Введение

Взаимодействие человека с природой – чрезвычайно актуальная проблема современности. С каждым годом ее звучание становится сильнее, ибо уже сейчас «в полной мере ясно, что планируемое человеком производство материальных благ порой одновременно выступает и как непланируемое им «производство» губительных эффектов на выходе биосферного сверхорганизма, причем в таком масштабе, что это грозит полным уничтожением всего живого на Земле, включая и самого человека» [17].

Народы и государства планеты Земля со всей очевидностью начинают осознавать: стихийно и бесконтрольно использовать ее природные ресурсы нельзя. Сбываются пророческие слова Ф. Энгельса, который еще в прошлом веке пытался предостеречь: «Не будем, однако, слишком обольщаться нашими победами над природой. За каждую такую победу она нам мстит» [16].

Важнейший аспект в решении вопроса сохранения природных ресурсов Земли – образование людей в области окружающей среды, экологическое воспитание всего населения, включая и подрастающее поколение.

В 80-ые годы продолжалось широкомасштабное движение в нашей стране. Активизировались наука и практика: велись интенсивные исследования в области экологического образования на кафедрах педвузов, сотрудниками лаборатории экологического образования школьников специально созданной в Академии педагогических наук. Педагоги, творчески относящиеся к работе, искали новые формы природоохранной деятельности со школьниками, а методисты и воспитатели разрабатывали основы природоохранного воспитания в детском саду.

В дошкольной педагогике велись исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих ведущие закономерности живой и неживой природы. Это работы И.А. Хайдуровой (1974 г.), С.Н. Николаевой (1979 г.), Е.Ф. Терентьевой (1980 г.), З.П. Плохий (1983 г.), Н.Н. Кондратьевой (1986 г.), А.М. Федотовой (1987г.), И.А. Комаровой (1991 г.), Т.Г. Табукашвили (1998 г.).

Главная направленность этих исследований – отбор и систематизация экологически значимого содержания знаний о природе для детей дошкольного возраста. В исследованиях, посвященных живой природе, в качестве ведущей была выбрана закономерность, которой подчиняется жизнь любого организма, а именно зависимость существования растений и животных от внешней среды. А.М. Федотовой установлено, что дошкольникам легче усваивать обобщенные представления о группах неродственных животных, проживающих на одной территории и имеющих морфофункциональное сходство, чем понятия о систематических единицах.

Эти работы положили начало экологическому подходу в ознакомлении дошкольников с природой [19].

Яркий след в истории экологического образования оставила Третья Всесоюзная конференция, проведенная осенью 1990 г. в Казани. Была показана необходимость нового экологического образования, центром которого должна стать забота о Доме – нашей планете Земля [19].

Формирование экологического сознания, экологической культуры – это длительный процесс, который может осуществляться на протяжении всей жизни человека под влиянием идеологии, политики, искусства, научных знаний, производственной практики, образования и просвещения.

Началом формирования экологической направленности личности по праву можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие эмоциональные впечатлениями, которые надолго (а порой на всю жизнь) остаются в памяти человека [20].

Таким образом, рассуждения об экологической проблеме, о значении экологического сознания и культуры имеют непосредственное отношение к практике дошкольного воспитания.

С.Н. Николаева отмечает, что поворот к экологическому воспитанию детей в дошкольный период следует обсуждать в двух взаимосвязанных направлениях: как проблему воспитания детей и как проблему развития экологического сознания у взрослых, воспитывающих дошкольников или решающих различные вопросы дошкольного воспитания. Разведение этих направлений обусловлено остро осложнившейся экологической ситуацией и необходимостью скорейшего ее решения. В этих условиях экологическое воспитание детей надлежащим образом может быть осуществлено, если производственная деятельность педагогов, поведение родителей осуществляется с позиции сознания всей значимости проблемы, если мысли и чувства взрослых людей искренне устремлены на сохранение природы, а их поступки и поведение создают надлежащую атмосферу и в семье. [16].

Итак, начинать экологическое воспитание следует с раннего возраста. Учитывая наглядно-действенное мышление детей этого возраста. Знакомство с окружающей средой должно включать наблюдения, на основе которых и разовьется интерес к живой и неживой природе: в доступной форме следует показать ребенку, что все в природе находится в определенной связи, зависимости. Для этого необходимо использовать различные методы и приемы. Как доказано психологами, для детей первых семи лет жизни характерны наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Это обязывает педагогов строить процесс обучения таким образом, чтобы основные необходимые сведения дети усваивали не вербальным, а наглядным методом (путем запечатления реальных объектов и событий окружающего мира). В программе экологического образования дошкольников основной упор должен быть сделан на наблюдения, эксперименты и продуктивную деятельность детей в природе. Во время наблюдений и экспериментов обогащается память ребенка, активизируются мыслительные процессы, развивается речь. Следствием этого является накопление фонда умственных приемов и операций, относящихся к умственным умениям.

Ребенок по природе своей исследователь. Неутомимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новую информацию традиционно рассматриваются в педагогике как важнейшие черты детского поведения. Итак, исследовательская, поисковая активность - естественное состояние ребенка. Именно она порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка разворачивалось как процесс саморазвития.

Исследовательское поведение – один из важнейших источников получения ребенком представлений о мире, а исследовательское обучение строится на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего.

Попытки выстроить образовательную деятельность на основе исследовательских методов обучения предпринимались с давних времен, однако это не привело к их широкому использованию в практике. Противодействие традиционного, или точнее информационно-рецептурного, обучения и исследовательского продолжается много лет.

Известный отечественный педагог И.Ф. Свадковский еще в начале 20 в. отмечал: чем больше теоретики говорят о роли индивидуальности в воспитательном процессе, тем большая пропасть отделяет живую школу от философствующей педагогики и дидактики. По его утверждению, лишь исследовательские методы обучения дают надежду на то, что эта вечная проблема все-таки будет разрешена (45).

С того времени прошло около ста лет, но по-прежнему традиционное обучение, прежде всего в нашей стране, строится преимущественно не на исследовательском поиске, а на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение готовых истин.

Вследствие такого информационно-рецептурного обучения ребенок в значительной мере утрачивает главную черту исследовательского поведения - поисковую активность. Итогом становится потеря любознательности, способности мыслить самостоятельно, что делает практически невозможным процессы самообучения, самовоспитания, а следовательно, и саморазвития.

Следовательно, подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становятся важнейшими задачами современного образования. Доминирование исследовательского метода в обучении не означает исключения иных методов, оно предполагает лишь его преобладание (46).

Экологическое воспитание как новое направление дошкольной педагогики нуждается в специальных исследованиях, которые могут доказать состоятельность нового подхода в ознакомлении детей с природой. Исследования важны во всех звеньях непрерывного экологического образования, но в сфере дошкольного воспитания они особенно актуальны в силу возрастных особенностей детей, их ограниченных психофизических возможностей, в силу того, что в центр экологического воспитания положены хотя и адаптированные, но научные знания из области экологии.

Исследования важны не только для познания новой области, но и как метод обучения в системе профессионального образования. Еще в 1960-е годы в теории познания берет свое начало специальное направление-теория научного поиска, которая рассматривает процесс познания с позиций творческой деятельности конкретного субъекта.

Внимание философов привлекает построение научного исследования, его логика, они выделяют основные категории процесса научного поиска - проблему, факт систему.

Эмпиричесское исследование, в основе которого лежит проблема отражающая то или иное противоречие действительности побуждает исследователя к творческой поисковой деятельности, строятся различные предположения выдвигаются научные гипотезы, определяются способы их проверки – различные виды экспериментов. Итогом проделанной работы становятся новые факты ,которые исследователь анализирует jсмысляет, сопоставляет устоявшимися теориями. Исследование как творческая на всех этапах деятельность интенсивно развивает мышление того, кто ею занимается. Именно поэтому процедура исследования послужила эталоном для педагогов, исследующих методы обучения школьников. В 60-70-е годы XX в. дидакты начинают поиск новых методов обучения в школе в связи с возрастающей потребностью общества в развитии учащихся активного творческого мышления. Поиск приводит их к созданию проблемного метода обучения.

Проблемный способ обучения вызывает интерес и активность учащихся. В ответ на обнаруженную проблему они вынуждены строить предположения, выдвигать гипотезу, аргументировать, потом проверять практическим способом , анализировать полученные факты ,обобщать .Нет сомнения , такое обучение становиться фактором развития мыслительной деятельности учащихся , творческого мышления .

В последнее время проблемное обучение широко входит в жизнь во всех звеньях непрерывного образования: с дошкольниками осуществляются поисковая деятельность, опытничество; со школьниками проводятся поисковые практические работы, которые сменяются курсовыми дипломными проектами в среднем и высшем звене. проблемно – исследовательский метод выходит в разряд ведущих методов обучения детей и молодежи.

Новый экологический подход в ознакомлении дошкольников с природой выдвигает целый ряд проблем, которые решаются посредством научного поиска.

Итак, проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия развития экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста в процессе элементарной поисковой деятельности.

Исходя из актуальности проблемы экологического воспитания детей, мы поставили цель: изучить особенности начал экологической культуры у средних дошкольников в процессе элементарной поисковой деятельности и условия ее формирования.

Объект исследования: экологическая культура детей среднего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия формирования экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста в процессе элементарной поисковой деятельности.

Гипотеза: Элементарная поисковая деятельность способствует формированию экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста при следующих условиях:

1. Организация предметно-развивающей среды для проведения элементарной поисковой деятельности.
2. Разработка системы работы по формированию экологической культуры с детьми 4 – 5 лет с учетом принципов систематичности и последовательности.
3. Формирование осознанного понимания взаимосвязей в природе и учета этого в практической деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить научные данные по проблеме экологического воспитания дошкольников.
2. Выявить и апробировать педагогические условия формирования экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста в процессе элементарной поисковой деятельности.
3. Выявить эффективность предлагаемой системы работы по формированию экологической культуры у детей среднего дошкольного возраста в процессе элементарной поисковой деятельности.

Методологической основой исследования является:

- диалектический материализм, а именно теория познания, исследующая природу человеческого познания, формы и закономерности перехода от поверхностного представления о вещах к постижению их сущности.

- положение философии о неразрывном единстве человека и природы, взаимоотношении общества с природой.

Научно-теоретическую основу исследования составляют:

- Теория А.В. Запорожца об амплификации дошкольного детства как самоценного периода развития личности.

- Исследования Н.А. Рыжовой в области экологического образования дошкольников.

- Исследования С.Н. Николаевой в области формирования начал экологической культуры у детей дошкольного возраста.

Методы исследования:

- метод теоретического анализа психолого-педагогической литературы по данной теме.

- педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

- методы количественной и качественной обработки данных.

Этапы исследования:

- подготовительный: сентябрь – октябрь 2009 г. (анализ литературных источников)

- основной: ноябрь – январь 2009 – 2010 г.

- заключительный – февраль 2010 г.

Практическая значимость: Результаты исследования можно использовать воспитателям дошкольных образовательных учреждений. Внедрение разработанной системы позволит повысить уровень экологической культуры у детей дошкольного возраста.

экологический воспитание дошкольник поисковый

Глава I. Теоретические основы формирования начал экологической

культуры в процессе познавательной деятельности у детей младшего

дошкольного возраста

1.1 Психолого-педагогические основы формирования начал

экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста

В переводе с греческого языка «экология» - это наука о доме, жилище («ойкос» - дом, «логос» - наука). Возникнув еще в прошлом веке как часть зоологии, экология определялась как наука о взаимоотношениях живых организмах с окружающей средой и друг с другом. Сейчас это направление называется биологической или классической экологией. По мере развития общества эта наука все больше приобретала социальное значение и в нашем столетии вышла за рамки естественных наук. В середине XX века, экология обрела широкую известность среди всех людей, независимо от их специальности. Она стала наукой, которая должна помочь людям выжить, сделать их среду обитания приемлемой для существования. К сожалению, общество осознало это, когда уже стали ощутимы отрицательные последствия потребительского отношения людей к природе, когда на планете практически не осталось уголков нетронутой природы, когда состояние среды обитания уже отрицательно сказалось на здоровье огромного количества людей.

