскват със сложния, многопластов контекст на всекидневния живот, ситуиран между границите на реалното и виртуалното пространство. Убедението, че всеки подрастващ формира стереотипите на собственото си поведение върху основата на интернализирани в детството ориентири и ценности, предадени му от възрастните, усилва болезнено тревогата на зрялото поколение заради невъзможността му да бъде полезно – да управлява опита и контрола, от които се нуждаят децата.

Приобщаването на подрастващите включва „паралелното овладяване на социален опит и усвояването на знание в неговите различни модуси: житейско, образователно, научно и др.“ (Dermendzhieva, 2009: 25). Но като изследва междупоколенческите отношения, Маргарет Мийд дефинира доминантите във вариативността на връзките между отделните генерации в следната взаимообусловеност.

1. Докато бъдещето повтаря миналото, децата ще се учат от родителите си.
2. Когато бъдещето зависи от настоящето, младите ще се учат от връстниците си.
3. Когато бъдещето започне да се ръководи от очакванията за него, възрастните ще започнат да се учат от децата си (Mead, 1978).

Тези зависимости Маргарет Мийд формулира като съждения, като вторите две са конструирани хипотетично – като предположения. Но в логиката на тяхното проявление се обосновава тезата, че вече сме в условията на третата перспектива и всъщност я преживяваме като социална реалност.

Твърде често, в хода на професионалната си реализация, сме изправени пред обстоятелства, които изискват предефиниране на механизмите за справяне с оглед ефективното осъществяване на длъжностните компетенции, функции и отговорности.

Обяснителен подход за пораждането на такива формажорни обстоятелства (в контекста на постмодерното общество) откриваме в теорията „общество на движението“, според която всичко „се движи“ – образи, идеи, хора, социално знание и информация. За отличителна характеристика на „подвижния

човек“ (Bokova, 2003: 26) се признава изключителната динамика на неговото всекидневие, в което водеща е схемата: честа промяна на наличната ситуация и търсене на ресурси за нейното отработване.

Знаем, че естествената реакция на хората при сблъсъка им с нови обстоятелства, в условия на преход, обикновено варира от пълно отричане/противопоставяне на промяната през приемане/приобщаване и до активно включване в управление на нововъзникналите обстоятелства.

Маркираните поведения разкриват характеристиките на стратегиите за справяне със социалните предизвикателства и със същата валидност се отнасят и за педагогическата практика. Един по-задълбочен анализ на образователната институция констатира, че процесът в откриването на ресурси протича сложно поради спецификата на организационно-професионалната ѝ ситуация. Причината за това състояние е в конфликта между устойчивите, но усвоени в други контексти, институционални модели на професионално поведение, от една страна, и от друга страна – неудовлетворените потребности на субектите в педагогическото взаимодействие като актуална образователна среда.

Тази засилваща се тенденция на „размиване на границите“ между професионалната подготовка, натрупания опит в годините на педагогически стаж и непрекъснатото променящата се образователна ситуация отразява всъщност затрудненията, пред които е изправен съвременният учител, и проблематизира темата за готовността му да се справя качествено със социалните предизвикателства.

Нещо повече:

- на индивидуално равнище, осъзнато или неосъзнато, очертаната тенденция обяснява кое изчерпва в значителна степен професионалната мотивация на педагога, изразено във формализиране, дехуманизиране, дистанциране и negliжиране на конкретния субект от мисията на професионалната роля „учител“ и визията за развитието на образованието;

- на институционално равнище, идентифицираната тенденция и анализирани негативи от нейното задълбочаване са категоричен знак за криза в образователната система.

Определяна като „място за първоначално систематично овладяване и усъвършенстване на различните форми на познание“ (Dimitrov, 2012: 36), детската градина е призвана да задава устоите на личностното развитие у подрастващите. Тази мисия номинира детската градина като ключова институция в образователната система, поради което горепосочените (на индивидуално и на институционално равнище) съпротиви и затруднения не бива да бъдат пренебрегвани. Тяхното недооценяване води след себе си риска детската градина да се окаже първото разклатено блокче от „ефекта на доминото“.

