



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Формирование представлений о растительных объектах у детей
старшего дошкольного возраста в процессе фенологических
наблюдений**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Дошкольное образование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
71,95 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
01 февраля 2024 г.
Зав. кафедрой ТМиМДО
Б. А. Артёменко

Выполнила:
Студент группы ЗФ-402-264-3-1
Нецветаева Виктория Владиславовна
Научный руководитель:
к. б. н., доцент кафедры ТМиМДО
Артеменко Борис Александрович

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНЫХ ОБЪЕКТАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ	8
1.1 Ретроспективы проблемы формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста.....	8
1.2 Особенности формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста	16
1.3 Педагогические условия формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста.....	30
Выводы по главе 1.....	42
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНЫХ ОБЪЕКТАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ	44
2.1. Изучение представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста	44
2.2. Реализация экспериментальной работы по формированию представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста.....	53
2.3. Анализ и интерпретация результатов работы.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	69
Приложение	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в том, что в дошкольном учреждении детей знакомят с природой и происходящими в ней изменениями в разное время года. Благодаря этому у детей формируются такие качества, как: реалистическое понимание явлений природы, любознательность, умение наблюдать, логически мыслить, эстетически относиться ко всему живому.

Психологами доказано, что в первые семь лет жизни у детей преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Следовательно, педагогический процесс в детском саду в основном должен строиться на методах наглядных и практических. Особенно важно соблюдать этот принцип при осуществлении естественно-научного и экологического образования. Для того, чтобы педагогический процесс был эффективным, в работе с детьми необходимо уделять большое внимание формированию представлений о растительных объектах.

На сегодняшний день методика организации фенологических наблюдений в детских садах разработана не полно. Это обусловлено многими причинами: недостаточной теоретической проработанностью вопроса, нехваткой методической литературы и что самое главное – отсутствием направленности педагогов на данный вид деятельности.

Таким образом, была сформулирована тема моей работы: «Формирование представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений».

Фенологические наблюдения, изучение циклических и сезонных явлений природы дают ценную возможность изучить и вместе с тем сформировать представления о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста. Фенология обеспечивает динамический контекст для изучения растений, поскольку она охватывает циклические изменения в росте, развитии и сезонных закономерностях флоры. Вовлечение детей в фенологические наблюдения не только знакомит их с научным методом, но и

способствует прямой экспериментальной связи с миром природы. Важность фенологических наблюдений заключается в их способности сделать абстрактные концепции осязаемыми для юных учащихся, позволяя им быть участвующими в наблюдаемых изменениях в течение сезона. Этот практический подход способствует более глубокому и устойчивому пониманию растительных объектов, связывая научные концепции с реальным контекстом ближайшего окружения детей.

Кроме того, учет фенологических наблюдений при изучении растительных объектов соответствует принципам экспериментального и исследовательского обучения, которые особенно эффективны в дошкольном образовании. Фенологические наблюдения вовлекают детей в активное исследование, поощряя любопытство, задавание вопросов и построение гипотез. Такой подход не только улучшает когнитивное развитие, но также вызывает чувство удивления, дает понимание сложных процессов, происходящих в растительном царстве. Сосредоточив внимание на фенологических наблюдениях, педагоги могут создавать обучающий опыт, выходящий за рамки механического запоминания, способствуя глубокой и значимой связи между детьми и растительными объектами, с которыми они сталкиваются в своей повседневной жизни.

Понимание того, как дети старшего дошкольного возраста формируют представления о растительных объектах посредством фенологических наблюдений, также имеет значение в более широком контексте развития экологической грамотности и устойчивости. Прививая раннее понимание взаимосвязи растений и смены времен года, педагоги способствуют развитию экологически сознательной личности. Фенологические наблюдения закладывают основу для экологического понимания, подчеркивая хрупкий баланс и взаимозависимость мира природы. Экологическая осведомленность необходима для воспитания экологически ответственных граждан, которые ценят значение растений в экосистемах, пищевых цепочках и общем здоровье планеты.

Таким образом, исследование способов формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста имеет важное значение для индивидуального и эффективного раннего естественнонаучного образования, что определяет актуальность выбранной темы.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментальным путем проверить педагогические условия формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Объект исследования – процесс формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Предмет исследования – педагогические условия формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Гипотеза исследования: формирование представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если реализуются следующие педагогические условия:

- педагоги систематически используют фенологические наблюдения в образовательном процессе;
- разработан и внедрен в образовательный процесс дневник фенологических наблюдений.

Задачи исследования:

1. Провести ретроспективный анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

2. Изучить особенности формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста.

3.Реализовать комплекс педагогических условий формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

4.Составить методические рекомендации для педагогов по организации фенологических наблюдений за растительными объектами с детьми старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

1) теоретические - анализ литературы по теме исследования, обобщение и сравнение результатов исследования;

2) эмпирические – наблюдение, анкетирование, опрос, педагогический эксперимент.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 14» Копейского городского округа.

Этапы исследования:

1) поисково-теоретический – сбор теоретико-методологического материала, анализ литературных и интернет-источников, также определены цель и задачи исследования;

2) опытно-экспериментальный – диагностика сформированности представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста и реализация комплекса педагогических условий формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений;

3) обобщающий этап – проводились заключительные выводы по опытно-экспериментальному исследованию, а также разрабатывались методические рекомендации для педагогов

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования комплекса педагогических условий формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений, а также в дошкольных образовательных организациях.

Структура работы: состоит из введения, двух глав с выводами, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНЫХ ОБЪЕКТАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ

1.1 Ретроспективы проблемы формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста

Первыми исследователями фенологических наблюдений, в экологическом образовании детей дошкольного возраста, были А.Ф. Мазурина, З.Д. Сизенко-Казанец, М.В. Лучич и др. и долгое время их методические пособия и рекомендации были большой помощью для педагогов дошкольных организаций. В дальнейшем разработкой исследований в этой области занимались советские педагоги дошкольного воспитания в публикациях, методических изданиях (О. Иогансон, Р. М. Басс, А. А Быстров, А. М. Степанова, Э. И. Залкинд, Е. Геннингс, Е. И. Волкова и др.); не одно поколение педагогов училось по учебному пособию Софьи Алексеевны Веретенниковой. Большую роль сыграли работы ведущих педагогов и методистов (М. В. Лучич, С. А. Веретенникова, З. Д. Сизенко, А. М. Низова, Л. И. Пушнина, А. Ф. Мазурина и др.), центром внимания которых было формирование наблюдения как основного метода знакомства дошкольников с окружающей природой.

Представления о растительных объектах являются одной из составляющих экологического сознания личности. В науке имеются разные подходы к объяснению смысла «экологического сознания». Одни ученые (Э.В. Гирусов, А.Н. Кочергшин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев и др.) трактуют экологическое сознание как совокупность взглядов, теорий, представлений и социальных эмоций, отражающих проблемы отношения общества и природной среды.

Другие рассматривают экологическое сознание как сложнейшую систему, сформированную для решения задач изменения взаимоотношений с

природой и ее объектами, возникающими в процессе удовлетворения человеком своих потребностей [25].

Г. Шагун определяет экологическое сознание как аспекты психики, связанные со знаниями и представлениями об определенных ценностях, соответствующими поведенческими и эмоциональными установками по отношению к сохранению окружающей среды.

В свою очередь С. Д. Дерябко, В. А. Ясвин определяют его как совокупность представлений о взаимосвязях человека с природой и в самой природе, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия [10].

Единого окончательно признанного определения экологического сознания нет. Экологическое сознание личности как сложное интегрированное единство может быть рассмотрено в зависимости от предмета исследования с педагогической, морально-этической, социально-правовой, социально-психологической точки зрения [34].

С педагогической точки зрения (Э. В. Гирусов, И. Т. Суравегина) экологическое сознание рассматривается как совокупность взглядов, теорий, эмоций, которые отражают проблемы соотношения общества и природы в плане оптимального их решения соответственно конкретным природным возможностям. Критериями экологического сознания выступают знание законов природы и ее развития, практическая деятельность, основанная на чувстве ответственности и любви к природе.

С морально-этической точки зрения экологическое сознание рассматривается как степень нравственности человека и общества в целом, нравственный закон, духовное освоение окружающего мира как реального явления развивающегося на основе анализ реальных процессов, происходящих в природе и обществе, и присуще практической деятельности, гуманности и состраданию (Л. М. Архангельский, В. А. Лось).

С социально-психологической точки зрения (В. П. Зинченко) экологическое сознание рассматривается как чувство общности человека с

природой, направление деятельности на защиту природы, отношение к деятельности и условиям, в которых она находится, определение и достижение задач, определение своих действий и соотнесение их с действиями других людей [14].

Ученые, педагоги, психологи, рассматривая экологическое сознание с разных сторон имеют общее мнение, что оно включает познавательную, нравственную и психическое состояние человека. Различия заключаются в подходах к определению основы экологического сознания, в следствии этого разными исследователями оно рассматривалось по разному, и чаще всего предметом исследования выступал один из компонентов экологического сознания: познавательного (экологическое представление о взаимосвязях человека с природой и в самой природе), эмоционально-ценностного (отношение к природе как равного партнера во взаимодействии с человеком и восприятию ее как ценности), рефлексивно-регулятивного (готовность к активной экологической деятельности) [41].

Формирование экологического сознания является чрезвычайно актуальной проблемой в экологическом воспитании детей в дошкольном образовательном учреждении.

Экологическое сознание – это совокупность представлений о взаимосвязи человека с природой, о существующем отношении человека и общества к природе, о соответствующих стратегиях и технологиях взаимодействия с ней [2].

Экологическое сознание личности – это понимание человеком необходимости охраны природы, осознание последствий халатного отношения к ней, понимание и осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных объектов природы, так и в целом окружающего мира [6].

Для того чтобы у человека произошло формирование экологического сознания, по словам Э. В. Гирусова, необходима такая перестройка взглядов и

представлений человека, когда усвоенные им экологические нормы станут одновременно нормами его поведения по отношению к природе [6].

Б. Т. Лихачев отмечает, что экологическое сознание должно включать в себя экологические знания: выводы, сведения, факты, обобщения о взаимоотношениях и обмене, которые происходят в мире животных и растений, в сфере их обитания и окружающей среде. Экологическая ответственность и чувства, являющиеся составной частью экологического сознания, побуждают человека соблюдать осторожность в отношении с природой [48].

В. И. Медведева и А. А. Алдашова считают, что понятие экологическое сознание должно также охватывать ту область человеческих знаний и действий, которая связана с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы [25].

По мнению Д. С. Дерябо и В. А. Ясвина, существенной характеристикой экологического сознания является субъектное восприятие природных объектов. У взрослого населения формирование субъектного отношения к природе сопряжено с определенными трудностями, а некоторые авторы считают, что за ограниченное время в сложившихся условиях сформировать его практически невозможно. Поэтому в этой сфере работу по формированию экологического сознания необходимо начинать дошкольного возраста, пока сознание в такой мере не отягощено антропоцентрическими и технократическими установками как у взрослых [9].

Основой экологического сознания является понимание связей и отношений, существующих в природе – с одной стороны, и умение понимать и любить все живое – с другой.

Экологическое сознание строится на понимании связи растений и животных с внешними условиями, их приспособленности к среде обитания; на осознании специфики всего живого и его самоценности, зависимости жизни животных и растений от воздействия факторов внешней среды и деятельности человека; на понимании изначальной красоты явлений природы и живых

существ, если их развитие происходит в полноценных естественных или специально созданных условиях [30].

Анализируя приведенные выше определения, можно обозначить, что уже само слово «сознание» предполагает наличие у человека некоторого объема экологических знаний. Эти знания могут быть как научными, и носить объективный характер, так и общепринятыми, т. е. субъективными, которые складываются у людей в процессе их взаимодействия с природой, изучения ее особенностей, наблюдения за разного рода природными объектами и т. д. Общение с природой всегда вызывает у человека бурю эмоций: от восхищения ее величием, до полного безразличия и пренебрежения ею. «Эмоции – пишет В. В. Глебов, - имеют большое значение в формировании в сознании образа окружающего мира и активизации деятельности человека, направленной на объекты среды. Именно эмоции определяют субъективную значимость всех явлений, объектов, событий, процессов и связей, с которыми встречается человек» [7].

На основе знаний эмоционального восприятия и взаимоотношения с природой, у человека формируются ценностные представления о ней, идеалы и убеждения, составляющие мировоззрение человека. Мировоззрение и сложившиеся нравственные устои, во многом определяют поведение и деятельность человека. Если индивид относится к окружающей природе только как к объекту потребления и удовлетворения собственных желаний, не ценит и не уважает ее значимости, тогда мотивы его деятельности становятся потребительскими. А если, человек любит природу, осознает себя ее частью, с благодарностью относится к ней – деятельность будет направлена не на превосходство над природой, а к мирному существованию, содружеству с природой [47].

Наиболее благоприятным периодом в жизни человека для формирования и развития экологического сознания является дошкольный возраст [32].

Именно в дошкольный период у ребенка начинает развиваться эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, происходит формирование основ экологических позиций личности, которые проявляются во взаимодействии ребенка с природой, в осознании единства с ней. Благодаря чему возможно становление экологического сознания у дошкольников [32].

Старший дошкольный возраст характеризуется довольно высокой степенью развития физиологических, творческих, познавательных способностей. Это период познания окружающего мира, человеческих отношений. Появляется внутренняя речь, хорошо выражены и развиты анализ и синтез окружающей действительности. В полной мере проявляется характер. Идет подготовка к следующему, совершенно новому этапу в жизни ребенка – обучению в школе [24].