Экологическая информация все чаще входит в нашу жизнь, но нам не всегда хватает знаний, чтобы правильно ее оценить. Некоторые люди считают, что повлиять на состояние окружающей среды может только правительство, но никак не мы сами, и что от нас ничего не зависит.

Такая точка зрения, по мнению Н.А. Рыжовой [23], во многом объясняется тем, что длительное время в большинстве образовательных учреждений не находилось места для экологии. Более того, воспитывалось именно потребительское отношение к природе, стремление ее завоевать и улучшить по своему усмотрению. Взрослым людям, воспитанным на таких позициях, сейчас очень трудно изменить свои взгляды на окружающую среду. Надежда на подрастающее поколение, которое мы должны воспитывать по-новому.

Сущность экологии хорошо отражают «законы», сформулированные в популярной форме американским ученым Б. Коммонером: все связано со всем – все куда-нибудь девается – все что-нибудь да стоит – природа знает лучше нас. Эти законы во многом определяют нашу жизнь, хотя мы об этом часто и не подозреваем [23]. Что же нужно для того чтобы достигнуть высокого качества жизни и начать подниматься по ступенькам новой цивилизации? Философы и экологи однозначно отвечают – необходима массовая экологическая культура. Путь к ее формированию – это дальнейшее развитие экологического образования:

- воспитание членов общества, осознающих свою связь с природой, понимающих единство региональных и глобальных процессов биосферы, необходимость сохранения ее равновесия;

- привитие всем членам общества сознания личной причастности к решению проблем окружающей среды;

- развитие понимания каждым необходимости равновесия между удовлетворением собственных потребностей и теми последствиями, которые окажут эти действия на состояние окружающей среды в будущем. Иными словами, экологическую культуру можно рассматривать в качестве интеллектуально-духовной основы цивилизации устойчивого типа. Вопросы экологической культуры были подняты на Первой Всероссийской научно-практической конференции в Красноярске в 1991 г., на которой ряд ведущих специалистов сформулировали свое понимание этих проблем.

Многолетние изучение проблем экологического образования школьников позволило исследователям выйти на определение экологической культуры, которая, по мнению И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, должна быть связана с социально-нравственной деятельностью, вызывающей потребность в улучшении окружающей среды. Экологическая культура личности строится на базе понимания закономерностей живых систем и уважения жизни, и ее главным показателем является социальная и индивидуальная экологическая ответственность за события в природе и жизни людей [23]. Д.В. Владышевский сущность экологической культуры связывает с природопользованием, осознанием опасности и недопустимости безудержного использования ресурсов планеты, с переходом к общенациональному сбережению природы. Не менее важно мнение Б.С. Кубанцева об экологической культуре. Он говорит о необходимости переориентации господствующего в мышлении соотечественников антропоцентрического мышления, когда в центре всего и вся стоит человек («царь природы»), на экологическое биоцентрическое мышление, когда человек будет рассматривать себя наравне с природой [23]. Академик Б.Т. Лихачев рассматривает экологическую культуру как производное от экологического сознания. Она должна строиться на экологических знаниях и включать в себя глубокую заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порождаемых общение с природой [23].

Итак, понятие экологической культуры соединяет в себе: знание основных законов природы; понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими во всякого рода индивидуальной и коллективной деятельности; стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования; выработку чувства ответственного отношения к природе, окружающей человека среде, здоровью людей. Таким образом, экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно – волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности [19].

Еще в начале 1970-ых годов начали проводиться педагогические исследования, которые в дальнейшем вошли в ядро теоретико-экспериментального обоснования методики экологического воспитания дошкольников. Это было связано с новыми идеями, инициированными Академией педагогических наук. Детскими психологами (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) провозглашалась необходимость: 1) усложнение содержания обучения – привнесение в него теоретических знаний, отражающих закономерности окружающей действительности; 2) построение системы знаний, усвоение которых обеспечивало бы эффективное умственное развитие детей. Реализацией этой идеи в сфере дошкольного воспитания, которая должна была обеспечить хорошую подготовку детей к школе, занимались А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, А.А. Венгер (НИИ дошкольного воспитания АПН). Психологи обосновали положение о том, что дети дошкольного возраста могут усвоить систему взаимосвязанных знаний, отражающую закономерности той или другой области действительности, если эта система будет доступна наглядно-образному мышлению, преобладающему в этом возрасте. Все последние годы ушедшего века продолжались поиски и исследования специалистов в области экологического образования. Шло развитие понятия экологической культуры. Понятие экологической культуры начинает рассматриваться с культурологических позиций, в него привносятся качества, позволяющие сделать его феноменом общей культуры, в нем пересекаются два процесса – образование человека и его становление как социокультурного индивида.

Поиск и определение новой позиции отчетливо проявляются на конференции 1998 г. «Экологическая культура и образование», инициированной Российской академией образования. На необходимость гуманизации экологического образования, расширения понятия экологической культуры (привнесения в него представлений о всеобщих ценностях, взгляда на мир как на целостный организм), на его объективную красоту и неповторимость указывали почти все участники конференции (А.М. Буровский, Н.В. Груздева, Н. Беркова, С.А. Варфоломеев, И.Д. Зверев и многие другие). Экология чаще рассматривается как интегрированная наука, объединяющая в своем содержании становление экологической культуры личности в процессе экологического образования при таком подходе может сложиться лишь в том случае, если продумана стратегия интеграции знания в образовании [18].

Важнейшим условием формирования экологической культуры личности является интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания в содержании образования. Для теоретического обоснования методики экологического воспитания дошкольников, формирования у детей начал экологической культуры на данном этапе имеет значение позиция тех исследователей, которые в качестве ключевых идей (ключевых понятий) экологического образования выделяют ведущие положения биоэкологии – первоосновы экологического знания (Н.М. Мамедов, И.Т. Суравегина, Н.М. Чернова, И.Н. Пономарева и др.). Познание законов биоэкологии может быть начато в дошкольном возрасте на конкретном природном материале из непосредственного окружения детей. В этом случае для конструирования методики экологического воспитания, определения ее содержательного стержня большое значение имеет исходное (ключевое) понятие биоэкологии, которое может быть использовано в эколого-педагогической работе с любой возрастной категорией дошкольников.

Самоценность дошкольного детства очевидна: первые шесть лет жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности. Достижением первых семи лет жизни является становление самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности [19]. В предметное окружение ребенка-дошкольника входят различные объекты природы, поэтому его ознакомление с растениями, животными, явлениями неживой природы неизбежно – это естественный процесс познания окружающего мира и приобретения социального опыта. С. Н. Николаева отмечает, что в настоящее время происходит смена позиций в естествознании: биологический подход, который господствовал до сих пор в мировоззрении людей, вытесняется новым – экологическим – взглядом на мир природы, мир предметов, созданных людьми, и на самого человека. Экологическое мировоззрение становится основополагающим во всех сферах жизнедеятельности людей; оно в значительной степени начинает определять политику государства и развитие производства, медицины, культуры.

Экологическое мировоззрение – это продукт образования; его становление происходит постепенно в течение многих лет жизни и учения человека. Начало же этого процесса падает на период дошкольного детства, когда закладываются первые основы миропонимания и практического взаимодействия с предметно-природной средой.

Экологическое воспитание дошкольников (по определению С.Н. Николаева) – это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, а педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии. Какие же понятия являются значимыми при построении методики экологического воспитания детей дошкольного возраста? Прежде всего, необходимо определить понятие «экология»: что за ним стоит, какая наука имеется ввиду.

Ведущий отечественный эколог Н.Ф. Реймерс выделяет пять существенно между собой различающихся позиций в определении этого понятия. Для выяснения научной основы экологического воспитания значимым является первое (корневое) определение экологии как биологической науки, изучающей взаимоотношения организмов со средой обитания и между собой. Биоэкология имеет 3 раздела, в которых рассматриваются взаимосвязи: 1) отдельного взятого организма со средой обитания (аутэкология); 2) популяция разных видов растений и животных с занимаемым ареалом (демэкология); 3) сообществ живых организмов со средой совместного их проживания (синэкология).

Как отмечает С.Н. Николаева, учитывая специфику детей дошкольного возраста, особенности их психического и личностного развития, разделы биологической экологии в разной степени могут служить научной основой для построения адекватной экологической методики воспитания дошкольников. Критериями отбора понятий и экологического фактического материала являются два момента: их наглядная представленность и возможность включения в практическую деятельность. У детей дошкольного возраста преобладают наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, которые могут обеспечить понимание и усвоение лишь специально отобранных и адаптированных к данному возрасту сведений о природе. Самым подходящим для восприятия дошкольниками является раздел аутэкология – дети окружены конкретными, отдельно взятыми живыми организмами. Итак, по мнению С.Н. Николаевой, первое экологическое понятие, которое может быть использовано при построении методики, это понятие взаимосвязи живого организма со средой обитания. Следующее важное понятие из раздела аутэкологии – морфофункциональная приспособленность организма к среде обитания Названные понятия выражают первую – и главную – экологическую идею: любой живой организм через свои потребности и необходимость их удовлетворения связан со средой обитания посредством морфофункциональной приспособленности (адаптации) к определенным условиям жизни. Эта идея конкретно и образно может быть доведена до понимания дошкольника.

Из второго раздела биоэкологии – демэкологии – в настоящее время, ввиду недостаточности исследований, использовать какие-либо понятия для построения методики экологического воспитания дошкольников не представляется возможным. Третий раздел биоэкологии – синэкология, - рассматривающий жизнь растений и животных в сообществе, позволяет адаптировать ведущие понятия до уровня познавательных возможностей дошкольников. Таким образом, названные понятия биоэкологии, адаптированные к уровню познавательных возможностей детей дошкольного возраста, составляют содержательную основу новой методики – экологического воспитания дошкольников. Кроме понятий в построении педагогического процесса могут быть использованы некоторые экологические закономерности, или явления закономерного характера, существующие в природе. Критериями отбора этих закономерностей, как и отбора понятий и фактического материала, являются их доступность детям и возможность их познания. Помимо обозначенных явлений в методику можно ввести факты, отражающие связь человека (как представителя вида, живого существа) со средой обитания, зависимость его жизни и здоровья от внешних факторов (воздух, вода, тепло, пища и др.).

Этот материал имеет прямое отношение к экологии человека, социальной экологии. Предметом внимания дошкольников можно сделать тему сохранения здоровья, его поддержания путем создания благоприятных условий жизни в детском саду и семье, здоровым образом жизни [18].

В настоящее время авторы по-разному определяют возраст, с которого следует начинать экологическое образование ребенка. Так, М.А. Шаргаев считает, что «необходимо начинать экологическое обучение и воспитание человека с его утробного развития детей надо учить, начиная даже не с грудного возраста, а намного раньше».

Р. Левина отмечает, что экологическое образование дошкольников может начинаться с момента их прихода в дошкольное учреждение, то есть, с 2-3 лет. Программа Ж.Л. Васякиной «Паутинка» рассчитана на детей, начиная с 2-летнего возраста. Н.А. Рыжова отмечает, что при достаточно широкой трактовке термина «экологическое образование» можно говорить о нем по отношению к детям раннего возраста. Однако в содержании и методике экологического образования детей старшего и младшего дошкольного возрастов существуют значительные различия, обусловленные, прежде всего, их психофизиологическими возможностями.

До трех лет мышление ребенка преимущественно связано с непосредственным восприятием, он задумывается лишь над тем, что воспринимает в данный момент. В младшем возрасте, когда ребенок познает мир, важно, чтобы в сферу его деятельности обязательно входили объекты природы, за которыми он мог бы наблюдать, ухаживать, эмоционально сопереживать им. Уже детей младшей и средней группы необходимо знакомить (на конкретных примерах) с элементарными взаимозависимостями. К 5 года у ребенка уже сформирован ряд представлений об окружающей среде и отношение к ней, что может служить основой для экологического образования в старшем возрасте. Именно по отношению к 5-7 летним детям можно говорить о более углубленном изучении и восприятии природы, экологическом образовании, что обусловлено их психофизиологическими особенностями. Если в младшем возрасте среди мотивов учения преобладает непосредственно эмоциональное отношение ребенка, то в старшем при сохранении указанного мотива появляются новые: мотивы известной общественной необходимости и познавательный интерес, который при определенных условиях приобретает достаточную устойчивость и активность. Условиями формирования познавательной активности как мотивов учебной деятельности старших дошкольников являются обеспечение в процессе познавания активной позиции детей и постепенное усложнение содержания знаний (В.И. Логинова, П.Г. Саморукова) [13]. Таким образом, отличие дошкольной ступени системы непрерывного экологического образования от других ступеней определяется психофизиологическими характеристиками детей, особенностями их восприятия и освоения окружающего мира. Формулировка цели и задач образования во многом определяет и его содержание. И.Д. Зверев предлагает рассматривать экологическое образование как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды». Он подчеркивает, что педагогические задачи экологического образования касаются: обучения (овладение знаниями о взаимосвязи природы, общества и человека; формировании умений по разрешению экологических проблем); воспитания (ценностных ориентаций, мотивов, потребностей, установки на активную деятельность по охране окружающей среды); развития (способности анализировать экологические ситуации; оценивать эстетическое состояние среды).

