

САМОЦЕННОСТ НА СВОБОДНАТА ДЕТСКА ИГРА И ПОСЛЕДСТВИЯТА ОТ НЕЙНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ИМИТАЦИЯ

Славейка Златева

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията доказва самоценността на свободната детска игра, като предлага теоретичен анализ и извежда авторова оценка за нейното проявление в основните видове игра. Основната теза е фокусирана върху дефиниране на педагогическата имитация на игра и анализ на последствията от парадоксалната подмяна на свободната детска игра с нейната педагогическа имитация. Акцентира се върху трудно измерими вреди за детето и загуби за педагога от пропуснатите възможности за игрово учене като самостоятелна детска активност и като педагогическа парадигма за учене.

Keywords: free child game; pedagogical imitation of the game; replacement of game with non-game; play-learning, kindergarten

I. Уловен парадокс и последствията от това

Парадоксите съпътстват и живота и науката. Предимство ли е да се открие парадокс, и какво следва от това? Достатъчно ли е да бъде посочен такъв, или се очаква откриване на дискусия, покана към другите за участие в нея, с открити и закрити коментари и/или предлагане на решение за преодоляване на парадокса?

Самото откриване и ясно назоваване на някакъв парадокс не е самоцел, а подсказва разкриване на някакво противоречие в твърдение или група твърдения; съмнения във верността на твърдението/та в тяхната цялост или поотделно; наличие на логичен или интуитивен конфликт, както и позиция за неговото преодоляване.

Какви са основанията за разглеждане подмяната на свободната детска игра в предучилищна възраст с нейната педагогическа имитация като парадокс?

Първата част на твърдението акцентува върху утвърждаване ролята на свободната детска игра като водеща за предучилищния период дейност. Теорията на играта не поставя под съмнение истинността на това твърдение. Втората част на твърдението утвърждава наличие на педагогическа имитация на игра,

което се нуждае от доказателственост и на което ще бъде обърнато специално внимание в този анализ. Иновационността се съдържа в класифицирането като парадоксално, в контекста на детското развитие, да се допуска подмяна на свободната детска игра с педагогическа имитация на игра, както и в разсъжденията за последствията, на което е посветен последващият анализ.

Разкриването на парадокси и абсурди не е иновация, то е израз на отричане на нещо остаряло, ненужно, пречещо и стъпка в правилната посока, опит за участие в колективно решение в името на доброто за всички.

Израз на смелост и лична позиция, от която личи наличието на реформаторски дух и готовност да се опълчиш срещу системата, когато си загрижен, са изказванията на Джон Гатоу. В речта си по случай неговото награждаване за Учител на годината на гр. Ню Йорк за 1990 година на щат Ню Йорк, за да подчертае необходимостта от реформа на училището, опитният и изявен учител класифицира училището *като психопат и търси проявата на абсурди в него*. Както и в друга идентична реч през 1991 година, в която разглежда седемте училищни урока (1. Объркване; 2. Класова принадлежност; 3. Равнодушие; 4. Емоционална зависимост; 5. Интелектуална зависимост; 6. Условна самооценка; 7. Няма къде да се скриеш), Джон Гатоу завършва своя анализ: „След като преподавах училищен манталитет през целия си съзнателен живот, стигнах до заключението, че единственото учебно съдържание на масовото образование се крие **в неговия метод** (*подчертаването, мое – С. Златева*). Не се заблуждавайте, че най-важното за образованието на детето ви е да има добра учебна програма, оборудване или учители. Всички патологични състояния, които разгледахме, се дължат в голяма степен на факта, че училищните уроци *пречат на децата да осъществят важните срещи със себе си и своето семейство*, от които се учат уроците за лична мотивация, упоритост, самостоятелност, смелост, достойнство и любов. Тук спада и един от най-важните уроци на семейния и социалния живот – как да се грижиш за другите и да им бъдеш полезен“ (Gatou, 2010: 50). В тази диагностична констатация за американското училище на Д. Гатоу от позиция на действащ, заслужил високи награди учител, се съдържа предизвикателство към роден анализ и е основание за съгласие за ролята на метода, съотнесено към настоящия анализ, за *ролята на играта*.

