

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С
ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Диссертация на соискание академической степени магистра

очной формы обучения
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа Управление системой дошкольного образования
2 курса группы 02021007
Прохоренко Анастасии Игоревны

Научный руководитель
к. пед. н, доцент
кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования
Шинкарева Л.В.

Рецензент
к.пед.н., ст.преподаватель
кафедры дошкольного и специального
(дефектологического) образования
заведующий МБДОУ д/с № 64
Мусанова М.М.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
1.1. Экологическая развивающая среда дошкольного учреждения: сущность, принципы организации, структура	8
1.2. Теоретические подходы к исследованию проблемы проектирования экологической развивающей среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.....	20
1.3. Алгоритм проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.....	27
ГЛАВА II. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	37
2.1. Анализ состояния проблемы проектирования экологической развивающей среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в педагогической практике.....	37
2.2. Проект экологической развивающей среды дошкольного учреждения.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	72
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	80

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время, организация современного педагогического процесса в дошкольном образовании, характеризуется поиском решений актуальных проблем и задач для первой ступени образования. Система образования в Российской Федерации качественно изменяется, выдвигая на первый план дошкольный возраст. Именно дошкольный период детства рассматривался отечественными и зарубежными учеными и педагогами как чувствительный, использующийся для формирования и развития базовых качеств личности.

Следовательно, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО), качественно влияет на реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования и выдвигает новые требования к развивающей предметно – пространственной среде. На первый план выходит необходимость переосмысления подходов к организации развивающей предметно – пространственной среды дошкольного образовательного учреждения вообще и экологической развивающей среды – в частности. Поэтому, правильно спроектированная экологическая развивающая среда, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, будет являться одним из главных критериев оценки качества экологического образования.

Исследованием общих проблем развивающей среды занимались отечественные ученые И.А. Колесникова (18), Ю.С. Мануйлов (27), Л.И. Новикова (34) и др.

Вопросами развивающей предметной среды в дошкольном учреждении занимались С.Л. Новоселова (35), В.А. Петровский (43) и др.

Исследованием экологической развивающей среды в дошкольном учреждении занимались такие отечественные ученые – педагоги С.Н. Николаева (31), Н.А. Рыжова (48).

Многие отечественные ученые – психологи, такие как Л.С. Выготский(6), Н.Н. Поддъяков и др., обращали внимание на тот факт, что ребенок развивается посредством окружающего его предметного мира, а не только в определенной деятельности.

Известный зарубежный педагог И.Г. Песталоцци (40) отмечал значение предметной среды в обучении детей. Он считал, что чем ближе ребенок взаимодействует с окружающими его предметами, тем более четкие и прочные представления он может получить.

На сегодняшний момент в дошкольных учреждениях реализуется предметно – средовая модель образовательного процесса, которая требует, в свою очередь, грамотную организацию среды. Эта среда должна обеспечивать как совместную деятельность взрослого и ребенка, так и самостоятельную деятельность дошкольников.

Правильно организованная экологическая среда может быть использована в познавательных и оздоровительных целях, выполнять развивающую, познавательную, эстетическую, нравственную функции. В связи с этим представляется актуальным вопрос ее проектирования.

Изучением проблемы проектирования в области педагогики занимались такие отечественные и зарубежные авторы, как В.И. Загвязинский (11), А.А. Измайлова (14), Е.А. Крюкова (14), Н.В. Кузьмина (20), Л. Тонда (52), И. Пейша (52), А.А.Петренко (41), Н.О. Яковлева (50) и др.

В настоящее время одним из приоритетных подходов к исследованию проблемы организации проектирования предметно – развивающей среды является средовой. Изучением сущности и особенностей средового подхода в образовательном процессе занимались такие отечественные исследователи, как Ю.С. Мануйлов (24), Л.И. Новикова (34) и др.

Исследованием проблемы проектирования среды в дошкольном учреждении занимались такие отечественные исследователи как Е.А. Алисов (60),

Г.В. Зайцева (61), А.О. Кравцов (62), А.И. Садретдинова (63), А.К. Сорина(64) и др.

Актуальность вышеизложенного позволила определить тему нашего исследования: «Проектирование экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования».

Проблема исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и реализации проекта экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

Решение данной проблемы является целью нашего исследования.

Объект исследования – процесс проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Предмет исследования – педагогический проект экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что проектирование экологической развивающей среды дошкольного учреждения будет способствовать экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста, если:

- в основе проектирования будут лежать средовой и деятельностный подходы;
- проект экологической развивающей среды будет представлен взаимодействием участников педагогического процесса;
- при условии разработки алгоритма проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть сущность, структуру, принципы организации экологической развивающей среды дошкольного учреждения.
2. Определить сущность понятий «проектирование», «проектирование экологической развивающей среды».