Наряду с термином «экологическое образование» в литературе (в том числе и дошкольной) активно используется термин «экологическая культура». Н.А. Рыжова отмечает, что в одних случаях он применяется как синоним первого, в других формирование экологической культуры рассматривается как его конечная цель, как показатель уровня экологического сознания.

В концепции общего экологического образования указывается что «экологическая культура опирается на духовный и практический опыт прошлых и нынешних поколений, а также учитывает прогнозы специалистов по изменению экологического качества среды в наступающем третьем тысячелетии». Н.Ф. Мамедов рассматривает систему экологического образования как основное средство формирования экологической культуры, а саму экологическую культуру как новый способ соединения человека с природой, примирения с ней на основе более глубокого ее познания. Н.С. Дежникова считает, что «контрапунктом воспитания экологической культуры… является формирование такого представления о месте и роли человека во взаимоотношениях с окружающей средой, при котором ни человек не противопоставляется природе, ни природа человеку, а их существование воспринимается в единстве и неразрывной связи друг с другом».

Н.Ф. Винокурова подчеркивает, что в экологической культуре «интегрируются все сферы сознания личности: когнитивной (познавательной), аффективной (эмоционально-ценностной) и психомоторной». И.Д. Зверев отмечает, что «экологическая культура отражает целостное понимание мира, синтез многообразных видов деятельности человека, основанных на знаниях уникальных свойств биосферы, доминирующего положения в ней человека. Более того, экокультура становится ведущим компонентом общей культуры, развития материальных и духовных ценностей».

В.А. Ясвин предполагает, что «экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности». Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не руководствоваться ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение. В дошкольной педагогике, как отмечает Н.А. Рыжова, пока нет единого мнения по поводу целей, задач и терминологии экологического образования. Авторы программ, пособий для работы с дошкольниками чаще всего используют термины «экологическое воспитание» и «экологическая культура». Термин «экологическое образование» вошел в обиход педагогов дошкольного звена только в последние годы и обычно употребляется как синоним термина «экологическое воспитание».

Авторы программ, пособий предлагают разнообразные формулировки целей и задач экологического воспитания дошкольников: «воспитание начал экологической культуры» (С.Н. Николаева), формирования определенного уровня осознанного отношения, выраженного в поведении, отношении к природе, людям, себе, месту в жизни» (Н.А. Соломонова), ответственного отношения к природе (А.В. Королева), воспитание у ребенка потребности в сохранении и улучшении природы, развитие его творческого потенциала (Н.Е. Орлихина), «формирование у детей соответствующего этой проблеме сознания» (Г. Филиппова).

С.Н. Николаева отмечает, что формирование начал экологической культуры – «это становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим ее и созидающим на основе ее богатства материальные и духовные ценности».

Под экологическим образованием дошкольников понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры, которая проявляется в эмоционально положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций (Н.А. Рыжова).

Таким образом, в экологическом образовании дошкольников необходимы смена старой, традиционной антропоцентрической парадигмы на новую экоцентрическую, что делает необходимым отказ от ряда сформировавшихся в предыдущие годы стереотипов. Природа не должна рассматриваться только с утилитарной точки зрения. Прежде всего, необходимо показать детям ее уникальность, красоту и универсальность: природа – среда жизни всех существ, включая человека, объект познания, удовлетворения его эстетических потребностей; и только затем – объект человеческого потребления. Мы должны охранять природу не потому что она нам что-то дает, а потому что она самоценна [23].

1.2 Особенности развития экологической культуры у детей младшего

дошкольного возраста

Дошкольный возраст является важнейшим этапом в экологическом образовании и воспитании детей. Именно в это время формируются экологические представления, являющиеся основой систематических знаний о природной среде и бережном к ней отношении. Цель образования и воспитания дошкольников в области окружающей среды – формирование их экологической культуры, включающей в себя знания о природе, о взаимосвязях в ней и способах ее сохранения, эстетические и этические чувства, интерес к природе и проблемам ее охраны; деятельность по сохранению и улучшению природной среды; навыки культурного поведения в природе, а также мотивы, побуждающие к соблюдению норм поведения в природе.

Многогранный мир природы пробуждает у дошкольников интерес, вызывает удивление. «Искреннее изумление перед открывшейся тайной природы, - отмечает Сухомлинский, - могучий толчок для стремительного потока мысли. Пытливость ребенка, его любознательность проявляются в познавательных вопросах, которые помогают ему ориентироваться в окружающем мире, обнаруживать имеющиеся связи и зависимости. Поэтому воспитатели, направляя деятельность детей, должны стимулировать их познавательную активность, появление вопросов, стремление находить на них ответы, стараться упрочить и углубить интерес к природе, ее познанию. Одновременно они учат детей правильно называть предметы, явления природы, их свойства, качества, развивают умение выражать свои впечатления в слове» [9].

Ведущую роль в экологическом воспитании, по мнению Л. Бобылевой [3], играет формирование у детей познавательного интереса к природе. Интерес, с одной стороны, является стимулом развития бережного отношения к природе, с другой – его результатом. Таким образом, воспитание бережного отношения к природе идет от углубления имеющихся интересов к формированию новых умений, знаний, чувств, а от них – к интересу на более высокой ступени.

Психологи считают, что интерес в своем развитии выражен различными стадиями: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. Особое место в формировании у дошкольников любви и бережного отношения к природе занимает развитие любознательности, которая характеризуется стремлением проникнуть за пределы увиденного, узнать неведомое. Процесс этот сопровождается удивлением, радостью, чувством удовлетворенности. Но в большинстве случаев дети самостоятельно не могут объяснить интересующие их явления природы, а потому, если взрослые не помогут им в этом, то интерес к природе может угаснуть. Интерес к природе, подчеркивает Л. Бобылева, проявляется:

- в стремлении познать природу (живую и неживую);

- в чтении (слушании) книг о природе;

- в деятельности по защите природы;

- в изображении природы в рисунках, лепке, аппликации;

- в увлечениях, связанных с природой (изготовление поделок, коллекционирование).

В процессе пробуждения и развития эмоционального восприятия природы важную роль играет отношение воспитателей и родителей к природе и интересам детей, связанным с ней. Внимание взрослых, поддержка, одобрение содействуют и развитию увлечения, и успеху деятельности. В качестве признаков, по которым можно судить о пробуждающемся у детей интересе к природе и ее охране, могут выступать проявления интеллектуальной активности (вопросы воспитателю, участие в обсуждении природоохранных тем на занятиях и прогулках, активное оперирование знаниями), а также волевые проявления (стремление участвовать в деятельности по оказанию помощи природе).

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают, что характер социального поведения ребенка зависит, прежде всего, от приобретаемого им эмоционального опыта. Накопление положительных эмоциональных переживаний формирует у него доверие к миру, стремление к гуманистически направленному взаимодействию с окружающим с окружающим. Негативный эмоциональный опыт, напротив, обусловливает формирование неадекватного поведения. Однако часто в погоне за интеллектуальным развитием ребенка взрослые уделяют недостаточно внимания обогащению его эмоционального мира, провоцируя тем самым развитие негативных проявлений в его характере.

Для социально-нравственного развития дошкольника очень важно дать правильное направление развитию эмоций и чувств, обеспечить накопление положительного эмоционального опыта взаимодействия с миром. Огромные возможности для накопления дошкольников ценных эмоциональных переживаний предоставляет общение с природой.

Проведенные психолого-педагогические исследования Т.А. Марковой и Т.Н. Виноградовой показывают, что эмоциональный опыт, приобретенный дошкольником при взаимодействии с природой, включает как позитивное, так и негативное содержание. Ценным в нем является положительно окрашенное отношение к привлекательным, на взгляд ребенка, объектам природы, прежде всего – к животным, наделенным развитыми чувствами и способностью их активно проявлять. Дошкольники с интересом наблюдают за ними, эмоционально положительно откликаются на проявление их жизни – движения – движения, звуки, способы поведения, реакции на людей, заботу о потомстве: улыбаются, комментируют поведение животных [15].

С привлекательными внешне животными дети нежно общаются, называют их ласковыми именами, «очеловечивают» их. С такими животными пытаются организовать совместные игры.

Подобное взаимодействие с живыми существами способствует формированию у детей доброжелательности, интереса, эмоциональной отзывчивости, желание общаться, помогать, заботиться. Поддержание взрослым ценного детского опыта, создание условий для его расширения и обогащения, несомненно, является главным направлением стратегии развития гуманного отношения дошкольников к природе.

Вместе с тем эмоциональный опыт взаимодействия ребенка с природой может иметь и негативную окрашенность. В чем это выражается? Многие дети неприязненно относятся к насекомым, пресмыкающимся и земноводным, допускают при общении с ними негативные действия. Если взрослый не обращает на это внимания, дети привыкают делить объекты природы на красивые и некрасивые, нужные и ненужные и соответственно строить свое отношение к ним. Дошкольники утверждаются во мнении, что характер отношения к природному объекту определяется его внешними характеристиками, а не его сущностью как живого организма. В результате вместо накопления позитивных эмоций – удивления (например, как интересно кузнечик приспособился к среде), сопереживания (например, попавшему в беду лягушонку), радости (например, от помощи маленькому жучку или червячку) – ребенок приобретает опыт равнодушного или даже бессердечного отношения к неприятным, на его взгляд, объектам.

Позитивный эмоциональный опыт также не свойствен отношению дошкольников к растениям. Нередко они «опредмечиваются» детьми, в общении с ними проявляется равнодушие или бездумные действия, особенно по отношению к дикорастущим видам. Отношение детей к ним часто не отличается от отношения к неживым объектам (песку, глине, снегу). Из-за сиюминутной прихоти дети ломают ветки деревьев, кустарников, рвут охапками и затем без сожаления бросают цветущие растения, топчут газоны. Во многом подобные поступки объясняются тем, что многие дети не считают растения живыми. Самостоятельно дошкольникам трудно увидеть проявление жизни растений, понять, что они, как и другие живые существа, дышат, питаются, движутся, размножаются.

Комнатные и садовые растения чаще вызывают положительные эмоции детей, особенно во время цветения и появления плодов. Дошкольники их оберегают, за ними ухаживают, по отношению к ним реже допускают неразумное поведение. Однако при этом мотивом заботливого отношения выступает не признание растений живыми, а их польза для человека или принадлежность ребенку. В таком небрежном, прагматичном отношении к растениям дети привыкают рассматривать другого с точки зрения его полезности, живое существо теряет свою самоценность. При невнимательном отношении к этому взрослого упускается возможность формирования у дошкольников удивления, любопытства к привычным обитателям уголка природы – ценных эмоциональных переживаний, лежащих в основе познавательного интереса.

Т.А. Виноградова отмечает, что нередко способом познания природы в дошкольном возрасте становится экспериментирование над живыми существами. Так, дети отрывают насекомым крылья, ноги, обрезают кошкам усы, разрывают дождевых червей, удовлетворяя познавательный интерес. При этом дети не расценивают свои действия проявлением зла, не осознают их причиной страдания и гибели живого существа. Характерно, что негативные действия дети применяют преимущественно к тем объектам, которые слабее их. К живым существам, которые могут «ответить» на подобное обращение с ними, отношение детей более осмотрительное. Это связано с необходимостью обеспечения собственной безопасности. В таком взаимодействии с природой дети примеряют на себя роль ее властелина, привыкают действовать с позиции силы, обижать слабого, не считаться с состоянием и желаниями окружающих.

