

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра дошкільної і початкової освіти

Паньова Аліна Анатоліївна

**ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник:

_____ О. І. Гаврило,

кандидат біологічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної і початкової освіти

«__» _____ 2021 року

Виконавець:

_____ А. А. Паньова,

«__» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	6
1.1. Поняття як філософський, психологічний і педагогічний феномен.....	6
1.2. Педагогічні умови формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку	13
1.3. Особливості вибору методів як умова успішного формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.....	28
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	36
2.1. Визначення рівнів сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі експерименту	36
2.2. Упровадження педагогічних умов формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку	47
2.3. Результати формувального експерименту.....	56
Висновки до розділу 2	60
ВИСНОВКИ.....	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	66
Додатки.....	73

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Сучасне суспільство переживає значні темпи інформатизації і глобалізації, що вимагає від кожної людини бути компетентною у величезній кількості напрямків і галузей знань. Зміст освіти визначається законодавчим документом – Базовим компонентом дошкільної освіти. Він включає вимоги до розвитку, навчання та виховання дитини дошкільного віку. Інваріативна складова «Дитина в природному довкіллі» передбачає формування у дитини елементарних уявлень про природу нашої планети, Всесвіт, виховання емоційно-ціннісного та відповідального відношення до природи. Однак успішність подальшого навчання у школі і рівень освіченості людини характеризується глибоким розумінням процесів, що відбуваються у довкіллі, здатністю адаптувати свої знання до розв'язання нових завдань, що ставляться перед дитиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед педагогів, які активно працювали і продовжують працювати над розробкою змісту та методик дошкільної освіти, можемо назвати З. Плохій, Н. Кот, О. Білан, Н. Горопаху, Н. Лисенко та інших; уточнено завдання ознайомлення дітей з природою, визначено зміст, основні форми, та методи. Питання про проблему, сутність, структуру та значення активної дослідної та трудової діяльності дітей у природі розглядалося у працях Г. Беленької, О. Іванової, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, Н. Яришевої.

Як показав аналіз останніх досліджень, не дивлячись на багате методичне підґрунтя процесу ознайомлення дітей дошкільного віку з природою, досить мало уваги в сучасній дошкільній педагогіці приділяється саме формуванню у них природничих понять. Тому вважаємо, що вибір теми **«Формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку»** є доцільним і актуальним.

Метою нашого дослідження є теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.

Для досягнення поставленої мети ми визначили *завдання*:

1. Проаналізувати теоретичні засади формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити педагогічні умови формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.
3. Визначити і обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.
4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єктом нашого дослідження є формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет – педагогічні умови формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.

Матеріали та методи дослідження. У ході виконання дослідження були використані теоретичні методи: аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення різних поглядів на досліджувану проблему в галузі дошкільної педагогіки та психології з метою визначення науково-теоретичних засад організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку, стану вивчення проблеми та перспективних напрямів її розв'язання. Емпіричні методи: аналіз бесід, анкетування вихователів та батьків з метою визначення стану особистісної та професійної готовності до впровадження методів активного формування природничих понять в роботі з дітьми; педагогічний експеримент для визначення актуального стану досліджуваної проблеми; методи математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів. Нами було уточнено термін «поняття»; виявлені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови, що сприяють формуванню природничих понять у дітей; виділені і обґрунтовані критерії та показники рівнів сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку. Експериментально перевірено ефективність

педагогічних умов формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у впровадженні, систематизації та узагальненні матеріалів, які становлять наукову, методичну, інформаційну та практичну цінність для педагогів, що працюють в закладах дошкільної освіти та батьків дітей зазначеного віку. Результати роботи можуть бути також використані керівниками та методистами закладів дошкільної освіти, центрів раннього розвитку тощо; у підготовці фахівців у закладах вищої освіти.

Результати дослідження впроваджені в роботу Садівського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Тополька» Садівської сільської ради Сумського району Сумської області.

Апробація результатів та публікації. Результати дослідження були апробовані на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи» (28 квітня 2021 р., м. Суми). За матеріалами дослідження опубліковано 2 наукові праці:

1. Паньова А. Термін «природничі поняття дітей молодшого дошкільного віку» у наукових дослідженнях. Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (28 квітня 2021 р., м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. С. 341-343.

2. Паньова А. Можливості формування природничих понять у п'ятирічних дітей. Актуальні питання дошкільної і початкової освіти – 2021 : збірник статей молодих науковців. Суми : ФОП Цьома С.П., 2021. С. 135-139.

Структура та обсяг роботи. Основний текст магістерської роботи включає вступ, два розділи, висновки, і викладений на 65 сторінках. В роботі міститься 5 рисунків, 4 таблиці, список використаних джерел (73 найменування), додатки. Повний обсяг тексту роботи становить 79 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Поняття як філософський, психологічний і педагогічний феномен

Інформаційні перетворення, що відбуваються, безпосередньо впливають на систему освіти та є стимулом у модернізації освітньої діяльності, які мають працювати на випередження, на перспективу. У той же час все більшої актуальності набувають проблеми розширення екологічної кризи. Розв'язання цих проблем потребує ґрунтовної підготовки нового покоління вже з дитинства. Як відомо, дошкільний вік є найбільш сприятливим для формування основи для активного вивчення довкілля, пізнання світу, закладання умінь пізнавальної діяльності. Базові поняття про природне середовище дають змогу засвоїти в подальшому грандіозний обсяг знань у школі та самостійно, сформувати науковий світогляд і уміння вивчати світ. У сучасному освітньому просторі передача «готових» знань від вихователя до дитини вже не є актуальним методом навчання та виховання. Стає важливим викликати прагнення самостійно отримувати знання, перетворити дітей на активних учасників освітнього процесу. Активні форми навчання базуються на методах, які спонукають до взаємодії і між усіма учасниками процесу, і між дітьми та природою. Ці ідеї затверджені у Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку: у документі наголошується на пріоритеті пізнавального досвіду дитини над її простим інформуванням, на партнерській взаємодії і власній активності, особистісному залученні вихованця до діяльності [33].

Звертаючись до визначення терміну «поняття», ми виявили, що це слово має деяку різноманітність у формулюванні дефініцій у різних джерелах. Найбільш повно, на нашу думку, воно виражено у

«Філософському енциклопедичному словнику» який трактує «поняття» як спосіб розуміння та абстрактного уявлення результатів пізнання, через усвідомлення істотних характеристик об'єктів та особливу форму мислення, що характеризується відображенням відношень та властивостей об'єктів у вигляді думки про їхні загальні й специфічні ознаки. Процес та умови утворення поняття також досить чітко вказані у даному джерелі [69, с. 503-504]. У «Сучасному тлумачному словнику української мови» наведене вище визначення дещо спрощене, однак більш наближене до предмета нашого дослідження. Тут також поняття трактується як *форма мислення, узагальнення суттєвих ознак об'єкта, а також розуміння, що сформувалося на основі відомостей і є прийнятним у певній сфері застосування* [66, с. 701].

А. Конверський називає такі форми мислення як поняття, судження та умовиводи взаємопов'язаними та аналізує, що є первісним, а що впливає з нього. Деякі науковці стверджують, що поняття формується першим, а з нього впливають судження, а потім – умовиводи; але сам автор, погоджуючись з В. Зегетом, Ю. Івлєвим, В. Бочоровим, В. Маркіним та іншими, вважає, що судження повинні передувати умовиводам, а вже потім формується поняття про об'єкт. У той же час саме поняття тут розглядається як такий спосіб відображення дійсності, за якого предмет розкривається через сукупність його суттєвих ознак [32, с. 139-191]. Це означає, що мати поняття про предмет – це знати і розуміти його властиві ознаки, відношення і зв'язки з іншими об'єктами, спільні й відмінні риси з ними. Тобто, А. Конверський співвідносить поняття з класом предметів за їх загальними і специфічними ознаками, однак зрозуміло, що самим об'єктом думки індивіда є узагальнений образ конкретного предмету. Тому звідси впливає слово «терм» – тобто, мовна форма вираження предмету думки. Наприклад, вони можуть бути власними іменами або описовими термами, термами множин, класів тощо. При цьому сам предмет виступає значенням терма, а смислом терма – інформація про предмет, його ознаки.

Розгорнуте трактування поняття зроблено у «Європейському словнику філософій», де детально аналізуються виклади Е. Канта як найбільш ґрунтовні стосовно даної форми мисленнєвих процесів [23, с. 283-287, 446-449]. Найбільш універсальні дефініції та зрозумілу і обґрунтовану класифікацію понять можемо виявити, наприклад, у працях І. Хоменка. За кількісними характеристиками виділяють поняття одиничні, загальні й пусті; відповідно до «наповнення», тобто, типу об'єктів понять – на конкретні і абстрактні; залежно від того, окремі предмети чи класи предметів позначає поняття – збірні й незбірні; також позитивні й негативні відповідно до того, вказують вони на наявність або відсутність якоїсь ознаки; а також, чи ці ознаки відносяться до інших понять – відносні й безвідносні [70, с. 39-63]

Треба зазначити, що в сучасній науці з філософського і психологічного терміну «поняття» еволюціонувало в окремі дефініції у різних галузях, де здійснюється класифікація понять відповідно до специфіки науки (М. Тофтул, С. Стельмах тощо) [40, с. 244-245, 251, 262; 64, с. 620; 68, с. 25-34].

Як бачимо, прояснення дефініцій слова «поняття» показало, що усі вони корелюють з сучасними педагогічними поглядами на вимоги до освітнього процесу у закладах дошкільної освіти та дозволяє визначити умови і шляхи виконання завдань нашого дослідження.

Яким чином ми доведемо, що природничі поняття формуються протягом дошкільного дитинства? Оскільки з вищесказаного нам відомо, що поняття – це особлива форма мислення, яка дозволяє відтворити найважливіші ознаки предметів і явищ у свідомості, то можна припустити, що природниче поняття – це уявний образ об'єкта природи, його цілісне відображення в людській розумовій діяльності. Тут найголовнішим можна вважати те, що поняття відтворює не усі відомі ознаки будь-якого предмета, а саме тільки істотні. Природниче поняття – результат глибокого пізнання предметів або явищ природи; щоб сформувати природниче поняття, необхідно вивчити предмет в усіх його проявах і зв'язках з іншими об'єктами

неживої та живої природи. Кожен предмет або явище в природі має множину найрізноманітніших за значущістю ознак. Істотні ознаки – це ті, що відбивають природу предмета, його сутність і відрізняють його від усіх інших предметів; загальні та необхідні, такі, що належать усім предметам даного класу і без яких цей предмет перестає бути собою. Наявність або відсутність неістотних ознак не призводить до зміни природи самого предмета або явища. Такі ознаки переважно нестійкі, зовнішні, одиничні й не відбивають властивості предмета. Різниця між істотними й неістотними ознаками відносна: істотні й неістотні ознаки можуть міняти свою значущість з часом та в різних обставинах. Ознака, неістотна в одному випадку, може виявитися істотною в іншому, в залежності від того, з якої точки зору ми розглядаємо даний об'єкт. Критерієм істотності ознак, які відтворюються поняттям, є суспільна практика людини [70]. Відповідно, дитина може засвоїти і перевірити ознаки і властивості об'єктів природи у безпосередній неодноразовій взаємодії з ними під час застосування різноманітних форм організації діяльності дітей.

У процесі формування природничого поняття неможливо обійтися без мисленнєвих операцій, які включають порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Порівняння застосовується в ході вивчення об'єкта і виділення його істотних ознак для виокремлення даного предмета з ряду інших. Ця дія дає змогу виявити загальні і відмінні риси розглянутих предметів, що допомагає саме виділити істотні ознаки кожного з них, згрупувати предмети в класи тощо. Порівняння здійснюється на основі взаємодії аналізу і синтезу. Аналіз – це уявне виділення з предмета, що вивчається, його складових частин, «розбирання» його на складові. Синтез – протилежна, але нерозривно пов'язана з попередньою дія, котра полягає в уявному поєднанні виділених частин предмета у єдине ціле. Названі операції включені у розумову діяльність при формуванні понять, вони взаємопов'язані і взаємообумовлені: аналіз завжди допускає синтез, а синтез – аналіз. Отже, щоб поняття зайняло своє місце у свідомості людини, потрібно відібрати із

ряду усіх виділених аналізом ознак і складових частин лише суттєві, ті, що правильно відтворюють особливості предмета. У зв'язку з цим, у процесі вироблення понять безумовно, використовується також такий логічний спосіб, як узагальнення. При формуванні поняття не потрібно і неможливо розглянути усі предмети певного класу, а тільки найбільш типові для нього. Істотні ознаки, які можуть бути виділені в окремих типових представників даного класу предметів, узагальнюючись в свідомості людини, уявно поширюються на решту предметів класу, та й на увесь клас у цілому. Узагальнення – це розумова операція, яка дозволяє здійснювати уявний перехід від образу конкретного предмета до загального через об'єднання однорідних об'єктів у класи на основі їхніх спільних ознак.

Формування поняття – це тривалий і складний пізнавальний процес, який детермінується практичною діяльністю дитини. Основою формування і розвитку природничих понять, як їх істинності, є безпосередній контакт та взаємодія з об'єктами, що вивчаються. У той же час готове поняття стає засобом вивчення довкілля в подальшому.

У закладі дошкільної освіти у вихованців в першу чергу формують уявлення про елементи природного довкілля та їх взаємодію з середовищем на загальному рівні. Щоб співвіднести терміни «поняття» та «уявлення», порівняємо їх. Останнє, так само як і поняття, відображує у свідомості предмет за його ознаками. Однак, на відміну від понять, уявлення відображає предмет у сукупності багатьох різних ознак, як суттєвих, так і неістотних в даному контексті. Уявлення може включати необмежене різноманіття ознак предмета і навіть яскравіше відтворюватися в уяві, зате поняття показує усю глибину самого предмета, розкриває нам знання про внутрішні зв'язки у структурі та властивості предмета, однак уявлення стосується часто лише зовнішніх ознак, без розкриття його суттєвих зв'язків з іншими об'єктами. Оскільки уявлення створюються на основі життєвого досвіду, проходячи через особливості психічної діяльності дитини, вони є індивідуальним утворенням і несуть суб'єктивне враження від об'єктів та явищ. Уявлення

потрібні для повсякденного використання (оперування ними в уяві та зовнішньому вираженні через діяльність). Поняття несуть в собі загальний, суспільний досвід, певну узагальнену картину світу, «підлаштовану» під ефективне спілкування з іншими людьми стосовно теми даного об'єкта; для дитини-дошкільника це в першу чергу, спілкування з дорослими, так і з однолітками, тому дитина повинна оволодіти і термінами, що ці поняття позначають. А от уявлення не завжди повинно бути виражене словами, оскільки тут може зникнути суб'єктивна значущість, яка підлаштувалася під загальноприйняті терміни, хоча поняття ґрунтуються саме на уявленнях.

З досліджень у галузі дитячої психології нам відомо, що у дітей названі вище розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення) активно розвиваються протягом дошкільного віку, і, за грамотного керівництва дорослими, призводять до розуміння явищ і предметів. Г. Костюк визначив розуміння як включення предмета, незрозумілого спочатку, до вже усталеної системи власних знань [34, с. 252, 255]. Відповідно до результатів цього дослідження, А. Богуш побудувала роботу за методикою ознайомлення дітей з довкіллям на основі розуміння. «Щоб зрозуміти щось, – стверджує автор – дитина мусить приписати незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, у яких вона впевнена, і на основі цих сутностей включити знання про об'єкт пізнання у свою систему знань про довкілля» [11, с. 26].

Результатом розуміння є судження, поняття, умовисновки, погляди, переконання. У ході процесу розуміння змінюється стан свідомості дитини, вона набуває цілісності, для дитини стає зрозумілим те, що досі не було таким [9]. Як ми говорили вище, мислення спирається на уявлення, утворені раніше. Істотні зміни в мисленні дитини спостерігаються приблизно в п'ять років. Саме під час переходу від середнього до старшого дошкільного віку маленька людина відшукує призначення кожному елементу середовища як близького, так і далекого, починає пов'язувати зовнішні ознаки з використанням об'єктів неживої природи або пристосуванням до життя – об'єктів живої. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків поступово

накопичується і зростає до кінця дошкільного віку за кількома напрямками: від відображення зовнішніх причин дитина переходить до виділення прихованих, внутрішніх; глобальне розуміння причин змінюється на більш диференційоване та точне пояснення; розуміє не тільки виокремлену причину будь-якого явища, а узагальнену закономірність.