Также дети в старшем дошкольном возрасте накопили уже довольно большой объем знаний о природе. Трудовая деятельность в природе усложняется, становится более разнообразной. Дети самостоятельно и охотно заботятся о животных, ухаживают и наблюдают за развитием и ростом растений. У детей формируются эмоционально-волевые качества такие как инициативность, ответственность, самоорганизация, самоконтроль. Установки экологического поведения меняются. Обоснованность оценки приводит к формированию аргументированности и убежденности в выборе поведения. Учитывая возрастные характеристики дошкольников, к которым относится впечатлительность и эмоциональная отзывчивость, воспитание и становление экологического сознания (ответственности, гуманности, любви к родной природе) должно идти через сострадание, сопереживание [24].

Природа – это неиссякаемый источник эмоциональных состояний. Ребенок радуется травке, яркому солнышку, восхищается необыкновенно красивой бабочкой, любит синим небом и радугой. К. Д. Ушинский отмечал положительное действие природы на психику детей, на их всестороннее развитие в процессе общения с окружающим миром. Ребенок действительно изучает мир природы, его привлекает все яркое, красивое, необычное. Он на

самом деле испытывает огромную радость от процесса общения с природой [17].

Опираясь на исследования А. В. Запорожца, Я. З. Неверович и других ученых В. Я. Ясвин, делает вывод о том, что у ребенка присутствует субъективное отношение к окружающему миру, которое проявляется, в познавательной деятельности. Если взрослому достаточно любоваться красивой бабочкой, порхающей над цветком, ребенку хочется эту бабочку поймать и потрогать. В. Я. Ясвин подчеркивает, что у дошкольника преобладает познавательный компонент сознания и носит субъектно-прагматический характер. Отсюда следует что, отношение к природе в старшем дошкольном возрасте может быть отмечено как субъектно-познавательное, субъектно-прагматическое [49].

Современная образовательная система признаёт за экологическим образованием право одного из приоритетных направлений психолого-педагогической деятельности учителя и воспитателя, если речь идёт о дошкольном развитии. Настолько раннее формирование экологической направленности на развитие личности объясняется тем, что до 7 лет у ребёнка появляются задатки осознанного отношения к окружающей природе; накапливаются яркие впечатления; непосредственное восприятие информации позволяет запомнить её легко и прочно [19].

Изучение природы в дошкольном возрасте, так же, как и в последующем развитии ребенка, формирует сочувственное отношение к окружающему миру. То есть занимается формированием нравственных ценностей; наполняет систему экологических знаний и представлений, а именно развивает интеллект; учит видеть красоту мира через деятельностный подход (например, уход и наблюдение за растениями и т.д). На занятии, посвящённом изучению окружающего мира, формируются простейшие представления о природе, о взаимосвязи всех живых организмов; приобщении детей к труду, как показателя заботы об окружающем мире; воспитании уважения и любви к природе, а также прививать понимание важности заботы о ней [19].

Задачи воспитания экологического образования должны работать на реализацию поставленных целей, формировать и развивать любознательность детей; развивать способность креативно мыслить; давать элементарные представления о себе, других людях, отдельных составляющих природы (цвет, размер, материал, форма, звук, темп, причины и следствия того или иного явления).

Правовая основа, касающаяся экологического образования в дошкольной образовательной организации, регулируется Законом Российской Федерации «Об образовании в РФ»; Федеральным законом РФ «Об охране окружающей среды»; ФГОС ДО. Согласно ФГОС ДО в образовательной области «Познавательное развитие» (раньше до 2014 года она называлась «Познание») вся работа приобрела интеллектуальный и познавательно-творческий характер вместо исследовательского и продуктивно-деятельностного, который был ведущим до 2014 года [44].

Между тем сохранился принцип индивидуализации образования в целом, в том числе и экологической составляющей. Он заключается в том, что траектория обучения ведётся исходя из интересов каждого конкретного ребенка. Так, если ребёнок любит наблюдать за птицами, кормить их и строить скворечники, то о видах атмосферных осадков ему лучше рассказывать на приметах, связанных с пернатыми. Например, если ласточки летают низко, то пойдёт дождь, а если куры гуляют в ненастье, то плохая погода скоро сменится солнечной. Таким образом, усвоение материала идёт легче и быстрее.

Целью экологического воспитания дошкольников, является формирования экологического сознания, т.е. выработка навыков гуманно-действенного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами, понимание детьми элементарных взаимосвязей, существующих в природе, и особенностей взаимодействия человека и общества [31].

Особенность дошкольного возраста характеризуется особой интенсивностью развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему, накоплению личного опыта взаимодействия с окружающим

миром. В связи с этим, формирования экологического сознания детей-дошкольников приобретает важнейшее значение, так как в этом возрасте закладываются основы представлений о растительных объектах личности, что является неотъемлемой частью духовной культуры человека.

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский придавал особое значение влиянию природы на нравственное развитие ребенка. По его мнению, природа лежит в основе детского мышления, чувств, творчества. Он отмечал, что сама природа не воспитывает, а активно влияет на взаимодействие с ней, и чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, это качество нужно прививать с раннего детства [8].

Исходя из вышеизложенного, главной целью экологического воспитания считается формирование представлений о растительных объектах как совокупности экологического сознания, экологических чувств, экологической деятельности через воспитание интереса к природе, понимание происходящих в ней процессов и их взаимосвязях. Достижение поставленной цели осуществляется через решение следующих задач:

- формирование элементарных естественнонаучных представлений, навыков поисково-экспериментальной деятельности, знаний о природе;
- воспитание любви к природе через непосредственное общение с ней.

Детский сад является первым звеном системы непрерывного экологического образования, поэтому перед нами встает задача формирования у дошкольников основ культуры рационального использования природы.

1.2 Особенности формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста

Познавательные процессы играют основополагающую роль в формировании представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте навыки восприятия становятся более

совершенными, что позволяет детям наблюдать и различать различные особенности растений, таких как листья, цветы и стебли. Их развивающаяся сенсорно-моторная координация позволяет проводить практические исследования, обеспечивая прямую связь между тактильным опытом и когнитивным развитием. Взаимодействуя с растениями, дети участвуют в ассимиляции и аккомодации, адаптируя существующие умственные схемы для включения новой информации о характеристиках и функциях различных растительных объектов. Этот процесс включает в себя не только распознавание физических признаков, но и начало категоризации, поскольку дети начинают различать типы растений на основе наблюдаемых особенностей [21].

Когда дети постоянно наблюдают и взаимодействуют с растениями, их кратковременная память сохраняет информацию о конкретных особенностях растений. Со временем эта информация закрепляется в долговременной памяти, способствуя развитию более детального и устойчивого понимания растительных объектов. Процессы памяти также играют роль в распознавании закономерностей, таких как циклические изменения растений в зависимости от сезона, что имеет решающее значение для понимания фенологических аспектов роста растений. Способность вспоминать и распознавать особенности растений помогает совершенствовать мысленные представления, позволяя детям формировать более сложные и точные представления о характеристиках и функциях различных растительных объектов [41].

По мере того, как дети развивают свои языковые навыки, они приобретают и способность обозначать и формулировать свои наблюдения, что позволяет им передавать возникающие идеи о растениях. Приобретение словарного запаса, связанного с растениями, улучшает когнитивную категоризацию, позволяя детям выразить свое понимание конкретных особенностей и функций растений. Разговоры со сверстниками и педагогами дополнительно способствуют развитию речи, предоставляя детям

возможность участвовать в устном обмене своими наблюдениями, задавать вопросы и искать разъяснения.

Дети в возрасте 5–6 лет начинают участвовать в символических играх, используя предметы и действия для представления концепций реального мира. В контексте понимания растений символическое мышление позволяет детям создавать мысленные представления растений даже в их отсутствие [13]. Эта способность к мысленному воображению позволяет детям вспоминать и размышлять над своими наблюдениями, способствуя абстрактному мышлению о растительных объектах. Символическое мышление также способствует возникновению творческих игровых сценариев, связанных с растениями, что указывает на более глубокий уровень когнитивного взаимодействия и понимания, когда дети включают растения в свои воображаемые миры.

Развитие контроля внимания позволяет детям во время наблюдений концентрировать внимание на отдельных особенностях и деталях растений, повышая их способность различать разные виды растений. Навыки торможения позволяют детям сопротивляться отвлекающим факторам и сохранять устойчивое внимание во время таких занятий, как фенологические наблюдения, что способствует более точному и всестороннему опыту, связанному с растениями. Кроме того, навыки планирования способствуют организации когнитивных процессов, помогая детям упорядочивать свои наблюдения и интегрировать информацию с течением времени. Созревание управляющих функций на этом этапе развития повышает эффективность и глубину когнитивного взаимодействия с растительными объектами, влияя на общее формирование представлений о растениях [20].

Теория когнитивного развития Пиаже предлагает понимание того, как дети старшего дошкольного возраста воспринимают и концептуализируют растения. По мнению Пиаже, эта возрастная группа попадает в предоперационную стадию, характеризующуюся символическими представлениями и интуитивным мышлением. В контексте понимания

растений эта теория предполагает, что дети на предоперационной стадии участвуют в символической игре, используя предметы и язык для представления растений и их особенностей. Концепция Пиаже подчеркивает, что дети в этом возрасте могут сосредотачиваться на определенных аспектах растений, таких как цветы или листья, без учета более широкого контекста. Эта теория подчеркивает важность практического опыта и конкретных манипуляций для улучшения понимания детьми растительных объектов, согласуясь с представлением о том, что прямое взаимодействие способствует когнитивному развитию [24].

Социокультурная теория Выготского подчеркивает роль социальных взаимодействий в формировании когнитивного развития. По мнению Выготского, дети учатся посредством взаимодействия с более знающими людьми, такими как воспитатели и педагоги. В контексте восприятия растений теория Выготского предполагает, что совместный опыт, дискуссии и совместная деятельность способствуют пониманию детьми растений. Зона ближайшего развития утверждает, что дети могут добиться большего при поддержке знающего партнера [7]. Применяя это к концептуализации растений, педагоги и воспитатели могут способствовать пониманию детей, предоставляя управляемый опыт, соответствующие вопросы и поощряя диалог об особенностях растений, способствуя более глубокому пониманию растений в социокультурном контексте.

Теории обработки информации проливают свет на то, как дети обрабатывают и систематизируют информацию о растениях. Рабочая память и долговременная память являются неотъемлемыми компонентами системы обработки информации. Когда дети участвуют в фенологических наблюдениях и практическом опыте с растениями, их сенсорный регистр фиксирует стимулы окружающей среды, связанные с особенностями растений. Рабочая память обрабатывает эту информацию, позволяя распознавать и сравнивать различные характеристики растений. Перенос этой

информации в долговременную память способствует развитию более прочного и полного понимания растений [45].

Социокогнитивная теория Бандуры подчеркивает роль обучения с помощью наблюдения и моделирования в когнитивном развитии. Теория Бандуры предполагает, что дети учатся, наблюдая за другими и подражая их поведению. В контексте понимания растений эта теория подчеркивает важность предоставления детям положительных образцов для подражания, которые демонстрируют любопытство, заботу и признательность к растениям. Обучение путем наблюдения во время совместной деятельности, такой как посадка растений и уход за ними, может способствовать развитию позитивного и осознанного восприятия растений. Теория Бандуры также подчеркивает влияние средств массовой информации и отношения общества на формирование опыта обучения детей с помощью наблюдений, связанного с растениями [6].

Обучение на основе опыта вовлекает детей в процессы активного решения проблем, критического мышления и принятия решений. Когда дети участвуют в практических занятиях, таких как исследование свойств растений или изучение результатов различных действий, им предлагается устанавливать связи, делать выводы и развивать более тонкое понимание окружающего мира. Такое когнитивное взаимодействие способствует построению мысленных схем, создавая прочную основу для будущих усилий по обучению.

Сотрудничая над проектами, делясь открытиями и участвуя в групповой деятельности, дети развивают важные социальные навыки, такие как общение, сотрудничество и работа в команде. Обучение на основе опыта также предоставляет возможности для эмоционального выражения и регулирования, позволяя детям связывать свои сенсорные переживания со своими эмоциональными реакциями. Например, прогулка на природе может вызвать чувство любопытства и удивления, способствуя эмоциональному обогащению учебного процесса. Такая интеграция социальных и эмоциональных элементов

в экспериментальное обучение поддерживает целостное развитие детей, развивая их навыки межличностного общения и эмоциональный интеллект [8].

Экспериментальное обучение учитывает разнообразные стили обучения и предпочтения детей. Признавая, что каждый ребенок привносит в учебную среду уникальный набор сильных сторон и предпочтений, экспериментальная деятельность предлагает множество точек входа для взаимодействия. Обучающиеся-зрители могут преуспевать в наблюдении за ростом растений, обучающиеся-тактики получают пользу от работы с семенами и почвой, обучающиеся-кинестетики находят удовлетворение в физической посадке растений и уходе за ними [22]. Такое разнообразие экспериментальной учебной деятельности гарантирует, что дети с разными стилями обучения могут активно участвовать и вносить свой вклад в процесс обучения, повышая доступность и инклюзивность дошкольного образования.

Экспериментальное обучение становится преобразующей силой в дошкольном образовании, обеспечивая основу, которая уважает врожденное любопытство и свободу действий юных учащихся. Погружая детей в непосредственный опыт, этот подход не только обогащает их когнитивное понимание, но также способствует развитию социальных, эмоциональных и конструктивистских аспектов развития. Роль обучения на основе опыта имеет решающее значение для закладки основы любви к обучению на всю жизнь, прививания детям веры в то, что познание — это постоянный путь исследований и открытий [38].