Достаточно часто можно наблюдать ситуацию, когда дошкольники создают животным или растениям условия, комфортные для человека, не учитывая своеобразия реальных потребностей природного объекта. Подобные действия приводят к неблагоприятному состоянию, а нередко и к гибели животного. Нужно заметить, что в большинстве случаев дети вовсе не желают живому существу зла.

Накопление такого опыта взаимодействия с животными и растениями препятствует развитию у ребенка положительной оценки себя как носителя добра, помощника и защитника, формируют отрицательный образ «Я».

Наблюдения показывают, что ярко проявляя положительные эмоции к живым существам в благоприятном состоянии, многие дети остаются эмоционально глухими к их плохому самочувствию и страданию.

Дети могут привыкнуть равнодушно, бессердечно и даже жестоко относиться к слабым, судить об объекте не по существенным, а по внешним характеристикам, упражняются – пока неосознанно – в негативном взаимодействии с окружающим.

Между тем дошкольный возраст – это период, когда ребенок открыт миру. Накопленный в этот период опыт эмоционально позитивного отношения к окружающему человек пронесет через всю жизнь.

Что важно сделать взрослому, чтобы взаимодействие с природой способствовало формированию у дошкольника доброжелательности и эмоциональной отзывчивости? Вначале важно определить, какой ценный эмоциональный опыт может накопить ребенок при взаимодействии с природой. Сначала это положительные эмоциональные проявления дошкольника к конкретным животным и растениям, затем – более осознанное и действенное отношение к ним, и наконец – устойчивое гуманно-ценностное отношение к широкому кругу природных объектов.

Поначалу ребенок учится сопереживать: отражает чувства, эмоционально передаваемые взрослыми, - «заряжается» его эмоциями. Поэтому взрослый должен стать для детей примером эмоционально позитивного отношения к природе: проявлять удивление, интерес к ней, удовольствие от общения с ней; восхищаться природными объектами, явлениями, добрыми поступками людей; испытывать радость от хорошего самочувствия живого существа, сочувствовать живому, находящемуся в беде, и т. п.

Умение ярко выражать свои чувства, вызывать ответный эмоциональный отклик – важное условие пробуждения сопереживания у малышей.

Т.А. Маркова считает, что для того, чтобы эмоции детей не стали слепым копированием проявлений взрослого, необходимо обеспечить развитие у них адекватных социальных ориентаций. Дошкольники должны понять, почему в разных ситуациях люди проявляют различные чувства. Осмысление этого связано и с освоением детьми правил и норм отношения к природе, обогащением представлений о живом, его потребностях, условиях жизни, сложившихся связях. Освоение знаний о живом через эмоциональное переживание позволяет малышам осознать важность гуманного отношения к живому, понять и принять правила поведения в природе.

Наконец, взрослому важно поддерживать стремление детей к проявлению адекватных ситуациям эмоций как импульса к совершению гуманных поступков по отношению к природе. Этому способствует включение дошкольников в разнообразную деятельность экологической направленности, в которой они смогут «проживать» положительные эмоции и чувства, проявлять их, обогащая тем самым личный опыт взаимодействия с природой.

1.3 Познавательная деятельность как средство развития начал

экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста

Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста является формирование их способностей, т. е. психических качеств, необходимых для овладения разными видами деятельности и их успешного выполнения. Среди многих видов способностей значительное место занимают познавательные, относящиеся к сфере познания ребенком окружающего мира: восприятие предметов и явлений, их внешних свойств и выявление скрытых свойств вещей, их связей и отношений.

Важный момент, влияющий на развитие познавательных способностей у детей – это интерес к познавательной деятельности, наличие мотивации. И развивать положительное отношение к познанию, познавательный интерес к окружающей действительности, как подчеркивают многое педагоги и психологи, необходимо уже в дошкольном возрасте, так как познавательная деятельность, направляемая и побуждаемая познавательной задачей, появляется уже в этот возрастной период. В связи с этим с особой остротой встает вопрос о развитии у детей положительного отношения к познанию, так как нередко решение познавательных задач сопряжено с многочисленными усилиями. Поэтому взрослый встает перед необходимостью поддержать положительное отношение ребенка к познавательной деятельности. Один из возможных путей – развитие присущей детям любознательности, которая связана с их потребностью в новых впечатлениях [4].

В работах отечественных ученных констатируется, что стремление к познанию различных сфер и знаний окружающего мира проходит ряд ступеней, стадий. Так, Г.И. Щукина обозначила их как любопытство, любознательность, познавательный, а затем теоретический интерес. Эти ступени позволяют определить состояние избирательного отношения субъекта к предметам и явлениям и степень их влияния на личность. Под любопытством автор понимает элементарную стадию ориентировки, обусловленной чисто внешними, часто неожиданными, новыми обстоятельствами, при которой ребенка увлекает факт сам по себе. Эта стадия считается характерной для детей в возрасте от 2 до 5 лет.

Далее любопытство приобретает иное качество, перерастая в любознательность. В отличие от первого, она не ограничивается созерцанием или свидетельством факта либо явления, а характеризуется активным стремлением проникнуть за пределы увиденного и сопровождается выражением эмоций удивления, радости познания, удовлетворения деятельностью. Любознательность особенно ярко проявляется в среднем дошкольном возрасте, когда ребенок буквально «засыпает» взрослых вопросами об устройстве мира, причинах тех или иных явлений, выходящих за пределы наличных ситуаций.

Познавательный интерес отличает постоянное стремление к умственной деятельности, к проникновению в сущность явлений, к самостоятельному поиску решения возникших ситуаций, проблем. Особенностью познавательного интереса считают направленность не столько результат, сколько на сам процесс познания. По мнению Сорокиной А.И. [25], любознательность и познавательный интерес имеют общую основу – познавательное отношение, но различие их определяется объемом и глубиной этого отношения, степенью активности и самостоятельности субъекта в добывании новых знаний. И хотя многие педагоги и психологи отрицают возможность развития познавательного интереса в дошкольном детстве, факты свидетельствуют о том, что и в этом возрасте некоторые дети обнаруживают ненасытную жажду знаний.

Стадия теоретического интереса, которая выделяется лишь Г.И. Щукиной, согласно определениям автора, связана со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов, активным воздействием человека на мир с целью его переустройства. Конечно же, такая высокая степень развития познавательного интереса характерна для взрослого человека.

Имеющиеся в детской психологии сведения позволяют проследить, как развивается любознательность детей в дошкольном детстве.

Д.Б. Годовиковой [2] были выделены три уровня сформированности любознательности, которые одновременно можно рассматривать и как стадии ее развития в дошкольном детстве. Основанием для их вычленения стала степень выраженности стремления к познанию нового, неизвестного. Автором разработана диагностическая методика, которая позволила выделить следующие уровни развития любознательности у детей 3-7 лет.

Для первого уровня, достаточного, по мнению автора, для ребенка 3 лет, характерно проявление интереса к внешним эффектным свойствам предметов: яркости, звучности, величине и т. п. На этом уровне ребенок может не заметить «загадочных» свойств предмета, если он не обладает внешней привлекательностью. Второй уровень, преобладающий у детей 4-5 лет, выражается наличием интереса к более широкому кругу предметов, их свойствам, тягой ко всему новому, неизвестному; появляется стремление к разрешению возникающей проблемы, однако в этом возрасте ребенок еще нуждается в организации поиска нужных ему знаний со стороны взрослого. Третьему уровню – самому высокому и самому распространенному у дошкольников 6 лет – присущи устойчивость внимания, направленного на внутренние свойства вещей, стремление к самостоятельному решению необычной проблемы.

По мнению Г. Ляминой [10], первичной формой проявления познавательного интереса и одновременно первым его уровнем является любопытство, реакция на непривычное, на измененную обстановку. На следующей отмечается эпизодически возникающее стремление к познанию нового. Наивысшей степени проявления познавательного интереса, возможной у старших дошкольников, свойственно постоянное стремление к умственной деятельности.

Г.А. Стадник, изучавшая познавательную деятельность 3-5-летних детей, обратила внимание на своеобразие проявления эмоциональной сферы в зависимости от уровня ее сформированности. Так, низкий уровень характеризуется отсутствием познавательных эмоций, интереса к новому, общей индифферентностью в отношении достижения успеха и неудачи. На втором уровне детям свойственно в целом положительное отношение к познавательной деятельности, проявление удовольствия, радости при достижении успеха. На высоком уровне обнаруживается яркое выражение познавательных эмоций в процессе деятельности и по ее завершении. Соответственно, по мере взросления детей наблюдается тенденция к повышению уровня развития познавательной активности.

Необходимо заметить, что наблюдаемые специфические особенности проявления познавательного отношения к действительности не обязательно являются возрастной характеристикой. В рамках одного возрастного периода развития могут обнаруживаться различные вариации проявления познавательного интереса, не только количественно, но и качественно характеризующие уровень его сформированности, иными словами, на одной и той же возрастной ступени развития можно видеть либо фактическое его отсутствие, либо достаточно высокую степень его развития для данного возраста.

Являясь ведущей деятельностью преддошкольника, предметная деятельность в наибольшей степени способствует развитию познавательных процессов ребенка.

В действиях с предметами формируются способы восприятия, сенсомоторные предэталоны. Именно в предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности – наглядно-действенного мышления в простейших формах. Специальные исследования П.Я. Гальпериной, С.Н. Новоселовой и др., показывают, что вначале мышление отстает от практической деятельности не только по общему развитию, но и по составу специальных операций, так как оно развивается из этой деятельности, принимая от нее примеры и возможности. В процессе предметной деятельности активно развиваются мыслительные операции анализа, сравнения, обобщения. Ведущими достижениями в раннем детстве в сферах деятельности, познания являются:

- формирование предметного восприятия как центральной познавательной функции, освоение наглядной формы мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного), возникновение воображения и знаково-символической функции сознания, переход к активной речи.

В дошкольном возрасте ведущими достижениями, главным итогом развития всех видов деятельности, с одной стороны выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л.А. Венгер), с другой стороны, формированием произвольного поведения (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В познавательной сфере главным достижением является освоение средств и способов познавательной деятельности. Между познавательными процессами устанавливаются тесные взаимосвязи, они все более актуализируются, осознаются, приобретают произвольный, управляемый характер. Складывается первый схематический абрис детского мировоззрения на основе дифференциации природных и общественных явлений, живой и неживой природы, растительного и животного мира [26].

Исследования Н.Н. Поддьякова, Л.И. Берцфан, Н.В. Морозовой, Г.И. Минской, А.Н. Давидчук показывают, что дети дошкольного возраста выделяют не только практический результат действия, но и те знания, умения и навыки, которые при этом усваиваются. Дошкольники начинают осмысливать свои действия, и их результаты, т. е. осознавать тот путь, с помощью которого приобретаются новые знания. Такое осознание повышает успешность формирования у них новых познавательных действий, а вместе с этим и формирование новых, более сложных знаний.

А.П. Усова выделила три уровня, характеризующие различную степень развития учебной деятельности. Эти показатели отражают не возрастное развитие, а развитие процесса обучения и познавательной деятельности.

I уровень отличается производительностью и целенаправленностью всех процессов познавательной деятельности; активным, заинтересованным отношением к учению, способностью к самоконтролю своих действий и к оценке своих результатов. На основе усвоенного дети могут решать доступные им задачи в практической и умственной деятельности.

II уровень более слабый. Все признаки овладения учебной деятельностью еще нестойки. Но вместе с тем дети уже могут обучаться.

III уровень – начало формирования учебной деятельности. На начальной ступени находятся дети младшего дошкольного возраста. Их умственная деятельность еще не является вполне осознанным процессом, т. к. знания, умения и навыки они усваивают, а потребность учиться еще не испытывают [7].

Познавательная деятельность в раннем детстве своеобразна и качественно отличается от познавательной деятельности взрослого человека. Во-первых, она не выделяется особо как специфическая деятельность; она проявляется во всем многообразии действенного освоения окружающего, вплетаясь в русло всех ведущих линий развития ребенка. Потому задача развития познавательной активности малышей считается очень важной.