3. Разработать алгоритм проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

4. Проанализировать состояние экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС ДО, и оценить степень интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения.

5. Выявить отношение педагогов к проблеме проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

6. Разработать проект экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в исследовании использовались методы: анализ психолого – педагогической литературы; анкетирование; педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ полученных.

Опытно – экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №53 г. Белгорода.

Научная новизна заключается в следующем:

- раскрыта сущность понятия «проектирование экологической развивающей среды дошкольного учреждения»;
- выделены компоненты экологической развивающей среды дошкольного учреждения;
- разработан алгоритм проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения;
- разработан проект экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Теоретическая значимость состоит в том, что в исследовании введено понятие «проектирование экологической развивающей среды»; определен

алгоритм проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения. Результаты исследования дополняют теоретические положения научными представлениями, раскрывающие возможности использования средового подхода в проектировании экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработан и апробирован проект по обогащению и организации экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились на Международных и Всероссийских научно – практических конференциях «Приоритетные направления развития науки и техники» (Кемерово, 2016); публикации результатов исследования в научных журналах «Вестник Шадринского государственного педагогического института» (2016. – №1. – с. 23 – 27).

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Экологическая развивающая среда дошкольного учреждения: сущность, принципы организации, структура

Основная задача данного параграфа состоит в уточнении понятия «экологическая развивающая среда» дошкольного учреждения, принципов организации экологической развивающей среды и структурных компонентов.

Для начала, мы остановимся на уточнении основных понятий «среда», «развивающая среда», которые раскрывают сущность средового подхода.

Анализ литературы позволил нам рассмотреть понятие «среда» с разных сторон.

В самом широком смысле среда представляет собой субстанцию, которая обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами (9). В узком смысле среда представляется непосредственным предметным окружением (49).

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «среда» рассматривается как:

1) «вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что –нибудь»; 2) «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов»; 3) «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» (37).

С философской точки зрения среда понимается в качестве окружающего человека мира; окружения; инверсной стороны наследуемой способности (53).

С точки зрения психологии среда – это совокупность внешних условий, факторов и объектов, среди которых рождается, живет и развивается организм (30), источник развития личности ребенка и его специфических человеческих свойств, а не обстановка и условие развития (Л.С. Выготский), предмет, который вступает в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности (А.Н. Леонтьев), условие, процесс и результат творческого саморазвития личности (В.П. Зинченко).

В свою очередь педагогика рассматривает среду как реальную действительность, в условиях которой происходит развитие человека (43).

Хотелось бы отметить, что отечественный ученый Ю.С. Мануйлов предложил свой подход к пониманию категории сущности «среда». Под средой он понимает то окружение или пространство, среди которого пребывает субъект, посредством чего формируется образ жизни и что опосредует его развитие и осредняет личность (24, 27).

Интересные идеи в своих исследованиях выдвигает Л.И. Новикова. Она объясняет значение среды как коллектива, в котором осуществляется жизнедеятельность детей (34).

Так, С.Л. Новоселова, обобщая накопленный опыт по данной проблеме, выделяет следующие определения среды:

- 1) «единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка»;
- 2) «система предметных сред, насыщенных играми, игрушками, пособиями, оборудованием и материалами для организации самостоятельной творческой деятельности детей»;
- 3) «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития»(35, 36).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что среда – это окружение ребенка, создание которого должно способствовать развитию разно-

образных форм деятельности, опосредованно влиять на развитие личности и способствовать комфортному пребыванию в ней.

Рассмотрев понятие «среда» с разных сторон, мы приходим к выводу, что существует многообразие видов «сред»: психологическая, окружающая, образовательная и т.д.

В свою очередь, «окружающая среда» может быть определена как «совокупность естественных условий и социальных образований, при которых человек живет как естественное и общественное существо» (34).

В ФГОС ДО «под образовательной средой понимается весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной образовательной организации, в том числе, развивающая среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное содержание образовательных областей и другие условия» (19).

В качестве разновидности «образовательной среды» выступает «развивающая среда». В самом широком смысле «развивающая среда» является стихийным или с различной степенью организованности процессом развития личности, осуществляющимся в любом социокультурном пространстве(7).

С точки зрения психологии, развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение (46).

Прежде всего, следует отметить тот факт, что в дошкольной педагогике под «развивающей средой» понимается «комплекс материально-технических, санитарно – гигиенических, эргономических, эстетических, психолого – педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых» (39).

Подытоживая вышесказанное, мы можем отметить, что развивающая среда может выступать как комплекс определенных условий, которые способствуют развитию личности ребенка.

