

Елка Кирилова Янакиева

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ
ЗА ЕКОЛОГИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ НА
ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

АВТОРЕФЕРАТ

На дисертационен труд за присъждане на научната
степен "доктор на педагогическите науки"
по научната специалност 05.07.03 Методика на
обучението
по (запознаване с околната действителност в
предучилищна възраст)

**София
2006**

Дисертационният труд се състои от 447 страници на основното тяло (включително 8 фигури, 7 снимки, 10 таблици, 7 протокола) и 262 страници с 36 приложения (2 сценария за телевизионни предавания, 5 сценария за театрализирани игри, 2 серии от дидактични игри, 3 занимания, 1 легенда, 4 приказки, един христоматиен текст, 4 програми, 1 описание на екологическа екскурзия, 6 комплекта работни материали за извършване на диагностически процедури, 7 протокола за отразяване на резултати от изследвания). Трудът е обсъден и насочен за защита от разширен катедрен съвет на катедра „Предучилищна педагогика“ при факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски“.

Защитата ще се състои на от часа в заседателна зала № на СУ „Климент Охридски“ на заседание на специализирания научен съвет по педагогика при ВАК.

**Специализиран научен съвет по педагогика при ВАК
Югозападен университет "Неофит Рилски" –
Благоевград
Факултет по педагогика
Катедра "Предучилищна педагогика"**

Елка Кирилова Янакиева

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ
ЗА ЕКОЛОГИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ НА
ДЕЦАТА
ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

АВТОРЕФЕРАТ

На дисертационен труд за присъждане на научната степен "доктор на педагогическите науки" по научната специалност 05.07.03 Методика на обучението по (запознаване с околната действителност в предучилищна възраст)

Официални рецензенти:

Проф. дпн Светлана Димитрова
Проф. д-р Тиха Делчева
Доц. д-р Димитър Кр. Димитров

ПОСТАНОВКА НА ПРОБЛЕМА

Проблемът за взаимоотношенията на човека с природата е съществувал винаги, но едва през XX век той се осъзнава като *общ проблем на човешката цивилизация*. В съвременните условия, които се характеризират с коренно изменение на човешкото битие, педагогиката, наравно с другите науки, стои пред алтернативата: *глобален екологически колапс или нова феноменология на отношенията с природата*. Тя е предизвикана да търси нови пътища за изграждане на отношенията на човека с неговата заобикаляща среда и да ги въвежда в педагогическа реалност преди още да са настъпили съответните изменения в обществото, т.е. поведението на педагогиката като наука следва да има изпреварващ характер. Научното разбиране на екологията на човека, представено от Л. Китаев-Смик, ни дава основание да определим *теорията на екологическото възпитание като научно направление, изучаващо педагогическите пътища за формиране на субектно екологосъобразно отношение не само към природата и заобикалящата среда (жилищна и работна), но така също и към вътрешната среда на самия човек с нейното телесно и духовно съдържание*. В съответствие с това определение теоретико-методическият модел за екологическо възпитание следва да има **две страни: същностна** (конструкция на определена педагогическа научна теория) и **приложна** (организация на съответстваща на научната теория практика). Според нас тези две страни детерминират единството на теорията и практиката чрез осигуряване на концептуалността и целостността на екологическото възпитание, изразени в йерархично подредена структура, притежаваща вътрешно-функционални връзки (разбирането на всеки един от компонентите е свързано с разбирането на останалите). **Вътрешната структура** на екологическото възпитание се изразява в присъщите му структурно-функционални компоненти: **цел, задачи, принципи, съдържание, форми на организация, методи и средства за възпитание, методи за еко-психологическа диагностика**. **Външната структура** на субектноориентирания теоретико-методически модел осигурява **взаимовръзката между екологическото възпитание и качествата на средата, в която се осъществява възпитателния процес (мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми)**.

Екологическото направление в българската предучилищна педагогика бележи своето начало веднага след появата на термина екология (Е. Хекел, 1866), който насочва учените към изследване на взаимоотношенията между животните (едно спрямо друго) и с тяхната заобикаляща среда (както органична, така и неорганична). По забележителен начин тази формулировка е изказана педагогически от Н. Живков който казва, че *"...децата, които до седмата си годинка*

играха по улиците и се търкаляха в прахът и калта, и играха на орехи и пр., обикват калното, прашното, комарджийското, т.е. техното отечество е кално и комарджийско; децата, които си пък имаха за възпитатели груби, глупави слуги и слушаха само хули и суеверни приказки, техното отечество е хулата и суеверието; най-последно ограничените в къщи да стоят и мълчат, обикват мъртвешкия живот, т.е. техното любезно отечество става мързелът..." (Н. Живков, 1887). Изказаната от Н. Живков постановка (преди повече от един век) представлява всъщност екологически анализ на взаимовръзките между развиващото се дете и заобикалящата го среда и отразява пътя по който се формират личностните средови приоритети.

Едно от първите сериозни изследвания, които бихме могли да разгледаме като предпоставка за създаването на субектноориентиран теоретико-методически модел за екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст, е проведено от *Е. Залкинд* (1951). Любовта и грижливото отношение към природата тя определя като нравствено качество на личността, което може да се сформира само на основата на реалистични представи на децата за природата. Разработвайки методиката на сетивното възприятие на природата *Е. Залкинд* идва до важен извод: *децата от предучилищна възраст се интересуват от поведението на живите обекти (например на птиците) и посочва, че интелектуалните трудности възникват в сферата на разбирането на ръста и развитието на живите организми. За децата е характерно специфично възприемане на живия свят, което тя нарича "път по аналогия на човека". Това явление сега се изследва и определя като "детски антропоморфизъм" (В.Кулебякин, 1987; Е.Янакиева, 1991; С. Дерябо, 1993). Е. Залкинд подчертава, че детето е активен субект на отношенията с природата. Основополагащи за развитието на теорията стават тези постановки на Е. Залкинд, които са свързани с методиката на запознаването с околната природна действителност. Нейните изследвания застават в основата на добре оформено направление в теорията и методиката на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст. То се изразява в идеите за формирането на представи и понятия за сезонните явления в живота на растенията (*Б. Бонева, 1973*); изграждане на елементи на материалистическо разбиране (*Т. Ковалчук, 1974*) и на детските представи за зависимостите, съществуващи в природата (*С. Николаева, 1978*); на усвояването на първоначални знания за единството на организма и средата (*Е.Терентиева, 1980*); на систематизирането на знанията за живия организъм (*Н. Кондратиева, 1986*); формирането на представи за ръста и развитието на животните (*И. Игнаткина, 1988*) и за тяхното разнообразие (*А. Федотова, 1986*); запознаването на децата от предучилищна възраст с измененията в природата чрез опознаване на процесите на развитие на растенията (*Т. Христовская, 1989*); развитие на представите за живата природа (*Д. Петяева, 1991*); екологическото възпитание чрез запознаване с птиците и със заобикалящата природа (*Г. Кирик, 1993*); формирането на представи за биоценоза (*В.**

Арсентиева, 1998); практическата екопедагогика (Г.Галчев, К.Галчева, 1999); формирането на представи за взаимодействието между човека и природата (Л. Пономарьова, 1998); педагогическите условия за формиране на екологическата възпитаност на децата от предучилищна възраст (Т. Маркова, 1999); теорията и практиката на екологическото образование в детската градина (Н. Рижова, 2000); усвояването на основни екологически представи чрез запознаване със стайните растения (М. Попова, 2001); формиране на екологическа култура в условията на мега-полиса (Г. Васюкова, 2004). Някои от изследванията акцентират върху методическите похвати при запознаването на децата с природата (Е. Золотова, 1973). Резултатите от тези изследвания оказват съществено влияние върху съдържанието на документите, регламентиращи (или обслужващи) възпитателния процес в детската градина (Е. Петрова, Н. Виноградова, Н. Витанова, Д. Гюров, В. Гюрова, О. Занков, И. Колева, М. Колева, Ф. Даскалова) Получените резултати са доказателство за това, че **някои екологически знания за природата са достъпни за децата от предучилищна възраст**. Формулировката на проблемите в посочените трудове влиза в известно противоречие с основополагащите идеи на Е. Залкинд – предмет на педагогически анализ е преди всичко това, как да научим децата да възприемат и разбират процесите на ръст и развитие на организмите, тяхната връзка с измененията в неживата природа, но не и това как да анализират и разбират най-впечатляващите ги явления (например поведението на животните).

Все по-често в теорията на екологическото възпитание предмет на изследване е процесът на формирането на детските представи за феноменологията на неживата природа. Изследвани са възможностите на децата да разберат причините за процесите на формиране на представи за движението (А. Венгер, 1958; И. Фрейдкин, 1972) и на обобщени представи за свойствата на водата, валежите и някои климатични явления (Е. Корзакова, 1971; Л. Мищик, 1976); за запознаването с топлинните явления (Н. Земцова, 1982). Изследователите разработват познавателно съдържание, предназначено за деца, което се основава на физическото разбиране, а не на екологическото разбиране за света. Или те изкуствено чрез серия от дидактически преобразования свеждат това, което се учи в училище (и то в контекста на много по-широки цели и задачи) в условията на детската градина. Получените първи представи за физическите характеристики на явленията от неживата природа не дават възможност на детето да ги включи в системата на своето екологическо разбиране за заобикалящия свят, то дори не е информирано за това къде и как да ги използва. Изследователите доказват, че децата могат да усвоят някои знания за неживата природа и на тази основа да развиват своите умствени способности, но не отбелязват как тези знания могат да бъдат превърнати в компонент на субектното (в това число и екологосъобразното) отношение към света. На тази характеристика съответства и първото изследване на формирането на географските

представи на децата, което е сведено към анализ на възникването и развитието на уменията на децата да четат карта и да се ориентират по нея (В. Каразану, 1981).

Екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст се анализира и от психологическа гледна точка. Разработена е експериментална учебна програма по основи на екологията за шестгодишни деца (Н. Вересов, 1991). Тя обаче не може да постигне своите идеи поради това, че нейното съдържание не съответства на основните положения на екологическата наука, а част от него не съответства и на възрастовите възможности за усвояване на знанията. Авторът претендира, че предлаганата от него програма предоставя на педагозите възможност да изградят процеса на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст чрез използването на достиженията на културата. Тази идея е намерила място и в някои образователни предписания, според които екологосъобразния подход се обогатява чрез „фолклорния материал, който носи в себе си дохристиянски модели на отношение към света“ („Неогей“, 2000).

Развитието на емоционалното отношение към природата е изследвано в рамките на отделянето на особеностите на възникването на познавателния интерес към природата и изразяването му в дейността на децата (П. Захаревич, 1970). Влиянието на познавателния интерес върху ефективността на екологическото опознаване на заобикалящия свят се изследва фрагментарно: като стремеж към системно наблюдение над природата, намиране и отделяне на новото в нея, търсене на причините на явленията и развитие на уменията за сравнение, разбиране на процеса на развитието в сезонния живот на растенията, отразяване на интересното в разказите и рисунките на децата.

Хуманистично ориентираният възпитателен процес, целта на който е хармонизиране на отношенията на детето със заобикалящия го свят, е основан върху постепенно "потопяне" на детето във взаимоотношения с природата, възникването на желание да се живее в хармония със заобикалящия свят в съответствие със своите потребности и неговите закономерности. На тази идея е посветена цяла редица изследвания, които определят като свой предмет възникването, развитието и формирането на естетическо отношение на децата от предучилищна възраст към природата. Изследвани са ролята на беседата върху прочетеното за усвояването на съдържанието на художествените произведения за природата (Е. Клочкова, 1953); ролята на българското народно творчество и декоративната дейност за формиране на положително отношение към природата и опазване на нейните ресурси (Ц.Шейтанова, 1970; Р. Халикова, 1984); телевизията като фактор на възпитание на естетическото отношение към природата (В. Сич, 1979); влияние на поетическия образ на природата върху изразителността на детската рисунка (П. Компанцева, 1989); влияние на естетическото възпитание чрез средствата на природата върху развитието на екологическото мислене на децата (Л. Шансирова, 1990); запознаване на децата с анималистическия жанр изобразително изкуство като

средство за развитие на художественото творчество (Е. Виноградова, 1997) и развитие на естетическите съждения (Е. Никитина, 1997); формиране на екологическото съзнание на децата чрез средствата на художествено-образното усвояване на природата (М. Терзиева, 1994; Г. Островская, 1998). Специално внимание заслужава изследването на Сн. Македонска, която разкрива ролята на детската познавателна литература за формиране на представите на децата за заобикалящия ги социален живот и природата (1961). За съжаление преобладаващата част от тези изследвания е насочена към формиране на естетическо отношение към природата чрез посредник (телевизия, художествена литература, фолклор, изобразително изкуство). Тези изследвания поставят живата природа в положението на второстепенен фактор, поради това, че нейните собствени средства не играят решаваща роля във формирането на естетическо отношение към нея. Такъв подход в педагогическата практика води до това, че децата придобиват неточни представи за природата, и в случай на непосредствено съприкосновение с нея те могат да бъдат задълго разочаровани. Съществуват обаче изследвания, които подчертават необходимостта да се формира екологическо отношение на детето към природата по друг път - по пътя на използването на нейните собствени средства. Т. Комарова подчертава, че непосредственото емоционално-естетическо възприятие обуславя възникването на естетически чувства, които са важен фактор за придобиване на умения за опазване на природата (1995). От друга страна това създава условия за обогатяване на детската художествено-творческа дейност. Именно поради факта, че природата е многообразна, тя дава възможност за многообразие и на тези видове дейност, чрез които детето влиза в нейния свят. Някои изследвания са посветени специално на развитието на наблюдението в процеса на запознаването на децата с природата (А.Василиева, 1972), трудовата дейност на децата сред природата (А. Тулегенова, 1978) включително и като форма на организация за запознаване с труда като социален феномен (Л. Мусатова, 1993); използването на природни материали за изготвяне на играчки-самоделки (В. Ждан, 1986; К.Тюрина, 1973; И. Комарова, 1991; Н. Бочарова, 1989; О. Тарасова, 1993), други са посветени на отражението на природата в съдържанието на детското изобразително творчество (Е. Янакиева, 1986), трети на формирането на екологосъобразното отношение към себе си чрез развитието на своята физическа култура (И. Попов, Е. Христова, П. Буюклиев, 1976; Св. Физмитрова, 2002; М. Глушкова 2004).

Отношенията на децата с природата се разглеждат и във връзка с изучаването на развитието на детската дейност, основно на играта и труда сред природата. Изследвани са ролята на дидактическите игри с природоведческо съдържание при затвърдяване на знанията за природата (О. Янковская, 1967); съдържанието на сюжетните игри с природен материал (В. Дрязгунова, 1971) и на игрите, чрез които децата опознават особеностите на родния край (Г. Григоренко, 1979); трудовите занятия в природната среда като средство за умствено

възпитание (К.Тюрина, 1973); използването на природния материал в конструирането на дидактически игри като метод за усвояване на знания за природните форми и формирането на представи, които на свой ред са необходими на детето за успешна игра (Т. Комарова, 1995).

Появиха се изследвания, които анализират екологическото възпитание *от гледна точка на приемствеността между детската градина и училището* (В. Лисенко, 1975; Б. Алиева, 1993).

Н. Виноградова формулира и специални принципи за екологизация на съдържанието на запознаването на 6-9-годишните деца със заобикалящия ги свят: последователно разкриване на връзките в системата човек – природа, положителни правила на взаимодействие с природата, разкриване на естетическата ценност на природните обекти и явления (1994). Предмет на изследване е и социално-екологическото възпитание на детето в условията на семейството и детската градина (О. Овсянникова, 1997).

Следва да подчертаем и *все по-интензивно развиващото се направление на изследване на формирането и развитието на ценностното отношение към природата*. Изследователите се базират на изказаното от Е. Залкинд определение на положителното отношение към природата като “дейностна любов”. Тя се изразява в определена дейност по опазване и въздействие върху нея (В. Грецова, 1968; З. Плохий, 1983) и определянето на педагогическите условия, необходими за формирането на грижливо отношение към нея (М. Ибраимова, 1990; Т.Маркова, 1990). Авторите подчертават, че *положителното отношение към природата се развива от емоционално-субективната оценка и пасивно-положителното поведение* (“не късай”, “не изкоренявай”, “не разваляй”) *към осъзнато, активно-действено отношение, изразяващо се в достъпен обществено-полезен труд за опазване на природата*. Формирането на положително отношение към природата не е възможно без опора на такива морални качества като доброта и отзивчивост, стремеж към покровителстване на по-слабото, нуждаещо се от закрила живо същество (В. Грецова, 1968). Тези изследвания обаче не са свързани с екологическата концепция за това кой всъщност има нужда от закрила. Поради специфичните особености на детския антропоморфизъм хищникът (вълкът) винаги е по-силен, а жертвата (заекът) е винаги по-слаба. Това създава психологически предпоставки децата да опазват даден природен обект за сметка на друг, при това застрашеният (от гледна точка на екологията) да бъде именно този, който според децата “не заслужава” да бъде опазван. *Пропуска се и фактът, че природата може да бъде по-силна от детето (т.е. от човека) и понякога опасна за него, от което следва, че малкото дете трябва да бъде обучавано и на стратегии за самосъхранение*.

В педагогическите концепции постепенно се натрупват тенденции на разбиране на отношенията на детето с природата като сложно, системно явление, което приближава педагогиката до разбирането на психологическата концепция за екологията на човешкото развитие (У. Бронфенбреннер, 1979; Н. Кобаяши, 1993). Независимо от това,

отсъстват изследвания, които да разкриват педагогическите възможности за разгръщане на процесите на екологическото възпитание (и обогатяване на съдържанието му), които да се основават на екологическото разбиране на непосредствената зависимост на детето от неговата собствена заобикалящата среда (дом, улица, детска градина). Педагогическите изследвания инерционно предвиждат формирането на тази среда от възрастните и ограничават участието на децата (С. Новосолова, 1995). Средата създава педагогически условия за развитие на детето, но и детето следва да изгражда екологосъобразното и творческото си отношение към нея чрез развитие на уменията си да я изменя в съответствие със своите потребности и екологически разбираня.

В съвременната предучилищна педагогика се е натрупала съвкупност от знания за условията и методите на изграждане на културно-хигиенни навици (Г. Лямина, Л. Нисканен, 1976). Но това направление на изследванията все още не се утвърждава като важен аспект на теорията за екологическото възпитание, а още по-малко като път за формиране на екологосъобразното отношение на детето към своя собствен вътрешен свят (телесен и духовен). Особено внимание също така заслужават проблемите на физическото възпитание на децата и усвояването на здравословния начин на живот (Н. Бочарова, 1989; Н. Евстратова, 1997; Е. Лунина, 1997, М. Глушкова 2004). За съжаление, изследванията, насочени към формирането на екологосъобразно отношение към храната и храненето и изграждането на динамичен хранителен стереотип, са ограничени.

Особено важна роля в развитието на педагогическите идеи за формиране на екологосъобразно отношение на детето към своя вътрешен свят (телесен и духовен) има научната постановка на въпросите, отразяващи процесите на протичане на полово-ролевата социализация на детето и развитието на неговата сексуалност. Тези въпроси се разглеждат предимно от гледна точка на анализа на процеса на полово-ролевата идентификация, формирането на феминистичен и маскулинен тип поведение и нравствено възпитание (В. Грецова, 1968; Г. Иванова, 1984; Е. Кудрявцева, 1992). С голяма предпазливост в този план трябва да се отнасяме към формирането на детските представи за анатомията и физиологията на човешкото тяло (Н. Витанова, 1993, 1994; С. Шукшина, 1998), поради това, че знанието не привежда пряко до ценностно или екологосъобразно отношение към него.

Педагогическите изследвания вземат под внимание и формирането на милосърдие и положително отношение към другите хора, преди всичко към хората от другите раси (Сн. Македонска, 1961; В. Ботнар, 1992; Н. Капустина, 1996).

Теоретическият анализ на проблемите позволява да се констатира, че предучилищната педагогика всъщност все още мисли екологията като нещо външно по отношение на човека, изключвайки от системата на екологическото възпитание изграждането на екологосъобразното отношение на детето към себе си и към своята непосредствена

заобикаляща среда. Тук предучилищната педагогика е тръгнала срещу себе си, защото тези постановки са в противоречие с нейното собствено твърдение, че сложните явления и закономерности следва да се показват пред децата чрез най-близки и разбираеми примери. В същото време резултатите от анализиранияте научни изследвания лесно се внедряват в практиката, защото те не противоречат на господстващия антропоцентричен характер на възпитанието, а организационните форми, в които могат да бъдат реализирани, са лесно осъществими. Описаното състояние на науката се дължи основно на отказа от прилагането на екологически подход към решаването на проблемите на екологическото възпитание, което е основният парадокс на теорията за екологическото възпитание.

Проблемът на изследването се заключава в назрялата необходимост за методологическо, теоретическо и методическо преодоляване на установените противоречия между:

- педагогическите изследвания (основаващи се предимно на концепциите на еко-биологията) и новите научно-изследователски възможности очертани от мега-екологията като биолого-социогеографска научна област, в която влизат както социалната екология, така и други небиологически науки ;

- необходимостта от прилагане на мега-екологически подход към възпитанието на децата от предучилищна възраст като антитеза на господстващия в предучилищната педагогика антропоцентричен тип отношение към природата като реалност, съществуваща вън и независимо от човека;

- наложилата се структура на съдържанието на екологическото възпитание (от природата към заобикалящата детето среда), която е антитеза на мега-екологическия подход към развиващата се личност и на изискването за психолого-педагогическата обосновааност на концентричното структуриране отвътре навън (от централния обект - детето последователно към неговите микро-, мини-, мезо-, екзо- и макро-екосистеми);

- съществуващите възрастови възможности за формиране и развитие на екологосъобразно отношение на децата от предучилищна възраст към заобикалящия свят и отсъствието на цялостен теоретико-методически модел за екологическото възпитание;

- необходимостта от формиране на детето като саморазвиващ се субект на екологосъобразни отношения и отсъствието на теоретическо-методически постановки за целта на екологическото възпитание, съдържанието, методите и средствата, формите на организация и методите за еко-психологическа диагностика;

- възрастовите особености на децата позволяват създаването на прилагането на такъв теоретико-методически модел за екологическо възпитание, който да включва и социалните аспекти на отношенията между детето и заобикалящия го свят, до което педагогическите изследвания само се докосват без да го реализират и изследват задълбочено.

Констатираните от нас противоречия свидетелстват за актуалната научна и обществена необходимост от изграждане на теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст.

Обект на изследването е теорията и практиката на екологическото възпитание като форма на организация и приложение на педагогическото знание, насочена към обясняване и приложение на субектно-ориентиран теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст.

Предмет на изследването е разкриването и анализирането на принципите на конструиране, особеностите на връзките и динамиката на взаимодействията в структурата на субектно-ориентиран теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст. Също така, и подбора и определянето на елементите, осигуряващи целостността, управляемостта и функционалността на модела. Неговото въвеждане предполага и изясняването на влияещите фактори и условия от средата, в която функционират процесите на екологическото възпитание.

Цел на изследването е създаването на научно обоснован и ефективно интегриращ теорията и практиката субектно-ориентиран теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст.

Хипотезата включва следните предположения:

Водени от разбирането, че методологическа основа на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст трябва да бъде екологическият подход, считаме, че прилагането му би дало възможност за по-ясно определяне на параметрите на екологическото възпитание. Основополагащо за тази диференциация е разбирането за единство между развиващата се личност и нейната заобикаляща среда (микро-, мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми);

Екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст може да се конституира в субектно-ориентиран теоретико-методически модел, който съдържа взаимно свързани (структурно и функционално) вътрешни специфични компоненти (цел, задачи, принципи, съдържание, форми на организация, методи и средства за възпитание и методи за диагностика).