Як логічний висновок із наведених вище викладок, можна стверджувати, що природничі поняття у дитини вже можуть бути сформовані у віці близько п'яти років, однак ефективні шляхи їх формування ще потребують детального вивчення і впровадження у практику усіх закладів дошкільної освіти.

Важливим елементом є також поняття про цінність природного довкілля, повагу до кожного його елемента, відповідно, розуміння правильної поведінки у природі. Ядром особистісного ставлення є свідомість та самосвідомість [21]. Складова свідомості особистості, що пов'язана з відображенням процесів взаємодії з природними об'єктами і явищами, називається екологічною свідомістю. Екологічна свідомість не обмежується лише відображенням та пізнанням законів природи. Вона передбачає формування структури поведінки особистості, що дозволяють адекватно реагувати на зміни природного довкілля [61].

Формувати поведінку і ставлення до природи на прикладі ознайомлення дітей дошкільного віку з тваринним світом пропонує З. Плохій. Автор наголошує на формуванні у дитини саме здатності та бажання діяти відповідно до екологічних знань, набутих у процесі навчання як мети освіти [50]. З нею погоджується Н. Кот, яка розробила систему цілеспрямованого формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних, правових поглядів на природу і місце в ній людини [35]. Також С. Ніколаєва вважає метою виховання дітей формування зачатків екологічної культури, тобто становлення свідомо правильного ставлення безпосередньо до самої природи, до людей, які її охороняють, а також до людей, які створюють на її основі багатство матеріальних або духовних

цінностей [45, с. 155]. Але, як зазначає Н. Кот, поведінка дитини щодо природи буде екологічно доцільною за умови поєднання моральних якостей особистості з елементарними природничими знаннями. Вона також описує механізм формування основ екологічної культури як поєднання позитивних емоцій до об'єктів природи, знання, мотиви та практичні уміння і навички. Поступове усвідомлення дитиною моральних правил поведінки у довкіллі, розуміння значення своїх дій для інших разом із здатністю оцінити свої особистісні якості активізують її прагнення з власної ініціативи дбати про живу істоту. Усі ці надбання пізнавальної діяльності дошкільника також входять до природничих понять.

1.2. Педагогічні умови формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку

Питання про ознайомлення дошкільників з природою є актуальною проблемою, адже саме в дошкільному віці закладається підґрунтя уявлень про навколишній світ, об'єкти, явища дійсності, взаємозв'язки в довкіллі. Пізнавальні можливості дітей у цей період досягають високих результатів. У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) освітня лінія «Дитина в природному довкіллі» визначає природничо-екологічну компетентність дошкільника у знаннєвій складовій як сформованість загальних уявлень про природу Землі як частини Всесвіту, наявність об'єктів неживої і живої природи, їхню залежність від умов, у яких вони існують, знання про властивості окремих природних об'єктів, як пісок, глина, повітря, вода тощо. Серед цих знань можна виділити розуміння, що рослини і тварини поділяються на групи за екологічними і систематичними ознаками або відношенням до них людини (дикі, свійські), що є основою для перших спроб класифікації [4, с. 13].

Становлення природничого світогляду починається у період дошкільного дитинства, коли в процесі освітньої діяльності закладаються

основи світорозуміння, екологічної свідомості і практичної взаємодії з природою. У наш час взаємозв'язок людини та навколишнього середовища розглядається не лише в природничо-історичному та власне біологічному аспекті, але і з точки зору розв'язання філософських, політичних, соціальних та педагогічних проблем. Її розв'язання потребує координації дій багатьох учасників системи освіти. З такої точки зору найбільш досліджені умови, що забезпечують наступність дій усіх суміжних соціальних освітніх інституцій: «сім'я – дитячий садок – школа». Серед розробників таких умов можна назвати ряд відомих педагогів і психологів: Л. Венгер, Д. Ельконін, М. Поддьяков, Г. Леушина, О. Запорожець, Г. Люблінська, В. Котирло, О. Проскура та ін.

Питанням формування у дітей дошкільного віку емоційно-ціннісного ставлення та навичок, орієнтованих на сталий розвиток, присвячені дослідження Н. Кот, Н. Кондратьєвої, В. Грецової, Г. Земцової, Г. Марочко, Н. Лисенко, З. Плохій. В. Грецова наголошує на ролі природничих знань у створенні в аксіологічному компоненті особистості дитини дошкільного віку позитивного ставлення до природи. Н. Лисенко розробила ряд методичних рекомендацій не лише з екологічного виховання дошкільників, але й формування природничих і екологічних понять. Н. Кот доведено необхідність тісного співробітництва закладу дошкільної освіти і родини з екологічного виховання.

Психолого-педагогічні засади формування початкових природничих уявлень у дітей дошкільного віку ґрунтуються ще на засадах класичної педагогіки, розроблених Л. Виготським, О. Запорожцем, Я. Коменським, Д. Локком, Й. Песталоцці, С. Рубінштейном, С. Ніколаєвою, З. Плохій, Н. Рижовою та багатьма іншими. Формуванню понять, пов'язаних з екологічною культурою дітей дошкільного віку, присвятили наукові пошуки А. Волкова, Н. Горопаха, Н. Яришева, О. Захлебний, І. Зверев, І. Суравегіна, Н. Кот, О. Кудрявцева, Н. Лисенко, Н. Рижова, В. Маршицька, С. Ніколаєва, Н. Пустовіт, Г. Пустовіт, З. Плохій та ін.

Загальнопедагогічні підходи до природничої компетентності як складової життєвої компетентності досліджували: С. Бондар, С. Головіна, К. Корсак, А. Маркова, Дж. Равен, В. Стрельнікова, В. Подоляка, А. Хуторський, Л. Хоружа, І. Ящук. Авторські технології формування екологічної культури дітей дошкільного віку обґрунтовано у наукових дослідженнях Г. Беленької, Т. Науменко, О. Половіної та ін. Проблемі формування природничої компетентності в науково-педагогічній літературі приділяли багато уваги відомі вчені Г. Беленька, С. Бондар, О. Кононко, Л. Лепіхова, Л. Хоружа.

Протягом усього дошкільного віку відбувається формування природничих уявлень дітей. Важливими компонентами еколого-природничої компетентності дошкільників є формування знань і уявлень про об'єкти та явища природи, їхні зв'язки з довкіллям, людину як частину природи й наслідки її діяльності. обов'язковим компонентом процесу формування еколого-природничої компетентності є знання, які малюк засвоює шляхом накопичення особистісного досвіду, набуття природничих знань у спеціально створених умовах (організоване навчання), а також шляхом творчого переосмислення отриманого досвіду. Взагалі, досягнення основної мети у формуванні природничих понять дітей старшого дошкільного віку можливе тільки при забезпеченні певних умов.

Перш ніж розглянути педагогічні умови формування природничих понять дітей старшого дошкільного віку, розглянемо питання, чим є педагогічні умови.

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [69]. Умови – це середовище, в якому виникає, існує й розвивається явище або процес. Без цих умов, поза цього середовища явище або процес існувати не можуть.

У психології під «умовою» мають на увазі сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на

розвиток конкретного психічного явища. У педагогічній науці існує декілька визначень поняття «педагогічні умови». Так, О. Назарова називає педагогічними умовами комплекс об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань – все те, що саме сприяє формуванню природничих понять, згідно з визначеннями, викладеними нами у параграфі 1.1. Найбільш універсальне визначення педагогічних умов, на нашу думку, можна знайти у «Педагогіці» під редакцією Ю. Бабанського: «Педагогічні умови – це відповідні фактору педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією факторів [48, с. 80]. Я. Аксаріна відносить до педагогічних умов ті, що створюються під час освітнього процесу спеціально, і повинні забезпечувати максимально ефективне протікання цього процесу [1]. Конкретизують цей термін Н. Пархоменко, Р. Серьожнікова, Л. Яковицька, а слідом за ними – Н. Колодій: «педагогічні умови – сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів» [31, с.74; 60, с.40]. Якщо брати ще детальніший підхід, то П. Тадеєв і А. Рощенюк включають в педагогічні умови підбір форм і методів, що відповідають потребам педагогічного процесу, здійснення педагогічних дій і ефективний результат, втілений у діяльності, як нерозривне поєднання, тобто, мають на увазі сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для забезпечення цілеспрямованого виховного й освітнього процесу [67].

Проаналізувавши ряд психолого-педагогічних досліджень, ми погодилися, що педагогічними умовами можна вважати «обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки, що опосередковується активністю особистості» [62, 63].

Отже, підсумовуючи аналіз науково-педагогічних джерел, ми можемо визначити складові поняття «педагогічні умови» як:

- характеристику педагогічного середовища;

- обставини, необхідні для перебігу педагогічного процесу;
- фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу;
- уявні результати педагогічного процесу;
- форми, методи, педагогічні прийоми.

Враховуючи різноманітність трактування даного поняття, варто зазначити, що спроби звести педагогічні умови до закономірностей і принципів Н. Пилипенко вважає недоцільним [49, с. 226], оскільки їх не можна уявити збіркою застиглих правил. Очевидно, що педагогічні умови визначаються відповідно до мети і завдань кожного окремо взятого освітнього процесу, змінюються під кутом зору кожного педагога на важливість тієї чи іншої умови у виконанні цих завдань.

Якщо ж звернути увагу саме на формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку, безумовно важливою педагогічною умовою вважаємо правильно організоване еколого-розвивальне середовище як найголовніший засіб фізичного і психічного розвитку дитини. Отже, розглянемо його як *першу педагогічну умову*.

Еколого-розвивальне предметне середовище є частиною розвивального середовища закладу дошкільної освіти, і створює умови для пізнання та особистісного розвитку дошкільника. Воно, так само, як і решта частин середовища, створюється на засадах врахування потреб і бажань дитини, активності, динамічності й стабільності, діадичної взаємодії (у стимуляції відносин середовище – особистість, дитина – довкілля, дитина – педагог тощо), випереджального розвитку, і повинно бути насиченим та різноманітним, наскільки це можливо в межах території закладу та психологічних особливостей діяльності у дошкільному віці. Тобто, еколого-розвивальне середовище – це та основа, на якій надбудовується усі робота з формування природничих понять у вихованців закладу дошкільної освіти.

Еколого-розвивальне середовище має відповідати віковим та функціональним можливостям дітей; бути повністю підвладним дитині, не

обмежувати її діяльність, забезпечувати свободу вибору, бути динамічним, різноманітним; еколого-розвивальне середовище має сприяти розвитку пізнавальної діяльності, засвоєнню нових природничих знань, формуванню умінь і навичок догляду за рослинами і тваринним світом, розвитку провідних психічних процесів, вихованню моральних якостей особистості; обов'язковим є залучення дошкільників до народних природознавчих традицій, народного календаря, народної творчості.

Діти завжди пам'ятають, як прикрашає їх групову кімнату куточок природи. Входом до нього може бути обплетена рослинами арка, немов вхід до казкового, завжди зеленого, світу. Різноманітні кімнатні квіти за належного керівництва вихователя допомагають дітям потрапити у світ тропічного лісу або казкової квітучої галявини. Тут дошкільники спостерігають та доглядають за рибками в акваріумі, папугою, морською свинкою, кроликом або хом'ячком. Також вихованці мають власну лабораторію для дослідницької діяльності та експериментування, де вчать аналізувати свої спостереження, робити власні відкриття, висновки про закономірності та взаємозв'язки в природі.

Необхідними елементами середовища, враховуючи особливості наочно-образного мислення дітей дошкільного віку та їх активну пізнавальну діяльність, є різні моделі: глобус, будова Сонячної системи, карта України, розріз різних типів ґрунтів своєї місцевості та України, схематичне панно космосу, валеологічний куточок лікарських рослин.

У зеленому куточку можна проводити окремі заняття, уявні подорожі тощо. Екологічні стенди в дошкільному закладі можуть бути ефективно використані в екологічно-просвітницькій роботі. На них розміщуються цікаві пізнавальні та методичні матеріали як для педагогів, так і для батьків. Сезонні зміни у природі повинні відображатися на цих стендах.

Також потрібно врахувати, що сама територія закладу дошкільної освіти несе в собі дидактичне навантаження, є частиною розвивального середовища. До еколого-розвивального середовища відносять дослідну

ділянку з рослинами, яка включає город-ягідник, фруктовий сад, квітники і газони, декоративні насадження дерев і кущів. Для глибшого розуміння явищ природи у закладах дошкільної освіти створюється метеорологічна станція, де після спостережень відбувається заповнення «Календаря природи» та «Календаря погоди», який ведуть щодня. Тут діти перевіряють народні прикмети, позначають перебіг різних природних явищ. Під час роботи вихователя з дітьми на ділянці у останніх з'являється пізнавальний інтерес, бажання дізнатися більше.

Якщо враховувати засоби, що інтегрують різні напрямки виховання, то сюди можна віднести міні-галерею з репродукціями картин як відомих художників, так і (бажано) місцевих, що зображують знайомі дітям куточки природи. Для повного занурення у світ картин рекомендовано використовувати прийом «навушники», а побачити об'єкти, зображені на задньому плані або зовсім відсутні, допоможе прийом «бінокль».

Сучасні педагогічні технології все активніше входять у освітній процес дошкільних закладів, і для цього потрібні технічні засоби навчання, як мультимедійний проектор. Такі засоби дозволяють використовувати усі можливості інтернет-служб для показу мультфільмів екологічного змісту, відео про життя тварин, короткі науково-популярні фільми, які детальніше пояснюють процеси в природі. Вихователь повинен добре розуміти зміст кожного відеоматеріалу, щоб дотримуватися принципів науковості та доступності.

У процесі спілкування з природою, праці на ділянці реалізуються завдання формування природничої компетентності:

- засвоєння знань про найбільш важливі взаємозалежності в природі;
- формування ціннісних орієнтацій;
- виховання бажання спілкуватися з природою;
- засвоєння правил природокористування;
- формування перших навичок природодослідної поведінки.

Завдання, що стоїть перед вихователем, полягає у тому, щоб, використовуючи принципи ефективного спілкування, підтримати і розвинути самостійність та активність дитини. Удосконалити цей процес можливо завдяки співпраці з батьками. З цією метою доцільно спланувати роботу з батьками зі створення еколого-розвивального середовища удома, виходячи з можливостей сім'ї.

Величезне значення у формуванні природничих понять дитини має природоохоронна діяльність, адже це та активність, яка дозволяє побачити не лише побачити внутрішні і зовнішні зв'язки у певних явищах, але й сформуванню розуміння їх детермінованості та наслідків власних дій. Щоб активізувати гуманне ставлення до природних об'єктів, С. Ніколаєва, автор численних методичних посібників з екологічного виховання дошкільників, пропонує реалізувати три етапи природоохоронної діяльності, які розробила:

- спільно з дітьми оглядати мешканців куточка природи або дослідної ділянки (рослини, тварини) і з'ясувати її стан та обговорити зміст потрібної трудової діяльності;
- організувати потрібні трудові операції для того, щоб забезпечити сприятливі умови для комфортного існування мешканця;
- після виконання трудових дій з'ясувати поліпшення стану рослини або тварини, щоб оцінити надану допомогу [45].

Також ми передбачаємо, що, враховуючи постійну активність дітей дошкільного віку, особливості засвоєння будь-якого змісту знань через діяльність, формування природничих понять повинно базуватися на активних методах. Отже, *другою педагогічною умовою* ми визначаємо добір методів та форм організації освіти дітей, де забезпечується їх максимальна активність у пізнавальній діяльності.

Інтеграція у змісті, методах навчання і діяльності дітей є для них інноваційним підходом. Він спрямований на розвиток особистості дитини, її пізнавальних та творчих здібностей. Варіативність використання

інтегрованого методу досить значна: повна інтеграція (ознайомлення з природним довкіллям в ході використання художньої літератури, образотворчої діяльності, музики, фізичних вправ та ігор); часткова інтеграція (з використанням творів художньої літератури, ручної праці та малювання як засобів), інтеграція в ході єдиного проекту, в основі якого лежить проблема.

