

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»**

*Посвящается
Году экологии в России*

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Монография

Челябинск 2017

УДК 372

ББК 74.102.144

Т 33

Теория и технология экологического образования детей дошкольного возраста : монография [Текст] / Е.Б. Быстрой, Н.Е. Пермякова, Б.А. Артеменко, Н.В. Калашников, С.Д. Кириенко. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Цицеро», 2017. – 221 с.

ISBN 978-5-91283-813-2

Монография восполняет имеющиеся пробелы в теории и технологии экологического образования детей дошкольного возраста. Раскрыты теоретико-методологические основания модели экологического образования детей дошкольного возраста. Разработано и научно обосновано содержательно-смысловое наполнение данной модели. Предложена технология реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста. Описаны результаты мониторинга эффективности внедрения в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций предложенной модели.

Монография адресована педагогам практикам в области дошкольного образования, преподавателям педагогических вузов и колледжей, аспирантам и студентам.

Рецензенты:

З.И. Тюмасева, д-р пед. наук, профессор Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;

Л.И. Пономарева, д-р пед. наук, профессор Шадринского государственного педагогического университета

ISBN 978-5-91283-813-2

© Е.Б. Быстрой, Н.Е. Пермякова,
Б.А. Артеменко, Н.В. Калашников,
С.Д. Кириенко, 2017
© ЗАО «Цицеро», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки становления и развития экологического образования детей дошкольного возраста	9
1.1. Ретроспективный анализ проблемы экологического образования в теории и практике педагогики	9
1.2. Генезис становления идеи экологического образования в дошкольной педагогике	26
1.3. Современное состояние экологического образования дошкольников	46
Выводы по 1 главе	60
Глава 2. Теоретико-методологические основы экологического образования детей дошкольного возраста	63
2.1. Методологическое обоснование модели экологического образования детей дошкольного возраста	63
2.2. Модель экологического образования детей дошкольного возраста	81
2.3. Содержательное и организационное обеспечение экологического образования дошкольников	112
Выводы по 2 главе	149
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста	152
3.1. Цель и задачи опытнo-экспериментальной работы	152
3.2. Основные направления реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста	165
3.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста	184
Выводы по 3 главе	191
Заключение	193
Список литературы	199

ВВЕДЕНИЕ

Одной из современных тенденций дальнейшего цивилизованного развития общества является воспитание чувства ответственности у подрастающего поколения за состояние окружающей среды в условиях поиска инновационных концептуальных механизмов конструктивного взаимодействия в системе «Человек-Общество-Природа».

В этой связи актуализируется необходимость решения проблемы дальнейшего развития системы экологического образования населения как одного из приоритетных направлений государственной политики, отраженного в Указе Президента РФ от 04.02.1994 г. «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», в Федеральных законах №7-ФЗ от 10.01.2002 «Об охране окружающей среды» и №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», а также Рекомендательном законодательном акте, принятом на Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ 17.02.1996 г. «Об экологическом образовании населения».

Решение этой приоритетной задачи не представляется возможным без определения перспективной образовательной траектории становления базиса экологической личностной культуры на этапе дошкольного детства.

Актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне* обусловливается углубляющимся противоречием между обществом и природой, что приводит к нарушению саморегуляционных механизмов биосферы и усилению экологического кризиса. В результате дальнейшее существование человечества во многом зависит от своевременного решения проблемы развития и совершенствования его экологических потребностей.

Экологические потребности, являясь ядром регулирования взаимодействия человека с природой, играют существенную роль не только в изменении взаимоотношении общества и природы, но и в формировании экологической личностной культуры в процессе экологического образования. Таким образом, современный этап общественного развития, характеризующийся углублением экологического кризиса в глобальных масштабах, актуализирует необходимость оптимизации отношений общества и природы как комплексной проблемы науки и практики.

Достижение качественно нового экологического состояния окружающей среды в определенной мере зависит от уровня экологической образованности населения. Экологическая составляющая образования является пусковым механизмом регулирования отношений между обществом и природой, а, следовательно, и решения актуальных экологических проблем.

В настоящее время экологическое образование рассматривается как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью» (И.Д. Зверев).

Поэтому цель экологического образования ориентирована на становление экологической личностной культуры на основе формирования опыта позитивного взаимодействия человека с миром природы.

В национальной стратегии экологического образования Российской Федерации определены цели, задачи, принципы и основные направления экологического образования. Данный документ акцентирует внимание на том, что экологическое образование призвано не только формировать у граждан представление о физических и биологических компонентах окружающей среды, но и способствовать пониманию социально-экономической обстановки, проблем развития общества, усвоению экологических и этических норм, образа жизни, отвечающего принципам устойчивого развития.

В настоящее время в российской системе образования происходят изменения, связанные с модернизацией его содержания и развитием новых педагогических компетенций. При этом экологическое образование является одним из наиболее динамично развивающихся компонентов образования и рассматривается в мировой практике как важнейшая мера преодоления экологического кризиса на пути к устойчивому развитию. Это позволяет обозначить проблему поиска новых путей и условий экологического образования. Многие ученые в своих исследованиях неоднократно подчеркивали, что экологическое образование нельзя сводить к традиционным образовательным областям (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, Н.М. Мамедов, Л.Т. Симонова, И.Т. Суравегина, Л.В.Моисеева и др.). Анализ проблемы в аспекте целевых установок модернизации образования дает возможность оценить его экологическую составляющую

щую. Современные задачи экологического образования переводят его из предметной области в область одного из важнейших видов образования.

На необходимость целостного подхода к построению системы экологического образования обращают внимание такие ученые, как Н.Ф. Виноградова, Н.Н. Моисеев, Г.А. Ягодин и др. По их мнению, современные образовательные учреждения всех ступеней и уровней должны стать главными источниками и связующим звеном экологического образования, направленного на формирование экологической личности, способной ценить и преумножать богатства родной природы.

В настоящее время система дошкольного образования не в полной мере решает проблему позитивного взаимодействия ребенка с окружающей социо-природной средой и как следствие доминантой экологического образования дошкольников становится не формирование базиса экологической личностной культуры дошкольника, а догматическая установка на ознакомление детей с природным окружением.

Поэтому дошкольные образовательные учреждения, являясь социальными институтами и выполняя свои образовательные функции, должны обеспечивать формирование экологически развитой личности ребенка дошкольного возраста, отсюда социально-педагогическая составляющая экологического образования дошкольников должна носить развивающий характер и обеспечить достижение опыта позитивного эмоционально-ценностного отношения ребенка к природному окружению, направленного на становление базиса экологической личностной культуры дошкольников.

Актуальность исследования на *научно-теоретическом уровне* состоит в том, что в условиях модернизации российской системы дошкольного образования приоритетной задачей является обеспечение ее нового современного качества. Данная задача актуализируется для экологического образования дошкольников, являющегося инновационной составляющей системы дошкольного образования. В то же время приходится констатировать, что достижение современного качества экологического образования дошкольников не представляется возможным без реализации ведущей методической идеи: «Зачем учить, чему учить, как учить?». Отсюда возникает назревшая потребность в разработке и научном обосновании целостного понятийно-категориального аппарата самой системы экологического образования дошкольников, носящей развивающий

характер и объединяющей три взаимосвязанных процесса: обучение, воспитание и развитие, направленных на реализацию единой инновационной стратегии качественного подхода к развивающему экологическому образованию дошкольников: «Зачем качественно учить, чему качественно учить, как качественно учить?». Таким образом, научно-теоретическая составляющая экологического образования дошкольников должна отражать цель развивающего характера дошкольного экологического образования.

В этой связи целью экологического образования в дошкольном возрасте должно стать развитие у детей устойчивых познавательных интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений; овладение ими системой экологических знаний, умений и навыков; формирование на этой основе позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, направленных на становление базиса экологической личностной культуры дошкольников.

Актуальность исследования на *научно-методическом уровне* определяется разработкой методики развивающего экологического образования дошкольников, которая должна носить полифункциональный характер и предусматривать реализацию ее трех основополагающих взаимосвязанных функций: обучающей, воспитывающей, развивающей. Поэтому возникает необходимость научного обоснования трех методических этапов, отражающих последовательность осуществления трех взаимосвязанных процессов экологического образования: экологическое обучение, экологическое воспитание, экологическое развитие, направленных на достижение итогового положительного прогнозируемого результата – становление базиса экологической личностной культуры у детей дошкольного возраста. Для решения этой комплексной задачи необходимо разработать соответствующую структурно-функциональную модель методики развивающего экологического образования дошкольников, имеющую общенаучную основу (экоцентрическая парадигма), теоретико-методологическую стратегию (аксиологическая концепция) и практико-ориентированную тактику (партисипативная доминанта). Необходимо также определить содержательное (программно-методическое) и организационное (формы, методы, средства) обеспечение методики развивающего экологического образования дошкольников, систему критериев и показателей для оценки эффективности разрабатываемой методики.

В этой связи актуализируется необходимость изменения традиционного подхода к реализации экологического образования дошкольников посредством научного обоснования его развивающей направленности, отраженной в соответствующей модели, теоретической разработке, практической реализации методики, основанной на взаимосвязи трех основополагающих функций экологического образования: обучающей, воспитывающей, развивающей, способствующих в единстве достижению его итогового качественного прогнозируемого результата – становлению базиса экологической личностной культуры детей дошкольного возраста.

Анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы позволили выявить следующие **противоречия** между:

– социальным заказом общества на реализацию системой дошкольного образования его экологической направленности, ориентированной на становление базиса экологической личностной культуры дошкольника и установившимся традиционным пониманием роли и значения экологической составляющей дошкольного образования, направленным на ознакомление детей с природой в условиях современного социума;

– необходимостью модернизации экологического образования дошкольников, ориентированного на реализацию инновационных механизмов конструктивного взаимодействия ребенка с окружающей социоприродной средой, и отсутствием качественного перехода к развивающему экологическому образованию дошкольников, предусматривающего реализацию его трех основополагающих взаимосвязанных функций – обучение, воспитание, развитие;

– необходимостью научного обоснования методики развивающего экологического образования дошкольников, отраженной соответствующей моделью, и неразработанностью основных методических этапов, содержательного и организационного обеспечения данной методики системой критериев и показателей для оценки ее эффективности.

ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Ретроспективный анализ проблемы экологического образования в теории и практике педагогики

Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса о предпосылках научной разработки проблемы экологического воспитания дошкольников необходимо, следуя логике исследования, обосновать нашу научную позицию относительно периодизации проблемы экологического воспитания дошкольников.

При выделении основных периодов мы придерживались воззренческих принципов И.Т. Суравегиной и В.М. Сенкевич [229; 230], которые, анализируя историю человеческой цивилизации, отмечают противоречивый характер взаимоотношений человека и природы и полагают, что он зависит от развития науки и общества. В этой связи данными учеными проведен системный анализ проблемы и на этой основе выделены три основных типа отношений людей к природе, которые соответствуют ценностным ориентациям своего времени: приспособительный, потребительский, ответственный или природоохранный. Эти типы складывались под воздействием особенностей труда, социальных отношений, характерных для определенного периода развития общества и служили основой для формирования моральных норм поведения в природе. Данные выводы находят свое подтверждение при ретроспективном анализе философских, естественнонаучных и педагогических идей в аспекте рассматриваемой проблемы. Их обоснование прослеживается в философских концепциях той или иной исторической эпохи, их осмысление в процессе развития естественных наук, их отражение – в искусстве, их предметное воплощение – в реальной педагогической деятельности.

Таким образом, на каждом временном историческом этапе в процессе развития общества формировалась определенная система ценностей и ценностных ориентаций, морально-этических норм и принципов, система теоретических знаний и практических действий людей по отношению к природе.

В историографии проблемы экологического воспитания дошкольников условно можно выделить три основных периода. Временной промежуток от ар-

хаической эпохи до эпохи Просвещения (первый период) отражает предпосылки зарождения и становления научной разработки проблемы экологического воспитания дошкольников; временной промежуток от эпохи Просвещения до середины XX (второй период) века отражает основные тенденции развития идеи экологического воспитания дошкольников в методике преподавания биологии; временной промежуток от середины XX века до настоящего времени (третий период) отражает современное состояние экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста в практической деятельности ДОО и перспективы его дальнейшего развития в условиях модернизации дошкольного образования.

Данная позиция, безусловно, содержит элементы субъективного понимания рассматриваемой проблемы, однако она продиктована, на наш взгляд, тремя, достаточно весомыми обстоятельствами. Во-первых, изучение данной проблемы в рамках первого периода можно характеризовать как единый отрезок времени, отражающий зарождение и становление идеи воспитания ребенка средствами окружающей природы, на протяжении более чем двух тысячелетий. Во-вторых, в следующем периоде осуществлялся процесс возникновения нового направления в методике преподавания биологии – методики экологического воспитания. В-третьих, последний период отражает современное состояние проблемы экологического воспитания дошкольников, обусловленное появлением в русле общей методики преподавания биологии ее частной методики – методики экологического воспитания дошкольников.

Следуя научной логике историографии рассматриваемой проблемы, проанализируем **первый период** (архаическая эпоха – эпоха Просвещения). Данный временной промежуток отражает процесс возникновения первичных предпосылок научной разработки проблемы экологического воспитания ребенка через природу в русле принципа природосообразности.

Ретроспективный анализ исторического развития философских, естественнонаучных, педагогических идей в рамках данного периода показал, что на всем его протяжении прослеживалась тенденция на рассмотрение процесса образования и воспитания детей через неразрывную связь с природой, отражающая эволюция взглядов, представлений и ценностей в решении проблемы развития отношений «люди – природа» в их органическом единстве.

В этот период времени предметом глубокого философского осмысления явился процесс выявления закономерностей взаимоотношения человека с окружающей его природной средой. Так, немецкий философ И.Кант, рассматривая сущностную характеристику человека, определил потребность взаимодействия с различными сторонами реальности, «открытость окружающему миру», как основу благополучной социализации индивида [244].

В этой связи необходимо особо подчеркнуть тот факт, что именно с архаической эпохи отношения человека с миром природы начинают свое историческое развитие. Интерес к окружающему миру у наших предков был вызван необходимостью познания практических сведений о животных и растениях, пригодных в пищу. Очевидно, что благополучие семьи, рода и само человеческое существование полностью зависело от погодных условий, стихии, природных ресурсов. На этом этапе усиливаются такие направления хозяйства, как собирательство, рыболовство, охота, одомашнивание животных. Накопление объема знаний о природе привело к развитию земледельческой культуры.

Легенды и мифы древних народов, как своеобразный способ сохранения знаний, позволяют судить об экологическом сознании первобытных людей. Известно, что североамериканские индейцы спрашивали у дерева разрешения срубить его и просили прощения за то, что им приходится это делать.

В результате уже на этапе первобытного общества произошло осознание человеком своей ответственности перед природой. Была выработана целая система запретов и законов, регулирующая его отношения с окружающей средой. Многие первобытные племена карали нарушителей таких запретов немедленной смертью. Такая же участь ожидала и тех, кто нарушал закон и убивал животных больше, чем это было необходимо для пропитания. Необходимо отметить также, что народы древних государств Азии первыми стали разрабатывать указы об охране животного и растительного мира. Например, монголы загибали носки своих сапог для того, чтобы не повредить травяной покров степей.

Исторический анализ дошедших до нашего времени сочинений позволил сделать вывод о том, что основными императивами в развитии общества было преклонение человека перед природой, ощущение себя ее частью, неразрывная связь с ней, что не могло не отразиться на процессе воспитания.

На исходе первобытнообщинного периода проявились своеобразные дома молодежи и подростков, «организованные для воспитания общественного че-

ловека», предусматривающие непосредственное участие детей в повседневной жизни и трудовой деятельности общины, в сопровождающих ее обрядах, празднествах, культовых актах. Большинство обычаев было связано с почитанием Земли – кормилицы. Доминирующей при этом была ссылка на природу как конечную причину при объяснении самых разнообразных явлений.

Таким образом, в архаическую эпоху сознание человека базировалось на преклонении перед силами природы, единстве человека и природы (природоцентризм). В этой связи данный временной промежуток согласуется с началом зарождения экологических идей в воспитании и соответствует первой части триады, обозначенной в научных исследованиях Л.К. Шапошникова для характеристики отношений человека и природы как: «преклонение – покорение – сотрудничество» [145].

В эпоху древних рабовладельческих цивилизаций преобразование природы на эмпирическом уровне знаний становится основной формой взаимодействия общества с природой. В это время делаются попытки дополнить религиозно-мистическую картину мира его научным осмыслением. Получает дальнейшее развитие проблема взаимоотношений человека и природы во всей ее целостности. Именно в этот период времени крупнейшие античные философы пытаются определить место и роль человека в универсуме.

Ретроспективный анализ идей древнегреческих и древнеримских философов, доказывает, что для античного полиса было характерно понимание ценности непрагматического взаимодействия человека с миром природы. Философские позиции данного периода базировались на натуралистической концепции, в которой природа составляла не только материальную, но и духовную ценность (Лукреций, Цицерон, Эмпедокл и др.) По мнению Цицерона: «Все что делается согласно природе должно считать счастливым» [145]. Многочисленные памятники античной литературы убедительно свидетельствуют, что начиная с V в. до н.э. человечество волновал вопрос влияния природной среды на жизнь человека (Гиппократ, Геродот, Платон и др.). Согласно Гиппократу: «Лечит болезни врач, но излечивает природа» [145].

Ретроспективный анализ концепции древних мыслителей показал, что они обладали достаточно высоким уровнем знания и понимания экологии нашей планеты. Так, Гераклит замечал, что «мудрость в том, чтобы ... прислушиваясь к природе поступать с ней сообразно». В дальнейшем Аристотель уже

предупреждал о последствиях: «природа дала человеку в руки оружие – интеллектуальную ... силу, но он может пользоваться им и в обратную сторону». Подобные «экологические» представления находим у других выдающихся философов. (Гален, Демокрит, Ксенофонт и др.). Согласно представлениям Демокрита: «Самое мудрое со стороны человека и общества – это следовать природе». В этом смысле интересна и мысль Цицерона: «При руководстве природой ошибаться никоим образом нельзя, следует жить в соответствии с природой» [145].

Гносеологический анализ развития экологических представлений и культурных установок рабовладельческого периода убедительно доказывает, что в прагматическом отношении наибольшая результативность принадлежит сфере экологического воспитания и обучения. Следует заметить, что образование в области, которую сейчас называют «экологическое образование» не начиналось с выделения специального образовательного компонента. Система воспитания и обучения детей, зародившаяся в недрах древнегреческой философии, заключалась в формировании и совершенствовании военных навыков, приобщении к искусству, развитию ораторских умений. В результате актуальным становится поиск подходов к решению проблемы формирования отношения детей к природе в процессе воспитания.

Многие выдающиеся мыслители отводили природе особую роль в воспитании детей. Еще Демокрит указывал, что недостаток знаний о природе может привести к серьезным последствиям, вплоть до гибели живых существ. Позже Аристотель включал науку о природе в комплекс из четырех наук, которыми должны овладеть дети, а способом познания природы признавал сенсорное воспитание.

В античной философии берет свои истоки и идея природосообразности. Демокрит писал: «Природа и обучение сходны между собой: ведь учение так же дает человеку новый облик, но, делая это, он только выявляет природу, вновь проявляя черты, которые заложила природа изначально...» [145].

Таким образом, познавательные и ценностные ориентации рабовладельческой эпохи, в аспекте рассматриваемой проблемы, положили начало научно-му осмыслению природы. Это была завершенная философия, содержащая зачатки экологического знания и первые представления о единстве мира и человека. Например, Эратосфен впервые в истории человеческой мысли утвердил

такой подход к изучению Земли, при котором ее следует рассматривать как дом человека (только через два тысячелетия появится термин «экология» – наука о доме) [145].

В тоже время необходимо подчеркнуть, что процесс становления экологического миропонимания прошел сложный путь. С одной стороны, процесс формирования отношения человека к природе, основывался на необходимости осознания своего места в мире природы и согласования своих действий с ее законами, что отражало парадигму природоцентризма. Ярким подтверждением этому является мысль Цицерона о том, что «Если будем следовать за природой, как за вождем, мы никогда не заблудимся» [145].

С другой стороны, в концепциях античных мыслителей уже наметились основные черты экологического сознания европейского типа – антропоцентризма, что подразумевает полное господство человека над земными благами. Так, Платон не видел в человеке разрушителя природы, Сократ в центре своих желаний ставил человека и требование: «Познаний самого себя», а Цицерон, в противоречие своим экологическим представлениям писал: «Люди будто назначены блюстителями земли» [145].

Научное разъяснение этому процессу мы находим у историка В.Л. Богаевского, который анализируя зависимость общественного развития от природы на примере Древней Греции (экологические взгляды Древней Греции) констатирует: «Ни в одном народе не было развито с такой последовательностью и силой ...чувство своей личности, ставившее человека в центр жизни и природы» [145]. Далее он замечает, что именно античный эгоцентризм определял характер античного мировоззрения: человек не может жить вне природы.

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках рассмотренного исторического отрезка времени, нами сделан следующий итоговый вывод. Первоначально понимание природы человеком на основе архаического сознания было натурфилософским, иногда даже мифологическим. Эта позиция природоцентризма, которая означает, что отношения человека с природой развиваются гармонично, человек принимает процесс ее развития и старается разумно использовать природные богатства.

В тоже время приходится констатировать, что наметившаяся в дальнейшем социальная тенденция при распаде античного полиса в конечном итоге привела к детерминированию следующей антиномии. Постепенно с развитием

науки разрабатывались способы познания, накапливался практический опыт взаимодействия с природой, но в тоже время научное познание в период своего становления все больше опиралось на представление о необходимости «завоевания», «покорения» сил природы. Поэтому требование охраны природы фактически только декларировалось – позиция антропоцентризма. Она означает, историческое развитие педагогической мысли показывает, что образовательные институты традиционно следовали за философией.

В центре древнегреческих воспитательных систем всегда был человек, как объект всестороннего развития, одним из направлений которого было воспитание через природу (принцип природосообразности). Однако мировоззренческие вопросы и размышления философов о взаимодействии человека и природы в контексте антропоцентризма усиливали проблему экологического воспитания [244].

Данная проблема актуализируется в настоящее время и находит свое развитие в аспекте решения проблем экологического воспитания вообще, и экологического воспитания детей дошкольного возраста, в частности. В результате требование античных мыслителей следовать за природой (принцип природосообразности) реализуется в программах по экологическому воспитанию дошкольников. При этом природа становится объектом изучения с раннего возраста с одной стороны, с другой – при выборе методов воспитания происходит ссылка на факторы природного порядка.

При переходе к научному анализу историко-педагогической мысли в рамках следующего этапа выделенного нами периода следует отметить, что генезис процесса миропонимания всегда связан со сменой исторических формаций. Прекрасной иллюстрацией этой мысли являются слова великого русского поэта А.С. Пушкина: «Без мудрого взгляда на конец и начало бытия человеческого не постичь вечной сути и ... общественного свершения» [145].

В средние века на смену парадигме языческой античности пришло новое религиозное миропонимание. Это привело к тому, что идея природоцентризма была почти полностью утеряна, что было связано с возникновением и развитием христианской системы ценностей и отказом от архаического отношения к природе. Для средневекового сознания была характерна иерархия: «Бог – человек – природа». Это означало, что противопоставленность человека и мира

природы определена волей Бога, так как человек создан «по образу и подобию» божьему.

В раннем средневековье (V–X века) сущность мира оценивалась в соответствии с канонами Библии, и христианское мировоззрение поставило человека на вершину пирамиды земного мира, что отражает сущность антропоцентризма. Это кардинальным образом отразилось на восприятии человеком природы, где доминировали безразличие и нигилизм, презрение, потребительское отношение, абсолютный прагматизм в использовании природных ресурсов. В результате человек оказался оторван от земного окружения, более устремлен в космос, а живой мир лишился права на гуманное отношение.

На данном этапе своеобразно и самобытно развивались идеи экологического воспитания у древних восточных славян. Первоначально оно было общественным, позже более значение приобрело семейное воспитание. Но всегда оно было направлено на подготовку детей к жизни, а именно к труду земледельцев, охотников, скотоводов и его основу составляло «содружество с природой», воспитание любви к родной земле, идеи патриотизма. Сам характер крестьянского труда, зависимость от окружающего мира способствовали формированию философии жизни, построенной на согласии, гармонии, существующей между человеком и природой. Сумма знаний о природе находила свое отражение в народном календаре, пословицах, загадках, которые служили мощным средством образования и воспитания. В результате, еще задолго до появления грамоты и письменности, как отражения социального развития общества, люди «читали» книгу природы и передавали накопленные знания о природных закономерностях и правилах поведения в природе детям.

Определенное влияние на проблему взаимоотношений человека и природы оказали исторические особенности языческой религиозной картины мира, основанной на ведической философии. Категория «язычество» означает: «я зычу естество», т.е. «я озвучиваю природу». Древние славяне поклонялись единому Богу Роду и в противоположность европейскому теизму почитали природу как главное проявление Бога на Земле.

Таким образом, к моменту образования Киевского государства (VI–VIII век) основу мировоззрения Древней Руси составляло знание об органичности человека с самим собой, с природой, со всеми живыми существами с Землей и Космосом.

Важно отметить, что именно на Руси в домонгольский период первоначальные зачатки идей экологического воспитания впервые нашли свое отражение применительно к дошкольному возрасту. Уже в XI-XII веках появляются оригинальные рукописные произведения, основу которых составляли педагогические идеи древних греков и римлян, например, «Поучение князя Владимира Мономаха детям», где содержался свод правил поведения, в том числе и по отношению к окружающей природе. Именно в книгах и рукописях, являющихся памятниками древнерусской педагогической мысли, связанной с христианством, ставшим государственной религией, впервые имеются реальные подтверждения становления идеи экологического воспитания дошкольников.

Для периода средневековья была характерна определенная стагнация в развитии наук, в том числе и естественных. Только к началу эпохи Возрождения (XIV–XV век) элементы экологических знаний вновь прослеживаются в работах ученых–естествоиспытателей [202]. Это связано с мировоззренческой борьбой в философии за ликвидацию средневековых представлений о принципиальной ограниченности как окружающего мира природы, так и самого человека, его познавательной и преобразовательной деятельности. Возращение к достигнутым античными учеными рубежам в науке привело к тому, что в эпоху Ренессанса произошло возрождение позиции космоземного единства. Задолго до появления экологии и экологического образования философы и натуралисты вновь выдвинули идею, противоположную по сути антропоцентризму – парадигму природоцентризма.

Гуманистические традиции в решении проблемы экологического воспитания объективизировались и в педагогической мысли того времени. Одной из первых попыток синтеза воззрений ученых на воспитание в условиях специально организованного педагогического процесса была деятельность итальянского педагога-гуманиста Витторино да-Фельтре. Школа, названная им «Дом радости», располагалась на лоне природы, в прекрасном дворце, где было много света и воздуха. Воспитанники изучали природное окружение, совершая экскурсии.

В результате, идея природоцентризма, возникшая в рабовладельческой эпохе и не получившая развития в раннем средневековье начинает оказывать существенное влияние на общественное сознание в XV веке. Этот принцип жизни наполняет новым содержанием великий итальянский ученый, автор мно-

гочисленных открытий в области естественных наук Леонардо да Винчи: «В наставницы я взял природу, учительницу всех учителей».

Рассмотрим причины эволюции научных представлений по проблеме взаимоотношений человека и природы, оказавших влияние на теорию воспитания с позиции методологического постулата А.В. Лосева: «история природы и история общества взаимно обуславливают друг друга». Так в эпоху Возрождения внутри феодального общества появились зачатки капиталистического способа производства. С ростом городов и зарождением буржуазии развивалась новая идеология, которая нуждалась в научном обосновании. Фридрих Энгельс, анализируя данный период, констатировал, что произошло «восстание науки против церкви и это время стало временем великих изобретений, открытий, в том числе и в естествознании».

В этот период времени особую актуальность приобретают прогрессивные идеи и педагогические взгляды гуманистов, выступающих против схоластического обучения. Особое значение они отводили учету природных особенностей и задатков ребенка, обязательно включая в программу умственного образования детей естествознание.

В XVI веке французский писатель-гуманист Франсуа Рабле в своем сатирическом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» противопоставлял схоластическое и новое гуманистическое воспитание, где многостороннее обучение было связано с окружающей ребенка действительностью. Главный герой романа Гаргантюа после бессмысленной зубрежки начинает изучать науки под руководством учителя-гуманиста. Для этого он наблюдает природу, совершая прогулки, собирает растения для гербария и т.д. Рабле был сторонником идеи наглядности, жизненности обучения.

Подобные теории нашли свое отражение в произведении английского мыслителя-гуманиста Томаса Мора «Золотая книга...», в которой описан способ обучения детей широким использованием наглядных пособий, где среди большого круга учебных предметов в центре стояло естествознание.

Идею гармонизации взаимоотношений человека и природы продолжает развивать французский философ-гуманист, враг схоластики и догматизма, Мишель де Монтень. Соответствует существующим объективным тенденциям современного мира утверждение мыслителя о значении природы для нравственного воспитания детей: «Природа открыта не только разуму. Она способна пи-

тать чувства..., нести радости и наслаждения самого различного свойства». Философскому анализу Монтень подвергал и проблему сохранения природной среды. Он считал, что человек так загрузил природу «своими выдумками», что «едва не задушил ее» [244].

Принципы гуманистической философии нашли свое отражение в концепции воспитания с помощью природы. Многих философов интересовал вопрос о содержании знаний о природе, необходимых для изучения. Итальянский мыслитель, сторонник натурфилософии Томмазо Кампанелла в своем утопическом сочинении «Город солнца» не только подчеркивал значение природы в воспитании детей, но и определял круг знаний, необходимых для развития ребенка. Стены его фантастического города были расписаны изображениями многих видов растений, представителями разных видов животных (рыбы, пресмыкающиеся, насекомые и др.). «Все достойное изучения представлено там, в изумительных изображениях и снабжено пояснительными надписями». Лучшим способом получения знаний о природе он считал наглядность.

Необходимо отметить также, что к окончанию периода средневековья одновременно с дальнейшим развитием новых взглядов на воспитание начинается активное развитие биологического образования, в рамках которого рассматриваются отдельные аспекты экологического образования. Наметившаяся тенденция на усиление экологической составляющей биологического образования в этот период времени была обусловлена необходимостью решения возникших проблем сохранения природной среды. Начавшаяся эпоха индустриального образа жизни и утверждение нового типа мышления: научнообразного, прагматичного, привила к усилению парадигмы антропоцентризма, согласно которой взаимоотношение человека и природы формируется по принципу потребительского подхода к окружающей среде [207].

В этой связи заслуживают внимания научные работы английского философа Фрэнсиса Бэкона, который подверг философскому анализу проблему взаимодействия человека и природы. Он полагал, что научные изобретения способствуют покорению природы и укрепляют власть человека над ней. Сегодня сохраняет актуальность для экологического образования мысль Ф.Бэкона о том, что «Мы не властвуем над природой..., мы принадлежим ей и находимся внутри ее». Далее он указывал, что необходимо познавать законы природы и правильно их применять.

В результате в XVII–XVIII веках доминировали различные теоретические подходы к рассмотрению вопроса о противопоставлении человека природе. Так, Бенедикт (Барух) Спиноза, нидерландский философ-пантеист, считал человека частью природы, а все его действия – включенными в цепь универсальной мировой детерминации. Подтверждение этой мысли можно найти в работах французского философа Поля Анри Гольбаха, считавшего, что: «Человек является частью природы и должен считаться с ее законами» [244].

Исторический анализ проблемы эволюции научных взглядов на взаимодействие человека и природы, в данный период времени, проведенный в исследованиях А.В. Лосева и Г.Г. Провадкина, наглядно показывают, что человеческая мысль на этом этапе столкнулась с очередной неразрешимой антиномией. С одной стороны, человек представлялся двигателем прогресса с неограниченными возможностями (Рене Декарт), а с другой стороны, реальные возможности человека позднего средневековья были ограничены природными факторами (Блез Паскаль) [244].

В тоже время в период феодализма и на начальном этапе домонополистического капитализма в педагогической науке наметилась тенденция на противопоставления философии антропоцентризма принципу природосообразности, отражающей парадигму природоцентризма, начало которому положил Аристотель. Он сформулировал его как принцип «природолюбия» и назвал «чувство природы». По мудрому рассуждению великого философа развивать его следует в каждом ребенке, начиная с дошкольного возраста [145].

В этот период времени научное обоснование данного принципа в полной мере проявляется в педагогическом наследии великого гуманиста, мыслителя, чешского дидакта Яна Амоса Коменского, который впервые теоретически показал роль естествознания в общей системе воспитания. Его педагогическая концепция позволила педагогике окончательно выделиться из лона философии в самостоятельную научную область. В 1657 году в Амстердаме он опубликовал свой знаменитый труд «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему». Главные идеи этой книги были основаны на сенсуалистической философии Ф. Бэкона, согласно которой путь «к проникновению в тайны природы» лежит через чувственное познание [244].

Следует отметить также, что Я.А. Коменским были разработаны не только дидактические принципы обучения, но и определены способы познания ок-

ружающего мира, объем и содержание знаний о природе для детей дошкольного возраста, куда он включал: «...названия деревьев и некоторых более известных и более часто встречающихся трав и цветов..., так же различия животных...» понятия «поле..., гора, луг, лес, река...». Окружающая среда, по мнению Коменского, это важное средство умственного воспитания детей.

Чешский дидакт подчеркивал, что наиболее значимым для современной методики экологического воспитания является применение в образовательном процессе его «золотого правила»: «Все, что только возможно представлять для восприятия чувствами...: видимое для восприятия – зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания...». А наиболее востребованными сегодня являются следующие положения: природа влияет на развитие сенсорики, обогащает знаниями и формирует нравственные качества; дошкольнику даются научные знания о природе, доступные его пониманию; изучение природы основывается на принципах наглядности, от простого к сложному; ознакомлением с природой руководит взрослый.

Следует особо подчеркнуть, что Я.А. Коменским написано первое в мировой педагогической науки специальное методическое руководство по воспитанию детей дошкольного возраста – «Материнская школа», в рамках которого основное значение отводится решению вопроса о взаимоотношениях человека с природой: «Человек, руководимый природой может дойти до всего» [145].

В разностороннем педагогическом творчестве Я.А. Коменского было много сторон, обогативших в дальнейшем русскую педагогическую мысль. Так, например, в аспекте проблемы экологического воспитания дошкольников его теоретические взгляды на то, каким должен быть учебник для детей нашли свое отражение в книге «Мир чувственных вещей в картинках». Ее методическая ценность для педагогов-практиков заключалась в подробном описании практических рекомендаций по организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста на основе учета их возрастных и индивидуальных особенностей, она содержала так же множество статей с рисунками, где были изложены сведения о природе, человеке и т.д. К.Д. Ушинский считал «*Orbis pictus*» Комениуса детской энциклопедией первоначальных знаний и началом педагогического изложения науки для детей.

Исторический анализ, педагогического наследия великого чешского педагога–дидакта Я.А. Коменского показал, что особое значение он отводил реализации идеи взаимосвязи человека и природы, при объяснении самых разнообразных явлений и как важнейшего фактора при воспитании детей. В этой связи именно Я.А. Коменский положил начало научному обоснованию принципа природосообразности в педагогике вообще и во взаимосвязи детей с природой в частности. Он указывал: «Точный порядок воспитания надо заимствовать от природы» [145].

Согласно принципу природосообразности правильное воспитание ребенка должно соответствовать как законам окружающей природы (человек всегда живет в природе), так и законам природы самого ребенка (природа всегда живет в ребенке). В тоже время приходится констатировать, что прогрессивные взгляды Коменского в аспекте рассматриваемой нами проблемы шли в противоречие с однообразным теологическим способом описания мира и были началом гуманистических тенденций в воспитании детей. Следует отметить так же в условиях модернизации дошкольного образования в России, актуализируются его дидактические требования о необходимости развития у детей способности осознавать свое место в мире природы и согласовывать свои действия с ее законами.

Таким образом, в эпоху Возрождения произошло становление гуманистической философии, отражающей природу взаимодействия человека и природы, а в педагогике принципа природосообразности в воспитании дошкольников, что во многом предопределила дальнейшее развитие биологического образования и научных предпосылок для становления формирования его нового направления – экологическое воспитание вообще, и экологическое воспитание дошкольников в частности.

Далее принцип природосообразности воспитания развивается в эпоху Просвещения (XVIII – начало XIX века), для которой характерно позитивистское мышление. На этом этапе разрозненные сведения об экологических связях внутри живой природы из области «знания» перешли в область «наука», что отразилось на интенсивном развитии естествознания. В результате были накоплены конкретные знания о природе, о взаимоотношениях растений, животных и окружающей их среды.

Параллельно с развитием науки развивались производительные силы общества и взаимоотношения человека с естественной средой обитания все более опосредовались создаваемой им «второй природой». Человек повышал свою защищенность от негативных воздействий природы и стихийных бедствий, что позволяло не только обеспечить более стабильные комфортные условия существования, но и осваивать для обитания, продуктивного труда новые территории.

В результате зарождающиеся капиталистические отношения, развитие производства требовали от человека освоения все новых природных богатств. Закономерно, что это время принцип природоцентризма вновь претерпевает изменения.

Философский анализ проблемы отношения к природе с позиций утилитаризма и практицизма дали французские просветители XVIII века. Опасность надвигающейся цивилизации и связанных с ней экологических проблем Ж.-Ж.Руссо, выдающийся французский писатель, выразил в лозунге: «Назад, к природе!», а французский просветитель Дени Дидро называл природу «генеральным прокурором». Вслед за ними французский философ Поль Анри Гольбах, обобщая материалистические взгляды, писал о человеческом роде: «Незнание природы является корнем тех сил, которые были источниками всех его бедствий» [244].

Исследования Н.Ф. Виноградовой [35] показывают, что достижения в науке требовали изучения содержания и способов усвоения знаний, накопленных обществом. Тезис о том, что познание мира есть условие благополучного существования в нем, стал основополагающим при определении главных задач воспитания и из области философских размышлений перешел в область практической педагогики.

В XVIII веке Ж.-Ж. Руссо, предложил теорию «свободного воспитания», согласно которой дети должны воспитываться без насилия, сообразно с природой и с учетом возрастных особенностей. Даже выбор предметов для изучения должен исходить из интересов самого ребенка, а его интересует то, что он видит, то есть природа. В понимании Руссо, принцип природосообразности означает: «сообразно природе ребенка». В других работах Руссо, например, в книге «Эмиль, или О воспитании», он пишет, что общество мешает правильному воспитанию, поэтому детей следует воспитывать вдали от цивилизации на «лоне

природы». Здесь четко определена мысль писателя о необходимости введения ребенка в мир природы: «Человек создан природой на началах естественной гармонии. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы» [244]. По мнению автора, природа не только дает знания, но и формирует пылливость, наблюдательность, активность, воспитание природой незаменимо и для сенсорного развития ребенка. Для чувства, характеризующего отношение ребенка к природе, Руссо вводит термин «*le sentiment du vert*» – «чувство зелени» или «чувство природы». Отмечая важность и значимость этой педагогической мысли, Б.Е. Райков в своих трудах по методике биологии отмечал, что «это чрезвычайно сложное чувство и слагается, по меньшей мере, из эстетических, интеллектуальных и этических эмоций».

Вслед за Руссо, другой педагог–классик, швейцарский демократ Иоганн Генрих Песталоцци отдавал приоритет природосообразному воспитанию. Он стоял у истоков разработки теории формального образования, которая предполагала с самого раннего возраста развивать у детей ум, логическое мышление и т.д. Обращаясь к принципу природосообразности, Песталоцци считал целью воспитания развитие природных способностей ребенка, а природе отдавал роль решающего фактора. Основное внимание он уделял наблюдению и указывал, что необходимо учить детей выделять существенные свойства в наблюдаемых объектах и использовать полученные знания о природе в практической деятельности.

Интересна педагогическая мысль великого просветителя о личности воспитателя. В отличие от Руссо, он полагал, что заложить нравственную основу ребенка способна только мать. Причем лучшим средством для этого являются естественные впечатления ребенка от природы, которые позволяют достичь единства и согласия со всей окружающей средой. Наблюдая во время совместных прогулок красоту, порядок и покой мать должна «развивать в ребенке уже в раннем возрасте чувство нравственной заботы и способность к нравственному напряжению» [145].

В XIX веке последователь Песталоцци, крупнейший немецкий педагог Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег в своих педагогических трудах также опирался на принцип природосообразности. В его трактовке он означает следование в обучении за врожденными задатками ребенка, за процессом естественного развития. Он писал, что обучение должно быть согласовано с челове-

ской природой и подчеркивал необходимость считаться при этом с законами природы: «Человек не велик в борьбе с природой, он велик только вместе с ней» [145].

Итак, выдвигая принцип природосообразности, или естественного воспитания, в своих педагогических трудах Коменский, Руссо, Песталоцци, Дистервег подчеркивали, с одной стороны, педагогическую ценность «внешней» природы для воспитания детей, с другой стороны, сообразность воспитания природе самого ребенка. Только это, по их мнению, могло обеспечить развитие заложенных в ребенке потенций, созерцательного, благоговейного отношения к природе, стремления постичь ее смысл и красоту. Подтверждение мысли о том, что природа является древним и могучим источником знаний о мире и человеке находим у французского философа – просветителя Вольтера: «Природа – это книга, которая таит в себе неисчерпаемый источник познаний для человека».

Таким образом, осмысление современных трактовок взаимодействия человека с природой и разработка на этой основе системы экологического воспитания показывает, что она базируется на представлениях об основных этапах эволюции данного взаимодействия, раскрытых в философской, культурологической и естественнонаучной литературе.

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках первого периода можно сделать вывод, что на протяжении длительного существования человечество характер экологического развития общества и взаимодействие его с природой постоянно изменялись. В Древнем мире (архаическая эпоха, античность) человек был неразделим с природой (природоцентризм). Смена парадигмы была детерминирована признанием христианства во многих странах государственной религией. Важнейшую роль в жизни человека на этом этапе играли бессознательные шаблоны, религиозные убеждения и догмы. В религиозно-мистических концепциях начиная с раннего средневековья утвердилась парадигма антропоцентризма.

Отличительной особенностью эпохи Возрождения является возврат к природоцентризму и его усиление с точки зрения научной мысли. Освобождение от религиозных догматов позволило активно развиваться западноевропейской науке, в том числе в области естествознания. Гуманистическая мысль при этом вновь возвращается к принципу природосообразности.

Гуманисты эпохи Ренессанса явились его первыми провозвестниками в зарождающейся педагогической науке. Я.А. Коменский, а вслед за ним другие педагоги–классики воплотили идею природоцентризма в доминирующую парадигму природосообразности, предполагая материальное и духовное единение с природой, что обеспечивало бы благополучное воспитание детей.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что основные доминанты экологического образования, к числу которых можно отнести единение с природой, любовь к ней, защиту окружающей среды, экологическое сознание и др. были и остаются актуальными даже в XXI веке.

1.2. Генезис становления идеи экологического образования в дошкольной педагогике

Проанализируем основные идеи экологического воспитания дошкольников в методике преподавания биологии в России, рассматривая период от эпохи Просвещения до середины XX века.

В этот временной промежуток наибольшей последовательностью в своих взглядах и принципиальностью позиции на проблему взаимодействия человека и природы выделялся философ–материалист М.В. Ломоносов, первый русский ученый естествоиспытатель, создатель научного естествознания. Большое влияние на решение рассматриваемой проблемы оказал известный просветитель – педагог Н.И. Новиков. В содержание обучения он обязательно включал знания о природе полагая, что детям необходимо изучать мир растений и животных, знакомиться с трудовыми процессами.

Необходимо отметить также, что опираясь на взгляды М.В. Ломоносова и Н.И. Новикова, русский мыслитель и писатель А.Н. Радищев выдвинул обширную программу образования, в которую должны были входить знания о природе, и активно призывал считаться с природными особенностями детей.

Дальнейшее развитие идей наметилось в конце XVIII века. Этот период времени был связан с быстрым экономическим развитием России, и возникшей необходимостью освоения естественных природных ресурсов. Именно в это время в русскую общеобразовательную школу впервые в качестве учебного предмета вошло естествознание, а педагогическая мысль, имеющая многовековой практический опыт, искала возможности для повышения эффективности процесса биологического (позже – экологического) образования.

У истоков отечественной методики преподавания естествознания стоял В.Ф.Зуев, академик, профессор учительской семинарии. Он являлся основоположником российского теоретического и практического естественного образования, а так же автором первого учебника «Начертание естественной истории» (1786). Материал в учебнике распределялся по частям, от неживой природы к живой: «Ископаемое царство», «Прозябаемое царство», «Животное царство», выгодно отличало его от других учебников того времени. Свежий научно-достоверный фактический материал, изложенный живым, доступным языком способствовал формированию у детей интереса к природе. В учебнике человек не отчуждался от природы и был помещен среди животных, а не выделен в особую категорию. Как методист, В.Ф. Зуев был сторонником изучения натуральных объектов природы. Опираясь на идеи Я.А. Коменского, он настаивал на предметности и наглядности в обучении, рекомендовал вести преподавание путем живого собеседования, требовал не ограничиваться рамками учебника, а совершать экскурсии в природу. Положительные черты его педагогического учения отмечает известный ученый – методист Б.Е. Райков: «Задолго до Песталлоцци русскому методисту было совершенно ясно преимущество наглядности живой, предметной перед наглядностью «графической» [145].

Таким образом, В.Ф.Зуевым была сделана серьезная попытка решения ряда методических проблем: соотношения научности и доступности, определения места натуральной и изобразительной наглядности в обучении, организации практической направленности естественного образования. Данный этап в развитии методики естествознания получил название практического. О современном значении методических подходов В.Ф. Зуева в экологическом воспитании дошкольников говорит тот факт, что в настоящее время в отборе содержания для различных программ по ознакомлению детей с природой в дошкольном образовательном учреждении используются его рекомендации, например, последовательность изучения окружающего мира.

К началу XIX века в науках о природе произошло усиление описательно-систематического направления, которое надолго утвердилось в отечественной методике естествознания. Развитие данной тенденции было связано с тем, что все большую популярность завоевывали идеи систематики шведского ученого-ботаника К. Линнея, описанные в его «Системе природы» (1735) [145]. Но прогрессивные идеи нашли негативное отражение в методике преподавания есте-

ствознания – заучивание сухой систематики привело к упадку естественного образования в России.

Следует отметить также, что в этот период времени развитие биологического учебного знания шло параллельно с развитием биологии как науки. Свое наименование она получила в 1802 году, когда термин «биология» в его современном толковании предложил французский естествоиспытатель Жан Батист Ламарк. Формирование биологического образования происходило под влиянием методологии научного познания, разработанной Ф.Бэконом, который называл природу источником познания закономерностей.

В 1828 году естествознание, как предмет, распространяющий опасные материалистические идеи, был признан «неблагонадежным» и его исключили из программ всех видов школ почти на четверть века. Поводом послужило восстание декабристов (1825). В тоже время ученые-методисты того времени искали возможности для повышения эффективности биологического образования в России. С развитием методики ознакомления детей с природой того времени связано имя русского писателя–классика Н.В. Гоголя, который считал природу обязательной для изучения и ставил перед учителем задачу: «познакомить сколько можно более с миром, со всеми бесчисленным разнообразием его...»[145].

Следующий этап в становлении биологической науки наметился к середине XIX века, когда в России активно начала развиваться промышленность. Это время ознаменовалось подъемом прогрессивных настроений в общественной жизни и возросшим интересом не только к развитию естественных наук, но и к проблеме естественнонаучного образования.