Во-вторых, взрослый человек способен определить и ограничить круг собственных интересов, стремясь глубже познать суть явления, выделить в нем главное и второстепенное, вскрыть причины, следствие и закономерности. Этот процесс требует целенаправленной любознательности и устойчивых интересов.

В младшем возрасте ребенок не способен к такой сложной сознательной деятельности. Но у него уже формируется любознательность, проявляющаяся в элементарной форме – любопытстве ко всему окружающему. Своеобразие познавательной деятельности маленького ребенка в том, что она носит действенный характер и формируется на чувственной основе [21].

По мнению Л.Н. Павловой познавательное развитие маленького ребенка не следует понимать упрощенно. В данный период жизни он не только накапливает впечатления, расширяет чувственный опыт. Малыш учится ориентироваться в окружающем мире, у него начинает формироваться система знаний, которые, образно говоря, раскладываются по полочкам. Упорядочивание этого процесса во многом зависит от взрослого, который руководит отбором содержания, материала и методов развития познавательной деятельности. Следует выделить центральное, стержневое звено – знания о человеке, которые должны быть преподнесены ребенку в доступной форме. Все другие знания начинают восприниматься в связи с пониманием человека: человек и его жилище, человек и результаты его труда, человек и растительный мир, человек и животный мир.

Эти представления формируются постепенно – в процессе неоднократных наблюдений, рассказов взрослого, обобщения, сравнения. Взрослый должен вести ребенка от простого к сложному, помня о том, что ребенок видит перед собой целостную, единую действительность, которую начинает познавать всерьез уже с первых лет жизни. Однако любая информация должна облекаться в доступную для ребенка форму [22].

Познавательный интерес проявляется в разнообразных формах деятельности ребенка. Поиск знаний, пытливость ума обнаруживается наиболее полно тогда, когда то или иное явление возбуждает интерес, питает чувства ребенка, а необходимых знаний для их выражения еще нет.

Но само по себе познавательное отношение не преобразуется в более или менее стойкий познавательный интерес. Формирование познавательных интересов как условие воспитания пытливости ума осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. Основное условие развития любознательности – широкое ознакомление детей с явлениями окружающей жизни и воспитание активного, заинтересованного отношения к ним. Из многообразия явлений воспитатель отбирает то, что имеет воспитывающее и развивающее воздействие, что может привлечь внимание детей, вызвать у них положительные эмоции – радость, удивление, сочувствие и т. д. На основе эмоционального восприятия явлений и пробуждается интерес детей, желание больше узнать о том, что привлекло внимание. Не перегружая детей обилием впечатлений, педагог закрепляет положительное отношение к отдельным явлениям и лишь постепенно расширяет их круг, питая развивающуюся любознательность и вместе с тем внимательно изучая заинтересованность детей теми или иными явлениями [5].

В работе с маленькими детьми для возбуждения любознательности, заинтересованности воспитатели нередко используют элемент загадочности, сюрпризности, развлекательности. Однако, как только перестают действовать все эти средства, внимание рассеивается, а познавательный интерес падает. Задача воспитателя заключается в том, чтобы исподволь и неустанно вводить целевые упражнения, тренирующие ребенка в проявлении сосредоточенного внимания, ибо оно позволяет видеть не только внешние стороны предмета или явления, но и проникать в существенные связи [1].

Развитие познавательного интереса требует усилия мысли, сосредоточенности на тех или иных явлениях или процессах, оно связано с непрестанным накоплением знаний, умений, навыков. Содержанием этого сложного процесса является систематическое, целенаправленное обучение и усвоение знаний, формирование на их основе любознательности и преобразование ее в познавательные интересы, в активную познавательную деятельность [11].

Обязательным условием возникновения познавательного интереса являются дидактически продуманные занятия и игры. Воспитатель осуществляет обучающее и развивающее воздействие путем привлечения внимания детей, словесных указаний, что нужно сделать, увидеть, услышать, и наглядного показа способа действий. Именно определение содержания и направленности деятельности детей вызывают заинтересованность, практическую и умственную активность детей, содействуют повышению произвольности и осознанности восприятия, активно-действенного обследования предмета, пользование словом.

А.И. Сорокина [25] считает, что познавательные интересы детей становятся тем полнее, чем содержательнее их деятельность, чем естественнее связь слова и дела. Развитие творческой мысли, ее воплощение в практическое дело осуществляется не на одном занятии, а в самом процессе формирования интересов на основе обогащения знаний, в системе обучающего воздействия воспитателя, в результате деятельности детей.

Итак, на протяжении дошкольного детства происходят существенные положительные изменения в познавательном развитии детей. Подытоживая имеющиеся в детской психологии данные, касающиеся развития познавательного интереса, можно выделить основные тенденции его становления на протяжении дошкольного возраста:

- возрастание и изменение характера активности в поиске необходимой информации, выражающееся в движении от непосредственного реагирования на новизну объектов к настойчивому стремлению познания нового;

- Интеллектуализация процесса познания, которая заключается в переходе от чувственного познания мира, обусловленного преимущественно аффективно-эмоциональным отношением, к теоретическому познанию в форме вопросов, являющихся продуктом интеллектуальной деятельности;

- расширение диапазона интересующих ребенка объектов от узкого круга предметов ближайшего окружения к познанию достаточно широких сфер объективной реальности;

- углубление познавательных интересов: от поверхностного, направленного на познание внешних свойств, признаков, действий, назначений к познанию сущности явлений, связей и отношений, причин и зависимостей;

Повышение устойчивости в направлении от эпизодически проявляемого, ситуативного и подвижного интереса к относительно устойчивому, характеризующемуся настойчивым стремлением к поиску необходимой информации.

Итак, воспитание познавательных интересов – важнейшая составная часть воспитания личности ребенка, его духовного мира. И от того, насколько правильно решен этот вопрос, во многом зависит успешность организации учебной деятельности дошкольников. А учебная деятельность – вид познавательной деятельности самого ребенка.

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по формированию начал

экологической культуры в процессе познавательной деятельности у

детей младшего дошкольного возраста

2.1 Экспериментальное изучение уровня развития начал экологической

культуры в процессе познавательной деятельности у детей младшего

дошкольного возраста

Цель: Выявить и апробировать педагогические условия формирования начал экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности.

В эксперименте участвуют 20 детей в возрасте от 3 до 4 лет.

10 детей – контрольная группа

10 детей – экспериментальная группа.

Методика 1.

Используется диагностика экологических знаний дошкольников О. Соломенниковой, адаптированная для детей 3-4 лет в соответствии с требованиями «Программы воспитания ребенка-дошкольника».

Цель методики: Определить критерии сформированности знаний:

- о растительном мире;

- о мире животных;

- о неживой природе;

- о временах года;

- отношение к миру природы.

Контрольные задания для определения уровня сформированности экологических знаний дошкольников.

Задание 1. (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: Определить уровень знаний о характерных особенностях представителей мира животных.

Оборудование: Дидактические игры для детей II младшей группы «Угадай, где мы живем», «Большие и маленькие».

Картинки с изображением птиц (голубь, воробей, ворона, сорока, курица, петух, утка, гусь), рыб.

Проведение: Предлагаю поиграть ребенку в игру «Угадай, где мы живем». Перед ребенком две картинки: одна с изображением деревенского дома, вторая – с изображением леса и картинки с изображением разных домашних и диких животных. Ребенку нужно «поселить» каждое животное в среду его обитания. После того, как ребенок справился с заданием, предлагается игра «Большие и маленькие». Ребенку нужно назвать домашних и диких животных и их детенышей.

Далее ребенку предлагаются картинки с изображением птиц и рыб. Ребенку нужно отобрать те картинки, которые называет воспитатель.

Оценка результатов деятельности.

Высокий уровень. (3 балла)

Различает и называет при рассмотрении картинок домашних и диких животных, их детенышей, птиц, рыб. Выделяет характерные особенности строения животных, их внешнего облика. Имеет представление о диких и домашних животных (живут рядом с человеком, приносят пользу, живут в лесу, сами добывают пищу).

Узнает основные признаки типичных представителей разных групп животных (у птиц – крылья, хвост, клюв, тело покрыто перьями; у животных – лапы, хвост, уши, тело покрыто шерстью; у рыб – туловище, хвост, плавники, тело покрыто чешуей).

Средний уровень. (2 балла)

Ребенок допускает незначительные ошибки при различении и назывании домашних и диких животных, их детенышей, птиц, рыб. Не всегда выделяет характерные особенности строения животных, их внешнего облика.

Называет не все признаки типичных представителей разных групп животных или называет их с помощью наводящих вопросов взрослого. Допускает неточности.

Уровень ниже среднего. (1 балл)

Часто допускает ошибки при различении и назывании домашних и диких животных, затрудняется в выделении особенностей строения животных, их внешнего облика.

Не может назвать детенышей домашних и диких животных. Не может назвать признаки типичных представителей разных групп животных (животные, птицы, рыбы).

Задание 2. (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: Определить уровень знания характерных особенностей растительного мира.

Оборудование: Карта с изображением травы, деревьев, цветов. Карточки-модели с изображением частей дерева, частей растений.

Проведение: Воспитатель просит показать на карте деревья, траву, цветы. Спрашивает названия деревьев, изображенных на картине (ель, береза). Спрашивает, чем ель отличается от березы, что у них общего.

Далее воспитатель предлагает карточки-модели с изображением частей дерева и просит собрать дерево, называя при этом его части. Аналогично собирается растение.

Затем воспитатель подводит ребенка к уголку природы и просит назвать части комнатного растения, затем задает вопросы по уходу за комнатными растениями.

Высокий уровень. (3 балла)

Ребенок различает траву, деревья, цветы. Называет их отличительные признаки (трава низкая, деревья – высокие, цветы разной окраски, имеют запах). Различает березу и ель. Называет их отличительные признаки ( у березы – листья, ствол белый с черными пятнами; у ели – листьев нет, есть иголки). Называет соответствующим словом. Понимает необходимость ухода за комнатными растениями, рассказывает, как нужно ухаживать. Узнает некоторые овощи и фрукты, называет соответствующим словом.

Средний уровень. (2 балла)

Допускает незначительные ошибки в называниях отличительных признаков деревьев, травы, цветов.

Различает березу и ель, затрудняется в назывании отличительных признаков березы и ели, называет их с помощью наводящих вопросов. Затрудняется в выделении частей дерева, растения (выделяет не все части, либо не может назвать какую-то часть соответствующим словом). В различении и назывании овощей и фруктов допускает незначительные ошибки. О способах ухода за комнатными растениями рассказывает с помощью взрослого.

Ниже среднего.(1 балл)

Ребенок затрудняется называть виды растений: деревья, трава, цветы. Различает березу и ель, не может назвать отличительные признаки.

Не выделяет части дерева, части растения, не может назвать соответствующим словом. Не может рассказать, как нужно ухаживать за комнатными растениями. В различении овощей и фруктов также допускает ошибки.

Задание 3. (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: Определить уровень знания характерных особенностей неживой природы.

Оборудование: в центре песка и воды: тазик с песком, тазик с водой, поднос с камнями, лейка с водой, совочек, прозрачная баночка из пластика.

Проведение: После того, как ребенок назовет объекты неживой природы, воспитатель предлагает ответить на вопросы о свойствах песка и воды, камня.

Высокий уровень. (3 балла)

Ребенок без труда определяет объекты неживой природы. Правильно называет отличительные характеристики объектов неживой природы: (вода: течет, бывает холодная, горячая, теплая, ею умываются, купаются, пьют, вода прозрачная; песок: бывает сухой, мокрый. Сухой сыплется, из него нельзя строить, он рассыпается, мокрый – липкий, из него можно строить; камни бывают разной формы, цвета, размера, твердые, прочные.)

Ребенок имеет представление о возможности получить нужные свойства по желанию. Рассказывает, для чего нужны вода, песок, камни, что можно с ними делать.

Средний уровень. (2 балла)

Ребенок определяет объекты неживой природы. Называет основные отличительные признаки объектов неживой природы. Аргументирует свои ответы с помощью наводящих вопросов взрослого. После дополнительных вопросов взрослого приводит примеры того, как люди используют объекты неживой природы.

Уровень ниже среднего. (1 балл)

Ребенок определяет объекты неживой природы. Не всегда правильно называет отличительные характеристики объектов. Не аргументирует свои ответы. Затрудняется ответить на вопрос, как люди используют объекты неживой природы.