II. Самоценност на свободната детска игра

В теориите за играта, в по-голяма степен ориентирани към психологията, естетиката и педагогиката, се отразяват отделни страни от многообразието на играта, без да я представят изцяло. Всяка от теориите предлага акценти върху аспекти на играта, с което допринася за разкриване на нейната същност и сложност като социално-психологическия феномен. Теориите в своята съвкупност утвърждават незаменимата роля на играта за предучилищната възраст.

Самоценността на свободната детска игра индиректно се съдържа в селективната извадка от долупредложените потенциали на играта за детското развитие, защото играта е едновременно:

- форма за самоусъвършенстване, като предупреждение – теорията на Карл Грос (Gros, 1916);

- уникална, специфична общочовешка дейност (Elkonin, 1984), обединяваща деца и възрастни и представители на всички народи;

- „първична човешка функция“, „един от фундаменталните елементи на живота“, доброволно действие или занимание без принуда, самоцелна дейност, предизвикваща наслада (Hyozinha, 1982, 2000);

- особена форма на приспособяване, която позволява изработване на игрови модели за проверка на стратегии за успех или неуспех (Ivanova, 2004);

- инстинктивно самообразуване на развиващи се заложби (Ivanova, 2004);

- удоволствие от процеса – хедонистичната теория на Карл Бюлер, мотивирана от самия процес на функциониране, автономно от резултата (Ivanova, 2004);

- асимилация и адаптация към обкръжаващата действителност, способ за овладяване на символичната (знакова) функция и за развитие на интелекта (Piazhe, 1966);

- дейност „зона на най-близкото развитие“, в която се развива мисленето, в преднамерена въображаема ситуация, преход от предметно-действена към мисловна активност, разкриваща типичното, общото, смисъла на действията (Vigotski, 1982, 1983);

- водеща дейност, в която се извършват основните изменения в психиката на детето, развиват се психични процеси, които го подготвят за по-висока степен на развитие (Leontiev, 1972);

- основа за формиране на социално съзнание чрез участие в ролева игра, в която се осъществява „снемане“, „моделиране“ на социални отношения (Elkonin, 1984);

- своеобразно поетапно формиране на психичните процеси, което протича от външните действия към техните мисловни преобразувания, при което се развиват мисленето и въображението (Zaporozhetc, 1986);

- начин за използване на интелекта, територия за експериментиране и откривателство, което доставя удоволствие и носи радост (Bruner, 1986; Zlateva, 2009, 2013);

- творческа дейност, която предлага сътрудничество с партньор, състезание с противник (Ivanova, 2004);

- самоудовлетворяваща се дейност (Dimitrov, 1989) с прижизнено значение за социалната успешност и самоактуализация на личността, структурно-времево обособена в ситуация на паралелна реалност, в която се удовлетворява потребността от принадлежност и статус и се разгръща стремежът към самоутвърждаване, самоизява и самоусъвършенстване (Dimitrov, 2001);

- изява на **свобода**;
- с фундаментална роля за цялостната амплификация на детето в предучилищния период, за неговото личностно и общо психическо развитие (Vigotski, Zaporozhets, Elkonin, Dimitrov, 1989, 2001, 2012; Zlateva, 1999, 2013, 2016);
- с капацитет за усвояване на основни духовни принципи, един от които: личната свобода да не нарушава свободата на друг (Porov, 2004; Zlateva, 2013).