Особый интерес, в рамках нашей проблемы исследования, вызывают работы Л.П. Бугевой (4), В.С. Мухиной (29) и Л.И. Новиковой (34). Они предлагают определенное направление реализации средового подхода, основывающееся на расчленении личности на социальный тип и индивидуальность, и направленное на развитие определенных сторон личности ребенка. Переплетение социального типа и индивидуальности не мешает их различию и обнаружению в каждом ребенке. Если посмотреть на личность ребенка как социальный тип и индивидуальность, то появляется возможность понять, что преимущественно прогрессирует в ребенке, а что только совершенствуется и развивается. В довершение всего, прогресс можно объединить с расширением возможностей среды, а совершенствование и развитие – с сужением, вследствие чего ребенку дается полная свобода воли и самостоятельность. Чем шире потенциал, оказываемый средой, тем жизнь ребенка становится оригинальной и неповторимой.

По мнению отечественного исследователя Ю.С. Мануйлова, средовой подход – это подход со стороны среды, которая выступает фактором развития личности, при условии целенаправленного управления этим процессом(25).

Средовой подход в воспитании основывается на комплексе научно-философских представлений о том, как связаны между собой среда и личность, чем они являются и как может и должно осуществляться опосредованное управление процессом формирования и становления личности ребенка.

Концептуальные основы средового подхода Ю.С. Мануйлова, как функциональной системы, раскрываются в опосредованном управлении средой для становления и развития личности ребенка. Другими словами, среда выступает как определенное окружение для каждого конкретного ребенка со специальными положительными нишами и специфичной трофикой. В свою очередь отрицательные ниши нейтрализуются или разрушаются. Немаловажную роль играют стихии, которые могут, как формироваться, так и подавляться, в зависимости от их педагогической значимости.

В контексте данного подхода ученый выделяет некоторые правила, которые позволили бы правильно организовать среду с учетом особенностей этого подхода. Благодаря этим правилам закладываются основы для дальнейшего формирования и закрепления положительного, с педагогической точки зрения, образа жизни детей:

1) способы должны соотноситься с соответствующими целями, связанными, в свою очередь, с различными аспектами личности (эмоциональными, духовно - волевыми, физическими и др.);

2) цели соотносятся с соответствующими средствами, которые включены в разнообразные ниши (семья, природа, история, жилище и др.);

3) способы и средства достижения целей соотносятся и должны соответствовать друг другу. Среда способна длительное время оставаться неизменной, тогда как тип питания может варьироваться вместе со сменой способов бытия (созерцание, соизмерение и др.);

4) стихии соотносятся с нишами и должны соответствовать друг другу. Значения среды может быть воспроизведено стихией как положительно, так и отрицательно либо препятствовать ее воспроизведению;

5) стихии соотносятся с соответствующими им способами. Стихии могут управлять способами, как переменными деятельности;

6) трофика, стихии и производные от их значения должны быть соотнесены со средообразовательными действиями и последние должны соответствовать первым. Продуктом средообразовательных действий выступает трофика и стихии, а функцией – значение среды;

7) управленческие действия должны соответствовать определенной категории индивидуумов и соотноситься с их особенностями (24, 25).

Опираясь на свои исследования в области среды и средового подхода, Л.И. Новикова выявляет четыре закономерности среды, влияющие на личность ребенка.

1. Типизация. Суть заключается в том, что педагог должен обращать внимание, в процессе воспитания, прежде всего, на тип личности.

2. Опосредованность внешних воздействий среды. В контексте этой закономерности, внешние воздействия среды преломляются, и, в зависимости от образа жизни личности, зависит использование возможностей этой среды.

3. Организованность и стихийность окружающей среды. В контексте этой закономерности среда может одновременно выступать и как целенаправленное средство, и как стихийно обусловленный фактор.

4. Двойственность окружающей среды. В свете этой закономерности среда выступает в качестве объекта педагогической деятельности и в качестве «спонтанно развивающегося явления в силу тех внутренних процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления, которые ей свойственны»(34, 52, 53).

Таким образом, все вышесказанное наводит на мысль о том, что реализация средового подхода в дошкольном учреждении играет огромную роль в становлении и развитии личности ребенка, овладении разнообразными формами деятельности.

Анализ литературы показал, что для того, чтобы определить существенные характеристики понятия «экологическая развивающая среда», для начала, необходимо уточнить категорию «предметно – развивающая среда».

При определении понятия «предметно – развивающая среда», мы исходим из определения, данного С.Л. Новоселовой. Она определяет развивающую предметную среду как «систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально модернизирующую содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная развивающая среда предполагает единство социальных и природных средств обеспечение разнообразной деятельности ребенка» (35).