Задание 4. (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: Определить уровень знания времен года.

Оборудование: Дидактическая игра «Времена года».

Проведение: Ребенку предлагаются картинки с изображением времен года и предлагают подобрать к ним соответствующие картинки (картинки, подходящие по содержанию к каждому времени года, на которых изображены явления живой природы, деятельность людей в определенное время года). Воспитатель по ходу выполнения задает вопросы по каждому времени года.

Высокий уровень. (3 балла)

Ребенок знает времена года, правильно называет их. Знает характерные признаки каждого времени года. Замечает и называет состояние погоды, явления природы (тепло, холодно, идет дождь, снег, светит солнце, дует ветер), их взаимосвязь (солнце – светло, тепло; нет солнца – пасмурно, и т.д.

Средний уровень. (2 балла)

Ребенок правильно называет времена года. В назывании явлений природы допускает незначительные ошибки. В основном знает характерные признаки каждого времени года, но иногда допускает незначительные ошибки.

Уровень ниже среднего. (1 балл)

Ребенок не всегда правильно называет времена года. Затрудняется в определении явлений природы, состояния погоды. Не знает характерных признаков разных времен года.

Задание 5. (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: Определить уровень отношения к миру природы.

Проведение: Воспитатель предлагает ответить на следующие вопросы:

- Как ты помогаешь маме ухаживать за домашним животным (если они есть?) (Если у ребенка нет домашнего животного, то спрашивает «Ты хочешь завести домашнее животное? Какое? А как бы ты стал ухаживать за ним?)

- Как ты помогаешь ухаживать за обитателями нашего уголка природы?

- Как можно помочь птицам зимой? Они прилетают к нам на участок голодные. Что мы можем для них сделать?

- Как ты думаешь, можно рвать листья с деревьев, ломать ветки? Почему?

Высокий уровень. (3 балла)

Ребенок полными предложениями отвечает на вопросы. Знает, как нужно ухаживать за домашними животными, за обитателями уголка природы. Проявляет интерес, выражает свое отношение к животным, растениям, эмоционально. Приводит примеры из жизни. Пытается делать выводы.

Средний уровень. (2 балла)

Ребенок отвечает на поставленные вопросы. В основном знает, как нужно ухаживать за домашними животными, за обитателями уголка природы. Выражает свое отношение к животным, растениям с помощью наводящих вопросов взрослого.

Уровень ниже среднего. (1 балл)

Ребенок затрудняется отвечать на поставленные вопросы. Не имеет представления, как нужно ухаживать за домашними животными, за обитателями уголка природы. Не выражает своего отношения к животным и растениям.

По каждому заданию все баллы суммируются и получаются эти уровни:

Высокий уровень (13-15 баллов)

Ребенок знает представителей животного мира и разделяет их по видам (дикие животные, домашние животные, птицы, рыбы). Аргументирует свой выбор. Называет характерные особенности внешнего вида.

Ребенок классифицирует растения по видам (деревья, трава, цветы), знает их характерные признаки, части растений. Знает, как нужно ухаживать за комнатными растениями. Называет условия, необходимые для роста растений (свет, тепло, вода). Знает объекты неживой природы и правильно называет их отличительные характеристики.

Правильно называет времена года, знает характерные признаки каждого времени года.

Ребенок проявляет интерес и эмоционально выражает свое отношение к животным, растениям.

Средний уровень (8-12 баллов)

Ребенок в основном знает представителей животного мира и разделяет их по видам. Не всегда может аргументировать свой выбор. Соотносит представителей животного мира со средой обитания. Иногда допускает ошибки в определении их характерных признаков. Классифицирует растения по видам (деревья, трава, цветы), но иногда допускает ошибки в назывании их характерных признаков. Называет не все условия, необходимые для жизни и роста комнатных растений.

Знает объекты неживой природы, но не всегда правильно называет отличительные характеристики этих объектов. Правильно называет времена года. После наводящих вопросов правильно называет характерные признаки каждого времени года.

Уровень ниже среднего (5-7 баллов)

Ребенок часто допускает ошибки, называя представителей животного мира и разделяя их по видам. Не может аргументировать свой выбор. Не соотносит представителей животного мира со средой обитания. Затрудняется назвать их характерные признаки.

Часто допускает ошибки в классификации растений. Не может назвать их характерные признаки. Не может назвать условия, необходимые для жизни и роста растений. Допускает ошибки при определении объектов неживой природы, не может правильно назвать их отличительные признаки. Неправильно называет времена годы, не может назвать отличительные признаки каждого времени года.

На основе проведенной методики мы выявили следующие результаты, наглядно представленные в таблице 1.

Таблица 1. Методика экологических знаний дошкольников О. Соломенниковой, адаптированная для детей 3-4 лет в соответствии с требованиями «Программы воспитания ребенка-дошкольника» на констатирующем этапе.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| абс | % | абс | % |
| Высокий | 3 | 30 | 2 | 20 |
| Средний | 4 | 40 | 6 | 60 |
| Ниже среднего | 3 | 30 | 2 | 20 |

Во время выполнения заданий дети с высоким уровнем сформированности экологических знаний были очень активны. Во время выполнения задания комментируют свои действия, аргументируют свой выбор. Правильно называют представителей животного мира, дают характеристики внешнего вида, повадок. Хорошо знают части растений, деревьев. Эмоциональны при определении времени года, часто приводят примеры из личного опыта.

Например, Кирилл Ш. комментирует свои действия при классификации животных: «Это коза, она дома живет, она домашняя. У нее есть копыта, рога, а еще шерсть. У меня варежки есть. Мама сказала, что они из козочкиной шерсти. Они теплые-теплые, мягкие. Коза хорошая. А у козла еще борода бывает.

Это бык, у него рога, он бодается. Он живет дома, в сарае».

При определении времени года: «Это осень. Осенью листочки падают, бывают тучки, дождики, лужицы, деревья качаются без листочков. (А почему деревья качаются?) А потому что на них ветер дует (показывает руками) Вот так сильно-сильно».

Юля Ч. описывает времена года:

«Это зима. Деревья голые, снежинки падают на землю, лежит снег, его нельзя кушать, он холодный. Босиком нельзя по снегу бегать, можно босиком только летом. Солнышко светит, но оно ленивое, не греет».

Дети со среднем уровнем сформированности экологических знаний не всегда могут аргументировать свой выбор. В основном знают представителей животного мира, но затрудняются в назывании отличительных особенностей. Называют не все части растений, деревьев. Часто не знают корни, стебель. Некоторые затрудняются назвать ветки.

При описании времен года дают описание характерных признаков сезона, но часто забывают название времени года, особенно часто не могут назвать весну, некоторые не называют лето.

Например, Максим Б. при определении времен года не смог дать название таким временам года как весна, лето, а признаки сезонов назвал: «Упали листики, дождик капает, ветер дует, холодно стало» (про осень).

«Зеленая травка, солнышко выглянуло, цветочки растут, бабочки летают, купаться можно» (про лето).

Дети с низким уровнем сформированности экологических знаний часто допускают ошибки в назывании представителей животного мира и определении их характерных признаков.

Допускают ошибки в классификации растений, не могут назвать их характерные признаки. Не выделяют части дерева, растения или выделяют какую-то одну часть. Кто-то называет только ствол, некоторые листья. Времена года также не всегда называют правильно. Некоторые путают весну и лето. Не могут назвать характерные признаки сезонов.

Например, Даша М. не назвала части деревьев и растений корни, стебель. Назвала только листья и ветки. При определении времени года определила только зиму, осень, весну, лето не назвала. Не смогла охарактеризовать характерные признаки времен года осень, весна, лето. Про зиму сказала: «Снег летит».

Аня В. Не смогла назвать ни одного признака, характеризующего осень, весну, лето. С помощью наводящих вопросов воспитателя сказала только, что «Осенью падают листья». Не смогла классифицировать диких и домашних животных. Некоторых домашних животных поместила в лес во время игры «Угадай, где мы живем».

Дети этого уровня в основном немногословны, отвечают односложно, мало эмоциональны.

Методика 2. «Добровольные помощники».

Используется методика С.Н. Николаевой.

Методика состоит из трех этапов, которые последовательно усиливают и конкретизируют способы выявления детских побуждений, степень направленности их на природу.

Цель методики: выявить уровень сформированности положительного отношения детей к объектам природы. Наблюдения за реакциями детей на взаимодействие с объектами природы.

1 этап (2-ая неделя сентября). Воспитатель всю неделю перед выходом детей на прогулку демонстративно громко, чтобы слышали все, объявляет: «Ребята, я сейчас буду убираться в уголке природы, кормить рыб, поливать цветы (небольшая пауза), потом мы пойдем гулять». Задача воспитателя – увидеть общую и частную реакцию детей на объявление и на дальнейшую деятельность взрослого в уголке природы. Воспитатель должен заметить следующие особенности в поведении детей:

1) все ли «оторвутся» от своих дел (затихнут, посмотрят на говорящего), кто вообще не среагирует на объявление;

2) что будут делать дети, когда воспитатель пройдет в уголок природы и начнет уборку:

- продолжать играть или заниматься своим делом;

- подойдут к взрослому и будут смотреть, что и как он делает;

- захотят включиться в его деятельность.

Сама «уборка» может быть непродолжительной или вообще инсценировкой – это лишь способ выявить реакцию детей. Ребятам, которые проявили желание помочь, воспитатель дает несложное поручение. Завершив «уборку», воспитатель сразу же записывает в диагностическую тетрадь картину поведения детей, выделяет тех, которые среагировали иначе, чем все.

2 этап (3-я неделя сентября). Воспитатель ежедневно делает это же объявление, но выразительно добавляет вопрос – приглашение оказать ему помощь. Педагог опять наблюдает общую картину поведения детей, замечает реакцию определенных ребят, включает в диагностическую тетрадь.

1. этап (4-ая неделя сентября) Воспитатель делает все так же, как и на предыдущих неделях. Только за помощью обращается к конкретным ребятам, которые, как он уже установил, совсем равнодушны к делам воспитателя и обитателей уголка природы. Но при этом оставляет за ними право выбора, помогать или не помогать взрослому. Педагог опять наблюдает поведение, их реакции, а затем делает запись в диагностическую тетрадь.

Высокий уровень (3 балла)

Дети откликаются на сообщение воспитателя. Дети реагируют с инициативой – предлагают свою помощь.

По результатам наблюдений воспитателя за реальным поведением детей, их поступками, деятельностью, характером взаимодействия с растениями и животными ближайшего окружения, в наблюдении за игрой, рисованием, высказываниями, дети проявляют различные чувства и эмоции: сочувствие и сопереживание, познавательную заинтересованность, радость от восприятия красоты природы, позитивных изменений в мире растений и др.

Положительные отношения проявляются в делах и поступках:

 - добровольное и заинтересованное участие в уходе за обитателями уголка природы; отсутствие агрессивных и разрушающих действий, направленных на живые существа ближайшего окружения.

- в вербальных проявлениях: дети задают вопросы, делают сообщение, охотно слушают пояснения, чтение книг, рассматривание иллюстраций.

Средний уровень (2 балла)

Дети реагируют на сообщение воспитателя, отрываются от своих дел, подходят к взрослому, смотрят, что и как он делает, задают вопросы. Иногда высказывают желание включиться в деятельность взрослого. Дети иногда проявляют сочувствие и переживание к живым существам ближайшего окружения. Дети по просьбе воспитателя участвуют в уходе за обитателями уголка природы, в совместном труде в природе. У детей отсутствует агрессивное действие по отношению к объектам природы.

Уровень ниже среднего (1 балл)

Дети не реагируют на сообщение воспитателя, продолжают заниматься своими делами. По результатам наблюдений воспитателя за поведением детей, их поступками, характером взаимодействия с растениями и животными ближайшего окружения, высказываниями, дети не проявляют познавательную заинтересованность, сочувствие, переживание по отношению к объектам природы. Наблюдаются агрессивные и разрушающие действия, направленные на живые существа ближайшего окружения.

На основе проведенной методики мы выявили следующие результаты, приведенные в таблице 2.