Теоретико-методическият модел трябва да бъде субектно-ориентиран и възрастово съобразен, за да осигурява развитието на детето още от предучилищна възраст като субект на екологосъобразни отношения и да му дава възможност:

- да навлиза в света като субект на дейност и да развива своята субектност;
- да усвоява технологията на екологосъобразно взаимодействие със своето вътрешно пространство (телесно и духовно), със своята собствена заобикаляща среда, с другите хора и тяхната заобикаляща среда и с природата;

- да се отнася към природата и заобикалящата го среда като към материална и духовна ценност на културата.

Евристичността на издигнатата хипотеза се състои в това, че тя изисква прилагането на екологическия подход като основа при формулирането на целта, задачите, принципите, съдържанието, формите на организация, методите и средствата и методите за диагностика. В този смисъл очакванията са, че субектно-ориентирания теоретико-методически модел за екологическо възпитание следва да обхваща основните явления на педагогическата реалност в детската градина като ги прави екологосъобразни и личностноориентирани към детето като към субект на дейност.

Целта, предметът и хипотезата на изследването предопределят необходимостта от поставяне и решаване на следните **задачи**:

1. Да се приложи екологически подход към разработването на субектно-ориентиран теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст.

2. Да се изясни съдържанието на основните понятия в теорията за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст.

3. Да се установят и обяснят някои основни психологически механизми съдействащи за ефективната реализация на процесите на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст и развитието на тяхната субектност.

4. Да се извърши структурно-съдържателен анализ на субектно-ориентирания теоретико-методически модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст (цел, задачи, принципи, съдържание, формите на организация, методи, средства за екологическото възпитание).

5. Да се създаде комплекс от методики за диагностика на развитието на екологосъобразните отношения на детето от предучилищна възраст в съответствие с възрастовите особености на неговата развиваща се субектност.

Методологическа основа на изследването са екологическият и интердисциплинарният подходи.

Теоретическата основа на изследването е съставена от: концепциите за цялостното разбиране на екологията на човека (Л. Китаев-Смик, В. Казначеев, М. Черноушек) и теорията за екологическия характер на човешкото развитие (У. Бронфенбреннер, Св.Димитрова, Н. Кобайаши); отношенията като една от формите на отразяване от човека на заобикалящия го свят (В.Вернадски, В.Соловьев); основните положения на съвременната екологическа психология и педагогика за необходимостта от формиране на екологическо съзнание и екологическа култура (Д. Гюров, С. Дерябо, А. Захлебний, В. Ясвин); идеите за взаимовръзката между етогенезата и биосферата на Земята (Л. Гумильов, К. Иванов) и учението за биосферата и ноосферата на Земята (В.Вернадски, А.Д.Урсул, Т.де Шарден); устойчивото развитие и глобалното моделиране и прогнозиране (Д. Медоуз, Дж. Форестър, Н. Мойсеев); етиката на отношенията на човека с природата (А.Печей,

В.Проданов, А.Швайцер, Т.де Шарден); *културно-историческата теория за възникването и развитието на психиката на човека (Л.Виготски); теорията за развитието на личността в дейността (Л.Виготски, В. Давидов, А. Леонтиев, С. Рубинщайн) и разбирането за възпитателния потенциал на единството на основните дейности в развитието на детето от предучилищна възраст (Е. Петрова); идеята за личността като субект, чието битие се изразява в преодоляването на реални жизнени противоречия и взаимодействие със заобикалящия свят (К. Абулханова-Славская, Б. Ананиев, А. Брушлински, В. Давидов, Д. Кр. Димитров, Д. Елконин, А. Запорожец, С. Рубинщайн); разбирането на ролята на непосредствените впечатления от заобикалящата среда за развитието на детската изследователска и художествено-творческа дейности (О. Занков, Т. Комарова, Н. Поддяков, Н. Сакулина, Ц. Шейтанова) и психологическата теория за развитието и диагностиката на творчеството (Д. Батоева, Я. Пономарев, О. Тихомиров); педагогическата теория за личностно-ориентирания подход (Ш.Амонашвили, Г. Асмолов, Р. Бернс, Л. Занков, Д. Павлов, К. Роджърс, В. Сериков, И. Якиманская).*

Методи на изследване са теоретичния анализ, наблюдението, моделирането и практическата апробация на основните теоретични положения.

Апробация на резултатите от изследването.

Използването на елементите на психолого-педагогическият експеримент даде възможност за апробиране на основната част от постановките в дисертационното изследване (ЦДГ № 1, ЦДГ № 8; ОДЗ №№ 2, 4 – гр. Благоевград; ЦДГ 64 – гр. София, ЦДГ №№ 10, 29, 31 – Бургас, ЦДГ- с. Кочан, с.Плетена, с.Сатовча, ЦДГ № 6– гр. Гоце Делчев, ЦДГ – гр. Гевгелия и ЦДГ “Калинка” – с. Валандово (РМакедония). Резултатите, получени от всички етапи на изследването, са публикувани в периодичния педагогически печат и са обсъждани ежегодно в рамките на международния симпозиум “Екология” – гр. Бургас. Те са използвани като съдържание на няколко курса от лекции в специалностите “Предучилищна педагогика с чужд език”, “Предучилищна и начална училищна педагогика”, „География”, “Екология”, а така също и в системата за повишаване на квалификацията на детските и началните учители в областта на екологическото възпитание (1990 - 2004 г.). Книгата “Екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст. Енциклопедия на предучилищния педагог” (С.:ИК “Даниела Убенова, 1994 г.) получи одобрението на Министерството на науката и образованието и се използва широко във възпитателния процес в детските градини и обучението на учениците от началната степен на СОУ.

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

Дисертационният труд съдържа увод, пет глави, изводи, приноси моменти, литература и приложения.

В **увода** се интерпретират актуалността на изследването, определят се целта, обекта, предмета, хипотезата, задачите, методологическите и

теоретическите основи на изследването, посочват се методите на изследването и съдържанието на извършената апробация.

В първа глава „Качествена определеност на екологическото възпитание“ са включени три параграфа.

В първия параграф се разработват методологическите основи на екологическото възпитание, интерпретира се прилагането на екологическия подход в педагогиката, дефинира се определението за екологическо възпитание и се определя неговата основна цел, представя се идеята за разработване на концептуална матрица на целите и се определят възпитателните задачи.

Показано е, че прилагането на **екологическия подход**, като вариант на **системното познание**, изменя съществено съдържанието на понятието **“екологическо възпитание”**. Двата аспекта (екологосъобразното възпитание и възпитанието като развитие на разнообразни способности за екологосъобразно взаимодействие със средата) влияят паралелно върху развиващата се личност. **Извършеният научен анализ ни доведе до установяването на парадоксалния факт, че екологическият подход към екологическото възпитание е ново явление за педагогическата наука.** Неговото прилагане дава възможност да се построи строен и логически издържан субектно-ориентиран **теоретико-методически модел** за екологическо възпитание, който да дава възможност **за извличане на нова информация за реалните и възможните процеси за възпитателния процес в детската градина, за структурно-функционално проектиране и практическо преобразуване** на педагогическата реалност, така че тя да обхване екологосъобразна, както по отношение на детето, така и по отношение на заобикалящата го среда. **Моделът е теоретичен**, защото изяснява основните категории на екологическото възпитание и чрез тях създава теоретична структура, позволяваща концептуалното изясняване на целта, принципите, задачите, съдържанието, методите, формите и средствата на екологическото възпитание. **Той е методически**, защото въплъщава своите абстрактни теоретични постановки в конкретно богатство и разнообразие на педагогическата практика като взема под внимание и някои вторични, странични явления, породени от взаимодействието между детето и целия комплекс от обекти, процеси, явления, фактори на заобикалящата го среда. Предлаганият от нас **теоретико-методически модел е и структурно-функционален**, защото изучава структурата свързваща отделните компоненти на екологическото възпитание и дава предписания, които осигуряват функционирането на модела на фона на конкретни условия, в контекста, на които произтича развитието на децата от предучилищна възраст.

Дефинирането на **определението за екологическо възпитание** се основава на разбирането, че то (възпитанието) е специален аспект на социалния живот, разположен в пространството и времето, който създава външни и вътрешни условия за развитието на индивида и личността (детето се развива чрез своето взаимодействие със своите

учители и възпитатели, със заобикалящата го среда, а също така и в автономен режим на саморазвитие на основата на своите мисли, чувства, предпочитана дейност и многообразие от обществени влияния върху собственото му битие и пространство). *Възпитанието следва да бъде разбрано като целенасочено управление на развитието на личността на детето (Х. Лийметс, Л. Новикова, Г. Розенфелд).* **Екологическото възпитание а priori не може да бъде авторитарно**, защото то изисква екологосъобразен подход към самото дете, към неговия възпитател, към средата, в която протичат възпитателните процеси. Според нас **екологическо (= екологосъобразно) възпитание е това възпитание, което се основава на екологическия подход към развиващата се личност и нейните взаимовръзки със заобикалящата я среда. Основната цел на екологическото възпитание** на децата от преходна възраст се заключава в **развитието на детето като субект на**



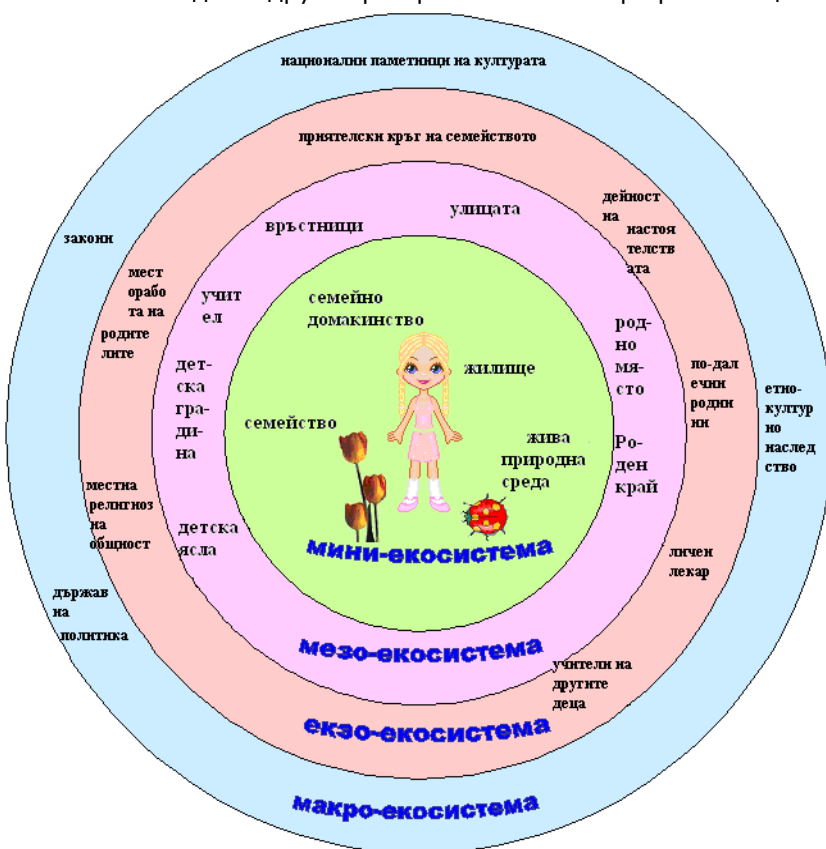
Фиг. № 1. Цел и съдържание на екологическото възпитание

а към тези обективни отношения, които, изменяйки се, изменят и личността. В този смисъл детето се разглежда не като обект на възпитанието, а като човек, който участва в развитието на своята субектност и самостоятелно развива своите екологосъобразни отношения. **Целта на екологическото възпитание е поставена така, че да гарантира педагогическите възможности (чрез отражението ѝ в принципите, съдържанието, методите, формите на организацията, средствата, диагностичните процедури) за собствената си реализация, а реализацията ѝ във всеки възрастов период от човешкото развитие да гарантира**

екологосъобразни отношения (Фиг.1.). От така формулираната цел става ясно, **че в настоящето изследване субектността се определя чрез категорията отношение и представлява отношение на човека към себе като към активно начало, отговорно свързано с екологическите качества на заобикалящата среда.** Целта отразява факта, че **педагогическото влияние е насочено не пряко към личността,**

последователно и убедително саморазвитието на личността. Целта притежава интегрираща функция: от различните фактори и агенти на възпитанието, действащи в заобикалящата детето среда (в неговите еко-пространства), тя конструира единна, съществуваща във времето и пространството, система т.е. **целта е системообразуващ фактор.**

Изследванията на У. Бронфенбренер, Св.Димитрова, Л.Китаев-Смик, Н. Кобайаши, М. Черноушек показват, че процесът на разгръщане на екологическото възпитание е оптимален, когато съответства на екологическия модел на развитие на личността. Според У.Бронфенбренер средата е комплекс от пространствени структури, като всяко едно пространство е вътре в следващото (Фиг.2.). В центъра на тези вместилища едно в друго пространства се намира развиващата се



Фиг.2. Модел на еко-пространствата в контекста на които се развива личността (по У.Бронфенбренер и Н.Кобайаши)

личност. Личноста е динамично развиваща се същност, която прогресивно се движи вътре в средата и ја преустройва.

Взаимодействието между детето и средата се разглежда като двустранно и се характеризира като взаимно. У.Бронфенбреннер и Н.Кобаяши определят структурите на средата (пространствата и мрежата, чрез която те са свързани) отвътре навън, от централния обект, който в дадения случай е развиващата се личност на детето, към периферията микро-, мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистема.

Възпитанието се проявява като целенасочен процес на влияние не директно върху развиващата се личност, а върху процесите на взаимодействието ѝ със структурите на заобикалящата среда. Следователно **отговорност за възпитанието на подрастващото поколение носят всички елементи на средата**, от които учителят е само един, макар и много важен елемент. Така основната цел на екологическото възпитание може да бъде интерпретирана по различен начин, в зависимост от институциите, които се интересуват от нея и са задължени да я имат предвид в своята практика. Това изисква съществуването на **концептуална матрица**, в която всеки елемент от еко-пространствата интерпретира целта по свой начин на основата на своите социални компетентности. Матрицата представлява вариативно представяне на целта, като различията са детерминирани от особеностите на субектите, които я преследват. Единството на пространствата поддържа реализацията на целта и създава специфични подцели, които взаимно си влияят и засилват общия възпитателен ефект. **Задачите на екологическото възпитание, се основават на понятието субект и приемат детето като развиващ се субект на екологосъобразни отношения.** Те са следните:

1. Формиране на познавателно-информационните детерминанти на екологосъобразното отношение към заобикалящия свят (научаване на факти, формиране на представи). Осъзнаването на себе си като дейно начало във взаимодействието със заобикалящата среда предполага, че детето оценява адекватно необходимостта от точни и разнообразни сетивно-емпирични знания и относително обобщени знания за предметите, явленията и процесите, които зависят от неговите действия. Формирането на система от сетивно-емпирични знания и развитието на съответните представи се основава на идеята да научим детето да прилага алгоритъма на екологическия подход към действителността.

2. Развитие на отношението на детето към себе си като към носител на осъзнато, дейно и водещо начало във взаимодействието със заобикалящата среда. Това предполага, че детето се развива по посока на осъзнаване на своите възможности за влияние върху предмети, процеси и явления от заобикалящата го среда, което е съпроводено с приемане и признаване и на природата като активно начало. Предисторията на формулировката на тази задача се очертава в редица изследвания (К.Галчева, Г. Галчев, В. Гюрова, Д. Гюров, И. Зверев, А. Панайотов, Т. Суравегина, М. Колева, З. Костова, М. Сенкевич, Т. Кучер), според които интегрално качество в развитието

на екологическата компетентност на подрастващите е *отговорността* (подразбирай *екологическа отговорност* – б.м. Е. Я.).

3. Формиране и развитие на умения за прилагане на екологическия подход при самонаблюдението, наблюдението над своята собствена заобикаляща среда, над другите хора и тяхната заобикаляща среда, и над природата. Това означава, че мисленето на детето се насочва постепенно към търсене на отговори на въпросите: *Кой с кого е свързан? Защо е свързан? Какво ще стане, ако се наруши връзката? Какви са последиците от тази връзка? В какво се изразява тя?* Основните задачи на формиране на нравствено отношение към природата са да научим децата да осъзнават, че няма "полезни" и "вредни" растения и животни – *всяко растение или животно има свой дом в природата и е част от дома на някой друг, истинският дом на човека е природата, човекът не може да произведе сам храната си, за него я произвеждат растенията и животните и затова той е зависим от тях. Това означава, че децата трябва да се научат да разграничават необходимата от безсмислената жестокост, да разберат, че в природата нищо не се губи, затова всичко, което излиза от дома на човека, се връща там и влияе върху дома на другите живи същества.*

4. Формиране и развитие на сръчности (= автоматизирани и стабилизиращи системи от сензомоторни връзки), осигуряващи екологосъобразните действия на детето в контекста на непосредственото му взаимодействие му със заобикалящата го среда. Когато детето има развити сръчности неговите движения са бързи и точни, то реагира адекватно на ситуациите, някои от които са комплицирани и изискват бързи, точни и ефективни действия. Това засилва усета му за *субектност и повишава самооценката.*

5. Формиране на интелектуални и практически умения като усвоени от субекта начини на действие за екологическо опознаване и изграждане на екологосъобразни взаимоотношения със заобикалящата среда. Екологическите представи на детето детерминират екологосъобразното му поведение тогава, когато са съчетани с развитието и усъвършенстването на съответни интелектуални и практически умения. *Интелектуалните умения се проявяват чрез функционирането на познавателните процеси* (мислене, памет, въображение) на субекта и се изразяват в уменията да се прилага екологически подход и да се създават различни екологически модели (на местообитания и местонаходища, хранителни вериги и мрежи, екологически пирамиди, природни календари). *Практическите умения позволяват на детето (развиващия се субект) успешно да съблюдава нормите за екологосъобразно поведение.*

6. Формиране на умения за прогнозиране на екологическите последици от своята собствена дейност и от дейността на другите (хора и природни процеси и явления) и изграждане на първоначална ориентация към опазване и защита на природната среда. Умението за прогнозиране помага на детето да предвижда последиците от своите

действия и да формира волята си чрез управление на задръжните си процеси.

Във втория параграф на първа глава се разглеждат основните понятия на теоретико-методическия модел (субектност, екологосъобразни отношения, екологическа компетентност, дейност). Според нас, субектността придобива статус на методологическа основа в изграждането на нови педагогически идеи. Идеята за конструиране на педагогическата реалност в съответствие със закономерностите на развитието на субектността постепенно заема доминираща позиция в сравнение с идеите за развитието на личността като цяло. (Д. Гюров, В. Давидов, Д. Кр. Димитров, В. Петровски, В. Татенко). *Субектността е образувание, което определя човека като активен и съзнателен организатор и ръководител на своята собствена жизнена дейност и на взаимоотношенията си със заобикалящата среда. Прилагането на екологически подход в сферите на дейността, общуването и съзнанието е централна смислообразуваща характеристика на екологосъобразното отношение към детето. То се разглежда като взаимна зависимост между елементите на развиващата се субектност и произтичащите в заобикалящата среда процеси. Субектността в този случай функционира чрез индивидуалната екологическа компетентност на личността, т.е. чрез системата от вътрешни връзки и отношения (ценностни ориентации, личностна рефлексивност и емоционално самочувствие, информираност и самоопределение), които детерминират вземането на екологосъобразни решения за начина на организацията на собствените взаимоотношения с всички същности. Чрез развитието на своята субектност детето получава възможност да ръководи (по мярката на своите възможности) процесите на своето самоутвърждаване, саморазвитие и да изменя положително своята самооценка.*

Според нас **екологосъобразното отношение е**

- *съзнателно, субектно отношение към заобикалящия свят, който разглеждаме преди всичко от позициите на проблема за смисъла, който имат за детето усвояваните от него екологически знания (за да бъдат те основа на екологосъобразното отношение, те трябва да имат "жизнен смисъл" за детето).*

- *обусловено от екологически знания, които имат "жизнен смисъл" за детето: те го учат да прилага екологическия подход към възприемането на предметите и явленията от действителността (т.е. да ги разбира в зависимост от своето равнище на развитие на познавателните способности в единство с тяхната заобикаляща среда) и в съответствие с това да регулира своето поведение;*

- *адекватно прогнозиране на събитията (основано на жизнения смисъла знанията, които насочват детето), което от своя страна влияе върху развитието на мотивите за овладяване на екологически знания, целеобразуването в контекста на различни житейски ситуации и избора на адекватно на тях поведение и за развитие на своята екологическа компетентност.*

Централна, смислообразуваща характеристика на екологосъобразното отношение на детето към действителността е субектното прилагане на екологически подход във взаимодействието със заобикалящата среда (чрез дейността), защото процесът и резултатът от дейността са фактори, които изменят облика на заобикалящия свят.

За изграждането на екологосъобразни отношения с действителността е необходимо детето да се чувства свободно и независимо в своите отношения. Тази свобода детето получава благодарение на развитието на своята **екологическа компетентност**. Тя е функция на представите, интелектуалните и практическите умения и сръчностите и се отразява в това как детето организира своите взаимовръзки с природната среда, какви екологосъобразни промени (колкото и малки да са те) произтичат в резултат на тези взаимовръзки, и в умението на детето адекватно да ги възприема и отчита. Следователно тя е функция и на правомощията и властта, които детето има над някои елементи, от заобикалящата среда и които то прилага отговорно като прогнозира последствията. Екологическата компетентност изисква детето да има знания не за кучетата (папагалите, хамстерите) въобще, а за своето куче (папагал, хамстер) и да прилага своите интелектуални и практически умения и сръчности, когато се грижи именно за своето куче (папагал, хамстер).

Разкриването на **функциите на субектността чрез прилагане на алгоритъма за обяснение на възникването и развитието на дейността** (мотив → цел → начин или способ на действие → резултат) дава възможности за разработването на нови педагогически механизми за екологическо възпитание. Именно тази идея ни заставя **да разглеждаме дейността като приложим декомпозиционен похват** (разделянето на дейността на компоненти, които съхраняват признаците на съподчиненост).