В генезиса на детската игра, в признатата за първа, *самостоятелна, творческа игра* за детето – *сюжетно-ролевата игра* – в най-голяма степен се проявява самоценността. Проявлението ѝ е преди всичко в съдържащите се възможности за формиране на специфичните за предучилищна възраст психични новообразувания. Самоценността на сюжетно-ролевата игра се изразява също и в нейното значение както за детското психическо развитие, така и в ролята ѝ за формирането на детската личност. Свободният избор на роли и самоорганизацията на игровото пресъздаване на доброволно избран сюжет позволяват на играещите да овладеят обобщени способности за кооперирани взаимоотношения с други деца. Този процес на коопериране в сюжетно-ролевата игра преминава през етапите на индивидуалната игра, на индивидуално-паралелно действие и едва тогава към коопериране на взаимодействия в група. Подобна хронология на разгръщане на сюжетно-ролевата игра предлага Милдред Партен още през 1932 година (Sheffer, 2003), като обособява четири типа игри: „1. *Несоциална активност*. Децата наблюдават играта на другите или увлечени в собствената уединена игра, основно игнорират това, което другите правят. 2. *Паралелна игра*. Децата играят заедно едно до друго, но взаимодействат много незначително и не се опитват да повлияят на другите играещи. 3. *Асоциирана игра*. Децата имат общи играчки и материали за обмен, но следват своите собствени планове и не си сътрудничат в постигането на обща цел. 4. *Съвместна игра*. Децата разиграват въображаеми теми, заемат взаимодопълняеми роли и си сътрудничат за достигане на целта“ (Sheffer, 2003: 882).

В сюжетно-ролевата игра в *атмосфера на свобода от принуда* детето самостоятелно се *научава да организира* своето игрово поведение в съответствие с поетата роля. Научава се да подчинява желанията си на направения избор, като полага усилия да извършва нужното, а не желаното, за да отиграе избраната роля. С помощта на движения и действия с играчките играещото дете активно *пресъздава* труда и бита на възрастните, събитията от техния живот, отношенията между тях и така игрово *осъзнава* нови области от действителността и *развива* съответни *способности* (Zaporozhets, 1986). Докато действа с предметите, с играчките, с предметите заместители, детето развива *знаково-символната функция на своето съзнание*. **Моделира** професионална длъжностната страна на обществената дейност на възрастните, като *имитира* модели за социални взаимоотношения. *Овладева* приятелски взаимоотноше-

ния и морални норми. В игрова форма постига реално разширяване кръга на социално достъпното пространство – процес, възможен само в играта според руския психолог Елконин (Elkonin, 1984). В сюжетно-ролевата игра детето *взаимодейства* с друг/и играч/и, *осъзнава* значимостта на игровия партньор и *преживява* силни емоции, веселие и смях. *Осмисля* нравствения аспект на човешките взаимоотношения и нуждата от взаимопомощ. *Радва се* на участието в игровия процес и *удовлетворява* потребността си от успешно справяне. *Твори* във въображаема ситуация и *развива* въображението си. **Целият този потенциал за новообразувания прави сюжетно-ролевата игра самоценна за детето.**

В генезиса на детската игра нови, творчески игри се зараждат в самата сюжетно-ролева игра: играта драматизация и строително-конструктивната с нова доза капацитет за самоценност на свободната детска игра. В тяхното разгръщане се отработват универсални компетентности: умение за сътрудничество, работа в екип, добронамерено и толерантно отношение към другия, безконфликтно общуване, владеење на позитивна вербална и невербална комуникация, умение за планиране и организиране на дейност. Едновременно с това и специфични умения във всяка от игрите с потенциал за експониране в по-широко приложими социални умения.

В най-голяма степен самоценността на *играта драматизация* – друга творческа игра, „най-синкретичната“, съдържаща в себе си елементи на най-различни видове творчество, лимитирана в известна степен от художествено-то произведение, което пресъздава – се съдържа в потенциала за овладяване на нравствен еталон, в потенциала за облагородяване. Отново от позиция на роля, но на герой от художествено произведение, играещото дете *съпреживява* радостите и болките на персонажите, *изживява* силни емоции, *проявява* емпатия и състрадание към нуждаещите се от помощ. В действена игрова форма играчът *овладява* уменията да преразказва. *Учи се* да овладява основните характеристики на гласа – сила, височина, изразителност, дикция, да *разбира* езика на тялото, като подбира адекватно мимики и жестове, да *партнира*, като взаимодейства с друг герой. В процеса на разгръщане на играта драматизация, на театрализираната игра, играещото дете активно се *ангажира* и като зрител, и като творец. Конкретните игрови действия, решения, хрумвания при разкриване богатството на емоционалните преживявания на героя водят до *отхвърляне* неприемливостта на грубото, некултурно поведение, до *утвърждаване* на оптимизъм, надежда и добри обноси към другите и *пораждане* на удоволствие от процеса на играене. **Удовлетворение** съпътства творческия процес, в който се извършват всички онези незабележими и забележими трансформации в нагласите на играещото дете, които съдържат *потенциал да облагородяват*. Комбинацията от доброволни, самостоятелно избрани игрови *артистични изяви* на детето в играта драматизация, в театрализираната игра, в детски куклен театър