В этот период времени формировались новые пути и средства дошкольного воспитания под влиянием идей революционно-демократической педагогики, стоящей на позиции воспитывающего обучения (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский). С одной стороны, акцент делался на изучении особенностей развития детей дошкольного возраста. С другой стороны, российские просветители выступали против формального изучения природы. В своих педагогических взглядах они исходили из того, что знания природных закономерностей позволят не только формировать нравственные качества личности, но и регулировать поведение человека в природе.

А.И. Герцен, русский писатель и философ, в своих работах впервые представил историю человечества как продолжение истории природы. Он писал, что природу нельзя «отделить строгой межой от человеческого мира». Герцен, продолжая мысль Б.Г. Белинского, в своих педагогических трудах подчеркивал роль естествознания в воспитании мировоззрения детей, а также сформулировал идеи о «новом воспитании» – формировании гуманной и свободной личности. В произведении «Письма об изучении природы» он предлагал систему воспитания, направленную на развитие «нравственных и умственных сил ребенка, его активности» через знакомство с родной природой. «Нам кажется почти невозможным без естествоведения действительно мощное умственное развитие...»[145]. При этом взрослые «обязаны руководить развитием детей, прививать им чувство долга и ответственности за свои поступки». Новаторские подходы А.И. Герцена сохраняют свое значение и в современной дошкольной педагогике в целом, и в практике экологического воспитания в частности. В тоже время А.И. Герцен, продолжая развивать аристотелевский принцип «антропоцентризма», считал человека вершиной системы природы.

Развитие новых педагогических идей и теорий в середине XIX века было связано с критикой крепостнического воспитания и выдвижением требований об организации массовой народной школы, о разработке методики обучения и общественного дошкольного воспитания.

Так, русские просветители, философы–материалисты Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, продолжая традиции Б.Г. Белинского и А.Г. Герцена, активно боролись за создание народного образования. Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский считали, что развитие детей должно начинаться с ранних лет жизни, так как период детства важен в становлении личности человека. Выступая против узкого прагматизма, утилитарного отношения к природе, они внесли свой вклад в разработку процесса обучения, одним из которых считали формирование реалистических представлений о природе. Д.Н. Писарев в своих трудах также активно пропагандировал естествознание, которое считал важнейшим средством просвещения.

Развитие дошкольного воспитания во второй половине XIX века было связано с отменой крепостного права, после чего в России наблюдался подъем в развитии науки, философии. Успехи в развитии естествознания этого этапа связаны с именами И.И. Мечникова, К.Ф. Рулье, И.М. Сеченова и др. Открытия

в науке требовали изменения содержания знаний и способов усвоения накопленного опыта. Поэтому вновь возрастает интерес к проблеме естественнонаучного образования и в 1852 году естествознание вновь возвращается в программы учебных заведений.

Новые научные открытия оказали существенное влияние на методику преподавания естествознания. Основоположник учения об эволюции органического мира К.Ф. Рулье, найдя опору в теории Ч. Дарвина об эволюции органического мира, открытиях Г. Менделя в генетике, критиковал господство систематики в образовании и рассматривал все явления природы в динамике. Он призывал к пониманию природы единым целым, к изучению сложных взаимоотношений организма с окружающей средой. Еще до появления термина экология он подчеркивал, что дальнейшее развитие обучения естествознанию будет основано на биологическом (экологическом) подходе: «приляг к лужице и изучи подробно существа – растения и животных, их населяющие, в непрерывном развитии и взаимно непрерывно перекрещивающихся отношениях организации и образа жизни».

Русские ученые-естествоиспытатели А.Н. Бекетов, В.В. Докучаев, К.А. Тимирязев и др., найдя опору в теории Ч. Дарвина об эволюции органического мира, открытиях Г. Менделя в генетике, Л. Пастера в микробиологии, выступали против догматичного обучения, описательного подхода в естествоведческом образовании. По их мнению, наблюдения, самостоятельное исследование природы, индуктивный метод и ценностный подход – вот путь, по которому должно идти ознакомление детей с природой.

Таким образом, во второй половине XIX века виднейшими прогрессивными учеными, педагогами и методистами были сделаны серьезные попытки показать важность изучения природы в развитии личности ребенка в частности, и общественного сознания в целом.

Наибольшее выражение педагогические идеи того времени нашли в работах великого русского педагога, основоположника педагогической науки в России К.Д. Ушинского. В разработанной им научной педагогической системе, особое значение придавалось воспитанию детей в период дошкольного детства, важнейшей ступени в общей системе воспитания и обучения.

Большое внимание К.Д. Ушинский уделял в своих научных трудах «воспитывающим душу впечатлениям природы» [145]. Разработанная им методика

по ознакомлению детей с природой до сих пор дает богатый материал для разработки дидактики детского сада. Основу ее составляют наблюдения, получаемые детьми в процессе игры и занятий в природе. Широко известны слова К.Д.Ушинского: «Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей» [145]. Он определил требования к отбору материала о природе, к последовательности ознакомления с окружающим миром. Его книга «Родное слово», включала естественнонаучный материал, окружающий развитие науки того времени и определяла содержание знаний о природе. При обосновании принципа наглядности и разработке методики наблюдений он постоянно обращал внимание на телесные связи детей с природой, важность их знакомства с окружающим природным миром. Он писал о природе как об «одном из могущественных агентов воспитания человека».

Глубину научного подхода К.Д. Ушинского можно оценить по реализации в его методических работах принципа природосообразности в нескольких направлениях: глубокое понимание природы самого ребенка; приближение содержания и организации педагогического процесса к природе; опора воспитания на народные традиции и обычаи.

Дальнейшее развитие идей К.Д. Ушинского о развитии ребенка в процессе ознакомления с природным окружением было продолжено основоположником отечественной методики естествознания А.Я. Гердом. Ученый высоко оценивал значение знаний о природе, как формирования мировоззрения детей, так и в воспитании любви и развитии интереса к ней. В своих методических трудах А.Я. Герд придавал огромное значение наглядности, он разработал методику проведения наблюдений. Он считал, что дети должны изучать естественные предметы в их естественной обстановке, так как это пробуждает интерес к природе: «Преподавание естествознания должно, по возможности, начаться в саду, в лесу, в поле, на болоте». В своих педагогических работах А.Я. Герд отстаивал положения, выработанные педагогикой со времен Песталоцци: любые знания нельзя навязывать детям, они должны вытекать как естественные выводы из наблюдений, сравнений и опытов. Соглашаясь полностью с К.Ф. Рулье, большое значение он предавал экскурсиям, полагая, что только здесь можно рассмотреть животного в связи со всей его обстановкой, растение – в связи с почвой, на которой оно произрастает.

Таким образом, А.Я. Герд вплотную подошел к решению многих современных проблем экологического воспитания. Разработанный им экологический подход был построен на методике изучения детьми растений и животных в их «взаимных отношениях, в связи с их приспособленностью к условиям обитания» [145].

Такая трансформация содержания естествознания в дальнейшем способствовала оформлению нового научного направления в рамках биологической науки – экологии.

Необходимо отметить, что процесс становления данной отрасли научных знаний имеет длительную историю.

Социально-исторические и научные предпосылки для ее становления формировались в течение почти двух тысячелетий.

За этот период времени был накоплен обширный фактический материал прикладного характера по проблеме взаимоотношений внутри живой природы.

Так уже древние египетские, индийские, тибетские и античные европейские письменные источники VII–VI в.в. до н.э. («Рамаяна», «Махабхарата», «Артхашастра» и др.) содержали определенные сведения о взаимоотношениях растений, животных и окружающей их среды [145].

Впервые научные работы по экологической проблематике появляются в XVIII веке и связаны с именем шведского ботаника К. Линнея. Он является автором научной систематики растений и животных и высказал мысль о существовании «экономии природы», т.е. «взаимном отношении всех естественных тем, на которых основывается равновесие в природе».

В начале XIX века профессор Московского университета К.Ф. Рулье высказал предположение о том, что организм и среда находятся в сложных взаимоотношениях. Он предлагал биологам вместо путешествий в дальние страны изучать растения и животных, населяющих ближайшую лужицу, в «постоянном развитии и взаимноперекрещивающихся отношениях».

В последствии Чарльз Элтон назвал эти закономерности «научным естествознанием», вкладывая в это определение научный подход к окружающему миру.

Впервые термин «экология» появился в 1866 году, когда крупнейший немецкий естествоиспытатель-дарвинист, реформатор биологии на основе эволюционного учения, Эрнест Геккель в работе «Всеобщая морфология организмов»

дал ему следующее определение: «Под экологией мы подразумеваем общую науку об отношениях живых организмов к окружающей среде...». В 1869 году Геккель добавляет к определению науки новую задачу: «она исследует... взаимоотношения живых организмов друг с другом». Этимология термина «экология» образована из слияния двух греческих слов: «ойкос» (дом, жилище, обиталище) и «логос» (наука, изучение). Таким образом, дословный перевод понятия «экология» означает наука о доме.

Таким образом, когда наука о взаимоотношениях различного типа в живой природе (организмов между собой и с окружающей средой) стала оформляться в самостоятельную отрасль знаний в биологической науке появляется ее новое научное направление – экология.

Данная научная тенденция способствовала появлению в школьном естествознании (сначала в Германии, а затем в России) раздела, отражающего экологическую составляющую биологического образования. В результате именно в этот период времени в школьном биологическом образовании формируются зачатки его инновационной составляющей – экологическое образование.

Необходимо отметить также, что ведущими учеными – методистами того периода времени (Ф. Юнге, Д.Н. Кайгородов, В.П. Вехтерова, Л.С. Севрука, Д.Д. Семенова, и др.) предлагались различные подходы к содержательным и организационным основам экологического образования.

Так в 1885 году Ф. Юнге в своем учебном пособии для учителей биологии предлагает реализацию экологической составляющей школьного биологического образования через изучение животных по сообществу (биоценозам), с выявлением их связей со средой обитания, получивший название – биологический метод.

В России данный метод активно пропагандировал и реализовывал Д.Н. Кайгородов, в рамках которого он внедрял экологические идеи в программы и методики: изучение природы по комплексам – «общежитиям» (лес, луг, река и др.) через систему экскурсий в разные времена года.

Так благодаря работам талантливых отечественных методистов того времени В.П. Вехтерова, Л.С. Севрука, Д.Д. Семенова, В.В. Половцова, И.И. Полянского и др. была доказана необходимость изучения природы в содержании школьного биологического образования с раннего возраста посредст-

вом раскрытия связей и отношений, существующих в природе через непосредственное и доступное наблюдение.

В результате было усилено воспитательное значение экологической составляющей биологического образования на становление и развитие личности ребенка.

В этой связи В.В. Половцев указывал, что «изучение природы формирует не только понимание явлений внешнего мира, но и расширяет круг духовных потребностей, а вместе с тем и нравственность личности ребенка».

На рубеже XIX–XX веков в России наметилась тенденция возраста к антропоцентризму. Она была обусловлена интенсивным развитием капитализма, резко изменившим характер производства, при котором доминантой являлась противопоставленность человека миру природы и организацией прагматического взаимодействия с ней. Это был первый тревожный симптом влияния капиталистического способа производства на возникновение экологического кризиса, как надвигающейся глобальной проблемы человеческой цивилизации.

В то же время философами, учеными-естествоиспытателями, методистами продолжает активно отстаиваться идея природоцентризма, обозначившая противоречие с реальной социально-экономической ситуацией в России.

В результате появляется целый ряд экологических концепций, построенных на естественнонаучном понимании взаимодействия общества и природы: концепция космизма.

Среди них выделяется новое направление – русский космизм. Философы–космисты Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.С. Соловьев и др., утверждали, что «природа Земли – часть космической гармонии, а человек и природа составляют «сущностное единство», поэтому партнерские взаимоотношения следует строить на основе законов нравственности. Противоречия между Разумом и Природой естественны, но Разум отвечает за поиск пути их разрешения. Эта философская мысль в условиях современного социума приобретает особую актуальность для решения проблемы экологического воспитания вообще, и экологического воспитания дошкольников в частности.

Необходимо отметить также, что идея природосообразности прослеживается и в литературном наследии Л.Н. Толстого, который разделял философские воззрения русских космистов. В разностороннем творчестве великого русского писателя, мыслителя было много сторон, обогативших педагогическую мысль.

Он принял активное участие в решении обучения и воспитания маленьких детей. Всегда подчеркивая педагогическую ценность укрепления гуманных чувств детей средствами природы, он являлся представителем философского направления, так называемой «народной этики», которая нашла свое продолжение в идеях «универсальной экологической этики». Анализ научных исследований показал, что последователями Л.Н. Толстого в этом вопросе позже были Махатма (Мохандас) Ганди, Г. Торо, А. Швейцер, А. Леопольд и др. Связующая нить данных концепций – культ природы, ее одухотворение.

Необходимо особо подчеркнуть, что в научных изысканиях по проблеме указанных выше представителей научной мысли доминирует культ природы, ее одухотворение.

Так, Л.Н. Толстой видел в окружающей природной среде идеальные условия проявления человеческой натуры, а следовательно, и условия для образования и развития ребенка. Вслед за Руссо, он считал, что «детский возраст есть первообраз гармонии», поэтому воспитание ребенка в «лоне природы» дает возможность раскрыться всему тому, что в нем заложено от природы. Естественный трудовой цикл взаимодействия человека с природой был для него идеалом образа жизни, сообразного с установлением Царства Божия на земле. По его мнению, чувство гармонии с миром дано лишь ребенку и сохранить его поможет воспитатель, который способствует проявлению нравственной красоты через красоту природы.

Эти идеи Л.Н. Толстого являются актуальными на современном этапе развития экологического воспитания дошкольников, так как ориентированы на формирование у них современного экологического сознания, атрибутами которого выступают: самоценность любой формы жизни; наличие в природе внутренних связей; взаимосвязь человека и природы, в рамках которой человек является ее частью и несет по отношению к ней ответственность.

Необходимо отметить, что идеи русского космизма второй половины XIX – начала XX века академик Н.Н. Моисеев считает основой «нравственного императива» [142]. Отсюда следует, что проблемы взаимоотношений в системе «человек–природа» (экологические проблемы) – проблемы нравственные.

Идеи русского космизма разделял и академик В.И. Вернадский, который последовательно выступал за претворение в жизнь традиций и принципов естественнонаучного гуманизма. Разрабатывая свое учение о биосфере, он писал,

что биосфера – это «та природа, которая нас окружает, о которой мы говорим в разговорном языке. Человек – прежде всего – своим дыханием, проявлением своих функций, неразрывно связан с этой «природой» хотя бы он жил в городе или в уединенном домике».

Философское понимание единства человека и природы В.И. Вернадский отразил в своем учении о ноосфере, которую считал новым этапом развития биосферы. Она образуется при условии разумного регулирования отношений человека и природы. Значимыми для современных теорий экологического воспитания являются убеждения крупнейшего ученого о всепобеждающей силе жизни, в защите природы с помощью Разума. Поэтому ноосфера в понятии автора – сфера разума. Отсюда следует экологически ориентированная стратегия поведения: для того чтобы жить благополучно, человек должен постигать объективные законы природы. Не случайно мировое сообщество приняло научную концепцию В.И. Вернадского как руководство к действию на пути устойчивого развития, к преодолению глобальных экологических проблем.

Таким образом, к окончанию XIX века философам, ученым и естествоиспытателям, методистам становится очевидно, что только через осознание человеком себя как части сложного организма природы, через осмысление необходимости согласовывать свои действия с законами природы возможно дальнейшее развитие человеческой цивилизации.

В аспекте рассматриваемой нами проблемы идеи о ценности воспитания и обучения ребенка в единстве с природой получили дальнейшее развитие в научных изысканиях ведущих ученых-методистов того времени. Необходимо особо подчеркнуть, что именно благодаря их усилиям принцип природосообразности получил научное обоснование и стал теоретическим постулатом в педагогике. Следует особо подчеркнуть, что именно в этот временной промежуток учеными-методистами было доказано, что начало экологического воспитания, может быть положено только в дошкольном детстве, так как ребенок этого возраста ближе всего стоит к природе: есть потребность в знаниях о ней и стремление к общению с ней.

Дальнейшее развитие идей экологического воспитания в дошкольном детстве связано с возникновением новой науки – дошкольной педагогики.

Большое влияние на ее становление оказали педагогические идеи Фридриха Фребеля – немецкого педагога-теоретика, создавшего особый тип дошкольного учреждения – детские сады.

В этих учреждениях была организована специальная система игр и занятий, строго соответствующая возрастным особенностям детей, с использованием дидактического материала – «фребелевских даров». Ф. Фребель считал, что воспитание ребенка должно проходить в тесной связи с природой. В своем произведении «Детский сад» он писал о целесообразности обучения детей не только наблюдениям, но и практической деятельности, например самостоятельному выращиванию растений. При этом Фребель отмечал благотворное влияние природы на образование и воспитание тех «кто рано открывает свое сердце и ум для нее». Основной акцент в воспитании был сделан на развитие умственной деятельности и ознакомление с окружающей природной средой. Знакомство с природой осуществлялось во время игр посредством формирования отношений: «ребенок и лес», «ребенок и дерево».

В тоже время приходится констатировать, что ученые в области педагогической науки того времени подвергали критике фребелевскую систему за формалистический характер, метафизическую основу и мистицизм, за то, что во время занятий большое внимание акцентировалось на физическое развитие ребенка, развитие мелкой моторики рук (школа плетения, рисования, лепки). Так, Н.И. Пирогов, русский врач и общественный деятель, выдвигая в своих работах идеи воспитания детей в семье до школы, писал, что для фребелевской системы характерна «искусственность и излишняя систематизация занятий».

П.Ф. Лесгафт, основатель системы физического образования в России, анализируя фребелевскую систему, отмечал, что «в ней ребенок повторяет действия воспитателя, сам не подмечая природный мир, а это не способствует образованию ребенка». В своих трудах он разрабатывал педагогические подходы семейного воспитания: «Нормальный ход развития ребенка в семье состоит в наблюдении над окружающей его средой, повторении подмеченного и рассуждении о воспринятом... Этим естественным путем он знакомится с окружающим его миром» [145]. Ознакомлению с природой, по его мнению, помогут игры, особенно имитирующие окружающий мир и развивающие наблюдательность.

Необходимо особо подчеркнуть, что педагогические идеи ученых второй половины XIX века послужили в дальнейшем мощным стимулом для разработки в России национальной системы дошкольного воспитания. Уже в 60-ые годы XIX века возникли первые детские сады, представленные «семейными группами», «народными детскими садами», как благотворительными.

Таким образом, с появлением дошкольной педагогики как специальной отрасли науки знания методические идеи ученых–естествоиспытателей о необходимости развития экологической составляющей биологическом образовании получают предметное развитие в русле дошкольной педагогики, в рамках которой научное обоснование получает вопрос об экологическом воспитании дошкольников. В тоже время слабая разработка содержания, методов, форм дошкольного образования тормозила развитие методики ознакомления детей с природой.

Важную роль в дальнейшем развитии дошкольного экологического образования вообще и методики экологического воспитания дошкольников в частности сыграла научно-педагогическая система педагога-натуралиста Е.Н. Водовозова. Развивая идеи своего учителя, выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского, она впервые наиболее полно раскрыла проблемы умственного, нравственного, эстетического воспитания дошкольников средствами природы. Е.Н. Водовозова писала: «Если ребенок дошкольного возраста не уяснит себе внешних признаков окружающих предметов, он не может быть наблюдательным, природа с ее разнообразными явлениями будет чужда его сердцу, а в месте с этим ему будет недоступна огромная область знаний». Но, по ее мнению, значение природы в формировании личности ребенка этим не ограничивается. Природные объекты также служат «для пробуждения наблюдательности, внимания и интересов к природе». В своей книге «Из русской жизни и природы» Е.Н. Водовозова прямо указывала: «Если вы раскроете перед ребенком великую книгу природы, и будете руководить им, то он всей душою привяжется к окружающему миру» [145].

Таким образом, Е.Н. Водовозовой впервые была предпринята попытка научного обоснования и раскрытия методики наблюдений с учетом возрастных особенностей дошкольников, в процессе которых ребенок «приучаться получать представления о каждом наблюдаемом предмете природы» на основе активных методов воспитания: прогулок, экскурсий, постановки опытов, само-

стоятельного труда по уходу за растениями и животными. В этой связи Е.Н. Водовозова подчеркивает: «Обращайте внимание вашего питомца на блеск солнца, красоту неба, не пропускайте без внимания ни дерева, ни кустика, ни цветка, ни порхающей бабочки».

К началу XX века наметилось устойчивая тенденция на развитие системы дошкольного образования в России. В связи с урбанизацией произошли существенные изменения в самом названии воспитательного учреждения для детей дошкольного возраста. Так, если у Фребеля они назывались «детские сады» (сад – природное образование), то в России они стали называться – «домами ребенка» (дом – городской атрибут). Произошло также существенное увеличение количественных показателей дошкольных образовательных учреждений. В результате общая численность платных детских садов достигла 250, народных – 30.

Наметившаяся тенденция на развитие дошкольного образования в России во многом предопределила и дальнейшее развитие методики экологического воспитания вообще, а также методики экологического воспитания дошкольников в частности. Необходимо особо подчеркнуть, что именно в этот период времени были заложены научные основы частных методик, в том числе и природоведения.

В рамках биологического подхода к дошкольному образованию получило существенное развитие воспитание бережного отношения дошкольников к природе и доминирование у них практических навыков для активного освоения природы. В этот период времени появляется первый методический журнал по дошкольному воспитанию – «Детский сад» (1866 год). Отдельная часть научно-методических публикаций, представленных в этом журнале была направлена на дальнейшее решение проблемы экологического воспитания дошкольников создателем журнала стала известный деятель по дошкольному воспитанию педагог–методист А.С. Симонович. Методической основой ее являлись идеи К.Д.Ушинского, а основным принципом был родиноведческий: ознакомление с родной природой своего края, чтение рассказов из жизни природы и т.д.

В первые годы становления Советской власти в России в методике дошкольного образования при рассмотрении вопросов ознакомления детей с природой доминировал метод наблюдений.

Активно разрабатывалось положение о том, что необходимо «приблизить природу к ребенку»: создать в детских садах условия для ознакомления детей с животными и растениями (аквариумы, террариумы, цветники и т.д.), больше использовать метод наблюдений в природе. Это положение впервые было озвучено на Первом Всероссийском съезде дошкольному воспитанию (1919).

В этом же году появился первый программный документ для воспитателей и родителей: «Инструкция по ведению очага и детского сада», то есть впервые были изданы методические рекомендации. В них указывалось, что общение с природой является одной из важных задач воспитания и, предусматривалось создание в детском саду специальной природной среды (аквариумы, террариумы и др.).

Рекомендуемыми формами экологического воспитания дошкольников стали самостоятельный уход дошкольников за животными, выращивание растений и т.д., причем выбор занятий был свободным, а участие в них детей – добровольным. Необходимо отметить, что в 20-е годы в системе дошкольного образования в России четко обозначились два дидактических направления.

Первое направление было связано с реализацией дидактически принципов Ф. Фребеля, («фребелевское направление»), и с новаторскими взглядами итальянского педагога Марии Монтессори.

В практической деятельности детских садов, работавших в данном направлении, доминировали большое количество дидактических материалов, при ознакомлении детей с природой.

Так, например, М. Монтессори решала педагогические задачи на основе провозглашения принципа «свободы». Как и Руссо, она считала, что воспитание способствует развитию сил ребенка. Разработанная ею для самообучения ребенка система дидактического материала, в основном, была направлена на психолого-сенсорное развитие и замыкала познание в узкие рамки. В этой связи ценным для нашего исследования в опыте Монтессори является то, что природе она отводила ведущую роль в сенсорном воспитании, признавая ее огромное влияние на развитие у ребенка любознательности, гуманного отношения к окружающему миру. Из важнейших форм деятельности ребенка в природе выделяла наблюдения и труд по уходу за живыми объектами. Необходимо отметить так же что, большое влияние на методику дошкольного воспитания оказали и

популярные в те годы на западе идеи свободного воспитания и саморазвития, попытки решить воспитательные задачи образовательным путем.

Влияние зарубежного опыта на развитие дошкольного воспитания в России выразилось в отказе от учебных программ с одной стороны, и в ориентации детских садов на создание условий для самовоспитания и самообучения детей, с другой стороны.

Представителем второго противоположного направления была советский педагог-методист Е.И. Тихеева. На основе педагогического наследия Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, она развила идеи Е.Н. Водовозовой, разработав дидактическую систему воспитания детей дошкольного возраста через ведение обучающих занятий, где основным методом обучения было использование дидактического материала и системы дидактических игр. Е.И. Тихеева, критикуя, популярную в те годы систему М. Монтессори, считала ее искусственной и в решении вопроса об ознакомлении детей с природой предлагала свою методику ознакомления детей с окружающим миром. Подчеркивая большое воспитательное значение природы, она указывала на необходимость «осуществить основное требование Руссо – воспитывать детей среди природы» и уточняла: «Развивать чувства детей следует по возможности путем общения их с живыми объектами живой природы, на основании всего того, что выдвигает сама жизнь в своем естественном течении».

Е.И.Тихеева считала, что в восприятии природы дошкольник должен быть активным, более полные впечатления он сможет получить, если в этом будут участвовать все органы чувств, это даст материал для игр и наблюдений.

Таким образом, вслед за К.Д. Ушинским она придавала большое значение окружающему природному миру для развития наблюдательности детей. Необходимо особо подчеркнуть, что многие педагогические идеи Е.И. Тихеевой играют заметную роль для становления и развития методики современного экологического воспитания дошкольников, а именно: методика проведения бесед, экскурсии в природу, использование наглядности при обучении: «Если Вы хотите дать детям представление о лесе – прежде всего, поведите детей в лес, предоставьте им возможность собственными глазами увидеть лес во всей его красоте и разнообразии, Е.И. Тихеева впервые в своих трудах доказала необходимость создания уголка живой природы, так как ребенка этого возраста «влечет мир животных, в лице его самых близких, знакомых ему представителей.

Таким образом, дети незаметно приобретают ряд определенных знаний и представлений о природе». Требования к устройству содержания уголка природы, разработанные Е.И. Тихеевой актуальны и сегодня. Также большое значение она придавала отбору знаний о природе для школьников. К положительным чертам педагогической методики Е.И. Тихеева относится развитие принципа природосообразности. «Детей следует воспитывать, учить, растить среди природы и при посредстве природы» – эта мысль является истинно экологической [145].

Л.К. Шлегель в своих «Методических указаниях» также делала акцент на реализации идеи природосообразности, в процессе экологического воспитания дошкольников. Она считала природу одним из основополагающих факторов в развитии ребенка – дошкольника. Л.К. Шлегель были разработаны методики проведения экскурсий, варианты подбора содержания разнообразных знаний о природе, установки связей и взаимосвязей внутри ее, что, по сути, означало реализацию экологического подхода в воспитании детей дошкольного возраста.

Определенное позитивное влияние на дальнейшее развитие дошкольного образования вообще и его экологической составляющей в частности оказали решения Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию. Так, позитивным итогом, состоявшегося в 1921 году Второго Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию было определение форм и методов природоведческой работы, приближающих ребенка к природе через экскурсии, прогулки, работа детей в саду и огороде, уход за животными, наблюдения за природой. Таким образом, ведущим методом воспитания любви к природе стал метод, предусматривающий – «исследование окружающей среды путем систематических упражнений внешних чувств».

Позитивным итогом 3-го (1924) и 4-го (1928) съезда по дошкольному воспитанию можно считать комплексное рассмотрение задач содержания и методов ознакомления дошкольников с природой, а также определение ведущей организационной формы по ознакомлению детей с природой, которой стало организация специального занятия.

Необходимо отметить также, что в 1924 году одной из задач, поставленной Наркомпросом перед системой образования являлась формирование у детей знаний по охране природы, глубокое изучение родного края.

Накопленный к 1932 году педагогический опыт по проблеме дошкольного воспитания нашел свое отражение в первом проекте типовой программы, в которой в основу содержания ее основных разделов был положен принцип научности, в том числе и в раскрытии учебного материала по ознакомлению детей с природой.

О необходимости построения программы дошкольного воспитания на основе принципа научности указывал еще К.Д. Ушинский: «Не отвергать науки для детей», которые могут быть полезны ребенку «для выработки его мирозерцания» [145].

В тоже время необходимо констатировать, что в определении конкретных целей и форм учебной работы с дошкольниками по ознакомлению с природой прослеживался антропоцентрический подход. Сами знания, полученные были не только бессистемными, но и лишенными экологической направленности.

С одной стороны они должны были «содействовать воспитанию любви к родной природе», а с другой «формировать практические умения воздействовать на природу в интересах людей».

Только к 1934 году объем знаний о природе, определенные умения и навыки по уходу за животными и растениями были определены в соответствующем программном документе («Программа и внутренний распорядок детского сада»).

В 1938 году появляется «методическое руководство для воспитателей детского сада» в котором один из семи разделов был посвящен знакомству с природой. Существенным недостатком данного пособия является то, что задачи бережного отношения к природе носила декларативный характер.

В программе по дошкольному воспитанию 1938 году вопросам ознакомления детей с окружающей природой также уделялось незначительное внимание.

Таким образом, наметившаяся негативная тенденция на возврат к антропоцентризму была связана с тем, что в начале 30-х годов XX столетия шла активная индустриализация страны и потребительное, равнодушное отношение к природе не могло не отразиться на процессе воспитания дошкольников.

Не случайно Л.И. Пономарева в своих исследованиях, посвященных анализу отечественных методик ознакомления детей с природой, отмечает, что программные документы этого периода рассматривали человека отдельно от

природы [190; 191]. Учебно-воспитательный процесс строился на формировании представлений о том, как человек использует природу, а не представлений о том, что человек (наряду с животными и растениями) является частью природы. Таким образом, данное положение делало невозможным изучение дошкольниками природы на основе принципа природоцентризма, предусматривающего единства человека и природы, осознание ее роли в жизни человека.

Современные педагоги-исследователи (А.В. Запорожец, Н.Н. Подъяков, А.М. Леушина, П.Г. Саморукова, В.И. Логинова) отмечают, что до 50-х годов не было сформировано четкой концепции образовательной и воспитательной работы в ДОУ, а значит, не было концепции экологического воспитания. К этому привело несколько причин. Например, отрицание образовательных программ. Л.К. Шлегер утверждал: «Раз мы хотим создать детскую жизнь, то приходится говорить о программе жизни, а не о программе знаний».

Подводя общие итоги анализа фактологического научного и методического материала в рамках второго периода, нами сделан ряд системообразующих выводов:

1. Временной промежуток с эпохи Просвещения до середины XX века характеризуется сменой основных парадигм к решению проблем экологического воспитания, вообще, и, в частности, обусловленных социально-историческими и экономическими изменениями в процессе развития общества.

2. К окончанию XVIII – началу XIX века в России возрастает интерес к проблеме естественнонаучного образования. Однако, его целевая установка носила антропоцентрический характер, так как была сугубо утилитарной и узкопрактической. Именно в это время правительство начало разворачивать программу освоения новых природных ресурсов отечества. Все это затрудняло изучение природных явлений и не способствовало решению проблемы формирования отношений детей с природой в системе общего образования.

3. В тоже время парадигма природоцентризма прослеживалась в трудах ведущих педагогов того времени. Положительное влияние на передовую педагогическую практику на этом этапе оказала фундаментальная научная теория природосообразного воспитания Я.А. Коменского.

4. Становление проблемы экологического воспитания дошкольников в эпоху Просвещения до середины XX века неразрывно связано с развитием биологической науки. Научные достижения Эпохи Просвещения способствовали

становлению биологии как науки, в рамках которой к окончанию XVIII века появляется новое научное направление – методика преподавания биологии. Одним из направлений развития методики преподавания биологии являлось рассмотрение вопроса о методических основах ознакомления детей с природой. Во второй половине XIX века сформировалось прогрессивное движение российских просветителей, утверждавших важнейшую роль природоведческих знаний для формирования личности ребенка. По этой проблеме высказывались различные мнения, однако ни содержание, ни методы экологического воспитания дошкольников не были достаточно изучены. Появление к окончанию XIX века новой науки – экологии способствовало становлению экологического составляющей биологического образования. В рамках данной составляющей наметилась тенденция на рассмотрение методических аспектов экологического воспитания дошкольников на фоне появления новой науки дошкольной педагогики.

5. Методические вопросы экологического воспитания дошкольников в первую половину XX века рассматриваются через различные интерпретации биологического метода. Анализ развития отечественной и зарубежной педагогики первой половины XX века показал, что вопросам о роли природы в воспитании детей, отбору содержания знаний о природе стало уделяться большее внимание. Появились исследования более глубокого и обоснованно рассматривающие вопросы влияния природы на всестороннее развитие детей. Однако, начиная с 20-х годов, естественнонаучному образованию опять начинает придаваться сугубо практическая направленность. В этой связи не были выделены образовательные задачи, ориентированные на формирование системы экологических знаний и представлений, необходимых для воспитания экологической культуры дошкольников. В это время переоценивалось значение образовательной работы и воспитательный процесс поглощался образовательным (система Фребеля, Монтессори). Это направление в дошкольной педагогике получило название прагматического.

6. Дальнейшее развитие вопроса ознакомления детей с природой первой половины XX века связано с появлением учебных программ и учебных пособий после решений Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию, где основной акцент был смещен на содержание, форм, методы ознакомления детей с природой (через наблюдения, экскурсии и т.д.)

1.3. Современное состояние экологического образования дошкольников

Перейдем к анализу временного промежутка от середины XX века до настоящего времени.

Данные условно выделенный период характеризует процесс становления методики экологического воспитания дошкольников.

Значительное влияние на ее формирование оказала методика преподавания естествознания, в рамках которой, как справедливо отмечает А.В. Мионов, до середины XX века сохранялись противоречивые тенденции относительно «природоохранительного образования». С одной стороны была установка на формирование у обучающихся сугубо потребительского отношения к окружающему миру: преодоление «созерцательного» отношения к природе в сторону 1. «подчинения сил природы», 2. «переделывание ее в интересах общества», «преобразования природы». Данная установка была подкреплена методическим письмом «Изучение вопросов преобразования природы» (1952).

Так, в начальной школе до 1962 года в методике преподавания природоведения использовался метод объяснительного чтения, направленный не на формирование знаний и представлений о природе при чтении статей об окружающем растительном и животном мире, а на отработку навыков техники чтения.

Необходимо отметить, что данная ситуация была обусловлена развернувшейся в 30-е годы индустриализацией страны, предусматривающей реализацию антропоцентрического подхода к экологическому воспитанию.

В тоже время в методике преподавания естествознания наметилась и противоположная тенденция, в рамках которой ведущими педагогами – методистами того времени (А.А. Силантьев, В.И. Талиев, Ф.Ю. Ульяницкий и др.) активно отстаивалась идея воспитания бережного отношения детей к природе, соответствующая парадигме природоцентризма. Практический опыт реализации данной идеи в образовательной практике активно обсуждался на страницах методических журналов.

Следует особо подчеркнуть, что положительный опыт формирования экологических знаний у учащихся способствовал активизации воспитательного процесса в дошкольном образовании.

В тоже время существовавших типовых программы детского сада хотя и предусматривали воспитание детей средствами природы, но их содержание не было экологически направленным, а формы и методы работы с детьми были сугубо прагматическими.

Положительное влияние на решение вопроса об ознакомлении детей с природой оказали научные труды А.П. Усовой. Благодаря ее усилиям в 1953 году в практику дошкольного воспитания стали входить систематические занятия с дошкольниками, ориентированные на формирование знаний об окружающем мире, предусматривающие ознакомление детей с природой, при руководящей и ведущей роли воспитателя.

Дальнейшее развитие вопроса об отношении детей к природе наметилось в первой половине 60-х годов XX столетия.

Так, в 1962 году на основе методических разработок А.П. Усовой появляется первый в истории дошкольного образования нашей страны программно-методический документ, отражающий систему работы воспитания с детьми на протяжении всего дошкольного детства. Учеными методистами Н.М. Аксариной, Р.И. Жуковской, М.Ю. Кистяковской, Д.В. Менджерицкой, Л.А. Пеньевской, Е.Н. Радиной была составлена единая «Программа воспитания в детском саду», предусматривающая формирование знаний и представлений у дошкольников о природе.

Ее отличительной особенностью стала четкая структура, определение образовательных и воспитательных целей и задач, объема знаний о природе в разных возрастных группах, видов деятельности детей в природе. Данная программа нашла положительный отклик как у педагогов-практиков, так и у руководителей системы дошкольного образования того времени. Она была доработана и переиздана в 1969 года в новой редакции.

В тоже время основным недостатком данной программы являлась ее ориентация только на ознакомление детей с природой, а вопросы экологического воспитания детей – не входили в ее содержание.

Таким образом, необходимо констатировать, что до 70-х годов XX столетия в методике преподавания биологии вообще и методике дошкольного образования в частности, не было системных работ, отражающих экологическое воспитание дошкольников.

В тоже время именно в этот период впервые были предприняты попытки методического обоснования идеи гармонизации отношений Человека и Природы, прослеживающиеся в научных изысканиях Н.М. Верзилина, В.П. Горощенко, В.М. Корсунской. Историческое подтверждение данному факту присутствует антологии воспитательных программ экологического образования, где ведущим является не приобретение знаний, а формирование личности ребенка.

Есть имена педагогов, развивающие идею гармонизации взаимоотношений человека и природы на этом историческом этапе (Е.А. Валерьянова, М.Н. Скаткин). Подтверждением является оригинальная система нравственного воспитания детей средствами окружающей природы выдающегося советского педагога В.И. Сухомлинского. Его система воспитания была построена на принципах гуманизации, регионализма и природолюбия.

В своих книгах он неоднократно подчеркивал уникальные возможности природы в развитии личности ребенка: «Человек был и всегда останется сыном природы, и то, что роднит его с природой, должно использоваться для приобщения к богатствам духовной культуры. Мир, окружающий ребенка, – это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума». Далее читаем: «Я вижу воспитательный смысл в том, чтобы ребенок видел, понимал, ощущал, переживал, постигал, как большую тайну, приобщение к жизни в природе...».

Следует учитывать, что сама природа не является воспитателем, а воспитывает ребенка только активное взаимодействие с ней: «Любование красотой – это лишь первый росток доброго чувства, которое надо развивать, превращать в активное стремление к деятельности». Важно, считал великий практик, с самого раннего детства создать такие условия, чтобы ребенок мог ухаживать за животными, садить растения, беспокоиться о них («живой уголок», «птичья лечебница» и т.д.) Это пробуждает у детей мысли о единстве человека и природы, чувство тревоги за ее богатства, а в конечном итоге формирует экологическое мировоззрение.

Чтобы ребенок научился понимать природу, читать ее язык, с раннего дошкольного возраста должен быть сделан акцент на природоохранное воспитание на примере природных объектов родного края, ближайшего окружения, так как «природа – это тот край, та земля, которая нас вырастила и кормит».

Велико влияние работ В.А. Сухомлинского на развитие методики экологического воспитания дошкольников. Вот один из его методических советов воспитателям: «Идите в поле, в парк, пейте из источника мысли, и эта живая вода сделает ваших питомцев мудрыми исследователями, пытливыми, любознательными людьми, поэтами» [231]. По мнению В.А. Сухомлинского, наглядность и доступность природных объектов, их красота и разнообразие способствуют не только накоплению знаний, но и формируют навыки поведения в природе, пробуждают отзывчивость, восприимчивость, гуманность.

Рассматривая вопрос о воспитании гуманных чувств, В.А. Сухомлинский отмечал, что уже в дошкольном возрасте происходит развитие эмоционального отношения к окружающему, формируется умение воспринимать красоту. Ребенок учится понимать природу, читать ее язык, а значит, по мнению автора, беречь ее в настоящем и будущем: «Опыт показывает, что добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира» [231]. Таким образом, начиная с В.А. Сухомлинского, в методике экологического воспитания дошкольников вновь исторически сложившийся принцип природосообразности воспитания, который приводит к осмыслению важности культуры взаимоотношений в системе «человек – природа», а опыт творческой работы школы, где он работал, служит прообразом современной системы экологического воспитания.

К концу 60-х началу 70-х годов в связи с обострением экологической ситуации резко возросло внимание к вопросам охраны природы. Научно-техническая революция выдвинула новые, более острые и сложные формы зависимости человека от природы. Поэтому стремление победить природу постепенно уступило место осознанию необходимости ее беречь и использовать рационально.

В 1968 году в Париже была созвана Межправительственная конференция ЮНЕСКО по рациональному использованию и охране ресурсов биосферы. В принятой программе «Человек и биосфера» впервые был отмечен глобальный, общечеловеческий характер образования в области окружающей среды. Как следствие этого в нашей стране принимаются законы об охране природы, данный вопрос включается в ряд учебных предметов в школе.

В начале 70-х годов по решению АПН СССР при НИИ содержания и методов обучения было создано специальное научное подразделение – Лаборатория природоохранительного просвещения, деятельность которой стала началом планомерной, целенаправленной работы по совершенствованию форм и методов формирования ответственного отношения к природе. В это время возросло число исследований и публикаций в области природоохранительного воспитания (А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Л.Ф. Мельчаков, Н.А. Рыков, И.Т. Суравегина и др.).

Понимание необходимости экологического просвещения людей еще более укрепилось после Первой Международной конференции по окружающей среде (Стокгольм, 1972 г.), где был сделан вывод о том, что экологические проблемы приобрели катастрофический масштаб и необходимо создание международной программы по образованию в области окружающей среды. К началу 1975 г. вариант такой программы был разработан ЮНЕСКО.

Общая концепция и методологические основы экологического образования были разработаны в 1977 году в Тбилиси, где по инициативе ЮНЕСКО и ЮНЕП проходила Межправительственная конференция по вопросам образования в области окружающей среды. Там прозвучал призыв к государствам и правительствам неотложно заняться просвещением людей в области экологического образования. Конференция послужила стимулом к проведению работы в области природоохранительного образования в широком масштабе.

В 1978 году в Ашхабаде на XIV ассамблее Международного союза охраны природы и природных ресурсов (МСОП) был выработан программный документ «Всемирная стратегия охраны природы», в котором подчеркивалось, что основой всех мероприятий по охране природы должны стать научные основы экологии. Это вызвало необходимость пропаганды экологических знаний, поэтому с этого времени стали создаваться образовательные программы для всех категорий населения и проводиться исследования в области теории и методики экологического образования.

В 1979 году в Минске состоялась Первая Всесоюзная Конференция по образованию в области окружающей среды, которая определила общую стратегию в области природоохранного (пока термина «экологического» еще нет) образования. Цель состояла в том, чтобы дать обобщенные знания о природе и

привить навыки разумного общения с ней через осознание высокой ответственности людей за состояние природных богатств.

Появление новой программы совпало с переходом школы на новое содержание образования, появились новые задачи, одной из которых была выработка навыков разумного и бережного отношения к природе. Эти задачи не могли не коснуться воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Следует заметить, что в 70-80-е годы термины «природоохранительное образование (просвещение)» и «экологическое образование» использовались в методической литературе как синонимы, хотя между ними нет совпадения. Этот факт не кажется нам удивительным, если учесть что экологии, как науке, уже более 150 лет, а педагогический процесс по ознакомлению детей с природой стал опираться на ее основополагающие идеи и понятия доступные детям, совсем недавно, с конца XX века.

Даже термин «экология» появился в отечественной энциклопедической литературе лишь спустя 40 лет после своего рождения. Но и тогда он оставался малопопулярным. Приведем извлечения из энциклопедий разных лет:

– 1904 год: экология или ойкология – часть зоологии, обнимающая собой сведения касательно жилищ животных;

– 1933 год: экология или ойкология – раздел биологии, изучающий адаптации животных и растений к окружающей неорганической и органической среде;

– 1979 год: «экология – отрасль биологии, исследующая сложившиеся взаимодействия организмов с окружающей их физико-химической, биологической и антропогенной средой для раскрытия актуальных задач народного хозяйства, охраны природы...»;

– 1997 год: экология – наука, изучающая отношения человеческого общества с окружающей средой. Она рассматривала деятельность человека и окружающую среду, как единую систему «природа – общество», ставит вопрос о рационализации взаимоотношений человека и природы.

Данные определения показывают, что на этом этапе экология считалась теоретической основой охраны природы (В.Н.Большаков, И.П. Герасимов, Г.А. Новиков и др.). Под охраной природы большинство авторов понимали систему практических и организационных мероприятий, направленных на оптимизацию взаимоотношений между обществом и природой.

Таким образом, анализируя научные работы по экологии (А.М. Былова, В.И. Данилов-Данильян, Ю.В. Новиков, В.А. Радкевич, Н.М. Чернова) и по педагогике этого периода (Н.В. Добрецова, Н.Н. Моисеев), приходим к заключению о связи экологии с педагогикой по проблеме взаимоотношений человека и природы. В педагогике, которая является выражением культурной традиции народа появился термин «экологическая культура», т.к. ситуация характеризующая состояние окружающей среды, убедительно свидетельствует, что никакие позитивные изменения в экологии невозможны без изменений в культуре природопользования.

В это время изменяется и трактовка термина «охрана природы»: система научных знаний и практических мероприятий по рациональному использованию природных ресурсов, защите природной среды (Л.В. Моисеева). Усиление внимания к проблеме охраны природы в 80-ые годы привело к активной пропаганде идей экологического воспитания.

В разработку принципов, методов и форм экологического воспитания внесли свой вклад ученые методисты: Л.П. Салеева, А.В. Яблоков. С этого момента начинается движение в области экологического образования по различным направлениям. Интенсивные исследования, поиск новых форм природоохранной деятельности – в методике преподавания природоведения в начальной школе. (Н.Ф. Виноградова, Л.В. Моисеева, Н.А. Погорелова, Л.П. Симонова, А.Л. Филоненко-Алексеева)

Дальнейшее развитие получила и «Теория и методика ознакомления детей с природой». Это нашло отражение в исследованиях и методических рекомендациях С.А. Веретенниковой, Е.И. Золотовой, М.В. Лучич, А.М. Маневцевой, П.Г. Саморуковой и др. Термин «экологическое воспитание» еще не рассматривался, но появились такие компоненты воспитания, как развитие гуманного отношения к природе, формирование системы знаний о природе у дошкольников и т.д.

В 1984 году, в соответствии с новыми социальными условиями развития общества и переходом на обучение детей с шестилетнего возраста, вышла новая «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Р.А. Курбатовой и Н.Н. Подъякова. Это было новым шагом к экологическому воспитанию дошкольников. В содержании был выделен специальный раздел по ознакомлению с природой, был научно определен состав уголка живой приро-

ды. Дошкольники знакомились с природой по трем линиям: многообразии животного и растительного мира, рост и развитие растений и животных, зависимость жизни живых существ от факторов внешней среды.

Общим для периода 1950–1980 годов мы считаем вывод о том, что дети дошкольного возраста в условиях организованного взрослым педагогического процесса с успехом усваивали разнообразные знания о природе, эти знания развивали детей в умственном плане, а при эмоциональной их подаче становились основой положительного отношения к природе (С.Н. Николаева, В.Д. Сыч, В.Г. Фокин). Эти исследования в дальнейшем вошли в ядро теоретико-экспериментального обоснования методики экологического воспитания дошкольников.

В дальнейшем на процесс создания новых программ существенное влияние оказала «Концепция дошкольного воспитания» (1988), разработанная В.В. Давыдовым и В.А. Петровским. Она изменила взгляды методистов не только на формы и методы работы, но и на воспитание отношения детей к природе. Важным здесь нам кажется, что были даны формулировки понятий «обучение в дошкольном возрасте» и «воспитание в дошкольном возрасте». Авторы считают, что это две стороны единого процесса. «Одна из этих сторон – освоение мира и основанное на нем развитие познавательных, эмоциональных, а затем и элементарных волевых процессов и качеств, другая сторона – формирование отношения к познаваемому, системы ценностей, составляющей предпосылку будущего мировоззрения». Исходя из этого, представлены дефиниции: «экологическое воспитание».