Първият компонент е ключовата ситуация, която поражда екологосъобразните отношения. Тя **е краткотрайно провокиращо състояние на заобикалящата детето среда и се изразява в комплекс от обединени помежду си чрез връзки и отношения, условия, обстоятелства и събития, които детерминират възникването на субектния мотив за действие и произтичащото от тук поставяне на цел**. Следователно ключовата ситуация е конкретна жизнена ситуация, която има **мотивиращ характер** за разлика от други жизнени ситуации, които могат да бъдат мотивационно безразлични (неутрални). **Ключовата ситуация**, за да бъде такава, се нуждае от **психологическата готовност на субекта за включване в дейност, и то дотолкова интензивна, доколкото може да направи ситуацията психологически актуална за личността**. От субекта не се изключва това, което е негова същност – активността (= способност за самостоятелен избор на определени действия или стратегия на поведение). Тя дава на развиващия се субект мотив и го провокира да формулира цел, която да я измени (нея – ситуацията) така, че тя да престане да бъде същата или да престане да съществува, т.е. субектът

желае да се окаже в друга, нова за него, ситуация. *Съвкупността от ключови ситуации обуславя развитието на субектността чрез успешното включване на личността в дейност.* Голяма част от педагогическите ситуации, които характеризират организацията на възпитателния процес в детската градина, всъщност са именно такива *изкуствено създадени планирани ситуации с предпоставката една голяма част от тях да се проявят като ключови.* Важно свойство на ключовата ситуация (както и на всички останали ситуации) е нейната **конкретност**, т.е. тя съществува в определени пространствено-времеви рамки, вътре в които се оказва развиващия се субект (= детето), предизвикан да прояви своята субектност. *Пространствено-времевите мащаби на ключовите ситуации зависят от феноменологията на връзките на детето (= неговата развиваща се субектност) с принадлежащите му екосистемни пространства (мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми).* Друго свойство, което притежава ключовата ситуация, е възможната **повторяемост**, което създава предпоставки за прогнозиране на нейното появяване в бъдеще. Във всяка ключова ситуация различаваме *обективно съдържание* (комплекс от взаимно свързани отношения, условия, обстоятелства и събития) и *субективно значение*. Ключовата ситуация създава предпоставки, при които **субективното отражение на обстоятелствата да се свърже със субектното.**

Вторият компонент, който има отношение към анализа на развитието на екологосъобразните отношения (тяхната педагогическа обусловеност), е **възникването на мотив за действие.** Всяка ситуация предполага възникването на мотив за действие (или бездействие), но **ключовата ситуация се отличава от другите ситуации по това, че е източник за възникване на смислообразуващи мотиви** (по терминологията на А.Леонтиев), които трябва да се разглеждат като съществена предпоставка за развитието на субектността. **Тя е момент, в който потребността намира своето предметно въплъщение и обуславя възникването на съответния мотив за поведение.** Под влияние на мотивите субектът се стреми да постигне определени цели състояния, колкото и разнообразни пътища и средства да водят до това. Осъзнаването на смислообразуващите мотиви означава, че детето е насочено към възприемане на субективното им значение, а не към обективното значение на действията, които то предприема. Следователно субективно значимо, а така също и смислообразуващо, е да се полетят цветята с вода (приятно е в лятната жега да си играеш с водата и маркуча), като обективно значимото (необходимостта от влага за благоприятното развитие на растенията) отива на втори план. **Смислообразуващият мотив обуславя избора на поведение от страна на субекта (т.е. детето) и с това обуславя развитието на неговата субектност.**

Според А.Леонтиев, субектът не осъзнава мотивите на своето поведение, той осъзнава целта му. **Субективността се формира в конструирането на личностния смисъл и се проявява в пристрастията, вземащи доминираща позиция в развиващото се**

детско съзнание. Това е вътрешното състояние (позиция), която детерминира отношенията със заобикалящата среда и изменя характера на взаимовръзката, свързваща помежду им мотивите и целта на дейността. **Субектността се изразява в отражението на обективните фактори**, които могат да противоречат или не на личностния смисъл и във вземането на обективни решения, понякога с цената на преодоляването на собствените желания, стремежи и пристрастия, т.е. с цената на **преодоляването на субективността**. **Мотивите за екологическо опознаване на природата и социума осигуряват развитието на хуманистично ориентираната, способна за съпреживяване и сътрудничество личност и в същото време реализираща своя потенциал не само във взаимоотношенията си с обществото, но и във взаимоотношенията си с природата.** За децата от предучилищна възраст доминиращи са неосъзнатите мотиви, при това в зависимост от социалната ситуация на развитие за всяко дете те са различни. Неосъзнатите мотиви се представят в съзнанието чрез емоциите и личностния смисъл, емоциите са завеса, зад която се крият мотивите, ако последните не се осъзнават. Затова вдигането на завесата и разкриването на емоциите е ключ към разгадаването на вътрешните мотиви т.е. на тези мотиви, които тласкат детското поведение отвътре навън (емоция → личностен смисъл → реално осъзнати мотиви). Съществуват обаче и други мотиви, които изтеглят поведението на детето, действайки отвън чрез породени от обстоятелствата или педагогически детерминирани цели. Педагогическата реализация на теоретико-методическият модел за екологическо възпитание търси баланс във взаимодействията на вътрешните и външните мотиви за екологосъобразно поведение, като е отговорен за развитието и на двете страни на мотивационния процес.

Третият компонент на анализ е **поставянето на цел:** какво трябва (или какво искам) да постигна? Анализът на екологосъобразните отношения от гледна точка на тяхната целенасоченост предполага детето (= развиващият се субект) да овладее умението да забелязва несъответствието между екологическите параметри вътре в дадена жизнена ситуация и да формулира цел, постигането на която преодолява това несъответствие. На ранните стадии на своето развитие детето е включено в отношенията изцяло под влияние на цели, които се генерират и задават отвън (от възрастните) като постепенно се появяват, развиват и заемат все по-значително място тези цели, които са генерирани отвътре, които са резултат от развитието на самостоятелността на детето, и преди всичко на развитието на неговата субектност. Заедно с това се развива и умението на детето самостоятелно да формулира цели т.е. да отговаря на въпроса "Какво искам да постигна най-напред?" или "Какво трябва да постигна най-напред?" с разширяващия се диапазон от противоречия между "искам" и "трябва". **Важно условие за развитието на екологосъобразните отношения на детето със заобикалящата среда е не само това, смисълът на изискванията на възрастните да отговаря на критериите за**

екологическо благополучие на средата, важно е самата среда да бъде екологически благополучна. С други думи не бива да има противоречие между изискванията на възрастните (т.е. внедряваните отвън цели) и състоянието на средата - не може да искаме от детето да употребява за пиене само чиста вода, ако то няма възможност да направи избор. Детето, в зависимост от степента на развитие на своята субектност, може да приема безкритично целите, както и предлаганите начини и форми за удовлетворяване на потребностите, които се предявяват като изисквания от страна на възрастните. Но то може и свободно да избира тези, към които има лични предпочитания.

Разширяването на контактите на детето със заобикалящата го среда, диференцирането на нови потребности и включването на нови вещи, необходими за удовлетворяването на тези потребности, създават база за възникването на нови начини за целеобразуване. Н.Наумова формулира пет принципа на целеобразуването като избор в условията на неопределеност. Според първия принцип светът на целите е алтернативен. В технологически план това означава, че една и съща ключова ситуация може да породи няколко цели, тези цели чрез адекватни педагогически похвати следва да станат ясни на детето и то, прогнозирайки резултатите от осъществяването на всяка една от тях, да избере вече свободно тази, която отговаря на неговите мотиви, ценностна ориентация, интереси. Вторият принцип изисква целеобразуването да излиза от предположението за логическата несъвместимост на крайните позиции на избора, т.е. на противоречието между възможните избираеми цели. Това е свързано със степента на овладяване на логическите операции на мисленето (способността да се развият собствените представи, да се изказват съждения и умозаключения, да се формулират определения). Овладяването на механизма на антиномията (противоречията) всъщност е предпоставка външните цели, поставени от възрастните, да преминават през потребностите (или мотивите, интересите и ценностната ориентация) и да станат вътрешни цели на развиващото своята субектност дете. Динамиката на съотношението между външните и вътрешните цели се влияе от социалната ситуация на развитието, затова тя има своеобразен и индивидуален характер. Когато става въпрос за третия принцип, принципът на неопределеността, следва да отчитаме, че в момента на избора обикновено имаме повече от един неопределен или неизвестен елемент (в противен случай няма да имаме избор). Неопределеността идва от там, че в процеса на изграждането на екологосъобразности отнашения субектът (т.е. детето) не може да отрази всички взаимовръзки в заобикалящата го среда. Високата степен на неопределеност влияе и върху действието на четвъртия принцип на целеобразуването, което се изразява в нарастването на необходимостта от волево решение (в рамките на възрастовите особености на развитие на волевите процеси) с отчитане на известните и неизвестните рискове, което от своя страна засилва действието на процесите на формиране на субектността. И накрая, действието на петия принцип за свободното

структуриране и интерпретация на избора зависи от степента на развитието на съзнанието и по-специално от развитието на екологическите представи за взаимодействието между човека и неговата заобикаляща среда. Формиращите се конкретни екологически представи на детето за здраве и болест, живот и смърт се съотнасят с ефективността на избраните цели.

В процеса на целеобразуването смислообразуващите мотиви имат целемоделираща функция. Под тяхно влияние целта е вътрешно мотивирана, т.е. субектът е заинтересован пряко от непосредственото ѝ постигане. **Ако детето самостоятелно е формулирало целта, то преследва нейното постигане по-настоятелно, отколкото в тези случаи, когато същата цел е формулирана и поставена отвън.** Поради това много важно е педагогическата технология да предвижда създаването на такива ключови ситуации, при които не само мотивът, но и целта да възникне спонтанно - като решение на самото дете. Целта, поставена от възрастния, не винаги става цел на детето. За да може детето да приеме външната цел и да я превърне в субектна (своя собствена, вътрешна цел), необходимо е то да участва в постановката на целта (чрез съзнателното ѝ съотнасяне със своите мотиви, ценности и потребности).

Екологосъобразните отношения се развиват в единство с развитието на **уменията за прогнозиране** на събитията, които следва да настъпят преди и след достигането на предварително поставените цели. Развивайки своето умение да прогнозира детето се учи да отговаря на два въпроса. Първият (**"Какво ще се случи след това?"**) е свързан с прогнозиране на **прекия резултат** (действие – резултат). Вторият въпрос е свързан с прогнозирането на **странични резултати**: **"Какво още би могло да се случи?"**, **"Какво или кого ще предизвикам?"** Децата овладяват най-напред тези методи за прогнозиране, които са най-близки до техния опит (по **аналогия** и чрез **екстраполация**) и по-късно, в съответствие с обогатяването на опита и натрупването на знания, се овладява първоначално поелементно, а след това и цялостно **моделирането** и се развиват **детските експертни оценки**. Развитието на уменията за прогнозиране на събитията, е свързано с изграждането на уменията на детето да схваща историята, сегашното състояние и бъдещето (**"Ти виждаш как кучето подскача около теб и иска да му дадеш бонбон. Ако даваме на кучето бонбони, какво ще стане с него, т.е. какво ще бъде неговото бъдеще?"**). Осъзнаването на различните крайни резултати след постигането на целта показва, че прогнозата илюстрира логическата несъвместимост на крайните позиции на избора на целта, т.е. нейната **антиномичност** (от това дали кучето ще получава бонбони зависи дали неговото здраве ще се разрушава или кучето ще бъде здраво и жизнерадостно). Това оказва на свой ред **стимулиращо влияние върху развитието на субектността, защото засилва позициите на самоинструктирането, самоконтрола и самооценката**.

Умението за прогнозиране оказва съществено влияние върху избора на **стратегия на поведение**. За да твърдим, че детето само избира

(или участва) в определянето на стратегията на поведение, следва да се уверим, че то вече е в състояние да си задава въпроса "Какво е необходимо да направя?". Този въпрос възниква пред него първоначално под влияние на педагогическото взаимодействие с възрастните, а след това самостоятелно – като част от алгоритъма на дейността. Под негово влияние детето търси все повече и повече ангажменти, особено в прекия контакт с природата (и с хората), където то може да протекционира (да закриля) другите, което го изпълва с ентузиазъм, засилва проявите на емпатия, подготвя почвата за възникването на личностната рефлексия, създава положително емоционално самочувствие.

Следващият, **пети компонент**, е **изборът на начина на действие**. Той е свързан с определяне на усилията, които детето е готово да положи, за да постигне целта. Изборът на начина на действие е свързан с идентифицирането на препятствията. Педагогическото взаимодействие е насочено към това детето самостоятелно да търси отговор на въпросите "Какво може да ми попречи? Как да го избегна (преодолея)?"

И последният, **шести компонент** на анализ е свързан с резултата (Какво се получи, съвпада ли с целта?). Осмислянето на получения резултат предполага овладяването на нови знания (нова информация) и е предпоставка за възникване на нови цели.

В третия параграф на първа глава се определят принципите за изграждане на теоретико-методическия модел. Те не заменят класическите принципи, а действат опирайки се на тяхното прилагане.

Принципът за непосредствен контакт с природата отговаря на равнището на развитието на потребностите и възможностите на децата от предучилищна възраст. В онтогенетичното развитие на човека практическите отношения с природната среда се формират основно в детството (на базата на непосредствените контакти с нея) и се губят тогава, когато след определена възраст тези контакти намаляват (Л. Гумильов, К. Иванов). Понятието "контакт с природата" има многозначен характер: то обединява широк диапазон от разнородни явления, които започват от усещанията и възприятията (включително и на своето тяло) и включват различни видове дейност, чрез които детето осъществява взаимодействието си със заобикалящата го среда. Когато говорим за **контакт с природата**, имаме предвид ситуациите, които биха могли да бъдат наречени "лице в лице". Принципът за непосредствен контакт с природата разчита на **субектификацията**, т.е. на това, че детето, под влияние на своя антропоморфизъм, възприема природните явления като им приписва субектни качества, свойства, функции. В нея е заложена важна педагогическа възможност за възпитание на детето в дух на партньорство с природата (С.Дерябо). В непосредствения контакт с природата **детето се проявява в личностно значими ситуации като фактор, от който зависи съдбата на другите (растения, животни, хора)**. В това взаимодействие със заобикалящата среда се **развиват способностите за наслаждение**, проявяват се и се овладяват детските привързаности, симпатии, антипатии и отвращение, овладяват

се и се социализират до разумни граници проявите на страха, детерминира се развитието на волевите механизми за саморегулация на поведението и се разгръща мотивационната сфера, детето се учи да разграничава необходимата от безсмислената жестокост. Детето овладява и използва диапазон от умения и сръчности за контактуване със заобикалящата среда.

Принципът за интеграция на естественонаучното и естетическото познание се основава на разбирането за взаимовръзката между науката и изкуството като две специфични страни на познанието и отражението на заобикалящия свят. *Всяко екологосъобразно отношение (към обект, процес или явление) в своите дълбочини носи естетическо съдържание и възпитанието на това отношение лежи в сферата на единството на естественонаучното и естетическото опознаване на заобикалящия свят.* При това **естественонаучното познание дава знания за обективните качества и свойства на предметите, явленията и процесите, които детерминират детските възможности за избор на екологосъобразни форми на поведение (= развитие на субекта), а естетическото познание – детерминира формирането на личните пристрастия и естетически виждания за заобикалящата среда (= развитие на субективността).** Децата развиват своите представи за естетическите свойства на природните предмети, явления и процеси: за хармоничната им структура, ритъма в техния живот, изяществото и грациозността на формите и движенията, целесъобразността, съразмерността, пропорционалността, порядъка, съвършенството, цвета, звуците, ароматите. Те възприемат и разбират, в съответствие с възрастовите си особености, прелестното, чудесното, трогателното.

Принципът за културосъобразност дава възможност за интегриране на познавателно съдържание, което включва в себе си етнокултурни, исторически, географски, биологически, езикови и литературни компоненти, и то на емоционално-ценностна основа. Методологическа основа за въвеждането на принципа за културосъобразност са теорията за етогенезата и биосферата на Земята (Л.Гумилев, К.Иванов); схващането за природата като за ценност на културата (Е.Игнатовская), класическият педагогически принцип за културосъобразност (А.Дистерверг) и възгледите за прилагането на екологосъобразността в обучението по екология и география (С. Лагерльоф). Педагогиката разглежда участниците в процеса на възпитанието като членове на социума, но те са и членове на етноса. Според Л. Гумилев всеки етнос притежава свой стереотип на поведение, чрез който той се адаптира към екосистемите на вместващия го ландшафт. Този стереотип се онаследява чрез механизмите на културата, когато потомството, чрез подражанието, приема приспособителните реакции от родителите по пътя на съвместния им живот. Той се изработва много леко в детството и не се образува у възрастните (К. Иванов) **Загубата на адаптивните навици, по**

закона на необратимата еволюция, е окончателна, поради това, че те се формират отделно във всеки представител на всяко ново поколение в периода на детството (Л.Гумилъв, К.Иванов, Ю.Бромлей). Принципът за културосъобразност изисква да се определят тези относително малък брой идеи за отношенията между етноса и природата, които да бъдат отразени във възпитателните програми. Един от най-важните фактори за развитие на екологосъобразните отношения на развиващата се личност със средата е *родният език*. Той, провокира детското мислене така, че децата да се научат да търсят и откриват източника на поетичните наименования на природните форми, процеси и явления. Например здравецът се нарича още клинавиче; латинката е алтънка; лай-кучката е бели очи; мащерката е бабина душица, душичка, майчина душица, овчарски босилек; невестулката е байнова булчица; орехчето е мушитрънче; сойката е деригазица. Децата постепенно откриват, че поетичните наименования се основават на особеностите на естествените природни обекти. В процеса на непосредствения контакт с природата те се научават да свързват класическите прилагателни (вран кон, вакло агне, дребни звезди) или метафори (ручяет бяга, бурята вие, гората спи) със своите непосредствени възприятия и преживявания. Важна роля във формирането на точните представи на децата за природните процеси и явления и връзките им със заобикалящата ги среда играят пословиците, поговорките, гатанките, приказките, легендите, митовете, преданията.

В своята заобикаляща среда детето трябва да вижда и да си служи с предмети на декоративно-приложното изкуство, които са създадени от материали, взети от природата. Това помага на децата отрано да разберат идеята за природата като за източник на развитието на човешката култура.

Втората цел на прилагането на приципа за културосъобразност е овладяването на етнокултурни правила за екологосъобразно взаимодействие с природата. Българските етнически стереотипи на поведение се основават на битувачи и до днес конкретни правила: "Не трябва човек да разваля гнездото на щъркел, защото някой от къщата му ще умре", "Срещу слънцето и във водата не се пикае, защото е голям грях". В процеса на своето взаимодействие с ландшафта етносът създава и реализира първите идеи за защитени природни зони. Приказките за самовили (и митични стопани на природни зони, обекти, забележителности) са част от **внушенията**, които етносът отправя към своите членове, в това число и към децата, за опазване на равновесието в природата. Особено ценно е използването на тези приказки, легенди, митове и предания, които обясняват характерните особености, свойства или качества на природните обекти и явления. Чрез участието в различни традиционни празници и обичаи, чрез запознаването с поетичните вярвания за природата, семейното жилище и човешките отношения, детето получава възможност да разгърне своята етнокултурна идентификация.

Във **втора глава** „ Съдържание на екологическото възпитание“ са включени четири параграфа.

В **първия параграф** се интерпретират онтогенетичните детерминанти в развитието на субекта на екологосъобразните отношения.

В своето онтогенетично развитие човекът минава последователно и необратимо през различни възрастови периоди. *Всеки възрастов период се характеризира с особено съчетание на неговите три съществени съставлящи: човекът е биосистема, социално същество и личност.* **Основният екологически закон на възпитателния процес се състои в това, че той се движи от водещата функция на екологосъобразното отношение на възрастните към детето и неговата заобикаляща среда към изкрystalизиране и засилване на ролята на субектното екологосъобразно отношение (от страна на детето) към себе си (към своята биосистемност, личностност и социалност) и своята заобикаляща среда и овладяването на екологическа компетентност (умения и сръчности) за взаимодействие с нея.** В процеса на това изкрystalизиране самосъзнанието се развива в единство с установяването на позитивно самовъзприемане на своите субектни възможности, развитието на вярата в себе си за целенасочено влияние върху някои предмети, процеси и явления и настъпването на осъзнаването на собствената отговорност. Педагогически целесъобразно е тези процеси да бъдат разглеждани **през призмата на съществуващата взаимовръзка между Аз-концепцията и изграждането на възпитателния процес.** В представения онтогенетичен анализ, се проследява развитието на **субектното в Аз-образа.**

Във **втория параграф** се разглеждат структурните компоненти на съдържанието на екологическото възпитание.

Развитието на екологосъобразно отношение към своето вътрешно пространство (телесно и духовно) и към това на другите хора зависи от екологията на физическото възпитание, развитието на детската сексуалност, детското хранене, личната хигиена и хигиената на жилищната среда.

Физическото възпитание формира положителното отношение на детето към собственото му тяло, към физическия му облик и изгражда стремеж към неговото усъвършенстване. Реализирането на този аспект от възпитателния процес е безусловна необходимост, тъй като **физическите особености на детето са генетически зададени заедно с програмата за биологическото им развитие при съответна благоприятна заобикаляща среда.** Осъзнаването на особеностите на своето тяло се свързва най-напред с възприемането и развитието на представата на детето, че то принадлежи към определено семейство, към определен род, а по-късно и към определен етнос.

Екологосъобразното отношение към храната, храненето и разпределението на храната е обусловено и от характера на екологическите разбирания на човека за собствената му биологичност и за произхода на храната. Съдържанието на възпитателния процес

включва изграждане на представи за екологията на човешкото хранене през различните периоди от жизнения път на човека, формиране на първи умения за екологична оценка на храната и храненето, създаване на негативно отношение към приемането на вещества, които разрушават човешкото здраве (цигари, алкохол, наркотици), формиране на морални представи и поведение, свързани с разпределението на храната в семейството и детското заведение, овладяване на културния етикет на хранене. Анализът на **екологията на детското хранене** изисква да отделим два съществени момента: от една страна *как възрастните, които се грижат за децата, спазват изискванията за екологосъобразност на детското хранене*, а от друга – *как се формират не само детските представи за екологосъобразно хранене, но и адекватно на тези представи субектно поведение*. През *ранната и предучилищната възраст* се формира **хранителният динамичен стереотип**, който е основен фактор при функционирането на избирателността на храните. Педагогическо значение има *хранителният режим на семейството*, който се определя не само от икономическото благосъстояние на родителите, но и от културата на приготвяне и консумиране на храната, както и от етнокултурни традиции и обичаи. Именно *чрез разпределението на храната в семейството детето за първи път се сблъсква с идеята, че храната не само се консумира - преди да се консумира, тя трябва да се пригответи и разпредели*. В процеса на формирането на екологосъобразно ценностно отношение към храната много важно е децата да разберат *ролята на природния фактор в производството на храна*.