Доцільно використовувати з дітьми умовні подорожі, заняття-прогулянки, які розвивають уяву, активізують пізнавальний інтерес до довкілля. Від народження дитина є першовідкривачем, дослідником того світу, який її оточує. Вихователів слід широко використовувати метод проблемного навчання: питання, що розвивають логічне мислення, моделювання проблемних ситуацій, експериментування, дослідницька діяльність.

Під час ознайомлення дошкільників з природою експериментування доцільно розглядати, як метод, близький до ідеального, адже знання, отримані самостійно, завжди є усвідомленими та більш глибокими. Доцільне використання цього методу навчання простежується у працях багатьох відомих педагогів, таких як Ж. Руссо, І. Песталоцці, Я.-А. Коменський, К. Ушинський. Але, як зазначає Л. Зайцева, не дивлячись на очевидну користь застосування даного методу, він не надто популярний у освітньому процесі у закладах дошкільної освіти [24]. Багато уваги дитячому експериментуванню приділено у розробках М. Поддьякова, який навіть виділяв його як домінуючу діяльність серед усієї пошуково-дослідної діяльності дошкільників. Автор вважав пошукову діяльність наслідком потреби дітей у нових враженнях, а інформація, що потрапляє до свідомості, детермінує подальший розумовий розвиток [56].

Діти полюбляють експериментувати, це пояснюється тим, що їм притаманне наочно-образне та наочно-дійове мислення, тому експеримент відповідає віковим особливостям дітей [47]. У дошкільні роки експеримент являється провідним, особливо у перші три роки життя – практично єдиним

способом вивчити навколишнє. Можливо, тому М. Поддяков погоджується з Л. Виготським, вважаючи витокami експериментування предметно-маніпулятивну діяльність дітей раннього віку. Детальнішому розгляду даної педагогічної умови ми присвятили п. 1.3.

Не менш важливою для формування природничих понять є робота з батьками вихованців та позиція вихователя щодо використання активних методів діяльності дитини в природі. Тому ми виділяємо взаємодію дорослих з дітьми як *третю педагогічну умову*. Відомо, що вільний час дитини дошкільного віку значною мірою залежить від того, яким змістом його наповнять батьки та інші дорослі, що оточують її. Під час роботи закладу дошкільної освіти з батьками потрібно роз'яснити їм важливість формування понять про явища навколишнього світу, які допоможуть вільно орієнтуватися в науковій інформації та навчитися таку інформацію отримувати самостійно, без постійного контролю дорослих. Найпершим завданням такої роботи є спрямування уваги батьків на розуміння значення природи для розвитку усіх психічних функцій і процесів у дошкільника, залучення їх як партнерів у розвитку дитячої допитливості, спостережливості, інтересу до природи, навчання їх дбайливо ставитися до об'єктів природи, а також до продовження роботи вихователя вдома: допомагати розвивати мовлення, мислення, ерудованість.

Проте зовсім недостатньо просто приводити дитину-дошкільника на природу. Недаремно видатний педагог та письменник В. Сухомлинський відзначав: «Глибоко помиляються ті, хто вважають, що якщо дітей оточує природа, то вже в самому цьому факті криється могутній стимул розумового розвитку. У природі немає жодної магічної сили, що впливає на розум, почуття та волю. Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою у причинно-наслідкові зв'язки».

Дотримуючись традиційного погляду на провідну діяльність дитини, а саме на гру, слід включати її максимально активно в процесі ознайомлення з

довкіллям. Зокрема, на прогулянці різного типу ігри (і не тільки дидактичні, але й рухливі, творчі, ігри-спостереження) підтримають мимовільне формування природничих понять. Для прикладу, це «Що де росте?», «З якого дерева листочок?», «Знайди квітку за описом». Ці ігри дозволять закріпити і розширити ті уявлення, які були створені раніше на заняттях і подібних прогулянках, включаючи поняття про правила поведінки у природі. Таке навчання відбувається тактовно, весело, без надмірного спонукання.

Вихователь також має проводити виховну роботу з батьками з метою мотивування, розширення знань, формування навичок ознайомлення дітей з природою. Тематика заходів, що можуть проводитися спільно з родиною вихованців, може включати ширше коло тем, ніж освітня робота тільки з дітьми. Наприклад:

- авторська екологічна казка як засіб навчання і виховання;
- знай і люби природу;
- різні напрямки виховання дітей в ході ознайомлення з природою;
- як розповісти дитині про зірки;
- читання казок з природничим змістом у сім'ї.

Такий підхід як допоможе батькам підвищити свої педагогічні вміння, так і сприятиме розвитку інтересу до формування у дітей саме природознавчих понять. Для успішності виховання потрібно також узгодити цілі й завдання цього процесу в закладі дошкільної освіти та в сім'ї, щоб рухатися в одному напрямі. Щоб повідомити батькам, що відбувається протягом дня у групі дітей, рекомендується оформлювати інформаційні стенди, наприклад, з такими рубриками:

- Що ми робимо сьогодні;
- Треба прочитати;
- Розкажіть дитині;
- Просимо взяти участь;
- Діти запитують.

Окрім цього, у куточку для батьків обов'язково слід розміщувати інформацію, наприклад на такі теми, як-от: «Чого не можна робити у природі», «Як спілкуватися з природою», «Права дикої природи», «Правила безпечної поведінки на природі», «Бережіть ліс» тощо. Темі постійно оновлюються і доповнюються.

Надзвичайно ефективним методом активного залучення батьків до спільної діяльності з дітьми і дитсадком є проектування, яке надає можливість доповнити свої знання, проявити креативність, захопитися новим видом творчості тощо. Батькам пропонують доручення виконати певні творчі завдання, скажімо:

- скласти правила поведінки під час прогулянки або походу;
- записати народні прикмети й перевірити їх правдивість;
- організувати прогулянку до лісу (річки, луків і так далі);
- провести спостереження за природою й записати, що сподобалося найбільше, що вразило й було нечікуваним;
- позмагатися з дітьми в знаходженні незвичних речей у звичайному.

Під час підготовки до виконання проєкту з метою мотивації батьків під час батьківських зборів можна запропонувати їм прослухати, що діти розповідають про екскурсії й цільові прогулянки у природу з вихователями та з рідними [41]. Така форма роботи допоможе батькам зрозуміти, які враження і знання залишилися у їхньої дитини, а головне – як потрібно організувати прогулянки у природу, щоб ці враження стали яскравішими, а знання – багатшими і точнішими.

Узагальнюючи визначені нами педагогічні умови формування природничих понять дітей старшого дошкільного віку, ми виділили наступні форми, методи та елементи еколого-розвивального середовища, які варто використовувати в роботі і з дітьми, і з батьками (див. рис. 1.1).

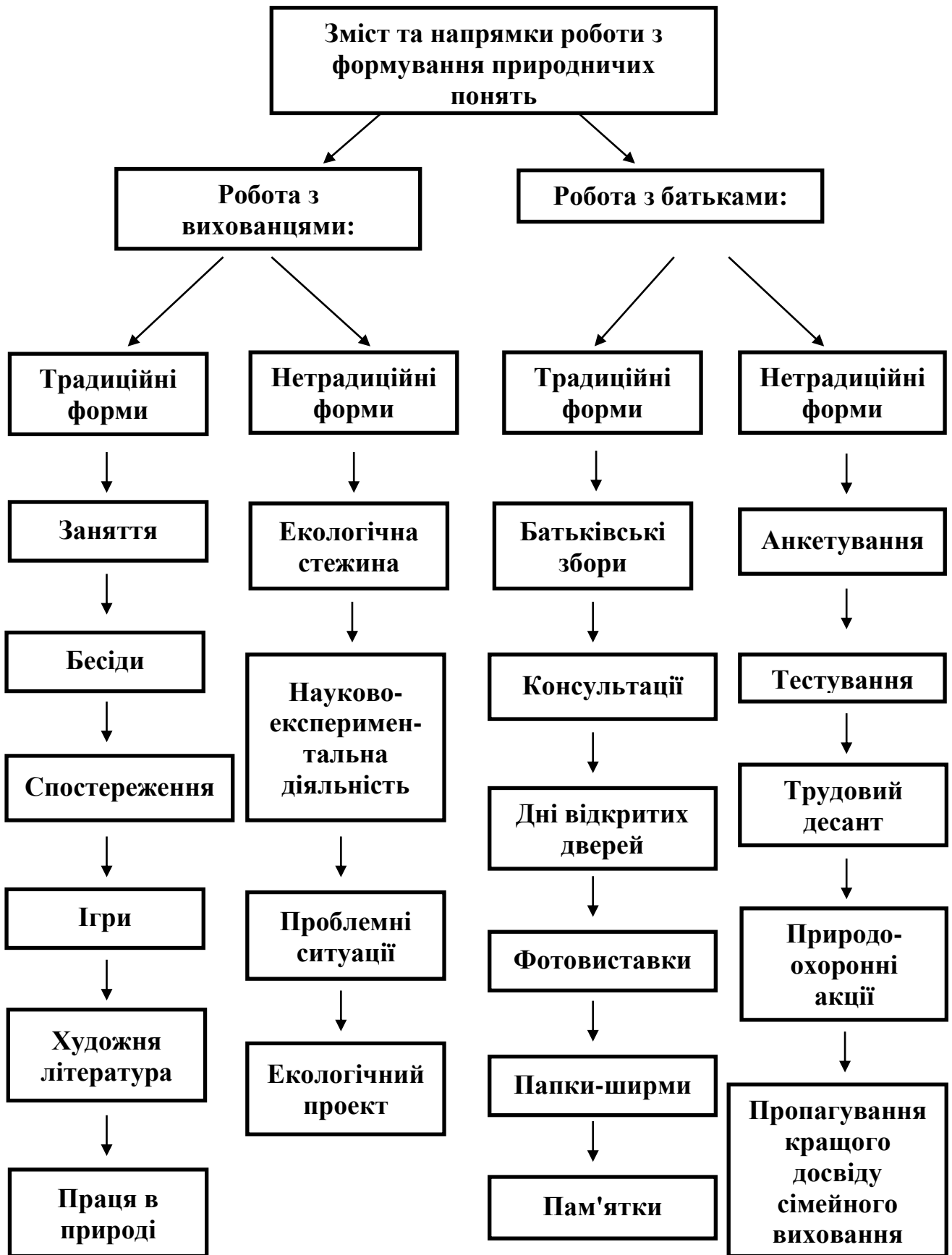


Рис. 1.1. Форми, методи та засоби, що сприяють формуванню природничих понять у дітей старшого дошкільного віку

Також до важливих умов успішного формування природничих понять у дітей дошкільного віку ми відносимо дотримання у роботі принципів освітньої діяльності. Принципи навчання – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи школи. Принцип навчання функціонують як практичні орієнтири, якими користуються в певній навчальній ситуації.

Особистісно орієнтована дидактика передбачає реалізацію трьох стратегічних принципів: варіативності, синтезу інтелекту, афекту й дії, пріоритетного старту [28].

Принцип варіативності. Доросла людина, що працює з дошкільниками, відповідальна за те, щоб у моделі навчання, яку вона пропонує дитині, була закладена можливість вибору власної моделі навчання, і в межах цієї моделі – не типові, а індивідуалізовані елементи. Особливо це важливо на етапах дошкільного і молодшого шкільного віку. Принцип передбачає варіативність як змісту, методів і форм навчання, так і варіативність організації середовища в дитячому садку відповідно до індивідуальних особливостей дітей, їхнього досвіду.

Принцип синтезу інтелекту, афекту й дії. Цей принцип передбачає не тільки охоплення дітей процесом пізнання, але й іншої діяльності та емоційного освоєння світу. В ідеалі, особистісно орієнтована дидактика спрямована на конструювання таких умов освітньої роботи з дітьми, які породжують гармонію трьох названих аспектів освоєння діяльності дитини.

Принцип пріоритетного старту. Починати роботу треба з тих видів діяльності, які самоцінні для кожної конкретної дитини, цікаві та захопливі, й неодмінно враховувати стартові вподобання дітей.

У формуванні природничої компетентності дошкільника необхідно також враховувати *морально-етичні принципи* дошкільної освіти:

- принцип гармонії на усіх рівнях буття духу, душі і принцип любові – в поведінці дорослих. Враховуючи схильність до наслідування дітей дошкільного віку, дорослим потрібно особливо уважно керувати своєю

поведінкою, і тоді уміння і знання дитини мимоволі формуватимуться у грі, пізнавальній діяльності, а далі й в освіті, вона зможе скорегувати свої потреби. Терпіння, милосердя, ініціативність, мужність, турботливість, чуйність – те, що буде супроводжувати освітній процес;

- принцип оптимізму, реалізується в ході використання позитивних ідей, дій та знань, що допомагають у розв’язанні проблем довкілля і усвідомлення кожною особистістю можливості збереження природного середовища й активній участі у природоохоронній діяльності;

- принцип золоті середини зберігає індивідуальність дитини у її духовному, моральному й інтелектуальному розвитку [29, с. 11].

Реалізація даних принципів передбачає «через-себе-розуміння», створення загального психологічного простору.

3. Плохій визначає чинники, від яких, на її думку, залежить формування природничих знань. Ось окремі з них:

- Діяльнісний підхід повинен превалювати у цьому процесі, дорослий залучає усі види дитячої діяльності. На заняттях з ознайомлення з природою слід виносити узагальнювальні теми після того, як діти набудуть досвіду безпосередньої взаємодії з об’єктами і явищами природи.

- Провідними методами екологічної освіти мають бути: спостереження, експериментування, моделювання, продуктивна діяльність, розв’язання проблемних ситуацій, педагогічне спілкування.

- Організація педагогічного процесу базується на різноманітності інтегрованих форм і методів.

- Домінантною емоцією дитини має бути радість від процесу пізнання, взаємодії з природним довкіллям.

- Як середовище, так і побудова освітнього процесу повинні бути відповідними до розвитку та саморозвитку дитини, сприяти формуванню сприйнятливості, чутливості, спостережливості, допитливості, розсудливості, відповідальності, самостійності, креативності [53].

Педагоги, організатори дошкільної освіти мають створити в педагогічному колективі атмосферу зацікавленості, організувати освітній процес за вимогами Базової програми, реально турбуючись про створення сприятливих умов для реалізації завдань формування природничої компетентності дошкільників таких, як:

- доброзичлива атмосфера в дошкільному навчальному закладі;
- професіоналізм і педагогічна майстерність педагогів;
- партнерська взаємодія педагогів з родинами дітей [2].

1.3. Особливості вибору методів як умова успішного формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку

Оскільки ознайомлення дітей з природою посідає одне з найважливіших місць у системі загального виховання дитини, на сучасному етапі одним із найефективніших чинників якісного підвищення стану дошкільної освіти та результатів роботи за змістом програм є пошук методів максимальної взаємодії дошкільника з природним довкіллям. З. Плохій у формуванні знаннєвої сфери природничої компетентності радить спиратися на ідеї видатних психологів і педагогів, як Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, М. Поддяков, С. Рубінштейн та інших. У нашій роботі ми виділили ті аспекти ідей названих учених, які використовували під час формувального експерименту. Те, що дослідницька діяльність є необхідним елементом у формуванні розуміння дітьми закономірностей природи, доведено в працях Г. Беленької, О. Іванової, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Кот, Н. Рижової, Н. Горопахи тощо. Численні педагогічні дослідження доводять, що пошукова діяльність є доцільною під час ознайомлення з природою, оскільки забезпечує найбільш високий рівень самостійності й активності дітей, дозволяє сформулювати уявлення про явища природи, виявити причинно-наслідкові зв'язки. Зокрема, Н. Лисенко трактує

пошуково-дослідну діяльність як організовану педагогом діяльність дітей, в якій шляхом активного відкриття природи, розв'язання проблемних ситуацій, розкриваються глибше знання та з'являються навички їх подальшого самостійного набуття [38].