предлага широк спектър на присъствие на драмата, на театъра в неговия живот и го интегрира към ценностната система на обществото (Penchev, Aleksieva, 1980; Georgieva, 1996; Zlateva, 1998, 2013; Gracheva, 2004; Ivanova, 2007; Popova, 2009; Veleva, 2012). Игровото пресъздаване на поведенчески сблъсък у приказните герои изисква сътворяване на атмосфера, която *активизира* фантазията и творческото мислене. Изправя детето пред действено разрешаване на дилеми, пред избор на желано поведение, пред отказ от неприемливи постъпки, с което да разреши нравствения конфликт, наложен от художествения текст, *получава* своите *уроци по морал*, овладява култура на възприемане и поведение. Играта драматизация предоставя възможности играещото дете да *придобива* емоционална интелигентност, изследвана от Д. Голман и проявяваща се например в уменията да се овладяват емоционалните импулси, да се вникне в нечий съкровени чувства, да се поддържат хармонични взаимоотношения (Goldman, 2000). Докато разгръща в действена форма своята игра, детето се учи да *отгатва* емоциите у другите, да разпознава нуждите на другите, да *проявява емпатия*, да се учи на *алтруизъм*.

Строително-конструктивната игра – творческа игра, насочена към резултат, предоставя възможност детето да се учи на планиране на предстоящата дейност (*основната отличителна разлика в дейността на инженера от тази на пчелата*). Предварителното вербализиране на целта, последващото обмисляне на замисъла и отиграването като креативно сътворяване на триизмерна конструкция, провокира играещото дете към осъзнаване взаимовръзката *цел – средства – резултат*. Разгръщащата се строително-конструктивна игра позволява експериментиране и изпробване ефективността на различни стратегии за сглобки и постигане на здравина, функционалност и естетична издържаност на получения продукт.

Самоценността на *автодидактичната игра* – генетически най-зрялата форма на детска игра, в най-голяма степен се изразява в овладяване на умение за спазване на правила и предоставяне на възможност да се научиш да се учиш самостоятелно – осъзнато и интуитивно, с радост от процеса.

С доброволното включване в автодидактичната игра играещото дете придобива лична опитност в *усвояването* на игровите правила от равнопоставена игрова позиция, стреми се към постигане на игровата цел, към реализиране на игровите задачи, към приемане санкциите от неспазване на правилата.

Докато играе в игрите с правила, в автодидактичните игри, детето се учи да *експериментира* с различни игрови стратегии, които не противоречат на правилата и му предлагат различни възможности да се справи успешно с игровото съдържание от индивидуална или групов позиция. Включването в разнообразни автодидактични игри предоставя възможност за усвояване на широк диапазон от информация, за овладяване на разнородни умения, за съизмерване с другите и себеопознаване.

Проявата на предпочитание към определен тип автодидактична игра е едновременно израз на индивидуалността на играча, на неговата информираност за разнообразието в типовете игри, на желано партниране със значим субект, на случайността от предпочитанията на неговите съиграчи и приятели, на привлекателността на игровото съдържание в съответствие с възрастовите особености, многофункционалността, естетиката, конфликтността, времетраенето и пр.

Игрите, които изискват партньорски взаимодействия, имат пряк социален аспект, учат на екипни *решения и отговорности*, като ориентират в регулиращата функция на регламентираните и нерагласментираните правила в социума.