Практический характер экспериментального обучения активно вовлекает детей в процесс обучения. Когда они сажают семена, наблюдают за ростом растений и взаимодействуют с различными аспектами мира природы, дети становятся активными участниками, способствуя более глубокой связи с предметом. Такое участие способствует развитию чувства свободы действий и ответственности за свое обучение, побуждая детей проявлять инициативу в изучении и понимании растительных объектов [42].

Кроме того, экспериментальное обучение вносит значительный вклад в когнитивное развитие детей, формируя представления о растительных объектах. Непосредственно взаимодействуя с растениями, дети побуждаются использовать свои чувства, улучшая навыки восприятия и наблюдательности. Сам процесс посадки, полива и ухода за растениями стимулирует критическое мышление, поскольку дети принимают решения, прогнозируют и устанавливают связи между своими действиями и наблюдаемыми результатами. Обучение на основе опыта облегчает когнитивные процессы, такие как категоризация, распознавание образов и причинно-следственное рассуждение, закладывая прочную основу для более полного понимания характеристик и функций различных растительных объектов [9].

Благодаря непосредственному опыту общения с растениями дети создают мысленные представления и концептуальные рамки, имеющие личное значение. Этот подход учитывает индивидуальность учебного процесса каждого ребенка, позволяя ему исследовать и интерпретировать растительные объекты способами, которые соответствуют его уникальным взглядам и интересам. Таким образом, экспериментальное обучение способствует более глубокому и устойчивому пониманию растений, побуждая детей активно формировать свои знания.

Сенсорно-насыщенная природа экспериментального обучения способствует формированию представлений о растительных объектах. Дети участвуют в тактильном опыте, ощущая текстуру почвы, семян и листьев. Они используют свое обоняние, чтобы исследовать запахи, связанные с различными растениями. Наблюдение за цветами, формами и размерами растений обеспечивает визуальные стимулы. Эти сенсорные встречи способствуют мультисенсорному пониманию растений, обогащают опыт обучения и способствуют более целостному восприятию растительных объектов [5; 27; 49].

Экспериментальное обучение предлагает универсальный и инклюзивный подход, учитывающий различные стили обучения и

предпочтения. Признавая, что у детей разные сильные стороны и способы обработки информации, экспериментальная деятельность обеспечивает множество точек входа для взаимодействия. Визуальные ученики получают пользу от наблюдения за ростом растений, тактильные ученики преуспевают в практических занятиях по посадке, а слуховые ученики могут участвовать в дискуссиях о характеристиках растений. Такое разнообразие гарантирует, что все дети, независимо от стиля обучения, смогут активно участвовать и способствовать формированию представлений о растительных объектах [16].

Наконец, экспериментальное обучение в контексте формирования представлений о растительных объектах создает основу для бережного отношения к окружающей среде и пожизненного признания природы. Погружая детей в непосредственный опыт общения с растениями, они развивают чувство взаимосвязи с миром природы. Эта эмоциональная связь и позитивное отношение к растениям, выращиваемым посредством экспериментального обучения, закладывают основу для будущего экологически ответственного поведения. Дети, которые занимаются практическими занятиями с растениями, с большей вероятностью будут ценить природу, понимать важность растительной жизни и активно способствовать сохранению окружающей среды [29]. Таким образом, обучение на основе опыта играет жизненно важную роль в формировании у молодых учащихся чувства экологической осведомленности и ответственности.

Фенологические наблюдения, основанные на изучении циклических и сезонных природных явлений, воплощают в себе принципы и практики, которые эффективно делают абстрактные концепции осязаемыми для юных учащихся. Первый принцип предполагает прямое взаимодействие с окружающей средой, когда дети наблюдают и документируют изменения в растениях и окружающей среде с течением времени. Этот практический подход не только согласуется с практическим обучением, но и преобразует абстрактные концепции, такие как сезонные циклы, в конкретные,

наблюдаемые явления. Внимательно наблюдая за ростом, цветением и плодоношением растений, дети становятся свидетелями динамичной природы мира природы, что делает абстрактные представления о жизненных циклах более доступными [34].

Практика документирования наблюдений способствует развитию чувства научного исследования и систематического мышления. Фенологические наблюдения побуждают детей записывать свои выводы, сравнивать и выявлять закономерности с течением времени. Эта практика соответствует научному методу, развивая навыки, связанные со сбором и анализом данных. Благодаря практическому взаимодействию с растениями юные ученики становятся не просто пассивными наблюдателями - они становятся активными исследователями, развивая научное мышление.

Третий принцип предполагает интеграцию нескольких органов чувств во время фенологических наблюдений [15]. Дети используют зрение, чтобы замечать изменения в цвете и форме растений, осязание, чтобы почувствовать текстуру, и обоняние, чтобы обнаружить запахи, связанные с разными стадиями развития растений. Задействуя несколько органов чувств, фенологические наблюдения удовлетворяют различные стили обучения, гарантируя, что абстрактные понятия постигаются посредством разнообразного сенсорного опыта. Этот мультисенсорный подход углубляет связь между юными учениками и наблюдаемыми явлениями, делая абстрактное осязаемым посредством насыщенных, сенсорно насыщенных встреч.

Практика фенологических наблюдений поощряет открытые вопросы и исследования. Когда дети наблюдают за растениями, претерпевающими сезонные изменения, у них естественным образом появляется любопытство, которое заставляет их задавать вопросы о причинах этих преобразований. Эта практика задавания вопросов не только отражает принципы обучения, основанного на запросах, но также помогает демистифицировать абстрактные концепции. Поощряя юных учащихся исследовать «почему» и «как»

фенологических изменений, педагоги и воспитатели ведут детей к более глубокому пониманию естественных процессов, превращая абстрактное в путешествие открытий и исследований [29].

Пятый принцип предполагает контекстуализацию фенологических наблюдений в рамках более широких экологических систем. Дети узнают не только о жизненных циклах отдельных растений, но и об их взаимозависимости внутри экосистем. Наблюдение за сезонными изменениями в жизни растений способствует целостному пониманию взаимосвязи окружающей среды. Эта практика расширяет сферу фенологических наблюдений, делая абстрактные экологические концепции осязаемыми для юных учащихся, иллюстрируя сложные взаимоотношения между растениями, животными и окружающей средой [50].

Практика фенологических наблюдений поощряет чувство управления и ответственности по отношению к окружающей среде. Когда юные ученики становятся свидетелями влияния деятельности человека на жизненный цикл растений, у них развивается понимание важности охраны окружающей среды. Этот принцип согласуется с концепцией экологического образования, подчеркивая, что абстрактные идеи об устойчивости и сохранении становятся осязаемыми благодаря непосредственному опыту последствий действий человека для растений и экосистем [17].

Практика интеграции технологий в фенологические наблюдения повышает эффективность превращения абстрактных концепций в осязаемые для юных учащихся. Использование цифровых инструментов, таких как приложения или онлайн-платформы для идентификации растений, отслеживания и обмена наблюдениями, обеспечивает мост между материальным и цифровым миром. Эта интеграция не только соответствует технологическому контексту 21-го века, но также дает молодым учащимся возможность связать свои наблюдения с более широкими научными сообществами, способствуя чувству сотрудничества и осознанию того, что их

вклад в понимание абстрактных концепций имеет ценность за пределами непосредственного контекста классной комнаты [32].

Обучение, основанное на запросах посредством фенологических наблюдений, служит мощным инструментом для содействия более глубокому и прочному пониманию растительных объектов среди учащихся. Во-первых, этот подход отдает приоритет исследованиям, движимым любопытством. Когда дети участвуют в наблюдении и изучении природных явлений, их присущее им любопытство используется для стимулирования процесса обучения. Это любопытство действует как катализатор, мотивируя учащихся вникать в тонкости жизненного цикла растений и изменений окружающей среды. Открытый характер обучения, основанного на запросах, позволяет проводить персонализированные исследования, гарантируя, что путь каждого учащегося уникален и отражает его конкретные интересы и любопытство [48].

Во-вторых, обучение на основе запросов поощряет активное участие и практические исследования. Непосредственно взаимодействуя с растениями, учащиеся становятся активными участниками процесса обучения, прикосновения, обоняния и наблюдения за изменениями растительных объектов с течением времени. Этот практический подход преобразует абстрактные концепции в осязаемый опыт, делая процесс обучения более запоминающимся и значимым. Посредством посадки, наблюдения и записи у учащихся развивается чувство ответственности и ответственности за свое понимание растительных объектов, что способствует более глубокой связи и взаимодействию.

Обучение, основанное на запросах, способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем [17]. По мере того, как учащиеся задают вопросы, исследуют и анализируют свои наблюдения, они развивают важные когнитивные навыки. Процесс формулирования гипотез и их проверки на реальных наблюдениях способствует развитию навыков научных исследований. Это критическое мышление выходит за рамки конкретного контекста растительных объектов, формируя образ мышления,

который можно применять к различным областям обучения и повседневным ситуациям решения проблем, обеспечивая более продолжительное воздействие на когнитивное развитие учащихся.

Персонализированный характер обучения, основанного на запросах, позволяет дифференцировать обучение, удовлетворяя разнообразные потребности и стили обучения людей. Каждый учащийся может исследовать растительные объекты в своем темпе, углубляться в аспекты, которые его интересуют, и сосредоточиться на конкретных элементах жизненного цикла растений, которые им резонируют. Такая адаптация учебного процесса гарантирует, что понимание растительных объектов не будет универсальным подходом, а будет детальным и индивидуальным путешествием, повышающим потенциал для длительного понимания и запоминания [13].

Обучение, основанное на запросах, способствует развитию чувства причастности и ответственности по отношению к окружающей среде. По мере того, как учащиеся исследуют влияние естественных и антропогенных изменений на жизнь растений, они глубже осознают взаимосвязь экосистем. Экологическое сознание выходит за пределы классной комнаты, побуждая учащихся задуматься о своей роли в сохранении и поддержании мира природы. Чувство ответственности, развиваемое посредством исследовательского обучения, способствует более глубокому и устойчивому пониманию значения растительных объектов в более широком экологическом контексте [25].

Процесс совместного исследования усиливает воздействие обучения. Посредством групповых обсуждений, общих наблюдений и совместных проектов учащиеся участвуют в социальном построении знаний. Совместное исследование не только обеспечивает различные точки зрения на растительные объекты, но также улучшает коммуникативные и межличностные навыки. Формулируя свои наблюдения, обсуждая идеи и совместно решая проблемы, учащиеся не только углубляют свое понимание растительных объектов, но и развивают важные социальные и

коммуникативные навыки, которые способствуют более целостному и продолжительному опыту обучения.

Обучение, основанное на запросах посредством фенологических наблюдений, способствует развитию мышления. Когда учащиеся сталкиваются с проблемами, делают наблюдения и совершенствуют свое понимание, они принимают образ мышления, который рассматривает препятствия как возможности для обучения и роста. Такое мышление способствует более гибкому и адаптивному подходу к пониманию растительных объектов и других сложных концепций. Итеративный характер обучения на основе запросов позволяет учащимся со временем пересматривать и совершенствовать свое понимание, способствуя устойчивому и развивающемуся пониманию жизненных циклов растений и динамики окружающей среды [2].

Понимание формирования растительных объектов имеет глубокие последствия для экологической грамотности, выходя за рамки непосредственного контекста ботанических знаний. Во-первых, экологическая грамотность предполагает признание взаимосвязи экосистем, а понимание того, как растительные объекты вписываются в эти сложные системы, имеет основополагающее значение. Понимая роль растений в обеспечении кислорода, поддержании биоразнообразия и содействии экологическому балансу, люди развивают целостное представление об окружающей среде. Это понимание формирует основу для принятия обоснованных решений и ответственных действий, которые являются важными компонентами экологической грамотности [41].

Понимание формирования растительных объектов способствует осознанию бережного отношения к окружающей среде. Признание важности жизненного цикла растений и влияния деятельности человека на растения способствует более глубокой связи с природой. Охрана окружающей среды возникает, когда люди чувствуют ответственность за благополучие растительных объектов и экосистем, в которых они обитают. Это чувство

ответственности распространяется на устойчивые практики, усилия по сохранению и приверженность сохранению мира природы для будущих поколений.

Понимание формирования растительных объектов способствует также установлению связи между людьми и их местной средой. Когда люди узнают о местных растениях своего региона, их знания становятся воротами к более глубокому пониманию местного биоразнообразия. Эта связь с местными экосистемами жизненно важна для формирования чувства места, общности и культурной самобытности. Экологическая грамотность в этом контексте – это не только знание растений, но и понимание их культурного, исторического и экологического значения в местном контексте [14].

Таким образом, последствия понимания растительных объектов распространяются на образовательную практику, влияя на разработку учебных программ и педагогические подходы. Интеграция обучения на основе растений в образовательные программы усиливает инициативы по экологическому образованию. Экспериментальное обучение, фенологические наблюдения и исследовательские подходы, сосредоточенные на растительных объектах, дают преподавателям возможность развивать экологическую грамотность среди учащихся. Эта интеграция не только соответствует текущим тенденциям в области образования, но и дает будущим поколениям возможность ориентироваться и вносить свой вклад во все более сложный экологический контекст.

1.3 Педагогические условия формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста

При создании среды в группе, ориентированной на природу, физическая планировка пространства становится одним из важнейших инструментов для укрепления связи между старшими дошкольниками и миром природы. Отведенный уголок природы служит выделенным пространством в группе, где

растения помогают поддерживать здоровый микроклимат, создавая познавательную атмосферу. Эта особая зона тщательно обустроена так, чтобы демонстрировать разнообразные растения, что обеспечивает немедленное и осязаемое знакомство с царством растений. Намеренное размещение этих зеленых элементов в группе привлекает внимание детей, вызывая чувство любопытства и удивления по поводу мира природы [3].