В своих трудах она представляет систему требований к предметно – развивающей среде дошкольного учреждения. Кратко охарактеризуем эти требования:

1. Развивающий характер среды должен способствовать интеллектуальному, физическому, творческому развитию личности ребенка, обеспечивая при этом зону ближайшего развития. Через опосредованное взаимодействие новизны и этничности компонентов друг с другом реализуется развивающая функция среды.

2. Вариативность среды должна осуществляться через нестандартность материалов, художественно – образное решение, подвижность ее элементов.

3. Соотносимость среды с разнообразной пространственной деятельностью детей. Элементы среды должны соответствовать гигиеническим, эстетическим требованиям, обладать многофункциональностью, должны быть научно и педагогически обоснованными (35).

Ценной для нашей работы является «Концепция построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении», которую разработали такие ученые, как В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А.Смывина и др. В ней определены принципы построения развивающей среды в целом. Между тем, они являются базовыми и для организации экологической развивающей среды, в частности: принцип дистанции, позиции при взаимодействии (установление взаимопонимания и контакта между взрослым и ребенком, индивидуальное место для занятий, соответствующее комфортной дистанции); принцип активности, самостоятельности, творчества (способствование творческому развитию, самостоятельности и активности ребенка); принцип стабильности – динамичности (изменчивость среды, подстраивание под каждого); принцип комплексирования и гибкого зонирования (построение не пересекающихся областей активности деятельности, трансформируемость); принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого (взаимодействие со структурными элементами, насыщение деятельности разнообразными впечатлениями, личное пространство); принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды (развитие представлений с помощью простых, но разнообразных картин, содер-

жаний сказок, скульптур); принцип открытости – закрытости (среда — развивающая и изменяющаяся системы); принцип учета половых и возрастных различий детей (поведение детей осуществляется в соответствии с принятыми в обществе эталонами поведения) (41).

Таким образом, развивающая среда должна предоставлять ребенку основу для полноценного развития личности, создавать предпосылки для получения информации, необходимые для постановки и решения задач того или иного вида деятельности, и содержать природные и социо – культурные средства, обеспечивающие многообразную деятельность дошкольника.

Нельзя не отметить тот факт, что особое внимание уделяется созданию условий, способствующих полноценному развитию ребенка. Так, в ФГОС ДО предлагаются следующие требования к созданию предметно – развивающей среды: 1) насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию программы; 2) трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей; 3) полифункциональность материалов предполагает: возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды; наличие полифункциональных предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности; 4) вариативность предполагает: наличие различных пространств, а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей; периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей; 5) доступность предполагает: доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечи-

вающим все основные виды детской активности; исправность и сохранность материалов и оборудования; б) безопасность предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования (44).

Другими словами, экологическая развивающая среда, построенная в соответствии с принципами, создает условия для экологического развития детей на каждом возрастном этапе.

Рассмотрев наиболее общие подходы к сущности понятия «развивающая среда», мы переходим к уточнению понятия «экологическая среда».

Экологическая среда рассматривается тоже с разных позиций.

В широком смысле экологическая среда рассматривается как окружающий мир, среда обитания и деятельности человека (49).

С точки зрения экологии – это совокупность всех материальных тел, сил и явлений природы, ее вещество и пространство, любая деятельность человека, находящиеся в непосредственном контакте с живыми организмами; совокупность абиотической, биотической и социальной сред, совместно оказывающих влияние на человека и его хозяйство (54).

Так же экологическая среда может выступать в роли определенной экологической системы: природной и социоэкономической. Природная экологическая система – результат взаимосвязей, интегральной эволюции живых существ, физических и химических составных элементов земной поверхности. Социоэкономическая экологическая система включает в себя отношение человека ко всей окружающей среде – живой и неживой (4).

Таким образом, опираясь на разные трактовки понятий «экологическая среда», в нашей работе мы берем за основу определения, данные С.Н. Николаевой.

Экологическая среда – это, прежде всего конкретные, отдельно взятые животные и растения, которые постоянно живут в учреждении и находятся под опекой взрослых и детей; при этом очень важно, чтобы воспитатели и

другие сотрудники детского сада знали экологические особенности каждого объекта природы – его потребности в тех или иных факторах внешней среды, условия, при которых он хорошо себя чувствует и развивается (31).

Экологические развивающие пространства – это развивающая предметная среда, которая может быть использована в познавательных и оздоровительных целях, для развития у детей навыков труда и общения с природой, для экологического воспитания дошкольников и пропаганды экологических знаний среди взрослых (31).

В нашем исследовании, в качестве рабочего определения мы берем определение, данное С.Н. Николаевой:

Экологическая развивающая среда – это система определенных экологических зон на территории и в помещении, которые способствуют экологическому развитию детей (32).