В резултат на проявлението на най-важното и отличително качество – *автодидактизъм*, автодидактичната игра се превръща в стратегия и нова парадигма за учене, възприемана като такава от позиция на играча. Когато играенето на автодидактични игри е стратегия за учене на родител или на възпитател – вече защитавана позиция, се реализира както потенциалът на автодидактичната игра да предложи най-ефективното учене, когато учиш самостоятелно, така и да предостави лична игрова практика за овладяване на важното социално умение за учене през целия живот (Zlateva, 2003; 2009; 2017).

В свободното, доброволно включване на детето по собствен избор в предпочитана от него игра, в разгръщането на неговите игрови умения като индивидуална негова опитност заедно с други играещи деца, в удовлетворението от споделяне на игрови преживявания, в степента на самоопознаване, във възможността да спечелиш приятели, в рефлексията на общочовешки ценности в достъпна форма и още, и още се съдържа самоценността на свободната детска игра.

III. Педагогическа имитация на игра

Съвременните теории за технологиите на игрово взаимодействие при деца и възрастни отразяват резултати както от самостоятелни емпирични изследвания в отделни науки – психология, социология, семиотика, лингвистика, информатика, кибернетика и редица други, така и преноса на резултати помежду им, от което се достига до нови хоризонти, като открития и нерешени аспекти на проблематики, изучавани чрез игра или игрова симулация.

Семантиката на думата „симулирам“ насочва към: претендирам да съм, представям се за..., преструвам се, играя ролята на..., *имитирам*. Например за актьора е типично да симулира (имитира) своя герой, а за хамелеона – да имитира заобикалящата го среда. Използването на симулационни или имитационни игри не е иновация и за българската образователна система, а алтернативен подход за обучение, подобно на дискусии, казуси, ролеви игри, симулационни процедури и техники, делови игри и други.

Симулационните, имитационни игри, като стратегия на преподаване и учене, са приложими в училище според Р. В. Витнъова с капацитета си за пораждаване на мотивация за игрово учене, активно участие на учениците при вземане на решения, осъществяване на взаимодействие между теория и практика. Тяхната значимост, по оценка на практикуващи учители, се изразява в това, че: „ а) поставят ударението върху изследването и радостта от участието; б) осъществяват екстензивно интердисциплинарно сътрудничество; в) вземат се решения за сложни житейски проблеми с всичките им последици; г) имат отношение към бъдещето, без да са оковани в традиционната „мъдрост“; д) развиват уменията и компетенциите, защото знанията се прилагат на практика; при вземането на решения учениците се съобразяват с разбиранията, с ценностите, с възможностите за намиране на изход и реагират на обратната връзка, т.е. обмислят последиците от своите действия; е) развиват изчислителни умения, въображение и грамотност наред със словесни и социални умения; ж) доминират творчеството и сътрудничеството, преценката на последиците и на ефекта от алтернативните действия преди и след вземането на решение“¹⁾. Учителят използва ситуационната технология за въвличане на учениците в симулацията, в събитието, което не се преподава. Предлага им *да играят от определена роля* и да изпълнят произтичащите от нея функции, задължения и отговорности адекватно на ситуацията. Изпълнението на ролята е импровизация, тъй като ситуацията е отворена. Игровото взаимодействие поражда нови идеи, чувства, очаквания, отношения и поведение, провокира към разкриване връзки между фактите, към самоконтрол, към усъвършенстване на умения, в което се съдържа нейното предимство пред традиционното учене. Предимствата на ситуационната игра като стратегия за учене намаляват, когато тя не е самостоятелна, свободна игра, а педагогическа имитация на игра, поради това, че учителят въвежда симулацията и *ръководи* механизма ѝ. Когато учителят съдейства, без да се намесва във вземането на решения, помага в уточняване на правила от самите играчи, които стават задължителни след тяхното приемане, и заема някаква игрова роля – например експертна, даваща му право на глас, член на борда, на управителния съвет и др., би могъл индиректно да насочва самообучението на играчите и да позволи ситуационната игра да бъде игра.