С други думи, обективизирането на конфликта между социалните фактори – динамиката в постмодерното общество (от една страна) и адаптивността на

детския учител (от друга страна) – проблематизира статусните ролеви сценарии на участниците и изисква съвременната им предефиниция. Същественото в случая е, че осъзнаването на този факт не само регистрира проблема: „Ако образованието иска да отговори на потребностите на променящото се общество, то трябва да преразгледа всичките си константи“ (Vitanova, 2018: 537), но и генерира перспектива за неговото разрешаване, която в контекста „общество на движението“ логически съдържателно се съотнася с „обществото на растящ професионализъм“.

Аналитичният обзор откроява предизвикателствата пред съвременното образование, в частност – детската градина. Едновременно с това, не трябва да се пропуска фактът, че в предучилищната образователна институция се осъществяват множество реформи, чрез които „консервативната машина на образованието“ (Fargyusan, 1991: 18) мощно и необратимо се задвижва.

И тук е мястото да се изтъкнат професионалните усилия на учителите да не абдикират от традиционната си роля на социални посредници. Реформите в предучилищното образование пораждат раздвижване и промяна на образователната парадигма и обективират следната ситуация в педагогическата институция:

- от рецептурно въздействие към субект-субектно взаимодействие;
- от репродуктивно обучение към интерактивно учене за изграждане на ключови компетентности у децата в педагогическия процес;
- от комплексно-интегрален към компетентностен подход;
- от самостоятелно, самодостатъчно функциониране на образователните институции към обединяването им в единна социално-педагогическа система.

Разработените мерки и реализираните действия в известна степен тушират напрежението между образованието и породилите се нови обществени очаквания/интереси. Налице е стремеж за предефиниране на устойчивите институционални модели на поведение в детската градина, което създава благоприятна платформа в апробирането на нови способности за справяне с предизвикателствата на детството.

Обобщаването на тези изводи поставя на дневен ред дебата за ефективното функциониране на детската градина в съответствие с културните очаквания на модерната епоха.

Анализираните социални последици от глобализационния процес, в качеството им на социални рискове за децата и на социални предизвикателства за възрастните, всъщност интерпретират социокултурното състояние на съвременното като състояние на нестабилност.

Смятаме, че в основата си този социален дисбаланс е съизмерим с разпадането на стандартите и ценностите за нас, възрастните, и с липсата на цел и идеали за подрастващите. Тази ситуация е следствие от пропуски във функционирането на образователната и семейната институция, както и от масира-

ното въздействие на глобалните тенденции по отношение интернализирането на поведението от децата.

Разгърнатият се социален вакуум нараства с бързи темпове, доказателства за което откриваме в прогресивно установяващите се динамики:

- намалява времето, което възрастните отдават на съвместни дейности с децата;

- ускорява се процесът на поколенческо дистанциране – намаляват комуникационните механизми, обезпечавачи преноса на социокултурния код при междупоколенческия диалог;

- съкращава се периодът на детството – детската градина се превръща в малко училище;

- намалява взаимната позитивна зависимост, присъща на собствената играва дейност с връстниците, в която се „репетират“ социалнорелевни сценарии;

- откроява се недостигът в родителските компетенции и необходимостта отговорността за децата да се възлага на професионалистите.

В контекста на изложените разсъждения „конструктивен би бил изследователски подход, който да постави на нова основа зависимостта между променените социални условия у нас и спецификата на социализацията в едно постмодерно общество... Социалната среда, основните агенти на социализацията, каналите на комуникация, социалните групи – всеки от тези важни социализиращи фактори допринася значимо за изграждането на една обща социалнопсихична атмосфера, в която детето, по-късно юношата и младежът, възприемат главните ценностни ориентири, валидни в повечето от случаите за цял живот“ (Zografova, 2006: 352).

В тази връзка, особено значение за педагогическото взаимодействие в детската градина придобива процесът на развитие на детската интересубективност, мислима единствено в контекста на съжителството, на общуването с другите, тоест в просоциален контекст. Според Левинас (Levinas, 1982: 95 – 101) съдържателно „живеенето с други“ означава първо и преди всичко отговорност. Следователно, колкото повече се развива отговорността към Другия, толкова повече се структурира интересубективността. Защото социумът се проявява там, където интересубективността не само е установена, но и се поддържа от качествено институционално администриране.