«Экологическое воспитание» – это формирование ценностного отношения к природе. Процесс воспитания организуется через знакомство с объектами природы, эксперимент и т.д. Условиями формирования являются эмоциональные переживания, любознательность ребенка.

«Экологическое обучение» – это овладение представлениями о природе. Процесс обучения организуется через игру, вовлечение ребенка в практическую деятельность и т.д.

Условиями приобретения являются сенсорные эталоны и наглядные модели, которые помогают ребенку решать познавательные задачи, испытывать радость экспериментирования с объектами живой природы, открывать новое в знакомом и знакомое в новом; вычленять простейшие закономерности...».

В концепции впервые появился термин «экологическое сознание». Его формирование происходит через приобщение дошкольников к миру человеческих ценностей. Отношение к природе выступает как основа формирования будущего и позволяет ребенку приобрести познавательные ценности.

Эти ценности ведут к ценностям преобразования, «стремление бережно относиться к природной среде...» и ценностям переживания: «ребенок проникается красотой природы, близости ко всему живому, чувствует свою общность с предметами и явлениями окружающего мира...». В результате формирования ценностных основ формируется экологическое сознание.

Реализацией этих идей в сфере экологического воспитания дошкольников занимались И.А. Хайдурова, Е.Ф. Терентьева, С.Н. Николаева. Например, в работах П.Г. Саморуковой определены педагогические условия экологического воспитания: формирование системы знаний о живом; обучение навыкам ухода за растениями и животными; общение и труд в природе.

Е.И. Золотова считает, что ознакомление детей с природой может быть через: формирование представлений о животных; воспитание бережного, эмоционально-положительного к ним отношения; развитие навыков нравственного поведения в природе [86].

М.В. Лучич выделяет прогулки как основную форму ознакомления с природой, при условии, если воспитатель грамотно организует деятельность детей [126].

С.А. Веретенникова описывает процесс формирования у детей знаний о природе, считая его фактором всестороннего развития ребенка: «Это средство образования в их сознании реалистичных знаний об окружающей природе, основанных на чувственном опыте и воспитании правильного отношения к ней» [34].

В это время действовала «Программа воспитания в детском саду», в которой был раздел «Ознакомление дошкольников с природой». С предметами и явлениями природы дети знакомились «концентрически: неоднократно, но каждый раз шире и глубже». В программе просматривался сезонный принцип построения, при этом чувственное познание природы было неразрывно связано с овладением родным языком. Поэтому во всех группах материал по ознакомлению с природой был объединен с развитием речи, однако воспитательное обра-

зование, процесс, описанный С.А. Веретенниковой, был лишен ярко выраженной экологической направленности.

Научное определение экологическому образованию впервые было дано на Третьей Всесоюзной конференции по образованию в области окружающей среды, прошедшей в 1990 году в Казани, в докладе Г.А. Ягодина.

«Экологическое образование – обучение бережному отношению человека к окружающему миру и вместе с тем совершенствование внутреннего мира самого человека». В решении конференции была признана необходимость в построении системы непрерывного экологического образования в соответствии с лозунгом «Мыслить глобально, действовать локально». Впервые были обозначены основные позиции экологического воспитания дошкольников. Определен был предмет, содержание и специфика построения системы, основные методы и методики работы. Общим итогом конференции стала «Программа в области окружающей среды... до 2005 года». Одним из направлений данной программы была подготовка педагогических кадров – специалистов дошкольного воспитания. Также была подчеркнута необходимость новых исследований по данному вопросу. В 1991 году были подняты вопросы формирования экологической культуры на Первой Всероссийской научно-практической конференции в Красноярске. ряд ведущих специалистов в этой области (Д.В. Владышевский, В.Р. Душенков, И.Д. Зверев, Б.С. Кубанцев, И.Т. Суравегина) сформулировали свое понимание этих проблем. Нам представляется типичным определение В.Р. Душенкова «Совокупность разнообразных форм деятельности человека, в которых находит внешнее отражение экологическое мышление, мы называем экологической культурой».

Дальнейшим событием мирового значения стала конференция ООН по проблемам окружающей среды и ее развитию, которая состоялась в 1992 году в Рио-де-Жанейро. В материалах конференции отмечалась, что за 20 прошедших лет не произошло значительных изменений экологической ситуации в мире, поэтому важным вопросом стал вопрос о «человеческом факторе». В это понятие включались экологическое мышление, экологическое сознание, экологическая культура всех тех, от кого зависит развитие человека на планете. Основным акцент на форуме был сделан на то, что среди населения планеты молодежь и дети составляют одну треть и в соответствии с этим им необходимо безопасное будущее. Итогом конференции стала Концепция устойчивого развития, как но-

вая стратегия природопользования и новая форма взаимодействия человека и природы. Одним из значимых аспектов Концепции – экологический, показал опасность сложившейся в мире экологической ситуации. Среди предложенных вариантов выхода из экологического кризиса не последнее место занимало требование «осуществления непрерывного экологического образования и просвещения населения». Важнейшим обобщением идей экологического образования в нашей стране концепция непрерывного экологического образования, начиная с дошкольного, в которой сущность экологического воспитания сводилась к формированию экологической культуры.

В это время получило развитие новое методологическое направление в педагогике – экологическая педагогика, в рамках которой разрабатывались и разрабатываются общие вопросы экологического образования. Для методики изучения окружающего мира и экологического образования дошкольников представляли интерес вопросы детского восприятия природы, феномен детской антропоморфизации природных объектов и явлений и т.д. Непосредственно с экологическим образованием связан особый раздел общей психологической науки – экологическая психология, рассматривающая не только вопросы воздействия экологических факторов на психику человека, но и экологическое сознание. Современный этап развития методики экологического воспитания дошкольников в нашей стране начинается с создания правовой базы, определяющей государственную политику в области экологического образования: Конституция

Российской Федерации (1993), Законы Российской Федерации «Об охране окружающей среды» (2002), и «Об образовании в Российской Федерации» (2012), где говорится о необходимости «установления системы всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, которая охватывает дошкольное, школьное и т.д. образование. В 1996 году в нашей стране состоялась конференция «Глобальные проблемы на рубеже XXI века» в ходе которой было заявлено, что именно экологическое образование наряду с наукой должно считать самым приоритетным механизмом решения глобальных проблем цивилизации и перехода к ее устойчивому развитию.

В дальнейшем постановления Правительства «О мерах по улучшению экологического образования населения» (1994), Всероссийский съезд по охране природы (1995) показали, что идеи экологического образования в нашей стране

продолжают развиваться. В дополнение к Федеральной целевой программе «Экологическое образование населения России до 2010 г.», с учетом Закона «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента России «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (1996) был предложен проект закона «Об экологической культуре» (2000). В данном документе Статья 6 посвящена дошкольному экологическому воспитанию, где определена причина, по которой работу с ребенком по воспитанию основ экологической культуры следует начинать с раннего детства: «В период дошкольного детства закладываются основы духовного развития личности – любовь к природе, нормы и правила поведения; начинает формироваться базовая система ценностей и нравственного отношения к окружающему миру».

Все последние годы XX века продолжались поиски и исследования специалистов в области экологического образования, шло развитие понятия «экологическая культура». В русле рассматриваемой проблемы акцентируем внимание на современном определении С.Н. Николаевой: «Экологическая культура – это сложная категория, которая развивается на протяжении всей жизни человека; начало она берет в дошкольном детстве, ее становление происходит при участии и под руководством взрослого» [174].

В концепции содержания образования (2003) указывалось, что к концу дошкольного возраста «важно заложить у ребенка основы экологической культуры – подвести его к пониманию связи человека с природной средой, познакомить с нормами и правилами поведения в природе», «создать условия для развития бережного, ответственного отношения к окружающей природе».

Н.В. Добрецова считает, что стержнем экологического образования при таком подходе является устремленность к системе общечеловеческих ценностей, развитие гуманистического сознания. «Содержание современного экологического образования должно подвергнуться корректировке на основе принципов и идей гуманизма. Источниками формирования содержания являются основные сферы самоопределения личности: природа, человек, общество, ноосфера». Подтверждение данной мысли находим у Л.В. Моисеевой: «Путь к гуманизации содержания экологического образования лежит через обретение ребенком целостной картины мира, понимание им жизни как величайшей ценности, осознание места человека в мире, открытость его личности всему новому, а

это, в свою очередь, приведет к тяге ребенка к познанию самого себя и окружающего мира» [144].

В это время происходит активное обновление содержания и методов образования дошкольников, вызванное изменениями, происходящими в обществе. В русле нашего исследования трансформация целей образования связана с его экологизацией. Повышенное внимание, которое стало уделяться экологическому образованию и воспитанию потребовало и трансформации содержания. В свою очередь новое содержание образования потребовало создания новой методики: методики ознакомления дошкольников с природой. В педагогике методика рассматривается как частная дидактика, которая исследует теоретические основы изучения тех или иных частных дисциплин, и связанных с ними видов деятельности.

Методика, как и дидактика, может быть общей и частной. А.В.Миронов считает предмет общей методики – методику ознакомления с окружающим миром (методику экологического образования и воспитания) [137]. Из нее в последние годы выделилась частная методика – методика экологического образования дошкольников. Настоящая методика является интегрированной учебной дисциплиной, вбирающей в себя элементы различных методик, например методики преподавания биологии. Так же она связана с соответствующими науками – биологией, экологией, географией и т.д. Эти связи проявляются по двум направлениям: по линии содержания и по линии методов.

Содержание знаний, которые необходимо получить дошкольникам, включает в себя элементы знаний перечисленных наук. Имеют место связи в методах изучения. Если в биологических науках основными методами являются наблюдение и эксперимент, то в методике ознакомления дошкольников с природой эти методы (приемы) широко используются при изучении природных объектов.

Особое место среди научных дисциплин, с которыми связана настоящая методика, занимает экология. Экология длительное время была разделом биологии, отсюда элементы экологических знаний всегда присутствовали в содержании программ для дошкольного образовательного учреждения.

Традиционно рассматривались и вопросы природопользования, которые сейчас считаются экологическими. В последнее время экология вышла за рамки биологии и стала комплексной наукой, включающей в себя не только элементы

естественных, но и социальных наук. Особый интерес для экологического образования дошкольников представляет экология человека (изучающая взаимоотношения человека с окружающей природной средой).

Следует отметить, что становление методики экологического образования дошкольников сопряжено с определенными трудностями, связанными с тем, что эта наука не имеет длительной истории. В своем развитии она нашла опору в таких науках, как педагогика и психология.

Для обобщения истории вопроса о становлении и развитии системы дошкольного экологического образования в контексте философско-культурологических, естественнонаучных и психолого-педагогических аспектов необходимо определить сущность понятия «система экологического воспитания и образования».

И.Д.Зверев дает следующее определение: «Система экологического воспитания и образования – некая ценность, охватывающая обучение экологии как научной дисциплине и экологизацию образования в целом»[80]. Соответственно, содержательной основой экологического образования Л.В. Моисеева определяет учение об экосистемах и экологических взаимодействиях [144].

В содержательный аспект экологического воспитания А.В. Миронов включает познания детьми явлений из области природопользования, различных сторон взаимодействия в системе: «человек – природа» (данная система всегда адекватна философской и экологической картинами мира) [137].

Л.Т. Зайцева выделяет следующие системы воспитания, основанные на взаимодействии человека с природным окружением:

1) Система воспитания, основывающаяся на противопоставлении человека и природы, в которой преобладает утилитарное отношение к природе, доминирование ценности человеческой личности над ценностью природы, формирующая «природопользователей», «покорителей природы» (характерна для экологического кризиса, сейчас – реальность).

2) Система воспитания, основывающаяся на принижении ценности человеческой личности, ее «второсортности» по отношению к природе, в которой преобладает структура биогеохимических циклов «дикой природы» (была характерна в архаическую эпоху, сейчас – утопия).

3) Система воспитания, основывающаяся на гармонизации взаимоотношений человека и природы, преодоление человеком своего отчуждения от при-

роды, сознание природы как непреходящей общечеловеческой ценности (была характерна в некоторые исторические периоды, сейчас – «наше общее будущее»).

Подводя общие итоги анализа научного материала в рамках третьего периода можно сделать вывод, что вопросы о роли природы в воспитании детей, о содержании знаний об окружающем мире, о формах взаимодействия детей с природой всегда находились в центре внимания педагогов. Смена парадигм в педагогике, выделение периодов сенситивности детей к предмету образования в области окружающей среды в психологии и переоценка подходов от антропоцентрического к био(эко)центрическому в естественных науках свидетельствуют о стремлении к обновлению, реконструкции образования и воспитания детей, его экологической переориентации. Обзор зарубежного педагогического опыта и опыт России по экологическому воспитанию показывают, что это в полной мере касается вопросов дошкольного экологического образования и воспитания – нового направления дошкольной педагогики.

Выводы по 1 главе

Подводя общие итоги исторического анализа научного материала в рамках архаической эпохи до эпохи Просвещения нами сделан итоговый вывод о том, что наиболее целесообразны и соответствуют объективным тенденциям современного экологического кризиса положения, вытекающие из парадигмы природоцентризма и принципа природосообразности: необходимость гармонизации в отношениях «человек – природа», т.е. развитие у человека способности осознавать свое место в мире природы и согласовывать свои действия с ее законами; воспитание ребенка как частицы природы с учетом природы самого ребенка.

Изучение проблемы зарождения и становления научных представлений по проблеме экологического воспитания, вообще, и экологического воспитания дошкольников, в частности в историческом освещении показало всю ее сложность, и актуальность на современном этапе развития педагогической мысли.

С эпохи Просвещения до середины XX века наметилось противоречие между необходимостью утверждения принципа природосообразности в ознакомлении детей с природой, который отстаивали ведущие философы, методи-

сты педагоги того времени и реальными социально-экономическими условиями развития общества, способствующих доминированию в реальной образовательной практике принципа антропоцентризма.

На этом этапе в обществе сложились ложные стереотипы, что в результате технического прогресса люди избавились от прямого влияния природной среды и в меньшей степени, чем прежде, зависят от природы (позиция антропоцентризма). Это было связано с активной индустриализацией страны в 30-е годы. Потребительное, равнодушное отношение к природе не могло не отразиться на процессе воспитания детей.

Прагматизм отношений к природе сформировавшийся в это время в обществе, «ничем не колебимый», способствовал тому, что «воспитывалось поколение покорителей, завоевателей и потребителей «природных кладовых» (И.Д. Зверев, Б.Ф. Кваша, З.И. Тюмасева). В результате экологический подход в практике образования дошкольников подменялся прагматическими установками на реализацию идей антропоцентризма. Из принципа природосообразности в педагогике уходит «внешняя природа», и требование сообразности законам природы в ознакомлении детей с природой носит поверхностный, бессистемный и эпизодический характер.

В настоящее время в современном российском образовании происходят изменения, связанные с модернизацией содержания и развитием новых педагогических компетенций. При этом экологическое образование является одним из наиболее динамично развивающихся компонентов образования и рассматривается в мировой практике как важнейшая мера преодоления экологического кризиса на пути к устойчивому развитию. Это позволяет обозначить проблему поиска новых путей и условий экологического образования. Многие ученые в своих исследованиях многократно подчеркивали, что экологическое образование нельзя сводить к традиционным образовательным областям (С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Н.М. Мамедов, Л.Т. Симонова, И.Т. Суравегина, Л.М. Моисеева и др.). Анализ проблемы в аспекте целевых установок модернизации образования дает возможность оценить его экологическую составляющую. Современные задачи экологического образования переводят его из предметной области в область одного из важнейших видов образования.

Таким образом, теория экологического воспитания дошкольников в настоящее время активно развивается, имеет сложную структуру и характеризуется наличием множества внешних и внутренних связей.

Анализ педагогической литературы и образовательной практики показывает, что экологическое воспитание дошкольников вобрало в себя все лучшие достижения педагогики и в свою очередь обогатило педагогическую науку новыми подходами к образованию детей средствами окружающей природы. Сущность экологического воспитания дошкольников определяется на основе характерных черт современной картины мира и представляет собой когерентность ее основных компонентов: проблемно-ориентированный характер, системно-синергетический подход к изучению объектов природы, обращение к этическим проблемам, интеграция естественнонаучных знаний при лидирующем положении экологии.

О росте приоритета экологических ценностей в общественном сознании свидетельствует тот факт, что XXI век наречен мировым обществом «столетием окружающей среды» в отличие от завершившего собой второе тысячелетие «столетия экономики». Среди всего многообразия социальных институтов, способных воспитывать экологическую культуру дошкольное образовательное учреждение занимает особое место, так как его воспитательное воздействие целенаправленно и эмоционально происходит в тот период жизни ребенка, который отличается особой восприимчивостью влиянию воспитания).

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Методологическое обоснование модели экологического образования детей дошкольного возраста

Решение такой проблемы, как осуществление экологического воспитания дошкольников требует четкого теоретико-методического подхода, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и методики осуществления дошкольного образования в частности. Нами разделяется мнение исследователей (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский и др.) о том, что подход это стратегия исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в отделенных закономерностях и особенностях. Теоретико-методологическая стратегия является определяющей для решения научно-исследовательской задачи. В науке представлена целая палитра теоретико-методических подходов общенаучного (системный (системно – структурный, структурно – системный), деятельностный, комплексный, цивилизационный, оптимизационный, ситуационный и др.) и конкретно-научного уровней (маркетинговый, квалиметрический, технологический, парадигмальный, семиотический, личностно ориентированный и др.). В то же время в теории и практике современной науки наметилась тенденция осуществления не только поиска новых, но и синтеза уже известных ранее теоретико-методологических подходов.

В связи этим нами произведена интеграция экоцентрического, аксиологического и партисипативного подходов. Кратко рассмотрим названные подходы.

Экоцентрический подход. Логика социогенеза оказалась такова, что в общественном сознании людей прочно утвердилась так называемая парадигма человеческой исключительности, которая и определила самые различные аспекты взаимоотношений человека и природы. Для них характерны антиэкологизм и социальный оптимизм, т.е. антропоцентрический тип экологического сознания. Такая парадигма человеческой исключительности предстает как «парадигма человеческой освобожденности» от подчинения объективным экологическим законам [142]. Базирующийся на этих идеях подход назван в науке антропоцентристским. Кратко перечислим его ведущие положения:

1. Высшая ценность принадлежит человеку, который является самым самоценным. Все остальное в природе ценно постольку, поскольку может быть полезно человеку. То, что наносит ему хоть какой-то вред, антиценно.

2. Иерархическая картина мира такова: на вершине – человек, несколько ниже – вещи, созданные человеком и для человека, еще ниже – различные объекты природы, место которых определяется полезностью для человека.

3. Целью взаимодействия с природой удовлетворение тех или иных прагматических потребностей: производственных, научных и других с целью получения и использования определенного «полезного продукта».

4. Характер взаимодействия с природой определяется своего рода «прагматическим императивом»; правильно и разрешено лишь то, что является полезным для человека.

5. Природа воспринимается только как объект человеческих манипуляций, как обязательная «окружающая среда».

6. Этические нормы и правила действуют только в мире и не распространяются на взаимодействие с миром природы.

7. Дальнейшие развития природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

8. Деятельность по охране природы продиктована дальнейшим прагматизмом: необходимость установить природную среду, чтобы ею пользовались следующие поколения.

Итак, антропоцентристский подход – это система представлений о мире, для которых характерны противопоставленность человека, как высшей ценности, и природы, как его собственности, а также восприятие природы, как объекта одностороннего воздействия человека и практический характер мотивов и целей взаимодействия с ней. Понимание того, что антропоцентристский подход заводит в тупик, является предпосылкой экологического кризиса, что, в свою очередь, приводит к возникновению так называемой новой «инвайроментальной парадигмы», которой присуще следующее: а) несмотря на то, что человек обладает исключительными характеристиками (культура и т.д.), он остается одним из множества видов на земле, взаимозависимых и включенных в единую глобальную, экологическую систему; б) человеческая деятельность обусловлена не только социальными и культурными факторами, но и сложными биофизическими, экологическими связями, в которые включен человек и которые на-

лагают на его деятельность определенные физико-химические и биологические ограничения: человек живет не только в социальном, но и природном контексте; в) хотя человеческий интеллект позволяет существенно расширить возможности его существования в социальной и природной средах, тем не менее экологические законы не утрачивают для него своей обязательности. Базирующийся на таких постулатах подход может быть назван в целом эоцентрическим. Опишем его основные особенности:

1. Высшую ценность представляет гармоничное развитие человека и природы. При этом природное начало признается изначально самоценным, а человек является одним из членов природного сообщества.

2. Отказ от иерархической картины мира: человек не признается обладающим какими-то особенными привилегиями лишь потому, что он имеет разум, который налагает на него дополнительные обязанности по отношению к окружающей природе.

3. Целью взаимодействия с природой является максимальное удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества. Воздействие на природу сменяется взаимодействием.

4. Характер взаимодействия с природой определяется своего рода экологическим императивом: правильно и разрешено лишь то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие.

5. Природа и все природное воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком.

6. Этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы.

7. Развитие природы и человека мыслится как процесс коэволюции взаимовыгодного единства.

8. Деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранять природу от ее самой.

Все это позволяет нам под эоцентрическим подходом понимать систему представлений о мире, для которого характерны ориентированность на экологическую целесообразность и безопасность, отсутствие противопоставленности человека и природы; восприятие природы как полноправного субъекта взаимоотношений в системе «человек–природа–общество» (защищенного как экологическим правом, так и моральными принципами экологической (универсаль-

ной) этики), как партнера по взаимодействию с человеком и социумом. Тогда как в настоящее время в экологическом воспитании доминирует антропоцентрическая педагогическая парадигма устоявшаяся, ставшая привычной точкой зрения, методикой – стандартом решения педагогических задач экологического воспитания, которые продолжают применяться, несмотря на то, что в современной педагогической науке и эффективной практике уже давно имеются факты, ставящие под сомнения данную парадигму.

Множество факторов свидетельствует о том, что система «общество – природа» находится сегодня в кризисном, предельно неустойчивом состоянии, о приближении системы к очередному бифуркационному переходу. Одним из характерных признаков этого является тотальный кризис человеческого бытия, кризис души. Это представляется особенно тревожным, поскольку именно человечество призвано стать разумной компонентой развития биосферы Земли. Уверенность в перспективе существования человечества должна проистекать из глубинного осознания единства человечества и биосферы, заложенного в самом раннем возрасте и лишь затем обоснованного данными естественных и социогуманитарных наук. Экологическое образование при этом становится непрерывным, активным, открытым. Такое образование соответствует предложенной А.Д. Урсулом концепции «опережающего образования [240].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что сегодня необходим новый подход к экологическому воспитанию, который должен быть направлен на развитие экологического сознания ребенка (С.А. Глазачев, С.Д. Дерябо, Д.Н. Кавтарадзе, А.А. Моисеев, Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева, А.Д. Урсул, В.А. Ясвин и др.), воспитания новой личности с экологической мировоззренческой установкой.

В этом случае воспитательный духовно-нравственный компонент проектируемой нами методики развития экологического воспитания дошкольников будет пронизан общей аксиологически-целевой установкой всей системы дошкольного образования, став гарантом успешного процесса в реализации задач осуществления экологического воспитания дошкольников.

Идея коэволюции благодаря системе экологического образования, таким образом, сможет утвердиться в общественном сознании как в сфере рационального, в форме знания, так и в ценностно-мотивационной сфере, превращая эко-

логические и общенаучные знания в убеждения, способствуя развитию нового типа экосцентрического сознания человечества в условиях открытого общества.

Но вместе с тем, экоцентрический подход не в полной мере решает вопрос о смене ценностей в дошкольном образовании в связи с разрушением старых догм и поиском новых нравственных ориентиров общечеловеческого плана, которые являются чрезвычайно важными при формировании экологического сознания и культуры дошкольников. Следует признать также, что в настоящее время доминирующим остается знаниевый подход в ущерб аксиологическому.

Аксиологический подход. С позиций данного подхода высшая цель – человек, жизнь которого рассматривается в единстве с окружающим миром.

В настоящее время в нашей стране происходит активный процесс переосмотра и переосмысления ценностей. В науке выделяется множество подходов к переосмыслению ценностей образования в связи с изменением общества. С целью более глубокого проникновения в суть аксиологического подхода рассмотрим категорию «ценность» с разных методологических позиций.

В философии ценность обозначает, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности); во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности). При этом отмечается, что нельзя всякую значимость интерпретировать как ценность: «ценность есть положительная значимость или функция тех или иных явлений в системе общественно-исторической деятельности человека. Этим самым мы ограничиваем сферу ценностей, понимая ее как одну из форм значимости... Ценностным является все то, что включается в общественный прогресс, служит ему» [8, С. 340-347].

Понятием ценности широко пользовался Иммануил Кант при определении различий сферы нравственности (свободы) и сферы природы (необходимости). В «Критике практического разума» И. Кант показал различие представлений о должном и ценностях, с одной стороны, и представлений о сущем, мире вещей – с другой стороны. Мир должного как бы достраивает мир сущего.

Ценности не только управляют действиями. Всякая ценность – цель сама по себе, к ней стремятся ради нее самой, поскольку она – идеал, источником которого является критическое сознание как конструктор ценностей.

Макс Шелер, один из основателей аксиологии (теории ценностей), подчеркивал, что всякое познание ценности есть акт предпочтения, в интуитивной очевидности которого устанавливаются «ранги» ценностей: ценности тем выше, чем они менее причастны «делимости» и чем глубже удовлетворение, которое они дают. В этом смысле наименее долговечными являются ценности «материального блага», связанные с удовлетворением преходящих склонностей и потребностей человека и наиболее «делимые». По М. Шелеру личность – носитель ценностей, которые постигаются благодаря любви. Среди актов переживания ценностей М. Шелер выделяет также вчувствование, сочувствие и ненависть. Он относит любовь к актам подлинной симпатии и характеризует ее как встречу и соучастие в жизни другого [326].

Специфика философского трактования заключается в том, что ценности не первичны; они производны от соотношения мира и человека и подтверждают значимость того, что создано людьми в процессе истории. В ценностном отношении существенна не только объективная природа предметов, явлений действительности, сколько ценность того или иного объекта для удовлетворения каких-то потребностей.

В этой связи возникает необходимость в рассмотрении человеческой деятельности с позиции аксиологического подхода. По мнению философов, деятельность человека обладает аксиологическими свойствами: в процессе установления зависимости предметов и явлений окружающего мира он подвергает ценность оценке, которая по своей природе обладает свойством динамичности и поэтому с изменением деятельности человека имеет место переоценка ценности, в ходе которой устанавливается их истинность. Вследствие изложенного ценность и оценка – две категории, выражающие взаимодействие субъекта и объекта, взаимоопределяющие друг друга. На основе взаимодействия рождается оценочное суждение в качестве установления ценности.

Исследование взаимодействия категорий оценки и ценности показывает, что, как правило, выбор ценностей, создание их систем обусловлены следующим:

- познаны ли они субъектом;
- познаны, но не признаны и тогда сознательно не осваиваются;
- признаны, но не желательны с точки зрения индивидуальной направленности желаний, идеалов, цели;
- признаны и сознательно не осваиваются.

А.Г. Здравомыслов характеризует ценностные ориентации как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Вслед за названным исследователем В.А. Ядров развивает диспозиционную концепцию. Она рассматривает диспозиции личности как иерархически организованную систему, вершину которой образуют общая направленность интересов и система ценностных ориентаций, средние уровни – система обобщенных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации, а нижний – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию в конкретных условиях деятельности.

Таким образом, ценность принимается как объективное свойство вещей, заложенных в их собственной природе. Ценность нельзя навязать или отобрать силой, доказать логически или научно, невозможно построить идеальную иерархическую пирамиду ценностей ввиду изменчивости и подвижности критериев ценностей и их функций.

В психологической науке дефиницию «ценность» считают тождественной некоторому комплексу психических явлений, которые обозначаясь терминологически различно, в то же время систематически однопорядковы. Так, Н.Д. Добрынин называет их «значимостью», А.Н. Леонтьев – «личностным смыслом», В.Н. Мясищев – «психологическими отношениями», Д.Н. Узнадзе – «установкой». При этом указывается, что не менее важны психологические ка-

тегории, такие, как «убеждения» (Г.В. Залеский), «позиция» (Л.И. Божович), «воля» (В.П. Иванников) и др., которые имеют прочные связи с ценностями.

Известный психолог Виктор Франкл показал, что ценности играют роль смыслов человеческой жизни и выступают как смысловые универсалии. Они составляют три основных класса, позволяющих сделать жизнь человека осмысленной: ценности творчества (в том числе труда), ценности переживания (прежде всего любви) и ценности отношения.

Источником ценностей являются мир «десяти тысяч уникальных ситуаций» и совесть человека как «смысловой орган», способный отыскать уникальный смысл в каждой из ситуаций. В процессах осознания и переживания личностью всего, что происходило или происходит в мире, как актуально значимого ценности играют роль сущностных характеристик сознания и поведения, целевых конструктов и мотивов деятельности.

Психологи считают ценность – важнейшим структурным компонентом личности, играющим в ее жизнедеятельности организующую, направляющую и регулирующую роль. Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов С.Л. Рубинштейн считают ценностную ориентацию выражением направленности личности.

Значительный вклад в теорию ценностей внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др., которые выделили основную единицу феномена ценности – смысл.

Для нашего исследования особый интерес представляют основные принципы гуманистической психологии (А.Б. Орлов), использованные нами при создании модели экологического образования дошкольников, позволяющей воспитателям осознать и принять данные принципы на уровне личностных ценностей:

- диалогизации, определяющей преобразование позиций педагога и ребенка в личностно-равноправные, в позиции сотрудничества;
- проблематизации, ведущей к изменению ролей и функций педагога и дошкольника в образовательном процессе дошкольного учреждения: педагог

актуализирует и стимулирует стремление дошкольника к личностному росту, создает условия для саморазвития и самоактуализации его личности;

– персонификации, требующей «отказа от ролевых масок» и «фасадов», а также адекватного включения во взаимодействие педагога и дошкольника эмоций, переживаний и чувств и соответствующих им действий и поступков, которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам;

– индивидуализации, предполагающей культивирование в каждом дошкольнике индивидуальных элементов общей и специальной одаренности, создание таких педагогических технологий, которые были бы адекватны индивидуальным возможностям и особенностям детей дошкольного возраста, и соответствовали бы сезитивным периодам их развития.

Проблема ценностей рассматривается также в рамках педагогической науки (М.В. Богуславский, А.М. Булынин, Р.В. Вендровская, В.И. Додонов, Г.Б. Корнетов, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Сегодня выделилась самостоятельная ветвь педагогики – педагогическая аксиология, назначением которой следует признать преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями. При этом последние понимаются в качестве интересов, отношений, предпочтений и других категорий, имеющих общепсихологическое и социологическое значение.

Аксиологический подход выступает как внутренний стержень культуры, как интегрирующий элемент всех отраслей духовного производства (наука, искусство, литература и т.д.), всех форм общественного сознания. Он включает в себе как общесоциальные ценности, так и ценности дошкольного образования, учитывая ментально-этнические особенности ценностных структур конкретных личностей.

Проблема ценностных ориентаций педагогики исследовалась М.И. Буровой-Илиевой, Л.В. Георгиновой, П.Р. Игнатенко, И.В. Малыхиной, З.М. Павлютенковой, М.В. Чернобаевой и др. Так, к примеру, М.И. Бурова-Илиева под ценностной ориентацией подразумевает «качественную характеристику личности,

которая самым определенным образом объединяет психологическое и социальное в человеке, оказывает влияние на гармоническое сочетание и развитие его потребностей, интересов, мотивов, отношений, социальных установок, направленности и занимает важное место в регуляции поведения». В этом контексте часто говорят о ценностных ориентациях (социально-психологических образованиях, формирующихся у каждого индивида и отдельных групп и выступающих в роли духовных регуляторов действий).

Ценностные ориентации – это предпочтения (или отвержения) определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строятся деятельность и поведение. Ценностные ориентации формируются при соотнесении субъектного опыта с бытующими в данном социуме культурными (нравственными) нормами и образцами. Они выражают конкретное понимание целей человеческого существования, жизненные притязания и престижные предпочтения, представления о должном. Будучи системой устремлений, они составляют внутренний источник активности личности (или группы).

Структура ценностных ориентаций влияет на становление социально-культурного типа личности, а, в конечном счете, и на проявление определенного типа образования. Ценностный тип образования (авторитарный или свободный) задает то или иное понимание смыслов педагогической деятельности, влияет на структуру и содержание ценностных ориентаций педагогов [283].

Реализация основных ценностей гуманистической педагогики в современном образовании зависит от многих причин, одной из главных можно считать степень их представленности во всех образовательных процессах. При описании культурной парадигмы современного образования Н.Б. Крылова называет эти ценности: альтруизм, эмпатия, другодоминантность, терпимость, самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка, указывая на то, что, во-первых, эти ценности могут быть реализованы лишь во взаимосвязи, и в отдельности они чаще всего не дают должного эффекта, а порой не могут проявиться. Во-вторых, в перечне ценностей указаны

именно основные, базовые; в целом же их система всегда открыта и может быть значительно расширена в зависимости от задач их обозначения. В-третьих, ценности могут иметь разные основания для описания и структурирования, поскольку их характер связан с субъективными мотивами и определяется субъектным опытом.

В основе современной образовательной парадигмы лежат следующие ценности:

– **«ценности-добродетели»**, к которым отнесены альтруизм, другодоминантность, терпимость, эмпатия; в их основе лежат наиболее значимые нормы отношений к другому человеку, имеющие нравственное и психологическое содержание;

– **«ценности жизнедеятельности»**, к которым отнесены самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка; в их основе лежат поведенческие и деятельностные нормы и социальные ценности, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей (перечень ценностей, конечно, неполный, каждый педагог дополнит его на основе собственного опыта).

Очевидным представляется тот факт, что вышеназванные ценности играют важную роль в экологическом образовании дошкольников и представлены в структуре модели данного образования, реализация которой является важной проблемой сегодняшнего дня современной системы дошкольного образования.

Таким образом, в отличие от таких наук, как философия, социология, психология, педагогика акцентирует внимание на технологической стороне формирования ценностей и ценностных ориентаций. Педагогика исследует ценности с точки зрения продуктивности, эффективности их формирования, возможности управления этим процессом для решения задач, поставленных современным обществом перед образованием.

Анализ научной литературы, собственные изыскания в этом направлении позволили сделать вывод о том, что интегрирующим началом экологического образования дошкольников должен стать аксиологический компонент, позво-

ляющий формировать у них общепланетарное мышление, приверженность к общечеловеческим ценностям, к числу которых относится любовь к природе, бережное отношение к ней, осознание себя жителем планеты Земля, обладающим экологическим сознанием и экологической культурой.

Весьма продуктивной и перспективной для нас является позиция М.Г. Казакиной, которая отмечает, что в целом педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций в самом общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр объективных ценностей мира (нормы морали, Родина, труд, идеи гуманизма, служение общественным интересам, человеческая личность, творчество, образование и т.д.) сделать предметом осознания и переживания как особых потребностей созидания, освоения и реализации. При этом исследователь рассматривает ценностные ориентации как интегративное образование, характеризующее целостную личность, ее направленность на объективные ценности, которая выражается в их осознании, принятии и переживании, экстерииорирующая в потребностях каждой отдельной личности, которые мотивируют ее настоящее поведение и программируют будущее [224].

Актуальной представляется идея А.М. Булынина, о том, что именно с аксиологических позиций должно начинаться конструирование любой педагогической концепции и ее систем. Даже тщательно выраженные и облаченные в строгие математические обоснования профессионально-педагогические стратегии оказываются нереализованными, если цели, обозначенные в них, не являются логическим продолжением ценностных ориентаций участников образовательного процесса [75. С. 9-19].

Сущность аксиологического подхода к экологическому образованию дошкольников заключается в определении ценностей – целей, характеристике ценностей – средств, реализаций ценностей – отношений, формирования ценностей – качеств.

Аксиологический подход будет использован нами:

– как теоретико-методологический принцип, отражающий социально-педагогические цели процесса экологического образования дошкольников, реализация которых определяется выбором ценностных приоритетов, с позиции

которых и осуществляется процесс формирования их экологического сознания и экологической культуры, характеризующихся при этом принятием дошкольниками ценностей познавательной деятельности, организацией ценностно-личностного взаимодействия педагога с детьми, детей со средствами обучения, а также перевод управления в саморегуляцию дошкольником познавательной деятельности;

– как методологическое условие достижения высокого уровня экологического образования дошкольников через формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения ребенка в окружающем мире.

Итак, аксиологический подход к экологическому образованию дошкольников позволяет:

– направить дошкольников на правильный выбор ценностных ориентаций, актуальных для жизни в согласии с окружающим миром и природой;

– развить у них осознанное отношение к себе как к представителю человечества, стремящегося сохранить природные ценности;

– осознать этические и социальные корни избранного стиля и образа жизни;

– развить у дошкольников чувство любви к окружающему миру и природе;

– развить и обогатить миропонимание и мировосприятие дошкольников в отношении социальной ответственности и обязанностей личности в обществе;

– обучить их самоанализу своих поступков как представителей социума с целью избегания конфликтных ситуаций в ракурсе поведения дошкольников в окружающем мире;

– воспитывать у дошкольников готовность выбирать те или иные стратегии поведения в общении с природой, окружающим миром и в общении со своими сверстниками с точки зрения нравственной целесообразности;

– принять дошкольникам ценности познавательной деятельности;

– развить у дошкольников механизм выбора новых смыслов их деятельности.

- формировать у дошкольника адекватные представления о моральных основах взаимосвязей в системе «человек–окружающий мир»;
- развивать у ребенка способности к регуляции решений о собственных приоритетах при взаимодействии с окружающим миром;
- формировать у дошкольника готовность выбирать те или иные стратегии поведения с точки зрения экологической целесообразности.

Но вместе с вышеназванными возможностями аксиологического подхода следует отметить тот факт, что он не в полной мере позволяет осветить технологическую сторону реализации экологического образования дошкольников, выявить и апробировать конкретные механизмы данного процесса, разработать конкретные технологии его реализации. В этой связи обратимся к рассмотрению возможностей применения такого теоретико-методологического подхода как партисипативный.

Партисипативный подход. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность», образованный от партисипация (от лат. *participatio* – участие, совместно делаю, включенность, вовлеченность во что-либо), соотносится с такими категориями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину.

В то же время некоторые авторы (У. Джек Дункан, W.E. Deming, O. Irvin, P.V. Pettrson и др.) различают данные категории, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл.

Анализ научной российской и зарубежной литературы (Е.Е. Вершигора, Б.Л. Еремин, К. Лафт, Е.А. Митрофанова, Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, З.Е. Старобинский, R.N.Ford, A.L.Wilrins, M.Friedman и др.) позволил нам выявить, что категория «партисипативность» представлена несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решения организационных проблем. Что касается дефиниции «соучастие», то она в основном рассматривается в качестве совместного решения проблем как руководителя, так и подчиненного (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.И. Наумов, В.И. Подлесных и др.). В то время как термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователя-

ми только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Джек Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу, R.N. Ford, M. Friedman и др.).

В своем исследовании мы будем оперировать категорией «партисипативность» и рассматривать ее как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения в педагогическом процессе и как тактику организации экологического поведения дошкольников. Более того, мы полагаем, что партисипативный подход к осуществлению экологического воспитания дошкольников будет означать: а) голос каждого ребенка при решении экологических проблем; б) поиски согласия ребенка с воспитателем; в) целенаправленные и систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальный экологический опыт дошкольников; г) совместное выявление актуальных экологических проблем и соответствующих моделей поведения дошкольников; д) возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм для улучшения сотрудничества между воспитателем и воспитуемым.

Такой подход к пониманию экологического воспитания дошкольников представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решения экологической проблемы воспитателя и детей, но что весьма ценно для настоящей работы, называет существенные черты, характеризующие их взаимодействие: поиск согласия путем переговоров и консультаций, диалогический тип взаимодействия субъектов переговоров.

Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т.М. Давыденко, которая справедливо подчеркивает, что «актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного и диалогического взаимодействия)». Импонирует также мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля [216]. Особую значимость данный стиль приобретает при осуществлении экологического воспитания дошкольников, т.к. каждый ребенок должен быть равноправным участником в реализации различных технологий (игровые, проектные, драматизации и др.). Весьма важным для настоящего исследования является мысль Э. Локке, указывающая на процедуры совместного принятия решения заданной экологической ситуации воспитателя

и детей, в том числе и совместную постановку целей экологического воспитания. Выносимая на обсуждение проблема должна касаться всех, кто участвует в ее разрешении. В то же время вовлеченность в процесс принятия решения многих, имеющих индивидуальные особенности и различия, ограничивает степень глубины и детальности проработки каждого решения. В связи с этим воспитателю важно наметить общие направления, являющимися принципиальными для решения данной проблемы на стратегическом и тактическом уровнях.

Партисипативность предполагает «взаимодействие», а не «воздействие» воспитателя на воспитуемых для выработки и реализации совместного решения имеющейся экологической проблемы, которое является субъект–субъектным [157]. В этой связи механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на данную учебно-экологическую задачу, принятия единого согласованного решения и обеспечения экологической ответственности ребенка.

Таким образом, партисипативный подход к осуществлению экологического воспитания дошкольников должен обеспечить:

1. Организационную интеграцию: воспитатель принимает разработанную и хорошо скоординированную стратегию управления человеческими ресурсами и реализует ее в своей деятельности, тесно взаимодействуя с воспитуемыми.

2. Идентификацию базовых аксиологических ориентаций воспитуемых.

3. Функциональную сторону: вариабельность функциональных задач, предполагающую отказ от традиционного осуществления воспитательного процесса и широкое использование гибких педагогических технологий осуществления экологического воспитания дошкольников.

4. Структурную сторону: адаптацию дошкольников к экологической обстановке в реальном мире, обеспечивающую гибкость их экологического мышления.

5. Переориентацию работы воспитателя на индивидуальную работу с воспитуемыми.

Интегрируя воедино комплементарные друг другу аксиологический, экоцентрический и партисипативный подходы, мы в своем исследовании рассматриваем их как новую теоретико-методическую стратегию осуществления эко-

логического воспитания дошкольников в ценностно-целевом контексте всей воспитательной системы дошкольного учреждения, где:

– ребенок рассматривается как свободная и целостная личность, способная по мере своего становления сделать самостоятельный выбор такой линии поведения, в которой присутствует экологическая целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию с человеком, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с природой;

– дошкольник привлекается к принятию решений экологических проблем на основе соучастия и организации субъект–субъективных отношений с воспитателем, созданных на паритетных началах;

– предлагается высокая психологическая включенность (партисипативность и экологичность) детей, как в социум, так и в мир природы;

– предполагается развитие у дошкольников новой современной картины мира, базирующейся на синергетическом единстве естественнонаучной и гуманитарной культур – на единой универсальной этике взаимоотношений человека, общества и мира природы.

Терминальная точка проектируемой методики экологического образования дошкольников – результат – системная закономерность, которая делает совокупность всех элементов целостным организованным процессом, ориентированным с постановки цели на получение определенного результата.

В соответствии с современными системно-синергетическими представлениями цель исследования можно трактовать в виде устойчивого целевого состояния-аттрактора (от лат. – *attrahere* – притягивать, привлекать,), который генерирует тенденции изменений или преобразований в сложных иерархических социальных саморазвивающихся системах (в нашем случае – педагогических), отвечающие прообразу (проекту) «потребного» будущего, т.е. результату, который мы ожидаем – повышению уровня экологической воспитанности дошкольников. Достижение целевого состояния – результата – положительного полюса притяжения педагогической методики-аттрактора, как представляется, связано с реализацией известной триады: цель – организация (педагогическая методика осуществления экологического воспитания дошкольников) – функция (достижение результата).

Под организацией мы понимаем организационный педагогический процесс, включающий структурогенез и становление нового целевого функционирования проектируемой педагогической методики. Необходимо акцентировать внимание на том обстоятельстве, что разрешение актуальных противоречий может иметь и неблагоприятный исход. Конечным результатом этого дезорганизационного процесса также будет устойчивое состояние – аттрактор – отрицательный полюс притяжения, соответствующий, однако, другой, более низкой степени организации проектируемой нами методики. Назовем это состояние нецелевым, поскольку оно определяется «генетической памятью» системы, ее прошлым. В нашем случае вышеназванный дезорганизационный процесс означает тот низкий уровень экологической воспитанности, который был нами выявлен на констатирующем этапе эксперимента. Негативная линия поведения системы также определяется системной триадой: нецель – дезорганизация – функция (отрицательный результат).

Таким образом, имеются два качественно различных состояния аттрактора, которые как «маяки будущего» притягивают к себе траектории развития проектируемой нами педагогической методики, в которую как бы включаются два полярных генератора этих тенденций – два состояния-аттрактора (плюс и минус). Переход к одному из двух качественно новых состояний методики – позитивному результату, который мы хотим получить или отрицательному результату, который мы не хотим получить, зависит от качества организации педагогического процесса осуществления экологического воспитания дошкольников.

Проблема функционирования модели экологического образования состоит в разрешении противоречий, неизбежно возникающих с течением времени, без существенного изменения содержания самой воспитательной системы дошкольной образовательной организации, где осуществляется экологическое воспитание детей, ее структуры и типа функционирования. Речь в данном случае идет о сохранении прежнего содержания воспитательной системы ДОО, допускающего определенную изменчивость, но не радикальную трансформацию экологического сознания детей от антропоцентрического к экоцентрическому типу. Проблема же развития разрешается только путем сущностного изменения, как содержания, так и структуры воспитательной системы дошкольной образовательной организации, когда происходит ее перестройка, количест-

венные и качественные изменения первичных элементов и их связей, что приводит к становлению нового режима функционирования, отвечающего проблемно-разрешающим целям экологического воспитания дошкольников, т.е. происходит резонансное качественное воздействие на воспитательную систему ДОО извне. Именно в этом случае мы можем говорить о рождении новой целенаправленной воспитательной системы ДОО, в которую внедряется методика осуществления экологического воспитания дошкольников.

Ведущими идеями разработанной нами методики экологического образования дошкольников являются:

1. Реализация методики в двух взаимодействующих направлениях: в контуре функционирования (управление целью, заданной педагогической системой ДОО) и в контуре развития (предусматривает тот тип управления, в котором происходит процесс порождения новых целей, обращенных в будущее).

2. Технология проектируемой методики представляется многочисленными вариантами, связанными с различными стратегиями, уровнями реализации, воспитания, периодами, этапами, формами и методами воспитания. Возможные стратегии ее развития обусловлены психолого-педагогическими и методическими требованиями к построению воспитательного процесса.

2.2. Модель экологического образования детей дошкольного возраста

В условиях модернизации российской системы дошкольного образования возникает необходимость решения проблемы обеспечения ее нового, современного качества. В первую очередь, она актуализируется для ее инновационных составляющих, одной из которых является экологическое образование дошкольников.

Исторический анализ рассматриваемой проблемы показал, что экологическое образование дошкольников как самостоятельное направление в теории и практике дошкольной педагогики стало развиваться в 70–80-ые гг. XX века и первоначально характеризовалось включением природоохранных знаний в программы по ознакомлению детей с природой.

Особенно актуальным термин «экологическое образование» стал в начале 90-х годов XX века, когда появились гуманистическая парадигма общественно-

го сознания, ведущая идея которой «благоговение перед жизнью как явлением», и соответственно ей новая парадигма образования, согласно которой данная составляющая образования рассматривалась как приоритетная функция культуры.