Так же, в соответствии с ФГОС ДО, экологическая развивающая среда, может быть вариативна и полифункциональна, для интеграции видов детской деятельности в пространстве и должна обеспечивать:

1. «Тихое» пространство – место для спокойной, индивидуальной, подгрупповой деятельности детей, возможности уединения, общения с природой, наличие материалов, оборудования и инвентаря для детских видов деятельности;

2. «Оживленное» пространство – место для деятельности, связанной с двигательной активностью, экологическими играми, а так же обеспечивающую максимальную реализацию образовательного потенциала пространства в экологической среде.

3. «Деятельностное» пространство – место для эстетической и познавательной деятельности, экскурсий, наблюдений, общения и совместной деятельности детей и взрослых (19).

Пространства экологической развивающей среды, в зависимости от конкретных задач, должны быть трансформируемыми, прежде всего, изменяться по объему, и иметь подвижные границы.

Анализ литературы показал, что экологическая развивающая среда в дошкольном учреждении может быть представлена системой экологических зон в помещении и на территории детского сада (12).

Экологические зоны – специальные места в помещении детского сада и на его территории, являющиеся элементами его предметно – развивающей среды, а также объекты живой и неживой природы (12).

Следовательно, экологические зоны в помещении и на территории дошкольного учреждения можно разделить на традиционные и нетрадиционные (12).

Традиционные экологические зоны, в помещении дошкольного учреждения, включают в себя групповые и живые уголки в группах, а нетрадиционные – представлены экологическим центром, комнатой природы, зимним садом, экологической лабораторией, фитобаром (12).

Таким образом, проанализировав традиционные и нетрадиционные экологические зоны в помещении дошкольного учреждения, мы пришли к выводу о том, что такие зоны могут располагаться, как и в самой группе, так и в помещении детского сада, имея при этом специально отведенные места.

Следует иметь ввиду, что экологические зоны на территории дошкольного учреждения также могут подразделяться на традиционные, включающие фруктовый сад и огород, и нетрадиционные – миксбордеры, рабатки, искусственный водоем, альпинарий и экологическую тропу (12).

На основе анализа литературы мы уточнили понятие среды и средового подхода. Опираясь на точку зрения Ю.С. Мануйлова, мы выяснили, что средовой подход – это подход со стороны среды, которая выступает фактором развития личности, при условии целенаправленного управления этим процессом. Так же мы выделили правила построения оптимального функционирования средового подхода и несколько закономерностей среды, влияющих на развитие личности ребенка.

Рассмотрев понятие «среда» с разных сторон, мы пришли к выводу, что существуют разные виды «сред»: психологическая, окружающая, образовательная и т.д.

В частности, особый интерес, для нашего исследования, представляет понятие предметно – развивающая среда, которая понимается как комплекс определенных условий, которые способствуют развитию личности ребенка.

Анализируя работы Л.И. Новиковой, мы выделили закономерности влияния среды на развитие личности ребенка: типизация; опосредованность внешних воздействий среды; организованность и стихийность окружающей среды; двойственность окружающей среды.

Таким образом, под экологической развивающей средой мы понимаем систему определенных экологических зон на территории и в помещении, которые способствуют экологическому развитию детей.

Мы уточнили принципы создания экологической развивающей среды, к которым относятся: принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, принцип стабильности – динамичности, принцип эмоциональности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия и т.д.

Так же выделили требования к экологической развивающей среде и факторы, способствующие развитию у дошкольников как умственных и физических качеств, так и качеств личности.

В качестве основных структурных компонентов экологической развивающей среды выделяем следующие зоны в помещении детского сада: групповой уголок, экологический центр, фитобар, зимний сад. На территории дошкольного учреждения мы выделили такие зоны: фруктовый сад, огород, который подразделяется на различные виды; миксбордеры, рабатки, искусственный водоем, альпинарий и экологическая тропа.

Так же, в соответствии с ФГОС ДО, мы выделили пространства, которые могут быть организованы в экологической развивающей среде.

1.2. Теоретические подходы к исследованию проблемы проектирования экологической развивающей среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования

В этом параграфе мы остановимся на уточнении понятия «проектирование», выделим его структуру и принципы. После перейдем к рассмотрению сущности категории «проектирование экологической развивающей среды».

Термин «проектирование» все чаще стал использоваться в педагогической практике, которая основывается на гуманистической парадигме в образовании. С течением времени концепция проектирования в образовании модифицировалась, прежде всего, изменениям подверглись идеи свободного воспитания, которые интегрировались в структуру системы образования как самостоятельный компонент (8).