Релацията „отговорност – интересубективност“ е целеполагаща за просоциалното функциониране на детската градина. Нейната значимост откриваме в синтеза на следните допълващи се концепти за възпитанието.

Първо: в своята културна унаследеност релацията „отговорност – интересубективност“ импонира на споделеното от Емил Дюркем схващане: „Възпитанието се състои в методичната социализация на младото поколение. Може да се каже, че у всеки от нас живеят две същества, които, макар да могат да бъдат отделени чрез абстракция, все пак си остават различни. Едното

е резултат от всички психични състояния, които се отнасят единствено до самите нас и до събитията от нашия личен живот: това е индивидуалното същество. Другото е система от идеи, чувства и навици, които изразяват не нашата личност, а групата или различните групи, към които принадлежим: такива са религиозните вярвания, моралните практики, колективните мнения от всякакъв характер. Тяхната съвкупност образува социалното същество. Целта на възпитанието е да установи това социално същество у всеки един от нас“ (Dyurkem, 2006: 53).

Второ: в логичното си обновление релацията „отговорност – интересубективност“ следва заявеното от Масару Ибука предупреждение: „Вашето дете ще израсне безполезен човек, ако го възпитавате, изхождайки от ценностите на днешния ден“ (Ибука, 2015: 58), което подсказва, че грижата за децата изисква и надграждане в перспективата на актуалните социални потребности и тенденциите на общественото развитие.

Процесът на обновление на детската градина насочва към качествата на интеракцията между субекта (личността) и неговата житейска (тук и сега) образователна среда. Подчертаната обусловеност се основава на признанието, че „качество“ е термин, натоварен с културни ценности, който непрекъснато се развива и договаря. Именно тази динамична характеристика на термина „качество“ осигурява методологична платформа за професионални дискусии на национално и международно равнище, от една страна, и от друга страна, предоставя база за методологична експертиза на ефективни образователни политики и подходи, съответстващи на културните очаквания на съвременната епоха. В процеса на тяхната селекция и аналитична интерпретация се отчитат както характеристиките на съвременния социум по отношение на глобализация, информатизация, технологизация, дигитализация, изкуствен интелект, алиенация, мултикултурно разнообразие и др., така и обяснителните им теоретични концепции. Несъмнено, сред тях най-популярни са: теориите за конструктивизма с представители Лев Виготски, Жан Пиаже, Джон Дюи; концепциите за интегралното общество на Михаел Лайтман и Анатолий Улянов; научните постановки за общество на движението и за изменящата се информационна база – „капацитет на знания“ на Гордън Мур (Isaacson, 2014); актуалните разработки за конективизма на Джордж Сименс (Siemens, 2005), за креативната класа на Ричард Флорида, за креативния град на Чарлз Лендри, за креативните училища и др.

Обединяващият мотив при анализа на посочените теории е стремежът изпреварващо да се апробират и внедряват иновативни образователни подходи, актуализиращи професионално-педагогическите компетентности на детския учител. Тази актуализация е релевантна на спецификата на глобалния свят и е ресурсно ориентирана за подмяна на разгърналия се социален вакуум чрез организация на допълнителни форми в педагогическото взаимодействие.

В своята базова структура програмите за предучилищно образование предвиждат инструментални и процедурни критерии за социална активност на детето. Тяхното подсилване чрез допълнителните форми насища взаимодействието в детската група и подпомага отработването на поведения, детерминирани от просоциални принципи. Това става възможно, като:

- създаваме условия за опознаване на света на база споделени ценности, разбирания и потребности;
- развиваме у детето чувството за принадлежност върху основата на взаимното доверие и привързаност;
- засилваме желанието за свързване с другите върху основата на асертивно поведение в групата и общността;
- насърчаваме включването и активността върху основата на зачитащата подкрепа, осигурявана от възрастните.