Като всяка имитация, в която има подправка на нещо, прилича, но не е ситуационната игра, при която е запазена ръководната роля на учителя и тя не е свободна, самостоятелна, неръководена дейност, прилича на игра, но е *нейна педагогическа имитация*.

В детската градина педагогическата имитация на игра в по-малка или по-голяма степен се отнася до всички случаи на наличие на игрови компоненти, но при запазена ръководна роля на учителя. Педагогическа имита-

ция на игра е налице, когато за реализирането на образователни и възпитателни цели педагозите използват играта в нейния подменен вид, т.е. като имитация, като в случаите, когато:

1. Играта е подменена с изгроподообна форма – дидактично упражнение (ДУ), дидактично упражнение с игров компонент (ДУИК), или с игрово упражнение (ИУ). Всички те са упражнения, за които е валидно:

- упражняване в нещо;
- многократна повтораемост във вариации;
- ръководна роля на учителя;
- подменена активност – вместо самостоятелна организация, планиране, самоконтрол, самооценка на основание игровата оценка на другите е налице лимитирано ръководена активност.

2. Заменена е с други дейности, в които са внесени игрови цели или игрови компоненти, които създават занимателност, засилват интереса и мотивацията за участие.

3. Представена е като игри, преднамерено сътворени форми на разновидности на игра, които са:

- с лимитирани развиващи възможности – приоритетно образователни и социализиращи;
- прекомерно опростени (незадържащи вниманието) или прекомерно усложнени.

4. Нарушена е технологията на конкретна игра – например в случаите, когато се подмени свободната сюжетно-ролева игра с наложен сюжет, когато се ограничава изборът на роля (възлага се конкретна роля на едни и същи деца), когато не се отделя време за разгръщане на играта, когато не се предоставя игрово пространство или се подменя с друга дейност, има нарушена технология. Нарушена е технологията в автодидактичната игра при подмяна на ръководната функция на игровите правила с ръководната функция на педагога, което я превръща от игра в нейна педагогическа имитация.

IV. Последствия от отлагане в отстраняването на парадокса: подмяна на свободната детска игра с педагогическа имитация на игра

Всички форми на осъзнато или неосъзнато блокиране на развитието на естествения генезис на играта биха могли да доведат до:

1. Потискане проявлението на уникалната роля на играта да:

- мотивира за включване в дейност преди овладяване на умения за участие в нея;
- носи радост, удовлетворение от процеса на игра, без непременно да го обвързва с образователен резултат;
- изпълни предназначението си на нелимитирана възможност за овладяване на личен опит;

- предложи индивидуално темпо на разгръщане и продължителност на играта;
- диктува участие в активности с различна сложност от самото дете;
- щади самочувствието на играча при неуспех.

2. Нарушено темпо в естествената смяна на един вид игра с друг в съответствие с генезиса на развитие на играта в индивидуален план.

3. Ограничена (ограбена) самостоятелност и като следствие, вместо увереност да формират плахост, неувереност, несигурност.

4. Пропуснат сензитивен период за изграждане на индивидуална игрова компетентност, която по-късно е частично компенсируема.

5. Възпрепятствана възможност за проявление на градивната роля на педагога като медиатор, помощник, съиграч (когато свободната игра е подменена с доминантно наложена). Ако вместо в желаната от детето позиция на съиграч педагогът е в подменена позиция „над“, вместо „със“, би пропуснал градивната си роля. Като носител на по-голям игрови опит, педагогът е предпочитан партньор, когато не е доминиращ, а е в равна игрова позиция, защото няма човешко същество, което да се изпълва с радост от това, че е доминирано, дори и при развитие извън нормата. Човешкото същество има осъзнати и неосъзнати сетива за улавянето на доминация и когато тя се проявява, това по естествен начин поражда съпротивление. *Естественото хармонично развитие изисква баланс, равновесие във взаимодействието, а не дисбаланс, проявен като принуда или доминация.*

6. Усложнено формиране на индивидуален игров опит, в което се съдържат негативни последици за пълноценно участие в други неигрови дейности. Пропуснатите възможности за осъзнаване на собствените грешки в играта лишават играча от бавния, органичен процес на самоосъзнаване, самоизследване и сътрудничество, значим за личностното израстване.