Академик РАН Н.Н. Моисеев стоял у истоков создания современной системы экологического образования населения. Он утверждал, что «экологическое образование должно превратиться в стержень современного образования» [142].

В 1996 году им была опубликована статья «Экологическое образование и экологизация образования», отражающая концепцию Российского зеленого Креста и Российской национальной организации ЮНЕП, где раскрываются многие организационные вопросы экологического образования. Он подчеркивал, что «только по-настоящему образованное и интеллигентное общество будет способно вступить в эпоху ноосферы или период своей истории, когда оно сможет реализовать режим коэволюции природы и общества... . Следовательно ... человечеству предстоит создать новую культуру во взаимоотношениях как между людьми, так и природой, субъектом которой является человек. В ее основе должно лежать всеобъемлющее воспитание и образование, которое естественно назвать экологическим» [142].

Необходимо отметить, что впервые трактовка понятия «экологическое образование» была дана на межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды (Тбилиси, 1997). В результате после данной конференции под экологическим образованием стали понимать процесс, цель которого – увеличить во всем мире количество населения, осознающего экологические и связанные с ними проблемы, имеющего знания, положительное отношение, мотивацию, профессионализм, нацеленного работать индивидуально и в коллективе в направлении решения существующих проблем и предотвращения будущих.

Следует также отметить, что данная конференция положила начало развитию новой тенденции, ориентированной на реализацию целостного подхода к экологическому образованию, вообще, и к экологическому образованию дошкольников, в частности.

С этого момента времени усиленно развивается концепция системного подхода [78] к экологическому образованию как целостному явлению, предпо-

лагающая рассмотрение понятий «экологическое обучение» и «экологическое воспитание» в русле единого категориально–понятийного аппарата, отражающего сущность понятия «экологическое образование». Отличительной особенностью данной концепции является усиление позиции, направленной на развитие экологической культуры личности.

В настоящее время требует уточнения семантическое поле понятия «экологическое образование», так как в научной и методической литературе по данному вопросу вышеназванная дефиниция не получила четкого оформления.

Проведенный нами контент-анализ научных исследований по данному вопросу показал, что существуют различные подходы ученых к его пониманию. Так, А.Н. Захлебный полагает, что экологическое образование – это элемент общего образования, связанный с овладением «научными основами взаимодействия природы и человека» [77]. И.Т. Суравегина считает, что экологическое образование – «целенаправленный процесс формирования ответственного отношения к окружающей природе» [230]. А.А. Вербицкий смысл экологического образования видит в совокупности опыта взаимодействия человека и природы, обеспечивающего «его выживание и устойчивое развитие» [32].

Рассмотрение и анализ различных точек зрения ученых на понятие «экологическое образование», применительно к особенностям нашей научной работы позволил нам согласиться с точкой зрения И.Д. Зверева по данному вопросу. Под «экологическим образованием» в самом общем виде ученый понимает «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью»[80].

Следует также отметить, что в настоящее время сформировалась система непрерывного экологического образования, начиная с дошкольного возраста, поэтому понятие «экологическое образование» может рассматриваться в широком смысле по отношению ко всей системе экологического образования, так и в узком смысле по отношению к отдельным ее составляющим, в том числе и к экологическому образованию дошкольников.

Проанализируем различные точки зрения ученых и методистов на раскрытие сущности понятия «экологическое образование дошкольников», принимая во внимание особенности нашего исследования.

Термин «экологическое образование дошкольников» широко используется в работах Т.А. Серебряковой, Н.А. Рыжовой, Л.В. Моисеевой и др., которые понимают его как целенаправленный процесс формирования культуры взаимодействия с миром природы, основанный на синтезе эмоционально-чувственного, интеллектуального и деятельностно-практического компонентов [144, 205, 213].

Ряд ученых полагает, что в системе общего экологического образования, включая дошкольное образование – это «дидактическая проекция экологии как научного естественно-гуманитарного знания образования» с целью формирования соответствующих знаний и рациональных взаимоотношений подрастающего человека и окружающей среды (В.Ф. Кваша, Г.П. Сикорская, З.И. Тюмасева и др.).

Экологическое образование с научных позиций С.Н. Николаевой, автора «Концепции экологического воспитания дошкольников», предусматривает, прежде всего, формирование научного мировоззрения, так как оно является ядром сознания, придает единство духовному облику человека, вооружает его социально-значимым и экологически приемлемыми принципами подхода к окружающей среде [167].

Н.А. Рыжова, отождествляет экологическое образование с интегральным понятием, представляющим совокупность процессов воспитания, обучения и развития, направленных на формирование экологической культуры [205, с. 51].

Подводя общие итоги анализа научного материала по проблеме семантического поля понятия «экологическое образование» вообще и «экологическое образование дошкольников» в частности, считаем возможным сделать существенный вывод о том, что экологическое образование дошкольников объединяет три взаимосвязанных процесса: обучение, воспитание и развитие, направленных на «становление экологической культуры личности, практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие» [52].

Наиболее важен с точки зрения нашего исследования вывод Н.Г.Лаврентьевой о понимании сущности экологического образования, как интегрированного критерия формирования экологического мировоззрения. Она полагает, что экологическое образование – не отдельно взятый процесс, а «воедино слитый с общим ходом развития личности ребенка». Он предполагает

создание эффективной синкретической модели методических основ воспитания экологической культуры личности дошкольников, основанной на целенаправленной организации системы развития познавательной деятельности детей в природе и социокультурном окружении [121].

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения такого понятия как «модель», имеющего для нашей работы важное методологическое значение.

В.А. Штофф под моделью понимает такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [187]. Педагогическая модель, по мнению Л.Н. Трубиной, выполняет следующие функции: идеального или рабочего образца для управленческого процесса; образца для сравнения, сопоставления, определения правильности избранных форм, средств и методов управления; наглядности содержания, организации и развития процесса обучения и познания; проверки правильности и полноты теоретических и практических творческих знаний, и умений.

Методом научного познания, который объединяет в себе теоретическое и эмпирическое, индукцию и дедукцию, является моделирование. Названный метод находит освещение в трудах В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Н.В. Кузьминой, Л.М. Фридмана и др.

Как отмечает В.И. Михеев, широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообразием его гносеологических функций, что обуславливает изучение педагогических явлений и процессов на специальном объекте – модели, являющейся промежуточным звеном между субъектом – педагогом-исследователем и предметом исследования [187].

В нашем исследовании под моделью мы будем понимать самостоятельный объект, находящийся в определенном соответствии (но не тождественный) с познаваемым объектом, способный замещать последний в некоторых отно-

шениях и дающий при исследовании определенную информацию, которая переносится по определенным правилам соответствия на моделируемый объект.

В нашем исследовании представлена содержательная модель структурно-функционального типа, так как отношение структуры к функции имеет более однозначный характер, нежели функции к структуре. По мнению Б.А.Глинского, если определена структура, то при соблюдении относительно стабильных условий выполняются функции. «Основываясь на подобии структур, мы можем получить достоверные (или высокой степени вероятности) функции модели и оригинала (структурно–функциональные модели), но, основываясь на подобии функций, мы можем получить не достоверные, а лишь правдоподобные выводы о подобии структур модели и оригинала (функционально–структурные модели)» [187].

В соответствии с социальным заказом государства и общества на основе экоцентрического, аксиологического и партисипативного подходов нами разработана модель экологического образования детей дошкольного возраста.

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса реализации экологического образования детей дошкольного возраста – цель, задачи, содержание, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

Выделение структурно-функциональных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. В соответствии с выделенными компонентами в процесс экологического образования детей дошкольного возраста мы включаем следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, процессуальный, функциональный, результативный.

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем целевой блок, включающий определение цели и конкретных задач экологического образования детей дошкольного возраста, который согласуется со структурой экологического образования, объединяющей три взаимосвязанных

процесса – экологическое обучение, экологическое воспитание, экологическое развитие.

Проанализируем ведущие понятия трех обозначенных процессов экологического образования дошкольников: обучение, воспитание и развитие. Содержательной стороной этих структурных компонентов являются основные идеи и понятия экологии как науки, адаптированные применительно к дошкольному возрасту.

Для определения понятия «экологическое обучение дошкольников» обратимся к анализу сущности экологического обучения.

Так, Д.И. Трайтак определяет экологическое обучение, как формирование знаний об экосистемной организации природы и системы практических умений, готовности к рациональной деятельности в природе [236].

Экологическое обучение, по мнению А.Н. Захлебного, – это процесс формирования системы научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих становление ответственного отношения к окружающей среде [78].

О.А. Соломенникова считает, что экологическое обучение личности предполагает наличие определенных знаний и убеждений, готовность к деятельности, а также практических действий, согласующихся с требованиями бережного отношения к окружающей действительности.

Исследуя особенности осуществления современного экологического обучения дошкольников, ученые – методисты Н.С. Дежникова, Н.В. Добрецова, Л.П. Салеева, Т.А. Серебрякова, О.А. Соломенникова, З.И. Тюмасева и др. отмечают, что его цель ориентирована на формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания личности, когда приоритетным является идея взаимосвязи человека с окружающим миром, включая мир природы [213].

При характеристике экологического обучения выделяют следующие составляющие:

1) ознакомление дошкольников с общими представлениями о взаимоотношениях и взаимодействии общества и окружающей среды, передача нужных для этого сведений и умений, положительного отношения к делу;

2) формирование у дошкольников системы экологических представлений с элементами научных знаний, взглядов и убеждений, обеспечивающих станов-

ление ответственного отношения к окружающей среде во всех видах деятельности;

3) формирование мировоззрения дошкольников, основанного на представлении о своем единстве с природой и о направленности своей культуры и всей практической деятельности человека на ее развитие;

4) формирование у детей дошкольного возраста готовности к рациональной деятельности в природе, при которой сохраняется существующее природное равновесие или создается возможность для его восстановления.

Перейдем к анализу следующего понятия «экологическое воспитание дошкольников».

Экологическое воспитание в широком смысле рассматривается многими учеными педагогами как общественное явление, передача социального опыта взаимодействия в четырех ведущих сферах деятельности – природе, «рукотворном мире», окружающих людях и себе самом от одного поколения другому (Н.М. Верзилин, В.И. Данилов-Данильян, Д.С. Лихачев и др.).

По мнению Н.Ф. Реймерса [202, с.7], экологическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования и воспитания экологической культуры. А.Н. Захлебный [77, с.7] рассматривает экологическое воспитание как процесс формирования положительного отношения к природе.

Экологическое воспитание с точки зрения А.В. Миронова – процесс формирования у детей экологического сознания эгоцентрического типа, т.е. системы представлений о взаимоотношениях человека и природы, для которых характерны отсутствие противопоставлений человека природе, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию [138, с.54].

Исследуя экологическое воспитание дошкольников, большинство ученых (Н.Н. Вересов, Н.Н. Кондратьева, Н.Г. Лаврентьева и др.) считает, что «в дошкольный период образование предполагает в большей степени воспитание, чем обучение» [33, 111]. Поэтому, говоря об экологическом образовании детей дошкольного возраста, можно использовать альтернативный ему термин «экологическое воспитание детей дошкольного возраста».

Так, Н.Н. Кондратьева суть экологического воспитания дошкольников видит в процессе присвоения личностью экологической культуры и приобретения на этой основе нового качества – экологической воспитанности, которая

проявляется в системе личностных образований: в сознании, деятельности, поведении, эмоциях, чувствах [111].

Н.Н. Вересов предлагает начинать экологическое воспитание дошкольников с формирования у них основ экологического сознания, становления ценностного отношения к собственному дому – Земле, совпадающее с таким же отношением, выраженным и закрепленным в высоких образцах, явлениях материальной и духовной культуры [33].

Подтверждение данным выводам можно найти в научных исследованиях В.С. Мухиной (1997), которая определяет сущность педагогической деятельности в дошкольный период в целом термином «воспитание» (с элементами обучения).

К аналогичным выводам приходят в своих научных изысканиях и другие исследователи: Л.М. Маневцова, Н.П. Молодцова, И.В. Цветкова и др. С их точки зрения наиболее продуктивным является подход, предусматривающий рассмотрение понятия «экологическое воспитание», а не «экологическое образование» дошкольников, так как он согласуется в полной мере с Концепцией дошкольного воспитания (1989) [65, с.225], в рамках которой четко просматривается ориентация на общегуманистические ценности, как фундаментальные основы становления личностной культуры в дошкольном детстве.

Так, И.В. Цветкова полагает, что «процесс экологического воспитания в широком смысле – это процесс экологизации личности, формирования ее как носителя определенного типа культуры взаимодействия с окружающей средой (природной и социальной, самим собой) под воздействием различных факторов окружающей среды (включая целенаправленный педагогический процесс) и внутренней природы человека» [254, с.65].

В узком смысле процесс экологического воспитания И.В. Цветкова определяет как «целенаправленное воздействие на духовное развитие детей, формирование у них целостных установок, нравственно-экологической позиции личности, умений и навыков экологически обоснованного взаимодействия с природой и социумом» [254, с. 66].

В тоже время С.Н. Николаева, Н.А.Рыжова, Т.А. Серебрякова и др. считают, что «экологическое воспитание дошкольников» является значимой составной частью «экологического образования дошкольников».

Так, с точки зрения С.Н. Николаевой, в экологическом воспитании дошкольников должен быть «образовательный стержень», а сам процесс воспитания есть «ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, когда педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии» [171, с. 33].

Таким образом, ясно просматривается тенденция: в дошкольном возрасте процесс ознакомления с окружающим миром и природой идет через решение воспитательной задачи – развитие у дошкольников способности видеть красоту, многообразие и уникальность природы, воспитание любви и бережного отношения к ней. Эта задача решается через обогащение представлений о мире природы и развитие умения выделять основные закономерности явлений природы.

Т.В. Волосникова определяет сущность экологического воспитания дошкольников в обретении каждым человеком «чувства природы», умения вникать в ее мир, в ее ничем незаменимую ценность и красоту, в понимании того, что природа есть основа всего живого на Земле [37].

Таким образом, анализ различных точек зрения ученых показывает, что экологическое воспитание представляет собой комплексный, многоаспектный, развивающийся процесс формирования оптимального отношения между человеком и природой с одной стороны и процесс формирования личностных качеств, касающихся знаний, отношений, убеждений, деятельности, связанных с окружающей средой, с другой стороны.

В целом, цель экологического воспитания – формирование начал экологической культуры, полностью согласуется с общей целью экологического образования – формирование экологического сознания и экологической культуры. В условиях современного социума особую актуальность приобретает научная позиция С.Н. Николаевой, которая определяет цель экологического воспитания «как становление начал экологической культуры у детей, развитие их экологического сознания, мышления» [172, с.14]. Это позволяет прийти к итоговому выводу о том, что цель экологического воспитания дошкольников – формирование базиса экологической культуры, т.е. осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим на основе ее материальные и духовные богатства, к себе как части природы[251].

Опираясь на различные взгляды ученых (Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Л.П. Салеева, О.А. Соломенникова и др.), мы сформулировали следующие задачи экологического воспитания детей дошкольного возраста:

1) воспитание у дошкольников норм отношения к природной среде, экологической ответственности за ее состояние;

2) формирование у детей дошкольного возраста убеждения в важности природоохранительной деятельности, а также умений и навыков данной деятельности;

3) формирование у дошкольников потребности общения с живой природой, интереса к познанию ее законов;

4) воспитание гуманного отношения ко всему живому, высокой культуры поведения при общении с природой через понимание специфики живого организма;

5) воспитание ценностных ориентаций личности ребенка, экологически мотивированного поведения детей в природе.

Комплексный анализ понятий «экологическое воспитание» и «экологическое обучение» позволил прийти к выводу о том, что многими учеными данные понятия рассматриваются как ведущие составляющие базового понятия «экологическое образование».

Проанализируем третью составляющую экологического образования – понятие **«экологическое развитие дошкольников»**.

К настоящему времени сложились три основные концепции обучения и развития: Э. Торндайка, Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Так, Э. Торндайк отождествляет процессы развития и обучения. Ж. Пиаже полагает, что обучение должно идти за развитием. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Перечисленные концепции по-своему правильны, но при их оценке все зависит от того, что понимается под развитием [41].

Развитие понимается как «объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека, а обучение и воспитание есть формы развития» [244].

Развитие проявляется как прогрессивное усложнение, углубление, расширение чего бы то не было в человеке. Развитие включает в себя физическую,

физиологическую, психологическую, социальную и духовную эволюцию человека [244].

Мы согласны с определением экологического развития, которое дает в своем исследовании В.М. Ворошилова: «экологическое развитие можно определить как становление личности человека под влиянием окружающей природно-социальной среды, которое определяется мерой становления экологической культуры» [41].

А.В. Михеев [144] выделяет три направления экологического развития. Применительно к особенностям нашего исследования это будет означать:

- развитие у дошкольников способности к целевому, причинному и вероятностному анализу экологических ситуаций – развитие интеллектуальной сферы;
- развитие у дошкольников эстетического восприятия и способности к оценке состояния окружающей среды – развитие эмоциональной сферы;
- развитие у дошкольников убеждения в возможности решения экологических проблем, стремления к распространению экологических знаний и личному участию в практических делах по защите окружающей среды – развитие волевой сферы.

Определение понятия «экологическое развитие дошкольников» с точки зрения В.М. Ворошиловой будет означать, что «экологическое развитие детей – это объективный процесс последовательного количественного и качественного изменения психофизических задатков в результате взаимодействия с окружающей природно-социальной средой, выражающейся в практической экологически ориентированной деятельности» [41].

Следует отметить также, что в «Концепции содержания непрерывного образования» (дошкольное звено)» 2003 года отражены основные подходы к экологическому развитию детей дошкольного возраста, предусматривающие:

- развитие познавательного интереса и любознательности дошкольников;
- создание условий для формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста;
- развитие у ребенка способности видеть красоту природы, чувства любви к ней и бережного отношения ко всему живому.

Таким образом, анализ научной и методической литературы позволил определить цель экологического развития дошкольников. Ее следует представить следующим образом: способствовать общему развитию ребенка средствами природы; формировать экологически целесообразное взаимодействие ребенка с природой; закладывать основы экологической культуры.

Достигнуть данной цели позволяют:

- трансформация экологических знаний в отношении, активное участие дошкольников в социально-значимой работе;
- включение дошкольников в экологически направленную деятельность при взаимодействии с природой;
- развитие у дошкольников познавательного отношения к природе, эмоциональной восприимчивости, опыта практической деятельности;
- повышение нравственно-эстетического потенциала процесса экологического развития: изучение историко-региональных особенностей края, ближайшего природного окружения, участие детей в общественно-полезной работе по защите и улучшению природы в знакомой для ребенка местности в посильных для выполнения работах.

Таким образом, анализ трех обозначенных нами ранее процессов экологического образования дошкольников: обучения, воспитания и развития показал, что они самым тесным образом взаимосвязаны между собой. Так, обучение и воспитание являются формами экологического развития, которое в свою очередь проявляется как развитие в интеллектуальной, эмоциональной, волевой и др. сферах личности дошкольника, направленные на становление у него базиса экологической культуры.

В нашем исследовании мы будем придерживаться позиции Н.Л. Худяковой, которая под базисом личностной культуры понимает личностный опыт, позволяющий человеку принимать самостоятельные решения при построении отношений с действительностью в ближайшем окружении, опираясь на представления [251].

В.В. Николина указывает, что экологическая система ценностей как итоговая при формировании базиса экологической личностной культуры определяет позицию человека по отношению к окружающему миру, регулирует его положение в обществе и проявляется в многообразной деятельности и поведении человека.

Необходимо также особо подчеркнуть, что с точки зрения нашего исследования, мы рассматриваем экологическое образование с позиции биоцентрического (экоцентрического) подхода, который предполагает, что при решении любых проблем приоритет отдается не социально-экономическим, а природным факторам.

Как справедливо отмечает А.М. Буровский, «система ценностей огромного большинства людей до сих пор ориентирована на потребление, на орудейную деятельность, на манипуляцию объектами материального мира. Без кардинального изменения картины мира и системы ценностей любые проекты экологизации образования, деятельности и образа жизни обречены на саботирование людьми, чье мироощущение и миропонимание аэкологичны» [187].

Так, позиция Б.С. Кубанцева ориентирована на рассмотрение экологической культуры с точки зрения переориентации мышления на биоцентрическое на основе изучения объективных законов живой природы [178].

Согласно Н.А.Рыжовой, «конечной целью экоцентрического подхода является человек, но не прямо, а опосредованно, через сохранение его среды обитания»[212].

О.Н. Пономарева подчеркивает, что гуманистический аспект развития экологической культуры подкрепляется новой парадигмой биологии – концепцией устойчивого развития (от антропоцентризма к биоцентризму) [192].

И.Д. Зверев утверждает, что «многие годы в нашем обществе преобладал потребительский, антропоцентрический подход к постановке и решению проблем, в том числе и в образовании. Главная особенность такого подхода: человек – мера всех вещей, «властелин и хозяин» природы, имеющий право изменять ее для своих потребностей»[80].

Такой же точки зрения придерживается А.Г.Шевцов: «Экологическое безкультурие, экологическая бездуховность становятся тормозом общественного процесса, всех сфер общественной жизни..., в том числе и воспитания»[259]. Субъектам эколого-воспитательного процесса необходимо осмыслить сложность и противоречивость взаимоотношений человека и природы.

В этой связи представляются весьма ценными научные идеи Л.В.Моисеевой относительно рассмотрения экологического аспекта информационной модели структуры личности на уровне «личность-природа», которая включает три взаимосвязанных компонента [143].

Первый компонент – оперативная экологическая информация → система экологических знаний → **система экологических убеждений**.

Второй компонент – экологическое сознание → способность духовной ориентации человека на реализацию экологических правил, экологических принципов → **система экологических установок**.

Третий компонент – экологически ориентированная активность человека → разумные экологические потребности и интересы → **экологическая жизненная позиция**.

Триада: «экологические убеждения» → «экологические установки» → «экологическая жизненная позиция» составляет ядро структуры личности, обладающей экологической культурой.

Анализ семантического поля понятия «экологическое образование» позволили нам прийти к итоговому выводу о том, это содержание его трех взаимосвязанных процессов: обучения, воспитания и развития, направленных на становление базиса экологической личностной культуры дошкольников, предусматривает, в первую очередь:

- развитие у детей дошкольного возраста интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений;
- овладение системой экологических представлений, знаний, умений и навыков;
- формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению.

Проанализируем каждую из понятийных цепочек становления базиса экологической культуры дошкольника в отдельности.

Рассмотрим развитие у детей дошкольного возраста **интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений**.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методов ее изучения. Эту проблему рассматривали Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Бойсович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, З. Фрейд, П. Фресс, В.Э. Чудниковский, П.М. Якобсон и др.

С общенаучной точки зрения потребность понимается как основной источник активности личности. Она становится внутренним побудителем – мотивом. Таким образом, потребность составляет сущность системы мотивов.

Ученые рассматривают мотивацию как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности (А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман).

В дошкольном возрасте подготовка к решению актуальных проблем реальной жизни осуществляется через развитие мотивов и мотивации к формированию любви к природе, сознательного, бережного и заинтересованного отношения к ней.

В исследованиях Л.И. Божович [22] было убедительно показано, что к концу старшего дошкольного возраста у ребенка впервые формируется «внутренняя позиция» – целостное отношение ребенка к окружающей действительности: социальному и природному миру, к самому себе.

В.А. Сластенин [224] выделяет следующие виды мотивов:

1. Непосредственно–побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты.

2. Перспективно–побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений.

3. Интеллектуально–побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление овладеть определенными умениями и навыками.

Экстраполируя данную классификацию в плоскость нашего исследования, мы полагаем, что формирование вышеприведенных видов мотивов возможно и в дошкольном возрасте.

Проявление познавательной потребности, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ознакомлению с новыми фактами, реализуется в виде познавательного интереса. В нашем исследовании мы будем считать познавательный интерес важным мотивом, то есть побудительной силой деятельности, а именно стимулом развития бережного отношения детей дошкольного возраста к природе.

Проблема обогащения образа мира у детей дошкольного возраста нашла отражение в работах ученых (А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддъякова, Т.А. Макаровой, Г.И. Щукиной и др.).

Ключевые идеи ученых в аспекте рассматриваемой проблемы позволили сделать ряд выводов.

Познавательный интерес дошкольника – это стремление узнавать новое об окружающем мире, в том числе и мире природы, выяснять непонятное в явлениях действительности, желание вникать в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения.

Интерес к знаниям у дошкольников является значимым мотивом их деятельности (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев). Познавательный интерес влияет не только на уровень умственного развития ребенка, но и способствует формированию нравственных качеств личности дошкольника, а это в свою очередь предполагает формирование культуры отношения к природной среде у дошкольника и проявляется как в их поведении в природе, так и в различных видах природоохранной деятельности, соблюдении экологических норм.

Исходя из такого понимания, следует отметить то, что уровень экологического сознания ребенка постепенно повышается: от одного возрастного этапа дошкольного детства к другому, если целенаправленно развивать у него интерес к природному окружению. Поэтому проведение специальных занятий экологической направленности в условиях дошкольного образовательного учреждения, имеющих мотивационно-побуждающее значение по отношению к поведению ребенка в природе, во многом способствует зарождению начал экологической культуры дошкольников.

Таким образом, развитие устойчивых интересов, мотивов, потребностей является начальным этапом становления начал экологической культуры.

Перейдем к анализу следующего звена понятийной цепочки, отражающей процесс становления экологической культуры личности – овладение **системой экологических знаний, умений и навыков**.

По мнению ряда исследователей (О.Н. Лазарева, Т.А. Маркова, Н.Г. Лаврентьева и др.), познание окружающего мира необходимо ребенку для ориентации во внешней среде и является потребностью ребенка, выражающейся в эмоциональном отношении к природе, в желании узнать неизвестное. Поэтому, по-

лагают ученые, целенаправленно организованная познавательная деятельность дошкольников в природе является психолого-педагогическим механизмом развития экологического сознания как системообразующего компонента экологической культуры [128].

Разработка понятия «экологическое сознание» осуществлена в исследованиях Т.В. Лихачева, Н.Г. Лаврентьевой, Н.Н. Вересова, Н.Н. Скрасановой.

В работах ученых ключевая мысль заключается в том, что в основе формирования экологического сознания дошкольника лежит единство доступных ему знаний о природе и личностного отношения к ней как ценности. Отсюда мы считаем возможным утверждать, что основой экологического сознания являются знания экологического содержания, представляющие собой качественно специфический уровень знаний об окружающей природе и характере отношения к ней со стороны человека, а сами экологические знания представлены как система взаимосвязанных и иерархически выстроенных компонентов.

Мы полагаем, что дети дошкольного возраста должны овладеть знаниями экологического содержания, при этом ученые акцентируют важность разных аспектов системы экологических знаний:

- обогащение и развитие конкретных представлений о явлениях живой и неживой природы; привитие простейших навыков выращивания растений и ухода за животными (С.А. Веретников, Н.И. Ветрова, Е.И. Золотова, Л.И. Игнаткина и др.);
- создание системы знаний о живой природе (Н.В. Кривошекова);
- формирование эмоционально-положительного отношения к природным объектам (З.П. Плохий).

Исследования ученых в области экологического образования дошкольников в последние годы были связаны с поисками нового содержания знаний, отвечающего современной тенденции – усилению экологической составляющей дошкольного образования (В.С. Леднев, М.Г. Гапонцева, В.Л. Гапонцев, В.А. Федотов, Е.В. Каченко).

Не отрицая научной ценности и значимости полученных авторами результатов в области содержания экологического образования дошкольников, выделим его основные компоненты.

Так, современная система экологических знаний включает следующий материал:

- о защитных приспособлениях животных (С.Н. Николаева, К.Э. Фабри);
- о совокупности растений и животных, занимающих определенную территорию с характерным ландшафтом (П.Г. Саморукова);
- о классификации растений и животных на группы по характеру взаимодействия со средой (Э.И. Залкинд);
- о разнообразии сезонных изменений в жизни растений и животных, связанных с изменениями в неживой природе (Э.И. Залкинд, П.Г. Самокурова);
- о многообразии животного мира с экологических позиций: конвергентное сходство неродственных объектов, проживающих в одинаковой среде (А.М. Федотова);
- первоначальные знания о некоторых существенных зависимостях в растительном мире: знания о факторах, необходимых для жизни растений (свет, влага, тепло) (И.А. Хайдуровой);
- о причинных связях между строением, поведением и средой обитания животного, т.е. о единстве организма и среды, наиболее существенных особенностях приспособления животных к среде обитания.

Таким образом, эти и другие исследования не только внесли свой вклад в становление идеи экологического образования дошкольников, но и доказали, что детям дошкольного возраста доступно усвоение закономерностей, отражающих взаимосвязи и взаимозависимости в живой природе, ее изменение и развитие.

Большое значение в дошкольном экологическом воспитании играют концепция и программно-методические материалы С.Н. Николаевой. С точки зрения автора содержание экологического воспитания охватывает 4 позиции:

- связь растительных и животных организмов со средой обитания, морфофункциональную приспособленность к ней; связь со средой в процессе роста и развития;
- многообразие живых организмов, их экологическое единство; сообщества живых организмов;
- человек как живое существо, среда его обитания, обеспечивающая здоровье и нормальную жизнедеятельность;

– использование природных ресурсов в хозяйственной деятельности человека, загрязнение окружающей среды; охрана и восстановление природных богатств [169].

Поэтому, экстраполируя данные психолого-педагогических работ на предмет нашего исследования, можно сделать существенный вывод о том, что для детей дошкольного возраста доступна система знаний, умений и навыков, которые отражают объективно существующие в природе связи и зависимости: связь организма со средой обитания; взаимосвязь и взаимозависимость живых элементов экологических систем по цепям питания и т.д.

Перейдем к анализу третьего звена понятийной цепочки, отражающего процесс становления экологической культуры личности – формирование позитивного опыта эмоционально ценностного отношения к природному окружению, или экологической направленности личности.

Природа как самоценность рассматривается в работах Э.В. Гирусова, В.П. Казначеева, В.А. Караковского, В.Н. Мангасаряна, Э.С. Маркаряна, С.П. Онуприенко, А.Д. Урсула, П.Г. Чижова и др. Ученые утверждают, что содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его привязанностей, тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Следовательно, природа и нравственность выступают как общечеловеческие ценности.

Резюмируя результаты анализа исследований, в которых реализована идея эмоционально-ценностного отношения к природе, можно отметить возможности воспитания гуманных чувств у дошкольников; возможности воспитания эмоциональной отзывчивости; возможности освоения детьми опыта бережного и заботливого отношения к природе; направленность на гармонизацию взаимоотношений между человеком и природой (З.А. Абдулов, Г.А. Маркова, Ф.Я. Паланчик, Г.В. Платонов, М.К. Ибрагимова, Г.В. Кирикэ, И.А. Комарова, Т.А. Пономаренко, В.Н. Котырло, И.А. Княжева, Н.И. Цуканова, С.Г. Якобсон). Следует констатировать также, что опыт «экологического отношения» к природе выделяется у многих исследователей как компонент экологической культуры, экологической воспитанности дошкольников (Л.Я. Лавриненко, Г.А. Маркова).

Обобщая изложенные выше взгляды ученых на формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, приведем характеристики такого опыта дошкольников:

- наличие системы экологических знаний;
- ответственное отношение к природе;
- опыт активной экологически целесообразной деятельности.

Таким образом, выработанные обществом нормы отношения к природе и необходимость следования им в собственном поведении приобретают ценность для ребенка. Это происходит в том случае, если ребенок не просто познает правила отношения к природе, а осознает и переживает значимость их соблюдения в практической природоохранной деятельности (Л.Я. Лавриненко, Т.А. Маркова).

Осознание потребностей в экологически направленной деятельности ведет к активности детей и формированию в конечном итоге экологического сознания. В этой связи Т.А. Маркова полагает, что чувственно-предметная деятельность дошкольников является основой понимания единства человека и природы. При этом она подчеркивает, что действительное единство человека и природы складывается и разворачивается в деятельности, отвечающей целям человеческого культурного развития, в которой «человек обогащает свои сущностные силы, развивается как культурное существо». Такая деятельность имеет универсальный характер, т.е. обеспечивает разностороннее взаимодействие человека с природой, и тем самым широкое присвоение как ее богатств, так и опыта положительного отношения к ней. Эта деятельность в экологической культуре общества получила название «экологической деятельности» [128, с.16].

Системный анализ семантического поля экологического образования, а также ведущих целей каждого взаимосвязанного процесса: обучение, воспитание и развитие позволил подойти к обоснованию основополагающей цели экологического образования дошкольников.

В настоящее время существует несколько подходов к определению цели экологического образования дошкольников. Вновь согласимся с Л.В. Моисеевой, которая считает, что «с течением времени целью экологического образования стало развитие экологической культуры» [143].

Соответственно, цель и конечный результат обучения, воспитания и развития, то есть экологического образования дошкольников – это формирование начал экологической культуры, т.е. базисных компонентов личности, выраженных в осознанно правильном отношении детей дошкольного возраста к природе, к «рукотворному миру», к окружающим людям и к себе [143].

Т.А. Серебрякова так определяет цель экологического образования – «формирование экологической культуры личности и общества как синтеза практического и духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающей его выживание и развитие» [213].

Особый интерес вызывает документ «Стратегия экологического развития Российской Федерации» (2001), где в третьем разделе четко указана цель экологического образования дошкольников – воспитание социально-активной личности, способной понимать и любить окружающий мир, природу и бережно относиться к ним [65].

В определении цели экологического образования мы также согласны с Т.С. Ивановой, определяющей ее как формирование системы знаний, умений и ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды [91].

С точки зрения нашего исследования наиболее эффективным будет такое определение цели, которое отражено в следующей схеме: цель → (интерес, мотив, потребность) + (ЗУНы) + (позитивный опыт эмоционально ценностного отношения к природному окружению) → результат.

Динамичность процесса экологического образования детей дошкольного возраста проявляется в последовательном движении от цели к результату.

Анализ научной и методической литературы в аспекте постановки цели экологического образования дошкольников позволил нам сформировать свою точку зрения по данному вопросу.

В связи с этим будем придерживаться следующего определения: цель экологического образования детей дошкольного возраста – развитие у детей дошкольного возраста устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений, направленное на овладение системой экологических знаний, умений и навыков, и формирование позитивного опыта

эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, обеспечивающее становление начал экологической культуры.

В результате, цель экологического воспитания детей дошкольного возраста имеет три основных составляющих: интерес, мотив, потребность; знания, умения, навыки и опыт эмоционально-ценностного отношения к природному окружению и отражает взаимосвязь трех основополагающих функций экологического образования дошкольников: обучающую, воспитывающую и развивающую.

Остановимся на характеристике других блоков модели. Одним из основных блоков проектируемой нами модели является содержательный блок.

При выявлении конструкторов и компонентов методики экологического образования дошкольников мы учитывали сущность, назначение и содержание экологического воспитания детей, а также объективно существующие факторы, детерминирующие его. К данным факторам относятся социальный заказ общества дошкольной образовательной организации, низкий уровень экологической воспитанности дошкольников; ценностно-целевой ориентир на устойчивую стратегию экологически безопасного развития России; самоценность природы, жизни человека и его здоровья; свободное развитие личности ребенка, его самореализация в социуме. При этом нами определены следующие требования к содержанию экологического воспитания детей:

1. Оно должно обеспечивать дошкольнику расширение позитивного опыта по взаимодействию с природой в ее естественной целостности.

2. В содержании должен быть предусмотрен набор норм и правил взаимодействия ребенка с окружающим миром, усвоение которых будет содержанием воспитательного процесса.

3. В содержании воспитательного процесса должна быть предусмотрена деятельность, способствующая развитию эмоционально – чувствительной сферы.

4. Содержание воспитательного процесса должно носить комплексный характер и обеспечивать разнообразие видов (практический, творческий, познавательный, игровой и т.д.) и направлений (эколого-экономическое, эколого-природоохранное, эколого-эстетическое) деятельности детей.

5. В содержании экологического воспитания должен быть предусмотрен определенный объем окружающего ребенка социально-природного простран-

ства, во взаимодействие с которым он вступает, а также отражены особенности мира природы в его естественной целостности.

В результате мы пришли к следующему компонентному составу разработанной нами модели экологического образования дошкольников:

1. Коммуникативно–ценностному, включающему в себя знания о ценностях природы, критериях оценок, нормах отношения к различным явлениям общественной жизни и правила взаимоотношения с окружающей средой.

Данный компонент основан на том, что весь процесс экологического воспитания дошкольников построен на совместной продуктивной деятельности с воспитателем, и включает присвоение ценностных и морально – нравственных норм через знания, направленные на понимание необходимости физического, духовного, социального благополучия человека, рационально–гуманистических взаимоотношений человека, общества и природы.

2. Содержательно–информационному, характеризующему изменения мотивации и направленности познавательной активности дошкольников, которые проявляются в готовности и стремлении ребенка получать, искать и перерабатывать экологическую информацию о природе, в особой «информационной сенситивности» к ней в соответствии с нравственными принципами экоцентрической (универсальной) экологической этики и т.д. Данный компонент обеспечивает развитие у дошкольников начальной системы экологических знаний о закономерностях и законах, действующих в природе; о месте человека в биосфере; о стратегии коэволюционного и устойчивого развития системы «человек – общество природы».

3. Деятельностно–поведенческому, обеспечивающему развитие у детей готовности и стремления к практическому взаимодействию с природой, к освоению необходимых для этого технологий (умений и навыков стереотипного экологически безопасного и экологически целесообразного поведения). Названный компонент характеризует уровень готовности и стремления дошкольника к общественно полезной экологической деятельности, к практическому позитивному изменению социоприродного окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе и обществу.

Разработанная нами модель экологического образования дошкольников характеризуется:

1. Целостностью, т.к. все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и «работают» на конечный результат – повышение экологической воспитанности дошкольников.

2. Открытостью, т.к. методика встроена в комплекс воспитательной системы дошкольной образовательной организации как дополнительное, но самостоятельное звено.

3. Прагматичностью, т.к. выступает средством организации практических действий, т.е. рабочим представлением обозначенной цели.

Рассмотрим деятельностно–поведенческий компонент модели экологического образования дошкольников.

Цель экологического образования дошкольников реализуется в реальном в целостном педагогическом процессе, направленном на достижение конкретного положительного результата посредством полифункциональной реализации взаимосвязанных задач: обучающей, воспитывающей, развивающей.

Под целостным педагогическим процессом В.А. Сластенин понимает «такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности: сознание, чувства, волю»[224].

По его мнению, любая деятельность, наполненная нравственно-эстетическими элементами, вызывающая положительные переживания и стимулирующая мотивационно–ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, отвечает требованиям целостного педагогического процесса.

С точки зрения нашего исследования реальный целостный педагогический процесс целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, организуемый в специальных социальных институтах (ДОО), направлен на: развитие у детей дошкольного возраста устойчивых интересов мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений; овладение системой экологических представлений, знаний, умений и формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного, положительного отношения к природному окружению, результатом которого является становление начал экологической культуры дошкольников.

Таким образом, учитывая особенности экологического образования дошкольников, педагогический процесс должен отражать последовательность движения от цели к результату. В этой связи возникает необходимость научно-

го обоснования основных методических этапов, отражающих последовательность осуществления процесса экологического образования дошкольников.

Каждый их этапов направлен на реализацию конкретной цели экологического образования в каждом из дошкольных возрастов. Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и не позволяет достигнуть итогового положительного качественного результата – высокого уровня становления основ экологической культуры в каждом из дошкольных возрастов.

Каждый из этапов имеет определенные цели, задачи, содержание и результат в зависимости от возраста дошкольников (младший, средний, старший возраст). Таким образом, в каждом из дошкольных возрастов происходит последовательное движение от первого этапа ко второму, причем направленность каждого этапа задается общей схемой процесса экологического образования дошкольников.

В результате каждый дошкольник в определенном возрасте, последовательно проходя три этапа, должен подойти к определенному уровню становления начал экологической культуры через реализацию обучающей, воспитывающей, развивающей функций экологического образования.

Следуя логике исследования, нами выявлены три методических этапа, каждый из которых направлен на достижение конкретного результата в целостном процессе экологического образования дошкольников.

Основными методическими этапами процесса экологического образования дошкольников являются: проблемно–ознакомительный; содержательно–деятельностный; оценочно–поведенческий.

Так, первый методический этап направлен на развитие у детей дошкольного возраста устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений. Второй методический этап направлен на овладение системой экологических знаний, умений и навыков. Третий методический этап направлен на формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению. В этой связи возникает необходимость научного обоснования содержания основных методических этапов экологического образования дошкольников, которое отражало бы последовательность процесса экологического образования дошкольников от цели к результату и спо-

способствовало бы повышению эффективности самого результата экологического образования дошкольников.

Системный анализ научной и методической литературы по развитию у детей дошкольного возраста интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений, по овладению системной экологических знаний, умений и навыков, по формированию позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению позволил определить ведущие цели, задачи и результат экологического образования, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы формирования экологического сознания и культуры детей дошкольного возраста

Название этапа (цели и задачи)	Младший дошколь- ный возраста (3-4 года)	Средний дошкольный возраст (4-5 лет)	Старший дошко- льный возраста (5-7 лет)
<p>Проблемно-ознакомительный</p> <p>Цель: Формирование у детей дошкольного возраста целостной картины окружающего мира.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формировать познавательный интерес в процессе ознакомления с окружающим миром; 2. формировать позитивный опыт взаимодействия; 3. развивать чувственно-эмоциональную сферу, умение воспринимать окружающий мир по средством органов чувств. 	<p>Цель: Развитие у дошкольников познавательного интереса к миру природы на основе эмоциональной восприимчивости и освоения элементарных первоначальных экологических представлений.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. воспитывать интерес детей к объектам природы ближнего окружения через их красоту и многообразие; 2. формировать чувственно-эмоциональную сферу личности ребенка на основе генетической потребности в любви к природе; 3. развивать наблюдательность и любознательность детей в процессе ознакомления их с простейшими 	<p>Цель: Развитие у дошкольников познавательных умений на основе расширения первоначальных экологических представлений.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формировать элементарные экологические представления об окружающей среде и природных явлениях (сезонные признаки в неживой и живой природе); 2. учить устанавливать простейшие взаимосвязи в окружающем мире: (между неживой и живой природой между природой и человеком и т.д.); 3. развивать первоначальные 	<p>Цель: Развитие у дошкольников познавательных потребностей в области экологии и субъективного отношения к природе через формирование системы экологических представлений.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. углублять и систематизировать представления детей о различных природных объектах: (распределение организмов по средам жизни: воздух, вода, почва; условия жизни растений и животных и др.); 2. помогать устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями; 3. развивать накоп-

	взаимосвязями в окружающем мире (времена года).	<p>чальные представления о приспособленности растений и животных к среде обитания;</p> <p>4. воспитывать осознанно-правильное отношение к природе во всем ее многообразии.</p>	<p>ление эмоционально-чувственного опыта общения с природой;</p> <p>4. развивать эмоциональную восприимчивость, выработать потребности, мотивы общения и взаимодействия с природой на основе нравственного выбора;</p> <p>5. формировать экологический опыт ребенка: его взаимодействие с окружающей социоприродной средой, определяющее отношение к природе, людям и самому себе и позволяющее судить о достижении гармонии с окружающим миром.</p>
Результат этапа: 1. Наличие правильных представлений о природе, развитие любознательности. 2. Понимание специфики объектов живой природы. 3. Сформированные чувства доброты, сострадания, радостного ощущения бытия при общении с природой.			
<p>Содержательно-деятельностный</p> <p>Цель: Формирование у дошкольников определенной системы научных экологических знаний о природе и ее охране.</p> <p>Задачи: 1. формировать элементарные представления и понятия об окружающей среде и явлениях природы; 2. развивать познавательные умения дошкольников;</p>	<p>Цель: Овладение элементарными конкретными знаниями об окружающей среде, об явлениях живой и неживой природы.</p> <p>Задачи: 1. формировать первоначальные представления о признаках природных объектов и явлений; 2. развивать умения наблюдать в процессе ознакомления детей с явлениями природы; 3. воспитывать основы экологически це-</p>	<p>Цель: Формирование обобщенных знаний об окружающей среде, о зависимостях и закономерностях в природе.</p> <p>Задачи: 1. расширять представления о растительном и животном мире, учить устанавливать простейшие связи между предметами и объектами природы; 2. развивать умение наблюдать, анализировать, сравнивать,</p>	<p>Цель: Формирование системы научных знаний о природе и способностей к причинному объяснению при анализе фактов и явлений окружающей действительности.</p> <p>Задачи: 1. формировать систему знаний о природе как систему связей и взаимозависимостей, существующих в ней; 2. развивать у детей способность к анализу, синтезу, самоконтролю, самооценке своего пове-</p>

<p>3. воспитывать личный экологический опыт, определяющий характер взаимодействия с окружающим миром с учетом нравственно-экологических норм в доступной экологически-значимой деятельности.</p>	<p>лесообразного поведения в природе.</p>	<p>выделять характерные, существенные признаки явлений природы; 3. формировать потребность в приобретении и практическом использовании экологических знаний; 4. воспитывать понимание эколого-эстетических ценностей и основ экологически целесообразного поведения в природе.</p>	<p>дения в природе; 3. изучать историко-региональные особенности края и ближайшего природного окружения; 4. развивать целостное представление у дошкольников о предметном и природном окружении, как среде жизни человека; 5. трансформировать экологические знания в отношения и формировать экологическое сознание.</p>
<p>Результат этапа: 1. Наличие знаний, отражающих ведущие идеи экологии: организм и среда, сообщество живых организмов и среда; человек и среда. 2. Нравственно-экологическая позиция как относительно устойчивое образование личности дошкольника, включающее в себя потребности ребенка, его интересы, эмоциональные реакции, ценностные ориентации по отношению к природе, людям, самому себе и материализующиеся в его поведении и деятельности. 3. Наличие элементов экологического мышления через освоение дошкольниками экологических представлений, где природа представлена как система взаимосвязанных и иерархически выстроенных компонентов. 4. Наличие элементов экологического сознания при освоении простейших биоценологических понятий как системы знаний о растениях и животных: об особенностях жизни конкретных организмов, об отдельных связях и межвидовых отношениях, об установлении цепочки биоценологических связей, об освоении закономерностей функционирования биоценозов (и биосферы в целом).</p>			
<p>Оценочно-поведенческий Цель: Воспитание социально-активной, экологически ответственной личности дошкольника, способной понимать и любить окружающий мир, готовой к участию в экологически значимой деятельности; реализующей в своем поведении и деятельности принцип гуманного, бережного и заботливого от-</p>	<p>Цель: Воспитание отношения дошкольников к природе: формирование нравственных качеств; ценностной позиции ребенка; умения бережно относиться к природе.</p>	<p>Цель: Воспитание ценностных ориентаций личности дошкольников: нравственного отношения; базовой системы ценностей; гуманного отношения к окружающему миру.</p>	<p>Цель: Воспитание экологической ответственности дошкольников: нравственно-экологической позиции; экокультурных ценностных установок; экологически мотивированного поведения в природе.</p>

<p>ношения к природе.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> воспитывать у детей чувство милосердия и осмысленное отношение ко всему живому; развивать ценностные ориентации личности ребенка; формировать навыки экологически оправданного поведения дошкольников в природе. 	<p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> воспитывать нравственное отношение к среде жизнедеятельности ребенка через знакомство с основными нормами и правилами поведения в окружающем мире; формировать доброжелательное отношение ко всем живым существам и эмоциональную отзывчивость на общение с ними; развивать проявление эстетических чувств, умения и потребность видеть и понимать природу. 	<p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> воспитывать бережное отношение к природе через формирование элементарных нравственных представлений о хороших и плохих поступках; формировать экологически-развитую эмоциональную сферу личности ребенка, эмпатическую чувствительность, опыт сочувствия к представителям животного и растительного мира; развивать личный экологический опыт детей, определяющий характер их взаимодействия с окружающим миром; расширять опыт выполнения нравственно-экологических норм и доступной экологически значимой деятельности. 	<p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> воспитывать способность к самоконтролю и самоограничению во имя экологического благополучия окружающей среды и собственного здоровья; формировать у детей эмоциональную идентификацию, эмпатию и способность к преодолению равнодушия, безразличия, отрицательных эмоциональных переживаний по отношению к природе; изучать нормы и правила взаимодействия с окружающим миром, пронизывающие все виды деятельности дошкольников; включать дошкольников в экологически направленную деятельность при взаимодействии с природой; развивать умение и привычки правильно взаимодействовать с природой через потребность самовыражения в творческой деятельности, как воплощение опыта взаимодействия с природой.
<p>Результат этапа: 1. Потребность в общении с представителями животного и растительного мира, способность сопереживать им. 2. Трансформация экологических знаний в ответственное отношение к окружающей социально-природной среде, к здоровью и готовность к активному участию дошкольников в социально-экологической деятельности. 3. Привычка рационально использовать природные ресурсы и воздействовать на природу в ин-</p>			

тересах людей, согласующихся с требованиями бережного отношения к окружающей деятельности. 4. Накопление опыта гуманного отношения к растениям и животным и наличие системы практических умений и личного экологического опыта дошкольников. 5. Осознание деятельности человека в природе через овладение определенными знаниями, развитие эмоциональной отзывчивости и желание активно защищать, облагораживать природы.