Таблица 2. Методика С.Н. Николаевой «Добровольные помощники» на констатирующем этапе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| абс | % | абс | % |
| Высокий | 3 | 30 | 4 | 40 |
| Средний | 3 | 30 | 2 | 20 |
| Ниже среднего | 4 | 40 | 4 | 40 |

Дети с высоким уровнем сформированности положительного отношения к природе проявляли разные чувства и эмоции по отношению к объектам природы: сочувствие и сопереживание, познавательную заинтересованность, радость от восприятия красоты природы, позитивных изменений в мире растений.

Дети сразу реагировали на сообщения воспитателя, подходили к нему, задавали вопросы и предлагали свою помощь.

Например, Лиза Э., сразу подошла к воспитателю: «Давай я тебе буду помогать, бедненькие цветочки, они пить хотят. Мы ведь пили, да? А они нет, надо их полить».

Аня Т. подошла сразу к уголку природы: «Я тоже хочу. А ты мне дашь тряпочку, я хочу листочки помыть?»

Илюша Ш. подошел, смотрел, затем спросил: «А ты что делаешь? А зачем так? А можно я рыб покормлю?»

Юля Ч. заметила бальзамин с увядшими листьями: «Надо его скорей полить, очень-очень пить хочет. Смотри, какие листики завялые!»

Дети среднего уровня сформированности положительного отношения к природе реагировали на сообщение воспитателя, подходили к уголку природы, задавали вопросы, советовали.

Некоторые из детей на третьем этапе предлагали свою помощь, изъявляли желание включиться в совместную деятельность, иногда проявляли сочувствие по отношению к обитателям уголка природы.

Например, Владик Т. на сообщение воспитателя среагировал так: «Я сейчас дорисую и приду».

Дорисовал, подошел к уголку природы, спросил: «А рыбы кушают? А ты только рыб кормишь? А улиток? Они тоже будут кушать?» Владик давал советы воспитателю: «Ты вот этот цветок полей, смотри земля сухая. А листья надо брызгать. Они любят, когда брызгают».

Максим Б. говорит: «Да, правильно, надо поливать, ухаживать, а то цветочков не будет. А рыбы умрут. Они кушать хотят». На третьем этапе Максим изъявляет желание включиться в деятельность: «Я могу мыть камушки, а еще я поливать могу. Ты мне дашь лейку?»

Дети с уровнем ниже среднего никак не реагируют на сообщение воспитателя. Они продолжают играть, рисовать. Некоторые на третьем этапе подходят и молча, смотрят, что делает воспитатель.

Например, Даша М. на третьем этапе подошла, смотрела, затем спросила: «А ты еще долго будешь? А мы гулять пойдем?». Дети этого уровня в основном не проявляют интереса к тому, чем занимаются дети и воспитатель в уголке природы. По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что в поведении, поступках, ответах детей разного уровня сформированности экологических знаний существуют различия.

2.2 Система работы по формированию начал экологической культуры у

детей младшего дошкольного возраста в процессе познавательной

деятельности

МДОУ №110 «Дубравушка» работает по программе «Сообщество».

В соответствии с требованиями программы, занятия проходят в форме утренних сборов.

На утренних сборах даются знания на основе задач из «программы воспитания ребенка-дошкольника».

Главное отличие программы «Сообщество», которое отличает ее от других программ – это особая организация предметно-развивающей среды. Все материалы и оборудование размещаются в нескольких специально организованных местах группового пространства, наличие которых побуждает детей к игре и занятиям. Эти места называются цекнтрами активности.

Центры активности содержат разнообразные материалы, которые дети могут использовать по своему усмотрению. Материалы тщательно отбираются воспитателем с тем, чтобы они стимулировали исследовательскую активность ребенка. Их раскладывают так, чтобы они были видны и доступны.

Использование центров активности в программе «Сообщество» базируется на том, что дети учатся в игре. Они учатся, действуя с разнообразными материалами, которые находятся в центрах активности:

- центр науки

- центр литературы

- центр искусства

- центр манипуляции

- центр сюжетно-ролевых игр

- центр строительства

- центр песка и воды

- центр кулинарии.

В связи с тем, что темой исследования является формирование начал экологической культуры в процессе познавательной деятельности, система работы будет основываться на проведении утренних сборов и проведении работы в центре в центре науки и центре песка и воды (эксперименты, игры-опыты, наблюдения, диагностические игры).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Месяц | Утренний сбор | Центр науки | Центр песка и воды |
| Ноябрь | 1. Тема: Комнатные растения. (Рассматривание бальзамина).Цель: Закреплять умение узнавать и называть части растения, используя модели (корень, стебель, листья, цветок).Формировать представление о частях растения, как его существенных признаках путем сравнения с другими объектами наблюдения. Развивать сосредоточенность внимания. Воспитывать способность переживать чувство радости от рассматривания растения.2. Тема: Дикие животные.Цель: Обогащать представления детей о животных. Отмечать характерные признаки представителей диких животных. Уточнять, что каждому животному необходимо жилище, пища, тепло и т.д. Развивать у детей интерес к живой природе, эмоциональную отзывчивость.3. Тема: Как дикие животные к зиме относятся?Цель: Продолжать обогащать представления детей об образе жизни диких животных. Развивать любознательность. Активизировать детей театрализованной деятельностью. | 1. Дидактическая игра «Цветет, растет и зреет».Цель: Закреплять умение различать по внешнему виду овощи и фрукты, называть их соответствующим словом. Формировать элементарные представления об овощах, как огородных культурах и продуктах труда человека.2. Игра-опыт «Как растения пьют воду».Цель: Дать представление о том, что без воды все живое погибает, растения засыхают, теряют листья; после того как землю польют, она меняет цвет, становится темной; все живое любит чистую воду, загрязнять ее нельзя. 3. Наблюдение за рыбкой в аквариуме.Цель: Продолжать развивать умение анализировать структуру объекта – узнавать и называть части тела рыбки (голова, тело, плавники, хвост), отличительные признаки (чешуя). Закреплять знания о том, что для жизни рыбке нужна вода и пища. Воспитывать желание принимать участие в уходе за рыбкой в аквариуме. | 1. Игра-опыт «Дорожка из камешков».Цель: Закреплять знание свойств камня: тяжелый, легкий, большой, маленький; стучит громко, тихо; камни твердые, прочные, могут быть разной формы, цвета. Подвести к пониманию того, что из камней можно строить постройки.2. Игра-опыт «Маленькая капелька».Цель: Закреплять знания свойств воды: теплая, холодная, чистая, прозрачная, грязная Подвести к пониманию того, что без воды не смогут жить растения, рыбы, птицы, звери и человек.Доставить детям эмоциональное удовольствие от общения друг с другом и водой.  |
| Декабрь | 1. Тема: Домашние животные.Цель: Продолжать знакомить детей с классификацией домашние и дикие животные. Закрепить умение сравнивать, находить сходства и различия. Познакомить с ролью взрослого по уходу за домашними животными.2. Тема: Ай, да береза.Цель: Уточнить представление о том, что дерево – это растение, о его основных частях (корень, ствол, ветки, листья), используя модели. Воспитывать интерес к рассматриванию деревьев. | 1. Дидактическая игра «Угадай, где мы живем».Цель: Закреплять знания детей о диких и домашних животных: особенности строения, внешнего вида, повадки, места обитания. Закреплять знания обобщенных понятий «дикие животные», «домашние животные».2. Наблюдения за живым объектом (кот).Цель: Развивать умение анализировать структуру объекта, узнавать и называть части тела животного (голова, туловище, ноги, хвост). Учить различать характерные признаки кота: тело животного покрыто шерстью, уши треугольной формы, усы, характерный хвост, в лапах спрятаны когти. Характерная пища: мясо, рыба, молоко. Способ питания: грызет зубами, лакает языком.Развивать умение соотносить анализатор и признаки объекта. | 1. Игра-опыт «Водичка-водичка».Цель: Закреплять знания свойств воды. Развивать наблюдатель-ность, любознатель-ность.2. Игра-опыт «Домик из песка и камней для черепашки Агашки».Цель: Приобщать детей к экспериментированию; к рассуждениям по поводу результатов «опыта» до его проведения и после, уточняя и закрепляя знания детей. Закрепить знания детей о свойствах песка и камня. |
| Январь | 1. Тема: Домашние птицы.Цель: Закрепить представление детей о домашних птицах, о характерных отличительных особенностях птиц. Закрепить понятие, что домашние птицы живут рядом с человеком. Дать представление о том, чем отличаются домашние птицы друг от друга (курица, утка, гусь, петух: внешний вид, повадки).2. Тема: Дикие птицы.Цель: Закрепить представление об отличительных особенностях птиц. Дать представление о том, что дикие птицы живут на воле (в лесу, в поле), боятся человека. Закреплять представление о том, что зимой птиц надо подкармливать.3. Тема: Как мы ухаживаем за комнатными растениями.Цель: Формировать у детей представление о том, как и для чего нужно ухаживать за комнатными растениями.Формировать у детей знание о структуре трудового процесса: с помощью моделей учить принимать цель, определять предмет труда, отбирать инструменты, учить трудовым действиям и их последовательности, формировать умение соотносить результат с целью. Воспитывать желание помогать растениям.  | 1. Дидактическая игра «Круглый год».Цель: Закреплять знание детей о временах года, замечать сезонные изменения в природе. Закреплять умение из серии картинок выбрать соответствующую данному времени года.2. Дидактическая игра «Большие и маленькие».Цель: Развивать умение узнавать и правильно называть домашних животных и их детенышей, диких животных и их детенышей, домашних и диких птиц и их детенышей.3. Дидактическая игра «Кто чем питается».Цель: Упражнять детей в группировке диких и домашних животных. Закреплять знание о том, чем питаются животные. Развивать связную речь, умение отвечать на вопросы воспитателя.4. Посадка лука.Цель: Закрепить знание о потребности растения в земле, воде, свете, тепле. Закрепить представление о последовательности трудового процесса. | 1. Игра-опыт «Сравнение снега и льда».Цель: Развивать умение сравнивать объекты неживой природы (сравнивать снег и лед – что общего и чем отличаются.) Закреплять представление о том, что лед – это замерзшая вода. Совершенствовать наглядно-образное мышление, способность к анализу.2. Купание куклы Аленушки.Цель: Закрепить знание о свойствах воды. Закрепить знание о роли воды в жизни людей. Формировать представление о возможностях получать нужные свойства по желанию (например, чтобы вода была теплая, нужно к горячей добавить холодную.).  |

Система работы по формированию начал экологической культуры в процессе познавательной деятельности проводилась с детьми экспериментальной группы в количестве 10 человек.

С детьми проводились наблюдения, игры-опыты, эксперименты, дидактические игры, утренние сборы.

Ведущим фактором в познавательном развитии детей 3-4 лет является конкретный образ предмета, действия с ним. Слова должны следовать за ними – тогда ситуация в целом становится понятной детям, усваивается ими. Поэтому в работе я использовала неоднократно повторяющееся сенсорное обследование предметов, объектов природы и практическое манипулирование ими. Все, что можно было дать детям в руки, я предлагала им для обследования, включая как можно больше органов чувств. Например, дети брали в руки овощи, фрукты, гладили, рассматривали их, нюхали, пробовали, слушали, как они хрустят, или шуршат, т.е. дети обследовали их всеми сенсорными способами. Такое же обследование проводилось с объектами неживой природы. Каждое ощущение я обозначала словом, просила детей повторять за мной. Особую активность дети проявляли во время экспериментирования, проведения опытов. Они обследовали объекты неживой природы: песок, воду, камни. Закрепляли знания свойств этих объектов во время экспериментирования. Особой активностью отличались дети с высоким уровнем сформированности экологических знаний. Они комментировали свои действия, аргументировали свои ответы, делали предположения, простейшие умозаключения.

Например, Кирилл Ш. во время эксперимента с песком делает предположение, после того, как воспитатель показал, что сырой песок не сыплется в воронку и предлагает взять сито и попробовать через сито просыпать песок: «Он не будет сыпаться, он же сырой, это только сухой сыплется».

Матвей Ш. во время эксперимента с камнями делает вывод: «Такой крепкий камень, никак его не раздавишь. Значит, крепкий домик будет. Камень крепкий и дом тоже крепкий».