Вище вже було сказано, що для успішного формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку необхідно активізувати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, узагальнення (див. п. 1.1). Ми припустили, що найбільш ефективно вони реалізуються у ході експериментальної діяльності. Саме тому теоретичною базою включення активних методів формування природничих понять ми обрали дослідження М. Поддякова, який відкрив дитяче експериментування як провідну діяльність дітей дошкільного віку, і аргументував свої погляди. Педагог сформулював гіпотезу, що у дошкільному віці не гра – провідний вид діяльності. Щоб довести це, він приводив такі результати своїх досліджень:

1. Ігрова діяльність вимагає стимуляції та певної організації зі сторони дорослих, тобто грі треба навчати. А у діяльності експериментування дитина самостійно діє різноманітними способами на предмети, які її оточують, з метою повнішого пізнання. Дана діяльність не пропонується дорослим, а відбувається за ініціативою дитини.

2. У ході експериментування чітко представлені моменти саморозвитку. Під час дослідження дитина отримує нові знання про властивості та якості об'єкта і, в наслідок цього, може ставити для себе нові, більш складні завдання.

3. Деякі діти не люблять гратися, вони віддають перевагу виконанню певної діяльності. Якщо позбавити дитину можливості знайомитись з навколишнім світом шляхом експериментування можемо спостерігати затримку психічного розвитку дитини.

4. Експериментування пронизує всі сфери дитячого життя, в тому числі ігрову діяльність, яка виникає значно пізніше діяльності експериментування. Таким чином, не можна заперечувати твердження, що експерименти

складають основу пізнання, що без них будь-які поняття перетворюються у сухі абстракції [56].

Численні дослідження науковців дають змогу виокремити основні положення експериментування, а саме:

- під час експериментування проявляється активність дитини, бажання отримати нові знання;
- є формою пошуково-дослідної діяльності, в якій яскраво виражені процеси розвитку ідей, цілей та мотивів особистості;
- воно є основою дитячої творчості;
- під час експериментування органічно взаємодіють усі психічні процеси;
- є універсальним способом розвитку психіки;
- пронизує усі сфери дитячого життя, інші види діяльності.

Педагоги у результатах своїх досліджень стверджують, що елементарне експериментування доступне вже для дітей раннього та молодшого дошкільного віку. Адже природно для дитини гратися, вивчаючи властивості піску або глини, хлюпаючись у воді. Навіть стрибок у калюжу – це дослідження фізичних властивостей води. У середньому дошкільному віці вже створюються передумови для формування понять, з'являються складніші розумові процеси, що в той же час обслуговують експериментування. Старший дошкільний вік характеризується у тому числі розширенням кола об'єктів та явищ, з якими експериментують діти. Результатом таких процесів є уміння:

- бачити та виділяти проблему;
- ставити та сприймати запропоновані цілі;
- вирішувати проблему: аналізувати об'єкти та явища, виділяти суттєві ознаки та зв'язки, зіставляти різні факти, висувати гіпотези, продумувати умови і обладнання для досліду;
- висловлювати судження, робити висновки;
- фіксувати етапи дій та результатів [71].

Вагомий внесок у питання організації експериментування належить О. Івановій, яка розробила класифікацію експериментів. Вона вказує на те, що види експериментування можна класифікувати за різними ознаками:

1) за тими об'єктами, які використовуються в дослідах: досліди з об'єктами неживої природи, живої природи (рослинами, тваринами, людиною);

2) за місцем проведення: у лабораторії, у групі, на ділянці, у екологічному куточку та інше;

3) за кількістю дітей: індивідуальні (1-4 дитини), групові (5-10 дітей), колективні (уся група);

4) за характером включення їх у педагогічний процес: епізодичні, систематичні;

5) за причиною проведення: випадкові, заплановані, за запитанням дитини;

6) за тривалістю: короткочасні (від 5 до 15 хвилин), довготривалі (більше 15 хвилин);

7) за кількістю спостережень за одним об'єктом: одноразові, багаторазові або циклічні;

8) за місцем у педагогічному процесі: первинні, вторинні, заключні;

9) за мисленнєвими операціями: констатувальні (просто для дослідження одного із станів тільки одного об'єкта чи явища), порівняльні (для дослідження динаміки процесу або змін у стані об'єкта), узагальнювальні (загальні закономірності процесу, який вже досліджували раніше);

10) за способом використання: демонстраційні, фронтальні [22].

Детальніше спрямуємо увагу на класифікацію за способом використання. Демонстраційними дослідями називають такі, при яких використовується всього один об'єкт, і проводить його педагог, тобто, демонструє. Вихованці тільки слідкують за ходом досліду та його результатами. Корисність такого виду дослідів полягає у тому, що:

- є безпечнішим і не таким складним в ході підготовки, тобто, потрібно обрати лише один об'єкт, і в процесі проведення та на етапі підбиття підсумків;

- даний спосіб є більш простим у методичному відношенні: не буде неочікуваних відхилень у розподілі часу, концентрації уваги дошкільників на важливих моментах, виділити головне та другорядне;

- під час проведення майже неможливо допустити помилки;

- під час демонстрації лише одного об'єкта вихователю легше розподіляти увагу між об'єктом та дітьми, встановлювати з ними контакт, а також слідкувати за якістю засвоєння знань;

- демонстраційні досліди дають можливість слідкувати та підтримувати дисципліну, поведінку дітей;

- зменшений ризик порушення правил безпеки та виникнення непередбачених ситуацій;

- створюється можливість роботи з об'єктами чи предметами, які наявні в одному екземплярі, чи предмети, які несуть небезпеку для дітей (гриби, сірники та інше).

У той час демонстраційний спосіб має слабкі сторони, які можна розглянути за наступними показниками:

- об'єкти знаходяться на відстані від дітей і тому вони не в змозі розглянути та дослідити об'єкт детально;

- кожна дитина бачить об'єкт лише з певного кута зору;

- дитина не має можливості розглянути та обстежити предмет самостійно;

- сприймання здійснюється за допомогою лише одного аналізатора (зорового), рідше двох аналізаторів; не залучаються до дослідження тактильний, руховий, смаковий аналізатори;

- спостерігається низький рівень емоційного сприймання;

- простежується пасивність дітей, адже вони тільки спостерігають як педагог діє, але самі активної участі не приймають;

- сприймання нових знань проходить у ритмі, який задає педагог, для одних дітей він може мати високий рівень, а для інших зовсім низький;
- відсутня дитяча ініціативність;
- індивідуалізація навчання має складнощі.

Однак, враховуючи важливість діяльності для дітей дошкільного віку, переконливість результатів проведених самостійно ними дослідів, варто пропонувати проводити дитяче експериментування з кількома об'єктами, та безпосередніми маніпуляціями вихованців з ними. Це називають фронтальним експериментуванням, яке має також як позитивні, так і негативні особливості:

- діти можуть зблизька роздивитися деталі піддослідного об'єкта;
- розглянути та дослідити об'єкт з різних сторін;
- задіяти усі можливі аналізатори під час дослідів;
- бути активними діячами протягом усього часу експериментування;
- робота проходить в індивідуальному ритмі, тому дитина самостійно розподіляє час в залежності від рівня підготовки та сформованості трудових навичок.

Така діяльність захоплює і підтримує інтерес на постійно високому рівні, заохочуючи дітей до подальшого обстеження довкілля. Однак недоліки цього способу організації діяльності можна об'єднати в такі групи:

- кількість об'єктів природи, що можуть бути взяті для дослідження, обмежена;
- складно утримувати увагу на ході виконання дослідів та контролювати пізнання кожного вихованця;
- в ході виконання дослідів складно привертати увагу дітей до потрібної інформації;
- постійна несинхронність у роботі дітей;
- вихованці можуть відволікатися від ходу заняття;
- ризик порушення техніки безпеки дітьми.

Для ефективного проведення експериментування необхідно враховувати мету дослідів та причину їх проведення (випадкові, заплановані, за запитаннями дітей).

Отже, ми вважаємо за доцільне використовувати методи із залученням пошуково-дослідної діяльності дітей для формування у них природничих понять, оскільки така діяльність дозволяє дошкільнику глибоко зрозуміти об'єкти і явища природи.

Висновки до розділу 1

Для того, щоб уточнити термін «поняття» в тій дефініції, що відповідає завданням нашого дослідження, ми проаналізували наукові джерела. Наслідком теоретичного етапу наукової роботи став висновок, що багатоманітність визначень цього терміну не заперечує того факту, що усі вони корелюють з сучасними педагогічними поглядами на вимоги до освітнього процесу у закладах дошкільної освіти. Це дозволяє нам стверджувати думку про формування природничих понять вже у дітей 5-річного віку. Ми визначаємо поняття як певну форму мислення, що узагальнює суттєві ознаки об'єкта, а також як розуміння, що сформувалося на основі отриманих відомостей про об'єкт і є прийнятним у певній сфері застосування. Основою формування і розвитку природничих понять, як критерій їх істинності, є безпосередній контакт та взаємодія з об'єктами, що вивчаються. У той же час готове поняття стає засобом вивчення дитиною довкілля в подальшому.

Досягнення основної мети у формуванні природничих понять дітей старшого дошкільного віку можливе тільки при забезпеченні певних педагогічних умов. Ми визначили як найголовніші такі: досягнення цієї мети потребує створення еколого-розвивального предметного середовища у закладі дошкільної освіти; добір таких методів та форм організації освіти дітей, завдяки яким забезпечується їх максимальна активність у пізнавальній

діяльності; співпраця дорослих (педагогів і батьків) між собою та з вихованцями у процесі формування природничих понять у дітей. У цю роботу входять не лише власне заняття, а й робота з сім'єю вихованців, використання у щоденній роботі інноваційних технологій та активна пошуково-дослідницька діяльність дітей.

Як найбільш доцільну діяльність у формуванні природничих понять у дітей старшого дошкільного віку ми виділяємо пошуково-дослідницьку в різних її формах. Експериментування пронизує всі сфери дитячого життя, в тому числі ігрову діяльність, стимулює активність дитини, бажання отримати нові знання, розвиток когнітивних процесів, цілей та мотивів особистості. Воно є основою дитячої творчості, під час експериментування органічно взаємодіють усі психічні процеси. Тому потрібно включати дослідну роботу в усі інші види діяльності в ході освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Визначення рівнів сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі експерименту

Підготовчий етап експериментальної частини дослідження був спрямований на вирішення завдань аналізу теоретичних та практичних здобутків з досліджуваної проблеми. Насамперед, проаналізовано відповідну літературу: методичні й фахові видання, досліджено науково-практичний та методичний досвід, здійснено моніторинг ставлення до предмета дослідження педагогічного колективу ЗДО, що дало підстави для вивчення актуальності проблеми в подальшому.

У експериментальному етапі дослідження брали участь діти старшого дошкільного віку з Садівського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Тополька» Садівської сільської ради Сумського району Сумської області, яких ми розділили на дві групи і умовно визначили як експериментальну та як контрольну. Для визначення рівня сформованості природничих понять на початку експерименту було проведено опитування та ряд дидактичних ігор, оскільки їх результати дають змогу вихователю визначити рівень знань про об'єкти, що згадуються у грі, і розуміння дітьми завдань.

Спершу вкажемо *критерії*, за якими ми визначали рівні сформованості природничих понять: прояв позитивних емоційних реакцій на об'єкти та явища природи; прояв відповідного емоційного ставлення до виконання та порушення правил поведінки у природі; наявність системи знань про рослини та тварин, неживу природу, їх взаємозв'язок та взаємозалежність; знання основних правил природокористування, розуміння їх екологічної суті

(слід охороняти рослини, тварин від винищення, дбайливо ставитись до землі, води, повітря, обережно поводитись у природі, щоб не приносити їй шкоди тощо); стійкий прояв турботи про мешканців куточка природи, позитивне ставлення до праці в природі, наявність відповідних навичок та вмінь; оволодіння конкретними способами поведінки під час прогулянок на майданчику дошкільного закладу та екскурсій у природу згідно з засвоєними правилами.

Отже, нижче наводимо приклади дидактичних ігор, які були запропоновані дітям для визначення рівня сформованості природничих понять.

«Вибери зайве» (тварини, планети, птахи, дерева тощо)

Мета гри: вчити добирати до них узагальнююче слово (свійські або дикі тварини, птахи, комахи, фрукти, овочі, ягоди); систематизувати знання про тварин, городину та садовину; формувати вміння узагальнювати, групувати предмети за певною ознакою; розвивати логічне мислення, пам'ять; виховувати посидючість, наполегливість.

«Доповни речення»

Мета гри: вправляти дітей у доповненні речень відповідно до заданого початку; розвивати мислення, уяву, пам'ять; виховувати допитливість.

«З чого зроблено?» (одяг, взуття, посуд тощо)

Мета гри: вчити дітей визначати матеріал, з якого зроблені предмети побуту; розвивати логічне мислення, пам'ять, уяву, кмітливість; виховувати інтерес до навколишнього світу.

«Що схоже, що відмінне»

Мета гри: вчити дітей визначати схожі та відмінні риси у різних класах та видах об'єктів неживої природи, тварин, рослин тощо; розвивати мислення та увагу; виховувати прагнення дізнаватися нове про живу й неживу природу.

«Що переплутав художник?»

Мета гри: закріпити в пам'яті дітей зовнішній вигляд тварин, рослин,

місць їх проживання, особливостей харчування тощо; розвивати мислення, увагу, пам'ять, творчість, кольорове сприймання; виховувати допитливість, прагнення дізнаватися нове.

«Добре – погано»

Мета гри: закріпити в пам'яті дітей правила природоохоронної поведінки, догляду за представниками живої природи; вчити визначати, що добре або погано для певних звірів, птахів, рослин, взагалі для живої природи; виховувати прагнення ставитися дбайливо до живої природи, займати активну позицію в збереженні екологічного середовища нашого міста.

Індивідуальні опитування вихованців також дали загальну картину понять, які сформувалися у них на початок навчального року. Запитання перш за все стосувалися розуміння глибинних взаємозв'язків між елементами середовища, наприклад, такі.

- Що таке природа? Чи любите ви природу?

Переважна більшість дітей відповіли, що природа – це все, що нас оточує, крім того, що зробила людина. Усі діти відповіли, що люблять природу, грати на свіжому повітрі, лежати на землі влітку, купатися, доглядати за городом у садочку та вдома.

- Як часто і з ким ви відвідуєте ліс? Назвіть правила поведінки в лісі.

Більшість дітей (65%) відповіли, що за оптимальної погоди ходять до лісу, парку, гуляють в скверах з різними членами родини (батьки, бабуся, дідусь, старші брати або сестри). Їм усім дуже подобаються прогулянки у лісах, цікаво розглядати величезні дерева, де зростає вірогідність зустріти білочку або дятла. 54% – назвали основні правила поведінки в лісі, 30% – знають приблизні правила, але не мають навички використовувати їх на практиці, 16% – знали не більше, ніж 1-2 правила і рідко або взагалі ніколи не були в лісі.

- Назвіть тварин і рослини, занесені до Червоної книги України, які мешкають у вашій місцевості.

На жаль, лише 30% дітей знали деяких представників живої природи, що занесені до Червоної книги. Переважна більшість розгубилися та називали тих, хто мешкає у нашій місцевості, кого бачать часто під час прогулянок. 15% – взагалі не зрозуміли, про яку книгу йде мова.

- Які ти знаєш правила поведінки та дбайливого ставлення до природи?

75% дітей знають правила поведінки та дбайливого ставлення до природи, та майже половина з них, як показує практика, педагогічні спостереження за дітьми на прогулянці, під час роботи в живому куточку, недотримується їх у практичній діяльності.

- Чи любите ви доглядати за рослинами та тваринами в садочку або вдома? Поясніть, що вам подобається чи не подобається в цій справі.

Майже усім подобається доглядати за живими організмами вдома і в дитсадку. Відповіді були: «цікаво», «весело», «я так допомагаю батькам», «є можливість до них доторкнутися», «добрі діти повинні доглядати за своїми рослинами та тваринами, адже вони наші і ми відповідальні за них». Лише декілька дітей відповіли, що не люблять цього робити, бо це брудно, важко або їм просто не цікава така діяльність.

Для уточнення результатів ми взяли також методики «Цукор» Л. Прохорової та «Корабельна аварія» і «Квіточка» Т. Кирєєвої та О. Бабаєвої [3; 58].