Прилагането на екологосъобразен подход към развитието на **сексуалността** на детето включва опазването на неговото сексуално здраве и подготовката му за сексуален живот (тяло, психика, съзнание), формиране на екологосъобразни представи за свързаните с пола социални аспекти от живота на човека, а така също и за половия диморфизъм при други биологични видове, съобразяване на живота и дейността на децата в детската градина и извън нея със сексуалните им различия. Опирайки се на основната, международно приета концепция за здраве, можем да определим **сексуалното здраве като свобода на тялото за експресия, психическа свобода за вземане на решения и душевна и социална свобода за наслаждения**. При децата от предучилищна възраст всички параметри на сексуалността имат свои особености, които се определят от възрастовите характеристики на съответния период от детското развитие и развитието на индивидуалността. *Формирането на свободата на тялото за експресия е важен път, по който можем да насочим детето да възприема себе си като полово определено и да очаква положителни оценки от другите хора*. Основният парадокс тук се заключава в това, че възпитанието се задължава да формира такива особености на тялото на детето (чрез физически упражнения, танцуване, предпочитания в облеклото), чието значение се проявява основно в по-късен жизнен период. Въпросът за **формиране на психическа свобода за вземане на решения** е част от профилактиката за предотваряване на бъдещите социално-

психологически дисхармонии в отношенията на личността с представители на противоположния или на своя пол. *Сексуалната наситеност на средата, в която протича битието на съвременното дете, влияе върху формирането на неговата психическа свобода за вземане на решения.* Тя се характеризира с лавина от психични стимулатори, които влияят не само върху процесите на половата идентификация, но и върху характера на целенасочените възпитателни взаимодействия. В тази възраст се появяват и първите *социосексуални игри*, които, както и всички останали, имат своята функция в развитието на детето: чрез тях то се учи на сексуално поведение така, както овладява и други поведенчески модели. *Формирането на **обобщени представи за пола** е съществена част от възпитанието на сексуалността.* Децата трябва да бъдат поощрявани да мислят положително за своята сексуална роля, като им се даде възможност да научат, че мъжът и жената са важни не само в обществото, но и в природата. *Най-важните условия за **изграждането на свободата за наслаждения** (освен съхраняването на здравето на детето като цяло) са отсъствието на сексуална експлоатация и насилие над децата и недопускането на наказания, имащи за цел потискането на тяхната предполагаема сексуалност, или пък такива, които я пораждат като преждевременно явление.*

Екологосъобразното отношение към личната хигиена включва не само поддържането на чистотата на тялото по социално приемлив за обществото начин, но и спазването на тези правила за поведение, които са свързани със задоволяването на органичните потребности, а така също и поддържането на съответната обстановка (тоалетна, баня, спалня). Организацията на хигиенните процедури е важен фактор, подпомагащ самопознанието през периода на ранното и предучилищното детство. *Потребността от поддържане на хигиена на собственото тяло се проявява по отношение на поддържане на чистотата на зъбите, кожата, косата, дрехите и обувките, спалното бельо и правилната организация на съня.*

В изграждането на екологосъобразното отношение към другите хора значение имат всички компоненти на структурата на средата. Решаващо значение има мини-екосистемата, защото в нея се включват не само светът на природата и постоянните вещи, а и светът на най-близките човешки отношения. *Колкото по разнообразна е семейната група (по пол и възраст), толкова по-добри са условията за разбирането на факта, че всеки човек има свои специфични потребности, изразяващи се в избора на храна и хранене, изисквания към изкуствените климатични условия на жилищната среда, потребности от определена информация и общуване.* Ако си представим семейните отношения като поведенческа мрежа и ги анализираме внимателно, ще видим, че голяма част от етнически и социално утвърдените модели са в съответствие с възрастовите биологически, психофизиологически и психологически особености както на този, който изпълнява поведенческия модел, така и на тези, към които той е насочен. Това не е случайно, защото между членовете на семейството съществуват

биологични връзки. Те са специален предмет на опознаване от малкото дете и в това отношение то трябва да получава подкрепа и указания.

Формирането на **екологосъобразното отношение на детето към жилищната среда** започва от изграждането на неговото разбиране за това що е жилище и в какво се проявяват неговите екосистемни характеристики: то е свързано със заобикалящата го среда чрез обмен на вещества, енергия и информация. От това *доколко екологосъобразна пространствена среда е изградило семейството за детето и за себе си, дотолкова е ефективна и работата по формиране на екологически представи за човешкото жилище*. Развитието на представата произтича тогава, когато децата са поставени пред необходимостта да създадат **модел на жилището**, т.е. да организират своята среда за игра по аналогия с реалната действителност (жилищна среда). Конструктивната игра помага на детето да *разбере жилището като първичен елемент на градската архитектура*. Това е среда, върху чието пространство хората имат ограничени права за използване, защото е общо.

Развитието на **екологосъобразно отношение към природната среда обхваща взаимодействието на детето с неживата природа, живата природа (растения и животни) и антропогенния фактор**.

Алгоритъмът за формиране на екологосъобразно отношение към обекти, процеси и явления от **неживата природа** включва следните опорни точки: а. *наименование на обекта, процеса или явлението* (Как се нарича това?); б. *особености на външния вид* (Как изглежда? Защо изглежда така?); в. *определяне на неговия адрес* (Къде можем да го намерим? Защо е там?); г. *то като среда на обитание* (На кого е дом?); д. *то като фактор на средата* (Кой не живее в него, но не може без него?); е. *антропогенни въздействия и последиците от тях* (Какво му е причинил човекът?, Как го е причинил? Защо го е причинил? Защо трябва да го опазва? Как да го опази?) Формирането на първоначални представи за неживата природа помага на децата (4 – 5 год.), да забележат, а така също и да започнат да мислят и обясняват (5 – 7 год) динамиката на процесите, които протичат в нея, измененията, до които довеждат те, как тези изменения влияят върху развитието и разпространяването на определени растения и животни, а така също и върху живота на хората. Това дава възможност на децата отрано да схванат по-комплексно връзката между неживата и живата природа. Представите за почвообразуването и почвата и разбирането на значението на основния признак на почвата – плодородието, формират отговорно отношение към нейното опазване като един от най-важните природни ресурси, който е в основата на съществуването на живота на планетата.

Алгоритъмът за формиране на екологосъобразно отношение към **животни и растения** включва следните опорни точки : а. *наименование* (Как се нарича това?); б. *особености на външния вид* (Как изглежда? Защо изглежда така?); в. *определяне на неговия адрес* (Къде можем да го намерим? Кой друг можем да намерим там? Как изглежда неговия дом? Дали този дом е удобен за него и защо?); г.

професия (Какво прави там?, Какво намира там, за да се чувства добре?); д. адаптация към средата (Защо изглежда така? Какво прави, когато му е топло или студено, вали дъжд или сняг?); е. принадлежност към хранителни вериги и мрежи (С какво се храни?; На кого служи за храна?); ж. конкуренция (Кой още се храни с това? Кой успява да победи в борбата за храна?); з. поведение – само за животните (Как се ориентира?; Как се движи? Как се храни?) и. антропогенни въздействия и последиците от тях (Какво му е причинил човекът?, Как го е причинил? Защо го е причинил? Защо трябва да го опазва? Как да го опази?)

Формирането на детските представи за морфологичната структура на растенията е първата предпоставка за това, децата да се отнасят със знание към заобикалящия растителен свят и да се учат да го разбират. Осъзнаването на екологическите взаимовръзки между растенията (=дадено растение) и тяхната заобикаляща среда (=неговата заобикаляща среда) се основава на познанието на трите основни групи висши растения (дървета, храсти и треви) и общото и единичното в техния строеж (корен, стъбло или дънер, клон или разклонение, пъпка, лист, цвете, семе) и вегетация. По нататък представите на децата се изграждат конкретно за всеки отделен вид като се уточнява как той е свързан с другите видове (с растения и животни, а така също и с човека). (Табл. № 1).

ЕКОЛОГИЧЕСКИ ПОДХОД КЪМ ОПОЗНАВАНЕТО НА РАСТЕНИЯТА

Табл.

1

Наименование: Как изглежда?	Адрес: Къде можем да го намерим?	Професия: Какво прави там?(Всеки жив организъм изменя мястото, където живее)	Педагогическа технология: Как да го опознаем?
Трева - едногодишно, двугодишно или многогодишно растение, което не образува дървесина и трайността на стъблото му не надвишава един вегетационен период.	Навсякъде, където има почва, но най-много в пасищата, ливадите и горските поляни.	Тревите произвеждат храна за някои животни (<i>диви и домашни</i>) и човека; пречистват въздуха, пазят почвата от ерозия. Служат за убежище и „ловно поле“ за някои хищници. Изграждат местообитанието на други биологични видове.	Разглеждане и отделяне на основните признаци. Сравнение с храст и дърво. Културни треви: културна ягода, домати, краставица, диня (пъпеш), чушка, картоф, царевица, слънчоглед, лале, банан. Диворастящи треви: живовляк, бял равнец, маточина, коприва, беладона, дива ягода, риган, бучиниш. Местни защитени видове: примери - божествена рилска иглика, еделвайс, пирински мак.
Храст (<i>иглолистен и широколистен</i>) – многогодишен	Навсякъде, където има почва, но най-много във високите части на планините	Храстите произвеждат храна за някои животни (<i>диви и домашни</i>) и човека; пречистват въздуха, пазят почвата. Служат за убежище и	Разглеждане и отделяне на основните признаци. Сравнение с трева и дърво. Културни храсти: лоза, роза, културен хмел,

<p>но дървесно растение, което не образува стъбло и чиито разклонения започват непосредствено над земната повърхност. <i>Лианите</i>, които образуват дървесина, също се отнасят към храстите (лоза).</p>	<p>(клек).</p>	<p>„ловно поле“ за някои хищници. Изграждат местообитанието на други биологични видове. Засенчват местността (създават удобство на сенколюбивите растения), намаляват осветеността, задържат част от водата, която пада чрез валежите.</p>	<p>жасмин. <i>Диви храсти:</i> дрян, шипка, дива лоза, люляк, леска, смрадлика, бръшлян, диворастящ хмел. <i>Местни защитени видове:</i> например странджанска зеленика.</p>
<p>Дърво (иглолистно и широколистно) - многогодишно растение с главно вдървено стъбло, силно развита коренова система и корона.</p>	<p>Навсякъде, където има почва, но най-много в гората.</p>	<p>Произвежда храна за някои животни (<i>домашни и диви</i>) и <i>човека</i>, чисти въздуха, пази почвата. Служи за убежище и „ловно поле“ за някои хищници. Засенчва местността (създава удобство на сенколюбивите растения), намалява осветеността, задържа част от водата, която пада чрез валежите; пречиства въздуха. Изгражда местообитанието на други биологични видове.</p>	<p>Разглеждане и отделяне на основните признаци. Сравнение с трева и храст. <i>Културни дървета:</i> череша, слива, дюля, ябълка, круша, черница <i>Диви дървета:</i> дъб, бор, ела, ясен, явор, липа, върба, дива горска ябълка (киселица). <i>Местни защитени видове:</i> например пърнар, див рожков, или единични, местни, вековни дървета.</p>
<p>Водорасли - от едноклетъчни до многоклетъчни, зелени, кафяви, червени.</p>	<p>Водата е тяхна среда на обитание (море, езеро, река, блато). Някои са прикрепени към дъното, а други са в горния слой на водата. Заселили са и всички подходящи за живот места по цялата суша на Земята</p>	<p>Произвеждат храна за някои животни (<i>домашни и диви</i>) и <i>човека</i>. Служат за убежище и „ловно поле“ за някои хищници. Изграждат местообитанието на други биологични видове.</p>	<p>Разглеждане на черноморски, блатни и речни водорасли. Сравнение с тревите, храстите и дърветата.</p>

От гледна точка на развитието на детето като субект на екологосъобразните отношения е редно в познавателното съдържание да се включат растителните видове, които са доминантни за района, в който живее детето и тези растителни видове (реликти и ендемити),

които се срещат в същия район и от опазването на които зависи биологичното разнообразие на страната и на планетата.

Етнокултурните поетични виждания за света на растенията са източник за формиране на ценностното отношение на децата към тях, за възникване на идеи за организиране на детската дейност (игра, изобразителна дейност). Особено отношение трябва да се внушава у малките деца към тези храсти и дървета, които са били засадени от техните родители, баби и прародители. Това е една възможност за *приобщаване към историята на рода*, особено когато засаждането на дърветата се свързва с определени семейни или обществени събития.

При формиране на представите за **трѐва** е важно да се извършват наблюдения над умирането и появяването на тревите през есента и пролетта, като този процес се сравнява с процесите, които протичат при **храстите и дърветата**. *Важно е децата постепенно да се научат да определят природната форма, без да се притесняват от височината на растението* (царевица, слънчоглед, рицин).

Когато децата се запознаят с *естетическите особености на растителните форми* (дървета, храсти и треви), те биха могли да ги открият в стенописите и дърворезбите на църквите, манастирите, джамиите, в древноримските и древногръцките мозайки и надгробни плочи.

Ефективният възпитателен процес се опира на възможностите, които детето има за опознаване на света на **културните растения, лечебните растения, растенията-подправки и декоративните растения**. Така децата получават възможност да видят от различна гледна точка взаимната свързаност между човека и природата и начина, по който човекът участва в тази връзка.

Първият и най-важен признак, по който децата се научават **да различават дивите и културните растения** е това, че първите се размножават и се борят за съществуване сами, а вторите – с помощта на човека. До тази идея децата стигат, когато им даваме възможност да сравняват културните растения с техните диви роднини (културна ябълка и дива ябълка – киселица, културна череша и дива череша, културен хмел и див хмел). Те постепенно започват да разбират, че културните растения са свързани с актуалните нужди на човека от храна, облекло, топлина, жилище (за него и за неговите домашни животни). За формирането на представите на децата за *размножаване на културните растения* се използват подходящи разкази, наблюдения, екологически екскурзии, в които се формират представи за това, как хората се грижат за опазване на биологичното разнообразие на планетата. Опознаването на културната флора се организира според огнищата на възникване на отделните видове, което учи детето да цени приноса на другите народи в изхранването на човечеството и формира първоначални представи за историята на храната и храненето. Особено важно е децата да се запознаят с растенията, от които се приготвят *зърнените храни*, защото са основни за почти всички народи по света (пшеница, ориз и царевица)..

Сблъсъкът на децата с потребностите на културните растения се изразява в първите занимания с екологическо земеделие.

Именно трудът в природата е този фактор, който помага на децата да осъзнаят взаимовръзката между неживата природа (дъжд, вятър, мъгла, роса, вода, слънце) и развитието на растенията. *Трудът им дава възможност да се борят и с конкурентите си за използване на културните растения* (колорадски бръмбар, листни въшки, гсеници, птици). По-големите деца могат да разберат идеята, че най-простия и ефективен метод да се преборим с нашите конкуренти за селскостопанските култури, е да привлечем на наша страна тези животни, които се хранят с вредителите (калинки, жаби, гущери, змии).

Въвеждането на децата в света на лечебните растения се основава на хипотезата, че представите на децата за положителното влияние на някои растения върху процесите на поддържане на здравето на човека са превантивна мярка, предпазваща по-късно от евентуално възникване на влечение към алкохол, цигари, наркотици. Запознаването на децата с външния вид и наименованията на най-често използваните лечебни растения се извършва чрез контакт с живи растения. Това се осъществява по различен начин, но особено подходящи са познавателните задачи, ангажиращи децата по време на техните екологически експедиции, като например: *«Намеерете това растение, което прилича на малко, красиво дръвче, но е трева. Коронката му е равна като полянка, покрита с много бели цветчета. То има силен аромат.»*(бял равнец). Учителят свързва предстоящата задача с актуализирането на детските представи за местообитанието на всеки отделен биологичен вид и откриването на негови местонаходища.

Опирайки се на равнището на развитие на сензорните си способности децата опознават, а след това и използват, различните признаци, по които дадено растение може да се определи (мирис, особености на цвета, особености на стеблото и листата, големина). Тук се прилага и броенето (на венчелистчета, тичинки, листа), описание на формата на листата и цветовете, сравняване чрез отделяне на различни признаци - особено на растения, които си приличат и имат едни и същи или сходни местообитания (лайка и маргарита).

При събирането на лечебни растения водеща възпитателна задача е децата да вземат от природата толкова, колкото им е необходимо за един период от време, без да унищожават растенията хищнически. ***Специално методическо изискване е децата да научат колкото се може по-рано кои (лечебни и други) растения са отровни и да не експериментират по своя инициатива с растенията, които не познават.*** Освен това те усвояват правилото, че смесването на лечебните растения се извършва само от човек, който добре знае какво може да се получи от съчетанието им. Така децата имат възможност многократно да се замислят над ефекта от веществата, които човек приема.

Въвеждането на детето в света на подправките е свързано с развитието на вкусовите и обонятелните му усещания, а така

също и с формирането на хранителния динамичен стереотип. Отглеждането на растения-подправки помага на децата да овладеят техните наименования и да проследят процеса на развитието им - анасон, копър, естрагон, хрян, пащърнак, пелин, салвия, чубрица. Децата използват постигнатия резултат постоянно като снабдяват кухнята на детската градина с достатъчно качествени растения за подправки. Технологичните изисквания за приготвяне на вкусна храна ги поставя пред необходимостта да събират подправките в такова време на денонощието и в такъв период от тяхното вегетативно развитие, когато те са най-ценни, т.е. децата получават възможност да разширят своите представи за правилно природоползване и екологосъобразно хранене. Екологическите експедиции дават възможност на децата да събират растения, които освен като подправки, могат да бъдат използвани и като лечебни - *мащерка, синап, сминдух, риган, хвойна.*

Децата се учат да забелязват, че цветята и другите **декоративни растения** променят начина, по който се възприемат вещите и пространството, т.е. те изменят нашата заобикаляща среда и ни дават възможност да се чувстваме добре. Опознавайки декоративните растения, **децата се учат да изпитват удоволствие от тяхната красота и овладяват и начините за изразяване на отношение към другите хора и към събитията чрез аранжирането и подаряването на цветя.** Темата за съчетанието на цветя, съдове и предметно-пространствена среда изгражда серия от занимания, които формират претенциите на децата към собствената им заобикаляща среда. Участието на децата в различни празници и ритуали формира техните представи и умения за спазване на специални изисквания към аранжировката на цветя, когато те са посветени на определено събитие (рожден ден, сватба). Децата могат да бъдат провокирани да се поинтересуват кои цветя са любими на техните близки хора и да помислят върху това, че цветята носят истинска радост, когато съответстват на вкуса на този, за когото са предназначени. Това е и един интересен похват, чрез който формираме детския интерес към вътрешното духовно пространство на другите хора.

Декоративните растения в двора на детската градина също трябва да бъдат аранжирани, както в съответствие с изискванията на растенията към заобикалящата ги среда, така и в съответствие с естетическите закони на съвременната паркова архитектура. Когато дворът на детската градина е добре уреден, с децата може да се разговаря за принципите, върху които почива подбора и съчетаването на растенията.

Въвеждането на децата в света на българската етнокултура е свързано и с откриването на цветята като източник за творческото въображение на народните майстори. Откриването на декоративните растения в българското изобразително и приложно изкуство (облекло, дърворезба, стенописи, картини, бижутерия) е допълнителен фактор за засилване на емоционално-ценностното отношение към естетиката на живата природа и българското изкуство.

Така например, за да насочим вниманието на децата към стенописите в Рилския манастир можем да ги попитаме: Как мислите, къде художникът е видял цветята и растенията, които е нарисувал? Защо е нарисувал именно тях, а не други? Кои цветя откриваме по иконостаса, изработен от майстор Атанас Теладур?

Емоционално-ценностното отношение на децата към декоративните растения се изразява в тяхната *художествено-творческа дейност: изобразителна дейност (включително и проекти за декориране на тъкани), театрализирана игра, оформяне на предметно-пространствената среда на занималнята и на семейното жилище.*

Овладеяването и използването на етнокултурните символи, свързани с декоративните растения, е един от пътищата, по които се осъществява етническата идентификация. Традиционната българска култура е утвърдила стремежа на хората да поставят на децата си, особено на момичетата, **лично име**, което е наименование на цвете или растение: Виолета, Ружа, Роза, Теменужка, Лилия, Явор, Ясен. Малките деца най-напред се учат да свързват образа с определено цвете или растение, да отделят естетическите качества на растението, да се запознаят с неговата етнокултурна символика и едва след това, провокирани от учителя, мислят за съдържанието на *посланието*, което са дали родителите на детето си, избирайки му това лично име.

Развитието на съзнателното **екологосъобразно отношение на децата към света на животните** се проявява в **генезиса на детския антропоморфизъм**. Неговото зараждане и разгръщане е свързано с кристализацията на Аз-образа и развитието на субектността: *детето е убедено, че вътрешното пространство на животните е същото като неговото собствено. То приписва на природните обекти (т.е. на животните) интелектуални, волеви, и което е особено важно, нравствени качества. Това детско разбиране за същността на психиката на животните проявява себе си като регулативен механизъм на взаимоотношенията на детето с тях. Детският антропоморфизъм се проявява по различен начин спрямо различните животни, което проличава особено добре в съдържанието на сюжетно-ролевите игри. В тях **домашният любимец може да получи роля** (напр. кучето получава ролята на вълк), но може да възникне и такава игра, в която **детето с желание изпълнява ролята на своя любимец** ("Аз съм куче). **Особен вид подражателни игри, са тези имитационни игри, в които мотивът на дейността лежи повече в резултата, отколкото в процеса.** Този вид игри са близо до игрите с правила, само че съиграчи тук са детето и животното и затова тези игри съдържат елементи на детско експериментирание.*

Например селските деца отрано се научават да имитират звуците, които издават някои животни и които всъщност представляват битовата им сигнализация. Едно пет-шест годишно селско дете може дълго да се забавлява като имитира с глас съответни звуци и накарва жабите да закрякат, петлите да запеят, кокошките да закудкудякат в необичаен за това час от денонощието. Вслушвайки се в посоката, от която идват звуците и определяйки техния характер, то може да определи на кой съсед петелът или кокошката се обаждат или до кой

край на реката е стигнало жабешкото изпълнение. Детето обяснява успеха си с уменията си. Но то все още не си поставя въпроси за значението на битовата сигнализация и нейните биологични функции. Когато детето си постави въпроси, за това какво то самото е успяло да предаде чрез своето имитиране, можем да кажем, че то е на прага на опознаването на протичащите в природата различни комуникативни явления. За съжаление градското дете не очаква успеха от живия контакт с природата; то не е примамено от възможността да прилага такива умения на практика.

Към пет-шестгодишна възраст за първи път се появяват и *игрите на погребения (танато-игри)* на някои по-дребни животни, които са първи допир до биологическото време като фактор, свързан със съществуването на всяко едно живо същество. *Специално внимание заслужават преживяванията на децата, когато се взема живота на домашно животно и месото се употребява за храна.* Детето отказва да се храни, страни от възрастните и ги обвинява, горчиво плаче и което е особено важно, изпитва чувство на срам и вина пред изгубения си приятел. То страда поради своята безпомощност, а от там и поради своето предателство. *Тези преживявания имат различен интензитет и това зависи от особеностите на животното:* те се проявяват например с по-ниска интензивност по отношение на някоя кокошка или петел и с много по-висока по отношение на агне или яре. Очевидно тук *играят роля особеностите на психиката на животните и сложността на отношенията, които детето е имало с тях.* Тези ситуации имат *ключов характер:* те поставят (за първи път) детето пред въпросите за *разграничаване на необходимата от безсмислената жестокост, разбирането на което е основен морален двигател на цялостното отношение на човека към природата.*

Агресията и жестокостта към животните, могат да бъдат определени като такива тогава, когато съществува съвпадение между целта, която си поставя детето и постигнатия резултат, т.е. само когато агресията и жестокостта са преднамерени. **Детската агресия** може да се прояви като резултат от незнание, непредпазливост, избор на неадекватни начини за самозащита, възприемане на ситуацията като игрова, без да се отчита влиянието ѝ върху състоянието на животното. **Детската жестокост**, в по-голямата част от случаите, е резултат от антропоморфното отношение на детето към животните, защото в този случай целта на детето и резултатът не съвпадат, следователно тя също е *непреднамерена и неосъзната.* Наказанията не помагат, защото детето се чувства наскърбено за добрите си намерения. Тя може да бъде резултат и от *стребежа на детето да опознава света или един от страничните резултати на детското експериментиране.* Много често самостоятелните експерименти на децата, построени правилно като цел и като път за постигане на резултат, имат за свой страничен ефект нарушаването на жизнено важни връзки на животното със заобикалящата го среда.

В зависимост от обществено-исторически наложилото се отношение към някои животни, **децата могат да изразят готовност за проява на осъзната и преднамерена жестокост** към тях: змиите трябва да се

убиват, защото са страшни и отровни, жабите - също, защото са грозни и противни, черната котка да се прогони, защото носи нещастие. Екологическите представи на децата, което предполага и разбирането на източника на вярванията, заставя децата да започнат да се отнасят със симпатия към преследваните животни, да им съчувстват и да желаят да ги закрилят.