7. Поява на необходимост от компенсация чрез професионална помощ – например чрез игротерапия.

Всяка форма за продължаване проявлението на подмяна на свободната детска игра с нейната педагогическа имитация е предпоставка както за трудно измерими вреди за детето, така и за загуби за педагога от пропуснати възможности, предоставени от детската сензитивност към играта в предучилищна възраст (Zlateva, 2003; 2009; 2013). Педагогическата стратегия за осигуряване на взаимодействие при доминантно присъствие на истинската игра в детското ежедневие, като парадигма за игрово учене в предучилищна възраст (Zlateva, 2003; 2017), е доказаният в теорията и в живота фундамент за личностно израстване.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Vitnyova, R. V. <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi23/23kt/23kt2.htm>
2. Нинова, В. Съвременни педагогически технологии в учебния процес: <http://www.socialninauki.com>
3. Златева С. (1999). Развиване на комуникативните умения у 4 – 6-годишните деца в детската градина чрез смешното: дисертация.
4. Шэффер Д. (2003). Дети и подростки. Психология развития, 6-е издание, Москва.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Bruner, Dzh. (1986). Игра, Мъшление и реч. *Perspektivi*, 1. [Брунер Дж. (1986) Игра, мышление и реч. *Перспективи*, 1].
- Dimitrov, D. (1989). *Tipovi igrovi tehnologii za detskata gradina i nachalna stenen na ESPPU*. Blagoevgrad: N. Rilski [Димитров, Д. (1989). *Типови игрови технологии за детската градина и началната степен на ЕСППУ*. Благоевград: Н. Рилски].
- Dimitrov, D. (2001). *Nova zabavachnica*. Blagoevgrad: N. Rilski [Димитров Д. (2001). *Нова забавачница*. Благоевград: Н. Рилски].
- Dimitrov, D. (2012). *Obogatyavashtoto pedagogicheskoto vzaimodeistvie v preduchilishtna vuzrast*. Sofia: Izkustvo [Димитров Д. (2012). *Обогатяващото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст*. София: Изкуство].
- Elkonin, D. (1984). *Psihologiya na igrata*. Sofia: Narodna prosveta [Елконин, Д. (1984). *Психология на играта*. София: Народна просвета].
- Gatou, Dzh. (2010). *Zatypiyavane – skritata cel na durzhavnoto obrazovanie*. Sofia: Iztok – Zapad. [Гатоу Дж. (2010). *Затъпяване – скритата цел на държавното образование*. София: Изток – Запад]
- Georgieva, S. (1996). *Kukleno atelie za detsa. Preduchilishtno vuzpitatie*, 5 [Георгиева С. (1996). *Куклено ателие за деца. Предучилищно възпитание*, 5].
- Goldman, D. (2000). *Emotsionalna inteligentnost*. Sofia : Kibea [Голман Д. (2000). *Емоционална интелигентност*. София: Кибеа].
- Gracheva, L. V. (2004). *Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой*. San-Peterburg: Rech [Грачева, Л. В. (2004). *Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой*. Санкт-Петербург: Речь].
- Gyurova, V. (2009). *Pedagogicheski tehnologii na igrovo vuzdeistvie*. Sofia: Veda Slovena JG [Гюрова В. (2009). *Педагогически технологии на игрово взаимодействие*. София: Веда Словена ЖГ].
- Huyoyzinha, Y. (2000). *Hoto ludens*. Sofia: Zahari Stoianov [Хьюйзинха, Й. (2000). *Ното луденс*. София: Захари Стоянов].