Дидактична методика «Цукор»

Мета: виявити вміння дітей аналізувати об'єкти та явища, виділяти істотні ознаки, зіставляти різноманітні факти (уявлення про речовину та властивості розчинятися у воді, та змінювати її смакові якості), уміння розмірковувати та аргументувати власні висновки.

Завдання виконання. Дітям пропонують ситуацію: «Маленькому хлопчику подобалось пити чай з цукром. Одного разу мама налила чай та поклала до нього дві ложки цукру. Але хлопчик не захотів пити чай, він хотів

дістати цукор ложкою з чашки та з'їсти його. Однак у чашці цукру не було. Тоді хлопчик засмутився та запитав у мами: «Хто з'їв мій цукор?»».

Запитання до дітей:

- Хто взяв цукор?
- Куди подівся цукор? (Коли дитина відповідає, що цукор розчинився у рідині, дитині ставлять наступне питання)
- А як перевірити, чи був цукор у чаї взагалі?

Оцінка результатів:

Високий рівень (3 бала) – дитина самостійно розмірковує, може надати повну відповідь з аргументами

Середній рівень (2 бала) – дитина виконує завдання, але за допомогою навідних запитань вихователя, надає правильну відповідь, але не аргументує її.

Низький рівень (1 бал) – дитині важко висунути гіпотезу та обґрунтувати її, помітно надання відповіді з помилками або відсутність відповіді взагалі.

Методика «Корабельна аварія»

Мета: виявити вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, навички проведення досліду самостійно.

Обладнання: іграшка корабель, 6 мішечків з: сіллю, цукром, фарбами, піском, крупою (горохом), глиною.

Завдання виконання: Вихователь дітям пропонує ситуацію: «Великий корабель жив у порту, кожен день він перевозив вантаж до іншого порту. На своєму борту він перевозив мішки (показують дітям) з сіллю, цукром, фарбами, крупою, піском, глиною. Аж одного разу, коли до кінця рейсу залишалось зовсім мало, на морі почався сильний шторм. Корабель був перевантажений і моряки не змогли справитися з керуванням, і корабель пішов на дно моря. Рятувальники прибули вчасно і врятували усіх пасажирів. Але з вантажем було набагато складніше: коли рятувальники дістали усі мішки та почали їх перевіряти, побачили, що деякі мішки зовсім пусті.»

- Як ти думаєш, що зникло з мішків (які речовини) та чому вони стали пустими?

Якщо дитина висуває припущення, вихователь просить пояснити, чому вона так думає та довести свою думку. Після чого дитині пропонують перевірити свої припущення, скориставшись предметами та матеріалами. Головне завдання дитини – провести самостійно дослід та вирішити проблему.

Оцінка результатів:

3 бала (високий рівень) – дитина проявляє інтерес до експериментування, показує емоційне задоволення, самостійно висуває гіпотези та використовує предмети для перевірки припущення, підводить підсумки.

2 бала (середній рівень) – у дитини відсутня цілеспрямованість, спостерігаються певні труднощі у висуванні гіпотези, результати та підсумки досягає за незначної допомоги дорослого.

1 бал (низький рівень) – дитина не проявляє ініціативи, самостійності, не висуває гіпотези, виконує завдання лише за інструкцією вихователя.

Методика «Квіточка»

Мета: виявити здатність дитини самостійно ставити мету до експериментування, уміння самостійно передбачати результати, підбирати обладнання, виявити практичні вміння догляду за рослинами.

Обладнання: кімнатні рослини, інвентар для догляду за рослинами (фартух, лійка, ганчірка, лопатка), відерце, стаканчики, блюдечка, палички.

Вихователь пропонує розглянути рослини з куточка живої природи та обрати ті, які потребують догляду. Дитині ставлять питання: «Що буде з рослинами, коли почати за ними доглядати, якими вони стануть?». Після цього вихователь пропонує дитині обрати обладнання для догляду за рослиною та розповісти про мету, послідовність дій виконання та кінцевий результат.

Оцінка результатів:

3 бала (високий рівень) – у дитини сформована потреба у діяльності з об'єктами живої природи, має здатність словесно прокоментувати мету та хід виконання завдання, сформулювати висновки самостійно;

2 бала (середній рівень) – у дитини сформовані певні вміння догляду за рослинами, але може діяти не завжди доцільно, дитині подобається сам процес догляду, але вона не націлена на результат. За допомогою запитань вихователя може поставити мету та встановити послідовність дій і кінцевий результат;

1 бал (низький рівень) – для дитини характерне нестійке ставлення до рослин, володіє початковими навичками догляду, з допомогою вихователя виконує дії, не може словесно описати мету, хід дій та кінцевий результат.

Аналіз результатів проведеного дослідження, що наводиться нижче, дає ґрунтовні узагальнення щодо рівня сформованості природничих понять на початку експерименту.

Таблиця 2.1

Рівні сформованості природничих понять у дітей експериментальної і контрольної груп (за результатами констатувального етапу дослідження)

Експериментальна група		Контрольна група	
Дитина	Рівень сформованості природничих понять	Дитина	Рівень сформованості природничих понять
А. Нікіта	В	А. Марія	С
А. Дмитро	В	А. Богдан	В
Б. Кирило	С	Б. Аліна	С
В. Юля	С	Б. Кирило	Н
Г. Марина	Н	Б. Андрій	С
Д. Настя	Н	Б. Михайло	С
Д. Даша	С	Г. Мирон	В
Ж. Матвій	С	Г. Марина	С
З. Михайло	С	Г. Катя	Н
К. Назар	Н	Д. Вероніка	С
К. Віка	В	К. Владислав	Н

Продовження таблиці 2.1

К. Марійка	С	К. Іванка	С
Л. Женя	Н	К. Віта	Н
Л. Ліза	С	К. Аліна	С
М. Іван	С	К. Матвій	В
М. Іра	В	Л. Влада	С
П. Даша	Н	М. Ангеліна	Н
П. Марина	С	М. Роман	С
Р. Данило	Н	Н. Аліна	Н
Р. Влад	С	П. Віка	В
С. Люда	В	Т. Таня	С
С. Настя	Н	Ф. Андрій	Н
Т. Кирило	В	Ш. Оля	С
Т. Андрій	С	Ш. Юля	Н
Ф. Люба	Н	Щ. Саша	С
Ф. Таня	С	Я. Ангеліна	С
Ч. Сергій	С	Я. Артем	Н

Умовні позначення:

- В – високий рівень: діти дали змістовну відповідь та пояснення .
- С – середній рівень: відповідь не точна.
- Н – низький рівень: не дали вірної відповіді та пояснення.

Маємо наступні результати, які можна виразити в таблиці:

Таблиця 2.2

Узагальнені результати перевірки рівня сформованості природничих понять у дітей експериментальної і контрольної груп

Рівні сформованості природничих понять	Експериментальна група (кількість дітей/ відсотки)	Контрольна група (кількість дітей/ відсотки)
Високий рівень	6 / 23%	4 / 15 %
Середній рівень	13 / 48%	14 / 52 %
Низький рівень	8 / 29 %	9 / 33%

Зобразимо графічно рівень сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку (див. рис. 2.1 і 2.2), що допоможе нам

прослідкувати зміни у співвідношенні дітей із різними рівнями в кінці експерименту.

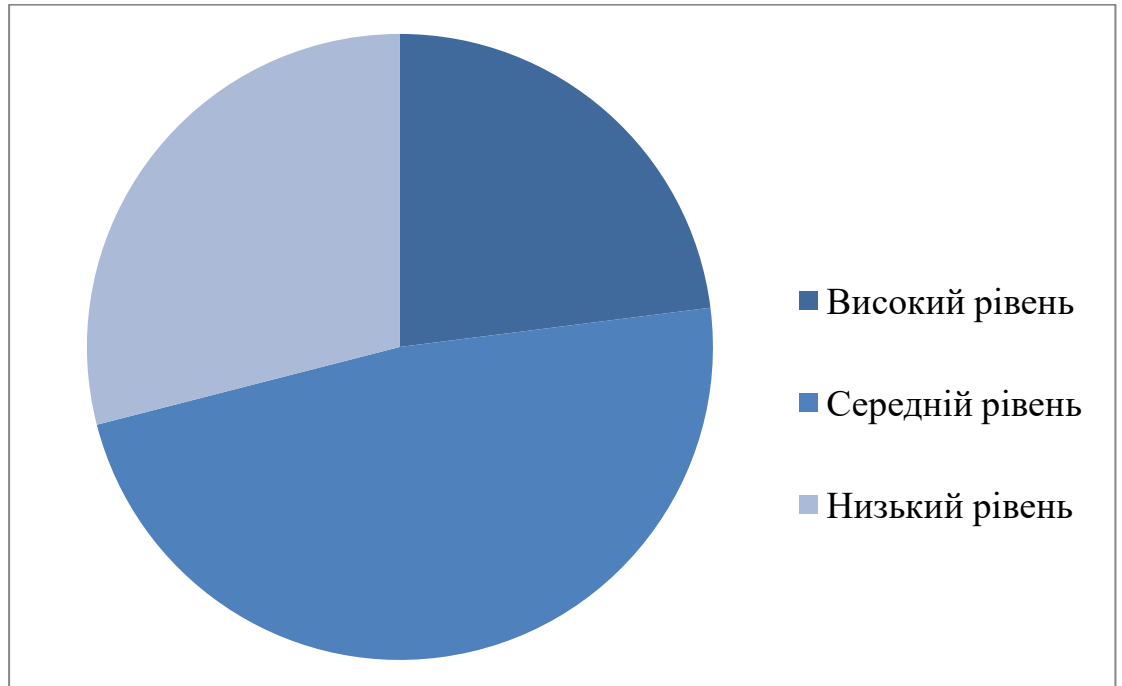


Рис. 2.1. Рівні сформованості природничих понять у дітей експериментальної групи на констатувальному етапі.

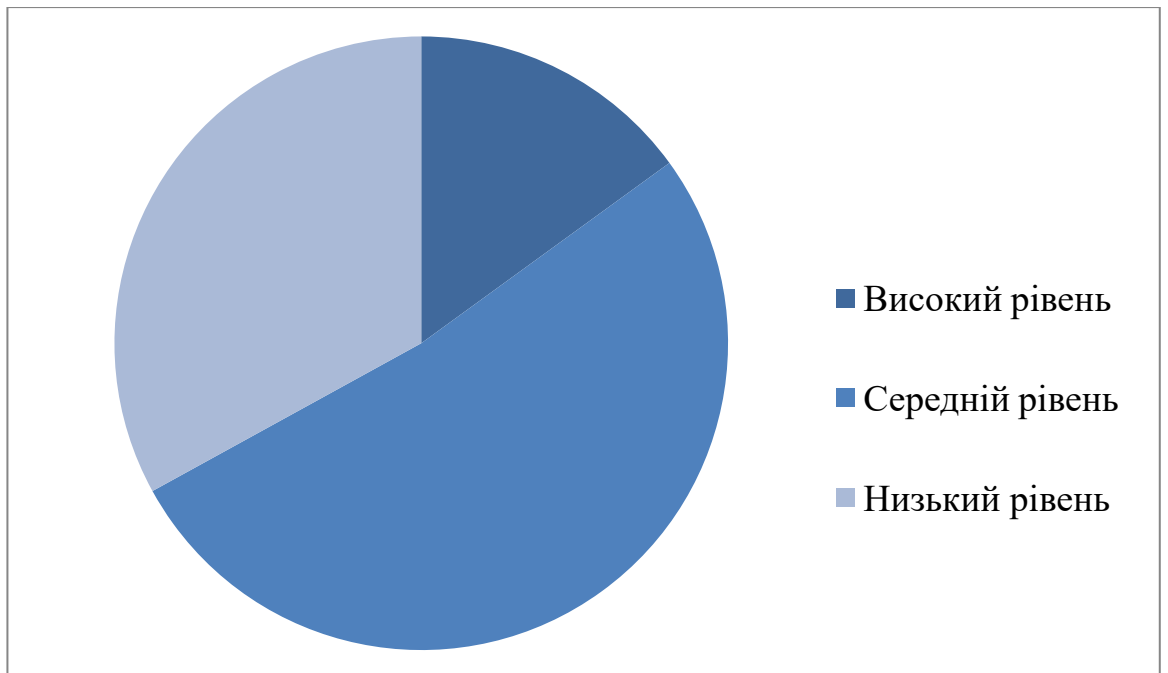


Рис. 2.2. Рівні сформованості природничих понять у дітей контрольної групи на констатувальному етапі.

З метою виконання педагогічних умов, визначених у першому розділі, на підготовчому етапі нами також було проведено анкетування вихователів та батьків, опрацьовані результати, вивчені особливості освітньої роботи (методи, педагогічні підходи, форми роботи педагога з дітьми). Основні методи, які були використані нами на даному етапі:

- спостереження;
- бесіди;
- анкетування батьків та вихователів;
- експертна оцінка результатів.

Нами було виявлено роль вихователя у розвитку пізнавальної активності дитини в ході формування природничих понять. Анкетування проходило у декілька етапів:

I етап – розробка анкети (Додаток А);

II етап – власне проведення анкетування;

III етап – обробка отриманих даних.

У дослідженні взяло участь 12 вихователів закладу дошкільної освіти. Результати опитування дали підстави для виокремлення наступних висновків. Вихователі мають достатні уявлення про завдання з формування понять у дітей, значення діяльності вихованців у ознайомленні з природою, головним позитивним критерієм пошуково-дослідної діяльності вважають залучення вихованців до самостійних дій та відкриттів. Розглядаючи умови організації пізнавальної діяльності, усі вихователі вказують, що виникають труднощі, обумовлені обмеженістю місця у групах та дошкільному закладі в цілому. Стосовно включення пошуково-дослідної діяльності у освітній процес закладу дошкільної освіти відмічено, що більша частина працівників регулярно використовують дану діяльність у своїй роботі, а інші лише інколи залучаються до її використання, оскільки не визначено послідовного плану та місця у програмі активних пошукових методів. Вихователі зазначають, що постійно простежується самостійне експериментування дітей, їм подобається розглядати об'єкти живої та неживої природи, здійснювати з ними певні дії.

Ми побачили певні труднощі у знаходженні шляхів для підтримки інтересу дітей до дослідження природи. Найбільш розповсюдженими матеріалами, з якими експериментують діти, є пісок, вода, каміння. Отже, проаналізувавши отримані дані, ми робимо висновок, що організація роботи, яка сприятиме формуванню природничих понять у дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти знаходиться на достатньому рівні, але потребує значних корективів.

Також нами було здійснено анкетування батьків з метою з'ясування їх обізнаності у процесах формування природничих понять у дітей. Анкетування також проходило у декілька етапів:

I етап – розробка анкети (Додаток Б);

II етап – проведення анкетування;

III етап – обробка отриманих даних.

У дослідженні взяли участь батьки 15 вихованців. Батьків зацікавила дана проблема, адже вони з задоволенням відповідали на питання анкети. Якісний аналіз отриманих даних показав, що батьки з труднощами дали відповіді на запитання про дитяче експериментування, але зазначили, що дітям подобається гратися з предметами, обстежувати їх, виконувати якісь дії. Найбільш поширеними об'єктами для дослідження є пісок, вода, фарби, гілочки. Стосовно участі батьків у обстеженні дітьми природи, ми отримали дані, що показують низьку активність батьків та їх залучення до даної діяльності: майже всі дали відповідь, що не беруть участі у пошуково-дослідній діяльності дітей вдома. Однак батьки підкреслили, що при самостійній діяльності дітей завжди підтримують її, радіють самостійним відкриттям. Отже, аналізуючи результати анкетування, ми дійшли висновку, що батьки мають низький рівень обізнаності стосовно діяльності дошкільників у природі і потребують керівництва та порад з боку педагогічних колективів. Проведене анкетування змусило звернути увагу батьків та вихователів на проблему пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку у природі.

2.2. Упровадження педагогічних умов формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку

Враховуючи визначені нами педагогічні умови, ми пересвідчилися, що розвивальне середовище закладу дошкільної освіти є достатньо збагачене природними об'єктами: у групових приміщеннях організовані куточки природи, територія озеленена, і оточення закладу багате на цікаві природні об'єкти: степова балка, сади, березовий гай, штучні водойми тощо. Головна увага повинна бути спрямована на правильну організацію роботи з вихованцями у цьому середовищі.