Уголок природы выходит за рамки простой выставочной площади; он задуман как интерактивное пространство, поощряющее практическое исследование. Использование удобных для детей сидений, таких как удобные подушки или небольшие скамейки, позволяет дошкольникам общаться с растениями на уровне глаз. Этот обдуманный выбор дизайна способствует ощущению инклюзивности и расширению возможностей, позволяя детям почувствовать связь с растительными объектами на более личном и доступном уровне. Стратегическое расположение уголка природы в планировке группы гарантирует, что он станет неотъемлемой частью повседневной познавательной среды, а не второстепенным элементом [29].

Чтобы усилить погружение в природу, педагоги стратегически вводят сенсорные элементы в уголок природы. Текстурированные элементы, такие как листья с различной поверхностью или ароматические травы, приглашают детей исследовать тактильные и обонятельные аспекты мира природы. Это намеренное включение мультисенсорных элементов превращает уголок природы в динамичное и увлекательное пространство, где дети не только видят и трогают, но также нюхают и взаимодействуют с растениями. Включение сенсорных компонентов увеличивает богатство учебной среды, создавая целостный опыт, который стимулирует множество аспектов сенсорного исследования ребенка [46].

Окружающая среда группы, ориентированная на природу, выходит за рамки физического пространства и включает в себя тематический декор и учебные материалы. Плакаты, изображающие жизненные циклы растений, информативные диаграммы о различных типах растений и иллюстрации

сезонных изменений, создают атмосферу погружения в обучение. Эти учебные материалы служат наглядными пособиями, поддерживающими концептуальное понимание растительных объектов. Интегрируя информативные визуальные эффекты в общий дизайн, педагоги создают многоуровневую среду обучения, которая стимулирует разговоры и вопросы, побуждая детей глубже погружаться в свои наблюдения и задавать вопросы о растениях.

Среда в группе, ориентированная на природу, динамична и меняется в течение года, отражая сезонные изменения. Вращающиеся экспозиции сезонных растений и адаптация тематического декора в соответствии с фенологическими событиями создают живой фон для обучения. Такая адаптивность гарантирует, что окружающая среда, ориентированная на природу, остается актуальной и постоянно вызывает интерес детей. Наблюдение за трансформацией окружающей среды в тандеме со сменой времен года создает ощущение предвкушения и связи, усиливая циклический характер жизни растений [50].

В заключение, создание среды в группе предполагает продуманный дизайн и намеренное включение элементов, которые задействуют чувства, способствуют интерактивному исследованию и отражают динамические аспекты мира природы. Уголок природы служит визуальным и тактильным знакомством с растительными объектами, предлагая детям исследовать, задавать вопросы и общаться с живыми элементами в их непосредственной среде обучения. Этот подход закладывает основу для значимых фенологических наблюдений и прививает пожизненное понимание чудес мира природы.

В процессе развития фенологических наблюдений у старших дошкольников разработка годового календаря играет решающую роль в структурировании всестороннего и осмысленного учебного опыта. Календарь служит направляющей основой, соответствующей циклическому характеру времен года и обеспечивающей структурированный подход к деятельности по

наблюдению. Каждый месяц дает возможность исследовать конкретные фенологические события, вызывая чувство предвкушения и связи с миром природы.

Чтобы создать эффективный годовой календарь, педагоги начинают с определения ключевых фенологических событий, соответствующих возрасту и увлекательных для дошкольников. Эти события могут включать цветение цветов весной, появление бабочек летом, изменение цвета листьев осенью и покой растений зимой. Выбор событий, соответствующих стадиям развития и интересам детей, гарантирует, что наблюдения будут одновременно интересными и актуальными [44].

Календарь разработан с учетом динамического характера окружающей среды, обеспечивая гибкость и адаптацию в зависимости от местных климатических условий. Педагоги принимают во внимание региональные особенности местной окружающей среды, признавая, что в разных географических местах могут наблюдаться различия в фенологических явлениях. Адаптируя календарь к конкретному контексту, педагоги создают для дошкольников более аутентичный и понятный опыт обучения [9].

Годовой календарь служит инструментом для плавной интеграции фенологических наблюдений в более широкую учебную программу. Педагоги стратегически согласовывают деятельность по наблюдению с текущими тематическими блоками, создавая целостный и взаимосвязанный учебный опыт. Например, наблюдение за цветением цветов может совпадать с отделением опыления и жизненного цикла растений. Эта намеренная интеграция повышает общую образовательную ценность фенологических наблюдений, подчеркивая взаимосвязь различных аспектов мира природы.

Календарь также становится визуальным и осязаемым ориентиром в группе. Размещение годового календаря на видном месте в уголке природы или на доске объявлений позволяет дошкольникам визуально отслеживать и предвидеть предстоящие фенологические события. Такое визуальное подкрепление не только способствует сохранению памяти, но и стимулирует

чувство сопричастности и вовлеченности в процесс обучения. Поскольку дети с нетерпением ждут следующего запланированного наблюдения, календарь становится катализатором волнения и любопытства.

Помимо обеспечения структуры, годовой календарь предлагает преподавателям ценный инструмент планирования. Это облегчает подготовку материалов, ресурсов и тем для обсуждения для каждого вида наблюдения. Педагоги могут предвидеть и планировать потенциальные вопросы или интересы, которые могут возникнуть во время конкретных событий, что позволяет более эффективно руководить и содействовать во время наблюдений. Такой проактивный подход гарантирует, что педагоги будут хорошо подготовлены к тому, чтобы извлечь выгоду из обучающих моментов и спонтанных запросов, которые могут возникнуть [13].

Обеспечение обогащающего и соответствующего развитию опыта во время фенологических наблюдений за старшими дошкольниками предполагает продуманное предоставление инструментов, отвечающих их уникальным потребностям и возможностям. Удобные для детей увеличительные стекла становятся незаменимыми инструментами, позволяющими практически и внимательно изучить сложные детали растений. В конструкции этих инструментов учтена эргономика маленьких рук, что позволяет детям самостоятельно участвовать в процессе наблюдения. Этот тактильный опыт не только способствует развитию чувства самостоятельности, но и способствует развитию мелкой моторики, поскольку дошкольники манипулируют лупой, чтобы рассмотреть листья, лепестки и другие особенности растений [7].

Журналы служат личным хранилищем детских наблюдений и размышлений. Эти инструменты, соответствующие уровню развития, способствуют выражению мыслей и идей, способствуют раннему развитию навыков грамотности и развитию символического представления. Педагоги могут предлагать структурированные подсказки для ведения дневника или просто предоставлять пустые страницы, позволяя детям выбирать формат,

который лучше всего соответствует их стадии развития и индивидуальным предпочтениям. Запись наблюдений в дневниках служит осязаемым отчетом о пути открытий каждого ребенка, укрепляя чувство сопричастности и гордости за его растущее понимание растений.

Листы наблюдений еще больше улучшают процесс наблюдения, предлагая структурированную основу для записи конкретных деталей. Эти листы могут включать разделы для эскизов, письменных описаний и флажков для определения наблюдаемых характеристик растений. Визуальный и организованный характер листов наблюдений помогает дошкольникам систематически документировать свои выводы, способствует методическому подходу к наблюдению и прививает чувство порядка в исследовании мира природы. Эта структура также служит ценной поддержкой для преподавателей в проведении дискуссий и облегчении размышлений над наблюдаемыми растительными объектами [35].

Включение мультисенсорных инструментов в набор инструментов для наблюдения увеличивает глубину обучения. Текстурированные элементы, такие как листья с различной поверхностью или ароматические травы, задействуют множество органов чувств, обеспечивая целостное исследование особенностей растений. Сознательный выбор этих материалов учитывает сенсорные предпочтения и чувствительность дошкольников, обеспечивая позитивное и стимулирующее знакомство с миром природы. Мультисенсорное взаимодействие не только усиливает когнитивное обучение, но также способствует развитию эмоциональных и аффективных аспектов опыта наблюдения [48].

Интеграция удобных для детей пособий с наглядным материалом еще больше расширяет набор инструментов, предлагая визуальные ссылки, которые помогают идентифицировать растения. Эти ресурсы тщательно отобраны с учетом понимания развития старших дошкольников и содержат ясные и увлекательные иллюстрации. Сочетание практического исследования с визуальными ссылками создает богатый и взаимосвязанный опыт обучения.

Дошкольники могут обращаться к этим руководствам самостоятельно, что укрепляет их способность к самостоятельному обучению и повышает их способность устанавливать связи между наблюдаемыми растениями и миром в целом.

Цифровые инструменты, такие как планшеты или камеры, служат современным дополнением к набору инструментов наблюдения, согласуясь с навыками технологической грамотности современных детей. Дошкольники могут использовать эти устройства для захвата изображений растений, создавая цифровые портфолио, документирующие их развивающееся понимание. Внедрение технологий не только апеллирует к цифровой чувствительности дошкольников, но и знакомит их с новыми способами документирования, способствуя чувству адаптивности в процессах обучения. Такая интеграция гарантирует, что инструментарий наблюдения останется универсальным и актуальным в меняющейся среде дошкольного образования [4].

Организация групповых сеансов фенологического наблюдения в старших дошкольных учреждениях создает динамичную и совместную среду обучения, которая улучшает общий образовательный опыт. В ходе этих занятий небольшие группы дошкольников собираются вместе, чтобы активно наблюдать за растительными объектами, развивая чувство общности и совместного исследования. Такой совместный подход позволяет детям обмениваться идеями, задавать вопросы и коллективно делать открытия, способствуя социальному взаимодействию и обучению между сверстниками. Групповая динамика побуждает детей формулировать свои наблюдения, развивая их коммуникативные навыки и предоставляя возможности для развития речи, когда они обсуждают свои выводы со своими сверстниками [27].

Кроме того, групповые сеансы фенологического наблюдения служат платформой для педагогов для применения методов построения лесов, адаптированных к индивидуальному уровню развития дошкольников.

Педагоги могут наблюдать и оценивать понимание каждого ребенка во время групповых занятий, предлагая целевую поддержку и рекомендации, основанные на его уникальных потребностях. Такой персонализированный подход гарантирует, что каждый ребенок, независимо от его когнитивных способностей, получит необходимую помощь, чтобы активно участвовать в процессе наблюдения и получать от него пользу. Условия сотрудничества способствуют совместному обучению, когда дети учатся не только у педагогов, но и друг у друга, создавая поддерживающую и инклюзивную атмосферу.

Занятия в небольших группах во время фенологических наблюдений дают детям возможность активно участвовать и взаимодействовать с растительными объектами. Будь то изучение сложных деталей цветка, наблюдение за изменением цвета листьев или исследование жизненного цикла бабочки, этот практический опыт в групповой обстановке способствует созданию мультисенсорной среды обучения. Интерактивный характер наблюдений позволяет дошкольникам связывать теоретические знания с реальным опытом, укрепляя их понимание растительной жизни и способствуя более глубокой связи с миром природы [15].

Групповые сеансы фенологического наблюдения также дают преподавателям возможность внедрить стратегии совместного обучения. Поощряя совместные исследования, педагоги могут разрабатывать мероприятия, требующие командной работы и совместного решения проблем. Например, группа может работать вместе над созданием визуального представления своих наблюдений посредством совместных художественных проектов или участвовать в дискуссиях для выявления закономерностей и связей между наблюдаемыми растительными объектами. Такая совместная деятельность не только укрепляет социальные навыки, но и прививает чувство общей ответственности за процесс обучения, способствуя позитивной и поддерживающей групповой динамике.

Групповые занятия способствуют более широкому изучению разнообразных растительных объектов, поскольку каждый ребенок привносит уникальный взгляд и наблюдения в коллективный опыт. Активно делаясь своими индивидуальными открытиями в группе, дошкольники знакомятся с различными характеристиками растений, расширяя свое понимание за пределы индивидуальных наблюдений. Разнообразие точек зрения обогащает общую среду обучения, создавая всестороннее и целостное исследование мира природы, которое включает в себя широкий спектр видов растений, особенностей и сезонных изменений [37].

Поощрение вопросов и любопытства у старших дошкольников является фундаментальным аспектом создания динамичной и исследовательской среды обучения. Признавая и ценя природную любознательность детей, педагоги создают пространство, где вопросы рассматриваются как путь к исследованию, а не как помеха обучению. Когда дошкольники приступают к фенологическим наблюдениям, педагоги активно побуждают их выразить свои мысли и любопытство, создавая культуру, в которой вопросы не только принимаются, но и приветствуются.

В дошкольном учреждении поощрение вопросов выходит за рамки простого предоставления ответов, поскольку оно предполагает еще и воспитание мышления, направленного на исследования и открытия. Педагоги отвечают на вопросы открытыми подсказками, которые побуждают к дальнейшему исследованию, предлагая дошкольникам критически мыслить и развивать навыки решения проблем. Такой подход не только удовлетворяет непосредственное любопытство ребенка, но и побуждает его исследовать связанные концепции, воспитывая чувство интеллектуальной автономии и стремление к непрерывному обучению. Формулируя ответы таким образом, чтобы стимулировать дополнительные вопросы, педагоги сеют семена любви к обучению и исследованиям на всю жизнь [1].

Педагоги активно моделируют любознательность, демонстрируя свою любознательность и энтузиазм к исследованиям. Будь то выражение

удивления по поводу уникальной особенности растения, обмен личным опытом открытия или задание вопросов группе, педагоги служат образцами для подражания, олицетворяющими радость любопытства. Такое моделирование создает позитивную и взаимную среду обучения, в которой дошкольники чувствуют вдохновение делиться своими наблюдениями и исследованиями, создавая цикл любопытства, который пронизывает все обучающееся сообщество.