*Един от големите въпроси на отношенията между детето и животните си остава **страхът** от тях.* В процеса на развитието на отношенията на детето с животните неговите страхове се изменят – то не се страхува от различните животни по един и същи начин и поради една и съща причина. Ако приемем тезата на Т. Рибо, че *невежеството е причина, която увеличава страха*, ще обосновем още по-задълбочено необходимостта от това детето да се приобщава към природата чрез опознаване на нейните екосистемни характеристики. В същото време *невежеството може да подцени опасността и да приспи чувството за страх.* Специално внимание заслужават и другите чувства на децата към животните, които имат своето значение в процеса на развитието на екологосъобразно отношение към тях (радост, удивление, смайване, очаквания, надежди).

Екологосъобразното поведение на детето в неговото взаимодействие със света на животните се развива в процеса на изграждането на **отношения от субектно-активен тип.** Те са своеобразен опит за общуване по вертикала с природни същества, които имат по-нисъкостояща степен на развитие на психиката и по-елементарни форми на поведение. В настоящето изследване се разграничават **четири кръга на отношения между детето и животните.** **Първият кръг** **отношения** включват **дружбата между детето и дадено животно** като съвместна дейност за упражняване на собствените сили, която се подчинява на определени правила и има различни психични измерения за двете участващи страни. Като участник в това взаимодействие детето възприема животното като субект на отношенията, и формира собствените си представи за дружба, които са относително точни поради предаността на животното. Много важна роля в съдържанието на тези отношения играе загрижеността на детето, която се изразява в труд, осигуряващ екологическото благополучие на животното-приятел. **Вторият кръг** отношения на детето са с животни, които то *познава*, т.е. *среща ги на улицата, знае личните им имена, познава някои особености на поведението им, известно му е кои са стопаните им.* **Третият кръг** са отношенията на детето с животни, които то непосредствено да наблюдава или с които дори частично да обменя информация, без да встъпва в дружески отношения с тях. **И последният (четвърти) кръг** – това са отношенията на детето към животните, които то познава чрез средствата за масова информация и комуникация (телевизия, видео, радио, интернет), литературата и изкуството.

Първата стъпка към **формиране на представата за живо същество** се състои в това *децата да сравнят едно истинско животно с неговия модел (животно-играчка).* Това могат да бъдат например едно

живо куче и едно куче-играчка. Особено ефективно е сравнението, ако живото куче и играчката не се различават съществено по цвят, по форма, по големина, т.е. те са от една порода. В процеса на формирането на представата за живо същество децата овладяват и част от понятието за животно – те разбират, че то има органи (тези, които са достъпни за зрително възприемане и за обяснение), които му помагат да си взаимодейства със заобикалящата го среда и поведение (като бърза реакция на нещо идващо от заобикалящата среда).

В процеса на **формиране на представи за поведението на животните** децата се научават да различават животните и растенията по един ясен и нагледно убедителен признак: растенията не могат да се придвижват (да ходят), а животните могат. Когато детето започне да забелязва тази разлика, то е готово да разшири и задълбочи представата си за един от основните признаци на животните – поведението. От тук нататък децата постепенно разбират, че различните животни имат различна сложност на поведението чрез сравнения между животни, които имат ярко очертани съществени разлики в поведението. Те подготвят детето самостоятелно да формулира следния въпрос: защо едни животни могат да извършват много по-малко неща (т.е. имат прости форми на поведение), а други могат много повече (т.е. имат сложни форми на поведение)? Самостоятелната формулировка на този въпрос всъщност подготвя детето за усвояването на теорията приспособителните функции на поведението. Познавателно-образователното взаимодействие и комуникативната дейност насочват детето към откриването на факта, че поведението на животните е зависимо от климатичните фактори. Промяната на техните условия води и до промяна на поведението, и тази закономерност е много достъпна за наблюдение от страна на детето. Възпитателният процес също така довежда децата постепенно до осъзнаване и на влиянието на органичните потребности и отношенията с враговете и жертвите върху поведението на животните.

Запознаването на децата с начина на хранене и състава на храната на много животни създава предпоставки за овладяването на представи за хранителна верига, хранителна мрежа и за равновесие в природата. Първите представи за храненето на животните се формират под влияние на непосредствените впечатления от това как дадено животно търси, намира и се сдобива с храна, как се храни и пие, как се запасява с храна. Формирането на представите на децата за храненето на животни, които принадлежат към различни екосистеми, обогатява детските представи за биологичното разнообразие. Силен интерес за малките деца предизвиква храненето на животните-деца и зависимостта им от родителите. Децата от предучилищна възраст с удоволствие участват в храненето на животни. Те постепенно свикват да изразяват чувствата си, без да пипат животните, да им хвърлят късче от своя хляб, без да им подават цялата си филия, да не ядат закуски, които вече са били докосвани от животно.

Наблюденията дават възможност на децата да установят как животните почиват (**поведение на почивка**). Важно е децата да разберат, че позите, които животните заемат по време на почивка, са удобни за тях, но биха били много неудобни за човека - начинът на почивка на всяко живо същество е съобразен с особеностите на средата, която то обитава. Децата, които са наблюдавали как домашните животни почиват тялото си, по-лесно схващат същността на **комфортното поведение** (съвкупността от форми на поведение, насочени към полагането на грижи за тялото). Положителна роля за формиране на детските представи може да изиграе и обобщаваща беседа на тема "Как животните чистят своето тяло?" Запознавайки се с **ориентировъчното поведение** на животните, децата разбират, че много от тях имат приспособления, които са недостъпни за човека: Независимо от това, че децата не могат да разберат отделни страни от **сексуалното поведение** на животните, най-често срещаният въпрос пред клетките в зоопарка е "коя е мъжката и коя е женската (мечка, маймуна, антилопа и т.н.)?" Бихме могли да научим децата да разпознават мъжкото и женското животно по особеностите на тяхното поведение. Екологическите екскурзии и използването на съвременни аудиовизуални средства помагат на децата да изградят слуховите си представи за *любовните песни на животните*: тогава само по звуците, които чуват, децата ще бъдат информирани за това, което наистина става в природната среда. *Чрез подходящи разкази* (истории за животни) и *приказки децата свързват появата на новото поколение животни с възможностите за изхранването им*.

С някои елементи от **териториалното поведение** на животните децата се запознават наблюдавайки поведението на домашните животни. След формирането на тези представи *децата могат да обсъдят и последиците от пренаселеността на дадена територия*: какво ще стане, ако там, където е имало една мечка с мечета, дойде да живее още една мечка с мечетата си? *Когато децата опознаят териториалното поведение на даден животински вид, те могат да преценят дали клетката в зоопарка е удобна (т.е. екологосъобразна) за обитаващите я животни. Така децата получават възможност да разберат, че свободата на животното е всъщност свобода да използваш собствената си територия, за да задоволяваш всички свои жизнени потребности. Тези знания на децата се отразяват в конструктивните им съоръжения, когато строят клетка за животните (игра на тема "Зоопарк")*.

Опознаването на **социалното поведение** на животните е важна част от познавателното съдържание в областта на екологията. Децата се отнасят с повишен интерес към контактуването между животните, които живеят в групи или съобщества. При възможност те насочват продължително вниманието си към организацията на живота в колонията от лястовици или чайки, към йерархията на кокошките в кокошарника, към взаимоотношенията в стадото овце или кози, организацията на живота в пчелния кошер, мравуняка.

Децата често задават въпроси за това къде живеят и къде се крият животните. Детските отговори на този въпрос са антропоморфни; децата описват "къщичките" на животните ръководейки се от особеностите на средата, в която те самите живеят. Линията, по която насочваме децата за разбиране на **строителното поведение**, е насочена към идентифициране на разнообразните строителни съоръжения на животните в тяхната взаимовръзка със заобикалящата среда. Насочваме вниманието на децата към това, че зад всяка форма на строително поведение се крие стремежът на животното за оцеляване.

Формирането на представи за **игровото поведение** на животните става в процеса на съвместните игри на децата с животните. *Детето постепенно започва да възприема идеята, че игрите на животните имат видово специфичен характер, защото те подготвят животните за различен начин на намиране и сдобиване с храна: котката тренира, за да лови успешно мишки, кучето - да излиза на лов и да хваща зайци. Освен това своеобразието на игрите на животните изисква от детето различно поведение; ако детето иска да играе с някое от тези животни, то трябва да се съобразява с особеностите на игровото поведение на животното.*

Не бихме могли да подминем запознаването на децата с **имитационното поведение и с агресивното поведение**. Важно е в случаите, когато децата се сблъскват с агресивното поведение на животните (изпитват го върху себе си или го наблюдават като отношения в животинския свят) да се научат да разбират неговите причини. Детето, което знае логиката на поведението на кучката, която брани своите малки кученца, на квачката, която смело защитава своите пиленца, няма да ги предизвиква и да си причини неприятности.

Формирането на представите на децата за поведението на животните е всъщност процес на усвояване на първоначални знания от областта на етологията и зоопсихологията. Оpozнаването на особеностите в поведението на животните подготвя децата за по-лесно разбиране на морфологичната и функционалната структура на екосистемите. Формирането на представите на децата за поведението на животните е резултат преди всичко от развитието на личния опит за взаимодействие на децата с природата и влиянието на учителя върху съдържанието на детските наблюдения.

Формирането на представи за **диви и домашни животни** се извършва чрез сравнение на двойки животни (*диво животно – домашно животно*) на основата на техните родствени връзки. Критериите за подбор на двойките се състоят в: *първо*, осигуряване на възможност за възприемането им на „живо“ и *второ*, домашните животни да бъдат част от стопанския облик на района или страната (*червена горска кокошка или банкивска кокошка – домашна кокошка; муфлон – домашна овца; дива свиня – домашна свиня*). За всяка двойка животни се подготвя възпитателна блок-програма, която включва познавателно съдържание, организация на познавателната дейност, трудова дейност (при

възможност), задачи за самостоятелна изследователска и художествено-творческа дейност, работа на родителите с децата.

*Познавателното съдържание разглежда двойките животни в сравнителен аспект, като включва естествено-научни факти, обясняващи особеностите в различния им външен вид, поведението им като средство за приспособяване към различна заобикаляща ги среда, причините за одомашняването, оръдията на труда, свързани с грижите и използването на домашните животни, местообитанията, отражението на животните в художественото творчество на човека (българското народно творчество и това на другите народи). Възпитателният процес се осъществява чрез екологически екскурзии в зоопарка и самостоятелни и организирани наблюдения над животни при домашни условия (т.е. следва се логиката на одомашняването). Чрез серия от педагогически ситуации и занимания *децата самостоятелно стигат до изводите*, че всички хора по света са участвали в одомашняването на животните; и че те се грижат да имат край себе си повече и по-добри домашни животни, като ги хранят с хубави за тях храни, правят им жилища и им помагат да създават и отглеждат децата си. Учителят помага на децата да уточнят следното: всички домашни животни имат роднини сред дивите, но не всички диви имат роднини сред домашните и затова дивите животни по Земята са много повече.*

Педагогическата реализация на блок-програмите дава възможност на децата да затвърдят и уточнят представите си за веригите на хранене при домашните и при дивите животни, а също така и за мястото на човека в тях. Екологосъобразното отношение на децата към неживата, живата природа и човека, детерминира появата и развитието на субектното *екологосъобразно отношение към отделните екосистеми и към заобикалящата среда като цяло.* Този процес разглеждаме чрез темата „Детето и широколистната смесена гора“. Експерименталните занимания са проведени с 5-6 годишни деца. Основният метод е образното моделиране.

Първата задача е децата да установят, че всеки биологичен вид има свой адрес (място в гората = екосистемата, където можем да го намерим) и всеки нещо прави или казано с други думи участва в енергетичния поток (професия). *Така децата стигат до идеята, че в гората (=екосистемата) всички са взаимно свързани и правят нещо съвместно („работят съгласувано“), т.е. до съвременната екологическа идея за функционалните взаимовръзки.*

Формирането на *детските представи за това как са разпределени елементите на гората в пространството* (морфологичната структура на гората) се постига чрез серия от наблюдения, занимания за систематизиране на получените знания и отразяването им в модели. След като децата са моделирали надземната, видима част на гората, ние насочваме вниманието им към подземната, невидима част. Чрез разказ и образен модел, се представя взаимното разположение на кореновите системи:

Било отдавна, много отдавна. Тогава корените на всички дървета били еднакви. Как трудно било тогава да се живее: карали се растенията непрекъснато и си крещели:

- Махни се от тук, ти изсмука всичката ми храна, виж колко съм отслабнал, защото няма какво да ям.

- Ти се махни - казвало другото растение - не мога да те понасям.

Но имало и такива растения, които слушали скандалите и си мислели. "Какво ли да направя, за да оцелея?" И ето какво хрумнало на някои от тях: "Ще пусна коренчета ето така - по -надълбоко, за да достигна там, където другите не достигат. Ще се протегна хей-така... А други си мислели "Ще пусна коренчета не само надълбоко, но и нашироко - за да стигна до по-отдалечени местенца, където другите не са се сетили да проникнат."

Така се сплели корените на дърветата, настанили се, и нарисували същата картина, която са нарисували клоните на дърветата и храстите, стъблата на тревите и лианите, тук отгоре. Само че корените на растенията не са така подредени, както короните им. Пък и защо да се подреждат? Под земята не духа вятър, там е топло и уютно.

По този начин *децата разбират как в природата конкуренцията сама снижава себе си и осигурява стабилност на растителното съобщество.*

Втората задача е децата да се запознаят с конкретните местообитания на животните, с това как те са разположени по етажите на гората (= в екосистемата всеки има свое място, където можем да го намерим). Подходящ въпрос тук е: *Защо животните са си разделили етажите на гората?*

Животните, които се хранят с растения или други животни, могат да бъдат представени по занимателен и интересен начин, като учителят се опира на тези възможности на педагогическата технология, които се детерминират от детския антропоморфизъм. Животните се персонифицират, изказват претенции за удовлетворяване на потребностите си, спорят със своите конкуренти, борят се за своя живот с хищниците, които са им врагове, и с паразитите, които им досаждат. Формираните представи се отразяват в съдържанието на съставяни от децата модели на хранителни вериги и мрежи, в които при всяко установяване на нова връзка се въвеждат нови биологични видове или се отразяват новооткрити връзки като се поставят нови стрелки: от продуцентите (растенията) към консументите (животните, които се хранят с растения - първи ред, животните, които се хранят с други животни - втори ред). Връзките на животните в хранителната верига могат да бъдат съдържание и на интересни логически задачи:

"Срещнали се кълвачът и кукувицата. Те си харесали едно и също дърво в гората. То било болно, в кората на неговия дънер и клони имало много личинки и насекоми, по листата му се разхождали мъхнати гъсеници.

- Искаш ли да го изчистим, да го излекуваме, за да продължи да краси гората. Пък и така хубаво ще си похапнем ... - казал самотникът кълвач на кукувицата.

- Това е чудесна идея - съгласила се кукувицата.

Чуло ги едно лошо джудже и казало на големия кълвач:

- Какъв си глупак! Защо ще делиш храната си с кукувицата?

- Ако тук има някой глупак, то това си ти - казали кълвачът и кукувицата на лошото джудже. - Ти живееш в гората, но нищо не разбираш.

Защо птиците са му казали това? (Отговорът е в различния състав на храната, поради което кълвачът и кукувицата не са конкуренти)."

Децата установяват, че всички организми в гората живеят в условията на един и същи климат, но той обуславя тяхното състояние и

поведение по различен начин. Те разбират това, когато разглеждат състоянието и поведението на различни организми в един и същи момент. Наблюденията включват и установяването на биологичния часовник на някои растения и животни. Изработват се и модели, на които се отразява поведението на птиците и животните (славоят пее цяла нощ, а през същото време бухалът и таралежът ловуват). При това за децата става ясно (макар и върху единични примери), че върху активността на растенията и животните в екосистемата влияе активността на конкуриращите видове и на враговете. На основата на причината за възникването на конфликта („карат се за храна“) децата много бързо се ориентират и обясняват едни или други поведенчески реакции на животните; а също така разбират, че когато конкурентните видове се хранят в различно време на денонощието, те няма как да се срещнат и да „се скарат“.

Системното наблюдение над гората (=екосистемата) изисква децата да започнат да се учат да установяват събитията и последователността им през отделните сезони. Така се формира отношението на децата към действителността като към заобикаляща среда, в която протичат процеси.

Третата задача е развитието на екологосъобразна дейност на децата в условията на конкретната екосистема. Сред заниманията на децата особено място има *събирателството* (на плодове и семена, изсъхнали клонки, пера от птици, окапали листа). Събирането на семена дава възможност за изграждането на малък разсадник за дървета, някои от които децата след това могат да използват за залесяване. Чрез тази дейност децата се запознават с начина, по който дърветата се размножават, а така също *проявяват загриженост*, като вземат от природата само толкова, колкото им е необходимо. Благоприятно влияние върху развитието на екологическите представи на децата и стремежа им за опазване и защита на околната среда има и поставянето на къщички за птици. И тук *решенията, които децата могат да вземат, трябва да бъдат обосновани екологически*: кои птици искат да правят гнездото си в хралупа, кои в дънерите и короните и на кои видове дървета, на каква височина, ще им хареса ли къщичката, ако обработим дървесината с лак за дърво или с боя. *Този анализ провокира желанието на децата да поставят къщичка за конкретен вид птици като съотнасят тяхното заселване с изменението на функционалните взаимовръзки в гората (с какво ще се хранят новите обитатели на гората, кои ще са техните конкуренти, т.е. кой се храни със същата храна, кои ще са техните врагове, как при това ще се чувстват растенията и другите животни).* Децата получават възможност да се намесят обмислено (т.е. екологосъобразно) в организацията на екосистемата.

Четвъртата задача е децата да възприемат и обикнат поетичните образи, които нашия етнос е създал, настанявайки стопани, божества, духове, демони да живеят в определена среда (те не могат да се срещнат навсякъде, а само в екосистемата, към която чрез

въображението на хората принадлежат, т.е. също като растенията и животните те притежават свой „адрес“ и „професия“). За да се постигне възпитателен ефект формирането на детските представи за тях става чрез опознаването на тези природни обекти, процеси и явления, от които чрез своето въображение (най-често по пътя на аглутинацията) народът е създал външния вид на божеството. Поетичните възгледи на българите персонифицират екосистемите, и особено гората - тя говори, пита, отговаря, плаче, тъжи и ликува. В съответствие с това гората, заедно с божествата, които живеят в нея или я опазват е действащо лице в театрализираните игри или образ в детските рисунки, приложения, моделирани фигурки.

Описаното тук изграждане на отношенията на децата с гората показва пътя, който следва учителят и при опознаването на която и да е друга екосистема.

Третата глава е посветена на формите на организация на екологическото възпитание. Това е *всяка устойчива и логически завършена организация във времето и пространството, която предоставя възможност за интерактивно взаимодействие на участниците (както между детето и учителя, така и между детето и заобикалящата го среда)*. Формите на организация предполагат *постоянен състав на участниците, собствен режим на протичане* и наличието на условия за *разгръщане на собствената дейност на децата*. Според Д. Кр. Димитров те са три вида времеви и пространствено-процесуални образувания: а. занимания, б. междинносвързващи моменти и в. форми за структуриране на отношенията. Те протичат „в контекста на различните съчетания на трите основни форми на взаимодействие“ между децата и учителя: игрови, игроподобни и неигрови.

Първият параграф на трета глава разглежда **неигровите форми на организация** на екологическото възпитание. Към тях се отнасят познавателно-образователното взаимодействие и комуникативната дейност, педагогическата ситуация, заниманията, предметно-преобразуващата, художествено-естетическата и спортно-двигателната видове дейност.

Познавателно-образователното взаимодействие има интегративен характер, защото то присъства в контекста на всяка една неигрова форма. То се изразява в обогатяващото сътрудничество между детето и учителя, в което постигат своето субектно развитие и двете участващи страни. **Аз-образът като фактор в развитието на субекта на екологосъобразните отношения** има огромно значение за развитието на познавателно-образователното взаимодействие. Колкото по-висока е самооценката и вярата на детето в това, че съдбата на другия (предмет от неживата природа, растение, животно, човек) зависи от него, толкова повече и Аз-образът се развива позитивно. развитието на субекта на екологосъобразните отношения е свързано с *формирането на умения за независимо съставяне и отстояване на мнение. Детето, което е обучавано да съставя самостоятелно мнението си и да го отстоява, се чувства автономно като личност и като субект на*

отношенията. Проявата на уменията за независимо отстояване на мнението зависи от познавателното развитие, от навиците за общуване в групата и от личния пример на учителя, който е модел за подражание. Освен това детето трябва да бъде готово да приема и чуждо мнение, след като обмисли доводите и доказателствата му и да търси начин за проверка на достоверността му.

Познавателният интерес играе съществена роля в разгръщането на познавателно-образователното взаимодействие. Той определя неговия емоционален фон, отразява се върху съдържанието на комуникативната дейност и влияе върху развитието на уменията за независимо съставяне и отстояване на мнение, готовността за сътрудничество в познавателната дейност, развитието на субектността и Аз-образа. Педагогическият опит показва целесъобразността и оптималността на спазването на определени *принципи за възпитаване на познавателния интерес.* *Първият възпитателен принцип* е детето да бъде поставяно в проблемни ситуации, изискващи търсещо, творческо отношение към заобикалящия го свят. Едновременно с това трябва да се има предвид, че познавателният интерес не може да бъде предизвикан, ако опитът на детето не е достатъчен по обем и то не може да види проблема. *Необходими са не само достатъчни представи за дадена сфера от действителността, но и развити умения за опериране с тях.* *Вторият принцип* е насочване на познавателно-образователното взаимодействие и комуникативната дейност към емпатическо разбиране (съчувствие, съпреживяване) между детето и учителя, към открити и доверчиви отношения в процеса на разгръщане на познавателната дейност. *Този стил на взаимоотношения е особено продуктивен, когато познавателните интереси на детето и на учителя съвпадат.* *Третият принцип* е съобразяване с водещата типологическа мотивация (в дадената възраст желанието за игра) и паралелно отчитане на индивидуалните мотиви на децата, предизвикани от паралелни влияния.

За да изясним феноменологията на **педагогическата ситуация** и нейните релации със заниманието, следва да изясним *разликата между понятията педагогическа ситуация и ключова ситуация* Докато ключовата ситуация е свързана преди всичко с психическите и личностните промени (развитието на субектността), то педагогическата ситуация е външен организиращ фактор, т.е. тя е педагогическо явление, както се подчертава и от самото ѝ наименование. *Педагогическата ситуация е краткотрайно състояние на заобикалящата детето среда, поради което ние не я разглеждаме като отделно взета форма на организация на възпитателния процес, а като основен компонент на всички организационни форми.* Тя се характеризира с това, че е организирана преднамерено от възрастните, притежава интерактивен характер и педагогически обуславя развитието на детето в съответствие с формулираните адекватно на държавните образователни стандарти възпитателни задачи. Организационно педагогическата ситуация е еднаква за всички деца, като само за някои от тях тя може да се превърне в ключова, за други може да окаже

съществено влияние върху процеса на познавателното им развитие и разширяването и задълбочаването на познавателните им интереси, а трети - да остави индиферентни към дадена сфера от действителността.