У ході побудови роботи з формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку ми планували використати максимальну кількість методів активної взаємодії дитини з природними об'єктами. Щоб успішно втілити завдання дослідження, потрібно ґрунтуватися на готовності дітей до такої діяльності, тобто, розуміти, на якому етапі її сформованості знаходяться вихованці. Тут допоможе дослідження Г. Беленької, яка виділяє етапи розвитку пошуково-дослідної діяльності у дітей. Охарактеризуємо кожен з етапів.

Перший етап – підготовчий, або маніпулятивно-експериментальна діяльність, яка триває до трирічного віку дитини. Характерними її ознаками є:

- безсистемність;
- ситуативність;
- залежність від матеріалу та наявних засобів пізнання.

Значення маніпулятивно-експериментальної діяльності полягає у тому, що:

- відбувається розвиток відчуттів дитини;
- дитина оволодіває емпіричним пізнанням загальних зовнішніх властивостей об'єктів природи.

Другий етап — цілеспрямоване експериментування, яке триває від трьох до п'яти років. Характерними ознаками другого етапу є:

- цілеспрямованість у пізнанні;
- прагнення до перетворення об'єкта різними способами.

Роль цього етапу полягає в:

- розвитку мисленнєвих процесів;
- розширенні змісту знань про об'єкти та явища світу природи;
- пізнання внутрішніх властивостей об'єкта

Завданнями пізнавального розвитку на цьому етапі є засвоєння системи початкових знань, пробудження у дітей бажання пізнавати, милуватися, висловлювати власні думки та почуття від спілкування з природою.

Третій етап — власне дослідницька діяльність в старшому дошкільному віці на основі сформованих уявлень. Характерними ознаками цього етапу є:

- дитина ставить собі мету й висуває гіпотезу (тобто, припущення);
- дослід є засобом уточнення і розширення раніше засвоєної інформації;
- дослід потребує спеціально створених умов та відповідного обладнання і матеріалів.

У дослідній діяльності:

- структуруються отримані раніше знання у систему світу, вона отримує цілісність;
- розвиваються пізнавальні інтереси та когнітивні процеси набувають вдосконалення [7].

Дослідницький метод доцільно розглядати як один із основних шляхів пізнання, адже він широко характеризує природу дитини. Дослідницький метод – це шлях до створення поняття у свідомості дитини. Елементами цього методу є виявлення проблеми, висування та постановка гіпотези,

дослідницькі дії (спостереження, хід досліджу), формулювання висновків за отриманими результатами [57].

Для формування природничих понять у дітей експериментальної групи з ними проводилися заняття з використанням наступних організаційних форм роботи:

Робота в парах. Особливо ефективна на початкових етапах навчання дітей роботі у малих групах. Її використовували для досягнення таких дидактичних цілей: засвоєння знань; закріплення нового матеріалу; перевірки раніше вивченого тощо. За умов парної роботи всі діти отримують можливість висловлювати свою думку, говорити. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Даний вид роботи допоміг нам розширити, закріпити та узагальнити знання дітей про Червону книгу, різноманітність звірів, птахів, рослин нашої місцевості, стану екології нашого району тощо. Дітям подобалося ділитися на групи як самостійно, так і в довільному порядку. Основною проблемою було те, що інколи в парі «актив-пасив» більш сором'язлива дитина приймала участь в обговоренні, але не у презентації своєї роботи. Цю проблему вирішили так: презентувати роботу повинні були двоє дітей, таким чином, кожна дитина мала можливість виступити.

Робота в малих групах. Її варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного вирішення. Даний вид роботи переважно використовували під час занять на такі теми: «Червона книга Сумщини», «Зимуючі та перелітні птахи», «Така різна Земля: рівнини, височини (гори), пагорби, яри», «Водойми», «Чарівна вода (агрегатні стани)», «Чарівниця осінь/зима (вплив різних пір року на життя тварин та рослин)» «Сонячна система» тощо.

Наведемо приклад роботи в малих групах на занятті «Така різна Земля: рівнини, гори, пагорби, яри». Діти лічилкою або рахунком від 1 до 4 поділяються на 4 групи. Перша група отримує тему рівнини, друга – гори,

третя – пагорби, четверта – яри. У кожної групи свій стіл та один стіл загальний. Спочатку кожна група між собою визначають ознаки своєї групи. Наприклад, рівнини – це великі простори суходолу з майже рівною поверхнею, тобто рівна, суха, велика, не має гір; гори – це ділянки землі, що дуже підняті над рівнинами, тобто дуже високі, вершини гір вкриті льодом та снігом; пагорби – це узвишся на поверхні рівнини, тобто невеличка гірка, її вершина вкрита часто травою або навіть деревами; яр – це заглиблення із крутими схилами і вузьким дном, де немає рослин, тобто, це глибокий рів на рівнині.

Після визначення основних ознак дітям слід із загального столу вибрати ілюстрації, які підходять саме темі їхньої групи. На загальному столі лежать ілюстрації із зображенням різних гір, льодовиків, поля, лісу, ярів, пагорбів різних місцевостей та ілюстрації, що не підходять жодній групі (на перших етапах роботи слід класти лише ті, що підходять, а на заключних – і додаткові, щоб діти мали можливість подумати та обрати). Із кожної групи кожна дитина вибирає собі ілюстрацію. Потім кожен повинен пояснити, чому обрав саме цю ілюстрацію, за якими ознакам. Ті картинки, що залишилися, обговорюються у загальному колі, кожна група пояснює, чому не взяла їх.

Також методи і прийоми, які використовувалися, були досить різноманітними, але варто виділити наступні.

Обговорення проблеми в загальному колі. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги до складних або проблемних питань в навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо. Вихователі мають заохочувати всіх до рівної участі. Даний вид роботи частіше за все ми використовували для вивчення нового матеріалу, що має суперечності (наприклад, чому вода, вогонь – це і добре, і погано. Під час обговорення діти приходять до висновку, що при правильному користуванні вони приносять нам лише користь, а якщо немає контролю, то слід чекати біди: повінь, нещасні випадки вдома та на природі, пожежі тощо). Дітям дуже подобається обговорювати такі питання, адже

вони найбільше пов'язані з реальним життям, усі згадують багато випадків, на жаль, і сумних також, але це ще більше спонукає вихованців до обережного поводження з явищами природи, вивчення та дотримання правил безпечної поведінки.

Мікрофон. Є різновидом загально-групового обговорення, надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Незакінчені речення. Цей прийом часто поєднується з «мікрофоном» і надає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко й переконливо. Даний вид роботи дуже подобається дітям, вони залюбки придумують закінчення речень, люблять фантазувати, пригадувати власні історії. На занятті можна використовувати як і просто речення, так і прислів'я, приказки, які необхідно закінчити. Наприклад: взимку буває снігопад, а восени ... (листопад); взимку буває сніг, а влітку ... (дощ); взимку сніг падає, а навесні ... (розтає); взимку катаються на санках, а влітку ... (на велосипеді); взимку ліс спить, а навесні ... (прокидається); взимку буває холодно, а влітку (жарко); взимку дерева білі, а восени ... (жовті); взимку комахи ховаються, а навесні ... (вилазять); як листя жовтіє, то ... (поле смутніє); грім гримить ... (хліб буде родить); як багато пташок ... (то й не буде комашок). Ускладненням до цього методу може бути пропозиція не просто закінчити речення, а пояснити його (чому восени жовтіє листя, чому, якщо багато пташок, то мало комаш тощо) або скласти невеличку розповідь (2-3 речення).

Технології ситуативного моделювання. Метод моделювання передбачає включення у гру, в якій моделюються явища середовища. Ігровий метод завжди користувався популярністю серед вихователів. Дітей легше зацікавити грою, ніж заняттям і вправами. Протягом формувального етапу дослідження ми ставили дітей у різні модельовані ігрові ситуації: «Ми біля

річки», «До нас завітала білочка/синичка/їжачок», «Політ у космос», «Космонавти», «Дванадцять місяців» тощо. Усі діти із задоволенням поринають у гру, беруть на себе різноманітні ролі та зосереджено грають під керівництвом вихователя.

Розігрування ситуації за ролями. Імітує реальність призначення ролей учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». Кожна особа в рольовій грі має чітко знати зміст своєї ролі та мету рольової гри взагалі. Цей метод дозволяє визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри. Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, правила поводження на природі тощо. Особливо дітям подобалося, коли є ролі не лише подібні, а протилежні за характеристиками (відповідальна дитина – бешкетник, той, хто турбується про природу – той, хто сміється, зриває квіти, псує дерева тощо). Саме в таких ситуаціях вони мають можливість подивитися на себе зі сторони, наочно побачити та оцінити власну діяльність. Після таких ігор більшість дітей замислилися та почали більш відповідально ставитися до об'єктів природи.

Мозковий штурм. Використовується для вироблення умінь приймати декілька рішень конкретної проблеми, спонукає проявляти уяву та творчість, дозволяє їм вільно висловлювати свої думки. Ефективний під час складання правил поводження на природі, догляді за квітами, тваринами в живому куточку тощо. Діти колективно придумують, обговорюють та приймають правила. Особливо цікавий спосіб їх «запису» – за допомогою малюнків: малята самостійно придумують малюнок-схему, яка буде символізувати певне правило, малюнки нумеруються та затверджуються згодою усіх дітей.

Розгадування та складання загадок разом із дітьми. Наприклад: прозорий, холодний, але не скло (лід); третя зелено-блакитна куля (Земля); така проста та незвичайна, і дуже різна й невблаганна (вода) тощо.

Дидактичні ігри інтерактивного характеру.

«Ти – частина, а я – ціле»

Мета гри: вчити дітей визначати де – частина, а де – ціле; розвивати логічне мислення, мовлення, увагу, кмітливість; виховувати допитливість.

«Як би я потрапив у картину»

Мета гри: вчити дітей будувати припущення; розвивати творче мислення, уяву, фантазію, зв'язне мовлення; виховувати впевненість у власних діях.

«Чому?» (у зайця лапи, а у кози – копита?)

Мета гри: вчити дітей співвідносити особливості будови тіла, спосіб життєдіяльності тварин, умови життя рослин між собою; вчити робити припущення, висловлювати власну думку; розвивати логічне та творче мислення, зв'язне мовлення, увагу, пам'ять, кмітливість; виховувати впевненість у своїх силах, доброзичливість до інших дітей у групі.

«Машина часу» (послідовність розвитку)

Мета гри: вчити дітей визначати послідовність подій (цикли розвитку рослин, етапи життя тварин, зміни пір року або інших природних явищ тощо); розвивати логічне мислення, увагу, пам'ять.

«Придумай нового звіра/рослину/птаха»

Мета гри: розвивати логічне та творче мислення, зв'язне мовлення; виховувати впевненість у власних силах.

«Професії тварин та птахів»

Мета гри: розвивати логічне та творче мислення, зв'язне мовлення; виховувати впевненість у власних силах.

«Що без чого не буває?» (гарна погода без сонечка)

Мета гри: вчити дітей визначати взаємозалежності, що існують в природі; розвивати логічне та творче мислення, увагу, уяву, пам'ять, зв'язне мовлення.

«Лист інопланетянам»

Мета гри; розвивати логічне та творче мислення, зв'язне мовлення; виховувати впевненість у власних силах.

«Уяви, що заговорив ведмідь, ромашка, небо...»

Мета гри: розвивати логічне та творче мислення, зв'язне мовлення; виховувати впевненість у власних силах.

У результаті проведення занять з використанням перерахованих форм, методів, прийомів діти:

- засвоїли елементарні природничі знання;
- пояснюють взаємозв'язки компонентів системи «людина – природа»;
- усвідомили естетичну цінність природи;
- мають можливість досить легко і усвідомлено використовувати знання та оперувати ними під час занять, в особистому житті, у власному ставленні до природи;
- обґрунтовують власну відповідальність за збереження природи;
- прагнуть до участі в природоохоронній, культурно-охоронній і дослідницькій діяльності;
- мають навички поведінки в природному середовищі, виявляючи при цьому шанобливе ставлення до нього.

Раніше вихователі проводили традиційні заняття, але зараз постійно збільшуються можливості до використання нових засобів, які потребують методів активного включення дітей у діяльність не тільки навчальну, але й практичну. У наш час широко використовуються освітні технології, інтерактивні методи навчання, які дають можливість дітям сприймати навчальну інформацію та легко її засвоювати.

Проводячи з дітьми старшого дошкільного віку вище зазначені форми роботи, можна сказати, що діти не лише здобувають нові знання, а й виховують в собі такі якості, як співпраця, наполегливість, взаємопідтримка, вміння висловлювати та обґрунтовувати свої думки, творчо ставитися до навчального матеріалу та вирішення поставлених завдань. Вони вчаться не лише здобувати знання, вдосконалювати вміння та навички, але, що безперечно є важливим для їхнього особистісного розвитку, вміти

застосовувати їх в повсякденному житті, знаходити шляхи реалізації своїх знань, вдосконалювати та розвивати їх, а також передавати свій набутий досвід іншим.

Проаналізувавши праці науковців у галузі дошкільної педагогіки, ми виділили ефективні форми впровадження пошуково-дослідної діяльності для формування природничих понять:

- заняття;
- екскурсії;
- прогулянки;
- трудова діяльність;
- експерименти (досліди);
- спостереження.

Визначили доцільні методи та прийоми керівництва під час використання пошуково-дослідної діяльності, якими були: експерименти (досліди), ТРВЗ, метод «Моделювання маленькими чоловічками», спостереження, проектування, Засобами експериментування ми обрали мовлення, пошукові та практичні дії.

Організовуючи заняття, ми керувалися визначеною структурою дослідів, яка включає: постановку завдання (проблемну ситуацію); пригадування правил поведінки під час дослідницької діяльності; план дослідження; обладнання і матеріали; поділ на групи юних експериментаторів; безпосередня діяльність з вирішення проблемного завдання; підбиття підсумків дослідів, висновки.

Важливою умовою під час експериментування є відповіді дітей на запитання: «Як це я роблю? Чому я це роблю саме так, а не інакше? Навіщо я це роблю, про що хочу дізнатися, що зрештою вийшло?». В результаті проведення дослідів повинні бути підтверджені правильні припущення, і відхилені помилкові, дослідники повинні прийти до розуміння сутності явища. Під час організації пошуково-дослідної діяльності ми дотримувались методично визначених пошукових дій, до яких належать: бачення

проблемної ситуації; цілепокладання (встановлення мети); висування гіпотези; перевірка припущень, а якщо припущення не підтверджувалися – висування нової гіпотези; формулювання висновків.

В цілому робота з формування природничих понять будувалася на наступних принципах:

від простого до складного, від знайомого до незнайомого, спиралась на наявний досвід та знання дітей;

враховували особливості пори року;

доводили експеримент до кінця;

повторювали досліди для уточнення, поглиблювали знання про той чи інший об'єкт або явище;

робили підсумок результатів дослідження.

2.3. Результати формувального експерименту

Для виявлення впливу використаних нами форм, методів і прийомів на процес формування природничих понять дітей старшого дошкільного віку, повторно були використані методики, наведені у п. 2.1. у експериментальній і контрольній групах. Слід зазначити, що у контрольній групі за цей період проводилися заняття з ознайомлення з природним довкіллям, тому рівень знань дітей також міг змінитися. Після обробки і аналізу результатів ми звели дані у таблицю та побудували діаграми.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості природничих понять у дітей експериментальної і контрольної груп (за результатами формувального етапу дослідження)

Експериментальна група		Контрольна група	
Дитина	Рівень сформованості природничих понять	Дитина	Рівень сформованості природничих понять
А. Нікіта	В	А. Марія	С
А. Дмитро	В	А. Богдан	В
Б. Кирило	С	Б. Аліна	С
В. Юля	С	Б. Кирило	Н
Г. Марина	Н	Б. Андрій	С
Д. Настя	С	Б. Михайло	С
Д. Даша	В	Г. Мирон	В
Ж. Матвій	С	Г. Марина	С
З. Михайло	В	Г. Катя	С
К. Назар	С	Д. Вероніка	С
К. Віка	В	К. Владислав	Н
К. Марійка	С	К. Іванка	С
Л. Женя	Н	К. Віта	Н
Л. Ліза	С	К. Аліна	С
М. Іван	С	К. Матвій	В
М. Іра	В	Л. Влада	С
П. Даша	С	М. Ангеліна	Н
П. Марина	С	М. Роман	С
Р. Данило	С	Н. Аліна	С
Р. Влад	С	П. Віка	В
С. Люда	В	Т. Таня	С
С. Настя	С	Ф. Андрій	Н
Т. Кирило	В	Ш. Оля	С
Т. Андрій	С	Ш. Юля	Н
Ф. Люба	Н	Щ. Саша	С
Ф. Таня	В	Я. Ангеліна	С
Ч. Сергій	С	Я. Артем	Н

Умовні позначення (див. с. 43).