Поощрение вопросов во время фенологических наблюдений также играет решающую роль в развитии речевых навыков у дошкольников. Выражая свои наблюдения и задавая вопросы, дети участвуют в речевом общении, расширяя свой словарный запас и совершенствуя способность формулировать мысли. Педагоги способствуют развитию речи, отвечая на вопросы богатым и описательным языком, поощряя дошкольников использовать слова для выражения своих идей, наблюдений и чувств. Этот словесный обмен не только укрепляет языковые навыки, но и способствует ощущению общения как важного инструмента для изучения и понимания мира [38].

Поощрение любопытства также предполагает создание среды, в которой можно безопасно исследовать и задавать вопросы, не опасаясь осуждения. Педагоги активно культивируют атмосферу непредвзятости, в которой все вопросы приветствуются и уважаются. Этот подход дает дошкольникам возможность свободно выражать свои мысли, воспитывая чувство уверенности и уверенности в своих способностях исследовать и задавать вопросы. Создание безопасного и инклюзивного пространства для любопытства позволяет детям рисковать в процессе обучения, зная, что их вопросы ценятся и что ошибки рассматриваются как возможность для роста.

Педагоги используют любопытство дошкольников, чтобы направить их на более глубокие уровни исследования. Задавая наводящие на размышления вопросы, побуждающие к размышлению и анализу, педагоги побуждают дошкольников критически относиться к своим наблюдениям. Эта стратегия

целенаправленных вопросов стимулирует навыки мышления более высокого порядка, побуждая дошкольников выходить за рамки простых наблюдений и анализировать закономерности, устанавливать связи и делать выводы [22].

Педагоги стратегически связывают наблюдаемые особенности растений со знакомыми понятиями, создавая мосты между миром природы и непосредственным опытом дошкольников. Например, изучение цвета и текстуры листьев можно связать со сменой времен года, что позволит детям наблюдать и обсуждать, как растения изменяются в течение года. Эта связь между растительными объектами и временами года не только улучшает понимание ботанических концепций, но и усиливает значимость растительной жизни для повседневной жизни дошкольников.

Педагоги устанавливают связи между растительными объектами и культурными практиками, создавая богатую палитру ассоциаций, которая резонирует с разнообразием происхождения дошкольников. Знакомство с растениями, имеющими культурное значение или используемыми в традиционной практике, дает детям возможность изучить пересечение природы и культуры. Такой подход не только расширяет их ботанические знания, но и способствует пониманию культурного разнообразия, отраженного в растительном мире. Намеренное объединение культурных связей гарантирует, что растительные объекты станут проводниками для изучения и прославления богатого разнообразия человеческого опыта [16].

Соединение растительных объектов с повседневным опытом также предполагает постановку наблюдений в контексте личной жизни и эмоций дошкольников. Например, изучение жизненного цикла растения можно связать с концепцией роста и изменения, что позволяет детям проводить параллели между развитием растений и их собственным опытом роста и обучения. Эта эмоциональная связь вселяет чувство сопереживания и личной значимости, поскольку дошкольники осознают общий путь роста и трансформации между собой и растительным миром.

Также педагоги используют сенсорные аспекты растительных объектов для улучшения связи с повседневным опытом. Исследуя текстуру, запахи и вкус растений, дошкольники задействуют свои чувства не только в группе. Например, знакомство с травами, обычно используемыми в кулинарии, позволяет детям связать свои сенсорные наблюдения со знакомым кулинарным опытом. Этот мультисенсорный подход не только обогащает процесс наблюдения, но и укрепляет идею о том, что растения играют осязаемую и неотъемлемую роль в их повседневных сенсорных взаимодействиях [11].

Интеграция растительных объектов в повседневный опыт выходит за рамки дошкольной среды благодаря деятельности, которая предполагает привнесение элементов мира природы в домашнюю среду. Педагоги могут поощрять детей совершать прогулки на природе со своими семьями, исследовать местные парки или сады и наблюдать за растениями в различных контекстах. Такое расширение опыта обучения за пределы классной комнаты гарантирует, что связи, установленные с растительными объектами, станут частью более широкого жизненного опыта дошкольников, укрепляя идею о том, что природа не ограничена конкретным пространством, а является неотъемлемым и доступным аспектом их повседневной жизни. жизни.

Педагоги создают для дошкольников возможности активно взаимодействовать с растительными объектами посредством практических занятий, имитирующих сценарии реального мира. Посадка семян, уход за горшечными растениями или участие в простых занятиях в саду позволяют детям связать свои наблюдательные знания с практическим опытом. Этот практический подход превращает изучение растительных объектов в осязаемое и совместное занятие, укрепляя представление о том, что понимание растений — это не просто абстрактная концепция, а навык, который можно применять в повседневном взаимодействии с миром природы [19].

Регулярные занятия по размышлению в старших дошкольных учреждениях служат неотъемлемыми компонентами процесса обучения, предоставляя детям структурированное пространство, где они могут вновь посетить и осмыслить свои наблюдения и опыт работы с растительными объектами. Эти занятия побуждают дошкольников задуматься о своем мышлении и сформулировать свое понимание. Посредством управляемых обсуждений педагоги способствуют размышлениям над наблюдаемыми особенностями растений, побуждая детей выражать то, что они узнали, делиться своими вопросами и обсуждать любые связи, которые они установили. Этот рефлексивный диалог не только закрепляет понятия, изученные в ходе фенологических наблюдений, но и развивает способность дошкольников эффективно выражать свои мысли и идеи.

Помимо словесных размышлений, во время этих занятий педагоги используют художественные выражения как форму размышления. Предоставляя такие материалы, как принадлежности для рисования или материалы для поделок, дошкольники имеют возможность визуально представить свои наблюдения и идеи. Этот мультимодальный подход к размышлению позволяет детям выражать себя разными способами, учитывая разные стили обучения и предпочтения. Сочетание словесных и художественных размышлений предоставляет дошкольникам комплексную платформу для воплощения своих мыслей и наглядного понимания, способствуя более глубокой связи с наблюдаемыми растительными объектами [24].

Регулярные занятия по размышлению служат для педагогов возможностью представить и закрепить научные концепции, связанные с биологией растений. Проводя дискуссии, посвященные жизненным циклам растений, функциям различных частей растений и факторам окружающей среды, влияющим на рост растений, педагоги расширяют концептуальную основу опыта наблюдений. Эта целенаправленная интеграция научных концепций во время сеансов размышлений не только углубляет понимание

дошкольниками растительных объектов, но и закладывает основу для будущих научных исследований.

Таким образом, соотнесение растительных объектов с повседневным опытом старших дошкольников предполагает интеграцию ботанических знаний в их повседневную жизнь посредством связей с временами года, культурными обычаями, личным опытом, сенсорным взаимодействием, распространением в домашней среде и практической деятельностью. Такой подход гарантирует, что растительные объекты станут значимыми компонентами жизненного опыта дошкольников, способствуя целостному пониманию мира природы, выходящему за пределы детского сада.

Выводы по первой главе

1. Особенность дошкольного возраста характеризуется особой интенсивностью развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему, накоплению личного опыта взаимодействия с окружающим миром.

2. Экспериментальное обучение, фенологические наблюдения и исследовательские подходы, сосредоточенные на растительных объектах, дают педагогам возможность развивать экологическую грамотность у детей старшего дошкольного возраста.

3. Признавая и ценя природную любознательность детей, педагоги создают пространство, где вопросы рассматриваются как путь к исследованию, а не как помеха обучению. Когда дошкольники приступают к фенологическим наблюдениям, педагоги активно побуждают их выразить свои мысли и любопытство, создавая культуру, в которой вопросы не только принимаются, но и приветствуются.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТИТЕЛЬНЫХ ОБЪЕКТАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ

2.1. Изучение представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальная работа по формированию представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений осуществлялась на базе МДОУ детский сад № 14 г. Копейск Челябинской области.

В эксперименте приняли участие 40 детей (20 детей вошли в экспериментальную группу, 20 детей в контрольную).

Диагностика представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста осуществлялась с помощью следующих методик:

1. Диагностическое задание 1 – «Времена года» (модификация методики О.А. Соломенниковой [40])

2. Диагностическое задание 2 – «Мир растений» (модификация методики О.А. Соломенниковой).

Диагностическое задание 1 – «Времена года» (проводится отдельно с каждым ребенком)

Цель: выявить уровень сформированности представлений о сезонных изменениях растений в разные времена года.

Оборудование: четыре карточки среднего размера с изображением деревьев в разные времена года (зима, весна, лето, осень).

Задания:

- Рассмотреть деревья и расскажи, какие изменения происходят с деревьями в разное время года?

- Определи время года по состоянию дерева.

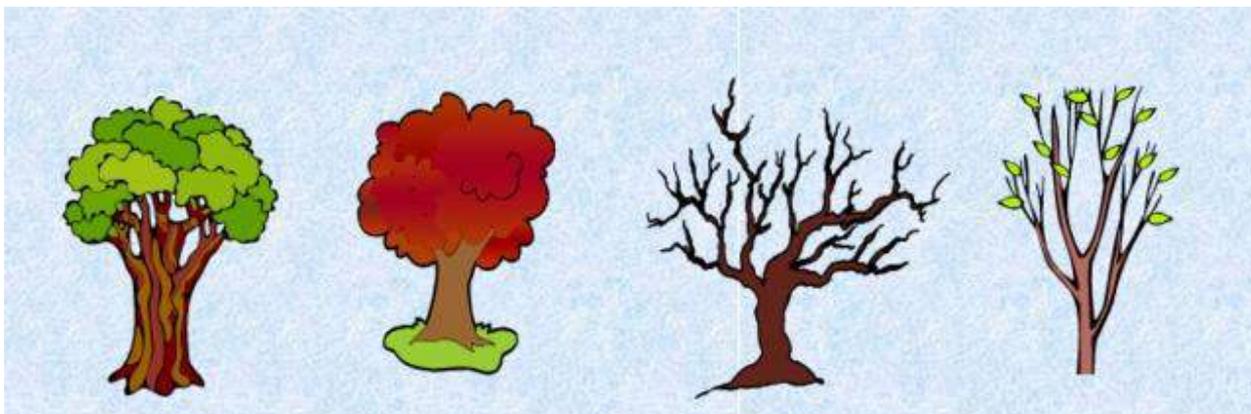
- Расположи картинки в определенной последовательности, начиная с «дерево зимой».

Критерии оценки результатов.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно определил состояние дерева в разное время года, назвал соответствующие признаки состояния дерева, определил верно последовательность времен года, правильно расположил карточки. Дополнил своими наблюдениями за изменениями растений в разные сезоны.

Средний уровень (2 балла) – ребенок в трех случаях правильно определил состояние дерева в разное время года, назвал частично признаки состояния дерева, с помощью педагога определил последовательность времен года, затруднялся в расположении карточек. Ответы своими наблюдениями не дополнял.

Низкий уровень (1 балл)– ребенок правильно определил только 1-2 состояние дерева в разное время года, назвал 1 признак состояния дерева, не смог выложить последовательность времен года. Свои ответы не дополнял.



Диагностическое задание 2 – «Мир растений» (проводится индивидуально с каждым ребенком)

Цель: выявить уровень сформированности представлений о растениях, видов растений, условий необходимых для роста растений.

Задания:

- Расскажи, какие комнатные растения ты знаешь? Какие растения растут у нас в группе? У тебя дома? Как ты ухаживаешь за комнатными растениями?

Если ребенок затрудняется ему показываются картинки (фикус, фиалка, бальзамин, алоэ, герань, бегония, кактус, пеларгония);

- Расскажи, какие деревья ты знаешь? Какие деревья растут у нас рядом с садиком? У тебя во дворе дома?

Если ребенок затрудняется ему показываются картинки (дуб, береза, клен, ясень, тополь, осина, рябина).

- Расскажи, какие фруктовые деревья ты знаешь? Может быть, ты ездил с родителями на дачу? Как изменяются эти деревья весной? Летом? Осенью? Зимой?

Если ребенок затрудняется ему показываются картинки (яблоня, груша, слива, абрикос, вишня).

- Расскажи, какие лекарственные растения ты знаешь? Может быть лекарственные цветы? Ты замечал, где они растут? Как цветут?

Если ребенок затрудняется ему показываются картинки (мать-и-мачеха, подорожник, ромашка).

Критерии оценки результатов.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок называет не менее 4-5 растений разных видов, рассказывает о том, как он ухаживает за растениями, осуществляет наблюдение, замечает сезонные изменения в жизни растений.

Средний уровень (2 балла) – ребенок называет не менее 2-3 растений разных видов, частично рассказывает о том, как он ухаживает за растениями, осуществляет наблюдение, замечает некоторые сезонные изменения в жизни растений.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок называет по 1-2 растений разных видов, не может рассказать о том, как он ухаживает за растениями, не осуществляет наблюдение, не замечает сезонные изменения в жизни растений.

Вывод об уровне развития:

4 балла – высокий уровень представлений о растительных объектах. Эти дети правильно определяют состояние деревьев в разное время года, называют соответствующие признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 4-5 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, осуществляет наблюдение.

3 балла – средний уровень представлений о растительных объектах. Эти дети частично определяют состояние деревьев в разное время года, называют некоторые признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Редко наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 3 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями.

0-2 балл - низкий уровень представлений о растительных объектах. Эти дети неправильно определяют состояние деревьев в разное время года, не называют признаки состояния дерева, не определяют верно последовательность времен года. Не наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют по 1 виду растений разных видов, не рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, не осуществляют наблюдение.