Большинство ученых, рассматривая термин «проектирование», видят в нем эффективное средство подготовки инициативной, творческой всесторонне развитой личности. Проектирование дает возможность для построения задач и определения целей, как в собственной деятельности личности, так и деятельности организаций, отвечающей потребностям и интересам общества, самостоятельно выбрав пути, и разрабатывая модели достижения поставленных целей.

Анализ литературы показал, что «проектирование» с научной точки зрения рассматривается с разных сторон.

Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически (без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов) осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни: производственных, личных, социально-политических(8).

В научных трудах отечественных и зарубежных ученых, понятие «проектирование» рассматривается в качестве:

- специфического вида деятельности, направленного на создание проекта как особого вида конечного продукта;

- управленческого процесса.

В настоящее время проектирование рассматривается как практика – ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, несуществующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности (15, 20).

С точки зрения А.А. Измайловой, под проектированием понимается новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (14).

В свою очередь, В.И. Звягинский трактует проектирование в качестве прикладного научного направления педагогики и практической деятельности, нацеленного на решение задач развития, преобразования, совершенствования и разрешения противоречий в современных образовательных системах(11).

Между тем, проектирование – это способ нормирования и трансляции педагогической и научно – исследовательской деятельности (20).

Так же, мы не оставим без внимания определение Н.О. Яковлевой, которая рассматривает проектирование в качестве определенного вида деятельности педагога по созданию проекта, который направлен на решение современных педагогических проблем (50).

В нашем исследовании, в качестве рабочего определения, мы берем определение Л.Тонды и И.Пейша. Под педагогическим проектированием они понимают целенаправленную, рациональную деятельность, целью которой является формулирование и моделирование представлений о будущей деятельности, удовлетворяющей общественные, а иногда и личные, потребности, о будущем конечном результате этой деятельности, о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования про-

екта, где педагогическое проектирование может существовать и как результат, и как процесс (52).

Анализ научной литературы показал, что разработка теории проектирования ведется с помощью определенного ряда признаков. Так как проектирование в основном опирается на некоторое изобретение, которое позволяет решить определенные актуальные проблемы, проект, как конечный продукт проектирования, должен стать массовым, т.е. ориентирован на широкую аудиторию. Проект создается с помощью деятельности, в основе которой заложены определенные ценности. Объектом проектирования выступает система, следовательно, процесс проектирования может носить системный характер. Так же в этом процессе моделируется некоторый объект действительности.

Очевидно, что любая деятельность не может обойтись без принципов реализации. В качестве базовых принципов проектирования можно выделить такие, которые были сформулированы на основе исследований отечественных ученых, таких как М.П. Горчакова – Сибирская (18), А.А. Измайлова(14), И.А. Колесникова (18) и Е.А. Крюкова (14). Охарактеризуем некоторые из них:

1.Принцип инвариантности предполагает определение общих подходов для различных объектов.

2.Личностно – деятельностный принцип. В основе этого принципа лежит организация деятельности обучающихся, входе которой они овладевают продуктивными способами системной деятельности и мышления.

3.Принцип непрерывности предполагает организацию структурированности по этапам проектирования и учет взаимосвязи этих этапов (14,18).

По мнению М.П. Горчаковой – Сибирской и И.А. Колесниковой, проектная деятельность состоит в контексте пошаговой образовательной стратегии, которая предполагает наличие определенных последовательных этапов(18).

Проанализировав научную литературу, посвященную методологии проектирования, мы выявили наличие различных подходов к выделению этапов проектирования, а также степени развития проекта в пространстве и времени, норму прохождения каждого из этапов, поэтапное установление обратной связи. Поэтапная или логическая последовательность организации проектных действий осмысленно разворачивается как на стороне обучающихся, так и на стороне педагога, который начал выполнение проекта.

Считается, что «увеличение» этапов проектирования, которые отражаются в прикладных целях, может привести к следующему перечню таких этапов и сохранить при этом общую логику, которая отражает сущность проектной деятельности:

- рефлексия общественной и личной потребности в преобразовании сложившейся педагогической ситуации;
- целеполагание;
- выбор адекватных поставленным целям средств и методов организации образовательного процесса;
- оценка качества выполненного проекта (59).

Так же Н.О. Яковлева выделяет основные компоненты педагогического проектирования, среди которых выступают: педагогическое изобретательство, педагогическое моделирование и педагогический эксперимент. На основании данных компонентов автор выделяет и этапы проектирования:

- педагогическое изобретение;
- создание единичного опытного образца;
- педагогический эксперимент;
- создание конечного проекта (50).