Данная таблица визуализирует основные компоненты модели экологического образования дошкольников, носящей синкретический характер. Синкретизм проявляется в том, что развитие интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений на проблемно-ознакомительном этапе способствует целенаправленному овладению системой экологических представлений, знаний, умений и навыков на содержательно-деятельном этапе и последовательно обеспечивает переход к формированию позитивного опыта эмоционально-ценностного, положительного отношения к природному окружению на оценочно-поведенческом этапе в каждом из дошкольных возрастов. В результате все этапы взаимосвязаны между собой и, как следствие, сама модель функционирует как единое целое, что и позволяет достичь конечного положительного качественного результата – становление начал экологической культуры.

Представим содержательно–смысловое наполнение этапов, которое представляет собой проекцию теоретических положений на методическую область деятельности по развитию экологического образования. В этом качестве выступает выявленный на основе системного анализа компонентный состав, реализуемый через этапы создания методического содержания экологического образования.

Взаимосвязь выделенных блоков модели экологического образования детей дошкольного возраста просматривается на функциональном уровне. Под функцией в социально-педагогическом аспекте чаще всего понимают внешнее проявление сущности объекта, направленное на сохранение, поддержание и развитие системы.

Мы выделили следующие ведущие функции модели экологического образования детей дошкольного возраста: развивающая, обучающая, воспитательная. Все указанные функции тесно и органично взаимосвязаны, однако та или иная функция в каждом компоненте определяется нами как ведущая, тогда все остальные функции играют вспомогательную роль. Так, содержательно-

информационный компонент предполагает усвоение знаний, следовательно, обучающая функция становится определяющей; коммуникативно-ценностный компонент определяет воспитательную функцию; деятельностно-поведенческий компонент, нацеленный на формирование экологической направленности личности на основе развития элементов экологического личностного опыта, ведущей определяет культурологическую функцию. Соответственно, развивающая функция является ведущей и объединяет все три компонента модели.

2.3. Содержательное и организационное обеспечение экологического образования дошкольников

Экологическое образование – это активная целостная экологически направленная деятельность дошкольника в единстве ее компонентов с учетом происходящих изменений в психическом развитии, в возрастных характеристиках личности дошкольника, направленная на формирование начал экологической культуры.

Основная роль в формировании экологической культуры дошкольников принадлежит дошкольной образовательной организации, которая является одним из институтов трансляции традиций, осуществления процесса вхождения ребенка в экологическую культуру.

Осуществляя познавательную и образовательную деятельность и стремясь к гармоническому ее развитию, за основу в ДОО должен быть взят принцип единства эмоционального и интеллектуального как важнейшее условие, соблюдение которого позволит сформулировать и развить в ребенке необходимые творческие знания, умения и навыки, с помощью которых он сможет не только познать мир, но и активно преобразовывать его. Образовательная деятельность носит действительный творческий характер, воспитывает в ребенке положительную мотивацию к познанию, способствует развитию нестандартно мыслящего человека, умеющего и желающего преобразовать и совершенствовать мир.

Динамичность современного общественного развития требует постоянного совершенствования системы образования, что предполагает необходимость творческого подхода к решению задач, стоящих перед дошкольным образова-

нием. Тем более, что задачи эти многоплановы, многогранны и определяются конкретными историческими условиями формирования системы образования.

Обеспечение нового современного качества экологического образования дошкольников, ориентированного на становление начал экологической культуры, не представляется возможным без дальнейшего развития методики экологического образования детей дошкольного возраста.

Проанализируем различные подходы ученых (С.Н. Николаева, Т.А. Серебрякова и др.) к пониманию сущности методики экологического образования детей дошкольного возраста как науки.

Так, О. Газина рассматривает методику экологического образования детей дошкольного возраста как науку, разрабатывающую задачи, принципы, содержание, методы и формы использования природы во всестороннем развитии детей; основные задачи и формы методической работы в дошкольных образовательных организациях; освоение содержания естественнонаучных и методических знаний, умений и навыков; методов ознакомления с природой [47].

С точки зрения Т.А. Серебряковой методика экологического образования дошкольников – это наука, изучающая особенности и закономерности организации педагогической работы, ориентированной на формирование у них основ экологической культуры и навыков рационального взаимодействия с природным окружением [213].

Таким образом, экологическое образование является неотъемлемой частью образовательного процесса в дошкольном учреждении. Все содержание дошкольного экологического образования направлено на эффективную реализацию общей образовательной цели, задач обучения, воспитания и развития.

Мы уже отмечали, что в условиях дошкольной образовательной организации экологическое образование является частью целостного педагогического процесса, но построение целостного процесса затрудняется тем, что предлагаемое методическое обеспечение «не в состоянии помочь педагогу в полной мере реализовать цели и задачи дошкольного образования, определенные Концепцией дошкольного воспитания» (Н.Л. Худякова).

Отсутствует комплексная программа по экологическому образованию дошкольников, что существенно осложняет процесс поэтапной его реализации и, как следствие, методика экологического образования дошкольников не работает на результат.

Содержание программ, как комплексных, так и парциальных также не могут решить проблему организации целостного образовательного процесса по воспитанию у дошкольников начал экологической культуры, так как в условиях многообразия исследований, раскрывающих его отдельные направления, педагог испытывает затруднения в осуществлении целостной работы по формированию экологической культуры дошкольников. Требуются определенные условия, обеспечивающие возможность эффективной организации педагогом данной работы.

В аспекте нашего исследования такими условиями являются две важные составляющие процесса экологического образования дошкольников: содержательная сторона и организационная сторона.

Содержательная сторона методики реализации экологического образования дошкольников рассматривается нами с точки зрения анализа существующих программ, имеющих различный статус, который определяет подчиненность программ и их территориальное распространение (базовая программа, федеральная программа, муниципальная программа).

Такой подход связан с усилением требований к результативности образовательного процесса и необходимостью его научно обоснованного изменения с целью повышения эффективности образования в целом и экологического образования в частности. Это актуализирует проблему адекватного представления наиболее значимых для педагогической теории и практики результатов научного поиска. Стремление внести вклад в целостную теорию в рамках реализации методики экологического образования дошкольников, способной содержательно обосновывать аспекты педагогического процесса и в связи с этим раскрывать ключевые процедуры эффективного оперирования им в условиях современного образования, привели нас к необходимости построения содержательного и организационного блоков экологического образования.

Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил право дошкольных образовательных организаций работать по разнообразным программам. Перед системой дошкольного образования поставлена ответственная задача – организовать работу конкретного педагогического коллектива в условиях той или иной образовательной программы. В создаваемой сегодня системе экологического образования разработаны программы со значительной гуманитарной компонентой. Эти программы в качестве основополагающих по-

столатов исходят из признания неразрывного целостного единства с позицией прошлого, настоящего и будущего.

«Новая цивилизация должна начать с новых образовательных программ», – утверждал Н.Н.Моисеев, называвший в последние годы жизни тему экологического образования и воспитания приоритетной в сфере экологии [142]. Следует отметить, что на государственном уровне приоритетной считается образовательная задача экологической направленности процессов обучения и воспитания в период детства.

Сравнивая экологическое воспитание и образование детей дошкольного возраста в зарубежных странах и нашей стране, можно сделать вывод, о том, что:

- в зарубежных странах главной целью является обучение правилам рационального природопользования, воспитание компонентов экологической культуры при гармоничном взаимодействии с окружающим миром;

- в Российском образовании несколько другая направленность. В программах дошкольного образования основной целью при развитии детей является ознакомление с окружающим миром. Вопросы охраны природы и рационального использования природных ресурсов не являются ведущими, а рассматриваются лишь в ряде тем.

Обзор ряда отечественных программ экологического образования дошкольников демонстрирует большую творческую активность специалистов, понимание ими экологических проблем планеты, необходимости их решения, необходимости изменения стратегии и тактики поведения человека на планете, способов его взаимодействия с природой. А этого нельзя достичь без интенсивного экологического образования всех людей, начиная с дошкольного детства. Нами был проведен анализ комплексных и парциальных программ экологического образования дошкольников.

Комплексная образовательная программа «определяет взаимосвязанное содержание по всем основным направлениям работы с дошкольниками в условиях детского сада на основе единой педагогической концепции» [169]. Парциальная образовательная программа «определяет содержание одного или нескольких взаимосвязанных направлений развития ребенка и работы детского сада (например, экологического образования) на основе своеобразной педагогической концепции» [205].

Таким образом, анализ существующих программ последних лет по экологическому образованию дошкольников позволил выделить их общую ориентацию на реализацию познавательного, деятельностного и ценностного аспектов в целях достижения экологической грамотности и формирование начал экологической культуры. Не все программы ориентированы на принцип экоцентризма. Ряд программ имеет антропоцентрическую направленность, т.е. содержат элементы прагматизма и потребительские установки по отношению к природе (например, программа «Семицветик»).

Таблица 2 – Комплексные программы

Название программы, автор	Цели и задачи экологического образования	Возрастная периодизация	Наличие системности в программе	Направленность экологического компонента	Специфика экологического компонента. Пути реализации поставленных задач
<p>«Детство» Т.И. Бабаева, Л.И.Гурович, В.И.Логинова, З.А. Михайлова, Н.А. Ноткина и др. (универсальная комплексная система развития и воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении, разработанная на основе достижений классической и современной дошкольной педагогики).</p>	<p>Формирование элементов экологического сознания у дошкольников через воспитание позитивного, гуманного отношения ребенка к окружающему миру, включая мир природы на основе коэволюционного подхода. Задачи: 1.Расширение представлений детей о природе. 2. Воспитание у детей опыта положительного, гуманного отношения к живому, пробуждающего переживания,</p>	<p>Младший дошкольный возраст (3-4 года)</p>	+	<p>Развитие сенсорных способностей, освоение простейших форм наглядно-действенного и наглядно-образного мышления посредством включения детей в посильную деятельность по уходу за живыми существами – установление первых естественных взаимоотношений детей с миром природы, возникновение добрых чувств ко всему живому, проявление любопытства, любозна-</p>	<p>Последовательное поддержание детского интереса к природе: от знакомства с природой к ее пониманию через обогащение представлений детей о растениях, животных, объектах неживой природы ближайшего окружения.</p>

<p>связанных с красотой природы.</p> <p>3. Овладение детьми практическими и познавательными умениями: отражать впечатления о природе в изобразительной и игровой деятельности, овладеть способами ухода за животными и растениями и др.</p>	<p>Средний дошкольный возраст (4-5 лет)</p>	<p>+</p>	<p>тельности.</p> <p>Формирование экологически ценного опыта общения с животными и растениями через «открытие» живых существ, через размышления над проявлениями отношения людей к природе, через радостные переживания от нравственно положительного поступка и т.д.</p>	<p>Удовлетворение детской любознательности, поддержание интереса к узнаванию природы посредством формирования представлений о природе, необходимых для разностороннего развития ребенка.</p>
	<p>Старший дошкольный возраст (5-7 лет).</p>	<p>+</p>	<p>Расширение и углубление представлений детей о природе, а также развитие соответствующих содержанию знаний познавательных умений. Воспитание элементов экологического сознания и ценностных ориентаций в поведении и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и экологически ориентированную деятельность.</p>	<p>Познание ребенком не только фактов, но и достаточно сложных закономерностей, лежащих в основе природных явлений: связь живого и неживого; единство и многообразие живых существ, изменение и развитие и др.</p>

<p>«Истоки» Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова и др. (базисная программа развития ребенка-дошкольника, подготовленная в центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца и основанная на многолетних психологических и педагогических исследованиях авторского коллектива, с учетом важнейших достижений в области отечественной и мировой педагогики и психологии.</p>	<p>Ознакомление с живой и неживой природой для формирования действенного, бережного и ответственного отношения к ней.</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие интереса детей к природе во всех ее проявлениях. 2. Обогащение представлений о связях между природными явлениями. 3. Поощрение самостоятельных «открытий» детьми свойств природных объектов. 4. Приобщение детей к разнообразной деятельности в природе, ее охране и уходу за растениями и животными. 5. Воспитание бережного отношения к природе, способности любоваться ее красотой. 6. Поддержание устойчивого интереса детей к природе для побуждения их к наблюдению: – формирование элемен- 	<p>Младший дошкольный возраст (3-5 лет).</p>	+	<p>Формирование элементарных обобщенных представлений у детей о растениях, животных, сезонных явлениях и т.д. Формирование бережного, доброжелательного, осторожного отношения к животным и растениям и овладение элементарными навыками ухода за ними.</p>	<p>Создание условий на участке детского сада для наблюдений, деятельности. Организация живого уголка и условий для экспериментирования.</p>
	<p>Старший дошкольный возраст (5-7 лет)</p>	+	<p>Развитие обобщенных представлений об изменениях в неживой природе (солнце, вода, воздух и т.д.), о живой природе, о природе как о среде обитания человека. Обучение грамотному поведению в природе и уходу за растениями и животными</p>	<p>Сознание разнообразных развивающих природных сред в помещении детского сада и на участке. Организация там наблюдений: за поведением животных (млекопитающих, птиц, рептилий и др.) за ростом и развитием растений и животных, для формирования обобщенных представлений и др.</p>	

	<p>тарных представлений о росте и развитии живых организмов взаимосвязях и взаимодействиях со средой обитания;</p> <p>– воспитание бережного отношения к природе, умения ответственно ухаживать за растениями и животными;</p> <p>– помочь детям увидеть красоту и мощь природы, богатство ее форм, красок, запахов;</p> <p>– научить детей овладеть навыками экологически целесообразного поведения дома в городе и в лесу.</p>				
<p>Программа воспитания и обучения в детском саду М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова</p>	<p>Ознакомление дошкольников с живой и неживой природой, формирование начал экологической культуры.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Уточнение, систематизация и углубление знаний о растениях, животных и природных явлениях;</p> <p>2. Формирование знаний о жизненно не-</p>	<p>Содержание программы используется для работы в разных возрастных группах</p>	-	<p>Раскрытие основной идеи экологии как науки о причинно-следственных связях внутри природного комплекса;</p> <p>воспитание потребности заботиться об экологической чистоте своего двора, участка детского сада, группы, города (поселка, деревни и т.д.);</p>	<p>Более выражен экологический компонент, а идея охраны природы:</p> <p>– формирование привычки рационально использовать природные ресурсы;</p> <p>– развитие умения правильно взаимодействовать с природой;</p> <p>– совершенствование нравственно-экологического воспитания;</p>

	<p>обходимых проявлениях человека, животных и растений (питание, рост, развитие)</p> <p>3. Развитие эмоционально-доброжелательного отношения в процессе общения с живыми объектами</p>			<p>формирование осознания себя как активного субъекта окружающего мира</p>	<p>– воспитание гуманного отношения к людям;</p> <p>– развитие интереса к окружающему миру;</p> <p>– формирование эстетического отношения к окружающей действительности.</p>
<p>«Вдохновение» под ред. И.Е. Федосовой</p>	<p>В области естествознания</p> <p>Поддержка и укрепление в детях устойчивого интереса к окружающему миру, объектам живой и неживой природы, к их изучению и пониманию.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Учить детей:</p> <p>1.1. Осознанно наблюдать за отдельными процессами окружающего мира и природы, задавать вопросы, искать ответы на них и углублять свое знакомство с миром.</p> <p>1.2. Узнавать и объяснять возможности применения различных природных материалов.</p> <p>1.3. Осознавать пользу и функцию состав-</p>	<p>Содержание программы используется для работы с детьми разного возрастного периода (ранний возраст, дошкольный)</p>	-	<p>Учитывает основные выводы теории экологических систем.</p> <p>Основа развития и образования как социальный процесс, включенный в многообразные и сложные связи социального и культурного окружения конкретного места расположения дошкольной организации (теория Бронфенбреннера).</p> <p>Существенной составной частью образовательной деятельности по направлению «Окружающий мир: естествознание и техника» являются регулярные экскурсии в природное окружение Орга-</p>	<p>На выбор содержания и методов оказывают влияние:</p> <p>принцип адекватности развитию:</p> <p><i>от двух месяцев до трех лет.</i> Детям младше трех лет следует открывать преимущественно эмоциональный доступ к окружающему миру и его явлениям (прежде всего, к животному и растительному миру).</p> <p><i>Дети младшего и среднего возраста</i> смогут рассчитывать на поступательное развитие, имея возможность получать информацию из выбранных областей в пределах или за пределами дошкольной организации (благодаря сетевому взаимодействию</p>

	<p>ляющих экологической системы.</p> <p>1.4. Систематически наблюдать, сравнивать, описывать и оценивать явления природы.</p> <p>1.5. Собирать, систематизировать, оценивать информацию.</p> <p>1.6. Высказывать предположения и гипотезы, объясняющие явления.</p> <p>1.7. Исследовать и различать свойства различных материалов с помощью элементарных способов исследования, таких как наблюдение, эксперимент, измерение, обсуждение.</p> <p>2. Знакомить детей:</p> <p>2.1. с разнообразием видов в растительном мире; с разнообразием видов в мире животных, естественными условиями обитания животных, по возможности в их жизненном пространстве.</p> <p>2.2. С различными природными материалами, с поня-</p>		<p>низации (лес, луг, ручей), садоводческие хозяйства, естественнонаучные и технические общества, институты и другие организации.</p>	<p>и взаимодействию с семьей). Так, они могут разобраться с тем, какой путь проходит питьевая вода, осознавая при этом ценность чистой воды. Они могут обратить внимание на другие страны и регионы, если в группе есть дети других национальностей.</p> <p><i>Дети старшего возраста</i> могут научиться понимать более сложные взаимосвязи, например воспроизвести в виде игры связи простой пищевой цепочки.</p> <p>Принцип участия детей: главная забота экологического образования – развивать способность к соучастию на основе заботы об окружающем мире. Участие детей в событиях, происходящих внутри и за пределами дошкольной организации.</p> <p>Наблюдение и анализ: наблюдение и анализ касаются не только процессов обучения детей. Необходи-</p>
--	--	--	---	--

	<p>тиями экологических взаимосвязей; со свойствами различных материалов: плотностью и агрегатными состояниями (твердые тела, жидкости, газы).</p> <p>2.3.С различными формами энергии (например, механическая, магнитная, тепловая); с простыми феноменами из мира акустики и оптики; с физическими закономерностями (силой тяжести, механикой, оптикой, магнетизмом, электричеством – на элементарном уровне)и т.д.</p>				<p>димось для педагогического персонала быть детям примером в отношении экологического мышления и деятельности предполагает регулярный анализ ими собственного понимания окружающего мира и своих ценностных позиций.</p>
<p>Детский сад – Дом радости Крылова Н.М.</p>	<p>Данная программа должна содействовать:</p> <p>1. Образованию элементов экологического миропонимания, развитию чувства ответственности за состояние природы ближайшего окружения; стремлению научиться сохранять живые существа и среду их обитания.</p> <p>2. Возникновению</p>	<p>Выстроена в соответствии с традиционными возрастными периодами дошкольного детства: 4-й год (вторая младшая), 5-й год (средняя), 6-й год (старшая) и 7-й год (подготови-</p>	<p>Задачи + Содержание –</p>	<p>Содержание педагогической работы по познавательному развитию определено по программам. Экологическое образование представлено в программе «Введение в мир экологии» по всем возрастам.</p>	<p>Содержание определено в образовательной области «<i>Познавательное развитие ребенка</i>», в которой определены разные программы, в том числе и программа по обогащению экологических представлений детей из разных наук. В разделе «Программа расширения кругозора» определен пункт «Введение</p>

	ию у ребенка чувства радости от осознания себя частью живой природы; развитию любви к собственной жизни и другим формам жизни во всех ее проявлениях. 3.Эстетическом у восприятию красоты природы, способности к эмоциональному отклику, проявлению эстетических переживаний в процессе общения с природой.	тельная к школе группа).			в МИР экологии».
«Золотой ключик» под ред. Г.Г. Кравцова	Определен целевой ориентир: ориентировка (без системности) в природных явлениях и объектах, в жизни растений и животных, в сезонных изменениях природы, в поведении и деятельности людей, связанных с погодой и климатом.	Для детей всех дошкольных возрастов. Группы комплектуются из детей всех дошкольных возрастов.	-	Экологический компонент включен в образовательную область «Познавательное развитие». Реализация содержания осуществляется в рамках специально разработанной системы, построенной на основе регулярно проводящихся событий и праздников.	У детей формируется обобщенное представление о природных условиях Крайнего Севера тогда, когда они готовятся к путешествию на Север. Они узнают о растительности, животном мире и природных условиях Крайнего Севера. Дети узнают о том, что такое полярная ночь, какая погода на Севере и с помощью каких средств передвижения можно перемещаться на Крайнем Севере и ка-

					кую одежду необходимо приготовить для путешествия. Отправляясь на помощь жителям Африки, дети знакомятся с ее природными условиями. Узнают о том, кто там живет (какие люди, животные, растения), какая погода (всегда жаркое лето), фрукты. Формируются обобщенные представления об экзотических культурах Африки, Японии, американских индейцев.
«Мозаика» авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребенкина, И.А. Кильдышева	Основные задачи: – формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы; – поддерживать и развивать интерес к природе, ее живым и неживым объектам и явлениям; – формировать основы экологически грамотного поведения, экологической культуры, навыки	Для детей всех дошкольных возрастов	+	Планирование образовательного процесса строится с учетом принципа интеграции. В основе – установление системных связей между образовательными задачами разных образовательных областей через их дополнение и взаимное обогащение Разные виды деятельности при планировании становятся иницирующим началом интеграции. Например, чтение	В образовательной области «Познавательное развитие» в каждой возрастной группе есть подраздел «Природное окружение», в котором определены задачи работы с детьми возраста в этом направлении. В этом разделе определены подразделы: Мир животных и мир растений, сезонные наблюдения (неживая природа).

	<p>ресурсосбережения; – учить бережно относиться к живой и неживой природе; – приучать экономно расходовать воду, бумагу, продукты.</p>			<p>рассказа о природе может активизировать исследовательскую деятельность детей в ближайшем природном окружении, передачу образов животных в лепке или рисовании, разыгрывание сюжетов рассказа в свободной сюжетной игре. Освоение тематического содержания программы начинается с «погружения» ребенка в мир образов природы, предметов, явлений окружающего мира.</p>	
<p>«Мир открытий» Науч. рук. Л.Г. Петерсон; Под общ. ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой.</p>	<p>В основу программы положены ключевые положения стратегии образования, в том числе: -формирование у ребенка новой системы ценностей, нового взгляда на окружающий мир как среду обитания человека; -реализация на практике основных направлений образования для</p>	<p>Младший дошкольный возраст (3-4 года).</p>	+	<p>Учат замечать целесообразность и целенаправленность действий, видеть существующие в окружающем мире закономерности.</p>	<p>Воспитатель показывает ребенку существующие в окружающем мире закономерности. Например: если идет дождь – нужно надеть непромокаемую одежду или взять зонт, если темно – нужно зажечь свет, если одежда порвалась – ее нужно зашить и т.д. Воспитатель знакомит детей с особенностями растений (расте-</p>

	устойчивого экологического развития.				<p>ния растут; если посадить семечко, из семечка появляется растение; затем у него вырастают листья, цветки, появляются плоды и т.п.), животных (разные птицы едят разный корм; рыбки умеют плавать и т.п.).</p> <p>В процессе непосредственной образовательной деятельности дети знакомятся с разными растениями, в том числе и комнатными, домашними и дикими животными, временами года.</p>
	<p>Формирование целостной картины мира, расширение кругозора.</p> <p>Формировать первые представления о целостности природы и о связи человека с природой (человек не может прожить без природы, которая является его «домом» и «домом» животных и растений); о самых простых природных взаимосвязях (одни животные и растения обитают в лесу,</p>	<p>Средний дошкольный возраст (4-5 лет).</p>	<p>+</p>	<p>Формирование дифференцированных представлений о растениях и домашних животных, их роли в жизни человека.</p>	<p>Тактика обучения воспитанников средней группы связана с двумя их возрастными особенностями: дети охотно выполняют правила, но не всегда могут оценить соответствие своих действий правилам. В этой связи сохраняется практика запрета определенных действий. Вместе с этим начинается обучение правильному, безопасному выполнению доступных детям действий в природе. Это элементар-</p>

	<p>другие– в озерах, трети – на лугу). Помогать устанавливать элементарные причинно-следственные зависимости в природе.</p>				<p>ные трудовые действия по уходу за растениями и животными, по организации наблюдений за ними, грамотные действия в метель, во время гололеда и др. Организуется знакомство с элементарными правилами безопасного поведения в лесу, у реки, на морском побережье. При этом акцент делается не на изучение потенциальных опасностей, связанных с данными природными сообществами, а на сохранение контакта с взрослыми, строго соблюдения требования совместного с ними осуществления действий. Педагог знакомит детей с правилами поведения при встрече с домашними и бездомными животными.</p>
	<p>Формировать основы экологической культуры. Формировать культуру безопасного поведения</p>	<p>Старший дошкольный возраст (5-7лет)</p>		<p>– Формировать представления о свойствах различных природных объектов, о связанных с ними потенциально опасных ситуациях; – знакомить</p>	<p>Обогащение представлений и опыта детей, применение полученных знаний и умений происходит в ходе образовательной деятельности, осуществляемой в режимных мо-</p>

			<p>с правилами сбора растений и грибов, правилами безопасности у водоемов в зимний и летний период, правилами поведения, связанными с различными природными явлениями, контактами с дикими и домашними животными;</p> <p>– знакомить детей с моделями безопасного поведения при взаимодействии с природными объектами на примере реальных людей, персонажей литературных произведений, учить на элементарном уровне оценивать соответствие их действий правилам, знакомить с возможными последствиями нарушения правил для человека и природы;</p> <p>– формировать умение анализировать обучающие ситуации, знакомить с тактикой избегания и путями преодоления</p>	<p>ментах.</p> <p>В ходе утренней и вечерней прогулок организуются наблюдения, позволяющие выявить потенциальные опасности на участке детского сада, познакомить детей с моделями безопасного поведения, осуществления различных видов деятельности.</p> <p>Формируются представления о потенциально опасных ситуациях, связанных с растениями и грибами. В ходе чтения произведений художественной литературы происходит разъяснение сути правил безопасности при сборе растений и грибов. В ходе непосредственного наблюдения, рассматривания и создания рисунков и аппликаций, в процессе лепки, при выполнении развивающих заданий, разгадывании загадок дошкольники учатся различать растения, грибы. Также продолжается ознакомление спотенциально опасными животными</p>
--	--	--	--	---

				различных видов опасных.	(ядовитыми змеями, пауками, клещами, жалящими насекомыми), принципами избегания опасности.
«Мир детства» Науч. рук.: Асмолов А.Г.; под ред. Т.Н. Дороновой	Экологический компонент в программе не определен	-	-	-	-
«На крыльях детства» под ред. Н.В. Микляевой	Экологический компонент в программе не определен	-	-	-	-
«Первоцветы» под ред. Н.В. Микляевой	Экологический компонент в программе не определен	-	-	-	-

Программа «Вдохновение» опирается на подход биоэкологической модели Ю. Бронфенбреннера, по чьему мнению, ребенок развивается в сложной системе отношений, на которые оказывают влияние различные уровни окружающей среды. Он утверждает, что влияние биологических особенностей ребенка и факторов окружающей среды надо рассматривать как единое целое. В модели Ю. Бронфенбреннера окружающая среда представлена как ряд встроенных одна в другую структур (микросистема, мезосистема, экзосистема, макросистема, хроносистема), в которых дети проводят большую часть повседневной жизни. Каждый уровень окружающей среды оказывает важное влияние на развитие ребенка. В данной программе готовность к экологически грамотным и экологически целесообразным действиям развивается в процессе активного участия детей в данных действиях, которое базируется на подражании примеру взрослых, увлеченно участвующих в сохранении здоровой окружающей среды. Из таких наблюдений дети могут черпать веру в достойное будущее. Для детей особое значение имеет развитие у них уверенности и надежды, особенно если они выражают опасения по поводу загрязнения окружающей среды или имеют другие подобные страхи. Именно тогда им требуются педагоги, которые чутко

подходят к их опасениям, не запрещают их высказывать, а могут посоветовать и совместно разработать проекты по улучшению окружающей среды.

В программах «Миры детства», «На крыльях детства», «Первоцветы» экологический компонент образования дошкольников не обозначен.

Таблица 3 – Парциальные программы

Название программы, автор	Цели и задачи экологического образования	Возрастная периодизация	Наличие системности в программе	Направленность экологического компонента	Специфика экологического компонента Пути реализации поставленных задач
«Семицветик» В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова (программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста). Основная концепция программы – вопросы культуры должны стоять на первом месте в деле экологического воспитания и образования. Девиз программы – воспитание через культуру и красоту.	Становление у дошкольников мировоззренческой позиции по отношению к окружающему миру, включая мир природы. Задачи: – гармоничное сочетание практического и духовного опыта взаимодействия человека с Природой, человека с человеком, что обеспечит его выживание и развитие и воспитание всесторонне развитой личности, способной жить в гармонии с окружающим миром; – заложение основы культурно-экологического сознания как базиса личностной культуры;	4 года	+	Дать первые общие представления о жизни природы и ее царств. Показать взаимосвязь человека с царствами природы и их взаимосвязь между собой. Дать первые понятия о явлениях природы, показать красоту природных проявлений.	Постоянное общение с живой природой с целью вызвать у детей живой эмоциональный отклик. Воспитание любовного и бережного отношения к природе. Предоставление возможности выразить полученные впечатления в различных видах творческой деятельности.
		5 лет	+	Продолжать знакомить детей с окружающей природой и ее царствами. Расширять и углублять знания и представления о царствах и	Продолжать воспитывать бережное и заботливое отношение к природе и друг к другу. Создавать в воображении ре-

– развитие духовно-нравственного, творческого потенциала детей дошкольного возраста через приобщение их к культурно-историческому наследию.			стихиях. Дать первые представления о Земле, как планете и общем Доме. Прививать навыки ухода за растениями и животными.	бенка образ. Природы как матери всего существующего. Продолжать наблюдения на прогулках. Творческую деятельность использовать для выражения знаний и впечатлений.
	6 лет	+	Углублять и расширять знания и представления детей о природных царствах и стихиях планеты, учить их делать сопоставления и выводы, проводить аналогии. Формировать основы планетарного мышления через знания о пользе окружающей природы и показ последствий жизнедеятельности человека.	Развивать восприятие красоты и умение наблюдать за природой, а также способность выражать свои впечатления и познания в различных видах творческой деятельности. Продолжать воспитывать любовное, бережное отношение к природе, к планете как к общему Дому.
	7 лет	+	Продолжать расширять и углублять знания и представления детей о планете и ее царствах. Увеличивать роль естествознания через знакомст-	Продолжать воспитывать любовное и бережное отношение к природе и друг к другу. Развивать осознанное вос-

				во с экологическими понятиями. Углублять знания о причинно-следственных связях и процессах в природе. Продолжать развивать навыки ухода за растениями и животными	приятие красоты природы и формировать чувство сопричастности и личной ответственности за сохранение природы. Продолжать наблюдение и опыты и сравнивать их с прошлогодними результатами.
<p>«Жизнь вокруг нас» Н.Н. Авдеева, Г.Б. Степанова (в рамках Федеральной целевой программы «Культура России»).</p> <p>Программа экологического образования дошкольников, разработанная в соответствии с содержанием государственного образовательного стандарта дошкольного образования по разделу «развитие экологической культуры детей»</p>	<p>Формирование экологически ориентированного сознания как побудительного мотива экологически целесообразного поведения</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – формирование адекватных экологических представлений о взаимосвязях в природе; – развитие отношения к природе как нашему общему дому, переживание себя как части природы; – формирование системы умений и навыков экологически целесообразного поведения, взаимодействия с природой. 	<p>Содержание программы используется для работы в разных возрастных группах</p>	–	<p>Развитие основ экологической культуры через формирование базовых представлений о многообразии форм жизни на суше и воде, а также о взаимосвязи и взаимодействии живых организмов в природе. Приобретение новых знаний о живой природе с учетом регионального компонента</p>	<p>Творческая и продуктивная деятельность детей как средство формирования положительного эмоционального отношения ко всему живому. Как условие этого – создание образовательной среды, обязательные экскурсии и т.д. Самостоятельная деятельность детей по сохранению и улучшению окружающей среды (уход за животными и</p>

					растениями)
<p>«Мы земляне» Н.К.Вересов программа на основе философско-методологической идеи образования, в том числе и экологическое, есть процесс приобщения личности к культуре</p>	<p>Создание условий для становления основ экологической культуры личности через формирование и детей отношения к своему дому как к безусловной ценности. Задачи: развитие в детях элементов экологического сознания через демонстрацию всеобщей взаимосвязи природы и человека</p>				
<p>«Юный эколог» С.Н. Николаева</p>	<p>Цель: Формирование начал экологической культуры: становление осознанно-правильного отношения к природе во всем ее многообразии; к людям, охраняющим ее, создающим на основе природы материальные и духовные ценности; к себе как части природы, понимание ценности жизни и здоровья в их зависимости от состояния окружающей среды. Задачи экологического воспита-</p>			<p>Раскрытие естественнонаучных идей: единства живого и неживого; приспособления живого к среде; многообразия и изменчивости природы. Формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают ребенка, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве. Осознанно-правильное</p>	<p>Недостаточно раскрыта сущность животных и растений как живых существ; системность и целостность строения природы, единство человека и природы, не представлено многообразие ценности природы и ее самоценность (понимание этого позво-</p>

	<p>ния автор видит в создании и реализации воспитательно-образовательной модели, при которой достигается эффект – очевидные проявления начал экологической культуры у детей. Содержание экологического образования включает два аспекта: передачу экологических знаний и их трансформацию в отношении. Знание является обязательным компонентом экологической культуры, а отношение конечным ее продуктом. Наглядной формой выражения отношения является деятельность ребенка. Присутствие в ее содержании экологической информации является показателем его отношения к миру природы, себе, людям.</p> <p>«-» Построение программы не отвечает принципу системности, каждый ее раздел может изучаться отдельно и часто не базируется на содержании предыдущих разде-</p>		<p><u>отношение строится на:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – чувственном восприятии природы; – эмоциональном отношении к ней; – знаниях об особенностях жизни, роста и развития отдельных живых существ, о некоторых биоценозах, о приспособительных зависимостях существования живых организмов от факторов внешней среды, о взаимосвязях внутри природных сообществ. <p><u>Осознанно-правильное отношение проявляется в том, что:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – дети могут объяснить сами или понять объяснения взрослых; – могут выполнить самостоятельно отдельные трудовые действия на основе понимания ситуации и знания потребностей живого существа; – могут включиться в совместную со взрослыми деятельность, направленную на со- 	<p>ляет преодолеть характерное уже для дошкольников потребительское отношение к природе)</p>
--	---	--	---	--

	лов. Вывод: Содержание программы лишь частично обеспечивает целостный подход к формированию экологической воспитанности дошкольников			хранение растений, животных и условий их жизни. В программе представлено шесть разделов: в первом разделе представлены элементарные сведения о мироздании, неживой природе Земли и ее значении в жизни живых существ; второй и третий разделы посвящены раскрытию взаимосвязи растений и животных со средой обитания; четвертый прослеживает роль взаимодействий в процессе онтогенеза – роста и развития отдельных видов растений и высших животных; – в пятом разделе раскрываются взаимосвязи внутри сообществ, жизнь которых дети могут наблюдать.	
Кондратьева Н.Н., Шиле-нок Т.А., Маркова Т.А., Виноградова Т.А. программа экологического образования	Формирование экологической воспитанности дошкольников		Учтены естественнонаучные и психолого-педагогические идеи: включает	Включены: – знания, раскрывающие сущность животных и растений как живых существ, нормы отношения к ним (в	

дошкольников «МЫ».			доступное для дошкольников содержание экологической культуры общества в основных компонентах: экологические представления; разнообразные умения экологически ориентированной деятельности в природе; опыт ценностного отношения к ней	соответствии с особенностями экологического сознания, для формирования его основ); – экологические знания эмоционально окрашены (сплав знаний и эмоций позволит вызвать у ребенка отношение к познаваемому, выполнит регулируемую функцию его поведения в природе).	
--------------------	--	--	---	---	--

Краткий анализ современных программ государственного образца по вопросу взаимоотношения человека и природы позволил выявить тенденцию к расширению экологической тематики. В целом они предусматривают определенную систему знаний о живой и неживой природе, о приспособлении живых организмов к среде обитания. Но далеко не все дают знания о человеке как живом организме, части природы, нечетко обозначены возможности охраны природы самими детьми, хотя необходимость формирования таких знаний очевидна.

Контент-анализ действующих отечественных программ экологического образования позволяет говорить о том, что:

- все они ориентированы на новую концепцию воспитания детей дошкольного возраста, в основе которой лежит личностно-ориентированная модель воспитания и индивидуальный подход к ребенку;
- в каждой программе поднимаются вопросы антропогенного воздействия на природное окружение;

– все программы предусматривают ознакомление дошкольников с окружающим, неотъемлемыми частями которого является мир природы и среда созданная человеком;

– из всех представленных программ только три (Н.А.Рыжовой «Наш дом – природа», С.Н.Николаевой «Юный эколог», Н.Н.Кондратьевой «Мы») направлены на становление начал экологической культуры через познание экологических закономерностей природы;

– единственная программа, созданная на основе Концепции экологического воспитания дошкольников С.Н.Николаевой «Юный эколог» решает одновременно вопрос становления начал экологической культуры у детей и развития ее у взрослых, воспитывающих их. Программа имеет обстоятельное теоретическое и экспериментальное обоснование.

К организационному аспекту методики развивающего экологического образования дошкольников относятся методы, формы и средства обучения.

С.В. Петерина подчеркивает, что результативность экологического образования дошкольников обусловлена выбором методов, используемых при реализации содержания, «методы – это инструменты, с помощью которых воспитатель организует деятельность и воздействует на сознание, чувства и поведение... добиваясь их единства».

Педагогическое взаимодействие всегда имеет две стороны, два взаимобусловленных компонента: педагогическое воздействие воспитателя и ответную реакцию воспитанника. Воздействия воспитателя могут быть как прямые, так и косвенные, различаться по целям направленности содержанию, формам проявления, характеру обратной связи и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции воспитанников: активное воспитание, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Процесс формирования основ экологической культуры у дошкольников чрезвычайно сложен, поэтому важно не только поставить цели, смотивировать детей, сформулировать задачи и продумать весь процесс до мелочей, но и хорошо овладеть методами соответствующих воспитательных действий на детей.

Наличие четкого представления о сущности и содержании «метода» требует обращения к трактовке этого понятия.

С точки зрения философии, «метод» рассматривается как способ построения и обоснования системы знаний; совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи [244]. В педагогике проблема разработки метода воспитания и обучения, а также их классификации, выступает как одна из основных. В исследованиях З.И. Тюмасевой, «метод» рассматривается как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания действительности). Метод (по Гегелю) есть движение самого содержания исследования и поэтому не может рассматриваться вне содержания. В основе методов познания лежат объективные законы природы и общества [239].

Л.Ф.Ильичев отмечает, что метод – это способ построения и обоснования системы философского знания; совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Своими генетическими корнями метод восходит к практической деятельности. Л.В.Моисеева раскрывает понятие метода как «способа достижения целей в познании и практике» [144]. В зависимости от избранного принципа выделяются следующие методы обучения:

- по источникам знаний (словесные, наглядные, практические);
- по степени взаимодействия учителя и учащегося (изложение, беседа, самостоятельная работа);
- в зависимости от конкретных дидактических задач (подготовка к приятию, объяснение, закрепление материала);
- по принципу расчленения знаний (аналитический, синтетический, сравнительный, обобщающий, классификационный);
- по характеру познавательной деятельности учащихся и участия учителя в учебном процессе (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский);
- по характеру движения мысли от незнания к знанию (индуктивный, дедуктивный, интрадуктивный) [144].

Классическая педагогика выделяет два понятия «методы обучения» и «методы воспитания», теоретическое рассмотрение которых помогает опре-

делить и охарактеризовать методы формирования основ экологической культуры через режиссерскую игру.

Ведущие отечественные педагоги (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский и др.) рассматривают методы обучения как систему последовательных, взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате которых последний усваивает заданное содержание образования. При этом любые методы обучения характеризуются тремя признаками: целью обучения, способом усвоения содержания, взаимодействием участников процесса.

Несмотря на различие теоретических воззрений, в практике все разнообразие используемых методов определяется следующим:

- общей целью обучения и конкретными задачами данного этапа;
- содержанием и методами науки (то есть данного предмета обучения);
- возможностями учителя (педагогическим опытом, индивидуально-личностными особенностями и способностями, уровнем теоретической и практической подготовки).

Исследователи, вводя понятие «педагогический метод», концентрируют внимание на новых, специфических и значимых для дошкольного периода педагогических аспектах:

- 1) продуктивном взаимодействии воспитателя и детей в любой совместной деятельности;
- 2) сочетание в каждой деятельности образовательных и воспитательных компонентов в их органическом единстве и взаимном дополнении.

Педагогический метод – это метод воздействия взрослого на детей через совместную деятельность. Он предполагает довольно тонкий и творческий подход воспитателя к проявлениям дошкольников, учет их достижений, характера самостоятельных действий, а потому достигает воспитательно-образовательного эффекта. Трактовка педагогического метода как целенаправленной совместной деятельности опирается на положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития – периоде в развитии ребенка, когда он под руководством взрослого осваивает новые области действительности, приобретает новые умения и навыки [200].

Все обозначенные позиции по педагогическому методу имеют прямое отношение к определению и обсуждению методов экологического образования дошкольников. Основой для их построения являются:

- учет специфики содержания экологического образования;
- подход к любой деятельности, как педагогическому методу, если эта деятельность насыщена экологическим содержанием; позволяет решать задачи экологического образования детей; систематическая, регулярно повторяющаяся; планируется и организуется воспитателем; нацелена на достижение воспитательно-образовательного результата;
- одновременное решение в деятельности воспитательных и образовательных задач и понимание их соподчиненности в экологическом образовании: компоненты образования обязательны, так как они формируют экологически правильное отношение к природе, то есть обеспечивают решение воспитательных задач в этой деятельности.

Важное значение имеет и общее рассуждение о педагогическом методе, как о соотношении метода и приема.

Известно, что метод – это более крупная и более общая единица педагогики, а прием – более мелкая и частная единица. Метод включает в себя большое разнообразие приемов, различные варианты их сочетания. Н.Л.Сорокин утверждает, что методическими приемами являются отдельные детали метода, его составные части. При этом он считает, что между методом и приемом существует взаимосвязь: метод может переходить в прием и наоборот [226].

Метод можно рассматривать и как устойчивое, протяженное во времени, педагогическое явление. Прием же «одноразовое», короткое и очень гибкое явление, прием всегда подчинен методу. Именно прием – его изобретение, индивидуальное исполнение – является выразителем творчества педагога, его педагогического почерка. Разные воспитатели, используя один и тот же метод, но по-своему наполняя его конкретными приемами, могут продемонстрировать разное течение педагогического процесса и достижение разных воспитательно-образовательных эффектов.

Ценность любого метода зависит от того, в какой степени она вызывает вообще познавательную, эмоциональную и практическую активность ребенка, так необходимую в исследовании действительности и воздействия на нее.

Использование методов экологического образования позволяет показать детям взаимосвязь организма со средой. Ведущим является метод создания и

поддержания экологически необходимых условий для живых существ, находящихся в пространстве жизнедеятельности детей.

Создание развивающей предметно-пространственной среды в ДОО рассматривается нами не только как условие, но и, главным образом, как метод экологического воспитания. Деятельность педагога по экологическому воспитанию детей осуществляется совместно с ними. В такой деятельности взрослый всем своим поведением: искренним вниманием, словами, чувствами – демонстрирует правильные формы взаимодействия человека с природой, обучает пониманию взаимосвязи растений, животных с условиями, в которых они находятся, развивает сочувствие, сопереживание, любовь к живому.

Экологическое воспитание, правильно реализуемое в дошкольной организации, представляет широкие возможности для развития духовной сферы ребенка. Эти возможности заключены главным образом во взаимодействии дошкольника с миром природы, находящейся в пространстве его жизнедеятельности. Именно поэтому большое значение имеет развивающая предметно-пространственная среда дошкольной организации, насыщенная многообразием живых объектов, представленная различными «экологическими пространствами» в помещении и на территории ДОО. Такая среда позволяет организовывать с детьми различные виды деятельности. Ведь известно: ребенок – это активное, деятельное существо, которое следует направить в нужное русло, которому надо показать, как действовать в созданных условиях.

В помещении детского сада традиционно устраивают уголки природы в группах, огороды на окне в зимнее время. В последние годы активно создают комнаты и кабинеты природы, зимние сады, лаборатории для опытов. «Экологические пространства» на территориях ДОО также очень разнообразны: цветники, площадки природы, фруктовые сады, огороды, мини-фермы, экологические тропинки и др. Как же может быть использована обогащенная природная среда для развития духовной сферы ребенка? Ответ напрашивается сам собой: через систематическую организацию и осуществление разных видов педагогически целесообразной, психологически доступной деятельности с воспитанниками детских садов.

Главный вид деятельности – при наличии значительного количества растений и животных – создание для них экологически правильных (т.е. соответствующих их потребностям) условий. Данная деятельность является непрерыв-

ной: живые существа всегда требуют к себе внимания, возобновления недостающих условий (вода, питание, воздух, тепло и пр.). Эта деятельность позволяет оказать большое влияние на духовную сферу дошкольника, если она организована правильно, т.е. отвечает следующим критериям.

Она должна быть совместной – воспитателя с ребенком в группе, воспитателя с детьми на участке, коллектива педагогов со старшими дошкольниками и родителями на всей территории ДОО. Со стороны взрослых в деятельности должен быть представлен образец грамотного и гуманного взаимодействия с природой. Общение воспитателя с ребенком должно быть добрым – ребенку необходимо чувствовать поддержку взрослого, позитивную оценку своих усилий. Только в этом случае на конкретных примерах дети познают специфику и уникальность жизни, учатся трепетному отношению к ней, учатся понимать состояние другого живого существа, сочувствовать ему, приобретают практические навыки заботы об опекаемых ими растениях и животных.