Заниманието може да бъде определено като *неигрова форма, съдържаща комплекс от взаимносвързани педагогически ситуации*, при което водещи са отношенията учител – дете, учител – детска група (или подгрупи), т.е. *отсъства тази свобода, която е характерна за играещото дете*. Заниманията създават предпоставки за формиране на ценностно отношение към себе си и към заобикалящата среда, към други обекти и тяхната заобикаляща среда, а така също създава предпоставки за отработване на отделни компоненти на екологосъобразните отношения. То обуславя успешното провеждане на другите форми – екологическата пътека, екологическата екскурзия и екологическата експедиция.

Екологическата пътека е *пространствен стационарен комплекс, който децата периодично изминават, за да осъществят системно наблюдение над измененията, произтичащи в стационарните точки (обектите от неживата природа, растенията, местообитанията на животни)*. Обхождането на екологическата пътека съдържа в себе си усвояването на знания (теория), придобиването на опит за взаимодействие с природата (практика), установяване на едни или други зависимости по пътя на детското експериментирание (самостоятелни изследвания). Организацията на работата по екологическата пътека може да се раздели на няколко етапа: *подготовка, провеждане, оформяне на резултатите*. *Всички използвани методи и похвати са насочени към това, децата да схванат наблюдаваната стационарна точка (напр. дъба) като централен обект, а всички останали (включително и себе си) да разглеждат като негова заобикаляща среда*. *В същото време се създават условия дъбът (или друг обект) да бъде разглеждан като заобикаляща среда на други живи същества (например на мравката, птиците, катерицата, човека)*. Начинът, по който се *оформят резултатите от наблюденията*, дава възможност на детето да формира своите представи за това, че в заобикалящата среда съществуват много взаимни връзки и зависимости и че хората трябва да внимават, за да не ги нарушат.

Разликата между *екологическата пътека* и **екологическата екскурзия** се обуславя от това, че *чрез тях се реализират различни възпитателни задачи*. *Двете форми (екологическа пътека и екологическа екскурзия) се различават и по маршрута*, който при екологическата екскурзия е значително по-дълъг и понякога изисква наличието на транспортно средство. Екскурзията е *колективна форма на организация*, която е педагогически аналог на екологическия туризъм, следователно *тя а priori съдържа елементи от принципите, върху които почива екологическия туризъм*. В съответствие с това тя се провежда на места, които се характеризират с относителна чистота на природата.

Екологическата експедиция е форма на организация, близка до екологическия туризъм. Основната цел на екологическата експедиция е децата постепенно да се научат да си поставят цели, чрез които

самостоятелно да изследват природата и да получават и обобщават нова информация чрез непосредствено възприемане на заобикалящата среда.

Заниманията на децата в помещенията на детската градина дават възможност за обобщаване и систематизиране на информацията, получена в резултат от обхождането на екологическата пътека, участието в екологическите екскурзии и екологическите експедиции.

Предметно-преобразуващата дейност (битова, трудоподобна дейност) има решаващо значение за формирането на детето като субект на екологосъобразните отношения. Чрез нея то получава възможност да действа като взема екологосъобразни решения. Трудът (както и трудоподобните явления) е вид дейност, която може да бъде разглеждана като процес на екологическо познание и екологосъобразно управление (на своята среда на обитание и на средата на обитание на другите живи същества). Чрез труда децата овладяват умения да съгласуват усилията си като отчитат различни интереси (на обекти от неживата природа, растения, животни, хора, лични интереси): може много да искаш да полееш кактуса, но когато някой го е полял преди теб, ти не бива да правиш това, защото кактусът ще "се удави" и ще изгни. Понякога това води до *сблъсък на личните желания на детето с потребностите на природния обект*.

Участието на детето в **битово-домакински труд** е път за формиране на представите за екологията на човешкото жилище, за териториалното пространство (свое, на другите хора и на домашните любимци) и за овладяване на механизмите на *целенасочено поддържане на равновесието* между тези фактори. Създават се предпоставки възрастните постепенно да разкриват пред детето връзките на дома (и населеното място) със заобикалящата физико-географска среда и да разкриват ролята на човешкото поведение за поддържане на екологическото благополучие на средата. **Трудът в природата** има специфично значение за формиране на представите на децата за *средовите и екологическите фактори и учи децата на екологосъобразно природоползване*. Поради тази причина субектното екологосъобразно отношение към природата се развива в единство с други важни характеристики на детската личност (волята, характера, моралната оценка и самооценка). **Трудът в света на растенията** заставя децата да се грижат за почвата, осъзнавайки значението на всеки неин компонент (твърдо вещество, въздух, вода, организми). *Грижата за растенията сблъсква децата с отношенията, в които влизат конкурентите, враговете и жертвите. Детето има възможност самостоятелно да участва в тези отношения като заинтересована страна* (борбата с вредителите по растенията всъщност е борба на човека с неговите конкуренти). В процеса на труда децата вземат решения, които оказват съществено влияние върху състоянието на природните обекти: от тяхното унищожаване (плевелите) до тяхното протекционизиране (зеленчуците). *Трудът в природата запознава децата със специфичните особености на някои биологични видове поради това, че всеки биологичен вид има различни претенции към своята среда и*

следователно изисква различно съдържание на грижите, които хората полагат за него. Отглеждането на **домашни животни или любимци** формира представи за биологическото значение на потребностите и за поведението на животните. **Трудът на децата в природния кът** дава възможност за въвеждане на нови биологични видове във вече сформирани съобщества (аквариум, терариум). Това поставя детето в ситуация, при която не то е зависимо, а другите са зависими от неговите отговорни решения.

Детската художествено-естетическа дейност е път за емоционално изразяване на екологосъобразното отношение на детето към заобикалящата среда. **Художествено-речевата дейност** на детето се основава на обобщаването на личния опит и впечатленията от заобикалящата среда. *Разказите по впечатления*, както и литературното творчество на писателите, съдържат това, за което детето иска да разкаже живо, интересно, точно. Знанията на децата за поведението на животните ги насочва към съставяне на *разкази със сюжетна линия*. Особено подходящ е методическият прием, предложен от М. Балабанова за *разказване по картина със смяна на сезона т.е. децата разказват за актуалния сезон по картина, в която е отразен отминал сезон или обратно*. Аналогичен прием за създаване на условия за творческо разказване може да се използва като се *измени не сезона, а екологическата обстановка* (изключва се някой фактор на средата или се въвежда нов фактор, който също изменя равновесието в заобикалящата среда). Ефективен методически прием също така е *децата да разказват от името на другия*, когато той е конкретен предмет или природно явление (дъжд, дъга), растение (роза, дъб), животно (черноморска скумрия, катерица), събитие (пожар в гората). Ефективността на този прием се състои в това, че детето може да види връзките на обекта "отвътре" (чрез идентификация) и да оцени значимите фактори за неговото екологическо благополучие. Този опит на детето е особено ценен, когато се отнася до разказването от името на природни обекти, към които човек по едни или други причини изпитва негативно отношение или неприязън. Децата могат да бъдат поставени и в педагогическа ситуация, която да ги провокира да *изграждат разговори между отделни природни обекти или явления по зададени от учителя условия: "Ти си небе, а ти - птица. Можеш да си избереш коя. Нека чуем за какво ще си говорите."* Опознавайки все по-добре екологическите връзки и зависимости, децата могат и сами да станат инициатори на темите, по които ще разговарят. *Диалогът между играчки (модели на растения, животни, хора)* може да отразява междувидовите и вътрешновидовите отношения.

Изобразителната дейност дава възможност на детето да се изявява творчески, преживявайки отново впечатленията си или създавайки на тяхна основа въображаеми сюжети. *Представите на децата за морфологичната и функционалната структура на екосистемите са важен фактор, съдействащ за обогатяването на съдържанието на детските рисунки и приложения, за повишаване на изразителността на*

моделираните фигурки (малките пластики), които децата създават. Тези знания дават възможност на учителя да влияе индиректно върху развитието на детската художествено-творческа дейност, без да нарушава свободата на детското себеизразяване. *Така например, ръководейки се от основната екологическа постановка, че в жизнената форма се отразяват най-главните доминиращи черти на местообитанието, той може да подсеща децата за някои компоненти в изграждането на техните рисунки (апликации, моделирани фигурки):* С какво ще диша рибата, която си нарисувал?

Впечатленията, получени по пътя на непосредствения контакт с природата, позволяват на детето да взема творчески решения в областта на своята *декоративно-приложна изобразителна дейност* (рисуване върху керамични съдове, работа с природни материали). Събирането на материали за изготвяне на играчки самоделки стабилизира формирането на първите представи на децата за *екологосъобразно природоползване*.

Натрупаните в образната памет впечатления дават възможност на детето да разгърне своето въображение, да импровизира и да изрази своето субектно отношение чрез собствената си **художествено-естетическа музикална дейност**. Непосредственият контакт с природата провокира детето да съгласува музикалното си изпълнение (пеене, танц, игра-инсценировка, инструментално изпълнение) със своите представи, да проявява творчество при развитието на ритмическите движения, изобразяващи природни явления – дъжд, вятър, сняг, движение на водата или при отразяване на движенията на животни.

Спored Д.Кр.Димитров една от формите на организация на възпитателния процес в новата забавачница е **спортно-двигателната дейност**. Основните изследвания в областта на физическата култура акцентират върху *присъствието на по-широк спектър от форми на организация, които решават комплексни оздравителни, образователни и възпитателни задачи* (П. Буюклиев, М. Глушкова, Св. Димитрова, А. Кенеман, И. Попов, Д. Хухлаева, Е. Христова). Формите на организация на физическото възпитание са заниманието, утринната гимнастика, подвижните игри, спортните развлечения, разходките и екскурзиите, самостоятелните занимания и физкултурните празници. Присъствието на спортно-двигателната дейност в живота на детето от предучилищна възраст е израз на екологосъобразния подход на възрастните към неговото развитие. Основните фактори, които са отговорни за развитието на субектността на детето, са успехите в спортно-двигателната дейност и самооценката на физическите (и личностните) качества.

Във втория параграф на трета глава се **разглеждат игровите форми на организация** на екологическото възпитание. Те имат отношение към формирането на екологическите представи (дидактичната игра), изграждането на емоционално-ценностно и естетическо отношение към заобикалящата среда (театрализираната

игра) и развитие на мотивите и уменията за екологосъобразно поведение (сюжетно-ролевата игра).

Преходът от яслената към ранната възраст е свързан с появата и развитието на ново отношение на детето към света на предметите (постоянните вещи) и възникването и развитието на **предметно-манипулативната игра**. Възможността на детето да се докосва и да играе с предметите, с които се извършват хигиенните процедури, е предпоставка за формиране на положително отношение към екологосъобразната грижа за собственото тяло. *За създаването на положително отношение към света на природата през този период е от значение тази организация на предметно-пространствената среда, която дава възможност на детето за непосредствени контакти с природата и развитие на качеството на наблюдателност* (Н. Аксарина, Е. Бибанова, Ф. Даскалова, М. Кистяковская, В. Манова-Томова, Н. Щелованов, Р. Фридман)

В хода на **сюжетно-ролевата игра** децата (3 – 7 год.) претворяват отношението на възрастните към екологическите проблеми и начина, по който те се опитват да ги разрешат. Детето, *от позициите на ролята, чрез която то е една глава над себе си (Л. Виготски), може да се ориентира в екологосъобразните смисъл, норми и правила на отношение на света на хората към света на природата, а така също и на екологосъобразното отношение на човека към своята биологическа, психическа и социална същност и собствената му заобикаляща среда*. Например сюжетно-ролевата игра "На семейство" има важно значение за формирането на детските представи за екологията на човешкия дом и екологията на човешките взаимоотношения. В нея детето показва какво знае за средата на обитание на човека, за хигиенните изисквания, за храненето, за екологията на човека (грижата за човешкото дете-кукла като грижа за екологическото благополучие на неговата среда, пространствената организация на човешкия дом - кукления кът - като съчетание на екологосъобразни фактори и условия на средата за обитание, качеството на взаимоотношенията между хората като фактор на тяхното благополучие). Типично екологически е този сюжет на играта, в който децата създават въображаема ситуация, която изисква разрешаването на ярко изразен екологически проблем (грижа за горските животни през зимата, пожар в гората, зоологическа градина).

Поради особените връзки между реалното и въображаемото в тази възраст **театрализираната игра** формира екологосъобразно отношение и към явления, процеси, физико-географски обекти, които детето може и да не е виждало. *Огромни са възможностите на театрализираната игра за етнокултурна репрезентация, както и за усвояване на поетичните виждания на своя народ (и другите етноси) за природата*.

Строително-конструктивната игра изисква постигането на краен резултат, съобразен с определени екологически изисквания. Това дава възможност на децата да се ръководят от екологическите си представи, особено когато строително-конструктивната игра е звено от сюжетно-ролевата („Зоопарк“, „Ресторант“, „Театър“, „Семейство“). Построяването

на клетката за дадено животно в зоопарка изисква от детето да се съобрази с потребностите на животното, затова то всъщност моделира изкуствена екосистема чрез предмети-заместители (играчки), която е изоморфна на естествената среда на обитание на конкретен биологичен вид.

Познавателното съдържание на **автодидактичната игра** може да отразява взаимовръзката между даден природен обект и средата на неговото обитание; поведението на даден организъм в условията на екосистемата; взаимоотношенията между конкуренти, съперници, врагове и жертви и тяхното поведение при контакт помежду им; ритъма на жизнена дейност и особеностите в поведението (най-общо) на природните обекти в зависимост от светлинните и топлинните условия през различното време на денонощието и климатичните явления в зависимост от сезона; екологосъобразното поведение на човека при контактите му с различни природни обекти (които са част например от някоя верига на хранене); модел на екологичен проблем и пътища за решаването му. Такова познавателно съдържание изисква широта и дълбочина на екологическите представи, защото включва много обекти (или един обект, но свързан с много други). Дидактичната игра дава възможност на детето да използва знанията си, когато се движи в рамките на познавателната структура на играта, да открива по евристичен път субективно нова информация и самостоятелно да формира обобщените си представи за дадена област от действителността. Автодидактичната игра влияе и върху развитието на емоционално-оценъчното отношение на децата към природните обекти, явления и процеси, а така също формира тяхната сензитивност към антропогенните влияния върху природата.

Международно утвърдените екологически празници имат свое специфично присъствие в детската градина поради възрастовите особености на децата. Например денят на птиците (1 април) се отбелязва с празнично утро, на което децата рецитират стихове и пеят песни за птиците. Тези деца, които имат домашни любимци – птици, показват снимки и разказват за тях (как се казва домашния любимец, коя е неговата прародина и как изглежда тя, с какво се храни, как му се осигурява топлина и възможност за движение). Екологическо съдържание имат *празниците от народния календар*, според който „народът брои месеците и дните и се ръководи в своите ежедневни, домашни и полски занятия“ (Д. Маринов). Особено значение за екологическото възпитание имат и тези *празници*, които са *свързани със събития в личния живот на човека*. Някои от тях са *единствени и неповторими* (кръщенка, прощъпалник, сватба), а *други се повтарят през определени интервали от време* (рожден ден, имен ден). Заедно с тях важно значение за развитието на екологосъобразното отношение на детето към себе си има участието в *спортните празници и развлечения*.

В **четвърта глава** се разглеждат **методите и средствата за екологическо възпитание**. Те са насочени към детерминиране на развитието на субектния опит на детето и към разширяване на тези

взаимоотношения със заобикалящата го среда, в които то има възможност да се самоутвърждава и развива. Те разглеждат детето и учителят като равнопоставени носители на субектен но различен опит, което ги поставя в специфични позиции един спрямо друг. Подборът на методите и средствата поставя детето в такива условия, в които то възприема себе си като субект на отношенията, а екологосъобразността на тези отношения и тяхното качество се възприемат като сфера, в която се търсят личностно-значими постижения.

В първия параграф на четвърта глава се разглеждат методите за екологическо възпитание. **Основните методи за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст (наблюдение, моделиране, експериментирание) са педагогически аналог на основните научно-изследователски методи в екологията.**

Наблюдението се разглежда като метод за развитие на отношенията на детето със средата, защото то изисква от него субектно да контролира влиянието си върху тези природни обекти, към които е насочен познавателният интерес. Ефективността на наблюдението се повишава от свободата (и развиващата се субектност), която този метод дава на детето - свобода за избор на контактите, за познание и за удоволствие. Културата на наблюдението се развива чрез овладяване на уменията за поставяне на изследователска цел, откриване на пътищата за получаване на резултат, формулиране на изводи, прогнозиране на развитието на събития. Целите на наблюдението още в самото начало се поставят в съответствие с логиката на екологическото отражение на действителността. Особена ценност имат системните наблюдения над дадена екосистема. Тук децата отговарят на такива въпроси като "Кой къде вирее?", "Кой къде живее?", "Кой къде намира храна?", "Кой как се придвижва?", "Кой как се променя при настъпването на даден сезон (на деня, на нощта)?" Така се затвърдяват представите за зависимостта на една форма на живот от друга. Наблюдението съдейства за овладяване на идеята за своеобразен детски мониторинг, който се развива под влияние на педагогическото взаимодействие с възрастните: целта е децата да търсят пътища за идентифициране и овладяване на даден екологичен проблем.

Предметите, явленията и процесите, които учителят желае децата да наблюдават, следва да бъдат внимателно подбрани с оглед нравствените аспекти на човешките отношения (както на човека към природата, така и на педагозите към възпитаваните от тях деца). Може да запознаем децата с кравефермата и грижите, които там се полагат за животните, с това, че там се произвеждат мляко и месо, а така също и кожи, но в кравефермата майките-крави са отделени от своите деца - телета, а проследяването на технологическия процес в крайна сметка довежда децата до установяване на факта, че той завършва с лишаването на живи същества от живот т.е. с убийство.

Моделирането е дейност, в резултат, на която се създават **моделите**, а моделът е система, структура или програма на дейността, която в една или друга степен отразява друга система, структура или

програма. То е и метод, който най-адекватно съдейства за формирането на представи за морфологичната структура и функционалните процеси в дадена екосистема. В зависимост от възрастта си децата възприемат моделите по различен начин, а също така и моделите, които те са в състояние да разберат (или изградят), имат различна степен на сложност. Моделирането чрез създаване на изкуствена екосистема (аквариум, терариум) предполага относително самостоятелна дейност на децата по създаването на модела и поддържане на равновесието му и дава разширени възможности за организация на възпитателния процес с деца от различна възраст, тъй като могат да бъдат използвани минимален брой взаимно свързани елементи. Тук се формира детския стремеж за изграждане на оптимални условия за пълна самореализация на природните обекти, т.е. създавайки изкуствена среда, децата се стремят тя да бъде винаги най-добра за тези, които са включени в нея. На основата на този модел децата водят разговори за микроклимата, за храната, за конкурентите, враговете и жертвите - особено, когато се поставя въпросът за заселването на аквариума с нови биологични видове. Така те постепенно се учат да виждат, че всеки биологичен вид сякаш е свързан с невидими паяжинни връзки със своята среда, изграждайки от тези нишки устойчива мрежа, която поддържа неговото съществуване.

Изграждането на клетките в зоопарка като изкуствени местообитания, модели на реалната среда на животните, сменя въпроса за съществуването на самия зоопарк като биоетичен проблем. Познавайки особеностите на животното, децата могат да изкажат предположения за компонентите на личната територия, която животното притежава, когато е на свобода, а така също и за неговите способности (да се катери, да плува, да лети, да рови земята, да си намира храна) и за поведението, и да направят предложения за подобряване на обстановката в клетката.

Изкуственото местообитание на човека също представлява един екологосъобразен модел, който няма аналог в природата. Ето защо детето трябва да бъде поставено в условия, при които то да може да осъзнае връзката между биосоциалните ценности (здраве и болест, живот и смърт) с екологосъобразността на средата. Възникват и се развиват първите представи за това, че човешкото жилище се строи по подобие на екосистемите.

Моделите-заместители представят екосистемните връзки и зависимости чрез образи, знаци и символи. Те отразяват хранителни вериги, заобикалящата среда на живите същества, а така също могат да отразяват морфологичната и функционалната структура на дадена екосистема, равновесието, хранителните вериги, адаптацията, живите същества в единство с тяхната заобикаляща среда. В зависимост от сложността на модела той може да бъде изработен много бързо по време на организирано занимание, а може да изисква и продължително време (серия от занимания) като крайният резултат става едно добро нагледно средство за обобщаване на знанията по дадена тема.

Личният пример е модел, който се демонстрира от значимите възрастни (или други носители), той е фундамент на постиженията, които в тази възраст децата осъществяват по отношение на екологосъобразното отношение към собствените си физическо развитие, полова принадлежност, хранене, лична хигиена. Значимите възрастни демонстрират пред детето взаимната зависимост на хората при решаването на екологически проблеми и показват индивидуалната отговорност и груповото търсене на решение на проблема. Моделът, който демонстрират възрастните, помага на детето да изгради изискванията към самото себе си. Той е модел за това, как човекът възприема стимулите от заобикалящата го среда и от собствената му вътрешна среда и как той насочва дейността си в съответствие с това. Под влияние на личния пример на възрастните се развива и психически механизъм на етическа регулация на поведението, което е свързано с удовлетворяването на органическите потребности.

Детското експериментирание има работа с компонентите на същинските екосистеми (нежива природа, растения, животни, човек) или техните модели (аквариум, терариум), между които се осъществяват различни взаимодействия. Това означава, че детското експериментирание протича или в условията на естествената природна среда или при "лабораторни условия" - в стаята или в обсега на изкуствена екосистема.

Възникването и *формулирането на цел на детския експеримент* говори за определено равнище на развитие на мисленето; това означава, че детето е обучавано да мисли проблемно, да се озадачава от противоречията, които го заобикалят, и да търси пътища за тяхното разрешаване. *Уменията на децата да формулират цел на своето експериментирание могат да бъдат оценявани в зависимост от равнището на проява на тяхната самостоятелност - приемане на целта, която поставя възрастният; формулиране на цел с помощта на възрастния; формулиране на цел по подражание или аналогия; самостоятелно формулиране на цел.*

По-опитните деца могат да изкажат *предположение (= хипотеза)*, което да бъде построено върху резултатите от наблюденията и предполагаемия резултат от експеримента. В процеса на формирането на представите за функцията на предположението (= хипотезата) и значението на възникването ѝ за организирането на собственото експериментирание, децата усвояват и идеята, че от голямо значение е точната формулировка. Затова учителят си служи с въпроси от типа на "Как можем да кажем същото по друг начин?" или "Как разбираш това, което Петьо каза?" *Така децата са обучавани още в детската градина да имат претенции към изразяването на собствените си мисли и да виждат връзката на резултата от своите експерименти с точността на предварителните формулировки.* Детето, което желае да опознава света като изказва предположения и чрез търсене на начини да ги провери, формира проблемността и алтернативността на своето мислене. То развива умението си да мисли по аналогия и чрез трансфера, т.е. то

формира тези качества на познавателните си процеси които са необходими за проявата на творчество в познавателната дейност. Но това са и качества, които обуславят прогностичното проектиране на процесите, протичащи в заобикалящата среда, следователно те са в основата и на избора на стратегия за екологосъобразно поведение.

Формулираното вече предположение предизвиква децата за търсене на пътища за неговото доказване или опровергаване. Подходящите въпроси на учителя в този случай са от типа на "Как ще проверим това?". Възрастовите особености на децата обаче са такива, че този въпрос трябва да бъде формулиран с оглед на конкретната хипотеза: "Как ще проверим дали петелът е господар на кокошарника?" Овлабяването на този етап от експериментирането изисква децата самостоятелно да могат да осъзнаят последователността на изследователските действия и да могат да ги осъществят.