Анализ исследования представлений о растительных объектах дошкольников в экспериментальной группе представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ исследования представлений о растительных объектах дошкольников в экспериментальной группе

№ ребенка	Методика		Общий балл	Вывод
	1	2		
1.	2	2	4	высокий
2.	1	2	3	средний
3.	1	2	3	средний
4.	0	1	1	низкий
5.	1	2	3	средний

6.	1	2	3	средний
7.	1	0	1	низкий
8.	2	1	3	средний
9.	2	1	3	средний
10.	2	2	4	высокий
11.	0	1	1	низкий
12.	1	2	3	средний
13.	2	1	3	средний
14.	2	1	3	средний
15.	1	0	1	низкий
16.	2	2	4	высокий
17.	1	2	3	средний
18.	1	0	1	низкий
19.	0	1	1	низкий
20.	0	0	1	низкий

В результате констатирующей диагностики были выявлены следующие группы детей в экспериментальной группе:

– дети, у которых сформированы представления о растительных объектах на высоком уровне – 3 человека (15%). Эти дети правильно определяют состояние деревьев в разное время года, называют соответствующие признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 4-5 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, осуществляют наблюдение. Например, Дима назвал более 10 деревьев, он рассказал, что они с родителями ездят в лес и наблюдают за изменениями в жизни растений.

– дети, у которых представления о растительных объектах находятся на среднем уровне – 10 человек (50%). Эти дети частично определяют состояние деревьев в разное время года, называют некоторые признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Редко наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 3 растений разных видов, рассказывают о том, как

необходимо осуществлять уход за растениями. Например, Лена рассказала, что у них дома много комнатных цветов, но девочка вспомнила только два (кактус и фиалку).

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на низком уровне – 7 человек (35%). Эти дети не правильно определяют состояние деревьев в разное время года, не называют признаки состояния дерева, не определяют верно последовательность времен года. Не наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют по 1 виду растений разных видов, не рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, не осуществляют наблюдение. Например, Олег рассказал, что они часто ездят с родителями на дачу, но смог вспомнить, что у них растет только яблоня. Олег затруднился в определении комнатных растений, не смог назвать лекарственные растения. Также Олег не знал, что плодовые деревья цветут.

На рисунке 1 представлены результаты диагностики представлений о растительных объектах у детей в экспериментальной группе.

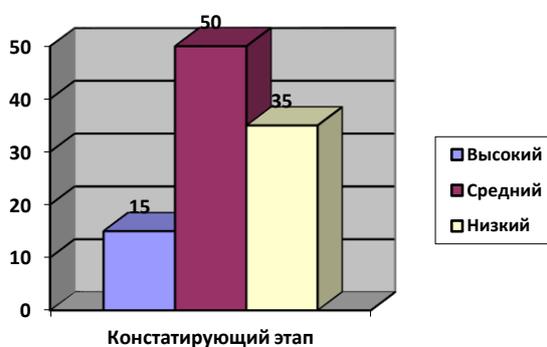


Рисунок 1 – Результаты диагностики представлений о растительных объектах детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

Итак, в результате констатирующего этапа исследования было выявлено, что у 15% детей в экспериментальной группе представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне. Полученные результаты обусловили необходимость проведения формирующей работы по развитию у детей представлений о растительных объектах.

Анализ исследования представлений о растительных объектах дошкольников в контрольной группе представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ исследования представлений о растительных объектах дошкольников в контрольной группе

№ ребенка	Методика		Общий балл	Вывод
	1	2		
1.	1	2	3	средний
2.	2	1	3	средний
3.	1	2	3	средний
4.	0	1	1	низкий
5.	2	2	4	высокий
6.	1	2	3	средний
7.	1	0	1	низкий
8.	2	1	3	средний
9.	1	2	3	средний
10.	2	2	4	высокий
11.	1	1	2	низкий
12.	1	2	3	средний
13.	2	1	3	средний
14.	2	1	3	средний
15.	1	1	2	низкий
16.	2	2	4	высокий
17.	1	2	3	средний
18.	1	0	1	низкий
19.	1	1	2	низкий
20.	2	2	4	высокий

В результате констатирующей диагностики были выявлены следующие группы детей в контрольной группе:

– дети, у которых сформированы представлений о растительных объектах на высоком уровне – 4 человека (20%). Эти дети правильно определяют состояние деревьев в разное время года, называют соответствующие признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Наблюдают в повседневной деятельности за

изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 4-5 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, осуществляет наблюдение. Например, Саша назвал 8 деревьев, 4 комнатных растения и три лекарственных. Он рассказал, как во дворе у них цветут абрикосы и вишни, а с тополей летом летит пух.

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на среднем уровне – 9 человек (45%). Эти дети с помощью педагога определяют состояние деревьев в разное время года, называют некоторые признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Редко наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Например, Оля назвали только два дерева, одно комнатное растение и два лекарственных (ромашка, подорожник).

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на низком уровне – 7 человек (35%). Эти дети неправильно определяют состояние деревьев в разное время года, не называют признаки состояния дерева, не определяют верно последовательность времен года. Не наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называли только с помощью картинок некоторые виды растений, однако не смогли рассказать о том, как необходимо осуществлять уход за растениями. Так Ян не смог назвать ни одного дерева, которое растет во дворе или на участке детского сада.

На рисунке 2 представлены результаты диагностики представлений о растительных объектах у детей в контрольной группе.

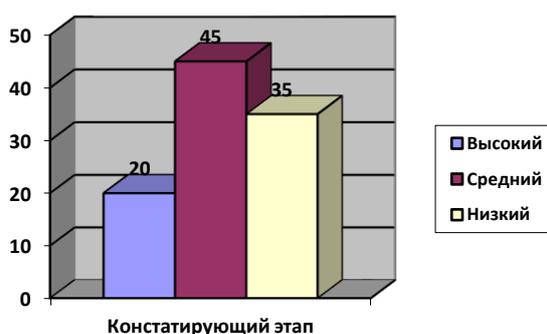


Рисунок 2– Результаты диагностики представлений о растительных объектах детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе

Итак, в результате констатирующего этапа исследования было выявлено, что у 15% детей в экспериментальной группе представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне. В контрольной группе: у 15% детей представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне.

Полученные результаты обусловили необходимость проведения формирующей работы по развитию у детей представлений о растительных объектах.

При реализации второго условия гипотезы мы опирались на циклические наблюдения, приведенные, в таблице 3. В соответствии с целью и созданию помесячного этапа работы, в дневник дети делали фиксации в виде рисунков, наблюдений и явлений.

2.2. Реализация экспериментальной работы по формированию представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста

На формирующем этапе осуществлялось проведение работы по формированию представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Был разработан Проект «Дневник фенологических наблюдений». У каждого ребенка было свое дерево для наблюдений и он вел совместно с родителем свой дневник изменений.

Нами также разработан Цикл фенологических наблюдений за растениями в старшей группе, который предполагал проведение наблюдений за растениями в течении года. Нами использовались наблюдения в течении сентября по май.

Таблица 3 - Цикл фенологических наблюдений за растениями в старшей группе

Месяц	Тема	Цель, содержание
сентябрь	Начало осени в жизни растений	<p>Цель: научить выявлять изменения в жизни растений в связи с наступлением осени. Наблюдения: на каких первых деревьях появились желтые листья (первые желтые листья появляются у клена, тополя, осины, ясеня).</p> <p>Наблюдение: за семенами клена и ясеня, зарисовка, нахождение отличий.</p> <p>Наблюдения за кустарниками: созревание плодов у шиповника.</p> <p>Наблюдение за березой: появление первых желтых листьев.</p> <p>Наблюдение за плодовыми деревьями: созревание грецких орехов.</p> <p>На деревьях созревают грецкие орехи, яблоки, груши.</p>
октябрь	Золотая осень.	<p>Наблюдения: какие деревья пожелтели полностью (клен, тополь, осина, ясень).</p> <p>Наблюдение: какие деревья стоят еще зеленые (вяз).</p> <p>Наблюдение: какие деревья приобретают красную окраску листвы (рябина).</p> <p>Наблюдение: за рябиной (созревание оранжевых плодов), зарисовка.</p>

		Наблюдение: за листопадом у берёзы, осины и ясеня.
ноябрь	Как деревья готовятся к зиме	<p>Цель: изучение сезонных изменений в жизни растений в предзимье — последний осенний подсезон, являющийся одновременно переходом к зиме.</p> <p>Наблюдение: какие деревья уже полностью потеряли листву.</p> <p>Наблюдение: у каких деревьев листва не опала, но почернела (вяз, некоторые виды клена сохраняют семена).</p>
декабрь	Наблюдение за деревьями зимой	<p>Цель: научить детей замечать особенности в жизни растений в зимний период</p> <p>Наблюдение: за почками (почки у деревьев и кустарников маленькие, отсутствие листвы).</p> <p>Наблюдение за травой: под снегом в некоторых местах появляется зеленая трава.</p> <p>Наблюдение за семенами деревьев, которые сохраняются на деревьях (обратить внимание на семена сирени — они ядовиты, семена клена и ясеня — зарисовка, нахождение отличий)</p>
январь	Наблюдение за елью и сосной.	<p>Цель: научить детей отличать ель от сосны.</p> <p>Наблюдение за елью: иголки, шишки, зарисовка.</p> <p>Наблюдение за сосной: иголки, шишки, зарисовка.</p>
февраль	Наблюдение за сиренью, березой, тополем	<p>Цель: научить детей замечать особенности в растений в зимний период (почки маленькие).</p> <p>Наблюдение за сиренью, березой, тополем.</p> <p>Наблюдение: за травой (появление первых в проталин).</p>

март	Весна света	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений, подчеркнуть роль света в жизни растений.</p> <p>Наблюдение смородиной, сиренью, тополем.</p> <p>Таяние снега, по Михаилу Пришвину — «весна света», — начинается с появления первых проталин.</p> <p>Наблюдение за цветением ольхи серой и орешника-лещины.</p> <p>Начинается сокодвижение и набухание почек клёнов и берёз.</p>
апрель	оживление весны	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений в весенний период.</p> <p>Наблюдение за набуханием почек, цветением вишни, абрикосы, яблони, появлением первых листочков у клена, березы, ивы.</p> <p>Оживление весны — начинается с зацветания серой ольхи.</p> <p>Наблюдение за травами: желтеющая мать-и-мачеха и другие первоцветы (чистяк, одуванчик).</p> <p>Наблюдение: облиствение берёзы и «пыление» вяза.</p> <p>Наблюдение за кустарником: появление первых листочков у смородины.</p>
май	Разгар весны	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений в весенний период.</p> <p>Наблюдение: разгар весны начинается с момента, когда зазеленела берёза. «Идёт, гудёт зелёный шум», как сказал поэт. Гуще зеленеют деревья и кустарники, цветёт черёмуха, зацветают фруктовые сады.</p> <p>Наблюдение: на лугах, в лесах, в поле всё буйно зеленеет и цветёт: одуванчик, крыжовник, земляника, красная</p>

		<p>смородина, черника, купальница, ландыш, красный клевер...</p> <p>Завершается период зацветанием рябины и лиловой сирени.</p>
май	Весна зелёной травы	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений в весенний период.</p> <p>Наблюдение: «Весна зелёной травы» — заканчивается цветение фруктовых садов, выколашиваются озимая рожь и луговые злаки, в сырых местах зацветает незабудка, а на суходолах — нивяник-поповник (ромашкой)</p>
июнь	Начало лета	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений в весенний период.</p> <p>Наблюдение: начало лета — зацветает шиповник, калина и чубушник, в полях зацветают рожь, василёк и льнянка в поле, на воде распускаются белые кувшинки.</p> <p>Наблюдение: созревание клубники, вишни, черешни.</p>
июль	Полное лето	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений в весенний период.</p> <p>Наблюдение: зацветание липы мелколистной, созревание красной и чёрной смородины, садовой земляники (лесная опережает её, начиная краснеть вскоре после расцвета шиповника), а в лесу — черники.</p> <p>Наблюдение за плодовыми деревьями: созревают абрикосы и ранние яблоки.</p>
август	Спад лета.	<p>Цель: научить детей замечать изменения в жизни растений во время спада лета.</p> <p>В этом подсезоне в лесу начинает попадаться спелая брусника. На деревьях</p>

		созревают яблоки, груши, персики. В этот же период успевают подрасти отава (трава, срезанная во время сенокоса).
--	--	--

В начале сентября было проведено наблюдение с детьми за деревьями, кустарниками и травами, произрастающими на территории детского сада. В ходе наблюдения «Начало осени в жизни растений» детям были заданы следующие вопросы:

- На каких первых деревьях появились желтые листья? (первые желтые листья появляются у клена, тополя, осины, ясеня).

В ходе наблюдения за семенами клена и ясеня были заданы следующие задания и вопросы:

- Найдите семена клена и рассмотрите их.
- Найдите семена ясеня и рассмотрите их.
- Сравните семена клена и ясеня.
- Запустите семена клена и ясеня и наблюдайте за «самолетиками».

Дети осуществляли их зарисовку и нахождение отличий.

В ходе наблюдения за кустарниками мы предлагали детям выполнить следующие задания:

- определить кустарник (сирень, черная смородина, шиповник);
- понаблюдать за созреванием плодов у шиповника.

Мы рассказали о том, что плоды шиповника очень полезные, в них содержатся много витаминов. И еще шиповник помогает бороться с простудными заболеваниями. Дети под нашим руководством осуществили сбор плодов шиповника. Затем в группе дети зарисовали плоды шиповника в свои альбомы для наблюдений.

Также мы предложили некоторым детям взять шефство над шиповником и наблюдать за ним в течении года.