Особо важную роль в познании детьми объектов природы имеют наблюдения за живыми объектами. Во время таких наблюдений я заметила, что дети как бы заново открывают для себя объекты живой природы, которые раньше иногда не замечали, хотя они находятся в их ближайшем окружении. Под руководством взрослого, они начинают присматриваться, внимательно разглядывать, замечать особенности внешнего вида, повадок.

Во время наблюдений за кошкой, рыбками в аквариуме дети были очень эмоциональны, независимо от уровня их развития.

Даже у детей со средним и низким уровнем развития появилось заинтересованное отношение к объектам, которые были в центре познавательной деятельности.

На последних стадиях работы по формированию начал экологической культуры произошли положительные изменения в поведении, ответах, поступках детей со средним и низким уровнем развития.

Если в начале работы эти дети не отличались особой активностью, особенно дети с низкими показателями, то в конце их активность заметно повысилась. Дети стали чаще отвечать, активно включаться в практическую деятельность. Ответы стали более развернутыми, а не односложными.

Дидактические игры, используемые во время работы, также вызывали положительные эмоции. Детям было радостно и они были готовы воспринимать и усваивать все, что несла в себе игра. С игрой даже дети с низкими показателями быстрее стали включаться в деятельность, вникали в ее содержание, запоминали разные сведения. Посредством игровых ситуаций даже у средних дошкольников начало формироваться осознанное отношение к растениям. Дети стали понимать, что они живые, хрупкие и с ними надо осторожно обращаться, что им требуется определенные условия; дети добровольно стали включаться в уход за ними.

Был случай, когда Артем С. Оборвал много листьев с комнатного растения бальзамин. Сейчас Артем понял, что этого делать нельзя. Во время ухода за комнатными растениями он сказал: «Я не буду больше рвать листья, ему больно. Его беречь надо».

Как-то Аня Т. накидала в аквариум разные предметы. Постепенно, в процессе работы, объяснений воспитателя, игр-опытов, наблюдений за рыбками, ребенку стала понятна недопустимость такого отношения к живым существам. На вопрос воспитателя о том, можно ли так поступать, Аня сказала: «Я знаю, рыбкам нужна чистая вода, нельзя туда ничего бросать. Я теперь не бросаю».

Итогом работы стало понимание ценности жизни, недопустимости, нанесение какого-либо вреда живому существу. Знание о живом организме, связи со средой обитания оказали влияние на формирование у детей бережного, заботливого отношения к растениям и животным, к сохранению среды их жизни.

2.3 Динамика изменений уровня развития начал экологической

культуры в процессе познавательной деятельности у детей младшего

дошкольного возраста

На основе проведенной системы работы по формированию начал экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста по результатам диагностики, мы получили следующие показатели, наглядно представленные в таблицах 3 и 4.

Таблица 3. Методика экологических знаний дошкольников О. Соломенниковой, адаптированная для детей 3-4 лет в соответствии с требованиями «Программы воспитания ребенка-дошкольника»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Экспериментальная группам | динамика | Контрольная группа | динамика |
| Констатиру-ющий | Контроль-ный | Констатиру-ющий | Контрольный |
| абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Высокий | 3 | 30 | 6 | 60 | +3 | 2 | 20 | 2 | 20 | - |
| Средний | 4 | 40 | 4 | 40 | 0 | 6 | 60 | 6 | 60 | - |
| Ниже среднего | 3 | 30 | 0 | 0 | -3 | 2 | 20 | 2 | 20 | - |

Таблица 4. Методика С.Н. Николаевой «Добровольные помощники»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни | Экспериментальная группам | динамика | Контрольная группа | динамика |
| Констатиру-ющий | Контроль-ный | Констатиру-ющий | Контроль-ный |
| абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Высокий | 3 | 30 | 6 | 60 | +3 | 4 | 40 | 4 | 40 | - |
| Средний | 3 | 30 | 2 | 20 | -1 | 2 | 20 | 2 | 20 | - |
| Ниже среднего | 4 | 40 | 2 | 20 | -2 | 4 | 40 | 4 | 40 | - |

Сравнительные результаты двукратного обследования детей экспериментальной и контрольной групп с использованием данных методик, представленные в таблицах, показывают: дети экспериментальной группы при вторичной проверке дают более высокие результаты, чем при первой проверке. Также видно, что дети экспериментальной группы достигают более высоких результатов, чем дети контрольной группы при вторичном обследовании.

Наиболее высокие результаты обнаруживаются у детей экспериментальной группы во втором обследовании. Это подтверждается ответами детей экспериментальной группы, отличающимися рассуждениями.

Например, Максим Б. при первичном обследовании описывал характерные признаки животных, а при вторичном делал это более углубленно. В первом случае он описывал зайца так: «Это зайчик, он живет в лесу, это дикое животное. У него есть лапы, хвост, уши». А во втором случае он описывает зайца так: «Это зайчик, он дикое животное. Он быстро бегает, у него лапы длинные, у него есть уши, тоже длинные, а хвост маленький. А еще он шубку меняет. Сейчас зима, она у него белого цвета. Снег белый и его лиса не заметит, не съест».

Дети из контрольной группы не дают таких развернутых ответов. Верные ответы детей контрольной группы, как правило, отличаются краткостью и не сопровождаются внимательным рассматриванием объекта.

А дети экспериментальной группы научились всестороннему рассматриванию объекта. Этому способствовала специальная организация педагогического процесса: включение детей в практическую деятельность, взаимодействие, общение с живыми существами (особенно животными).

Заметных успехов достигли дети экспериментальной группы при определении характерных признаков времен года.

При первичном обследовании для некоторых детей экспериментальной группы определение характерных признаков сезона доставляло определенную трудность. Особенно трудным для детей было определение весны. При вторичном обследовании детям значительно легче удавалось описание характерных признаков сезонов. Например, Даша М. при первичном обследовании не смогла охарактеризовать осень, весну, лето. Во время второго обследования она дала такое описание сезонам: «Осенью дождик идет, листики падают, деревья голые. Летом тепло, все купаются, солнце светит, цветочки растут. А здесь – снег растаял, тут травка видна, а листиков нет. Это, наверное, весна».

Также результаты обследования показали, что дети экспериментальной группы хорошо усвоили свойства объектов неживой природы (песок, вода, камни), овладели знаниями о возможности получения нужного свойства по желанию.

Например, Артем С. Во время первичного обследования не смог ответить на вопрос, что нужно сделать, чтобы холодная вода стала теплой. А во втором обследовании он смог объяснить: «Холодной водой руки нельзя мыть, они замерзнут, нужно добавить горячую. Мы так для куклы делали, когда купали. Тогда вода теплая станет».

Усвоенный материал оказал положительное влияние на умственное развитие детей (наглядно-действенное и наглядно-образное в их единстве). Данные контрольного обследования показали, что овладение умениями выделять и соотносить признаки объектов имеет также другое значение в развитии познавательной деятельности детей. Интеллектуальные умения позволяют ребенку правильно ориентироваться в новой ситуации и применять имеющиеся знания для ее анализа.

По результатам обследования детей экспериментальной группы можно сделать вывод о том, что отношение к природе поддается формированию: у дошкольников отношение не носит обобщенный характер – это отношение к тем конкретным объектам и явлениям, которые входят в пространство их жизнедеятельности. Личностное отношение к природе у ребенка проявляется на основе интереса к явлениям, объектам, событиям, с которыми знакомит его воспитатель. Знания о природе влияют на становление сознательного отношения: под влиянием обучения, начинают учитывать их в своей деятельности, поведении.

Заключение

В данной работе рассматривается современное состояние проблемы экологического воспитания детей в педагогике, условия формирования начал экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста и результаты экспериментального исследования формирования начал экологической культуры в процессе познавательной деятельности у детей младшего дошкольного возраста.

В отечественной педагогике проблема экологического воспитания детей дошкольного возраста представлена в работах И.А. Хайдуровой, С.Н. Николаевой, И.А. Комарова, Н.Ф. Виноградова, Т.А. Федорова, Н.Н. Кондратьевой.

Отбором содержания экологического образования дошкольников занимались П.Г. Саморукова, И.А. Хайдурова, З.Т. Плохий, Н.А. Рыжова, С.Н. Николаева.

Исследованиями в области формирования положительного отношения дошкольников к природе занимались З.П. Плохий, М.К. Ибрагимова, В.Д. Сыч, В.Г. Фокина, В.А. Ясвин.

Таким образом, в педагогике проблема экологического воспитания дошкольников является актуальной на сегодняшний день.

В результате проведенного исследования, выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение. Действительно, познавательная деятельность способствует формированию начал экологической культуры у младших дошкольников при соблюдении следующих условий:

1. организация предметно-развивающей среды для проведения занятий познавательной деятельностью;

2. разработка системы работы по формированию начал экологической культуры с учетом принципов систематичности и последовательности;

3. формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями у детей 3-4 лет.

Проведенное нами исследование с использованием методик О. Соломенниковой и С.Н. Николаевой позволило нам экспериментальным путем изучить уровень сформированности экологических знаний детей 3-4 лет и выявить некоторые особенности формирования начал экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста.

Задача экологического воспитания детей младшего дошкольного возраста - заложить первые ориентиры в мире природы, в мире растений и животных, обеспечить понимание первоначальных связей в природе и понимание необходимости наличия определенных условий для их жизни.

Ведущим фактором в интеллектуальном развитии ребенка этого возраста является конкретный образ предмета, действия с ним. Также важную роль в познании малышами объектов природы играют практические моделирующие действия, игровые обучающие ситуации, дидактические игры, игры-опыты.

Правильная организация педагогического процесса, правильное поведение взрослых, их отношение к растениям, животным, доброжелательная атмосфера, исходящая от них, становятся факторами воспитания в детях положительного отношения к природе.

В результате проведенного исследования произошла положительная динамика изменений формирования начал экологической культуры у детей младшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности. Специальная воспитательно-образовательная работа при определенных условиях формирует у детей гуманно-ценностное отношение к природе, т.е. дети самостоятельно и осознанно проявляют устойчивую активность и гуманность к живым существам.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о необходимости формирования начал экологической культуры с младшего дошкольного возраста.

Литература

* 1. Булычева А. Решение познавательных задач: возможные формы занятий. II Дошкольное воспитание. - 1996. - №4 – с. 69-72.
	2. Баранова Э.А. Введение в детскую психологию. – СПБ.: Речь, 2006. – 176 с.
	3. Бобылева Л. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 2005. - №7. – с. 10-15.
	4. Венгер Л.О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 1979. - №5. – с. 36-39.
	5. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1978. – 103с.
	6. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию. – СПБ.: Детство-Пресс, 2001. - -160с.
	7. Детская психлогия. /под ред. Я.Л. Коломенского, Е.А. Панько. – Мн.: Университетское, 1988. – 399с.
	8. Згурская Л. Экология малышам. // Дошкольное воспитание. – 2004. - №7. – с. 40-48.
	9. Куликова Т.А. Экскурсии в природу с детьми дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1985. – 48 с.
	10. Лямина Г. Развитие познавательной деятельности. // Дошкольное воспитание. – 1975. - №4. – с. 7-12.
	11. Любинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. - 256 с.
	12. Лучич М.В. Детям о природе. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
	13. Методика ознакомления с природой в детском саду. /под ред. П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
	14. Мазурина А.Ф. Наблюдение и труд детей в природе. – М.: Просвещение, 1976. – 206 с.
	15. Маркова Т.А., Виноградова Т.А. Как научить детей любить природу. // Дошкольная педагогика. – 2004. - № 4.- с. 8-11.
	16. Николаева С.Н. О некоторых подходах к экологическому воспитанию детей. // Дошкольное воспитание. – 1988. - № 12. – с. 51-54.
	17. Николаева С.Н. Как приобщить ребенка к природе. – М.: Новая школа, 1993. – 64 с.
	18. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 224 с.
	19. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
	20. Николаева С.Н. Эколог в детском саду. – М.: Мозаика – Синтез, 2003. – 120 с.
	21. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
	22. Павлова Л.Н. Третий год жизни: познавательное развитие. II Дошкольное воспитание. – 2006. - № 3. – с. 111-112.
	23. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2001. – 432 с.
	24. Родной край. / под ред. Козловой С.А. – М.: Просвещение, 1985. – 238 с.
	25. Сорокина А.И. Умственное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1975. – 175 с.
	26. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 336 с.