Анализирането на получените резултати и формулирането на изводите има значение за овлабяването на логиката на експериментирането. На този етап се изграждат и уменията на децата да се изказват доказателствено („Това е така, защото . . .). Материалите, получени и изработени по време на експериментирането (рисунки, моделирани фигурки, природни материали) се подреждат така, че да отразят логиката на наблюдаваните по време на експериментирането процеси и явления. Децата, с помощта на учителя, съотнасят целта на експериментирането със своето предположение и получените резултати. Основните въпроси са от типа "Какво искахме да разберем? Разбрахме ли го?", "Можем ли по друг начин да проверим дали това е вярно?". И тук формулировката на въпросите е съобразена с възрастовите особености на децата (те са конкретни).

Наблюденията над поведението на децата показват, че етапите на детското експериментиране се появяват в познавателната дейност доста рано. Вече сме описали случай, при който 3-4 год. дете е наказано от майката за това, че хвърля с цялата си сила жива костенурка върху земята. Майката вижда в действията на детето преди всичко агресия и желание за причиняване на болка. Но малкият не разбира смисъла на наказанието, защото неговата самостоятелно формулирана цел е била съвсем друга и тя е да се провери дали "къщичката" на костенурката е здрава. Детето само е определило средствата и методите за осъществяване на експеримента, то е определило последователността на действията си (първо да вдигне костенурката от земята и след това да я хвърли), а наказанието (удряне на плесница) е изпреварило анализа на резултатите. В дадения случай детето не разбира смисъла на наказанието, защото неговата цел е била не тази, която е съзряла майката, а съвсем друга. Всъщност то е наказано за това, че проявява любознателност, иска да развива своята познавателна дейност и да експериментира.

Необходимо е педагогическите изследвания да се насочат към установяване на възможностите за овлабяване от децата на етапите на експериментирането паралелно с въпросите за формиране на морално отношение към собственото взаимодействие с природата.

Упражняването и тренировката (наред с наблюдението, моделирането и експеримента) са основни методи за екологическо възпитание, защото те заставят детето да чувства зависимостта на чуждия живот и съществуване от своите решения и действия. Чрез

упражняването и тренировката детето получава възможност да изгради съвместимост между себе си и тези компоненти на своето екологическо пространство, където то е длъжно (или може) да взема решения и да носи отговорност в съответствие със своето психическо, физическо и социално развитие. Затова упражняването и тренировката детерминират ефективността на водещите методи за екологическо възпитание (наблюдението, моделирането, експериментирането).

Упражняването има интелектуална основа; то е особено подходящ метод за развиване на дивергентното мислене, което има съществено значение в областта на екологическото разбиране на света. Този метод е привлекателен тогава, когато децата почувстват практическата полза от неговото прилагане и това съответства на техните потребности. Поради това този метод нарушава собствените си граници и се свързва с другите методи.

Тренировката има сензомоторен характер, тя е планомерно повтаряне на дейности или компоненти от дейности. Критерият за ефективността на този метод е създаването на умения, които позволяват нарастване на постижението, понижаване разхода на време и енергия, намаляване на грешките при извършване на дейността. От гледна точка на екологическото възпитание последният критерий е особено важен, поради това, че грешката в извършването на една или друга дейност може да доведе до заплаха или безсмислено унищожаване на чужд живот, до нарушаване на равновесието в заобикалящата среда или до снижаване на нейните качества. Показът (какво се прави? как се прави?), образецът (ето какво трябва да се получи!) и добре овладяната техника на речевите инструкции играят основна роля в педагогическата постановка на тренировката.

Необходимостта от упражняване и тренировка се чувства особено остро от тези деца, които поради отсъствието на прогнозиране на последствията или неумение (за използване на уреди и съоръжения по предназначение, но в неадекватни условия) са довели до гибелта на любимо за тях същество. Ето един пример:

Иван е на шест години. За рождения си ден той получава прекрасен подарък – едно канарче в хубава голяма клетка, с перспективата там скоро да се появи още една птичка. Подаръкът донася много радост на Иван, който обича животните и продължително време е искал да има свой домашен любимец. Желанието му да се грижи добре за птичката и да ѝ създаде удобства го довежда до идеята да почисти клетката с прахосмукачка. И докато възрастните разберат какво става, птичката вече е погълната от силната струя на въздуха и нищо не може да я спаси. Поразена от случващото се, експресивната баба на Иван се обръща към него ситуативно и необмислено с фразата: „Убиец на канари!“ За Иван това е голяма трагедия, засилена още повече от отношението на бабата, към която той е силно привързан. Той плаче дни наред и чувства безгранична вина. Клетката е изнесена от дома, възрастните не говорят за случката.

Словесните методи изискват проявата на целенасочена артистичност от страна на учителя и осигуряване на емоционално съзвучие между него и преживяванията на децата. Тези методи са тясно свързани с основните методи за екологическо възпитание (наблюдение,

моделиране, експериментиране), нещо повече – без тях основните методи не биха могли да доведат до желаните резултати. *Словесните методи са ефективни, когато се прилагат в позитивно и стимулиращо сугестивно обкръжение.*

Разказът на учителя е метод, който се използва тогава, когато не е възможно да се предостави възможност за непосредствени впечатления или придобиване на знания чрез експериментиране. Той е информационен метод, който се допълва от обяснението (включващо анализ, тълкуване и доказателства) и нагледността. Той може да бъде допълнен или продължен от разказите на децата, които споделят своето впечатление като го съчетават с миналия си опит или изказват желание да научат нещо повече.

Беседата е особено ценна, защото тя се използва в контекста на всички останали методи (наблюдение, моделиране, експериментиране, разясняване и убеждаване, упражняване и тренировка). В беседата водеща роля играе възрастният и децата знаят това. Психологически тя е построена така, че отношенията между учителя и детето да имат субект-субектен характер и детето да се чувства като равноправен участник в познавателния процес. Поради това беседата е метод, който детерминира появата и развитието на умението за независимо съставяне и отстояване на мнение. Този метод изисква дисциплинирано поведение, както от страна на децата, така и от страна на учителя: да се изслушва мнението на опонента, да не се проявява сарказъм към логиката на неговите разсъждения, да не се осмиват изводите и предложенията му. В същото време децата се учат сами да формулират и задават въпроси, да намират слабите страни в мислите и съжденията на опонентите си. Поради това беседата следва да възниква не само в рамките на предварително планираните от учителя педагогически ситуации, но и спонтанно, чрез проявената от децата инициатива. Логиката на въпросите, които задава учителят, са съобразени както с възрастовите особености на децата, така и с логиката, която диктува екологическият подход като методология за разкриване на връзките и зависимостите в заобикалящата среда: :

Къде намерихме това? Кога го намерихме (през кое време на денонощието или през кой сезон)? Как изглеждаше, когато го намерихме? Как е изглеждало преди това? Какво щеше да стане с него, ако не го бяхме донесли тук? Мислите ли, че там то се е чувствало добре? Имаше ли други такива неща там? Какво трябва да направим, за да можем и друг път да намерим там това? Какво имаше около него? На кого служеше и за какво? Къде (в занималнята) да го поставим? Защо трябва да го поставим там?

Разясняването и убеждаването са съдържателни акценти на словесните методи, те са насочени към формиране на детските представи в сферата на екологическата етика, т.е. представите за задълженията на човека в неговите отношения с природата, която се възприема като субект (което през тази възраст е естествено поради наличието на детски антропоморфизъм), признаване на моралния статус на природата, уважение на нейните права и ограничаване на волята и

действията на човека. Следователно разясняването и убеждаването утвърждават задължителния за екологическото възпитание нравствен аспект. Аргументите, които учителят включва в процеса на разясняването и убеждаването следва да се осланят на екологическите представи на децата и съдържанието на собствения им опит.

Във втория параграф на четвърта глава се разглеждат **средствата за екологическо възпитание**, които се разделят на две големи групи. **Първата група** е съставена от **собствените средства на заобикалящата среда**. Това са материалната среда, създадена от човека (като цялостна структура, включваща и вещите, които осигуряват биологическото, психическото и социалното благополучие на детето и като специално създадени за целите на екологическото възпитание) и **природата** (като компонент на архитектурното пространство, в което протича дейността на детето, обект на труда в селското стопанство и като самостоятелна даденост – дивата природа).

Към **собствени средства на заобикалящата среда** се отнасят създадените от децата различни видове колекции, които се подреждат според класификацията им по различен екологически признак. Чрез колекционерството децата се включват в насищането на заобикалящата ги среда с екологическо съдържание: създаване и подреждане на колекции според намирането на експонатите от съответен адрес в природата (речна, черноморска, горска, полска колекции), или според техния географски произход (растения от американски, африкански, азиатски, европейски, австралийски произход или още по-конкретно - гости от пустините и полупустините, от влажните тропически гори), колекции от семена (летящи, залепващи се, орехи, от диви и от културни растения, от тревя, храсти и дървета), колекции от скални късове (морски седиментни скали, местни вулканични скали, късове, събрани край реката или край строителни обекти), от сухи листа и клонки (есенна колекция), от кори на дървета и храсти, от лишеи и мъхове, от пясък, глина и почва, снимки от съвместна дейност на децата сред природата (труд и трудоподобни дейности), от детските акции за защита и опазване на природата (поставяне на хранилки през зимата, на къщички за птици преди настъпването на пролетта), от съвместни занимания с родителите, от екологическите празници. Наред с материалите, които се включват в колекциите, децата съхраняват и други природни материали, от които изготвят играчки-самоделки, или ги използват в художествено-творческата си дейност.

Специално внимание заслужават **средствата за физическо възпитание**, чрез които детето формира позитивното си отношение към своето собствено тяло и развитието на неговите физически възможности. Според И. Попов, Е. Христова, П. Буюклиев, М.Глушкова основни средства за физическо възпитание (а следователно при съответната им методическа интерпретация и средство за формиране на екологосъобразно отношение на детето към себе си) са физическите упражнения, съдържащи в себе си игри, гимнастика, спорт, туризъм, заедно с естествените сили на природата и хигиенните фактори. Важна

роля играят физическите упражнения, които са построени като образци или като модели. Те осигуряват богатството на двигателния опит на детето, което задълбочава разбирането и усещането на Аз-образа в зависимост от разнообразието на двигателните задачи.

Материалната среда, в пространството на която протичат процесите на екологическото възпитание, сама трябва да бъде организирана екологосъобразно. Материалната култура може и трябва да бъде разглеждана, развивана и използвана като развиваща среда, която трябва да отговаря на определени екологически изисквания. Архитектурата например е свързана с осигуряване на екологически благоприятни за човека качества на средата, т.е. тя изразява екологическата концепция за човека и неговото развитие, за връзката му със собствената му среда, а така също с природата. Архитектурната среда и вместеният в нейното пространство свят на постоянните вещи детерминират екологосъобразността на поведението на битово равнище (например употреба на вода и хранителни вещества и изхвърляне на боклуци и отпадъци), разумното потребление и внушават първите идеи за устойчиво развитие. Тя формира личностните средови приоритети.

Теоретико-методическият модел за екологическо възпитание разглежда природата като елемент на развиващата предметна среда. В някои от еко-пространствата на заобикалящата детето среда присъствието на природата е силно детерминирано от социални фактори и тя може да служи като нагледно средство за зависимостта на предметите, явленията и процесите от антропогенните фактори.

Местните природни забележителности са средство за екологическо възпитание, защото създават индивидуалното лице на родния край, носят със себе си своята естествена (природна) история на възникване и развитие. Децата от предучилищна възраст имат възможност да попаднат не толкова сред дивата природа, колкото сред природен и културен ландшафт, в който имаме съчетание на природни дадености (жива и мъртва природа) и достижения на човешката култура (културни растения, селскостопански съоръжения, архитектурни решения).

Средствата за екологическо възпитание се разглеждат и използват в тяхното единство, като представени едновременно както в контекста на материалната среда създадена от човека, така и в контекста на природата. Тези средства, които учителят взема наготово от заобикалящата среда, се допълват от специално създадени за целите на екологическото възпитание педагогически средства: природни календари, кукли и други образни играчки (вещицата Ерозия, принц Плородорие, Водната капка, кукли-животни).

Втората група средства нарекохме **комплиментарни** т.е. **поддържащи, допълнителни, емоционално издигащи и съдействащи на основните средства за екологическо възпитание**, защото те реализират целта на екологическото възпитание покрай други свои основни цели. Към комплиментарните средства се отнасят всички видове изкуства (литература, живопис и графика, скулптура, театър, музика, хореография, фотография, кино, цирк), а така също и

информацията, идваща от масмедияте (телевизия, периодичен печат) и световната мрежа (интернет). Тук се отнасят също така и преданията и легендите за природни забележителности, сведения за исторически събития, станали в миналото върху територията на родния край на детето, а така също и сведения и документи за участието на негови близки и роднини в тези събития.

Пета глава съдържа методики за диагностика на екологосъобразните отношения.

В първия параграф са представени методики за изследване на особеностите на отношенията дете – заобикаляща среда. Те са насочени към констатиране на индивидуалните особености в развитието на детето чрез използване на специално създадени за тази цел диагностични процедури. *Създаденият комплекс от диагностични процедури предоставя възможност да се съединят три слоя на изследванията: теоретичен, експериментален и практически.* Чрез предложените диагностични процедури могат да се установят тенденциите, които съществуват в различни по обем извадки. Те се обединяват в **пет основни комплекса**, които изследват **субектното екологосъобразно отношение на детето** към : **А** - своето вътрешно пространство – телесно и духовно; **Б** - своята непосредствено заобикаляща среда (социална, създадена от човека материална среда, природа); **В** - другите хора и тяхната заобикаляща среда; **Г** - природата като среда на обитание на всички живи същества; **Д** – комбинация на **А, Б, В** и **Г**. Конфигурацията на всички предложени методики (общо 12 на брой) съдържа научноизследователска цел, описание на материалите, необходими за извършване на процедурата, начин на провеждане, начин на отчитане и начин за количествена и качествена интерпретация на резултатите. В съдържанието на предлаганите методики е реализирана идеята за това пред детето да се представя един конкретен централен обект (предмет от неживата природа, животно, растение, човек), който следва да бъде разглеждан в единство с неговата конкретна заобикаляща среда. От децата се изисква да допълнят модела като използват своите представи за взаимовръзките *централен (конкретен) обект – заобикаляща (конкретна) среда*. Предложени са проективни методики и идеографически техники, които не изискват съпоставяне с норма.

Вторият параграф е посветен на основните положения при изследването на екологосъобразността на заобикалящите детето екопространства. Подчертава се, че *диагностичните процедури следва да са сензитивни и към тези особености на структурите на средата, които дават възможност на детето да самоактуализира опита си (да се развива като съзнателно и инициативно същество) и да се саморазвива като субект на екологосъобразни отношения (да взема решения и да ги реализира в практиката си).*

ИЗВОДИ

В резултат на проведените изследвания се установи състоянието на педагогическите концепции за екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст и се очерта техният противоречив характер. В тяхната методологическа основа липсва това, което би трябвало да е най-важното - екологическият подход не като декларативна теза, а като реално действаща концептуалност на теорията и практиката на възпитателния процес. **Извършеният научен анализ ни доведе до установяването на парадоксалния факт, че прилагането на екологическия подход към създаването на теоретико-методически модел за екологическо възпитание е ново явление за педагогическата наука.**

Основните понятия, чрез които се обяснява и прилага екологическият подход към всички негови компоненти, са *екологическо възпитание, субектност, екологосъобразни отношения, екологическа компетентност, дейност*. Направеното от нас научно изследване показва, че те трябва да бъдат интерпретирани по следния начин:

Първо, възпитанието е екологически феномен и задължителен средообразуващ фактор за вида Homo Sapiens. То присъства под различна форма във всички еко-пространства, в контекста на които се развива детето (микро-, мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми). **Екологическо възпитание е това възпитание, което се основава на екологосъобразния подход към развиващата се личност** и чиито цели, задачи, форми на организация, методи и средства са възможно най-пълно адаптирани към екологическите потребности на детето и развиват неговата субектност. **Основният закон на екологическото възпитание се състои в това, че възпитателният процес се движи от водещата функция на екологосъобразното отношение на възрастните към детето и неговата заобикаляща среда към изкристализиране, засилване и доминиране на ролята на субектното екологосъобразно отношение на детето към себе си (към своята биосистемност, личностност и социалност), своята заобикаляща среда и природата.** Развитието на детето се характеризира с това, че и екологосъобразността на отношенията му със заобикалящата среда се развива чрез преминаването му от позицията на пълен обект на тези отношения (зачатието, пренаталния период, постнаталния период, ранната възраст) към утвърждаването на субектността (вземане на решения и носене на отговорност – първоначално ситуативно, а след това все по-целенасочено и надситуативно). Това произтича в единство с развитието на съзнанието, дейността и общуването. От тук следва, че през ранните стадии на своето развитие детето е включено в тези отношения изцяло под влияние на цели, които се генерират и задават отвън (от възрастните), като постепенно се появяват, развиват и заемат все по-значително място тези цели, които се генерират отвътре, които са резултат от развитието субектността на детето.

Второ, основната цел на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст се заключава в развитието на детето като субект

на екологосъобразни отношения. Доминанта на екологосъобразните отношения е насочеността на развиващото се дете (човека) да подчинява своето поведение на екологическите закономерности, действащи във и независимо от неговото съзнание. От така формулираната цел става ясно, че **субектността се определя чрез категорията отношение и представлява отношение на човека към себе си като към активно начало, като организатор и ръководител на своята творческа преобразуваща дейност и на взаимоотношенията си със заобикалящата среда.** Детето не може да получи своята субектност наготово, но то може самостоятелно да я развива, когато се осигурят съответните на това педагогически условия. Субектността в този случай функционира чрез индивидуалната екологическа компетентност на личността, т.е. чрез системата от вътрешни връзки и отношения (информираност, ценностни ориентации, личностна рефлексивност, емоционално самочувствие, и самоопределение), които детерминират вземането на екологосъобразни решения и тяхната практическа реализация. *За изграждането на екологосъобразни отношения с действителността е необходимо детето да се чувства свободно и независимо в своите значими решения и действия.*

Основната цел на екологическото възпитание може да бъде интерпретирана по различен начин, в зависимост от институциите, които се интересуват от нея и са задължени да я имат предвид в своята практика. Това дава възможност да бъде представена идеята за концептуална матрица на целите на екологическото възпитание, в която основната цел е диференцирана в подцели, чиито носители са разположени в различните еко-системни пространства, а тяхната йерархизация се осъществява на основата на компетентността на отделните институции и равнището на координираност на действията им.

Трето, екологосъобразното отношение се разглежда като взаимна зависимост между развиващата се субектност, която е водещо и определящо начало, и елементите на заобикалящата среда. Централна, смислообразуваща характеристика на екологосъобразното отношение е умението на детето да прилага екологическия подход (да вижда и оценява връзката между предметите, обектите и явленията и тяхната заобикаляща среда) и в съответствие с това да взема решения, *да ги реализира в дейността си* и да носи отговорност за последствията. Основен критерий за развитието на детето като субект на екологосъобразни отношения е дейността, защото чрез нейния процес и резултат се изменя облика на заобикалящия свят.

Концепцията за развитието на субектността се основава на **дейностния подход**, което е в съответствие с феноменологията на самата субектност. В контекста на дейността субектността има възможност да се формира и прояви и в други свои сфери – познанието, целеполагащата дейност, общуването и самосъзнанието. Прилагането на декомпозиционния похват определи ролята на съдържанието на всеки

един компонент от дейността: ключова ситуация, пораждаща екологосъобразното отношение, възникване на смислообразуващи мотиви, целеобразуване, прогнозиране, избор на стратегия на поведение и на начин на действие, възприемане и оценка на резултата. Разкриването на функциите и развитието на субектността чрез прилагане на алгоритъма за обясняване на възникването и развитието на дейността (мотив → цел → начин или способ на действие → резултат) дава възможности за разработването на нови педагогически механизми обуславящи възникването и развитието на екологосъобразните отношения.

Четвърто, екологическата компетентност, разглеждана като аспект от развитието на субектността на детето, се отразява в това как то организира своите взаимовръзки със заобикалящата среда, какви екологосъобразни промени (колкото и малки да са те) произтичат в резултат на тези взаимовръзки, и в умението на детето адекватно да ги възприема, отчита и прогнозира тяхното развитие. Следователно, екологическата компетентност е функция на представите, интелектуалните и практическите умения и сръчностите. От друга страна екологическата компетентност е функция на правомощията и властта над някои елементи, фактори и събития от заобикалящата среда, които детето има и се стреми да ги използва отговорно и с прогнозиране на последствията. **Чрез своята екологическа компетентност детето свързва психическата реалност на своите субектен статус и субективен свят с обективната социална и природна среда.** Екологическата компетентност е *операционален феномен, който изразява себе си в саморегулацията на поведението.*

Пето, задачите на екологическото възпитание се формулират чрез основните качества, които следва да притежава субектът и които му дават възможност самостоятелно да изгражда своите екологосъобразни отношения. Те се следните: **1.** формиране на познавателно-информационните детерминанти на екологосъобразното отношение към заобикалящия свят (научаване на факти, формиране на представи, осмисляне на понятия и връзки и достигане до някои първоначални обобщения и изводи); **2.** формиране и развитие на отношението на детето към себе си като към носител на осъзнато, дейно и водещо начало във взаимодействията със заобикалящата среда; **3.** формиране и развитие на умение за прилагане на екологическия подход при самонаблюдението, наблюдението над своята собствена заобикаляща среда, над другите хора и тяхната заобикаляща среда, и над природата; **4.** формиране и развитие на сръчностите като автоматизирани и стабилизиращи системи от сензомоторни връзки, осигуряващи екологосъобразните действия на детето в контекста на непосредственото му взаимодействие му със заобикалящата го среда; **5.** формиране на интелектуални и практически умения като усвоени от субекта начини на действие за екологическо опознаване и екологосъобразни взаимоотношения със заобикалящата среда; **6.** формиране на умения за прогнозиране на екологическите последствия

от своята собствена дейност и от дейността на другите (хора и природни процеси и явления) и изграждане на първоначална ориентация към опазване и защита на природната среда.

Шесто, в субектно-ориентирания теоретико-методически модел за екологическо възпитание се съдържат *три принципа*: а. за непосредствен контакт с природата; б. за интеграция на естествонаучното и естетическото познание; в. за културосъобразност. *Принципът за непосредствен контакт с природата* е изграден върху тезата, че в онтогенетичното развитие на човека реалните теоретически и практически отношения с природната среда се формират основно в детството (на базата на непосредствените контакти с нея) и се губят тогава, когато след определена възраст тези контакти намаляват. Този принцип касае развитието на познанието, дейността и овладяването на основните положения на екологическата етика. Той осигурява развитието на екологическата компетентност и дава простор на развитието на екологосъобразното поведение на развиващия се субект (= детето). Обогащането на собствения субектен опит на децата ги провокира най-силно да мислят за връзката между дейността на хората и последиците за екологическото състояние на средата и да се учат да вземат екологически отговорни решения, прогнозирайки техните резултати. *Принципът за интеграция на естествонаучното и естетическото познание* се основава на разбирането за вазимовръзката между науката и изкуството като две специфични страни на познанието и отражението на заобикалящия свят. Реализацията на този принцип довежда до по-задълбочено и по-широко опознаване на света и развитие на ценностно отношение към него. При това естествонаучното познание носи на развиващия се субект (детето) обективни знания, които му дават възможност да избира екологосъобразни форми на поведение, а естетическото познание има хедонистичен характер, то развива способността за наслаждение, изгражда личните пристрастия и естетически виждания за заобикалящата среда, определя мястото на екологосъобразното отношение към света в йерархичната структура на ценностната ориентация. Прилагането на принципа за единство на естествонаучното и естетическото познание влияе върху появата и развитието на потребността от контакт с природните явления, детерминантен фактор на която е обективното съществуване на природната красота. Интеграцията на естествонаучното и естетическото в процеса на екологическото възпитание позволява на децата да възприемат природата не само като източник на материални блага, а и като ценност на културата, като източник за вдъхновение и творчество, а така също да разширят и обогатят своите знания за нейното естество. Педагогическата интерпретация на принципа за *културосъобразност* се основава изцяло на теорията за етногенезата и биосферата на Земята и по специално на нейния естествено-исторически фундамент. От тази теория приемаме идеята, че човекът е едновременно член на обществото и представител на своя етнос. Това

предполага запазването на етническата традиция като оригинален стереотип на поведение, който съдържа в себе си елементи на екологическа компетентност. Културосъобразността детерминира развитието на емоционално-ценностното отношение на детето към себе си и към заобикалящата го среда и съдейства за развитието на мотивите за нейното опознаване, опазване и защита.