В ходе наблюдения за березой дети рассматривали желтые листья, плоды и почки березы. Дети осуществили сбор листьев для гербария. В группе мы засушили листья березы. Затем дети их вклеили в свои альбомы для наблюдений.

Также мы предложили некоторым детям взять шефство над березой и наблюдать за ней в течении года.

В сентябре было также организовано наблюдение за плодовыми деревьями: дети наблюдали за созреванием грецких орехов. Были заданы следующие вопросы:

- Рассмотрите грецкий орех.
- Расскажите, какое это дерево? (Высокое или низкое?)
- Рассмотрите листья грецкого ореха. Какие они? Большие или маленькие?
- Все ли листья грецкого ореха уже пожелтели?
- Какие плоды висят на грецком орехе?
- Созрели они или нет, как вы думаете?
- Как называется плод? (орех).
- Как выглядит плод грецкого ореха? (зеленый плод покрыт толстой массивной кожурой зеленого цвета, которая начинает чернеть, высыхать и раскрываться в момент созревания, после этого орех в скорлупе падает на землю).

Дети находили орехи на участке, учились очищать грецкие орехи от кожуры. Дети наблюдали за появлением темных пятен на руках от соприкосновения с кожурой. Мы рассказали о том, что кожура грецкого ореха очень богата йодом. И в медицине ее используют для лечения многих заболеваний. Детям было интересно, и они собрали гербарии из больших листьев грецкого ореха.

В ходе наблюдения дети научились отличать орех от других деревьев:

- Рассмотрите ствол грецкого ореха, потрогайте его.

- Какой ствол у грецкого ореха? (ствол у ореха гладкий, серого цвета, приятный на ощупь).

- Рассмотрите ветки у ореха. Как вы думаете, они гибкие или нет? (нет)

- Расскажите, чем полезен грецкий орех?

- Какие изменения происходят с орехом осенью?

Также мы предложили некоторым детям взять шефство над грецким орехом и наблюдать за ним в течении года.

В течении сентября мы осуществляли наблюдение за плодовыми деревьями. Дети отмечали, что на деревьях созревают айва, яблоки, груши. Некоторые дети взяли шефство над этими деревьями.

Цикл наблюдений «Осень золотая» был проведен в октябре.

В ходе прогулок мы организовали ряд наблюдений. Были заданы следующие вопросы:

- Какие деревья пожелтели полностью (клен, тополь, осина, ясень).

- Какие деревья стоят еще зеленые (вяз).

- Какие деревья приобретают красную окраску листвы (рябина).

Мы организовали наблюдение: за рябиной, в ходе которого дети наблюдали за созреванием красивых оранжевых плодов, с последующей зарисовкой.

В ходе наблюдения за листопадом у берёзы, осины и ясеня детям были заданы следующие вопросы:

- Расскажите, как выглядит береза осенью? Найдите лист березы. Какой у березы лист (Лист среднего размера, края зубчатые)

- Какого цвета ствол березы? Какой ствол у березы на ощупь? (Ствол белый с черными полосками, кое-где слезает кора, ствол в белых местах гладкий)

- Расскажите, как выглядит осина осенью? Найдите лист осины. Какой лист у осины? (у осины лист с одной стороны гладкий, с другой шершавый, края немного волнистые).

- Какого цвета ствол у осины? Какой ствол у осины на ощупь? (ствол светлый, как у тополя, внизу шероховатый, а сверху гладкий)

- Расскажите, как выглядит ясень осенью? Найдите лист ясеня. Какие у ясеня листья? (у ясеня три листа находятся на черенке, сам лист продолговатый с мелкой резьбой)

- Какого цвета ствол у ясеня? Какой ствол у ясеня на ощупь? (Ствол более шершавый, светло-коричневый. Само дерево – прямое, ровное).

В ходе таких наблюдений дети учились не только замечать сезонные изменения в жизни деревьев, но и выделять их отличительные признаки, различать деревья по стволу, листве. Многие дети стали проявлять интерес к миру деревьев, желание заботиться о них. Также некоторые дети выбрали для себя по одному дереву для наблюдения в течении года.

Наблюдения за деревьями, кустарниками дети осуществляли под нашим руководством в течении года. Они делали зарисовки в дневнике наблюдений, замечая изменения в жизни растений. В дневник наблюдений они также помещали гербарии, фотографии, которые помогли сделать им родители.

В течении формирующего эксперимента осуществлялась работа также и с родителями. Родители были вовлечены в образовательный проект, вместе с детьми осуществляли наблюдение, зарисовки деревьев. С родителями были проведены консультации: «Роль фенологических наблюдений в познавательном развитии дошкольников», «Расскажите детям о деревьях, растущих в вашем дворе», «Как организовать наблюдение за деревьями?».

По окончании проекта был проведен праздник, в ходе которого дети представили свои дневники наблюдений за растениями, рассказали о полученных знаниях.

Таким образом, в ходе фенологических наблюдений мы научили детей замечать изменения в жизни растений, учили различать деревья, травы, кустарники, осуществляли формирование экологического сознания дошкольников.

2.3. Анализ и интерпретация результатов работы

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста осуществлялась с помощью тех же методик.

Анализ контрольного исследования представлений о растительных объектах у дошкольников в экспериментальной группе представлен в таблице 3.

Таблица 3– Анализ контрольного исследования представлений о растительных объектах дошкольников в экспериментальной группе

№ ребенка	Методика		Общий балл	Вывод
	1	2		
1.	2	2	4	высокий
2.	1	2	3	средний
3.	1	2	3	средний
4.	1	2	3	средний
5.	2	2	4	высокий
6.	2	2	4	высокий
7.	1	2	3	средний
8.	2	2	4	высокий
9.	2	2	4	высокий
10.	2	2	4	высокий
11.	0	1	1	низкий
12.	1	2	3	средний
13.	2	1	3	средний
14.	2	1	3	средний
15.	1	2	3	средний
16.	2	2	4	высокий
17.	1	2	3	средний
18.	1	2	3	средний
19.	1	2	3	средний
20.	1	2	3	средний

В результате констатирующей диагностики были выявлены следующие группы детей в экспериментальной группе:

– дети, у которых сформированы представлений о растительных объектах на высоком уровне – 7 человек (35%). Эти дети правильно определяют состояние

деревьев в разное время года, называют соответствующие признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 4-5 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, осуществляет наблюдение. Например, Дима назвал более 10 деревьев, он рассказал, что они с родителями ездят в лес и наблюдают за изменениями в жизни растений.

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на среднем уровне – 12 человек (60%). Эти дети частично определяют состояние деревьев в разное время года, называют некоторые признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Редко наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 3 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями. Например, Лена рассказала, что у них дома много комнатных цветов, но девочка вспомнила только два (кактус и фиалку).

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на низком уровне – 1 человек (5%). Этот ребенок все еще не правильно определяет состояние деревьев в разное время года, не называет признаки состояния дерева, не определяет верно последовательность времен года. Не наблюдает в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны.

На рисунке 3 представлены результаты динамики развития представлений о растительных объектах у детей в экспериментальной группе.

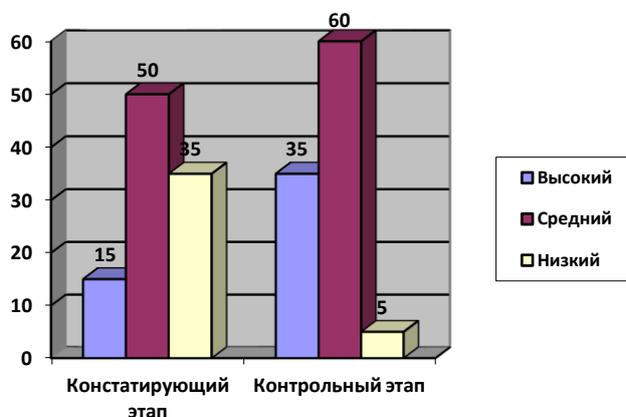


Рисунок 3– Результаты динамики развития представлений о растительных объектах детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

Итак, в результате контрольного этапа исследования было выявлено, что у 35% детей в экспериментальной группе представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне (рост составил 20%), у 60% детей – на среднем уровне (рост составил 10%), а у 5% детей - на низком уровне (снизилось на 30%). Полученные результаты обусловили эффективность проведения формирующей работы по развитию у детей представлений о растительных объектах.

Анализ контрольного этапа исследования представлений о растительных объектах дошкольников в контрольной группе представлен в таблице 4.

Таблица 4– Анализ исследования представлений о растительных объектах дошкольников в контрольной группе

№ ребенка	Методика		Общий балл	Вывод
	1	2		
1.	1	2	3	средний
2.	2	1	3	средний
3.	1	2	3	средний
4.	0	1	1	низкий
5.	2	2	4	высокий
6.	1	2	3	средний
7.	1	0	1	низкий
8.	2	1	3	средний
9.	1	2	3	средний
10.	2	2	4	высокий
11.	1	2	3	средний
12.	1	2	3	средний
13.	2	1	3	средний
14.	2	1	3	средний
15.	1	1	2	низкий
16.	2	2	4	высокий
17.	1	2	3	средний
18.	1	0	1	низкий
19.	1	1	2	низкий
20.	2	2	4	высокий

В результате констатирующей диагностики были выявлены следующие группы детей в контрольной группе:

– дети, у которых сформированы представления о растительных объектах на высоком уровне – 4 человека (20%). Эти дети правильно определяют состояние деревьев в разное время года, называют соответствующие признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называют не менее 4-5 растений разных видов, рассказывают о том, как необходимо осуществлять уход за растениями, осуществляют наблюдение. Например, Саша назвал 8 деревьев, 4 комнатных растения и три лекарственных. Он рассказал, как во дворе у них цветут абрикосы и вишни, а с тополей летом летит пух.

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на среднем уровне – 10 человек (50%). Эти дети с помощью педагога определяют состояние деревьев в разное время года, называют некоторые признаки состояния дерева, определяют верно последовательность времен года. Редко наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Например, Оля назвали только два дерева, одно комнатное растение и два лекарственных (ромашка, подорожник).

– дети, у которых представления о растительных объектах находится на низком уровне – 6 человек (30%). Эти дети не правильно определяют состояние деревьев в разное время года, не называют признаки состояния дерева, не определяют верно последовательность времен года. Не наблюдают в повседневной деятельности за изменениями растений в разные сезоны. Называли только с помощью картинок некоторые виды растений, однако не смогли рассказать о том, как необходимо осуществлять уход за растениями. Так Ян не смог назвать ни одного дерева, которое растет во дворе или на участке детского сада.

На рисунке 4 представлены результаты диагностики представлений о растительных объектах у детей в контрольной группе.

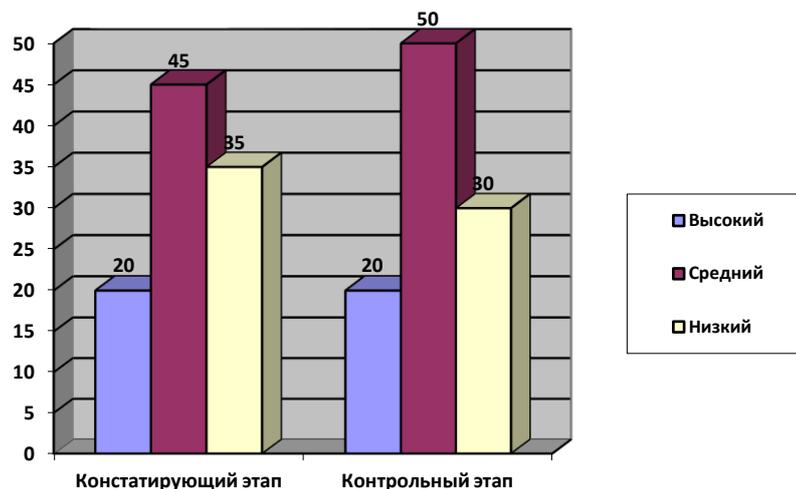


Рисунок 4—Динамика представлений о растительных объектах детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе

Итак, в результате контрольного этапа исследования было выявлено, что в контрольной группе: у 20% детей по-прежнему представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне (рост на 5%), а у 30% детей - на низком уровне (снижение на 5%). В целом, без соответствующего обучения, результаты незначительные.

Полученные результаты обусловили эффективность проведения формирующей работы в экспериментальной группе по развитию у детей представлений о растительных объектах.

Вывод по главе 2

Экспериментальная работа по формированию представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений осуществлялась на базе МДОУ детский сад № 14 г. Копейск Челябинской области.

В эксперименте приняли участие 40 детей (20 детей вошли в экспериментальную группу, 20 детей в контрольную).

Диагностика представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста осуществлялась с помощью следующих методик: диагностическое задание «Времена года» (модификация методики О.А. Соломенниковой и диагностическое задание «Мир растений» (модификация методики О.А. Соломенниковой).

В результате констатирующего этапа исследования было выявлено, что у 15% детей в экспериментальной группе представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне. В контрольной группе: у 15% детей представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне.

Полученные результаты обусловили необходимость проведения формирующей работы по развитию у детей представлений о растительных объектах.

На формирующем этапе осуществлялось проведение работы по формированию представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Был разработан Проект «Дневник фенологических наблюдений». У каждого ребенка было свое дерево для наблюдений и он вел совместно с родителем свой дневник изменений. Нами также разработан Цикл фенологических наблюдений за растениями в старшей группе, который предполагал проведение наблюдений за растениями в течении года. Нами использовались наблюдения в течении сентября по май.

В ходе фенологических наблюдений мы научили детей замечать изменения в жизни растений, учили различать деревья, травы, кустарники, осуществляли формирование экологического сознания дошкольников.