Главная форма познавательной деятельности в экологическом воспитании – наблюдение – дает выход в духовную сферу ребенка. Разнообразные, экологически правильно созданные условия жизни (аналогичные естественной среде) для животных и растений, проживающих в ДОО, демонстрируют морфофункциональную приспособленность живых организмов к среде обитания. Дети под руководством воспитателя наблюдают за рыбками в аквариуме и устанавливают их приспособленность к жизни в воде; наблюдают за птицами в клетке и на участке детского сада, вникают в их приспособленность к жизни в наземно-воздушной среде, в их поведение, приспособленное к сезону. Развивающийся познавательный интерес – это проявление духовности ребенка, которая в дальнейшем может стать устойчивым и глубоким стремлением к познанию окружающего мира. Вопросы ребенка, его самостоятельные наблюдения, сообщения о своих впечатлениях – это по сути внешние проявления такой духовности. От поддержки воспитателя зависит его последующее развитие.

Элементы духовности (воодушевление, эмоциональное переживание воображаемой ситуации) можно наблюдать, когда дети заняты изобразительной деятельностью (рисование, лепка и др.), содержанием которой являются впечатления о природе. Если воспитатель находит нужные слова, нужную интонацию, чтобы показать дошкольникам красоту природных явлений, гармонию взаимоотношений живых существ с окружающей средой, способен вызвать

душевный отклик, тогда можно видеть сосредоточенную деятельность детей, стремление как можно тщательнее и качественнее изобразить явление природы. Особенно ярко это может проявляться, если мотивация деятельности достаточно сильная (например, сделать любимому человеку подарок – рисунок, поделку).

Общение с живыми существами – еще одна важная деятельность в процессе экологического воспитания, которая способна пробуждать в детях душевность, бескорыстие, доброту и гуманность, т.е. духовность нравственного порядка. Беда в том, что в детских садах мало практикуется эта деятельность: нередко животные не имеют кличек, их не берут в руки, не гладят и не холят, не приучают брать корм с руки, не говорят им ласковые, добрые слова, не выпускают в свободное пространство и не выгуливают на улице. Между тем все млекопитающие и птицы – высокоразвитые животные, они многое понимают, легко вырабатывают рефлексы, могут играть с предметами и людьми. Необходимо организовывать общение с живыми существами, чтобы пробудить в детях нравственную духовность. Эта деятельность важна еще и потому, что правильные формы общения с животными, приобретенные под руководством опытного педагога, дети обязательно перенесут в семью, где нередко содержатся кошки, собаки, птицы и прочая живность, в обращении с которыми подчас можно наблюдать детскую жестокость.

Одним из ведущих наглядных методов, используемых в работе с детьми дошкольного возраста, является наблюдение.

Решение задач наблюдения обеспечивается отбором и использованием разнообразных способов исследования. Очень важно научить ребенка выбирать рациональные способы исследования, которые обеспечат результативность данного, конкретного наблюдения.

Достижение задачи наблюдения связано и с планомерным использованием способов восприятия, которыми владеет ребенок. Первоначально план восприятия выстраивается воспитателем. Постепенно дети сами учатся планировать деятельность наблюдения. Воспитатель с помощью вопросов только направляет их.

Большое значение имеет и подведение результатов наблюдения. Итог наблюдения в качестве результата деятельности может быть выражен в продуктах

детской деятельности (рисунках, лепке, поделках из природного материала и пр.), так и в выборе способов ухода за живыми организмами.

Практика использования наблюдений за объектами живой природы в работе с детьми, а также теоретические исследования в данной области позволили разработать подходы к классификации видов наблюдений. Исходя из логики становления деятельности наблюдения, предлагается выделять:

– *распознающие наблюдения*. Их основной познавательной задачей является поиск ответа на вопросы: «Кто это?», «Что это?», «Каковы его основные свойства и признаки?». Данный вид наблюдения имеет место в том случае, когда ребенок обращается к предмету, объекту в связи с предстоящей продуктивной деятельностью, либо когда он знакомится с новым предметом или явлением. Основу распознающего наблюдения составляет система исследовательских действий, посредством которых ребенок и получает информацию о наблюдаемом объекте или предмете. Имеют место и мыслительные процессы и операции (анализ, сравнение), но они также опираются на чувственный опыт ребенка;

– *длительные наблюдения* за изменением и развитием предметов и явлений. Данный вид наблюдений строится на основе использования различных видов восприятия, которые формируются в распознающем наблюдении. Имеют место и мышление, и речь. Причем, так как ребенок должен проследить, установить произошедшие с наблюдаемым объектом изменения, значение этих процессов уравнивается. Определенное значение также приобретает память;

– *воссоздающие наблюдения*. Это специфический вид наблюдения, целью которого является воссоздание по части, детали целостного образа предмета или явления природы. Решение данной задачи требует тонкого сенсорного анализа и умения соотнести часть к целому, опираясь на имеющиеся представления. Ведущее значение в данном виде наблюдения приобретают мышление и воссоздающее воображение.

Кроме приведенной выше классификации предлагается по длительности выделять *эпизодические наблюдения*, которые продолжаются несколько минут, и *длительные наблюдения*, которые могут продолжаться несколько дней (или даже недель).

В зависимости от количества детей, участвующих в наблюдении, принято выделять наблюдения *индивидуальные, групповые и фронтальные*.

В зависимости от поставленных воспитателем целей наблюдения бывают *эпизодические* (цель – первичное ознакомление с объектом наблюдения), *дли-тельные* (цель – установление причинно-следственных связей и зависимостей) и *итоговые* (цель – обобщение и систематизация полученной об объекте наблюдения информации).

Большое внимание как в психолого-педагогических, так и в методических исследованиях уделяется вопросу о содержании наблюдений в природе. По мнению С.Л. Рубинштейна, ребенок способен воспринять и осознать как целостный объект, предмет или явление, так и его отдельные части. Как считает С.Н. Николаева, содержание наблюдений за предметами, объектами природы должно синтезировать в себе следующие моменты: выделение самих объектов в целом и их частей (т.е. определение специфических особенностей строения объекта наблюдения), различных проявлений живых существ, способов их функционирования; определение качественных характеристик объекта наблюдения и его частей (цвет, величина, форма, характер поверхности и пр.); выделение компонентов внешней среды и их качественных характеристик. С.Н. Николаева полагает, что такое содержание наблюдений позволит детям на основе наблюдений устанавливать связи и зависимости, существующие в мире природы, что и составляет одну из задач экологического образования дошкольников [161].

В целях закрепления представлений о мире природы, полученных детьми в ходе наблюдений, целесообразно использовать различные способы фиксации наблюдаемого: календари природы и погоды, дневники наблюдений за ростом и развитием растений, дневники наблюдений за птицами, гербарии, детские рисунки и т.д. Фиксация даст детям возможность неоднократно обращаться к полученному опыту, поможет поддержать их интерес и позволит подкрепить те чувства и эмоции, которые ребенок испытал и пережил в процессе организуемых наблюдений за миром природы.

Наряду с использованием наблюдений в практике работы дошкольных образовательных организаций широко используется наглядный иллюстративный материал.

Наглядный иллюстративный материал помогает закрепить и уточнить представления детей, полученные в ходе непосредственных наблюдений. С его помощью можно формировать у детей представления об объектах, предметах,

явлениях природы, которые в данный момент (или в данной местности) наблюдать невозможно. Кроме того, в процессе использования наглядного иллюстративного материала дети могут знакомиться с длительно протекающими явлениями в природе (сезонные изменения). Использование данного материала способствует обобщению и систематизации у детей информации природоведческого содержания и характера.

Необходимо акцентировать значение использования наглядного иллюстративного материала для эстетического развития детей, обогащения эстетических и эмоциональных переживаний и чувств. Особое значение здесь имеет использование в работе по экологическому образованию детей репродукции картин, просмотр видео- и кинофильмов. Использование наглядного материала также стимулирует познавательную активность детей, их интерес к явлениям природы.

Однако для того, чтобы все эти задачи были решены с положительными результатами, к применяемому в практике работы с детьми наглядно-иллюстративному материалу предъявляются определенные требования:

- реалистичность изображаемых предметов и явлений;
- ясность замысла художника;
- художественная выразительность материала, представленная в единстве с познавательной ценностью его содержания.

Обобщение теоретико-практических наработок позволяет выделить следующие виды наглядно-иллюстративного материала:

- картины природоведческого содержания. Наиболее часто в практике работы дошкольных образовательных учреждений используются следующие серии картин о природе: «Домашние животные» (С.А.Веретенникова), «Дикие животные с детенышами» (С.А.Веретенникова), «Времена года» (С.Н. Соловьева), «Картины о сельской местности» (С.Н. Соловьева) и некоторые другие;

- картинки, иллюстрации, фотографии;
- гербарии, коллекции;
- кинофильмы, диафильмы, диапозитивы.

Широко известно философское изречение: практика – критерий истины. Кроме того, как установлено психолого-педагогическими исследованиями, ребенок дошкольного возраста успешнее развивается благодаря вовлечению его в процесс активной содержательно насыщенной деятельности, непосредственно-

го взаимодействия с окружающей действительностью. Вместе с тем с позиций современной психолого-педагогической науки использование практических методов в системе работы с детьми дошкольного возраста рассматривается как введение в практику работы с детьми элементов развивающего обучения.

Если мы исходим из того, что ребенок-дошкольник развивается в активной деятельности, то одним из важнейших практических методов экологического образования детей и ее основных форм необходимо рассматривать игру. Игра – это наиболее эмоционально насыщенная деятельность, а положительный эмоциональный фон, как уже отмечалось, имеет для экологического развития дошкольников большое значение.

Какова же роль игры в системе экологического образования дошкольников?

В первую очередь необходимо говорить о влиянии игр на расширение диапазона знаний, представлений о мире природы. Играя, дети познают природное окружение, их знания об объектах, предметах, явлениях природы заметно расширяются и конкретизируются.

Далее, игровая деятельность способствует развитию способностей ребенка видеть эстетическую красоту и неповторимость природного окружения, учит любоваться ее своеобразием.

Игровая деятельность оказывает также влияние на развитие у детей гуманных чувств по отношению к природе и познавательного к ней отношения.

Для успешного осуществления этой деятельности необходимо, чтобы во время экологических занятий с детьми использовались все виды игр дошкольников – как с готовым содержанием и правилами, так и требующие творческих подходов.

Особое место и значение в системе экологического образования дошкольников занимают дидактические игры. Это игры, в которых процесс обучения детей осуществляется опосредованно, через различные элементы занимательного и одновременно познавательного материала, с которым взаимодействуют дети. Дидактические игры – это игры с готовым содержанием и правилами. В процессе дидактической игры дети уточняют, конкретизируют, закрепляют, расширяют, систематизируют имеющиеся у них представления о природе. Вместе с тем дидактическая игра оказывает влияние на развитие мыслительных операций дошкольников (анализ, синтез, сравнение, обобщение и пр.), развива-

ет память и внимание. Нельзя не отметить и то, что дидактические игры способствуют становлению личностных качеств детей (способность играть вместе, договариваться в процессе игры и пр.).

В процессе экологического образования дошкольников используются следующие виды дидактических игр: предметные; настольно-печатные; словесные; творческие.

Предметные игры. Это игры с использованием различных предметов природы (листья, шишки, семена, камешки и т.д.). Предметные игры рекомендуется использовать с целью уточнения и конкретизации знаний детей о качествах и свойствах объектов природы. Предметные игры учат детей обследовать, развивают сенсорику ребенка. Как пример предметных игр можно привести – «Чудесный мешочек», «Вершки и корешки», «С чьей ветки детки» и т.д. Предметные игры возможно использовать во всех возрастных группах, как в коллективных занятиях, так и индивидуальных, усложняя содержание игры в зависимости от возрастных и индивидуальных возможностей детей.

Настольно-печатные игры. Это игры типа лото, домино и др. («Ботаническое лото», «Ягоды и фрукты», «Грибы» и пр.). Данные игры дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях природы. Большое влияние они оказывают на развитие логического мышления дошкольников, развивают способность быстро, мобильно использовать имеющиеся знания в новой ситуации. Настольно-печатные игры целесообразно использовать в работе с небольшой подгруппой детей. Эффективны они и при организации индивидуальной коррекционной работы.

Словесные игры. Это игры, не требующие никакого наглядного материала. Их содержанием являются устные вопросы относительно уже имеющихся у детей представлений о мире природы. Примером словесных игр могут быть ответы на различные вопросы: «Кто летает, кто бежит, а кто прыгает?», «Когда это бывает?», «Кто живет в воде, кто летает в воздухе, кто живет на земле?» и пр. Словесные игры проводятся с целью закрепления, обобщения, систематизации имеющихся у детей представлений о мире природы. Они являются эффективным средством развития внимания, памяти, сообразительности дошкольников, хорошо развивают речь детей. Данный вид игр не требует специальных условий, его можно организовывать как в помещении, так и на прогулке.

Дидактические игры необходимо использовать как системный компонент занятий по экологическому образованию, начиная с младшей возрастной группы. На данном возрастном этапе дидактические игры используются в первую очередь в целях закрепления знаний, полученных детьми в ходе наблюдений за сезонными явлениями на прогулке, а также организованных занятий по ознакомлению с миром природы. Исходя из специфики возраста, а именно наглядно-действенного характера мышления, в младшем дошкольном возрасте целесообразнее использовать настольно-печатные игры экологического содержания, а в последующем – словесные и предметные игры.

В заключение отметим, что положительных результатов в работе по экологическому образованию детей можно достичь только в результате комплексного использования всех форм и методов экологического образования дошкольников в соответствии с процессуальным блоком модели методики развивающего экологического образования детей дошкольного возраста.

Выводы по 2 главе

Эффективность процесса экологического образования детей дошкольного возраста определяется поэтапностью его реализации и последовательным движением от цели к результату.

Основными методическими этапами процесса экологического образования дошкольников являются: 1) проблемно-ознакомительный; 2) содержательно-деятельный; 3) оценочно-деятельностный.

Так, на первом этапе происходит процесс развития устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений, который усложняется в зависимости от возраста.

На втором этапе происходит формирование экологических представлений, умений и навыков с учетом возраста дошкольников.

На третьем этапе происходит развитие позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, который накапливается по мере взросления дошкольников.

Каждый из этапов направлен на качественное достижение конкретного результата в целостном процессе экологического образования дошкольников. Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и

не позволяет достигнуть итогового положительного результата – становления экологической культуры.

Каждый из этапов имеет определенную направленность, цели, задачи, содержание, результат в соответствии с возрастной периодизацией.

Содержательно-смысловое наполнение каждого этапа предполагает последовательное движение дошкольников в рамках возрастной категории от этапа к этапу. При этом содержание каждого этапа определено общей схемой процесса экологического образования дошкольников.

В результате каждый дошкольник в определенном возрасте последовательно проходя этапы экологического образования, должен подойти к определенному уровню экологической культуры через реализацию обучающей, воспитывающей, развивающей функций экологического образования.

Развитие интересов, мотивов, потребностей на проблемно-ознакомительном этапе способствует целенаправленному овладению системой знаний, умений и навыков на содержательно-деятельном этапе и последовательно обеспечивает переход к формированию позитивного опыта эмоционально-ценностного, положительного отношения к природному окружению на оценочно-деятельностном этапе.

Содержательная сторона методики реализации экологического образования дошкольников рассматривается нами с точки зрения анализа существующих программ, имеющих различный статус (комплексные и парциальные программы).

Такой подход связан с усилением требований к результативности образовательного процесса и необходимостью его научно обоснованного изменения с целью повышения эффективности образования в целом и экологического образования в частности. Это актуализирует проблему адекватного представления наиболее значимых для педагогической теории и практики результатов научного поиска. Стремление внести вклад в целостную теорию в рамках методики экологического образования дошкольников, способную содержательно обосновывать аспекты педагогического процесса и в связи с этим раскрыть ключевые процедуры эффективного оперирования им в условиях современного образования, привели нас к необходимости построения содержательного и организационного блоков экологического образования.

Создание развивающей предметно-пространственной экологоориентированной среды в детском саду рассматривается нами не только как условие, но, главным образом, как метод экологического воспитания, ибо эта деятельность является непрерывной, педагогически обусловленной и совместной с детьми. В такой деятельности взрослый всем своим поведением: искренним вниманием, словами, чувствами – демонстрирует правильные формы взаимодействия человека с природой, обучает пониманию взаимосвязи растений, животных с условиями, в которых они находятся, развивает сочувствие, сопереживание, любовь к живому.

Теоретико-методологической стратегией осуществления экологического воспитания и образования дошкольников является интеграция аксиологического, экоцентрического и партисипативного подходов. Назовем их слагаемые:

- понимание дошкольника как свободной и самоценной личности, способной по мере своего саморазвития и становления к самостоятельному выбору нравственных ценностей (идеалов, интересов, мотивов и принципов) экоцентрической этики, стереотипного экологически безопасного, целесообразного и позитивного (общественно полезного) поведения, а также активной экологической деятельности;

- отсутствие противопоставленности человека и природы при восприятии субъектом природных субъектов как полноправных и самоценных партнеров по взаимодействию в системе «человек – общество – природа»;

- привлечение дошкольника к решению экологических проблем на основе соучастия и включенности, созданных на паритетных началах.

Таким образом, условиями процесса экологического воспитания и образования дошкольников являются:

- диагностика экологической воспитанности детей;
- сочетание традиционных и нетрадиционных форм воспитательной работы детей;
- использование различных методов осуществления экологического воспитания детей;
- реализация комплексной программы экологического воспитания детей.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Цель и задачи опытно-экспериментальной работы

Рассмотрев в предыдущих главах основы экологического образования дошкольников, мы пришли к выводу, что оно является одним из важнейших факторов становления и развития личности ребенка. Познание окружающего мира необходимо ребенку для ориентации во внешней среде и является потребностью ребенка, выражающейся в эмоциональном отношении к природе, в желании узнать неизвестное. Поэтому целенаправленно организованная познавательная деятельность дошкольников в природе является психолого-педагогическим механизмом развития экологического сознания как системообразующего компонента экологической культуры.

Проведенный анализ особенностей экологического образования детей дошкольного возраста позволяет нам сформировать ряд исходных положений реализации данного вида образования.

1. Первой составляющей экологического образования дошкольников является экологическое обучение. Сущность экологического обучения дошкольников заключается в овладении им определенными знаниями и убеждениями, в готовности к деятельности, а также в осуществлении практических действий, согласующихся с требованиями бережного отношения к окружающей действительности.

2. Второй составляющей является экологическое воспитание дошкольников, представляющее собой процесс формирования у детей экологического сознания эгоцентрического типа, т.е. системы представлений о взаимоотношениях человека и природы, для которых характерны отсутствие противопоставлений человека природе, восприятие природных объектов как полноправных субъектов, партнеров по взаимодействию.

3. Третьей составляющей является экологическое развитие дошкольников – становление личности человека под влиянием окружающей природно-социальной среды, которое определяется мерой становления экологической культуры. Это объективный процесс последовательного количественного и качественного изменения психофизических задатков в результате взаимодействия

с окружающей природно-социальной средой, выражающейся в практической экологически ориентированной деятельности.

Мы сделали предположение, что разработанная нами методика реализации экологического образования детей дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня экологических знаний и умений, интересов и направленности личности ребенка. Исходя из этого, мы пришли к выводу о необходимости проведения опытно-экспериментальной работы.

Прежде чем перейти к описанию работы, рассмотрим основополагающие вопросы, на которые мы опирались при ее подготовке и проведении.

В психолого-педагогической литературе существует такое понятие, как «опытная работа». А.М. Новиков определяет опытную работу как «метод внесения преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой» [178, с.45]. Эксперимент трактуется как «общий эмпирический метод исследования, суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях» [178, с.46].

Опираясь на эти два понятия, отметим ряд характерных особенностей проведения опытно-экспериментальной работы:

- а) организация педагогического процесса, позволяющая видеть связи между изучаемыми явлениями без нарушения его целостного характера;
- б) преднамеренное внесение в педагогический процесс принципиально важных изменений согласно цели, задачам и гипотезе исследования;
- в) глубокий качественный анализ введенных в педагогический процесс новых или видоизмененных компонентов и возможно более точное количественное измерение результатов всего процесса.

Учитывая общие требования к проведению опытно-экспериментальной работы, а также опираясь на теоретико-методологическую базу исследования, мы разработали программу ее реализации.

Педагогическая цель опытно-экспериментальной работы – повышение уровня экологического образования дошкольников.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определение первоначального уровня экологического образования дошкольников.

2. Реализация методики экологического образования детей дошкольного возраста.

3. Обработка полученных данных с помощью методов математической статистики и их анализ.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы опирались на следующие общие и специфические принципы экологического образования дошкольников:

– принцип гуманизации – отражает ценностную функцию коэволюционного подхода и обеспечивает включение смысла познания экологических проблем в систему ведущих жизненно-смысловых ценностей развивающейся личности;

– принцип социализации – предполагает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной социокультурной среде. Ее продуктами выступают личностные смыслы, определяющие отношение индивида к миру, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и т.п.;

– принцип природо- и культуросообразности – ядро экосистем отражает социоприродную сущность человека. Реализация данного принципа предполагает введение в содержание социально-экологического воспитания дошкольников трех групп связей: природоохранного характера, антропоэкологического характера, связанного с адаптацией и экологической безопасностью, и экологически целесообразной деятельности;

– принцип прогностичности – формирование у человека чувства предвидения и заботы о будущем, способности прогнозировать пути сохранения окружающей природной среды (во время отдыха, труда в природе, играх и т.д.);

– принцип интеграции – содержание социально-экологического образования дошкольников комплексно. В его состав входит содержание естественных дисциплин, оно дополняется содержанием литературы и искусства;

– принцип целостности – этот принцип тесно связан с предыдущим и присущ именно дошкольному экологическому образованию, отражая, прежде всего, целостное восприятие окружающего мира ребенком и его единство с миром природы. Сам процесс работы с детьми в дошкольном учреждении должен строиться с учетом целостного подхода;

- принцип антропологизма – в фундаменте любой педагогической системы заложены представления о природе человека, общества;
- деятельностный принцип – экологические представления ребенка должны стать основой для формирования мотивации участия в различных по- сильных видах деятельности по сохранению окружающей среды. С одной сто- роны, такая деятельность – своеобразный результат сформировавшейся у ре- бенка в процессе экологического образования мотивации и потребности, крите- рий уровня экологической культуры, с другой - в процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «ребенок – окружающая среда»;
- принцип конструктивизма – его применение означает, что в качестве примеров для дошкольников должна использоваться только нейтральная, по- ложительная или отрицательно-положительная информация. Приводя отрица- тельные факты влияния человека на природу, педагог обязан показать ребенку положительный пример или возможность изменения ситуации;
- принцип региональности – его применение означает учет возможно- стей местности в экологическом образовании дошкольников.

Прежде чем приступить к описанию констатирующего этапа опытно- экспериментальной работы, необходимо дать подробную характеристику кри- териально-уровневой шкалы оценки уровня экологического образования детей дошкольного возраста. Для того чтобы сделать цели полностью диагностиро- ванными (проверяемыми), а исследуемый процесс воспроизводимым, нами бы- ли выдвинуты критерии их достижения, при выборе которых мы основывались на внутренних (структурно-логических) и внешних (соответствие намеченной цели) показателях (табл. 4).

Таблица 4 – Критериально-уровневая шкала оценки уровня экологического образова- ния детей дошкольного возраста (базиса экологической личностной культуры)

Уровни	Критерии	Показатели
	Знания и уме- ния	Представления о природе (живой и неживой), а также о че- ловеке, как части природы нечеткие, неполные, нарушена системность. Затруднено осознание взаимосвязи и взаимо- зависимости человека и природы. Системные представле- ния о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах отсутствуют.
	Интересы	Отсутствие удовлетворения от процесса трудовой деятель- ности и ее результатов, отношение равнодушное, порой от- рицательное; попытки преодолеть трудности в ходе ее вы- полнения не проявляются; затруднено понимание необхо-

Низкий		димости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, отсутствие проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние; отсутствие экологической мотивации деятельности, а также ответственности за результаты и последствия реализуемой деятельности.
	Направленность личности	Не наблюдается инициативы применить знакомые способы действия в природной среде, отсутствует стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; отсутствуют общетрудовые умения и навыки; не владеет навыками самоконтроля и стремления довести начатое дело до конца; трудовую деятельность осуществляет после многократного повторения просьбы взрослым; неумение действовать в природе на основе правил поведения в природной среде.
Средний	Знания и умения	Системные представления о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы неполные. Осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы фрагментарно. Наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах выражено слабо.
	Интересы	Получение удовлетворения от процесса трудовой деятельности и ее результатов только в случае выполнения любимого дела. Ситуативное преодоление трудностей в ходе ее выполнения. Наличие понимания необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, однако отсутствие проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние; экологическая мотивация деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности выражена слабо.
	Направленность личности	Применение знакомых способов действий в природной среде ситуативно, слабо выражено стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; общетрудовые умения и навыки нуждаются в коррекции; самоконтроль и стремление доводить начатое дело до конца присутствует только при выполнении любимого дела; осуществление трудовой деятельности с напоминанием взрослого и помощью сверстников; умение действовать в природе на основе правил поведения в природной среде фрагментарно.
Высокий	Знания и умения	Системные представления о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы. Осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы. Наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах.
	Интересы	Получение удовлетворения от процесса трудовой деятельности и ее результатов, преодоление трудностей в ходе ее выполнения; понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, проявление ответственности за их жизнь и хорошее состояние; наличие экологической мотивации деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности.

	Направленность личности	Активное применение знакомых способов действий в природной среде, стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; наличие общетрудовых умений и навыков (целеполагание, планирование, выбор способа достижения цели, контроль и оценка результатов); владение навыками самоконтроля и стремления доводить начатое дело до конца; умение осуществлять трудовую деятельность без напоминаний и посторонней помощи; умение действовать в природе на основе правил поведения в природной среде.
--	-------------------------	---

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Подбор методов диагностики экологического образования детей дошкольного возраста происходил после изучения результатов ряда исследований по педагогике дошкольного образования.

На начальной ступени изучения какого-либо явления или процесса используется метод иллюстративно-монографического наблюдения. Единицу изучения генеральной совокупности выбирают типологически. Как правило, на основе имеющейся информации считают, что эта единица характерна для данной совокупности. По выявленным чертам отдельной единицы судят обо всей генеральной совокупности.

В контексте нашей работы метод иллюстративно-монографического наблюдения представляет собой системное исследование экологического образования детей дошкольного возраста и включает в себя пять этапов: 1) беседа до начала наблюдения; 2) самонаблюдение; 3) анализ полученных результатов; 4) консультативная беседа; 5) планирование действий, направленных на экологическое образование детей дошкольного возраста.

Наблюдение как эффективный способ познания педагогической реальности состоит в непосредственном или в опосредованном восприятии поведения субъекта в разнообразных ситуациях [244] и позволяет не только субъективно оценить внешнее проявление фактов, но и установить с помощью анализа взаимосвязь между фактами наблюдения.

С целью более глубокого изучения экологического образования детей дошкольного возраста нами также применялись опросные методы (беседа, ан-

кетирование, интервьюирование) и методы психолого-педагогической диагностики (тестирование). Опросные методы на основе анализа ответов на специально подобранные стандартные вопросы позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса.

Опросные методы используются в 2-х основных формах: устный опрос-беседа, интервью и письменный опрос-анкетирование (для воспитателей). Для успешного применения беседы необходимо предварительно продумать цель и предмет разговора, место и время проведения, а также последовательность задаваемых вопросов.

В нашем исследовании на первом этапе применялась беседа до начала наблюдения, а на четвертом этапе проводилась беседа в виде консультации по заранее разработанной программе.

Интервью относится к разновидности опроса, целью которого является выяснить, оценить точку зрения опрашиваемого на вопрос или серию вопросов.

Анкетирование как письменный опрос является эффективным методом, информативным и документальным.

Методы тестирования трактуются как методы психолого-педагогической диагностики испытуемых. В связи с этим применение всевозможных тестов в педагогическом исследовании широко распространено.

Одним из средств оценивания и учета достижений (в том числе творческих успехов) ребенка является формирование «портфолио», или «портфеля достижений», который получает все большее распространение в дошкольных образовательных организациях.

Портфолио – это методика аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное, нацелено на выявление:

- объективно существующего уровня владения умениями и навыками;
- пробелов в подготовке;
- трудностей усвоения;
- уровня сформированности умений и их совершенствования путем внесения коррекции в образовательный процесс.

Констатация данных базируется на беседе, анкетировании, тестировании, наблюдении, изучении продуктов творческой деятельности ребенка. Для обобщения полученных результатов используется количественный и качественный анализ. В результате обработки данных всех методов мы составляем персональные технологические карты наблюдения, которые позволят нам судить о результативности исследования. К достоинствам технологических карт относится возможность увидеть динамику уровня экологического образования детей дошкольного возраста, а также проанализировать этот процесс совместно с воспитателем и внести коррективы после каждого этапа исследования.

Результатом подготовительного этапа стала разработка комплекса диагностических процедур экологического образования детей дошкольного возраста. Оценка исходного уровня экологического образования детей дошкольного возраста осуществлялась нами с помощью следующих диагностических методов, представленных в таблице 5.

Таблица 5 – Методы оценки уровня экологического образования детей дошкольного возраста (базиса экологической личностной культуры)

Критерии экологического образования дошкольников	Показатели экологического образования детей дошкольного возраста	Диагностический метод оценки уровня экологического образования дошкольников
Полнота и системность экологических знаний и умений	-наличие системных представлений о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы; -осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы; -наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах.	индивидуальная беседа, рисуночная методика
Сформированность интереса к экологической деятельности	-способность получать удовлетворение от процесса трудовой деятельности и ее результатов, преодоление трудностей в ходе ее выполнения; -понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, проявление ответственности за их жизнь и хорошее состояние; -социально-экологическая ценностная мотивация деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой	выполнение заданий с карточками, решение проблемных ситуаций, наблюдение за деятельностью в уголке природы и на участке детского сада

	деятельности.	
Сформированность направленности личности на экологическую деятельность	<ul style="list-style-type: none"> -активное применение знакомых способов действий в природной среде, стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; -владение общетрудовыми умениями и навыками (целеполагание, планирование, выбор способа достижения цели, контроль и оценка результатов); -владение навыками самоконтроля и стремления доводить начатое дело до конца; -умение осуществлять трудовую деятельность без напоминаний и посторонней помощи; -умение действовать в природе на основе правил поведения в природной среде. 	решение проблемных ситуаций, наблюдение за деятельностью в уголке природы и на участке детского сада

Далее для определения исходного уровня экологического образования детей дошкольного возраста был проведен комплекс мероприятий по нескольким направлениям.

Во избежание субъективности в оценке результатов исследования, нами были выбраны типичные дошкольные образовательные организации. Комплектование детей и педагогов осуществлялось еще до начала опытно-экспериментальной работы, тем самым исключалось влияние на подбор кадров.

Дошкольники, принимающие участие в опытно-экспериментальной работе были объединены нами в 4 опытные группы, примерно с равным количеством детей: ОГ-1 – 16 человек; ОГ-2 – 14 человек; ОГ-3 – 15 человек; ОГ-4 – 14 человек. В первых двух группах (ОГ-1 и ОГ-2) реализовывались элементы экологического образования, в группах ОГ-3 и ОГ-4 реализовывалась полная программа эксперимента.

Вторым направлением констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по определению уровня экологического образования детей дошкольного возраста было выяснение общего отношения дошкольников к природе и человеку как части природы.

По нашему мнению, бесспорным является тот факт, что разрозненных представлений о природе и о человеке явно недостаточно для эффективного

взаимодействия дошкольников с природой. Необходимо также понимание старшими дошкольниками взаимозависимости человека и природы. Именно эта цель ставилась нами в беседе с детьми.

В процессе беседы мы выяснили, что природа воспринимается детьми в большинстве своем либо с потребительской, либо с эстетической стороны. Всего 16% детей отметили зависимость природы от человека. Среди всех опрашиваемых детей, только 27% понимают, что человек нужен природе, т.к. он заботится о ней. Однако при этом же, большинство дошкольников (80%) отметили, что природа никак не может влиять на жизнь человека. Кроме того, значительное количество детей (67%) считают, что человек не изменяет природу.

Не вызвал затруднений вопрос о необходимости беречь природу. Однако далеко не все дети смогли ответить, как и от кого необходимо беречь природную среду. Стоит также отметить, что дети не видят возможность охраны природы через Красную книгу, создание заповедников и т.д.

Из числа участников эксперимента 60% детей выполняют ряд операций, направленных на сохранение природы: поливают растения, кормят домашних животных и др. Однако никто не отметил, что можно изготовить кормушки для птиц, не рвать цветы, не ломать ветки деревьев и т.д.

Следовательно, можно отметить, что у дошкольников в той или иной степени присутствуют представления, как о составляющих понятия живая и неживая природа, так и о человеке, как части природы. Однако данные представления нуждаются в конкретизации, уточнении и пополнении. Кроме того, в ряде случаев наблюдается отсутствие системы представлений у дошкольников. Об этом мы можем судить по тем фактам, что дети очень часто при ответе на вопрос не могут обосновать свой ответ, соотнести одно понятие с другим.

Результатом реализации третьего направления констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало определение уровня экологического образования детей дошкольного возраста (табл. 6).

Таблица 6 – Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (нулевой срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни экологического образования детей дошкольного возраста						\bar{X}	S
		I. Низкий		II. Средний		III. Высокий			
		КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%		
ОГ-1	16	11	68,8	5	31,2	0	0,0	1,31	0,48
ОГ-2	14	9	64,3	5	35,7	0	0,0	1,36	0,50
ОГ-3	15	10	66,7	5	33,3	0	0,0	1,33	0,49
ОГ-4	14	10	71,4	4	28,6	0	0,0	1,29	0,47

Средний балл уровня вычислен по формуле:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

где

x_i – числовое значение уровня профессиональной готовности i -го ребенка;

n – количество детей в группе.

Стандартное отклонение вычислено по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2},$$

где

\bar{x} – среднее значение;

x_i – значение случайной величины.

Из таблицы и диаграммы видно, что в ОГ-1 количество детей, обладающих низким уровнем экологического образования, составило 68,8 %, в ОГ-2 – 64,3 %, в ОГ-3 – 66,7 %, в ОГ-4 – 71,4 %. Количество детей, имеющих средний уровень экологического образования, составило в ОГ-1 – 31,2 %, в ОГ-2 – 35,7 %, в ОГ-3 – 33,3 %, в ОГ-4 – 28,6 %. Дети с высоким уровнем экологического образования на констатирующем этапе выявлены не были.

Средний балл и стандартное отклонение в рассматриваемых группах практически совпадают, что позволяет говорить о сходности данных групп по уровню экологического образования детей дошкольного возраста и делает возможным в дальнейшем их сравнение.

Более наглядно результаты нулевого среза уровней экологического образования детей дошкольного возраста в опытных группах на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы представлены на диаграмме (рис. 1).

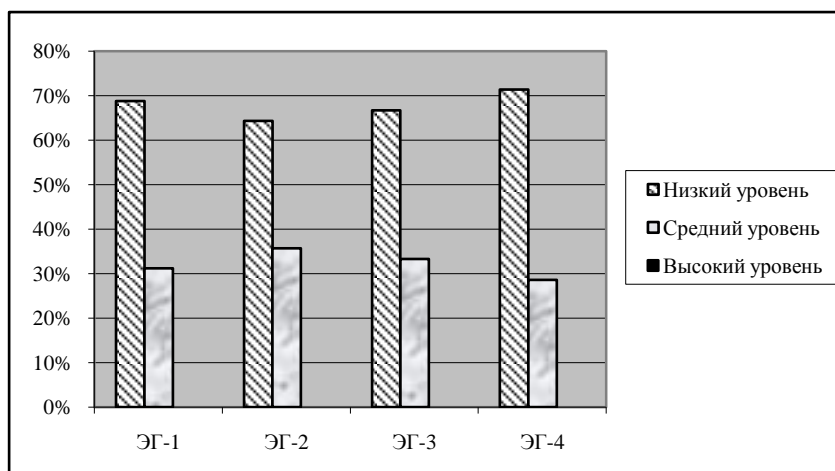


Рис. 1. Результаты нулевого среза уровней экологического образования детей дошкольного возраста

Из результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы следует, что более половины детей находятся на низком уровне экологического образования. Представления детей о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы, нечеткие, неполные, нарушена системность. Затруднено осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы. Системные представления о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и об природных объектах отсутствуют.

Можно отметить отсутствие удовлетворения от процесса трудовой деятельности и ее результатов, равнодушное, порой отрицательное отношение; попытки преодолеть трудности в ходе ее выполнения не проявляются; затруднено понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, отсутствуют проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние; отсутствует экологическая мотивация деятельности, а также ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности.

У этих детей не наблюдается инициативы применить знакомые способы действия в природной среде, отсутствует стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; отсутствуют общетрудовые умения и навыки; они не владеют навыками самоконтроля и стремления довести начатое дело до конца; трудовую деятельность осуществляют после многократного по-

вторения просьбы взрослым; не умеют действовать в природе на основе правил поведения в природной среде.

Около 32% детей всех групп показали средний уровень экологического образования. Системные представления о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы, у них неполные. Осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы фрагментарно. Наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и об природных объектах выражено слабо.

Эти дети получают удовлетворение от процесса трудовой деятельности и ее результатов только в случае выполнения любимого дела. Наблюдается ситуативное преодоление трудностей в ходе ее выполнения. Понимают необходимость гуманного, заботливого отношения к объектам природы, однако отсутствуют проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние; экологическая мотивация деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности выражена слабо.

Дети, имеющие средний уровень экологического образования, применяют знакомые способы действий в природной среде ситуативно, слабо выражают стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; их общетрудовые умения и навыки нуждаются в коррекции; самоконтроль и стремление доводить начатое дело до конца присутствует только при выполнении любимого дела; осуществляют трудовую деятельность с напоминанием взрослого и помощью сверстников; умеют действовать в природе на основе правил поведения в природной среде фрагментарно.

Высокого уровня экологического образования не показал никто, и это можно объяснить недостаточным вниманием к данной проблеме, которая позволила бы приобрести необходимые экологические знания и умения, сформировать экологические интересы и соответствующую направленность личности.

Для повышения уровня экологического образования детей дошкольного возраста и, соответственно, становлению базиса экологической культуры дошкольника, необходимо уделять особое внимание данному процессу.

3.2. Основные направления реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста

К особенностям детей дошкольного возраста относятся: психологическая включенность в мир природы, восприятие природных объектов в качестве полноправных субъектов, стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы. В дошкольном детстве происходит интеграция ребенка в общество и культуру, осуществляется присвоение ребенком экологической субкультуры детства, которая обеспечивает фундамент для развития экологичной личности, обладающей эгоцентрическим типом сознания.

Отсутствие или недостаток эмоциональных, чувственных контактов с природой, информации об окружающем мире, ограничение удовлетворения потребностей ребенка в приобретении тех экологических ценностей, которые признаются обществом, приводят к экологической депривации. В современных условиях даже малейшее ограничение потребностей детей в общении с природой недопустимо и может привести к серьезным осложнениям не только в решении задач экологического воспитания и образования подрастающего поколения, но и развития личности ребенка.

Педагогу необходимо помнить, что устранение негативных факторов современной ситуации возможно через обеспечение особого одухотворенного пространства детской жизнедеятельности и присвоение экологической субкультуры детства. Это даст ребенку защиту от негативного влияния агрессивной среды, повысит уровень его психоэмоционального благополучия, позволит скорректировать последствия экологической депривации.

В этой связи огромное значение имеет правильный выбор педагогических технологий сопровождения процесса присвоения детьми экологической субкультуры детства. Как показывает опытно-экспериментальное исследование, ни лозунги, ни самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Оно формируется в процессе деятельности. Если мальчик или девочка огораживают муравейники, спасают мальков, они участвуют в работе самой природы. Здесь воспитывается не просто милосердие (что само по себе очень важно), а происходит нечто большее, что в слабой степени отражает термин «формирование сознания». Для детей дошкольно-

го возраста актуально эмоциональное переживание, связанное с процессом общения, разнообразная деятельность, экологическая активность.

Мы отдаем приоритет технологии экологического образования, в которой человек выступает как субъект экологического отношения. Вера в ребенка, его силы, возможности, создание ситуации успеха, индивидуализация и дифференциация учебной деятельности являются необходимыми условиями организации процесса экологического образования.

Эффективными формами экологического образования в нашем исследовании являются «уроки доброты», «уроки мышления», коллекционирование, «зеленый патруль», экологические тропы, эколого-психологический тренинг и др.

«Уроки доброты» способствуют развитию интереса детей к природе, воспитанию чуткости, чувства сопричастности, сопереживания. Тематика «уроков» может быть самой разнообразной: «Кто может считаться заботливым», «Как можно заботиться о комнатных растениях», «Что такое бережливость», «Что такое красота», «Чем красив цветок», «Красота человека», «Как ты проявляешь любовь к животным» и др.

«Уроки мышления» обеспечивает усвоение детьми зависимостей между явлениями живой и неживой природы. Познавательная деятельность детей на «уроках мышления» сочетается с эмоциональным восприятием природы, с включением художественных произведений, что способствует формированию «чувства» природы.

Коллекционирование – еще один способ привлечь ребенка к окружающему миру. Коллекционировать можно не только камни, но и запахи, краски, звуки. А затем организовать выставки: «Человек и его добрые дела на земле», «Кладовая чудес», «Лесная скульптура», «Лес – друг человека».

«Зеленый патруль» – форма, которая является школой формирования активной жизненной позиции. Деятельность детей распространяется на все зеленые насаждения как на участке детского сада, так и в близлежащих окрестностях.

Экологические тропы позволяют оставлять окружающую природу в действенной неприкосновенности и любоваться ее нетронутыми красотами. Экскурсионными объектами могут быть памятники природы, лекарственные растения, уголки леса, поля, луга, растения, на которых видно влияние деятель-

ности человека, окружающей среды, места, где можно увидеть влияние животных на растения (погрызы деревьев, следы, остатки пищи и т.д.), роль животных, грызунов, дождевых червей, различные виды растений, деревьев, вековые деревья, уникальные растения, ручьи, ключи, насекомые и их влияние на растения, следы нежелательных воздействий человека на природу: например, пакет целлофановый на земле, кострище и др.

Эколого-психологический тренинг способствует расширению чувственного опыта, развитию перцептивных возможностей, формированию экологических установок личности, активной жизненной позиции по отношению к природе, обучению навыкам взаимодействия с природой, расширению индивидуального экологического пространства. В работе с детьми дошкольного возраста целесообразно использовать упражнения на тренировку органов чувств. Воспитание органов чувств состоит не в том, чтобы ребенок знал цвет, форму и различные качества предметов, а в том, чтобы он уточнял свои чувства, упражняя внимание, умение сравнивать и выносить суждения о предметах.

«Исследователи природы». Цель этого упражнения – привлечь внимание детей к запахам, звукам и осязательным ощущениям как средству получения информации об окружающей среде. Для этого может использоваться игровая ситуация, в которой детям предлагается добыть информацию об окружающей природе в темноте или с завязанными глазами. Рассказывая, как передвигаться на ощупь, подчеркивается, что делать это необходимо медленно и осторожно. Дети упражняются, находясь в помещении, рассказывают, как они воспринимают звуки, запахи, предметы вслепую. Каждый ребенок должен получить возможность провести исследование с закрытыми глазами.

«Самый внимательный». Упражнение направлено на развитие внимательности, наблюдательности. Сначала используются «волшебные дощечки», на которые наклеены разные природные материалы: кора дерева, еловые иголки, песок и др. Дети, ощупав дощечку, рассказывают о своих ощущениях. Затем продолжается работа в естественных условиях.

«Прогулка с увеличительными стеклами». Предварительно дети учатся пользоваться увеличительным стеклом (лупой) и лишь затем отправляются на улицу для изучения деталей, которые трудно обнаружить невооруженным глазом. Предлагается навести лупу на кору дерева, найти маленькие волоски на листьях и стеблях различных растений. Рассматриваются «парашютики» оду-

ванчиков, камни, капли воды на травинке. Производится поиск насекомых, червей, которые внимательно рассматриваются. Необходимо внимательно проследить, чтобы все находки были возвращены на место. После прогулки детей просят зарисовать наблюдаемые объекты.

«Разноцветная мозаика». Цель упражнения – выделение цветов и оттенков в окружающей природе и искусственной среде. Перед выполнением упражнения предлагается вспомнить цвета и их оттенки (с помощью карточек). Предлагается детям отыскать в природе, на участке детского сада и дома предметы на каждую цветовую карточку. Затем обсуждаются результаты наблюдений. Какие цвета в окружающей природе встречаются чаще? Составляется цветовая мозаика своего участка, улицы, местности вокруг дома. Производится подсчет, сколько замечено природных объектов, сколько созданных руками человека? Дети рассказывают, какие предметы нравятся им больше, почему.

Детям раздаются листы с изображением основных цветов радуги, подбирают соответствующего цвета картинки предметов из окружающей местности и распределяют их на полосах. Предлагается детям рассказать, какие ощущения вызывает у них каждый цвет и какие предметы и краски им нравятся больше всего и почему. После выполнения заданий можно создать панно больших размеров «Цветовая мозаика улицы», объединив работы детей в общую картину.

Организация активного наблюдения и экспериментирования должна осуществляться при соблюдении основного правила: «Не навреди!» Категорически запрещаются эксперименты, наносящие вред растениям, животным и человеку (не разрешается собирать коллекции насекомых, вскрывать животных, делать чучела птиц, наблюдать, как одни животные поедают других, лишать растения полива и т.д.).

Среди интересных приемов – проигрывание ситуаций в экологическом театре, инсценировка фрагментов экологических сказок. Сказки, наполненные экологическим содержанием, например, сказка, где Колобок отправляется на поиски своего растения (пшеницы) и встречает на своем пути зайца, медведя и лису, у которых уже есть свои растения (заячья капуста, медвежье ушко, лисохвост), вызывают у дошкольников не меньший интерес, чем первоисточник.

Для поддержания интереса используются экологические тренинги по содержанию изучаемой сказки (например: «Я – дерево, мои руки – ветки»), иллюстрирование («Сказка, я тебя рисую»), рассматривание книжных иллюстраций

и самостоятельное изготовление книжек-малюток, проведение экологических игр, викторин, отгадывание кроссвордов, загадок и т.п. Детям можно предложить попробовать сочинить экологические сказки на избранную тему. При этом можно использовать следующие приемы: старая сказка на новый лад, сказки, продолжение начатой сказки, сказка «наизнанку», что было бы, если... и др. После, педагог может оформить альбом с сочиненными детьми сказками и рисунками к ним.

Особое значение имеет организация экологических наблюдений. Так, наблюдая за растениями, следует не только рассмотреть внешний вид, части растения, их назначение, но и обратить внимание на интересные сведения, связанные с названием этого растения, а также показать место в системе классификации (дерево, кустарник, травянистое растение), раскрыть признаки, характеризующие его как живое существо, выделить условия, необходимые для роста и развития растения. Дети должны получить представления о том, что растения, в свою очередь, являются местом обитания других растений и источником корма для животных, познакомиться со способами распространения семян, размножением растений, значением растений в жизни человека, способами ухода человека за ними.