Седмо, екологическият подход определя *структурата на съдържанието на екологическото възпитание*. Идеите за екологическо възпитание са представени чрез включването им в концентрична структура, адекватна на екологическия модел на развитието на човека, отвътре навън: от екологията на собственото тяло и собствената среда на обитание към другите хора (и тяхната среда на обитание) към най-близко-намиращите се природни същества и тяхната среда на обитание и от там – към природата като среда на обитание на всички живи същества.

Прилагането на екологическия подход показва, че екологическото възпитание следва да се определя на две равнища (на първо равнище е екологическият подход към детето при определяне на съдържанието на екологическото възпитание; на второ равнище е екологическият подход в структурирането на познавателното съдържание и свързаните с него видове дейност, приложен като подход към природни и социални обекти, процеси и явления). В съдържанието на екологическото възпитание са включени предметите (на познание и дейност), умствените и практическите правила за осъществяване на действия и операции (умения и сръчности), предпоставките за изграждане на личностния смисъл на екологосъобразните отношения (ценностната ориентация). В отделните компоненти на съдържанието на екологическото възпитание те са представени по различен начин, но винаги във взаимна връзка и зависимост.

Формирането на *екологосъобразно отношение към себе си* (към своето вътрешно пространство) произтича главно чрез развитието на екологосъобразно отношение към: **а.** заниманията с физическа култура и спортно-подготвителни игри и упражнения; **б.** храната, разпределението на храната и храненето; **в.** своята сексуална принадлежност; **г.** своята лична хигиена; **д.** своята жилищна среда. В резултат у децата се появяват първите разбирания за това, че те могат да влияят самостоятелно върху благополучното състояние на своя организъм, да го възприемат положително и да се гордеят с него. Екологосъобразното отношение към себе си се наслагва върху екологосъобразното отношение към другите хора и тяхната заобикаляща среда (с отчитане на конкретните жизнени ситуации) чрез разбирането на потребностите на *Другия* от физическа активност, храна и хранене, лична хигиена, жилищна среда (и лична територия), право на гордост от своята сексуална принадлежност.

Екологосъобразното отношение към **неживата природа** се основава на формирането на единични представи за нейните компоненти, които могат да се проявяват като среда на обитание или като фактор на

средата. Формирането на детските представи за почвата (и нейния основен признак плодородието) има водещо значение поради това, че почвата е фактор на средата, заобикаляща организмите и е продукт на тяхната жизнена дейност, протичаща в материалния субстрат (земята). Наред с това се формират представи за климатичните явления, литосферните образувания (скали, скални късове, пясък), геоморфоложките процеси, водата, въздуха, звездите и планетите и Космоса.

Екологосъобразното отношение към **растенията** се основава на формирането на единични екологически представи за отделни растения (наименование, външен вид, местообитание, връзка с другите растения, животните и човека) и обобщени представи за класификацията на растенията (дървета, храсти и треви). Основно място в екологическите представи на децата за растенията има фактът, че растенията *създават* храната на животните и човека и *пречистват* въздуха. Овлавяването на уменията и сръчностите, които помагат на децата да се грижат за растенията и да ги опазват, се основава на представите им за специфичните екологически потребности на отделните растителни видове и за техните местообитания и местонаходища.

Формирането на екологическите представи за **животните** минава през няколко последователни етапа: *формиране на представи за живо същество, за животно, за разнообразните форми на поведение на животните* (търсенето, намирането и сдобиването с храна, храненето и пиенето, запасяването с храна; поведението на почивка, комфортното поведение, ориентировъчното поведение, териториалното поведение, социалното поведение, строителното поведение, игровото поведение, агресията, комуникациите). На основата на формираните представи се изгражда екологосъобразно отношение към домашните и дивите животни и техните местообитания, а субектното отношение изразява себе си чрез овладяването на някои умения и сръчности за създаване на изкуствени и опазване на естествени среди на обитание за отделни индивиди и популации. Това постепенно довежда децата до осъзнаване на ролята на факторите, които влияят върху поведението на животните: климатичните фактори, органичните потребности и отношенията с враговете и жертвите, антропогенните фактори.

От гледна точка на формирането на екологическите представи на децата е важно познавателното съдържание да е съобразено с определенията на основните екологически понятия: равновесие, хранителна верига, хранителна мрежа, морфологична и функционална структура на взаимовръзките (между отделен обект и заобикалящата го среда, между различни обекти в структурата на дадена екосистема).

Осмо, формирането на екологосъобразно отношение към заобикалящата среда се изгражда на основата на **психологическото разбиране** на такива феномени като детския антропоморфизъм, контактуването и дружбата с някое животно, детската агресия и жестокост към животните. Водено от своя детски антропоморфизъм, детето *приписва на природните обекти (предимно на животните)*

интелектуални, волеви и, което е особено важно, нравствени качества. Детето персонафицира животните, възприема ги като същества, идентични на неговото собствено Аз в тази степен, в която му разрешават особеностите на неговата развиваща се субектност. Това детско разбиране за същността на психиката на животните проявява себе си като регулативен механизъм на взаимоотношенията на детето с тях. Детският антропоморфизъм регулира отношенията, които детето има с животните: тези отношения са от субектно-активен тип. Те предполагат взаимно разбиране и адекватно предаване на информация, а така също активно участие на животното в дейността на детето. Детският антропоморфизъм диктува особеностите на целия диапазон от детски поведенчески реакции, които варират от изразяване на съчувствие и съпреживяване към животните до проява на агресивност и жестокост, а така също и страх.

В процеса на формирането на екологосъобразно отношение към **екосистемите** се проявява значението на екологическите представи на децата за неживата природа, растенията и животните, което детерминира осъзнаването и разбирането на морфологичните и функционалните връзки вътре в екосистемата и на тяхната екологическа ценност.

Девето, формите на организация на екологическото възпитание са анализирани от гледна точка на техните възможности за разгръщане и комплексно реализиране на екологическия подход към действителността и запазване на автономността на детето. Те учат детето да прилага екологическия подход, организират и детерминират външните и вътрешните условия за развитието на субекта на екологосъобразни отношения. Основен компонент на всички организационни форми на екологическото възпитание е *педагогическата ситуация*.

Разнообразието и конкретността на формите на организация дава възможност на възрастния да проектира педагогически ситуации, които съдържат механизми за включване на детето във взаимоотношения, изискващи проява и развитие на неговата субектност. *Всяка форма за организация има диференциран характер, който очертава нейната специфика и своеобразен принос за осъществяване на процеса на екологическо възпитание. Водещо значение имат тези форми на организация, които отреждат на детето ролята на самостоятелен саморазвиващ се субект, активно взаимодействащ си със заобикалящата го среда.* В контекста на формите за организация на педагогическото взаимодействие се изгражда Аз-образа на детето, възникват, разширяват се и се задълбочават неговите познавателни интереси, детерминира се появата и развитието на изследователските умения, детето овладява механизми за независимо формиране и отстояване на мнение, получава възможност да участва в разнообразни видове дейност, да си сътрудничи с връстници и възрастни.

Десето, изборът на методи и средства за екологическо възпитание отчита проявите на основния закон за екологическо възпитание като

създава педагогически условия за засилване и доминиране на ролята на субектното екологосъобразно отношение на детето към себе си и своята заобикаляща среда. **Основните методи** за екологическо възпитание (**наблюдение, моделиране, експериментиране**) са педагогически аналог на научно-изследователските методи, използвани от екологията. Затова те следват и общонаучната логика на прилагане (поставяне на цел, изказване на предположения, определяне на пътища и средства за постигане на целта, формулиране на резултати и изводи) и осигуряват приоритет на непосредствения контакт на детето със заобикалящата го среда. Характерът и специфичните особености на педагогическото взаимодействие (степената на участие на възрастния и на децата) се определят по-конкретно и в зависимост от равнището на развитието на субектността на детето.

Упражняването и тренировката (наред с наблюдението, моделирането и експеримента) заставят детето да чувства зависимостта на чуждия живот (или съществуването на даден обект) от своите решения и действия. Чрез упражняването и тренировката детето получава възможност да изгради съвместимост между себе си и тези компоненти на своето екологическо пространство, където то е длъжно (или може) да взема решения и да носи отговорност в съответствие със своето психическо, физическо и социално развитие. Затова упражняването и тренировката детерминират ефективността на водещите методи за екологическо възпитание (наблюдението, моделирането, експериментирането). Словесните методи (**разказ, беседа, разясняване и убеждаване**) имат сугестивен характер и са насочени както към развитието на уменията на децата да прилагат екологическия подход към опознаването на себе си и заобикалящата среда, така и към развитието на ценностните им ориентации.

Водещо значение в практическата реализация на екологическото възпитание имат тези средства, които осигуряват на децата непосредствен контакт с обектите и явленията и предоставят възможност за тяхното опознаване в естествените им местонаходища. Затова приоритетно значение имат **собствените средства на заобикалящата среда**. Това са *материалната среда*, създадена от човека (като цялостна структура, включваща и вещите, които осигуряват биологическото, психическото и социалното благополучие на детето и като специално създадени за целите на екологическото възпитание) и *природата* (като компонент на архитектурното пространство, като самостоятелна даденост, като културна и дива природа). *Втората група* средства са **комплементарни т.е. поддържащи, допълнителни, емоционално издигащи и съдействащи на основните средства за екологическо възпитание** (различните видове изкуство като посредници, формиращи емоционално-ценностното отношение на детето към природата и цялата заобикаляща го среда).

Единадесето, диагностическите процедури, които имат констатиращ и контролен характер, са създадени на основата на постиженията на предучилищната педагогика, детската психология и

психодиагностиката. Те са личностно-ориентирани и насочени към изследване на развитието на субектното екологосъобразно отношение на детето към себе си и към заобикалящата го среда. Научно-изследователските им цели са разработени от гледна точка на развитието на детето като субект на екологосъобразните отношения. Поради това те са създадени като конкретни психологически инструменти, чрез прилагането, на които може да се оценят както индивидуалните особености в развитието на субектните екологосъобразни отношения на детето, така и тенденциите, които се проявяват в различни по обем извадки. Наличието на диагностически процедури осигурява управляемостта на възпитателния процес като ни насочва към качествен анализ на педагогическите ситуации, диференцирано поставяне на възпитателните цели, планиране, проектиране и вариране на формите и методите за организация и избора на възпитателни средства.

На базата на екологическата концепция за човешкото развитие създаденият от нас теоретико-методически модел утвърждава изискването за екологосъобразност на педагогическите теории и практики. Взаимодействието на теоретико-методическия модел със средата е движеща сила за неговата самоорганизация и саморазвитие, за разрешаване на неговите вътрешни противоречия, за изграждане на неговата дивергентност, на неговите структурни и функционални изменения и за определяне на посоката на неговото развитие.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Първо, направен е методологически обоснован анализ на постиженията на теорията и практиката на екологическото възпитание; чрез комплексното прилагане на екологическия подход като методология в педагогическите изследвания е преодолян антропоцентризма, което даде възможност да се утвърдят разбиранията за екологическата феноменология на възпитанието и неговата организация като екологосъобразен процес, т.е. установи се, че екологическият подход към детето и неговите взаимовръзки със собствената му заобикаляща среда е методология в педагогиката. Доказано е, че процесите на екологическото възпитание (и обогатяването на съдържанието му) се основават на екологическото разбиране за непосредствената зависимост на развитието на детето (биологическо, личностно и социално) от неговата собствена заобикаляща среда (микро-, мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми) с която то е свързано чрез мрежа от екологически взаимовръзки. Направен е съдържателен анализ и педагогическата интерпретация на възможностите за изграждане на теоретико-методически модел за екологическо възпитание (цел, задачи, принципи, съдържание, методи, форми на организация, средства, диагностични процедури). Прилагането на модела определя пътищата, по които възпитателният процес детерминира изграждането на детето като субект на екологосъобразните отношения.

Второ, изведен е един от основните закони на възпитателния процес: той се движи от водещата функция на екологосъобразното отношение на възрастните към детето и неговата заобикаляща среда към изкристализиране и засилване на ролята на субектното екологосъобразно отношение (от страна на детето) към себе си и към своята заобикаляща среда. На основата на разбирането за детето като субект на отношенията са изяснени основните понятия на теорията за екологическото възпитание: екологосъобразни отношения, екологическа компетентност, дейност. Разширено е съдържанието на екологическото възпитание чрез включването на нови моменти: то се разглежда не само като формиране на субектното екологосъобразно отношение на детето към заобикалящата го среда, но и като формиране на екологосъобразно отношение към своето собствено вътрешно пространство (телесно и духовно).

Трето, създаден е строен и логически издържан субектно-ориентиран теоретико-методически модел за екологическо възпитание, който дава възможност за извличане и конституиране на нова информация за реални и възможни педагогически процеси и за структурно-функционално проектиране и практическо преобразуване на такава педагогическа реалност, която да отговаря на потребностите на човека от екологосъобразен начин на живот и взаимодействие със заобикалящата го среда. Определена е външната структура на субектно-ориентирания теоретико-методическия модел, която осигурява взаимовръзката между екологическото възпитание и качествата на средата, в която се осъществява възпитателния процес (микро-, мини-, мезо-, екзо-, макро-екосистеми).

Четвърто, създадени са качествено нови (в психологически и педагогически план) диагностични процедури за изследване на детето като субект на екологосъобразните отношения.

Пето, в приложен план концептуалността на теоретико-методическия модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст дава възможност за гарантиране на управляемостта на процеса на екологическо възпитание чрез определяне и конкретизиране на неговите практически цели и задачи, прилагане на диагностични процедури и извършване на корекция на възпитателния процес; разработени са ефективни методи и форми на организация на процеса на екологическо възпитание, разчитащи на използването на собствените средства на заобикалящата среда. Теоретико-методическият модел е лесен за използване и се характеризира с възпроизводимост на основните идеи в непосредствената педагогическа практика. Разработени са методически указания за организацията на педагогическото взаимодействие в процеса на екологическото възпитание на децата от предучилищна възраст.

С П И С Ъ К

На публикациите по темата на дисертационния труд

1. Монографии и книги:

1.1. Янакиева Е.К. Аз съм потокът, а ти – реката в която се вливам. За екологическото образование на децата от предучилищна възраст. – Бургас: Димант, 2000.

1.2. Янакиева Е. К. Екологично възпитание на децата от предучилищна възраст. Енциклопедия за предучилищния педагог. – София: ИК "Даниела Убенова", 1994.

1.3. Янакиева Е.К. Формиране на екологическа култура у децата от предучилищна възраст. – Благоевград: ЮЗУ, 1991.

2. Статии в сборници:

2.1. Янакиева Е. Детска дейност и екологическо образование. В сб. Детето в XXI век. – Благоевград: ЮЗУ, 2001. – стр. 69 – 82.

2.2. Янакиева Е.К. Екологическото възпитание: перспективи за осъществяване на приемствеността между детската градина и началното училище. В сб. Подготовка на децата за училище. – Благоевград - Санкт Петербург: ЮЗУ "Неофит Рилски" - ЛГПИ "А.И.Херцен", 1991. - стр. 40 - 47.

2.3. Янакиева Е. Философия на екологическото образование. В сб. Актуални проблеми на предучилищното възпитание. – Благоевград: ЮЗУ, 2001 г. – стр. 20-35.

3. Статии в списания:

3.1. Янакиева Е. Детето в света на декоративните растения. - сп. Предучилищно възпитание - кн.8. - 1999. - стр. 34-38.

3.2. Янакиева Е. Детето и екологията на човека. - сп. Предуч. възпитание. - 1999. - кн.2. - стр. 14-19.

3.3. Янакиева Е.К. Детето и животните. - сп. Предуч. възпитание. - 1994. - кн.6. - стр. 6 - 10.

3.4. Янакиева Е.К. Детето и неживата природа. - сп. Предуч. възпитание. - 1998. - кн. 4. - стр. 28 - 31.

3.5. Янакиева Е. Дидактическите игри в процесите на формиране на екологическите представи на старши дошколници. - ж. Детският сад от А до Я. - 2003. - кн.№ 6. - с. 54 – 63. *(на руски език)*

3.6. Янакиева Е. Дошколният възраст: етнокултура и екологическо възпитание. - ж. Дошк. възпитание. - 1998. - кн.7. - с. 125 – 126. *(на руски език)*

3.7. Янакиева Е. Една нова идея за педагогическа ситуация. Дом. Дете. Детска градина. – 2000. – бр.5. – стр. 3-10.

3.8. Янакиева Е.К. Екология и образование: нови идеи за осъществяване на приемствеността между детската градина и началното училище. - сп. Образование. - 1993 г. - кн.2. - стр. 53-58.

3.9. Янакиева Е. Екологосъобразно отношение към храната и храненето у децата. - сп. Предуч. възпитание. - 1998. - кн. 7-8. - с.56 - 61.

3.10. Янакиева Е. За екологосъобразно хранене.- сп. Предуч. възпитание. - 2002. - кн. 3. - стр. 30 -33.

3.11. Янакиева Е. Задачи на екологичното възпитание. сп. Предуч. възпитание. - 2005. - кн. 3. - стр. 31 -33.

3.12. Янакиева Е. За същността на екологичното възпитание: проблеми и перспективи. - сп. Предуч. възпитание. - 2003. - кн.4. - стр. 9 -15.

3.13. Янакиева Е. Методи за екологично образование на децата от предучилищна възраст. - сп. Дом. Дете. Детска градина. - 2000. - кн. 6. - стр. 12 - 17.

3.14. Янакиева Е. Методологически основи на екологичното възпитание. - сп. Педагогика. - 2002. - кн. 4. - стр. 18 - 28.

3.15. Янакиева Е. Парадоксът в теорията на екологичното възпитание. - сп. Педагогика. - 2002 .- кн. 7. - стр. 24-32.

3.16. Янакиева, Е. Примерна програма за формиране на екологосъобразно отношение към своята жилищна среда (за 5 - 7-годишни деца) Дом. Дете. Детска градина. - 2002. - кн. 4. - стр. 3-9.

3.17. Янакиева Е.К. Принципи за запознаване на децата от предучилищна възраст с природата. *Osviata i wychowanie*. - 1987. - № 23/267/. - стр. 34 - 36. *(на полски език)*.

3.18. Янакиева Е. Първи геоморфоложки представи на децата от предучилищна възраст - сп. Дом-Дете-Детска градина - 1998. - бр.5. -стр. 41-46.

3.19. Янакиева Е. Първи представи на 4-6 годишните деца за релефообразуващата дейност на водата. - сп. Дом.Дете.Детска градина. - 1998. - кн.6. - стр. 14-20

3.20. Янакиева Е. Развитие на идеята за екологично образование на децата от предучилищна възраст. - сп. Педагогика. - 2000. - кн.8-9. - стр. 3-11.

3.21. Янакиева Е. Театрализираната игра и развитието на емоционално-ценностното отношение към природата. - сп. Дом.Дете.Детска градина. - 2002. - кн.3. - стр. 11 - 22.

3.22. Янакиева Е. Формиране на екологични представи за климатичните явления - сп. Предуч. възпитание. - 2004. - кн.4. - стр. 2 - 5

3.23. Янакиева Е. Формиране на представи за домашни и диви животни. - сп. Предуч. възпитание. - 1992. - кн. 4. - стр. 10-12.

3.24. Янакиева Е. Шестъ волшебных сил. - ж.Ребенок в детском саде. - 2003. - кн.6. - с. 55 - 59 *(на руски език)*.

4.Статии, представени като научни доклади:

4.1. Янакиева Е. Екологосъобразни перспективи на теорията и практиката на предучилищното възпитание. - Международен симпозиум "Екология'97" - Бургас: Съюз на учените в България -клон Бургас - т.6. - 1997. - стр. 105-107.

4.2. Янакиева Е. Екологическо възпитание: подход, целеобразуване, съдържание. Научни публикации'2003 Част 1. Екология - Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас - 2003. – стр. 341- 360.

4.3. Янакиева Е. Екологическите пространства на детското развитие: педагогическо и методическо моделиране. В сб. Хуманитарни науки 2004. Предизвикателства и постижения. Научни статии. – Бургас: Съюз на учените в България – клон Бургас, 2004. – стр. 66 – 79.

4.4. Янакиева Е. Етнокултура и екологическо възпитание. - Международен симпозиум "Екология'02" - Бургас: Съюз на учените в България -клон Бургас - т.11. - 2002. – стр. 117-125.

4.5. Янакиева Е. К. Игры детей с животными: описание и социализирующие функции. В сб. Игра и развитие в дошкольном возрасте. - Материалы международной научно-практической конференции. - 11 - 14 апреля, - Москва: МПГУ им. В.И.Ленина, 1995 (на руски език). – с. 68-69.

4.6. Янакиева Е. Концептуална матрица на целите на екологическото възпитание. – Годишник на ПК "Св.Иван Рилски" – Дупница: Технически университет – София, ПК "Св.Иван Рилски" – Дупница, 2002. – бр.2. - стр. 142 -144.

4.7. Янакиева Е. Методика за установяване наличието на мотиви за екологосъобразно поведение (5-9 год.деца). – Техномат&Инфотел 2004. Материали, методи и технологии. Научни статии. – 2004. – Том. 2. – стр. 43 – 53.

4.8. Янакиева Е.К. Педагогика или екопедагогика? - Международен симпозиум "Екология'94" - Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас - т.3. -1994 г. - стр. 265 - 267.

4.9. Янакиева Е. Относно еко-психологията на пренаталната общност. В сб. Научни публикации т.І. Хуманитарни науки. Предизвикателства и постижения. – Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас, 2003. – стр. 249 – 256.

4.10. Янакиева Е. Педагогическо моделиране на екологосъобразните отношения. - Международен симпозиум "Екология'04" - Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас. - 2004. - т. 2. - стр. 308 – 328.

4.11. Янакиева Е. Проблеми на диагностиката на екологическата култура на личността. - Международен симпозиум "Екология'93" - Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас. - 1993. - т. 2. - стр. 418 - 423.

4.12. Янакиева Е. Страхът на децата от предучилищна възраст от природни явления. - Международен симпозиум "Екология'96" - Бургас: Съюз на учените в България - клон Бургас - т.5. -1996 г. – стр. 172 - 174.

4.13. Янакиева Е. Щастието на децата като социално-екологически проблем. - Международен симпозиум "Екология'95" - Бургас: Съюз на учените в България – т. 4. – 1995. - стр. 165-167.