Процесс проектирования, осуществляемый в рамках педагогического процесса, в первую очередь выделяет получение «продуктного» и «человеческого» результатов. Первый результат непосредственно связан с качеством произведенного проектного конечного продукта. Второй – проявляется в ви-

де изменения человеческих качеств личности, по мере участия в реализации проекта. К таким изменениям относятся развитие креативного мышления, воображения, приобретение умений и навыков групповой работы, формирование коммуникативной культуры (11).

Таким образом, проанализировав понятие проектирования, мы понимаем, что этот вид педагогической деятельности можно охарактеризовать как целостный процесс разработки определенного образа, основанный на научных и методических достижениях в конкретной области, новых целях, ценностях и требованиях системы образования и современных технологий. Результатом проектирования выступает проектное решение в виде проекта, имеющего структуру проектируемого объекта и содержательное наполнение каждого компонента проекта (59).

В настоящее время, ученые уделяют не достаточно внимания проблеме проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

Анализ ряда источников и научной литературы по проблеме проектирования экологической развивающей среды позволил нам прийти к выводу, что в науке до сих пор не существует четкой трактовки данного понятия.

Под «проектированием экологической развивающей среды» мы понимаем целенаправленный процесс, результатом которого выступает проект по созданию новых или обогащению уже имеющихся экологических зон (т.е. элементов среды), в помещении и на территории дошкольного учреждения, основанный на научных, методических, нормативных требованиях к педагогическому проектированию и организации развивающей предметно – пространственной среды дошкольного учреждения.

Для успешного осуществления проектирования экологической развивающей среды необходимы четко проработанные экологические зоны.

Теоретической основой проектирования экологической развивающей среды является осмысление ее природного, социального и культурного ком-

понента, определяемого социальными институтами, общественным и природным окружением. Необходимость создания экологической развивающей среды в дошкольном учреждении для разностороннего развития личности вообще, и экологического в частности, основывается на результатах научных исследований отечественных ученых (Л.М. Кларина, Ю.С. Мануйлов, С.Л.Новоселова, В.А. Петровский и др.), концепции дошкольного воспитания и требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Анализ литературы позволил прийти к выводу, что при проектировании экологической развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении, необходимо учитывать соблюдение следующих требований:

- соотнесение возраста ребенка с зоной его ближайшего развития;
- включение зон экологической развивающей среды в самостоятельную и совместную деятельность детей и взрослых;
- содействие развитию всех психических процессов ребенка.

Проанализировав научную литературу, мы выделили факторы, которые будут способствовать проектированию экологической развивающей среды в дошкольном учреждении:

1. Готовность коллектива дошкольного учреждения к совместной деятельности по созданию «образовательных ландшафтов» и экологических зон, способствующих формированию у детей созидательного, ценностного отношения к природе и окружающему миру.

2. Активность всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении в организации и осуществлении проектирования экологической развивающей среды.

3. Оказание помощи в обогащении элементов экологической среды, которые помогают ребенку воспринимать природу сквозь призму человеческой культуры, от уровня которой зависит отношение к ней как к эстетической и нравственной ценности.

4. Учет особенностей экосистемы региона, богатства видов флоры и фауны, что вносит в жизнь детей разнообразие, обогащает их знания и способствует духовному и эмоциональному обогащению и формированию любви к природе (49).

Итак, проектирование экологической развивающей среды дошкольного учреждения невозможно без особых элементов этой развивающей среды. Каждый ее элемент должен быть вариативен и комфортен на уровне функциональной надежности и безопасности.

Подытоживая вышеизложенное, необходимо отметить, что грамотное проектирование экологической развивающей среды в дошкольном учреждении, в том числе и с экологической точки зрения, позволит проявить каждому ребенку интерес и потребность в общении, взаимодействии с объектами природы, обеспечит сформированность познавательного отношения и поможет становлению ценностного отношения к природному миру. Правильно спроектированная экологическая развивающая среда, как функциональное и пространственное соединение субъектов воспитания, объединяет в одно целое ее содержательные элементы, выступает в качестве посредника в развивающем взаимодействии и единстве взаимоотношений дошкольников с окружающим миром природы.

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели понятие «проектирование» с разных точек зрения; выделили принципы, факторы и компоненты проектирования.

Так же, проанализировав научную литературу, пришли к выводу, что нет четкого определения «проектирования экологической развивающей среды». Обобщая накопленный опыт по данной проблеме, мы дали свое определение этому понятию.

«Проектирование экологической развивающей среды» – это целенаправленный процесс, результатом которого выступает проект по созданию новых или обогащению уже имеющихся экологических зон (т.е. элементов среды), в помещении и на территории дошкольного учреждения, основанный

на научных, методических, нормативных требованиях к педагогическому проектированию и организации развивающей предметно – пространственной среды дошкольного учреждения.

Принципами проектирования экологической развивающей среды будут в совокупности выступать принципы, данные в первом параграфе нашей работы, а также требования ФГОС ДО.