В наблюдении за животными также должны найти место интересные сведения, связанные с названием животных, классификации (насекомые, птицы, рыбы, млекопитающие), уточнение понятий «живое», «неживое», знакомство со способами передвижения животных, связанными со строением их конечностей, изучение способов добывания пищи, приспособлений животных к способу добывания пищи, изучение среды обитания, приспособлений к среде обитания. Необходимо раскрыть взаимосвязи, существующие между животными и человеком, значение животных в жизни человека, роль человека в жизни животных. Особенно ценным в работе воспитателя представляется использование в ходе наблюдений загадок, пословиц, легенд, экологических фактов.

Кроме того, мы предлагаем в процессе экологического образования дошкольников использовать следующие виды дидактических игр:

- предметные;
- настольно-печатные;
- словесные;
- творческие.

Приведем некоторые из них.

«Узнай и назови»

Цель: научить детей узнавать и называть животных по отличительным особенностям внешнего вида.

Материал: карточки с изображением различных животных – собака, кошка, корова, лиса, медведь, рыба, ворона, воробей.

Игровая задача: назвать животных, изображенных на карточках.

«Что есть у животных?»

Цель: закреплять элементарные знания детей о частях тела животных.

Материал: карточки с изображением различных животных – собака, кошка, корова, лиса, медведь, рыба, ворона, воробей.

Игровая задача: показать и назвать части тела животного, изображенного на карточке.

«Отгадай-ка»

Цель: развивать у детей умение узнавать и называть представителей основных жизненных форм растений (деревья, травянистые и комнатные растения) по отличительным особенностям внешнего вида.

Материал: карточки с изображением деревьев (береза, дуб, ель и др.), травянистых растений (подорожник, мать-и-мачеха и др.), комнатных растений (фикус, пеларгония, фиалка).

Игровая задача: назвать растения, изображенные на карточках.

«Одуванчик»

Цель: закреплять у детей элементарные знания о строении растений.

Материал: разрезные картинки с изображением частей одуванчика (стебель, лист, цветок).

Игровая задача: сложить из карточек одуванчик и назвать его части.

«Времена года»

Цель: закреплять элементарные знания детей о характерных признаках сезонов года.

Материал: большой круг с вращающейся стрелкой, разделенный на четыре сектора (каждый сектор имеет свой цвет, имитирующий определенный сезон календарного года – белый (зима), зеленый (весна), красный (лето) и желтый (осень)), картинки с изображением сезонных изменений в неживой природе.

Игровая задача: после произвольной остановки стрелки подобрать картинки, соответствующие указанному стрелкой времени года.

В средней группе дидактические игры используются в целях уточнения, закрепления, элементарной систематизации полученных детьми знаний о мире природы, а также в целях развития познавательной активности и мыслительных процессов и операций дошкольников.

Приведем варианты дидактических игр экологического содержания для детей среднего дошкольного возраста.

«Живое – неживое»

Цель: формировать у детей умение ориентироваться в понятии «живое», закреплять знания о признаках живых организмов.

Материал: картинки с изображением объектов живой (растения и животные) и неживой природы.

Игровая задача: отобрать те карточки, на которых изображены живые объекты, и объяснить свой выбор.

«Зоологическое лото»

Цель: закреплять и совершенствовать умение детей узнавать и называть представителей основных классов животных по отличительным особенностям внешнего вида.

Материал: игровые карты с изображением разных животных, карточки с изображением представителей основных классов животных (рыбы, птицы, насекомые, звери), карточки с описанием внешних отличительных особенностей разных животных.

Игровая задача: по описанию животного подобрать карточку с его изображением и положить ее на соответствующую ячейку игровой карты.

«Помоги Медвежонку»

Цель: закреплять знания детей о потребностях животных как живых организмов и способах ухода за ними.

Проблемная ситуация. В гости к ребятам пришел Медвежонок. Он очень грустный, потому что не знает, как нужно ухаживать за рыбкой и птичкой, которые живут у него дома.

Игровая задача: помоги Медвежонку, расскажи, что нужно делать, чтобы рыбке и птичке жилось у Медвежонка хорошо.

«Оживи растение»

Цель: закреплять знания детей о строении растений (стебель, лист, цветок).

Материал: карточки с изображением растений. На карточках имеются пустые квадратики в какой-либо части растения. Маленькие карточки с изображением отсутствующих частей растений.

Игровая задача: «оживи» растение – правильно заполни пустые квадратики.

В старшем дошкольном возрасте дидактические игры используются в основном в целях систематизации представлений о мире природы, а также для развития таких психических процессов, как внимание, память, мышление, воображение и т.д. В связи с усложнением образовательной нагрузки кардинально меняются и сами игры. Усложняется их содержание, правила, задачи, игровые действия.

Приводим варианты дидактических игр, рекомендуемых к использованию в экологической работе с детьми старшего дошкольного возраста.

«Живое – неживое»

Цель: систематизировать представления детей о живом организме, формировать обобщенное представление о «живом».

Материал: карточки с изображением объектов живой природы (мира растений и животных) и предметов неживой природы.

Игровая задача: отобрать те карточки, на которых изображены объекты живой природы, объяснить свой выбор.

«Зоологическое лото»

Цель: обобщать представления детей о различных классах животных, совершенствовать умение классифицировать животных на основе выделения существенных признаков.

Материал: игровые карты пяти цветов (синий, зеленый, красный, желтый, коричневый), карточки-картинки, на которых изображены представители основных классов животных (звери, птицы, насекомые, рыбы, земноводные).

Игровая задача: разложить карточки с изображением разных животных на соответствующие их среде обитания цветковые карты (синяя карта – рыбы, зеленая – птицы, коричневая – земноводные, красная – насекомые, желтая – звери).

«Животные и растения родного края»

Цель: обобщать и систематизировать представления детей о животных и растениях родного края.

Материал: карточки, на которых изображены растения и животные разных географических областей, климатических зон.

Игровая задача: отобрать те карточки, на которых изображены животные родного края, назвать их.

«Разложи карточки»

Цель: обобщать и систематизировать представления детей о сезонных явлениях в неживой природе и их влиянии на мир растений и животных.

Материал: четыре карты, отражающие четыре времени года, карточки-модели, отражающие характерные признаки сезонных явлений в мире живой и неживой природы.

Игровая задача: выбери карточку, на которой изображено любое время года и соответствующие модели с изображением специфичных для него изменений в мире природы.

Однако для того чтобы использование дидактических игр было эффективным, необходимо целенаправленно обучать детей. Методика обучения детей дидактическим играм зависит от возрастных особенностей и возможностей дошкольников.

В младшем дошкольном возрасте на первом этапе воспитатель выступает активным участником игры. Проигрывая игру вместе с детьми, он сообщает одно правило. Правило это должно быть несложным. В процессе повторения игры сообщается дополнительное правило. На втором этапе воспитатель руководит игрой уже со стороны. Не являясь активным участником игры, тем не менее он направляет игру, следит за выполнением детьми правил, помогает им. На третьем этапе, когда игровые правила и действия хорошо усвоены, дети играют самостоятельно. Воспитатель только наблюдает за действиями детей со стороны.

Начиная со среднего дошкольного возраста, когда у детей уже накоплен элементарный опыт игровой деятельности, методика обучения и руководства дидактическими играми детей несколько иная. Перед началом игры воспитатель рассказывает детям ее содержание, вычлняя при этом 1–2 наиболее важных правила. Воспитатель также активно включается в игровую деятельность

детей и по ходу игры еще раз проговаривает правила, показывает игровые действия, говорит о дополнительных правилах. Это первый этап обучения дидактической игре. На втором этапе дети уже играют самостоятельно. Воспитатель со стороны наблюдает за ходом игры, исправляет ошибки детей, разрешает конфликтные ситуации. Когда интерес к игре у детей пропадает, воспитатель может предложить детям новый ее вариант.

К категории игр с правилами относятся и подвижные игры. Разработано достаточное количество подвижных игр природоведческого содержания («Кот и мыши», «Воробушки и автомобиль», «Караси и щука», «Солнышко и дождик» и т.д.). В основном это игры, знакомящие детей с повадками животных или с явлениями неживой природы. Дети, подражая повадкам животных, имитируя их образ жизни, отображая явления природы, глубже усваивают знания о мире природы. А положительные эмоции, которые сопутствуют этим играм, стимулируют развитие познавательных интересов детей.

Творческие игры. Большое значение в системе занятий с детьми на экологическую тему имеют творческие игры (строительные с применением природного материала и сюжетно-ролевые). В них дети излагают свои впечатления, полученные от общения с природными объектами в процессе наблюдений и экскурсий, а также знания, полученные на экологических занятиях. Специфической особенностью данных игр является то, что они организуются по инициативе самих детей. Самостоятельный характер творческих игр дошкольников помогает воспитателю выявить уровень экологических знаний и отношение детей к природе, что имеет большое значение для дальнейшей организации системы образовательной работы с детьми по вопросам экологии.

Строительные игры с природным материалом (песок, вода, глина, шишки, камешки и пр.). Они оказывают положительное влияние на процесс познания детьми специфических свойств и качеств предметов природы. В процессе этих игр у детей обогащается, совершенствуется чувственный опыт, развиваются познавательные способности. Строительные игры можно использовать и для подготовки детей к практико-исследовательской деятельности, так как в процессе этих игр дети нередко познают проблемные ситуации, связанные с физическими свойствами материалов (например, почему сухой песок рассыпается, а из влажного можно лепить куличики). При условии создания определенной развивающей среды (песочницы маленькие и большие, формочки, совочки и пр.)

строительные игры можно успешно использовать как в помещении, так и на участке.

Сюжетно-ролевые игры. Это игры, в которых дети отражают свой опыт, знания, приобретенные в процессе общения, взаимодействия с миром природы. Большое значение для оптимального влияния данного вида игр на результативность экологического образования дошкольников будет иметь расширение и обогащение опыта детей посредством проведения природоведческих экскурсий, использования диафильмов, диапозитивов, видео- и кинофильмов, отображающих не только непосредственно мир природы, но и труд людей в природных условиях.

Особое значение сегодня приобретает использование игр как формы организации экологической работы с детьми, а также игр, направленных на развитие и коррекцию личностной сферы детей дошкольного возраста посредством использования информации эколого-природоведческого содержания.

Одним из направлений занятий по экологическому образованию детей является формирование у них устойчивой потребности в практической деятельности по уходу за природой, ориентированной на организацию ухода за живыми объектами, создание для них условий, максимально приближенных к удовлетворению всех морфофункциональных потребностей каждого конкретного живого организма. Большое значение здесь приобретает труд.

В процессе труда у детей формируется бережное, заботливое отношение к природным объектам, они учатся ответственно относиться к животным и растениям, у них формируется устойчивая потребность проявлять заботу и ухаживать за своими питомцами. Вместе с тем у детей формируются и необходимые им трудовые навыки и осознание важности заботы о природе.

Труд по уходу за природой оказывает положительное влияние на развитие наблюдательности и сенсорных способностей детей. К примеру, дети учатся по цвету почвы, по качественному состоянию растений и на ощупь определять потребность растений в воде.

В процессе труда дети осознают зависимость состояния растений и животных от качества ухода за ними, знакомятся с морфофункциональными особенностями и потребностями каждого живого организма, учатся эти потребности удовлетворять. Освоение связей и зависимостей между потребностями растений и животных и качеством их удовлетворения делает труд детей более ос-

мысленным и целенаправленным. В результате у детей формируется такое качество личности, как трудолюбие.

В дошкольном возрасте используются следующие формы организации труда детей по уходу за природой:

- индивидуальные поручения (используются во всех возрастных группах). Они дают возможность воспитателю осуществлять более тщательное руководство и контроль за действиями детей, вовремя оказывать ребенку необходимую помощь, исправлять его ошибки, давать советы, как поступить в той или иной ситуации;

- коллективный труд (используется со средней группы). Дает возможность максимально охватить всех детей в целях формирования у них трудовых умений и навыков. Данная форма организации труда по уходу за природой имеет большое значение для формирования у детей личностных качеств: умения работать сообща, договариваться, планировать деятельность, брать на себя ответственность за результат общей работы и пр.;

- дежурства (используется со второго полугодия младшей группы). Дежурства позволяют совершенствовать трудовые умения и навыки. Вместе с тем в процессе дежурств у детей формируется ответственность за порученное дело.

В настоящее время заметно возрастает роль семьи в экологическом развитии детей дошкольного возраста. Ребенок открыт, чтобы воспринимать и присваивать экологические правила, превращать их в свои привычки. Родители могут помочь ребенку понять окружающую природу, сделать ее интересной и привлекательной для него. Неплохо, если в семье сложилась традиция проводить каждое лето в путешествии, это расширяет круг знакомств, помогает ребенку узнать и увидеть мир, учит его общению. Сначала это путешествия по ближайшим окрестностям. И, как настоящие путешественники-исследователи, дети могут составлять экологические карты. Они заполняются постепенно. Используются простейшие условные обозначения и рисунки, придуманные детьми. Читая карту, можно узнать, сколько деревьев растет около дороги, где участки земли чище: у торговых точек или около детского сада, кинотеатра, почему и где возникают свалки, где проложены асфальтовые дорожки, а где земля вытоптана. На картах отмечают места, где произрастают дикорастущие и культурные растения.

Совместная деятельность с детьми – важнейшее условие экологического развития ребенка в семье. Вместе с детьми можно окружить заботой слабые, больные деревья на участке, муравейники, места скопления птиц, расставить природоохранные знаки, разъяснить их значение. Для накопления интересных экологических фактов в группах и дома можно создать «экологическую энциклопедию», в которой будут собраны художественные произведения о природе: стихи, загадки, приметы, интересные вопросы.

Ролевые экологические игры «Строительство города», «Исследовательская лаборатория», «Экосистема водоем» и другие целесообразно использовать не только в условиях детского сада, но и в условиях семьи. Игра «Экологические пирамидки» позволяет показать ребенку пищевые цепи, взаимосвязи, существующие в них. В таких играх ребенок наглядно видит, что нарушение одного звена в пищевой цепочке ведет к гибели остальных.

Экологическое просвещение родителей – одно из важнейших и в то же время наиболее сложных направлений работы дошкольной организации. Необходимо, чтобы родители стали добровольными помощниками в дошкольной образовательной организации на постоянной основе. Участие родителей в обсуждении более широких вопросов благотворно отражается на работе детского сада и жизни микрорайона в целом.

Наиболее эффективными методами работы с семьей являются игровое взаимодействие родителей и детей, обращение к опыту родителей, обсуждение различных точек зрения на вопрос, ролевое проигрывание семейных ситуаций, способов родительского поведения и взаимодействия с ребенком. Можно, например, проиграть момент рассматривания с детьми котенка, черепахи и т.д.

Успех содружества дошкольной образовательной организации и семьи зависит от соблюдения педагогом этико-педагогических требований к стилю взаимоотношений с детьми и их родителями, а также от глубины изучения вопросов экологического образования дошкольников педагогами и родителями.

Одна из проблем, с которой сталкиваются воспитатели в процессе экологического образования детей, – проведение диагностики. В процессе экологического образования изменения в личности происходят на двух уровнях – внешнем и внутреннем, что вызывает потребность исследовать результат экологического образования на двух уровнях. На внутреннем уровне исследова-

нию подвергаются знания, умения, интересы. На внешнем уровне изучается деятельность ребенка в природе, т.е. направленность личности.

В практике активно используется целый ряд диагностических методик, способствующих выявлению уровня экологического развития детей дошкольного возраста. С целью изучения образных представлений детей о взаимосвязи и целостности ребенка и природы можно использовать рисуночный тест «Я – часть природы» (И.Э.Куликовская). Детям предлагается выбрать цветной фон, на котором они будут изображать себя в мире природы. Параметрами оценки выступают: размеры изображенных фигур, их соотношение, сочетание цвета как символа этих отношений, наличие неживых и живых компонентов природы, их взаимодействие, соответствие формы и содержания в рисунке.

«**Образ мира**» – рисуночный тест (в модификации Е.С. Романовой, О.Ф. Потемкиной), с помощью которого возможно изучить понимание детьми многообразного видения природных зависимостей. Детям предлагается нарисовать «картину мира природы». Интерпретация результатов проводится на основании особенностей изображения.

Выделено пять основных видов рисунков: «Планетарная картина мира» – изображение земного шара, других планет Солнечной системы; «Пейзажная картина мира» – изображение городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п.; «Непосредственное окружение» – изображение обстановки вокруг себя, своего дома или «Ситуативная картина мира» – изображение того, что приходит на ум; «Метафорическая или опосредованная картина мира», передающая сложное смысловое содержание, представление в виде какого-либо сложного образа; «Абстрактная или схематическая картина мира», отличающаяся лаконизмом построения, представленная в виде некоего абстрактного образа, знака, символа.

Уровень развития восприятия детей 3–4 и 4–6 лет можно отслеживать по методике «Разрезные картинки» Т.Д. Марцинковской. Экологическое образование связано с умением анализировать, классифицировать, обобщать, и поэтому можно предложить детям три-четыре картинки с изображением различных предметов и определить, какая из картинок лишняя, описать предмет, не называя его, или угадать по описанию, что это за предмет. Предложить дать оценку таким понятиям, как дождь, гололед, снегопад, или назвать одним обобщаю-

щим словом или словосочетанием предметы. Например: яблоко, груша, лимон, банан; голубь, павлин, утка, цапля.

При проведении диагностики следует помнить, что в дошкольном возрасте все психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных возможностей ребенка в значительной степени зависит оттого, какие условия для их развития создадут педагоги и родители. Нельзя допустить, чтобы результаты диагностики были основанием для навешивания на ребенка ярлыка.

Можно организовать словесную дидактическую игру, в которой реакции детей и будут отражением их экологических знаний.

Для детей второй младшей группы это игры: «Кто в домике живет?», «Мамы и детки», «Назови животных» (на картинках), «Беги к дереву...», «Чудесный мешочек» (овощи) и др. В средней группе – «Времена года»(с загадками), «Из чего что сделано?» «Нос, руки...» и др.

В старшем возрасте круг экологических представлений детей значительно расширяется. Дети осваивают естественнонаучные, биологические, географические представления, представления о Солнечной системе, планетах, космических явлениях, человеке и его органах жизнедеятельности, природных ландшафтах, использовании природных богатств, правилах поведения в природе и др. Для выявления этих представлений можно использовать игры, беседы, игровые задания. Например, игры «Развитие животного», «Пищевая цепочка» могут быть использованы для выявления знаний о стадиях развития животных, биоценозе, биогенном круговороте веществ в природе. В ходе игр дети должны выстраивать логические комбинации пищевых отношений, давать характеристики животных, опираясь на основные особенности класса, проявлять умения действовать сообща.

Игра «Кто где живет?» позволит выявить представления о среде обитания животных. Детям предлагается дать характеристику природной зоны (лес, степь, почва, море) и определить, кто может там обитать. Игра «Лесные этажи» – устное задание на определение ярусности растений.

Для изучения знаний детей о животных необходимо подготовить картинки с изображением животных разных групп; картинки с изображением стадий роста и развития, щенка, кошки, попугайчика, лягушки; обобщенные методики понятий «звери», «птицы», «насекомые», «рыбы» и т.д. и провести с детьми бе-

седу по картинкам. Анализируя ответы детей, необходимо отметить, относят ли дети животных к живым существам и по каким признакам? Сформированы ли понятия «млекопитающие», «птицы», «рыбы», «насекомые»? Знают ли дети животных основных классов (млекопитающие, птицы, насекомые, рыбы, земноводные)? Знают ли особенности поведения, среду обитания, чем питаются, где и как находят корм, как передвигаются, приспосабливаются к сезонным изменениям, спасаются от врагов? Умеют ли устанавливать связь между средой обитания и внешним видом, средой обитания и образом жизни животных? Могут ли определить стадии роста и развития животного? Знают ли как обеспечить уход за животными?

Для изучения знаний детей о растениях необходимо подготовить картинки с изображением растений цветника, огорода, луга, леса, комнатных растений; картинки с изображением стадий роста и развития растения; картинки с органами растений – цветок, побег, лист, корень.

В беседе по картинкам можно использовать следующие задания: Расскажи, где обитает растение? Разложи картинки по порядку, например, как растет одуванчик. Назови растения, которые любят много влаги, света. Объясни, что происходит с растениями зимой, весной, летом, осенью. Почему это происходит?

Для диагностики можно использовать и дидактические упражнения, например, «Куда села божья коровка?». Воспитатель «сажает» божью коровку на разные части растения, ребенок называет их. «Найди то, что назову». Ребенку предлагается найти изображения деревьев: дуба, березы, ели – и объяснить, как он догадался, что это дуб, береза, ель. При анализе ответов детей необходимо отметить, умеют ли дети различать и называть травянистые растения, деревья, кустарники, комнатные растения; знают ли части растений и их назначение; знают ли стадии роста и развития растений; знают ли потребности растений; знают ли особенности ухода за комнатными растениями и др.

Для выявления представлений о неживой природе и сезонных изменениях в природе можно задать детям младшего дошкольного возраста следующие вопросы: На что похоже солнышко? Какой песок в песочнице? Какая земля после дождя? Какого цвета вода в реке? Откуда падает снег?

В беседе с детьми старшего дошкольного возраста можно использовать вопросы: «Какие планеты ты знаешь?», «Кому нужен воздух?», «Есть ли воздух

в камнях, земле, воде?», «Как это проверить?», «Как можно проверить направление ветра, его силу?», «Для чего нужна вода?», «Какая вода бывает в лужах, реках, кране?» и др.

Для выявления глубины знаний о том или ином живом природном объекте можно использовать задания. Например, «Консультация юного огородника» – рассказать о растении, среде обитания и приспособленности к ней, способах посадки и ухода. «Братья наши меньшие» – составить рассказ-загадку о животном. «Где ошибка» – найти ошибки, допущенные при чтении педагогом фенологических рассказов-загадок о сезонах. Критериями оценки экологических знаний у детей дошкольного возраста выступают полнота, существенность, обобщенность, системность знаний.

Для определения индивидуальных особенностей экологического кругозора ребенка можно использовать методику «Универсальный компьютер» И.Э. Куликовской [117]. Педагог дает инструкцию: «Представьте себе, что существует универсальный компьютер, который знает обо всем на свете и может ответить на любой ваш вопрос. О чем вы его спросите?» Анализируются заданные ребенком вопросы и количество среди них вопросов экологического содержания. Если ребенок задает более пяти вопросов, и среди них два-три экологического содержания (вопросы типа: «Как люди будут взаимодействовать с природой в будущем?», «Почему зимой нет цветов?» и т.п.), – высокий уровень (3 балла); если менее пяти вопросов, среди которых один-два экологического содержания, – средний уровень (2 балла); не задает вопросов экологического содержания – низкий уровень (1 балл).

Как известно, в дошкольном возрасте слово ребенка часто расходится с делом. Поэтому дети могут давать прекрасные ответы на вопросы, что делать в той или иной ситуации, но в реальной жизни будут действовать иначе. Отношение к природе выявить гораздо сложнее, так как оно проявляется по-разному: в переживаниях (а они могут быть скрытыми), положительных и отрицательных эмоциях, отдельных поступках.

Самые яркие проявления отношений – поведенческие, которые сочетают практические действия и поступки, высказывания, эмоции. Такую палитру отношений можно выявить, как правило, только в реальных жизненных ситуациях. Поэтому методика диагностики должна быть приближена к реальной жизни. Ее можно построить в форме естественного эксперимента – специально органи-

зованных ситуаций в обычной среде проживания детей, а также в форме диагностического наблюдения за реальным поведением дошкольников в течение месяца.

Методика «Салон природы» Н.Е. Черноивановой [256, с.287] поможет определить особенности предпочтений детьми реальных объектов природы и художественных образов природы. Ребенок может приобрести в «Салоне природы» любые три, понравившиеся произведения искусства или объекта природы, если объяснит, для чего их приобретает и почему именно их.

Существует ряд методик, направленных на выявление эмоционального отношения детей к природе. Модифицированный тест «Рожицы» позволяет определить характер эмоциональных отношений к явлениям и объектам природы и своим собственным чувствам. Диагностическим изобразительным материалом является серия рисунков, каждый из которых сюжетно представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка-дошкольника ситуацию и снабжен двумя дополнительными изображениями улыбающегося и печального лица. Предполагается, что выбор ребенком того или иного лица будет зависеть от его собственного эмоционального состояния в подобных жизненных ситуациях.

Проблемная ситуация «Случай в природе» Н.Е. Черноивановой [256, с.286] позволяет определить позицию ребенка, его способность проявлять сочувствие, при необходимости оказывать помощь. Детям предлагается инструкция: «Послушайте рассказ, повествующий о беде животного/растения, и скажите, как следует поступить, что сделать, чтобы помочь животному/растению».

Методика «Секретный разговор» (старшая группа) [253, с.186] способствует исследованию эмоционально-чувственной сферы личности ребенка в процессе общения его с природой, а также выявлению имеющегося у детей опыта такого общения. Методика «Письмо зеленому другу» (старшая группа) [253, с.182] помогает определить готовность детей помогать природе, заботиться о ней, развивать чувство сострадания, сопереживания представителям животного и растительного мира. Методика «Радости и огорчения» (старшая группа) [253, с.185] поможет выявить место природы в системе ценностных ориентаций ребенка. Методика «Лес благодарит и сердится» (старшая группа) [253, с.188] позволяет выявить отношение детей к природе, развить представления о правилах и нормах взаимодействия с нею.

Методика «Экологический светофор» (старшая группа) [253, с.180] направлена на выявление представлений детей о рациональном взаимодействии человека с природой, допустимых и недопустимых действиях человека в природе, природоохранной деятельности; умения детей оценивать результаты взаимодействия с природой.

Методики «Рассказ», «Недописанные тезисы» направлены на выявление индивидуальных смыслов взаимодействия с природой; мотивов экологической деятельности, отношения к природе; понимания многосторонней ценности природы; представлений об экологической культуре человека, ее значении. Детям можно предложить следующие темы для рассказов: «За что я люблю природу?», «Мое отношение к природе», «Природа в моей жизни», «Что такое природа?» и т.д. Или попросить закончить предложение: «В жизни человека природа ...», «Охранять природу – значит ...», «Я люблю природу за то, что ...», «Любить природу – значит ...», «Я люблю природу, так как ...», «Я люблю бывать на природе, потому что ...», «Я стараюсь не наносить вреда природе, так как ...», «Основными правилами поведения человека в природе являются ...», «Проявляя заботу о природе, я умею ...», «Моя деятельность по охране природы заключается в ...».

Особое значение в экологическом образовании детей дошкольного возраста занимает диагностика сформированности практических навыков экологической деятельности ребенка. Детям предлагаются следующие задания: полить комнатные растения, поухаживать за животным и др.

В процессе выполнения задания можно выявить, понимают ли дети цель труда, поставленную взрослыми, характер мотивации труда, могут ли по внешнему виду определять растения, нуждающиеся в уходе, способны ли предвидеть результат труда, умеют ли планировать свою работу по уходу за комнатными растениями, самостоятельно готовить необходимое оборудование для труда, освоили ли они способы ухода за комнатными растениями.

В ряде методик диагностики экологического отношения детей к природе используется ранжирование. Например, для выявления представлений детей о важности способов освоения мира природы им предлагается расставить на ранговые места по степени важности для себя следующие способы освоения мира природы: чтение природоведческих книг; наблюдение за природным объектом; уход за комнатными растениями; уход за животными; изготовление поделок из

природного материала и др. Для выявления уровня сформированности экологических знаний и приоритетности тех или иных групп знаний детям предлагается расположить по степени важности для себя следующие группы знаний о природе: знания о животном мире, растениях, человеке; знания об экологических проблемах, взаимодействии человека и природы, явлениях природы, цветах; знания о возможных видах деятельности человека в природе ит.д.

Данные диагностики позволяют педагогам и родителям следить за ходом экологического развития ребенка и осуществлять индивидуальный подход. В этом заключается позитивная роль диагностики в системе дошкольного образования. Ребенок в этом возрасте имеет право быть любимым, а система образования должна предоставить ему наиболее благоприятные условия для развития. Педагоги и родители должны учитывать проблемы и приоритеты современной технологии экологического образования детей дошкольного возраста.

Для определения результативности реализации экологического образования детей дошкольного возраста нами проводились диагностические срезы во всех опытных группах, позволившие проследить динамику уровней экологического образования дошкольников.

3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста

Проведение всех этапов опытно-экспериментальной работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста позволило провести анализ ее результатов и сделать соответствующие выводы.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были определены уровни экологического образования детей дошкольного возраста. Результаты показали в целом низкий уровень экологического образования дошкольников.

Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на конкретизацию основных положений гипотезы, доработку и оформление программ и планов экологического образования детей дошкольного возраста.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были проведены два диагностирующих среза с целью определения результативно-

сти реализации экологического образования детей дошкольного возраста и динамики уровня экологического образования дошкольников, а также итоговый срез для определения уровня экологического образования детей дошкольного возраста на этапе завершения опытно-экспериментальной работы. Результаты первого промежуточного среза представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни экологического образования детей дошкольного возраста						\bar{X}
		I. Низкий		II. Средний		III. Высокий		
		КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	
ОГ-1	16	9	56,25	6	37,5	1	6,25	1,5
ОГ-2	14	7	50,0	6	42,9	1	7,14	1,57
ОГ-3	15	7	76,7	6	40,0	2	13,3	1,67
ОГ-4	14	8	57,1	4	28,6	2	14,3	1,71

Из таблицы видно, что в результате проделанной работы появились положительные изменения в уровне экологического образования детей дошкольного возраста. Причем эти изменения касаются почти всех участников исследования. Во всех обследуемых группах уменьшилось количество детей, которые имели низкий уровень экологического образования; в то же время появились дети, имеющие высокий уровень экологического образования.

Динамика уровня экологического образования детей дошкольного возраста представлена на диаграмме (рис. 2).

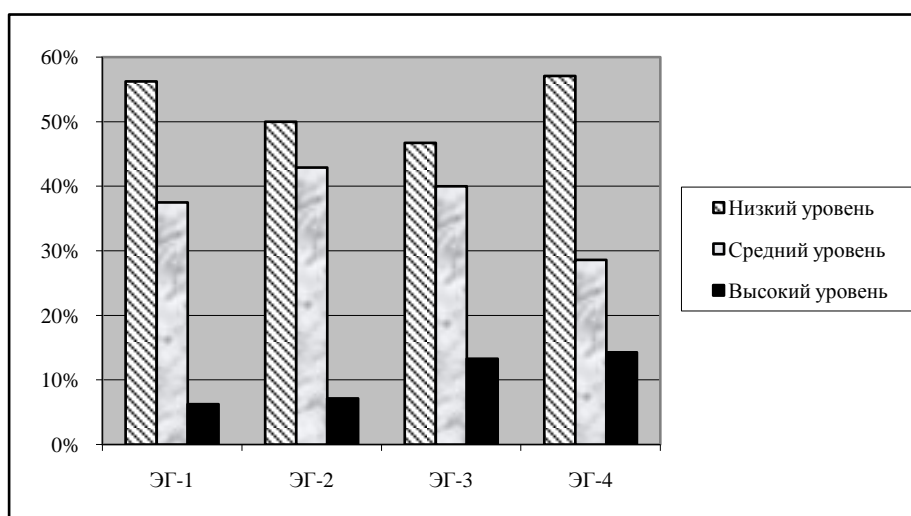


Рис. 2. Результаты первого промежуточного среза уровней экологического образования детей дошкольного возраста

Количество детей, имеющих средний уровень экологического образования, практически не изменилось. Но это только на первый взгляд. Позитивные изменения произошли прежде всего за счет изменения персонального состава. Контингент детей, имеющих средний уровень экологического образования, с одной стороны, пополнился за счет перехода в него детей, ранее находившихся на низком уровне, а с другой стороны, часть из них перешла в группу с высоким уровнем, что можно расценивать как позитивную тенденцию изменений уровня экологического образования детей дошкольного возраста.

Анализ результатов на начальной стадии формирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что у детей повысилось удовлетворение от процесса трудовой деятельности и ее результатов в случае выполнения любимого дела, каким, по сути, стала являться экологическая деятельность. Дети начали понимать необходимость гуманного, заботливого отношения к объектам природы, однако, до сих пор наблюдается отсутствие проявления ответственности за их жизнь и хорошее состояние; экологическая мотивация деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности выражены по-прежнему недостаточно сильно.

Таким образом, за счет позитивных изменений в уровне сформированности экологических интересов по результатам первого промежуточного среза наблюдается положительная динамика уровня экологического образования детей дошкольного возраста.

Результаты второго промежуточного среза представлены в таблице 8 и на диаграмме (рис. 3).

Таблица 8 – Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (второй промежуточный срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни экологического образования детей дошкольного возраста						\bar{X}
		I. Низкий		II. Средний		III. Высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
ОГ-1	16	6	37,5	7	43,8	3	18,8	1,81
ОГ-2	14	5	35,7	7	50,0	2	14,3	1,79
ОГ-3	15	5	33,3	5	33,3	5	33,3	2,0
ОГ-4	14	4	28,6	6	42,6	4	28,6	2,0

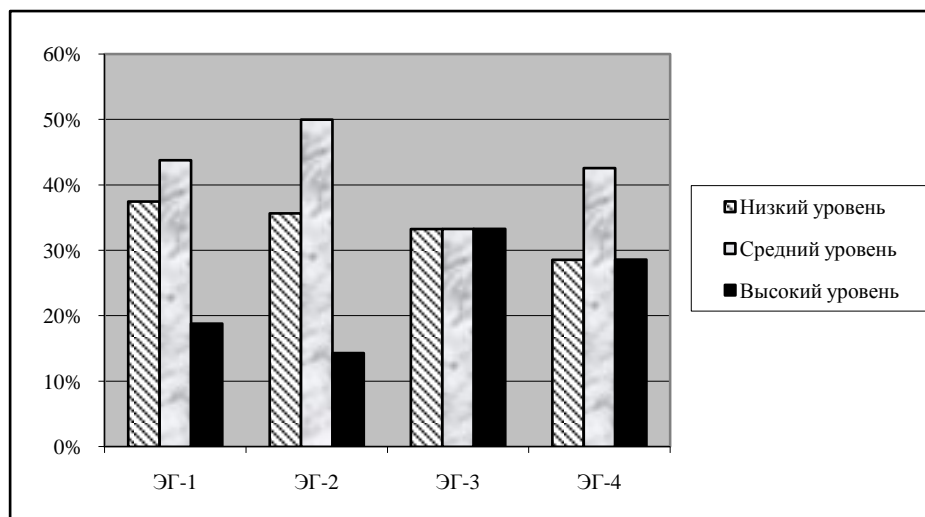


Рис. 3. Результаты второго промежуточного среза экологического образования детей дошкольного возраста

Полученные данные свидетельствуют о том, что в исследуемых группах сохраняется позитивная тенденция повышения уровня экологического образования детей дошкольного возраста. Причем в ОГ-3 и в ОГ-4, где реализовывалась полная программа эксперимента, увеличение количества детей, имеющих высокий уровень экологического образования, произошло в большей степени. Характерно, что положительная динамика наблюдалась не только по уровню сформированности экологических интересов, но и по уровню сформированности экологических знаний и умений:

- системные представления о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы;
- осознание взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы;
- наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах.

Результаты промежуточных срезов позволяют сделать вывод о том, что достижения детей в ОГ-3 и ОГ-4 отличаются от результатов детей в ОГ-1 и ОГ-2. Это свидетельствует о преимуществе специально организованного процесса экологического образования детей дошкольного возраста.

При завершении опытно-экспериментальной работы был проведен итоговый срез уровня экологического образования детей дошкольного возраста, результаты которого представлены в таблице 9 и на диаграмме (рис. 4).

Таблица 9 – Оценка уровня экологического образования детей дошкольного возраста (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни экологического образования детей дошкольного возраста						\bar{X}
		I. Низкий		II. Средний		III. Высокий		
		КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	КОЛ-ВО	%	
ОГ-1	16	4	25,0	7	43,8	5	31,3	2,1
ОГ-2	14	3	21,4	5	35,7	6	42,8	2,2
ОГ-3	15	2	13,3	4	26,7	9	60,0	2,5
ОГ-4	14	2	14,3	4	28,6	8	57,1	2,43

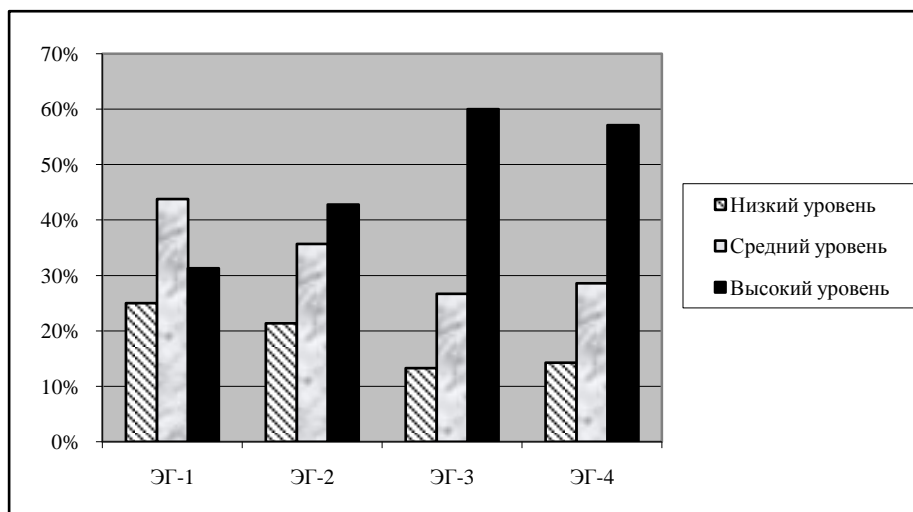


Рис. 7. Результаты итогового среза экологического образования детей дошкольного возраста

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики во всех опытных группах, в большей степени проявившуюся в ОГ-3 и ОГ-4. Необходимо отметить, что положительная динамика уровней экологического образования детей дошкольного возраста наблюдалась по всем трем критериям.

О сформированности экологических знаний и умений позволяют судить наличие системных представлений о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы; наличие осознания взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы; наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах.

О сформированности экологических интересов позволяют судить получение удовлетворения от процесса трудовой деятельности и ее результатов, преодоление трудностей в ходе ее выполнения; понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, проявление ответственности за их жизнь и хорошее состояние; наличие экологической мотивации

деятельности, ответственность за результаты и последствия реализуемой деятельности.

Об экологической направленности личности дошкольников свидетельствуют активное применение знакомых способов действий в природной среде, стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; наличие общетрудовых умений и навыков (целеполагание, планирование, выбор способа достижения цели, контроль и оценка результатов); владение навыками самоконтроля и стремление доводить начатое дело до конца; умение осуществлять трудовую деятельность без напоминаний и посторонней помощи; умение действовать в природе на основе правил поведения в природной среде.

Таким образом, формирование экологических знаний и умений, экологических интересов и направленности личности характеризуется определенной интегративностью. Вначале вырабатываются их простейшие элементы, которые затем дополняются, усложняются и совершенствуются, приобретая постепенно определенную завершенность.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Из всех возможных критериев оценивания правильности выдвинутой гипотезы мы избрали критерий Стьюдента, учитывающий средние значения и значения среднеквадратичных отклонений. Наш выбор основан на положении А.М. Новикова [178], констатирующего, что в педагогических исследованиях критерий Стьюдента применяется для проверки статистической достоверности дифференциации двух средних показателей при распределении полученных данных по нормальному закону (распределение Гаусса). В том, что распределение близко к нормальному, мы убедились при сопоставлении значений среднеквадратичных отклонений данных выборок по каждой группе.

В нашем исследовании использование статистического критерия Стьюдента позволяет ответить на вопрос, имеется ли различие в уровне экологического образования детей дошкольного возраста различных опытных групп и каковы причины этого различия, если таковое имеется.

Критерий Стьюдента для зависимых выборок вычисляется по формуле:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}},$$

где

d – разность между результатами в каждой паре;

$\sum d$ – сумма этих частных разностей;

$\sum d^2$ – сумма квадратов частных разностей.

Рассмотрим нулевую гипотезу H_0 : отсутствие достоверных различий в конечных результатах уровней экологического образования детей дошкольного возраста.

В качестве альтернативной гипотезы H_1 примем: наличие достоверных различий в конечных результатах уровней экологического образования детей дошкольного возраста.

Повышение уровня экологического образования детей дошкольного возраста могло произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях экологического образования детей дошкольного возраста опытных групп существенно, то есть $t_{\text{набл.}} > t_{\text{крит.}}$ ($t_{\text{крит.}}$ – табличная величина), то, согласно критерию Стьюдента, оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. В этом случае нулевая гипотеза отвергается, а истинной считают альтернативную гипотезу.

Вычислив для каждой группы частные разности между результатами во всех парах, квадрат каждой из этих разностей, сумму этих разностей и суму их квадратов, мы получили $t = 9,0$. $t_{\text{крит.}}$ при 2 степенях свободы равно 4,303. Таким образом, полученная величина $t = 9,0$ выше той, которая необходима для уровня значимости 0,05 при 2 степенях свободы (4,303).

На основании полученных данных мы сделали вывод о принятии альтернативной гипотезы по окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, что доказывает статистическую значимость различий, наблюдаемых в различных опытных группах.

Таким образом, сформулированную нами гипотезу исследования можно считать достоверной, на основании чего мы приходим к следующему выводу: уровень экологического образования детей дошкольного возраста значительно

повышается, если данный процесс строится в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью экологического образования детей дошкольного возраста.

Выводы по 3 главе

1. Опытнo-поисковая работа проводилась в четыре этапа – констатирующий, формирующий, обобщающий, внедренческий. Результаты констатирующего этапа опытнo-экспериментальной работы показали невысокий уровень экологического образования детей дошкольного возраста, что обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционного подхода. Было выявлено, что около 70 % детей имеют низкий уровень экологического образования; около 30 % – средний уровень; детей, имеющих высокий уровень, выявлено не было.

2. В процессе формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы проверялась результативность структурно-функциональной модели экологического образования детей дошкольного возраста. В соответствии с предложенной моделью были выделены основные направления работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста, определено эффективное сочетание форм, методов и средств организации педагогического процесса.

3. С целью подтверждения выдвинутой гипотезы исследования в ходе формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы были проведены два промежуточных среза для выявления динамики уровня экологического образования детей дошкольного возраста и определения результативности реализации структурно-функциональной модели экологического образования детей дошкольного возраста и контрольный срез для установления уровня экологического образования детей дошкольного возраста по окончании опытнo-экспериментальной работы.

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытнo-экспериментальной работы количество детей, имеющих низкий уровень экологического образования, снизилось в ОГ-1 на 43,8 %, в ОГ-2 – на 42,9 %, в ОГ-3 – на 53,4 %, в ОГ-4 – на 57,1 %. Количество детей, находящихся на среднем уровне, увеличилось в ОГ-1 на 12,6 %, в ОГ-2 данный показатель количествен-

но не изменился, в ОГ-3 – уменьшилось на 6,6 %, в ОГ-4 данный показатель количественно не изменился. Количество детей, достигших высокого уровня экологического образования, увеличилось в ОГ-1 на 31,3 %, в ОГ-2 – на 42,8 %, в ОГ-3 – на 60,0 %, в ОГ-4 – на 57,1 %.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы объективность и достоверность полученных результатов была доказана с помощью методов математической статистики, что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Человечество вступило в третье тысячелетие, но экологическая ситуация в мире и России остается крайне сложной. Человек в процессе жизнедеятельности разрушает окружающую среду, и это негативное влияние на природу растет по мере повышения энерговооруженности и численности народонаселения. Очевидно, что от сохранения окружающей природы зависят жизнь и здоровье настоящих и будущих поколений.

Сегодня научно-техническая революция поставила перед человечеством целый ряд новых весьма сложных проблем, с которыми оно до этого или не сталкивалось вовсе, или они не были столь масштабными. Среди них отношения между человеком и окружающей средой занимают особое место. Каждый человек как живой организм, как биологический вид, и человечество в целом существуют и развиваются в тесном взаимодействии с природой. Человеку, как природному существу, присущ обмен веществ и энергии с окружающей средой, который является основным условием для существования любого живого существа. В то же время человек является биосоциальным существом, не существующим вне общественных отношений.

Взаимодействие человека и общества предполагает знание и соблюдение хотя бы минимума экологической культуры. До недавних пор ее формирование велось в основном стихийно, она закреплялась в общественном сознании и практической деятельности людей через систему обычаев и традиций, в оценках и решениях, соответствующих уровню общественного развития и понимания людьми возможных экологических опасностей.

Очевидно, что такой путь себя полностью исчерпал и требуется сознательное, целенаправленное формирование экологической культуры. Это невозможно без должной постановки всего образовательного процесса, возрастания в нем роли экологического образования, т.к. оно является основой воспитания экологической культуры. Совершенствование человека как личности, его интеллект, гуманизм, нравственность являются важнейшими компонентами в системе экологического образования и воспитания.

Существование человека и общества предполагает знание и соблюдение основ экологической культуры. Требуется сознательное, целенаправленное формирование экологической культуры, что невозможно без должной поста-

новки всего образовательного процесса, возрастания в нем роли экологического образования.

Экологическая культура как одно из проявлений «культуры вообще» охватывает собой сферу отношений человека, общества к природе. Речь идет здесь, разумеется, не о любых отношениях, а о тех и в той мере, в которых и в какой мере представлено позитивно-творческое, позитивно-созидательное начало деятельности людей, направленное на гармонизацию интересов человека, общества и возможностей природы.

Изучение проблемы зарождения и становления научных представлений по проблеме экологического воспитания, вообще, и экологического воспитания дошкольников, в частности, в историческом освещении показало всю ее сложность и актуальность на современном этапе развития педагогической мысли.

Сегодня в обществе сложились ложные стереотипы, согласно которым в результате технического прогресса люди избавились от прямого влияния природной среды и в меньшей степени, чем прежде, зависят от природы (позиция антропоцентризма). Это было связано с активной индустриализацией страны в 30-е годы. Потребительское, равнодушное отношение к природе не могло не отразиться на процессе воспитания детей.

В настоящее время в современном российском образовании происходят изменения, связанные с модернизацией содержания и развитием новых педагогических концепций. При этом экологическое образование является одним из наиболее динамично развивающихся компонентов образования и рассматривается в мировой практике как важнейшая мера преодоления экологического кризиса на пути к устойчивому развитию. Это позволяет обозначить проблему поиска новых путей и условий экологического образования.

Сущность экологического воспитания дошкольников определяется на основе характерных черт современной картины мира и представляет собой когерентность ее основных компонентов: проблемно-ориентированный характер, системно-синергетический подход к изучению объектов природы, обращение к этическим проблемам, интеграция естественнонаучных знаний при лидирующем положении экологии.

О росте приоритета экологических ценностей в общественном сознании свидетельствует тот факт, что XXI век наречен мировым обществом «столетием окружающей среды» в отличие от завершившегося, которое было названо «сто-

летием экономики». Среди всего многообразия социальных институтов, способных воспитывать экологическую культуру дошкольная образовательная организация занимает особое место, так как ее воспитательное воздействие целенаправленно и эмоционально происходит в тот период жизни ребенка, который отличается особой восприимчивостью к влиянию воспитания.

Реализация экологического образования дошкольников является поэтапным процессом. Каждый из этапов направлен на качественное достижение конкретного результата в целостном процессе экологического образования дошкольников. Отсутствие одного из этапов приводит к разрушению целостности процесса и не позволяет достигнуть итогового положительного результата – становления экологической культуры.

Содержание каждого этапа определено общей схемой процесса экологического образования дошкольников. В результате каждый дошкольник в определенном возрасте должен подойти к определенному уровню экологической культуры через реализацию обучающей, воспитывающей, развивающей функций экологического образования.