В течении формирующего эксперимента осуществлялась работа также и с родителями. Родители были вовлечены в образовательный проект, вместе с детьми осуществляли наблюдение, зарисовки деревьев. С родителями были проведены консультации: «Роль фенологических наблюдений в познавательном развитии дошкольников», «Расскажите детям о деревьях, растущих в вашем дворе», «Как организовать наблюдение за деревьями?».

По окончании проекта был проведен праздник, в ходе которого дети представили свои дневники наблюдений за растениями, рассказали о полученных знаниях.

В результате контрольного этапа исследования было выявлено, что в контрольной группе: у 20% детей по-прежнему представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне (рост на 5%), а у 30% детей - на низком уровне (снижение на 5%). В целом, без соответствующего обучения, результаты незначительные.

Полученные результаты обусловили эффективность проведения формирующей работы в экспериментальной группе по развитию у детей представлений о растительных объектах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было посвящено проблеме формирования представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

В ходе исследования было выявлено, что представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста включают знание видов растений, их внешнего вида, особенностей роста и развития, роли растений в природе и для человека. Дети понимают, что растения растут из семян или луковиц, что им необходим свет, вода и питательные вещества для роста. Они знают, что растения производят кислород и являются источником пищи для многих животных и людей. Дети также могут узнавать и именовать различные виды растений, такие как деревья, цветы, травы и кустарники. Они могут наблюдать за растениями в природе, в саду или в комнатных условиях, а также участвовать в их посадке, уходе и выращивании.

Фенологические наблюдения предполагают наблюдения за ростом и изменениями, происходящими в жизни растений в связи с сезонными изменениями.

Опытно-экспериментальная работа по формированию представлений о растительных объектах в детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений осуществлялась на базе МДОУ детский сад № 14 г. Копейск Челябинской области.

В эксперименте приняли участие 40 детей (20 детей вошли в экспериментальную группу, 20 детей в контрольную).

В результате констатирующего этапа исследования было выявлено, что у 15% детей в экспериментальной группе представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне. В контрольной группе: у 15% детей представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне, а у 35% детей - на низком уровне.

Полученные результаты обусловили необходимость проведения формирующей работы по развитию у детей представлений о растительных объектах.

На формирующем этапе осуществлялось проведение работы по формированию представлений о растительных объектах у детей старшего дошкольного возраста в процессе фенологических наблюдений.

Был разработан Проект «Дневник фенологических наблюдений». У каждого ребенка было свое дерево для наблюдений и он вел совместно с родителем свой дневник изменений.

Нами также разработан Цикл фенологических наблюдений за растениями в старшей группе, который предполагал проведение наблюдений за растениями в течении года. Нами использовались наблюдения в течении сентября по май.

Наблюдения за деревьями, кустарниками дети осуществляли под нашим руководством в течении года. Они делали зарисовки в дневнике наблюдений, замечая изменения в жизни растений. В дневник наблюдений они также помещали гербарии, фотографии, которые помогли сделать им родители.

В течении формирующего эксперимента осуществлялась работа также и с родителями. Родители были вовлечены в образовательный проект, вместе с детьми осуществляли наблюдение, зарисовки деревьев. С родителями были проведены консультации: «Роль фенологических наблюдений в познавательном развитии дошкольников», «Расскажите детям о деревьях, растущих в вашем дворе», «Как организовать наблюдение за деревьями?».

По окончании проекта был проведен праздник, в ходе которого дети представили свои дневники наблюдений за растениями, рассказали о полученных знаниях.

В ходе фенологических наблюдений мы научили детей замечать изменения в жизни растений, учили различать деревья, травы, кустарники, осуществляли формирование экологического сознания дошкольников.

В результате контрольного этапа исследования было выявлено, что в контрольной группе: у 20% детей по-прежнему представления о растительных объектах сформированы на высоком уровне, у 50% детей – на среднем уровне (рост на 5%), а у 30% детей - на низком уровне (снижение на 5%). В целом, без соответствующего обучения, результаты незначительные.

Полученные результаты обусловили эффективность проведения формирующей работы в экспериментальной группе по развитию у детей представлений о растительных объектах.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаева, М.А. Психологические особенности детей дошкольного возраста [Текст] / М.А. Абдуллаева / Молодой ученый – 2017. – №22. – С. 393-395.
2. Арчегова, И. Б. Экологическое мировоззрение – основа развития [Текст] /И. Б. Арчегова // Проблема экологии. – 2019. – №2. – С.54-55.
3. Безрукова, Л. В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников [Текст]: Дисс. канд. пед. наук / Л. В. Безрукова. – Екатеринбург, 1999. – 208 с.
4. Ветрова Н.А. К проблеме формирования экологических представлений у детей дошкольного возраста посредством фенологических наблюдений
В сборнике: Воспитание и социальные выборы: Новые контексты - Новые решения. материалы III Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием. Сургут, 2021. С. 16-21.
5. Волкова Н.А., Заборина М.А. К вопросу формирования фенологических представлений у старших дошкольников
В сборнике: World science: problems and innovations. Сборник статей ЛП Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 181-185.
6. Воедилова, И. А. О формировании экологического сознания студентов педагогического вуза. [Электронный ресурс] / И. А. Воедилова. – URL: <http://os.x-pdf.ru/20pedagogika/339551-1-0-formirovani-ekologicheskogosoznaniya-studentov-pedagogicheskogo.php/> (дата обращения: 21.11.2023).
7. Гиросов, Э. В., Широкова, И. Ю. Экология и культура. [Текст] / Э. В. Гиросов // М.: Изд-во Моск. Гос. Ун-та, 2021. - 167 с.
8. Глебов, В. В. Экологическая психология [Текст] : Учеб. пособие / – В. В. Глебов. М.: РУДН, 2008. – 243 с.

9. Гончарова, Е. В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста [Текст]: Курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений / – Е. В. Гончарова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. – 326 с.

10. Дерябо, С. Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов [Текст] / С. Д. Дерябо // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 45-51.

11. Дерябо, С. Д., Ясвин, В. А. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 480 с.

12. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 280 с.

13. Дошкольная педагогика [Текст] / под ред. В. И. Ядешко, Ф. А. Сохина – М.: Просвещение, 2020. – 416 с.

14. Заболотнова О.В., Гуруиненко Н.А., Мальгина М.В., Фадеева И.В. Учебно- методическое пособие «Фенологический календарь дошкольника» Вопросы педагогики. 2022. № 1-2. С. 120-128.

15. Закирова, М. Х. Экологическое воспитание в современном детском саду [Текст] / М. Х. Закирова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф., (Чебоксары: сентябрь 2018 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – № 4 (6). – С. 64-65.

16. Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии [Текст] / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов – М.: Педагогика, 2022. – 304 с.

17. Зенина, Т. Н. Наблюдаем, познаем, любим [Текст] / Т. Н. Зенина // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 7. – с. 31-34.

18. Зенина, Т. Н. Наблюдения дошкольников за растениями и животными [Текст] / Т. Н. Зенина М.: Педагогическое общество России, 2022. – 64с.

19. Историческая ретроспектива взглядов отечественных педагогов на природу в развитии ребенка. К. Д. Ушинский о природе в первоначальном обучении детей [Электронный ресурс] / - URL: http://studbooks.net/1938001/pedagogika/ushinskiypriode_pervonachalnom_obuc_henii_detey (дата обращения: 21.11.2023).

20. Комов, С. В. Введение в экологию: десять общедоступных лекций [Текст]: Учебное пособие / С. В. Комов. - Екатеринбург: УрГУ, 2018. – 82 с.

21. Котова, И. Б. Программа по экологии «Юные хранители природы» [Электронный ресурс] / И. Б. Котова. – URL: <https://infourok.ru/programmapo-ekologii-yunie-hraniteli-prirodi-2075128-page2.html> (дата обращения: 21.11.2023).

22. Крюкова, К. А. Фенологические наблюдения в России: краткая история развития [Текст] / К. А. Крюкова, А. М. Данченко // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – 2013. – № 377. – с. 192- 195.

23. Куприянова, М. К. Общая фенология как наука [Текст] / М. К. Куприянова // Региональные эколого-географические исследования и инновационные процессы в образовании: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 16–17 марта 2021 г. – Екатеринбург, 2021. – 227 с.

24. Лаврентьева, Н. Г. Экологическое воспитание дошкольного возраста [Текст]: учебно-методическое пособие. / Н. Г. Лаврентьева. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2022. – 168 с.

25. Лихачев, Б. Т. Экологическая культура [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.:Юрайт, 2021. – 607 с.

26. Макарова, О. А. Психологические основы становления экологического сознания детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О. А. Макарова // Молодой ученый. – 2019. – № 13. – С. 208-210.

27. Медведев, В. И., Алдашева, А. А. Экологическое сознание [Текст] / В. И. Медведев. – М.: Логос, 2019. – 384 с.

28. Медетова, Л. С. Роль природы в экологическом воспитании дошкольников [Текст] / Л. С. Медетова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2021. – № 52. – С. 25-27.

29. Методика ознакомления детей с природой в детском саду: учебное пособие для педагогических училищ по специальности «Дошкольное воспитание» [Текст] / Л. А. Каменева, Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова, Е. Ф. Терентьева; под ред. П. Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 2018. – 240 с.

30. Митина, Р. М. Формирование экологического воспитания дошкольников [Текст] / Р. М. Митина, Л. А. Жидова, Н. Н. Исаева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы IX Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 16 апр. 2018 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 124-126.

31. Моисеева, Л. В., Никитина, Ю. Г. Формирование экологической компетенции у младших школьников [Текст] / Л. В. Моисеева, Ю. Г. Никитина / Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 206-229.

32. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст]: Учеб. пособие для пед. вузов С. Н. Николаева. – М.: АCADEMIA, 2018. – 336 с.

33. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми сред. и ст. групп дед. сада.: кн. для воспитателей дед. сада [Текст]: С. Н. Николаева. – М.: Просвещение, 2021. – 208 с.

34. Николаева, С. Н. «Юный эколог»: программа и условия её реализации в детском саду [Текст]: учеб. пособие / С. Н. Николаева. – М.: Мозаика – Синтез, 2022. – 224 с.

35. Новикова, Ж. Л. Воспитание ребенка-дошкольника. Разумного, ответственного, самостоятельного, инициативного, наблюдательного, коммуникативного, активного в мире природы [Текст]: программ.-метод. пособие для педагогов дошк. учреждений / Ж. Л. Новикова, В. Н. Сахарова. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2021. – 208 с.

36. Островская, Г. И. Формирование экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Г. И. Островская. – Екатеринбург: УрГПУ, 2019.

37. Петрова, А. В. Диагностические методики определения уровня сформированности основ экологического сознания у дошкольников [Электронный ресурс] / А. В. Петров. – URL: <https://infourok.ru/diagnosticheskie-metodiki-opredeleniya-urovnyasformirovannosti-osnov-ekologicheskogo-soznaniya-u-2089664/html> (дата обращения 21.11.2023).

38. Пенчук Г.В., Романюк Т.М., Гожко А.А. Фенологические наблюдения как средство развития познавательного интереса дошкольников В сборнике: Инновационная деятельность в сфере естественнонаучного образования. сборник трудов VIII Региональной научно-практической конференции. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2019. С. 44-51.

39. Поповская, О. В. Основы экологического воспитания дошкольников [Текст] / О. В. Поповская, А. В. Манойлова // Педагогический опыт: от теории к практике: материалы II Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 сент. 2017 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. –С. 122-126.

40. Реймерс, Н. Ф. Природопользование [Текст]: Слов.-справ. / Р. Ф. Реймерс. – М.:2020. – 594 с.

41. Рыжова, Н. А. Экологическое образование детей в детском саду [Текст]: Н. А. Рыжова. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2021. – 432 С.

42. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте [Текст]: учебн. пособ. / Т. А. Серебрякова. – Н.Новгород: НГПУ, 2021. – 136 с.

43. Скворцов, П. М. Народный календарь природы как отражение особенностей сезонных климатических изменений [Текст] / П. М. Скворцов // Вестник МГОУ. Серия «Естественной науки». – 2019. – № 3. – 138-144 с.
44. Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Старшая группа. — М.: Мозаика-синтез, 2016. - 112 с.
45. Терентьева, Е. Ю. Учебно-методический комплекс дисциплины «Методы феномониторинга» [Электронный ресурс] / Е. Ю. Терентьева. – URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/2414> (дата обращения: 21.11.2023).
46. Тюмасева, З. И. Экологическое строительство детской души [Текст] / З. И. Тюмасева, А. Ф. Аменд. – Челябинск: ЧГПИ, 2018. – 240 с.
47. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: (утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155) // Российская газета. Федеральный выпуск. 25 ноября 2013. № 6241.
48. Федотова, В. Г. История и современное состояние отечественной фенологии [Текст] / В. Г. Федотова // Междисциплинарный научный и прикладной журнал «Биосфера». – 2018. – №1. – 69-75.
49. Фенологическая сеть Русского Географического Общества. Программа фенологических наблюдений для школ. [Электронный ресурс] / - URL: <http://vestnik.spase/nauka/obrazovanie/78-programma-fenologicheskikh-nablyudenij-dlya-shkol> (дата обращения: 21.11.2023)
50. Филипенко, В. Ю. Экологическое сознание: антропоцентризм и экоцентризм [Текст] / В. Ю. Филипенко // Молодой ученый. Июнь – 2018. – №11(115). – С. 1818-1822.
51. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2018. – 384 с.
52. Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. – М.: Просвещение, 2020. – 444 с.

53. Ярошевский, М. Г. Психология [Текст] / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. Словарь. – М., 2022. – 780 с.

54. Ясвин, В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе [Текст] / В.А. Ясвин // Психологический журнал. 2019. – Т.16. – № 3. – С. 70-73.