- Ivanova, G. (2004). *Igrata minalo i nastoyashte*. Plovdiv: Sema [Иванова Г. (2004). *Играта минало и настояще*. Пловдив: Сема].
- Ivanova, E. & Dechev, Z. (2007). *Teatralno igrovata deinost v nachalnia etap na obrazovanie*. Sofia: Dimant [Иванова, Е. & Дечев, З. (2007). *Театрално игровата дейност в началния етап на образование*. София: Димант].
- Milenski, I. (1995). *Deteto i igrata*. Sofia: EOS [Миленски И. (1995). *Детето и играта*. София: ЕОС].
- Penchev, P. & Aleksieva, S. (1980). *Detskata tetralizirana igra*. Sofia: Narodna prosveta [Пенчев, П. & Алексиева, С. (1980). *Детската театрализирана игра*. София: Народна просвета].
- Piazhe, Zh. (1992). *Psihologiya na intelekta. Logika I psihologiya*. Moskva: Prosveshtenie [Пиаже, Ж. (1992). *Психология интелекта. Логика и психология*. Москва: Просвещение].
- Popova, S. (2009). Niyakolko svezhi idei za detskiya muzikalen teatyr. *Preduchilishtno vuzpitatie*, 2, 20 – 21 [Попова С. (2009). Няколко свежи идеи за детския музикален театър, *Предучилищно възпитание*, 2, 20 – 21].
- Todorova, A. (2009). Dramatizatsiata v izvynuchilishtnoto obuchenie po bylgarski ezik i literatura na detsa bezhantsi. *Obrazovanie*, 2, 24 – 34 [Тодорова А. (2009). Драматизацията в извънучилищното обучение по български език и литература на деца бежанци. *Образование*, 2, 24 – 34].
- Veleva, A. (2012). *Pedagogika na tvorchestvoto*. Ruse: RU Angel Kanchev [Велева А. (2012). *Педагогика на творчеството*. Русе: РУ Ангел Кънчев].
- Vigotski, L.S. (1982). *Sobranie sortchinenii*. Moskva: Pedagogika [Виготски Л. С. (1982). *Собрание сочинений*. Москва: Педагогика].
- Vigotski, L.S. (1983). *Mislene i rech*. Sofia: Nauka i izkustvo [Виготски, Л. С. (1983). *Мислене и реч*. София: Наука и изкуство].
- Zaporozhes, A. B. (1986). *Izrannie psyhologiticheskie trudii*. Moskva: Pedagogika [Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика].
- Zlateva, S. (1998). Semantichnata vruzka na neverbalnata i verbalnata komunikaciya v preduchilishtna vuzrast. *Preduchilishtno vazpitatie*, 5 – 6 [Златева, С. (1998). Семантичната връзка на невербалната и вербалната комуникация в предучилищна възраст. *Предучилищно възпитание*, 5 – 6].
- Zlateva, S. (2003). Avtodidaktichna igra – strategiya ili nova paradigma za uchene. *Pedagogika*, 6 [Златева, С. (2003). Автодидактичната игра – стратегия или нова парадигма за учене. *Педагогика*, 6].

- Zlateva, S. (2009). *Rechevo razvitie chrez avtodidaktichni igri*. Blagoevgrad: N. Rilski [Златева, С. (2009). *Речево развитие чрез автотодидактични игри* Благоевград: Н. Рилски].
- Zlateva, S. (2013). *Dete – igra – sotsializatsiya*. Blagoevgrad: N. Rilski [Златева, С. (2013). *Дете – игра – социализация*. Благоевград: Н. Рилски].
- Zlateva, S. (2017). Game learning or a start to a new style of mastering competences. *International Journal Knowledge*, 17, 621 – 626.

THE VALUE OF SELF-WORTH IN FREE CHILD'S PLAY AND THE CONSEQUENCES OF ITS PEDAGOGICAL REPLICATION

Abstract. The study proves the self-esteem of the free game of children by offering a theoretical analysis and introducing an author's assessment of its manifestation in the basic game types. The main thesis is focused on defining the pedagogical imitation of the game, as well as analyzing the consequences of the paradoxical replacement of the free game of children with its corresponding pedagogical imitation. The focus is placed on hard to measure harms for the child together with losses for the teacher gained by missed opportunities for play-learning as an independent child activity and as a pedagogical paradigm for learning.

✉ **Dr. Slaveyka Zlateva**

Faculty of Pedagogy
South-West University "Neofit Rilski"
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: szlateva@swu.bg