Развитие экологических интересов дошкольников на проблемно-ознакомительном этапе способствует целенаправленному овладению ими системой знаний, умений и навыков на содержательно-деятельностном этапе и затем последовательно обеспечивает переход к формированию позитивного опыта эмоционально-ценностного, положительного отношения к природному окружению.

Содержательная сторона реализации экологического образования дошкольников рассматривается нами с точки зрения анализа существующих программ, имеющих различный статус, который определяет подчиненность программ и их территориальное распространение.

Такой подход связан с усилением требований к результативности образовательного процесса и необходимостью его научно обоснованного изменения с целью повышения эффективности образования в целом и экологического образования в частности. Это актуализирует проблему адекватного представления наиболее значимых для педагогической теории и практики результатов научного поиска. Стремление внести вклад в целостную теорию экологического образования дошкольников, способную содержательно обосновывать аспекты педагогического процесса и в связи с этим раскрыть ключевые процедуры эффек-

тивного оперирования им в условиях современного образования, привели нас к необходимости построения содержательного и организационного блоков экологического образования.

Создание предметно-развивающей среды в детском саду рассматривается нами не только как условие, но, главным образом, как метод экологического воспитания, ибо эта деятельность является непрерывной, педагогически обусловленной и совместной с детьми. В такой деятельности взрослый всем своим поведением: искренним вниманием, словами, чувствами – демонстрирует правильные формы взаимодействия человека с природой, обучает пониманию взаимосвязи растений, животных с условиями, в которых они находятся, развивает сочувствие, сопереживание, любовь к живому.

Теоретико-методологической стратегией осуществления экологического воспитания дошкольников является интеграция эгоцентрического, аксиологического и партисипативного подходов. Выявляя компонентный состав модели экологического образования дошкольников, нами были учтены: сущность понятия «экологическое воспитание», специфика осуществления воспитательной деятельности в дошкольной образовательной организации; использование возможностей аксиологического, эгоцентрического, партисипативного подходов.

Компонентный состав модели экологического образования дошкольников определяется коммуникативно-ценностным, содержательно-информационным и деятельностно-поведенческим блоками, каждый из которых в определенной степени находит свое выражение в решении названной проблемы.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы проводилась опытно-экспериментальная работа. Данная работа проводилась в четыре этапа – констатирующий, формирующий, обобщающий, внедренческий. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали невысокий уровень экологического образования детей дошкольного возраста, что обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционного подхода. Было выявлено, что около 70 % детей имеют низкий уровень экологического образования; около 30 % – средний уровень; детей, имеющих высокий уровень, выявлено не было.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы проверялась результативность модели экологического образования детей дошкольного возраста. В соответствии с предложенной моделью были выделены

основные направления работы по экологическому образованию детей дошкольного возраста, определено эффективное сочетание форм, методов и средств организации педагогического процесса.

В ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы были проведены два промежуточных среза для выявления динамики уровня экологического образования детей дошкольного возраста и определения результативности реализации модели экологического образования детей дошкольного возраста и контрольный срез для установления уровня экологического образования детей дошкольного возраста по окончании опытно-экспериментальной работы. Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-экспериментальной работы количество детей, имеющих низкий уровень экологического образования, снизилось в ОГ-1 на 43,8 %, в ОГ-2 – на 42,9 %, в ОГ-3 – на 53,4 %, в ОГ-4 – на 57,1 %. Количество детей, находящихся на среднем уровне, увеличилось в ОГ-1 на 12,6 %, в ОГ-2 данный показатель количественно не изменился, в ОГ-3 – уменьшилось на 6,6 %, в ОГ-4 данный показатель количественно не изменился. Количество детей, достигших высокого уровня экологического образования, увеличилось в ОГ-1 на 31,3 %, в ОГ-2 – на 42,8 %, в ОГ-3 – на 60,0 %, в ОГ-4 – на 57,1 %.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы объективность и достоверность полученных результатов была доказана с помощью методов математической статистики, что подтвердило правильность выдвинутой гипотезы.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется социальным заказом общества на выполнение образованием функций, связанных с формированием личности, способной к конструктивному взаимодействию с окружающей природной средой и активному ее преобразованию и недостаточной разработанностью методик для реализации такого заказа; необходимостью повышения уровня экологического образования дошкольников и недостаточным методическим обеспечением данного процесса; необходимостью разработки модели экологического образования дошкольников и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы.

Конкретизирована сущность понятия «экологическое образование дошкольников», под которым следует понимать процесс развития у детей дошко-

льного возраста устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений; овладение системой экологических знаний, умений и навыков и формирования на этой основе позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к природному окружению, направленного на становление базиса экологической культуры дошкольников.

Разработана и научно обоснована структурно-функциональная модель экологического образования дошкольников, спроектированная в результате интеграции экоцентрического подхода (общенаучной основы), аксиологического подхода (теоретико-методологической стратегии) и партисипативного подхода (практико-ориентированной тактики).

Разработаны основные методические этапы, обеспечивающие последовательность движения от цели экологического образования дошкольников к итоговому положительному прогнозируемому результату – становлению базиса экологической культуры дошкольников.

Разработан диагностический материал по выявлению уровня экологического образования детей дошкольного возраста. Содержательное (программно-методическое) и организационное (формы, методы, средства) обеспечение реализации модели экологического образования дошкольников способствует ее высокой результативности в практике дошкольного образования.

Перспективными направлениями дальнейших научных исследований могут стать следующие: разработка целостной концепции и частных методик для реализации экологического образования дошкольников; осуществление преемственности между дошкольниками и учащимися начальной школы в процессе экологического образования и другие.

Список литературы

1. Авдеева, Н.Н. Жизнь вокруг нас. Экологическое воспитание дошкольников [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Авдеева, Г.Б. Степанова. – Ярославль: Акад. развития, 2003. – 112 с. – (Жизнь вокруг нас).
2. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе [Текст]: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования пед. профиля / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
3. Акимова, Т.А. Основы экоразвития [Текст]: учеб. пособие / Т.А. Акимова, В.В. Хаскин. – М. : Изд-во Рос. эконом. акад., 1994. – 312 с.
4. Алексеев, П.В. Философия [Текст] : учеб. / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – Изд 2-е, перераб. и доп. – М. : Проспект, 1998. – 563 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]. В 2 т. Т.2 / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
6. Анисимова, Т.В. Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в вузе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Анисимова Т.В. – М., 2002. – 23 с.
7. Арнаутов, Г. Ю. Теория и практика профориентационной и экологической направленности системы школьного географического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Арнаутов Г. Ю. – СПб., 2004. – 40 с.
8. Асланиди, К.Б. Концепция экологического воспитания дошкольников [Текст] / К.Б. Асланиди, Т.В. Потапова // Мир психологии. – 1997. – № 1. – С. 75-83.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности : принципы общепсихол. анализа [Текст] : учеб. для вузов / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 354 с.
10. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М. : Наука, 1981. – 432 с.
11. Ахметшина, Л.Р. Педагогические условия повышения качества экологической образованности детей старшего дошкольного возраста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Ахметшина Л.Р. – Казань, 2003. – 234 с.
12. Ашиков, В.И. Семицветик [Текст] : программа и руководство по культурно-экол. воспитанию и развитию детей дошкол. возраста / В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 172 с.

13. Байгулова, Г.С. Формирование у студентов готовности к реализации экологического образования младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Байгулова Г.С. – Уфа, 2001. – 234 с.
14. Безрукова, Л.В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Безрукова Л.В. – Екатеринбург, 1979 – 22 с.
15. Белоусова, Л.Е. Удивительные истории [Текст] : конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов ТРИЗ для детей ст. дошкол. возраста / Л.Е. Белоусова; под ред. Б.Б. Финкельштейн. – СПб. : Детство-пресс, 2000. – 128 с. – (Б-ка программы «Детство»).
16. Березина, Н. Воспитать «благоговение перед жизнью» [Текст] / Н. Березина // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 7. – С. 80-83.
17. Битинас, Б.П. Структура процесса воспитания [Текст] / Б.П. Битинас. – Вильнюс : Швиеса, 1984. – 190 с.
18. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
19. Блинников, В.И. Экоцентрический подход в эколого-педагогическом образовании будущего учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Блинников В. И. – М., 2004. – 44 с.
20. Бобылева, Л. Интерес к природе как средство экологического воспитания дошкольников [Текст] / Л. Бобылева // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 10-15.
21. Богданец, Т. Экологические знания – первое представление о мире [Текст] / Т. Богданец // Дошк. воспитание. – 2003. – № 12. – С. 52-57.
22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
23. Бондаренко, Т.М. Экологические занятия с детьми 5-6 лет [Текст] : практ. пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т.М. Бондаренко. – Воронеж : Учитель, 2002. – 159 с.
24. Бондаренко, Т.М. Экологические занятия с детьми 6-7 лет [Текст] : Практик. пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т.М. Бондаренко. – Воронеж : Учитель, 2002. – 184 с.

25. Бронникова, М.С. Педагогические условия развития одаренных детей в процессе экологического образования дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бронникова М.С. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.
26. Букин, А.П. В дружбе с людьми и природой [Текст] : кн. для учителя / А.П. Букин. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
27. Буковская, Г.В. Игры, занятия по формированию экологической культуры младших школьников [Текст] / Г.В. Буковская. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 192 с. : ил. – (Б-ка учителя нач. шк.).
28. Буркина, И.В. Развитие экологической культуры детей в дополнительном образовании детского сада [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Буркина И.В. – М., 2001. – 146 с.
29. В союзе с природой [Текст] : экол.-природовед. игры-занятия и развлечения с детьми. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 1999. – 320 с.
30. Вайнер, (Уинер) Д.Р. Экология в Советской России [Текст] : пер. с англ. / Д.Р. Вайнер (Уинер); послесл. и ред. Ф.Р. Штильмарка. – М. : Прогресс, 1991. – 400 с.
31. Ванин, С.А. Зоосад – в детский сад [Текст] / С.А. Ванин. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 112 с.
32. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в системе экологического образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Экологическое образование : концепции и технологии. – Волгоград, 1996. – С.115-126.
33. Вересов, Н.Н. Психологический анализ условий формирования основ экологического сознания (на материале экспериментальной учебной программы по основам экологии для детей 6 лет) [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Вересов Н.Н. – М., 1991. – 181 с.
34. Веретенникова, С.А. Ознакомление дошкольников с природой [Текст] / С.А. Веретенникова. – М. : Просвещение, 1980. – 269 с.
35. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] / Н.Ф. Виноградова. – М. : Просвещение, 1978. – 207 с.
36. Волкова, Н.А. Технология формирования экологических представлений у старших дошкольников средствами компьютера [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Волкова Н.А. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.

37. Волосникова, Т.В. Основы экологического воспитания дошкольников [Текст] / Т.В. Волосникова // Дошкольная педагогика. – 2005. – №6. – С. 16-20.
38. Волчкова, В.Н. Конспекты занятий в старшей группе детского сада. Экология [Текст] : практ. пособие для воспитателей и методистов ДООУ / В.Н. Волчкова, Н.В. Степанова. – Воронеж : Учитель, 2004. – 131 с.
39. Воронкевич, О.А. Добро пожаловать в экологию! [Текст] : перспектив. план работы по формированию экол. культуры у детей мл. и сред. дошкол. возраста / О.А. Воронкевич. – СПб. : Детство-Пресс, 2006. – 495 с. – (Б-ка программы «Детство»).
40. Воронкевич, О.А. «Добро пожаловать в экологию» [Текст] : современ. технология эколог. образования дошкол. / О.А. Воронкевич // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 3. – С. 23-27.
41. Ворошилова, В.М. Педагогические условия организации процесса развития экологически направленной деятельности дошкольников при взаимодействии с природой [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ворошилова В.М. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.
42. Воспитание экологической культуры у детей и подростков [Текст] : учеб. пособие / Н.С. Дежникова, Л.Ю. Иванова, Е.М. Клемяшова, И.В. Снитко, И.В. Цветкова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 63 с.
43. Гаврилова, О.Н. Формирование основ экологической культуры у дошкольников и младших школьников [Текст] / О.Н. Гаврилова // Актуальные проблемы науки и образования на рубеже веков. – Томск, 2001. – Вып. 2. – С. 89-92.
44. Газина, О. Играя, изучаем природу [Текст] : [дидакт. задачи по экол. воспитанию] / О. Газина // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 7. – С. 14-17.
45. Газина, О. Играя, познаем природу [Текст] / О. Газина // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 7. – С. 39-43.
46. Газина, О.М. Методика ознакомления детей с природой [Текст] : метод. курс / О.М. Газина, В.Г. Фокина. – М. : МЭГУ, 1996. – 167 с.
47. Газина, О. Методика экологического образования детей [Текст] / О. Газина // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 7. – С. 112-117.
48. Газман, О.С. Воспитание : цели, средства, перспективы [Текст] / О.С. Газман // Новое педагогическое мышление; под ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 221-237.

49. Гиг, Дж. Ван. Прикладная общая теория систем [Текст]. В 2 кн. Кн. 2. / Дж. Ван Гиг. – М. : Мир, 1981. – 731 с.
50. Гильмиярова, С.Г. Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Гильмиярова С.Г. – Уфа, 2002. – 40 с.
51. Гирусов, Э.В. Экология и культура [Текст] / Э.В. Гирусов, И.Ю. Широкова. – М. : Знание, 1989. – 63 с.
52. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя: проблемы, противоречия, опыт [Текст] / С.Н. Глазачев // Экологическое образование в России: проблемы и практика. – М., 1995. – С. 26-36.
53. Гончарова, Е. Подготовка студентов к экологическому образованию дошкольников [Текст] / Е. Гончарова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 7. – С. 121-124.
54. Гончарова, Е.В. Теория и технологии экологического образования дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2008. – 335 с.
55. Гончарова, Е.В. Организация работы по экологическому воспитанию детей в детском саду [Текст] / Е.В. Гончарова // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях. – Шадринск, 1999. – С. 10-18.
56. Горбунова, Г.А. Развитие экологической культуры дошкольников [Текст] / Г.А. Горбунова // Дошкольная педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10-15.
57. Горькова, Л.Г. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников [Текст] : (сред., ст., подготовит. группы) / Л.Г. Горькова, А.В. Кочергина, Л.А. Обухова. – М. : ВАКО, 2005. – 240 с. – (Дошкольники : учим, развиваем, воспитываем).
58. Грехова, Л.И. В союзе с природой [Текст] : эколого-природовед. игры и развлечения с детьми / Л. И. Грехова. – М. : ЦГЛ; Ставрополь : Сервисшкола, 2003. – 286 с.
59. Гурская, А.С. Эколого–экономическое образование младших школьников в учебном процессе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гурская А.С. – Челябинск, 2002. – 22 с.
60. Давидчук, А.Н. Обучение и игра [Текст] : метод. пособие / А.Н. Давидчук. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 168 с.

61. Данюкова, А.И. Экологическое воспитание и развивающая природная среда детского сада [Текст] : [опыт дет. сада экол.-предмет. профиля № 2333 г. Москвы] / А.И. Данюкова, Г.В. Ларионова, Н.А. Рыжова // Экол. образование. – 2000. – № 1. – С. 46-51.
62. Дежникова, Н.С. Экология и культура [Текст] : методика воспитания мл. школьников / Н.С. Дежникова, И.В. Цветкова. – М. : [б. и.], 1995. – 46 с.
63. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
64. Детство [Текст] : программа развития и воспитания детей в дет. саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 244 с.
65. Димова, В.Н. Педагогические условия оптимизации процесса экологического образования дошкольников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Димова В.Н. – Екатеринбург, 2001. – 231 с.
66. Добро пожаловать в экологию! [Текст]. : Перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста. Ч. 2. / сост. О.А. Воронкевич. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 336 с. – (Бка программы «Детство»).
67. Дополнительная квалификация «Специалист по экологическому образованию детей дошкольного и младшего школьного возраста» [Текст] : программно-метод. материалы / И.Р. Колтунова, Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева [и др.]; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : УГПУ, 1997. – 130 с.
68. Достовалова, Н.А. Формирование экологической культуры населения в современных условиях [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Достовалова Н.А. – М., 1991. – 180 с.
69. Дошкольное образование [Текст] : словарь терминов / [сост. Виноградова Н.А. и др.]. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 400 с. – (Дошкольное воспитание и развитие).
70. Дункан, Джек У. Основопологающие идеи в менеджменте [Текст] : уроки основоположников менеджмента и управлен. практики : пер. с англ. / Джек У. Дункан. – М. : Дело, 1997. – 271 с.
71. Дункер, К. Психология продуктивного мышления [Текст] / К. Дункер; под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1985. – 216 с.

72. Егоренков, Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников [Текст] : пособие для родителей, педагогов и воспитателей дет. дошкол. учреждений, учителей нач. кл. / Л.И. Егоренков. – М. : Аркти, 2001. – 128 с. – (Развитие и воспитание дошкольников).
73. Емельянова, М.А. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Емельянова М.А. – Екатеринбург, 2001. – 23 с.
74. Журавлева, Л.С. Солнечная тропинка [Текст] : занятия по экологии и ознакомлению с окружающим миром : для работы с детьми 5-7 лет / Л.С. Журавлева. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.
75. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М : Просвещение, 1982. – 160 с.
76. Загузов Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике [Текст] / Н.И. Загузов. – М. : Изд. дом Ореол-Лайн, 1998. – 176 с.
77. Захлебный, А. Н. Педагогические принципы и условия экологического образования [Текст] / А.Н. Захлебный. – М. : НИИС и МО, 1983. – 98 с.
78. Захлебный, А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Захлебный А.Н. – М., 1986. – 32 с.
79. Зверев, А.Т. Экологические игры [Текст] / А.Т. Зверев. – М. : Дом педагогики, 1998. – 56 с.
80. Зверев, И.Д. Экологическое образование [Текст] : концепция / И.Д. Зверев. – М. : [б. и.], 1994. – 157 с.
81. Зебзеева, В. О формах и методах экологического образования дошкольников [Текст] / В. Зебзеева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 7. – С. 45-49.
82. Зенина, Т.Н. Ознакомление детей раннего возраста с природой: занятия, наблюдения, досуг и развлечения [Текст] : учеб. пособие / Т.Н. Зенина. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 112 с.
83. Зенина, Т.Н. Экологические праздники для старших дошкольников [Текст] : учеб.-метод. пособ. / Т.Н. Зенина. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 128 с.
84. Зенина, Т. Экологическое воспитание детей раннего возраста [Текст] / Т. Зенина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 16-26.
85. Золотова, Е.И. Знакомим дошкольников с миром природы [Текст] / Е.И. Золотова. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.

86. Золотова, Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / Е.И. Золотова; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М. : Просвещение, 1988. – 159 с.
87. Иванова, А.И. Живая экология [Текст] : программа экол. образования дошкольников / А.И. Иванова. – М. : Сфера, 2006. – 80 с. – (Программа развития).
88. Иванова, А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду [Текст] : пособ. для работ. дошкол. учреждений / А.И. Иванова. – М. : Сфера, 2003. – 56 с.
89. Иванова, А.И. Основные принципы организации экологического образования дошкольников [Текст] / А.И. Иванова // Антропоэкологические подходы в современном образовании. – Новокузнецк, 1999. – Ч. 1. – С. 152-157.
90. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду : мир растений [Текст] / А.И. Иванова. – М. : Сфера, 2005. – 240 с. – (Программа развития).
91. Иванова, Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т.С. Иванова. – М. : ЦГЛ, 2003. – 56 с.
92. Исследования по общей теории систем [Текст] : сб. переводов [с англ. и пол.] / под ред. Садовского В.Н., Юдина Э.Г. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
93. Истоки [Текст] : базисная программа развития ребенка–дошкол. / [Алиева Т.И. и др.]; науч. ред. Парамонова Л.А., Давидчук А.Н., Тарасова К.В. [и др.]. – М. : Карапуз, 2001. – 303 с.
94. Йозова, О. Наглядные пособия в экологическом воспитании [Текст] / О. Йозова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 7. – С. 70-73.
95. Каган, М.С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 315 с.
96. Казаручик, Г.Н. Развитие экологических представлений у дошкольников [Текст] / Г.Н. Казаручик // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 33-37.
97. Как знакомить дошкольников с природой [Текст] : пособие для воспитателей дет. сада / Л.А. Каменева, А.К. Матвеева, Л.М. Маневцова [и др.]; сост. Л.А. Каменева. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

98. Каландаров, К.Х. Экологическое сознание. Сущность и способы формирования [Текст] / К.Х. Каландаров. – М. : Гуманитар. центр «Монолит», 1999. – 48 с.
99. Калегина, Н.Г. Программа экологического воспитания для детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Г. Калегина. – Казань : [б. и.], 1994. – 29 с.
100. Канке, В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия [Текст] / В.А. Канке. – М. : Логос, 2000. – 320 с.
101. Карпинская, Р.С. Философия природы : коэволюционная стратегия [Текст] / Р.С. Карпинская, И.К. Лисеев, А.П. Огурцов. – М. : Интерпрайс, 1995. – 350 с.
102. Картамышева, Н.В. Социально философский аспект проблемы экологического образования [Текст] : дис. ... канд. филос. наук / Картамышева Н.В. – Мн., 1991. – 193 с.
103. Кирюшкина, А.Г. Формирование экологических знаний старшеклассника в креативной познавательной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед наук / Кирюшкина А.Г. – Оренбург, 2004. – 19 с.
104. Киселев, Н.Н. Мироззрение и экология [Текст] / Н.Н. Киселев. – Минск : Вышэйш. шк., 1989. – 320 с.
105. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений [Текст] / Ю. Козелецкий; пер. с пол. Г.Е. Минца, В.Н. Поруса. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
106. Коломина, Н. В. Воспитание основ экологической культуры в детском саду : сценарии занятий [Текст] / Н. В. Коломина. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 144 с. – (Программа развития).
107. Колтунова, И.Р. Тропинки детства : метод. рекомендации к программе экол. образования детей дошкол. возраста [Текст] / И.Р. Колтунова, И.П. Попова. – Екатеринбург: Науч.-метод. центр пробл. детства, 1996. – 131 с.
108. Колтунова, И.Р. Экополис : программа экол. образования в период детства [Текст] / И.Р. Колтунова. – Екатеринбург, 1996. – 78 с.
109. Колчанова, Р.Н. Экологизация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Колчанова Р.Н. – Екатеринбург, 2001. – 221 с.
110. Кондратьева, Н.Н. «Мы» : программа экол. образования детей [Текст] / Н.Н. Кондратьева. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 229 с. – (Б-ка программы «Детство»).

111. Кондратьева, Н.Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кондратьева Н.Н. – Л., 1986. – 16 с.
112. Копысова, М.С. Экологическое развитие ребенка в ДОУ средствами психологического тренинга [Текст] : метод. рекомендации / М.С. Копысова, Л.В. Моисеева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 133 с.
113. Кочергин, А.Н. Экологическое знания и сознание : особенности формирования [Текст] / А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Ю.Г. Васильев. – Новосибирск : Наука, 1987. – 182 с.
114. Критерии, методы и методики изучения и формирования отношений школьников к природе [Текст] : метод. рекоменд. и разработки / авт.-сост. А.П. Сидельковский. – Ставрополь, 1988. – 201 с.
115. Кропачева, Т.Б. Активизация учебной деятельности младших школьников на уроках природоведения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кропачева Т.Б. – М., 1999. – 17 с.
116. Кузовкова, Т.В. Проектная организация школьного естественнонаучного образования как средство реализации эколого-аксиологического подхода [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузовкова Т.В. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.
117. Куликовская, И.Э. Категориальное видение картины мира ребенком / И.Э. Куликовская // Ребенок в мире культуры / под ред. Р.М. Чумичевой. Ставрополь, 1998. – С. 295-346.
118. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : моногр. / Е.Г. Кушнина. – Челябинск : ЧГПУ, 2007. – 328 с.
119. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование дошкольников [Текст] / Е.Г. Кушнина, З.И. Тюмасева. – Челябинск : [б. и.], 2009. – 285 с.
120. Кшнясева, Л.Л. Развитие личностно значимого отношения к природе детей дошкольного возраста в процессе экологического образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Кшнясева Л.Л. – Екатеринбург, 2003. – 204 с.
121. Латюшин, В. В. Воспитание любви к природе [Текст] : метод. рекоменд. учит. биол. / В.В. Латюшин. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 62 с.
122. Леднев, В.С. Содержание образования [Текст] : учеб. пособие / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360с.

123. Леонтьев, А.А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
124. Листок на ладони [Текст] : метод. пособ. по проведению экскурсий с целью экол. и эстет. воспит. дошкольников / сост. В.А. Степанова, И.А. Королева; под ред. Л.М. Маневцовой. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 112 с.
125. Лось, В.А. Взаимодействие между человеком и природой как глобальная проблема / В.А. Лось [Текст] // Вопросы философии. – 1982. – № 5. – С. 128-135.
126. Лучич, М.В. Детям о природе [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / М.В. Лучич. – М. : Просвещение, 1989. – 143 с.
127. Маневцова, Л. Ребенок познает мир природы [Текст] / Л. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 17-19.
128. Маркова, Т.А. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Маркова Т.А.; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – 19 с.
129. Маркович, Д.Ж. Социальная экология [Текст] : кн. для учителя / Д.Ж. Маркович; пер. с серб. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
130. Марковская, М.М. Уголок природы в детском саду [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / М.М. Марковская. – М. : Просвещение, 1989. – 144 с.
131. Мартысюк, И.А. Эколого-эволюционная направленность изучения основных отделов растений, бактерий, грибов и лишайников в школьном курсе биологии [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мартысюк И.А. – М., 2004. – 20 с.
132. Маханева, М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : метод. пособие для воспитателей ДООУ и педагогов нач. шк. / М.Д. Маханева. – М. : АРКТИ, 2004. – 320 с. – (Развитие и воспитание ребенка).
133. Методика ознакомления детей с природой в детском саду : учеб. пособие для пед. училищ [Текст] / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е.Ф. Терентьева; под ред. П.Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1992. – 240 с.
134. Методические советы к программе «Детство» [Текст] / отв. ред. Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 304 с.

135. Мещерякова, И.В. Система экологических ценностей и методика их формирования у учащихся при обучении общей биологии [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мещерякова И.В. – СПб., 2004. – 22 с.
136. Мир природы и ребенок : методика экол. воспитания дошкольников [Текст] : учеб. пособие для пед. училищ / Л.А. Каменева, Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцова, Е.Ф. Терентьева; под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 319 с.
137. Миронов, А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах [Текст] : учеб. пособ. для студ. фак. пед. и метод. нач. образования педвузов / А.В. Миронов. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 360 с.
138. Миронов, А.В. Содержание экологического образования будущего учителя [Текст] / А.В. Миронов. – Казань, 1989. – 219 с.
139. Мирясова, В.И. Заячья капуста : сценарии музыкал. экологич. сказок для детей 5-8 лет [Текст] / В.И. Мирясова, Н.Ф. Скворцова. – М. : Гном и Д, 2005. – 86 с.
140. Мищенко, Р.Н. Развитие познавательного интереса к биологии в условиях дифференцированного обучения школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мищенко Р.Н. – М., 1999. – 19 с.
141. Моисеев, В. Экология, нравственность, политика [Текст] / В. Моисеев // Вопросы философии. – 1998. – № 5. – С. 3–25.
142. Моисеев, Н.Н. Экологическое образование и экологизация образования [Текст] / Н.Н. Моисеев // Биология в школе. – 1996. – № 3. – С. 29–33.
143. Моисеева, Л.В. Диагностика уровня экологических знаний и сформированности экологических отношений у дошкольников и младших школьников [Текст] / Л.В. Моисеева, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург, 1993. – 28 с.
144. Моисеева, Л.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.В. Моисеева, О.Н. Лазарева, И.Р. Колтунова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 76 с.
145. Моисеева, Л.В. Экологическое образование : исторический аспект [Текст] / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург : Уникум, 1996. – 110 с.
146. Молодова, Л.П. Игровые экологические занятия с детьми [Текст] : учеб.-метод. пособие для воспитателей дет. садов и учителей / Л.П. Молодова. – Мн. : Асар, 2001. – 128 с.

147. Молодова, Л.П. Экологические занятия и игры для дошкольников и младших школьников [Текст] : пособие для воспитателей дет. садов и учителей нач. кл. / Л.П. Молодова, И.В. Кураченко. – Гомель : Гомел. обл. совет пед. о-ва Республики Беларусь, 1993. – 50 с.
148. Молодова, Л.П. Экологические праздники для детей [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.П. Молодова. – М. : ЦГЛ, 2003. – 128 с.
149. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому [Текст] / М. Монтессори ; сост. и авт. вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М. : Карпуз, 2000. – 272 с. – (Педагогика детства).
150. Мурманцев, В.С. «Распалась связь времен» (к истории экологической мысли в России) [Текст] / В.С. Мурманцев, Э.П. Мищевцева // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 6. – С. 31-34.
151. Мухамедьярова, Р.Р. Модель регионального центра экологической подготовки педагогов начальной школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мухамедьярова Р.Р. – Уфа, 2002. – 22 с.
152. «Мы» : программа экологического образования детей [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 229 с. : ил. – (Б-ка программы «Детство»).
153. Назарова, Н.С. Охрана окружающей среды и экологическое воспитание студентов [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н.С. Назарова. – М. : Высш. шк., 1989. – 104 с.
154. Неспроста слово молвится. История слов и библейских выражений [Текст] / сост. Л.П. Гашева, Т.Г. Голощапова. – Челябинск : Металл, 1997. – 80 с.
155. Невзоров, М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Невзоров М.Н. – Хабаровск, 1999. – 346 с.
156. Никандров, А.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / А.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3-10.
157. Никитина, Е.Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] / Е.Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования : сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6. – С. 27-36.

158. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М. : Изд-во МАНПО, 2006. – 154 с.

159. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциаций образования [Текст] / Е.Ю. Никитина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.

160. Никитина, Е.Ю. Ценностно-партиципативный подход как теоретико-методологическая стратегия подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования / Е.Ю. Никитина [Текст] // Материалы конф. по итогам научно–исследовательских работ преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2000 г. – Челябинск, 2001. – С. 151-159.

161. Николаева, С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве : методика работы с детьми подготов. группы дет. сада [Текст] : пособие для воспитателя дошкол. образовательного учреждения / С.Н. Николаева. – М. : Просвещение, 2002. – 144 с.

162. Николаева, С.Н. Как приобщить ребенка к природе [Текст] : метод. материалы для работы с родителями в дошкол. учреждениях / С.Н. Николаева. – М. : Новая шк., 1993. – 64 с.

163. Николаева, С.Н. Комплексные занятия по экологии для старших дошкольников [Текст] : метод. пособие / С.Н. Николаева. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 96 с.

164. Николаева, С.Н. Любовь к природе воспитываем с детства : рекомендации педагогам, родителям и гувернерам [Текст] / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 112 с.

165. Николаева, С.Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников [Текст] : пособие для специалистов по дошкол. воспитанию / С.Н. Николаева. – М. : Новая шк., 1996. – 48 с.

166. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания в детском саду. Работа с детьми средней и старшей групп детского сада [Текст] : кн. для воспитателей дет. сада / С.Н. Николаева. – М. : Просвещение, 2001. – 208 с.

167. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М. : Академия, 1999. – 184 с.

168. Николаева, С. Обзор зарубежных и отечественных программ экологического образования и воспитания детей [Текст/ С. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7. – С. 52-64.
169. Николаева, С.Н. Программа экологического воспитания дошкольников [Текст] / С.Н. Николаева. – М. : Новая шк., 1993. – 16 с.
170. Николаева, С.Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами [Текст] : пособие для педагогов дошкол. учреждений. – М. : ГНОМ и Д, 2005. – 128 с.
171. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
172. Николаева, С. Типовая модель экологического воспитания [Текст] / С. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 14-20.
173. Николаева, С.Н. Эколог в детском саду [Текст] : программа повышения квалификации дошкол. работников / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез : Сфера, 2003. – 120 с.
174. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста [Текст] : [концепции, модели] / С.Н. Николаева // Экологическое воспитание: опыт России и Германии. – М., 1997. – С. 192-207.
175. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание младших дошкольников [Текст] : кн. для воспитателей дет. сада / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2004. – 96 с.
176. Николаева, С.Н. Юный эколог [Текст] : программа экол. воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2002. – 128 с.
177. Николаева, С.Н. Юный эколог [Текст] : программа экол. воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 123 с. – (Библиотека воспитателя).
178. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Доп. образование. – 2002. – № 8. – С. 44-51.
179. Новикова, Ж.Л. Воспитание ребенка-дошкольника : в мире природы [Текст] : программно-метод. пособие для педагогов дошкол. учреждений / Ж.Л. Новикова, В.Н. Сахарова. – М. : Владос, 2005. – 207 с.

180. Овсянникова, О.А. Социально-экологическое воспитание ребенка в семье и дошкольном учреждении [Текст] : дис. ...канд. пед. наук / Овсянникова О.А. – Орел, 1997. – 139 с.
181. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 675 с.
182. Оздоровление средствами образования и экологии [Текст] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 11-14 апр. 2006 г.) / ред. В.В. Латышин и др. – Челябинск : ЧГПУ; М. : ЗАО «Орбита-М». – Ч. 2. – 2006. – 258 с.
183. Павлова, Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания [Текст] / Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 10. – С. 40-49; 2004. – № 7. – С. 60-64.
184. Петросова, Р.А. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе [Текст] : учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Р.А. Петросова, В.П. Голов, В.И. Сивоглазов. – М. : Академия, 1999. – 176 с.
185. План-программа образовательно-воспитательной работы в детском саду [Текст] : метод. пособ. для воспит. / сост. Н.В. Гончаров и др.; под ред. З.А. Михайловой. – СПб. : Акцидент, 1997. – 22 с. – (Б-ка программы «Детство»).
186. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
187. Плохотнюк, Е.Б. Развитие экологической ответственности у студентов высших учебных заведений [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Плохотнюк Е.Б. – Екатеринбург, 2002. – 184 с.
188. Полещук, П.В. Методика развития экологического мировоззрения у школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Полещук П.В. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.
189. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
190. Пономарева, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Пономарева Л.И. – Екатеринбург, 1998. – 19 с.
191. Пономарева, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы как основа нравственно-экологического образования до-

школьников [Текст] / Л.И. Пономарева // Социально-психологические аспекты нравственного развития детей и подростков. – Шадринск, 1999. – С. 48-56.

192. Пономарева, О.Н. Народные традиции в экологическом образовании [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.Н. Пономарева. – М. : Скрипторий, 2004. – 64 с.

193. Попова, Т.И. Мир вокруг нас : материалы комплексной программы культурно-экол. образования и нравств. воспитания детей дошкол. и мл. шк. возраста [Текст] : учеб. изд. / Т.И. Попова. – М. : Линка-Пресс, 1998. – 189 с.

194. Попова, М.Ю. Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста (на материале ознакомления с комнатными растениями) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Попова М.Ю. – М., 2001. – 186 с.

195. Потапова, Л.М. Детям о природе. Экология в играх для детей 5-10 лет [Текст] : пособие для родителей и педагогов / Л.М. Потапова. – Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2002. – 224 с. : ил. – (Игра, обучение, развитие, развлечение).

196. Потапова, Т. Экологическая культура в раннем детстве [Текст] : (дет. сад и нач. шк.) : [участие мл. школьников в экол. воспитании дошкольников в рамках проекта «Малыши и няньки», разработ. Пущин. лаб. оптимизации природопользования] / Т. Потапова // Обруч. – 1997. – № 2. – С. 8-9.

197. Предметная среда. Сенсорика. Экология [Текст] : сб. практ. материалов для ДООУ к программе «Развитие»/ ред.-сост. О.Г. Жукова. – М. : АРК-ТИ, 2008. – 109 с. – (Развитие и воспитание).

198. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.

199. Программа воспитания в детском саду [Текст]. – М. : Просвещение, 1982. – 190 с.

200. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

201. Региональный подход в экологическом образовании периода детства [Текст]. Ч. 2 : материалы регион. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 27-28 апр. 2002 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Л.В. Моисеева. – Екатеринбург, 2002. – 54 с.

202. Реймерс, Н.Ф. Экологизация. Введение в экологическую проблематику [Текст] / Н.Ф. Реймерс. – М. : Рос. открытый ун-т, 1992. – 121 с.

203. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
204. Рыжова, Н.А. Воздух-невидимка : пособие по экологическому образованию дошкольников [Текст] : учеб. изд. / Н.А. Рыжова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 128 с.
205. Рыжова, Н.А. Интегрированный подход в экологическом воспитании дошкольников [Текст] : (авт. программа «Наш дом – природа» как модель развивающего обучения в дет. садах Москвы) / Н.А. Рыжова // Экол. образование в шк. – 1999. – № 1. – С. 48-56.
206. Рыжова, Н.А. Не просто сказки... Экологические рассказы, сказки и праздники [Текст] : учеб изд. / Н.А. Рыжова. – М. : Линка-Пресс, 2002. – 192 с.
207. Рыжова, Н.А. Нетрадиционные способы воспитания экологической культуры у дошкольников на основе авторской программы [Текст] / Н.А. Рыжова // Сб. материалов совмест. препод.-студ. науч.-практ. конф. Анжеро-Суджинского пед. училища. – Кемерово, 1998. – С. 143-158.
208. Рыжова, Н.А. О диагностике результатов экологического образования дошкольников [Текст] / Н.А. Рыжова // Экологическое образование. – 2002. – №3. – С. 9-16
209. Рыжова, Н.А. Почва – живая земля: блок занятий «Почва» [Текст] / Н.А. Рыжова. – М. : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2005. – 128 с.
210. Рыжова, Н.А. Что у нас под ногами [Текст] : блок занятий «Песок. Глина. Камни» / Н.А. Рыжова. – М. : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2005. – 224 с.
211. Рыжова, Н.А. Экологический проект «Мое дерево» [Текст] / Н.А. Рыжова. – М. : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006. – 256 с.
212. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях : теория и практика [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рыжова Н.А. – М., 2000. – 49 с.
213. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст] : учеб. пособие для вузов / Т.А. Серебрякова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 206 с. – (Высшее профессиональное образование).
214. Сиднев, Л.Н. Социально-философские проблемы формирования современной концепции воспитания и образования [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук / Сиднев Л.Н. – Запорожье, 1992. – 382 с.

215. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л.П. Симонова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

216. Синк, Д.С. Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение [Текст] : пер. с англ. / Д.С. Синк; общ. ред. В.И. Данилова-Данильяна. – М. : Прогресс, 1989. – 522 с.

217. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе [Текст] / И.Л. Орехова, Е.Г. Кушникова, Р.Н. Денисенко, З.И. Тюмасева // Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия. – Челябинск, 2001. – С. 115-130.

218. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях [Текст] : информ.-метод. материалы, экологизация развивающей среды дет. сада, разработ. занятий по разд. «Мир природы», утренники, викторины, игры / авт.-сост. О.Ф. Горбатенко. – 2-е изд., стер. – Волгоград : Учитель, 2008. – 286 с. – (Дошкольное воспитание).

219. Сказочная хрестоматия «Про Небо и Землю» [Текст] / сост. В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 368 с.

220. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогического исследования [Текст] / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

221. Скоролупова, О.А. Занятия с детьми старшего дошкольного возраста по темам : «Домашние животные» и «Дикие животные средней полосы России» [Текст] / О.А. Скоролупова. – М. : Скрипторий, 2004. – 128 с.

222. Скоролупова, О.А. Занятия с детьми старшего дошкольного возраста по теме «Цветущая весна. Травы» / О.А. Скоролупова. – М. : Скрипторий, 2004. – 120 с.

223. Скрасанова, Н.Н. Формирование ориентированных основ экологической культуры дошкольников и младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Скрасанова Н.Н. – Великий Новгород, 2001. – 173 с.

224. Слостенина, Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя : вопросы теории и практики [Текст] / Е.С. Слостенина. – М. : Педагогика, 1984. – 104 с.

225. Смирнова, В.В. Тропинка в природу. Экологическое образование в детском саду [Текст] : программа и конспекты занятий / В.В. Смирнова,

Н.И. Балугев, Г.М. Парфенова. – СПб. : Изд-во Союз : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 208 с.

226. Современный словарь иностранных слов [Текст] : 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1999. – 742 с.

227. Соломенникова, О. Диагностика экологических знаний дошкольников [Текст] / О. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 7. – С. 21-28.

228. Сулейманова, Г.В. Организация взаимодействия дошкольников с природой в летний оздоровительный период как условие экологического воспитания [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сулейманова Г.В. – Екатеринбург, 2004. – 23 с.

229. Суравегина, И.Т. Экология и мир [Текст] : метод. пособие для учителя / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М. : Новая шк., 1994. – 127 с.

230. Суравегина, И.Т. Экологическое обучения и воспитание в курсе биологии [Текст] : метод. рекоменд. для учителя / И.Т. Суравегина. – М. : [б. и.], 1980. – 32 с.

231. Сухомлинский, В.А. Школа и природа [Текст] / В.А. Сухомлинский // Соч. : в 5 т. – Киев, 1980. – Т. 5. – С. 565-581.

232. Телегина, И.С. Психолого-педагогические условия становления экологического мышления у детей в процессе ознакомления с природой [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Телегина И.С. – Екатеринбург, 2000. – 23 с.

233. Теоретические основы (концепция) и программа деятельности школы по экологическому образованию [Текст] / под ред. И.Д. Зверева. – М.: [б. и.], 1991. – С.3-118.

234. Теоретические основы и технологии ознакомления детей с окружающим миром [Текст] : метод. указания к самостоят. работе студентов 2 курса дневного отд-ния фак. дошкол. воспитания / Урал. пед. ун-т.; сост. О.Н. Лазарева, И.Р. Колтунова. – Екатеринбург, 1994. – 43 с.

235. Теплюк, С.Н. Занятия на прогулках с детьми младшего дошкольного возраста [Текст] : пособие для педагогов дошкол. учреждений / С.Н. Теплюк. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 160 с.

236. Токарева, И.Ф. Содержание, формы и методы экологического образования школьников в процессе изучения предмета «Химия и экология» с уче-

том регионального компонента [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Токарева И.Ф. – Уфа, 2001. – 18 с.

237. Толмачева, В.В. Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Толмачева В.В. – Шадринск : Изд-во Шадр. гос. пед. ин-та, 2008. – 224 с.

238. Тюмасева, З.И. Непрерывное эколого-валеологическое образование [Текст] : комплексная программа и руководство. Ч. 1. Дорога в страну чудес. Дошкольное образование (младшая, средняя, старшая и подготовительная группы детского сада / З.И. Тюмасева. – Челябинск : Факел, 1995. – 118 с.

239. Тюмасева, З.И. Теория и практика эколого-валеологической направленности системы непрерывного биологического образования [Текст] : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук / Тюмасева З.И. – Челябинск, 1996. – 47 с.

240. Тюмасева, З.И. Экологическое строительство детской души [Текст] : учеб. пособие / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск : Челяб. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1995. – 239 с.

241. Тютюнник, О.Ю. Содержание и методы формирования экологических представлений у старших дошкольников и младших школьников [Текст] / О.Ю. Тютюнник // Новые психологические исследования. – Великий Новгород, 1999. – С. 94-103.

242. Тютюнник, О.Ю. Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тютюнник О.Ю.; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1995. – 20 с.

243. Учебно-экологическая тропа Юго-Западного лесопарка [Текст] : метод. рекомендации для летней полевой практики / Урал. гос. пед. ун-т; сост. Л.В. Моисеева, В.Н. Зуева, О.А. Лазарева. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 30 с.

244. Философский энциклопедический словарь [Текст] / редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

245. Фольклорно-экологические занятия с детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / авт.-сост. Г.А. Лапшина. – Волгоград: Учитель, 2006. – 157 с.

246. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

247. Хизбуллина, Р.З. Формирование экологической культуры школьников при изучении проблем взаимоотношений человека и природы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хизбуллина Р.З. – Уфа, 2002. – 19 с.
248. Хомутова, И.В. Методика проведения экологической экскурсии в процессе обучения биологии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хомутова И.В. – М., 2000. – 19 с.
249. Худякова, Н.Л. Воспитывающая функция образования [Текст] : в помощь учителю / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Урал. науч.-образоват. центр РАО : ЧелГУ, 2000. – 60 с.
250. Худякова, Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования [Текст] : в 2 т. / Н.Л. Худякова. – Челябинск: ЧелГУ : Урал. науч.-образоват. центр РАО, 2002. – Т. 1-2.
251. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования [Текст] : учеб. пособие. / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.
252. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие [Текст] / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Изд-во «Околица»: ООО «Тендерлайн», 2004. – 398 с.
253. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты [Текст] / И.В. Цветкова. – Ярославль: Академия развития, 1997.
254. Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников. Теория и методика внеурочной работы [Текст] / И.В. Цветкова. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 128 с.
255. Чего на свете не бывает? Занимательные игры для детей от 3 до 6 лет [Текст] : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е.Л. Агаева, В.В. Брофман, А.И. Булычева и др.; под ред. О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
256. Черноиванова, Н.Е. Культурно-экологическое образование дошкольников средствами фольклора [Текст] / Н.Е. Черноиванова // Ребенок в мире культуры / Под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь, 1998. – С. 254-294.
257. Чумичева, Р.М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников (на материале истории и культуры Донского края) [Текст] : учеб.-метод. пособие / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – М.: [б. и.], 2005. – 311 с.
258. Шарманова, С.Б. «Времена года». Организация и проведение дней здоровья экологической направленности в дошкольном образовательном учре-

ждении [Текст] : учеб. пособие / С.Б. Шарманова. – Челябинск : УралГАФК, 1998. – 87 с.

259. Шевцов, А.Г. Экологическое воспитание. Методологические проблемы воспитания [Текст] / А.Г. Шевцов // Научные труды Свердлов. гос.пед. ун-та. – Свердловск, 1980. – Вып. 323. – С. 82-87.

260. Шитикова, О.Н. Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шитикова О.Н. – Челябинск, 2002. – 24 с.

261. Шишкина, В.А. Прогулки в природу [Текст]: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / В.А. Шишкина, М.Н. Дедулевич. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2003. – 112 с.

262. Шорыгина, Т. А. Зеленые сказки: экология для малышей [Текст] / Т.А. Шорыгина. – М. : Прометей : Книголюб, 2002. – 104 с. – (Развивающие сказки для детей).

263. Экологическая азбука для детей и подростков [Текст] / под ред. Т.В. Потаповой, Н.Г. Рыбальского. – М. : МНЭПУ, 1995. – 164 с. : ил.

264. Экологическое воспитание дошкольников [Текст] : пособие для специалистов дошкол. воспитания / авт.-сост. С.Н. Николаева. – М.: Изд-во АСТ, 1998. – 320 с. – (Страна чудес).

265. Экологическое воспитание дошкольников [Текст]: практ. пособие / под ред. Л.Н. Прохоровой. – М. : АРКТИ, 2003. – 72 с. – (Развитие и воспитание дошкольника).

266. Экологическое образование дошкольников [Текст] : сб. докл. науч.-практ. конф. / сост. Т.В. Хабарова. – Сыктывкар: Б. и., 1997. – 83 с.

267. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 12-41.

268. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.

Научное издание

**Быстрой Елена Борисовна
Пермякова Надежда Евгеньевна
Артеменко Борис Александрович
Калашников Никита Валерьевич
Кириенко Светлана Дмитриевна**

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Монография

ISBN 978-5-91283-813-2

Компьютерный набор Б.А. Артеменко

Издательство ЗАО «Цицеро»
454080, г. Челябинск, Свердловский пр., 60

Объем 11,21 уч.-изд. л.

Тираж 1000 экз.

Формат 60×84/16

Подписано в печать 09.06.2017 г.

Бумага офсетная

Заказ № _____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69