Тобто, підбивши підсумок, отримуємо дані, наведені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Узагальнені результати перевірки рівня сформованості природничих понять у дітей експериментальної і контрольної груп після формувального експерименту

Рівні сформованості природничих понять	Експериментальна група (кількість дітей/ відсотки)	Контрольна група (кількість дітей/ відсотки)
Високий рівень	9 / 33 %	4 / 15 %
Середній рівень	15 / 56 %	16 / 59 %
Низький рівень	3 / 11 %	7 / 26 %

Також для наочності побудуємо діаграми, які дозволять порівняти зміни, що відбулися у кількісних показниках рівнів сформованості природничих понять у дітей експериментальної та контрольної груп. Як бачимо, дітей з високим рівнем сформованості у експериментальній групі стало помітно більше, а з низьким – менше. Також зросла кількість дітей із середнім рівнем, за рахунок переходу дітей з низьким рівнем сформованості понять у цю категорію. У контрольній групі кількість дітей з високим рівнем сформованості природничих понять за цей час не змінилася, але трохи більше дітей отримали середній рівень, оскільки двоє перейшли в цю категорію з групи з низьким рівнем сформованості понять.

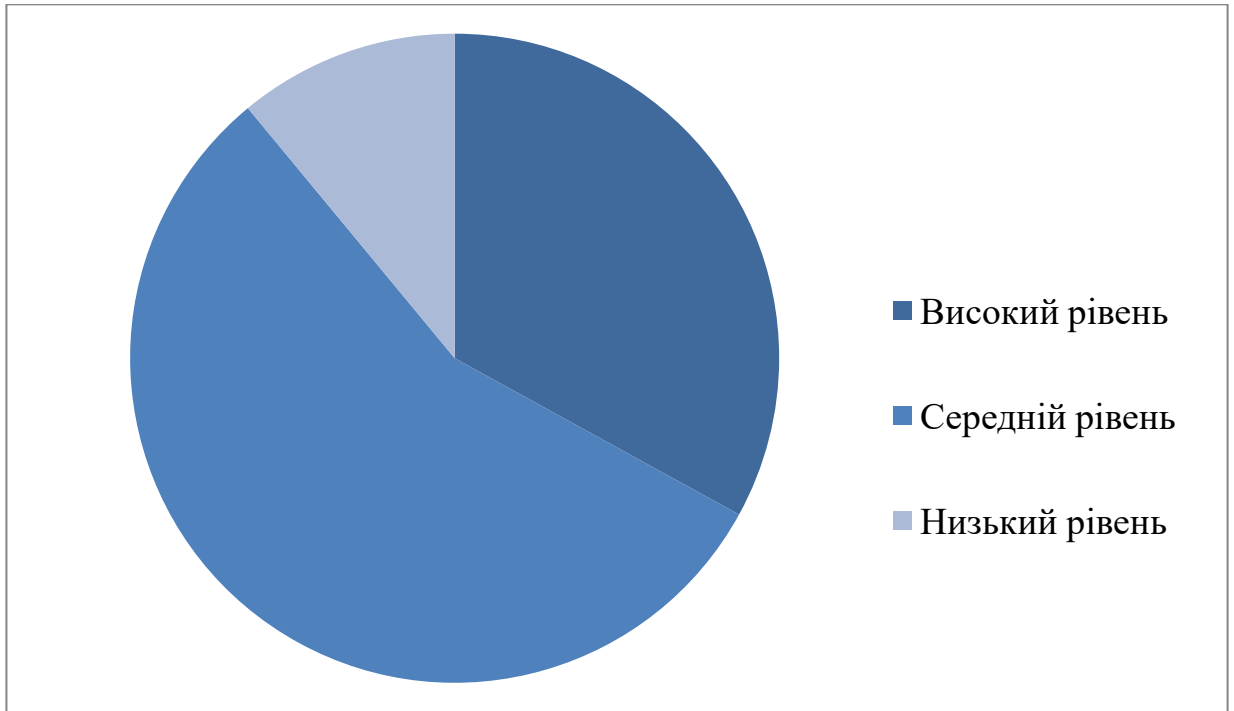


Рис. 2.3. Рівні сформованості природничих понять у дітей експериментальної групи після формувального експерименту

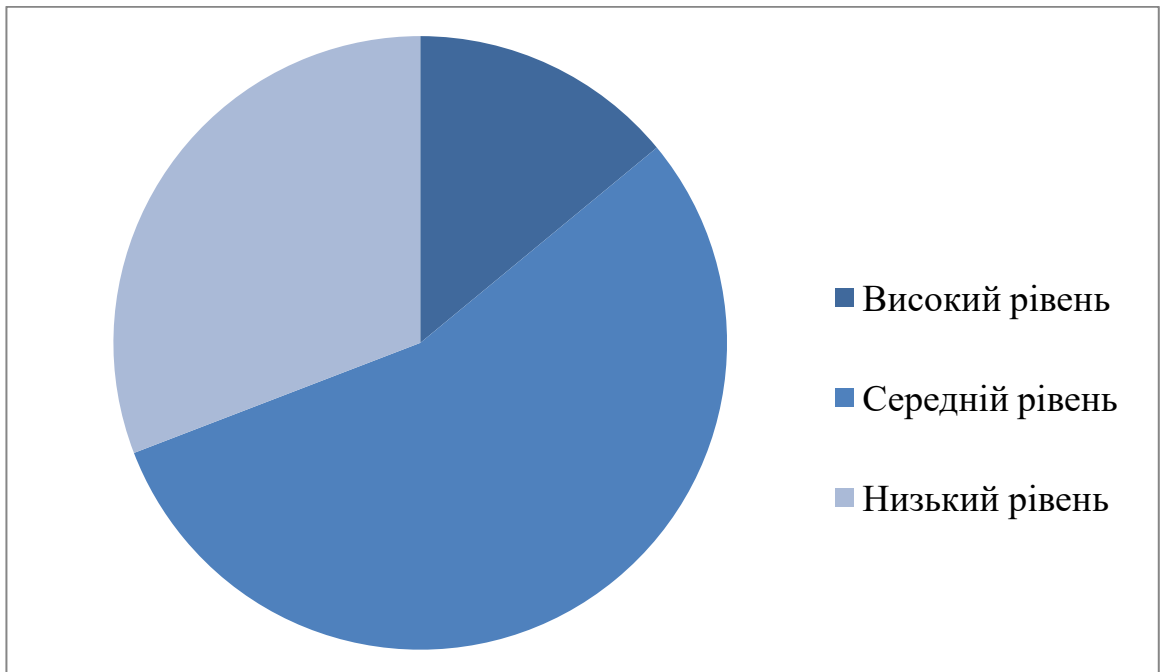


Рис. 2.4. Рівні сформованості природничих понять у дітей контрольної групи після формувального експерименту

Результати порівняння сформованості природничих понять у вихованців двох груп показали безсумнівну ефективність цілеспрямованого застосування певних організаційних форм, методів і прийомів, що стимулюють розвиток мисленнєвих процесів у дошкільників, активне використання різноманітних елементів середовища ЗДО та залучення батьків до участі в дитячій пізнавальній діяльності. В експериментальній групі вихованці змогли не тільки розкрити «таємниці» світу природи, а й пояснити хід власних думок; тобто відбулося «розуміння» об'єктів і явищ. Ці знання будуть в активному використанні у дітей, і допоможуть в подальшому поповненні знаннєвого компонента їхньої природничої компетентності.

Висновки до розділу 2

У ході експериментального етапу дослідження нами була проведена перевірка рівнів сформованості природничих понять у дітей старшого дошкільного віку у експериментальній та контрольній групах. Для цього визначено критерії, за якими визначалися рівні. Сам хід констатувального експерименту включав використання дидактичних ігор, опитування дітей стосовно знань про природу, а також спеціальні методики «Цукор», «Корабельна аварія», «Квіточка». Після підбиття підсумків виявилось, що розбіжності у сформованості рівнів природничих понять у дітей обох груп незначні, що дозволить чітко визначити вплив саме обраних методик на формування понять. Також на підготовчому етапі була проведена робота з вихователями і батьками, яка дозволила визначити проблеми у організації успішного ознайомлення дітей з природою як в закладі дошкільної освіти, так і у сім'ї. Увага до цих проблем стимулювала дорослих, що оточують вихованців, змінити ставлення до керівництва пізнавальною діяльністю дітей у природі.

На формувальному етапі використовувалися форми організації дітей, методи і прийоми, які активізували розумову діяльність, стимулювали

пізнавальний інтерес і безпосередню взаємодію вихованців з природою. Це робота в парах і малих групах, обговорення в загальному колі, прийом «мікрофон», «незакінчені речення», ситуативне моделювання, розігрування за ролями, «мозковий штурм», складання та відгадування загадок, і такі традиційні, але не менш ефективні методи, як використання дидактичних ігор, і, найголовніше – пошуково-дослідницька діяльність.

Контрольний етап експерименту показав, що у експериментальній групі помітно збільшилася кількість дітей з високим рівнем сформованості природничих понять, також більшість дітей з низьким рівнем перейшли в категорію з середнім рівнем. У контрольній групі такі зміни також відбулися, але в незначній мірі. Це доводить ефективність цілеспрямованого формування природничих понять завдяки обраним нами методам.

ВИСНОВКИ

У ході виконання завдань дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. Виконуючи перше завдання, ми проаналізували наукову філософську і психологічну літературу з метою визначити сутність терміну «поняття». Ми обрали як найбільш прийнятне визначення «Сучасного тлумачного словника української мови»: «Це форма мислення, узагальнення суттєвих ознак об'єкта, а також розуміння, що сформувалося на основі відомостей і є прийнятним у певній сфері застосування». Різниця між поняттям і уявленням полягає в тому, що поняття відбиває у свідомості істотні ознаки предмета, тобто, ті, що відрізняють його сутність; уявлення ж стосується неістотних ознак, які є часто зовнішніми і зміна цих ознак не впливає на сутність і властивості предмета. Критерієм істотності ознак, які відтворюються поняттям, є суспільна практика людини.

У процесі формування природничих понять використовуються мисленнєві операції, які включають порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення. Саме у віці близько п'яти років відбувається активізація цих операцій у осмисленні дитиною довкілля. Тобто, можна стверджувати, що природничі поняття у дитини вже можуть бути сформовані у віці п'яти років, однак ефективні шляхи їх формування ще потребують детального вивчення і впровадження у практику усіх закладів дошкільної освіти.

2. Визначаючи педагогічні умови формування природничих понять у дітей старшого дошкільного віку, ми погоджуємося з Н. Пилипенко про недоцільність звести педагогічні умови до закономірностей, оскільки вони змінюються з точки зору кожного педагога і завдань освітнього процесу. Нами визначені такі педагогічні умови.

Правильно організоване еколого-розвивальне середовище як найголовніший засіб фізичного і психічного розвитку дитини. Сюди відносять як наповнення групового приміщення (куточок природи, міні-

лабораторія, календар природи і так далі), так і ділянку закладу дошкільної освіти (город, сад, дослідні ділянки, метеомайданчик) або навіть територію за його межами, що використовується у ознайомленні дітей дошкільного віку з природою.

Форми, методи і прийоми, що забезпечують максимальну активність дітей у пізнавальній діяльності та безпосередню взаємодію з об'єктами і явищами природи. Сюди належать методи інтеграції, інтерактивні, дитяче експериментування. Те, що дослідницька діяльність є необхідним елементом у формуванні розуміння дітьми закономірностей природи, доведено в працях Г. Беленької, О. Іванової, Н. Лисенко, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Кот, Н. Рижової, Н. Горопахи тощо. Численні педагогічні дослідження доводять, що пошукова діяльність є доцільною під час ознайомлення з природою, оскільки забезпечує найбільш високий рівень самостійності й активності дітей, дозволяє сформуванню чіткі уявлення про явища природи, виявити причинно-наслідкові зв'язки.

Співпраця вихователів і батьків у підтримці пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Вихователі повинні керувати формуванням природничих понять у дітей не тільки на заняттях, але й у повсякденному житті (зокрема, на прогулянках). Також педколективи мають проводити виховну роботу з батьками з метою їх мотивування, розширення знань, формування навичок ознайомлення дітей з природою.

3. На початку експериментального дослідження ми виділили критерії, за якими визначали рівні сформованості природничих понять: прояв позитивних емоційних реакцій на об'єкти та явища природи; прояв відповідного емоційного ставлення до виконання та порушення правил поведінки у природі; наявність системи знань про рослини та тварин, неживу природу, їх взаємозв'язок та взаємозалежність; знання основних правил природокористування, розуміння їх екологічної суті (слід охороняти рослини, тварин від винищення, дбайливо ставитись до землі, води, повітря, обережно поводитись у природі, щоб не приносити їй шкоди тощо); стійкий

прояв турботи про мешканців куточка природи відповідно до достовірних знань про їхні потреби, позитивне ставлення до праці в природі, наявність відповідних навичок та умінь; оволодіння конкретними способами поведінки під час прогулянок на майданчику дошкільного закладу та екскурсій у природу згідно з засвоєними правилами.

На констатувальному етапі експерименту ми визначили, що розбіжності у рівнях сформованості природничих понять у дітей експериментальної і контрольної груп були незначні. Високий рівень мали відповідно 23 % і 15 % дітей, середній – 48 % і 52 %, та низький – 29 % і 33 % відповідно.

4. Протягом формувального експерименту були впроваджені визначені педагогічні умови. Виконання першої педагогічної умови вже було забезпечено організованим розвивальним середовищем закладу дошкільної освіти, яке нами використовувалося. Стосовно виконання другої педагогічної умови, організаційними формами роботи з дітьми були: робота в парах, в малих групах, обговорення в загальному колі; також використовувалися прийоми «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм»; методи: ситуативного моделювання, розігрування ситуації, складання і розгадування загадок, інтерактивні дидактичні ігри, і, звичайно, дослідницькі методи як головні.

Робота з вихователями і батьками полягала у проведенні анкетування та опитування, в результаті чого була визначена проблема низької зацікавленості дорослих у формуванні природничих понять у дітей старшого дошкільного віку. Були дані рекомендації педагогічному колективу закладу дошкільної освіти і батькам дітей експериментальної групи активно брати участь у пізнавальній діяльності дошкільників.

Для перевірки ефективності організованої нами роботи була проведена повторна діагностика сформованості понять у обох групах. Результати показали помітне зростання кількості дітей з високим (33 %) і середнім (56 %) рівнями та зниження кількості дітей з низьким рівнем (до 11 %) у

експериментальній групі. У той самий час в контрольній групі після проведення звичайних занять незначна кількість дітей підвищили свій рівень сформованості природничих понять з низького до середнього.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів обраної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальнішому вивченні психологічних засад формування природничих понять у дітей дошкільного віку і в розробці повного методичного забезпечення даного процесу як для закладів дошкільної освіти, так і для родин вихованців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксарина Я. С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-44.
2. Андреева Т. Т. Витоки методики ознайомлення дітей з природою. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць за матеріалами всеукраїнської наук-практ. конф., 25-26 листоп. 2006 р. / М-во освіти і науки України. Академія педагогічних наук. Вип. 9. Київ : 2006. С. 341-342.
3. Бабаева Т. И., Кларина Л. А., Михайлова З. А. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников. Москва : Детство-Пресс, 2012. 160 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). / Авт. група під кер. Т. О. Піроженко. Затв. Наказом МОН України від 12.01.21 № 33. 38 с.
5. Беленька Г. Дитина у природному довкіллі: зауваги до освітньої лінії. *Дошкільне виховання*. 2012. №9. С. 12-14.
6. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. В. Дошкільнятам про світ природи : метод. посібн. для вихователів дітей дошкільного віку. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2013. 115 с.
7. Беленька Г. Експериментально-дослідницька діяльність дітей у природі як технологія пізнавального розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 11. С. 10-21.
8. Бишовець Т., Слободянюк Л. Виховуємо «дослідників-чомусиків». *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С. 24-28.
9. Богуш А. М. Концепція «розуміння» Г. С. Костюка в контексті художньо-мовленнєвої діяльності. *Наука і освіта*. 2000. № 3. С. 3-4.
10. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. Друге вид., переробл. і доповн. Київ :

Вища шк., 2002. 407 с.

11. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ : Вид. дім «Слово», 2010. 408 с.

12. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. Київ : Вид. дім «Професіонал», 2007. 512 с.

13. Вознюк О. В. Формування дослідницьких умінь та актуалізація дослідницьких здібностей у дітей і молоді. *Наукові записки Малої академії наук України* : зб. наук. праць. Вип. 2. Серія : Педагогічні науки. Київ : ТОВ«СІТПРІНТ», 2012. С. 50-62.

14. Галатюк Ю. М. Системно-структурний аналіз навчально-пізнавальної діяльності (методологічний аспект). *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін* : зб. наук.-метод. праць. Вип. 14. Рівне : Волинські обереги, 2010 р. С. 216-217.

15. Галяпа М., Бондар Л. Вивчення організації експериментально-дослідницької діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 11. С. 29-36.

16. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей: посіб. для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів. Рівне : Волинські обереги, 2001. 212 с.

17. Горопаха Н. М. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Київ : Вид. дім «Слово», 2012. 432 с.

18. Горопаха Н. Урізноманітнення форм екологічної освіти дошкільнят. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наукових праць. № 13. Рівне, 2000. С. 64-74.

19. Грищан М., Курик М. Сучасна екологічна освіта: передумови, принципи, завдання. *Дошкільна освіта*. 2001. № 10. С. 6-7.

20. Грядовкіна Ж. Організація діяльності дітей дошкільного віку щодо ознайомлення з природою. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 9. С. 56-61.
21. Демчук О. А. «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості. *Молодий вчений*. № 12 (39). Грудень, 2016. С. 240-243.
22. Експериментальна діяльність у ДНЗ. / Укл. Л. А. Швайка, І. В. Молодушкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2010. 192 с.
23. Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей / Наук. керівн. Б. Кассен і К. Сігов. Київ : Дух і літера, 2009. Т. 1. 576 с.
24. Зайцева Л. І. Розкриваємо таємниці довкілля : метод. посібн. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. 110 с.
25. Зайцева Л. Пізнаємо довкілля разом. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 16-19.
26. Зайцева Л. Емпіричне дослідження ефективності формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про об'єкти довкілля. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: фіолофія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 20. С. 77-83.
27. Зайцева Л. Наукові орієнтири та методичне забезпечення ознайомлення дошкільників з об'єктами природно-предметного довкілля. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: фіолософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 23. С. 65-69.
28. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся : уч. пособие, 3-е изд., уточн. и дополн. Москва : Тривола, 1994. 304 с.
29. Каплуновська О., Самсонова О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 7. С. 9-13.
30. Каратаєва М. Проектування – перспективна технологія. *Дошкільне виховання*. 2013. № 12. С. 13-20.
31. Колодій Н. В. Педагогічні умови формування професійної

мовленнєвої компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. *Молодий вчений*. Педагогічні науки. 2019, № 1 (65). С. 72-76.

32. Конверський А. Є. Логіка : підручник. 2-е вид. виправлене. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 391 с.

33. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. / В. А. Воронов, Н. В. Гавриш та ін. Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.

34. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. / За ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

35. Кот Н. До питання про технології екологічного виховання дошкільників: загальний підхід. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 23. С. 96-100.

36. Кот Н. Куточок природи в дошкільному закладі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 9. С. 46-51.

37. Кот Н. Розвивальне екологічне середовище в дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 22-23.

38. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : навч.-метод. посібн. для ВНЗ. Київ : Вид. дім «Слово», 2009. 400 с.

39. Лисенко Н. Використання спостережень в роботі з екологічного виховання дошкільників. *Дитячий садок*. 2014. № 25-26. С. 10-20.

40. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-укл. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 624 с.

41. Мандруємо екологічною стежиною: дослідницько-експериментальна діяльність дітей дошкільного віку в природі / авт.-упоряд. С. Ю. Павлюк, Л. С. Русан, Г. І. Колосінська. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 168 с.

42. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). / Авт. колектив під кер.

Т. О. Піроженко, Н. В. Гавриш. Міністерство освіти і науки України, 2021. 60 с. URL:

<https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf>

43. Михайличенко Т., Кладієва Е., Аріна О. Інтеграція пошуково-дослідницької діяльності з різними видами діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 7. С. 42-50.

44. Молчанова І. Технологія ознайомлення дошкільників з явищами неживої природи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 6. С. 25-32.

45. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников. 2-е изд., испр. Москва : Изд. центр «Академия», 2005. 198 с.

46. Носачова Т. П. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку. *Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація та зміст роботи* : зб. метод. матеріалів. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 211 с.

47. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с. (Серія "Альма-матер").

48. Педагогика. Под. ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.

49. Пилипенко Н. В. Педагогічні умови формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2 (77). 2017. С. 222-232.

50. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. 173 с.

51. Плохій З. Сучасний зміст екологічного виховання. *Дошкільне виховання*. 2008. № 3. С. 3-6.

52. Плохій З. Я і Світ навколо. Особистісно орієнтований підхід у формуванні ставлення дошкільнят до природи. *Дошкільне виховання*. 2008.

№ 7. С. 8-11.

53. Плохій З. Екологічно-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи). *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 6-10.

54. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти) : монографія. Київ : Персонал, 2010. 319 с.

55. Поддьяков Н. Н., Говоркова А. Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Москва : Педагогика, 1985. 200 с.

56. Поддьяков Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности. *Педагогический вестник*. 1997. №1. С. 6-15.

57. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 456 с. (Серія "Альма-матер").

58. Прохорова Л. Н., Кривова Л. И., Климова Н. Р., Менщикова Л. Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : метод. реком. 3-е изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2008. 64 с. (Развитие и воспитание дошкольника).

59. Руснак Л., Гладка Г. Інтеграція мовленнєвої та природно-дослідницької діяльності як чинник пізнавального розвитку дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. № 3. С. 13-20.

60. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посібн. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.

61. Ситаров В. А., Пустовойтов В. В. Социальная экология : учеб. Пособ. для студ. высш. пед. уч. заведений. Москва : Изд. центр «Академия», 2013. 280 с.

62. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

63. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... кандидата

пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 224 с.

64. Стельмах С. П. Історія понять. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій та ін. Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2005. Т. 3. 672 с. : іл.

65. Суддя З., Пастушенко Н. Системний підхід до формування пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку засобами пошуково-дослідницької діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: філологія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 24. С. 139-149.

66. Сучасний тлумачний словник української мови. 65 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2006. 1008 с.

67. Тадеєв П. О., Рощенюк А. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період. *Science and Education a New Demension. Pedagogy and Psychology*. IV (49). Issue: 103, 2016. P. 49-52.

68. Тофтул М. Г. Логіка : підручник. Київ : Академія, 2008. 400 с.

69. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ : Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України : Абрис, 2002. 742 с.

70. Хоменко І. В. Логіка : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 335 с.

71. Шевцова О. А. Організація пізнавальної діяльності в ДНЗ. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 156 с.

72. Яришева Н. Ф. Екологічне виховання дошкільників : посібн. для вихователів. Київ, 2001. 55 с. (Серія «Екологія і здоров'я»).

73. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. Нова програма. / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. та ін.; наук. Керівник О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.

Анкета для вихователів

Мета: дослідити стан організації пошуково-дослідної діяльності в роботі дошкільного навчального закладу, виявити роль вихователя у розвитку пізнавальної активності дитини.

1. Чи вважаєте Ви, що формування природничих понять у дітей є доцільним у процесі ознайомлення з природою? Чому саме?
2. Які умови, на вашу думку, створені для організації пізнавальної діяльності у ЗДО та у групі в цілому?
3. Як Вами здійснюється планування організації ознайомлення дітей з природою у освітньому процесі ЗДО?
4. Чи простежується під час роботи самостійне дослідження дітьми природи? У чому це проявляється?
5. Як Ви підтримуєте інтерес дитини до досліджень у природі (необхідне підкреслити):
 - проявляю зацікавленість, запитую, спонукаю до надання відповіді;
 - надаю емоційну підтримку, схвалюю дії дітей;
 - разом з дітьми включаюся до діяльності;
 - власна відповідь _____
6. З якими матеріалами дітям подобається гратися найбільше?
7. Які з найбільш вражаючих відкриттів зробили діти під час ознайомлення з природою, на Вашу думку?

Дякуємо за увагу

Додаток Б

Анкета для батьків

Мета: з'ясувати обізнаність та ставлення батьків до формування природничих понять дітей старшого дошкільного віку.

1. Що таке пошуково-дослідна діяльність (дитяче експериментування), та як, на Вашу думку, вона проявляється у вашої дитини?

2. З якими матеріалами та предметами подобається гратися Вашій дитині?

Чи буває так, що дитина починає вдома робити дослідження, яке виконувала у дитячому садочку? (підкреслити відповідь)

- часто;
- рідко;
- завжди;
- ніколи;

3. Яку участь ви берете у пізнавальній діяльності дитини вдома?

5. Чи ділиться дитина з Вами своїми відкриттями у природі?

Заняття на тему «Властивості чарівної глини»

Мета: ознайомити дітей на прикладі глини з властивістю речовин – сипкістю, формувати уявлення про спосіб виявлення сипкості, спонукати дітей до самостійного виявлення цієї властивості в групі подібних речовин за допомогою відповідних предметно-перетворювальних дій, розширювати вміння самостійно робити висновки. Розвивати спостережливість, логічне мислення, зв'язне мовлення, увагу, розвивати бажання виконувати дослідницькі дії. Виховувати у дітей допитливість.

Обладнання: ємності різної форми (чашка, тарілка, склянка), цукор, пісок, камінь, борошно, металева пластина, глина (в грудках, сипучій формі).

Хід заняття

1. Проблемна ситуація. У гості прийшов по допомогу пес Бровко. Біля його будки велика яма. Він у ній пошкодив лапу. Необхідно допомогти Бровкові зробити так, щоб ями не було.

Запитання до дітей:

- Яким можна закрити яму? (Розглянути різні пропозиції дітей. Відхилити нераціональні: наприклад, якщо закрити яму дошкою, вона може зсунутися; якщо закидати камінцями, можна поранитись об них).

2. Пошуково-дослідна діяльність.

Вихователь пропонує взяти дітям глину до рук та трішки з нею погратися.

Запитання до дітей:

- Чи має глина власну форму? Як це визначити? (Актуалізація життєвого досвіду дітей).

- Давайте по черзі наповнимо різний посуд глиною.

- Від чого залежить форма глини? (Глина набуває форми склянки, тарілки. Глина «запозичує» форму залежно від форми тієї ємності, яку заповнює).

Запитання до дітей:

- З чого глина складається? (З окремих частинок).
- Який її стан у склянці? (Глина не рухається, знаходиться в стані спокою).
- Що забезпечує нерухомість глини? (Форма склянки).
- Чи буде глина переміщуватись, якщо її розмістити на рівній поверхні? Давайте нахилимо дошку, на якій знаходиться глина. Простежте, як змінює своє місцезнаходження глина. Ми піднімаємо один край дошки, а інший опускаємо. Відповідно змінює своє положення і глина. Діставшись до краю дошки, частки глини відриваються і падають одна за одною.
- У який стан переходить глина після нахилу? (У стан переміщення).
- Чи рухаються частки глини після того, як упали на поверхню столу?
- На яку відстань вони переміщуються? (Вони спиняються там, де упали).

3. Фізкультхвилинка

4. Пошуково-дослідна діяльність

Запитання до дітей

- Які властивості води і глини схожі? (Глина і вода набувають форми ємності, яку наповнюють).
- Якими властивостями відрізняються глина і вода? (Вода без ємності втрачає стан нерухомості, а глина може перебувати в стані нерухомості без ємності).
- Що трапляється з глиною, коли її поміщають у воду?
- Чи мають інші речовини властивість бути сипкими? (Актуалізація життєвого досвіду дітей).
- У нас є декілька речовин. (Вихователь звертає увагу на цукор, пісок, камінь, борошно, металеву пластину.)
- Давайте перевіримо: чи всі ці речовини сипучі?
- За допомогою яких дій можна виявити властивість речовин

сипкість? Випробуйте всі речовини та утворіть групу сипких.

- Які з речовин не проявили сипкість? (Камінь, залізо).
- Які з речовин виявили цю властивість? (Цукор, борошно, пісок).
- У яку групу ми об'єднали ці речовини? (У групу сипких).

Зробіть висновок про те, які речовини можна назвати сипкими. (Речовини, які складаються з окремих часток і під дією сили нахилу можуть переміщуватися).

5. Підсумок

Запитання до дітей:

- Якій речовині належить властивість сипкість? (Ця властивість належить глині, піску, цукру, борошну тощо).
- За допомогою яких ваших дій виявилася властивість речовин сипкість?
- Дайте пораду Бровкові, як краще закрити яму. Яку користь може принести людині знання цієї властивості?

Заняття на тему

«Куди ступиш – всюди маєш, хоч не бачиш, а вживаєш»

Мета (програмовий зміст заняття): продовжувати формувати у дітей уявлення про повітря, як матеріальне середовище. За допомогою простих дослідів показати, що повітря є всюди – навколо нас, всередині нас, воно пружне та об'ємне; вправляти в умінні малювати за допомогою повітря. Розвивати у дітей ігровий інтерес, вміння спостерігати та виконувати практичні дії, розвивати мислення, мовлення, фантазію. Виховувати акуратність в роботі та дружні взаємини.

Обладнання: стакани, трубочки для напоїв, паперові гребінці, картонні листки, кульки, аркуші паперу, акварельна фарба.

Хід заняття

1. Ігровий момент.

Повітряна кулька завітала на заняття до дітей.

Запитання до дітей:

- Діти, як ви гадаєте, чому кулька має таку форму?
- Що всередині надуті кульки?
- Чому ми цю кульку називаємо повітряною?

2. Пошуково-дослідницька діяльність.

Запитання до дітей:

- Що ви відчуваєте, коли проводите рукою?
- Повітря має властивість рухатись?
- Тож чи є повітря навколо нас?

Запитання до дітей:

- За допомогою чого ми змогли надути кульки?
- Якщо здути кульку, що ви відчуваєте?
- Як ви гадаєте, чи є повітря всередині нас?
- Давайте опустимо у склянки з водою воду трубочки і подмухаємо в них. Що з'явилося? Що це?

- Звідки взялися ці бульбашки?
- Про що це свідчить, коли бульбашки з'явилися на поверхні води?
- Чому бульбашки підіймаються на поверхню?

3. Фізкультхвилинка

4. Пошуково-дослідницька діяльність.

Діти малюють акварельними фарбами на картоні. Запитання до дітей:

- Діти, за допомогою чого ми змогли намалювати такі незвичайні малюнки?
- А яка властивість повітря нам допомогла це зробити?

Запитання до дітей:

- Яке повітря у нас у групі, тепле чи холодне?
- А якщо ми вийдемо на вулицю, яке буде повітря?
- А влітку яке воно буде?

Діти «ловлять» поліетиленовими пакетиками повітря. Запитання до дітей:

- Що сталося з пакетиками?
- Що в них знаходиться?
- Яке повітря, ви його бачите?

5. Підсумок заняття.

- Які властивості має повітря?
- Чи можемо ви побачити повітря?
- А як ми можемо дізнатися про температуру повітря, тепле воно чи холодне?