Във функционалното си предназначение тези подходи:

Първо: структурират пространство в детската градина за откриване на причинно-следствени връзки в контекста на социалната отговорност/близост – като конституираща алтернатива на социалната дистанция. Нещо повече, съзнателното овладяване на усещанията и емоциите, от една страна, и на познанието, от друга, оформят прагматичното съзнание, като „разчупват стереотипа и подкрепят детето към себеизява“ (Tasevska, 2011: 36), към отстояване на собствения избор и утвърждаване на собственото „Аз“.

Второ: в своята перспектива те съдържат „доводите и доказателствата за сложността на детското развитие в предучилищна възраст, за неговата самоценна значимост“ (Dimitrov, 2012: 18) и насочват към тълкуване и осмисляне на много специалния период, през който всеки човек преминава в хода на своето порастване. Специален, защото се определя като отделен етап от развитието/ставането на човека. И отново специален, защото един голям отрязък от неговото времево протичане се случва в специално създадена институция – детска градина.

Трето: във взаимодействието на преден план се извежда процесуалната автентичност (свързаност) на субектите, на основата на която се продуцират споделяне, сравнение и дебатиране. Като естествени механизми на интерсубективността, тези феномени позволяват на детето не само да уточни собствени значения, а и да помогне на „другите“ да уточнят своите значения.

Структурното разгръщане на споделянето, сравнението и дебастирането оползотворява възможностите за целеполагане на пространство, в което:

- комуникацията с децата постига максимално персонализиране, отразено в уменията на учителя да медира дискусиата през уелото включване на детския интерес и деликатното управление на взаимовлияние, взаимоподкрепа и взаимосъдействие;
- традиционният трансмисионен процес на образователно общуване се трансформира в органичен и автентичен диалог;

– се залага базисът, ориентиращ децата към същността на просоциалното взаимодействие, защото, привикнали „да слушат внимателно другите и да преценяват другите гледни точки и перспективи, те няма да бъдат вече лесна плячка на лекомислени и цинични алтернативи, защото ще са способни да оценят предимствата на обективността“ (Lipman, 1988: 82 – 83).

Като следват концептите за обогатяващо педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст (Dimitrov, 2012), откритите феномени очертават спецификата и разностранния потенциал на детското развитие в контекста на културните очаквания на модерната епоха. Това прави видима ролята на детския учител и предназначението на детската градина в структурата на образователната системата.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелов Б. (2001). *Мултимедията, играта и играчките в социокултурната среда на човека*. София: Ерфурт.
- Ауденховън, Н. & Вазир, Р. (2007). *Нововъзникващи потребности на децата*. София: Фондация Свободна и демократична България.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Бокова, И. (2003). „Подвижният човек“ – в мрежата от топоси. *Антропологични изследвания*. София: Яр.
- Витанова, Н. (2018). Образованието в „плоския свят“ и отвъд него – теория на вероятностите. *International scientific online journal*, 51.
- Върбанов, Е. (1998). *Европа, култура и реалност*. София: Съвет на Европа.
- Дерменджиева, С. (2009). *Не те обичам вече. Негативни преживявания в предучилищна възраст и ефективност на познавателното взаимодействие*. София: Санра Бук Тръст.
- Димитров, Д. (1985). *Проблеми на играта в предучилищното възпитание*. Благоевград: Неофит Рилски.
- Димитров, Д. (2012). *Обогатяващо педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст*. София: Изкуства.
- Дюркем, Ем. (2006). *Да мислим възпитанието*. София: Сонм.
- Зografova, Й. (2006). Социалнопсихологични детерминанти на формирането на агресивността. В: *Морал и социализация на децата и младежите в България*. София: Фабер.
- Ибука, М. (2015). *След тригодишна възраст е вече късно*. София: Колибри.
- Levinas, Em. (1982). *Ethics and Infinity: Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment, The New Relationship Between the Generations*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Papert, S. (1980). *Children and computers*. New York: World Hipottheses.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of instructional tehnology&distance learning*, 1.
- Сойор, Р. (1992). Детето крал. *Отворено образование*, 1.
- Стоун, А. Р. (2001). *Войната между желанието и техниката в края на механичната епоха*. София: Атика.
- Тасевска, Д. (2011). Аспекти на българския методически принос към проблема „готовност на децата за училище“. В: *Съвременни тенденции в предучилищното възпитание*. В. Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Тофлър, А. (1992). *Шок от бъдещето*. София: Народна култура.
- Фъргюсън, М. (1991). Съзаклятието Водолей. *Съвременник*, 3.

REFERENCES

- Angelov, B. (2001). *Multimediyata, igrata i igrachkite v sotsiokulturnata sreda na choveka*. Sofia: Erfurt.
- Audenhovan, N. & Vazir, R. (2007). *Novovaznikvashti potrebnosti na detsata*. Sofia: Fondatsiya Svobodna i demokratichna Balgaria.
- Bokova, I. (2003). „*Podvizhniyat chovek*” – v mrezhata ot toposi. *Antropologichni izsledvaniya*. Sofia: Yar.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dermendzhieva, S. (2009). *Ne te obicham veche. Negativni prezhiyavaniya v preduchilishtna vazrast i efektivnost na poznavatelnoto vzaimodeystvie*. Sofia: Sanra Buk Trast.
- Dimitrov, D. (1985). *Problemi na igrata v preduchilishtnoto vazpitanie*. Blagoevgrad: Neofit Rilski.
- Dimitrov, D. (2012). *Obogatyavashto pedagogicheskoto vzaimodeystvie v preduchilishtna vazrast*. Sofia: Izkustva.
- Dyurkem, Em. (2006). *Da mislim vazpitaniето*. Sofia: Sonm.
- Fargyusan, M. (1991). *Sazaklyatiето Vodoley. Savremennik*, 3.
- Ibuka, M. (2015). *Sled trigodishna vazrast e veche kasno*. Sofia: Kolibri.
- Levinas, Em. (1982) *Ethics and Infinity: Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Mead, M. (1978). *Culture and commitment, The New Relationship Between the Generations*. New York: Anchor Books, Doubleday.

- Papert, S. (1980). *Children and computers*. New York: World Hypotheses.
- Sawyer, R. (1992). *Deteto kral. Otvoreno obrazovanie*, 1.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of instructional technology&distance learning*, 1.
- Stoun, A. R. (2001). *Voynata mezhdu zhelanieto i tehnikata v kraya na mehanichnata epoha*. Sofia: Atika.
- Tasevska, D. (2011). *Aspekti na balgarskiya metodicheski prinos kam problema "gotovnost na detsata za uchilishte"*. V: *Savremenni tendentsii v preduchilishtnoto vazpitanie*. V. Tarnovo: Sv. Sv. Kiril i Metodiy.
- Toflar, A. (1992). *Shok ot badeshteto*. Sofia: Narodna kultura.
- Varbanov, E. (1998). *Evropa, kultura i realnost*. Sofia: Savet na Evropa.
- Vitanova, N. (2018). *Obrazovaniето v „ploskiya svyat“ i otvad nego – teoriya na veroyatnostite. International scientific online journal*, 51.
- Zografova, Y. (2006). *Sotsialnopsihologichni determinanti na formiraniето na agresivnosta. V: Moral i sotsializatsiya na detsata i mladezhite v Balgaria*. Sofia: Faber.

KINDERGARTEN IN THE CONTEXT OF SOCIAL CONSEQUENCES OF THE GLOBALIZATION PROCESS

Abstract. The article analyzes the social implications of the globalization process and the atypical interventions that occurred during childhood. The focus is on the need for modern practices to preserve the constructive balance of social interaction, that will be able to neutralize and resist threats from the negative social consequences; of practices that will be able to turn pedagogy into a protected area inaccessible to the destructive impact on adolescents. Pre-primary education programs provide for instrumental and procedural criteria for the child's social activity. In this regard, the process of childhood intersubjectivity, which is only conceivable in the context of coexistence, of communication with others, that is to say in a prosocial context, acquires special importance for the pedagogical interaction in the kindergarten.

Keywords: globalization; social consequences; child development; social activity

✉ **Dr. Gergana Dyankova, Assoc. Prof.**

Faculty of Pedagogy
South-West University „Neofit Rilski“
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: diankova_g@swu.bg