1.3. Алгоритм проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения

В рамках данного параграфа мы остановимся на уточнении основных понятий, раскрывающих сущность алгоритма проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

Анализ научной литературы позволил рассмотреть понятие «алгоритм» с разных сторон.

В Большом толковом словаре русского языка термин «алгоритм» трактуется как:

- 1) Последовательность проведения вычислительных операций для определения искомого результата, искомой величины.
- 2) Последовательность действий для выполнения какой – либо задачи.
- 3) Порядок действий, правила, используемые в процессе какой – либо деятельности (3).

В широком смысле «алгоритм» рассматривается как определенная последовательность действий (шагов), направленных на решение однотипных задач (45).

Рассмотрев понятие «алгоритм» с разных сторон, мы приходим к выводу, что существует многообразие понятий и видов «алгоритма»: педагогический, математический, алгоритм проектирования и т.д.

В частности, под педагогическим алгоритмом понимается набор целенаправленных действий, выполняемых педагогом, с целью преобразования и осуществления педагогической деятельности (47).

Под алгоритмом проектирования понимается совокупность этапов или шагов, необходимых для осуществления проектирования (45).

Алгоритм проектирования может быть как универсальным для нескольких различных видов проектов, так и частным (созданным для определенного проекта). Под результатом проектирования понимается создание проекта.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время существуют достаточно разнообразные алгоритмы проектирования среды – в целом. Остановимся на отдельных алгоритмах проектирования.

Как известно, алгоритм проектирования состоит из трех этапов. На первом этапе формируются определенные требования к результату проектирования, следовательно, он носит название – предпроектный этап. На втором этапе определяется создание самого проекта, который включает в себя описание проекта, планы деятельности, схемы, программы, расчеты и т.д. На третьем, заключительном этапе, предполагается оценивание качества проекта, путем проведения диагностик, измерения, сопоставления предполагаемых результатов проекта с полученными результатами.

В частности, С.Я. Батышев выделяет алгоритм педагогического проектирования, который также состоит из трех блоков: подготовительной работы, разработки проекта и проверки качества реализации проекта. Первый блок – аналитический. Здесь происходит анализ объекта проектирования, теоретического, материально – технического, правового и методического обеспечения, а так же определяется идея, цель и задачи проекта, составляется план действий, описываются схемы, таблицы и т.д. Во втором блоке – реализуется

сам проект, а третий блок направлен на оценку качества реализации проекта, где происходит экспертная оценка и корректировка проекта, описание будущей деятельности (2).

Особый интерес для нашего исследования представляют труды отечественного ученого В.А. Ясвина, который выделил алгоритм проектирования среды, состоящий из трех компонентов: технологического, социального и пространственно – предметного. Первый компонент является основным, так как в нем заложены стратегические ориентиры, идеи и требования к проектированию. Во втором компоненте заложены психологические основы общения, его влияния на социальное поведение, определение статусов и ролей, личностные особенности, а так же социальная плотность субъектов образовательного процесса. Третий компонент представляет построение среды, которая дает вариативность выбора деятельности, при этом провоцируя на проявление активности и развивая субъектную позицию (51).

А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцева предлагают алгоритм проектирования развивающей среды, состоящий последовательных и сочетающихся между собой определенных технологических шагов. Первый шаг определяет постановку основных целей и задач, необходимых для реализации проекта.

Второй шаг направлен на анализ программ, имеющейся методической литературы, а так же собственно развивающей среды дошкольного учреждения.

Третий шаг направлен на составление необходимого списка будущих дополнительных работ и постановке задач для будущей деятельности, основанных на анализе предыдущего шага.

Четвертый шаг состоит в разработке плана, схемы или модели пополнения развивающей среды и расстановки предметов, мебели, игрушек и т.д.

Пятый шаг – практический. Он направлен на реализацию разработанного плана или модели.

На шестом шаге предполагается оценивание качества реализации проекта, путем изучения предпочтений всех участников образовательного про-

цесса (анкетирование, диагностика, анализ данных), оценки полученных результатов и достижений. Так же на этом шаге можно преобразить среду, с учетом полученных данных.

Седьмой шаг предполагает построение последовательных изменений в среду, в течение определенного времени, учитывая при этом динамику изменений субъектов образовательного процесса, нормативных документов, пополнение среды материалами (7).

Данный алгоритм соответствует этапам проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

Таким образом, теоретическим обоснованием алгоритма проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении, является средовой подход, принципы, факторы, структура экологической развивающей среды, выделенные в нашей работе. Так же мы будем опираться на алгоритм технологии проектирования развивающей среды, предложенный А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцевой и выделенные блоки.

1. Подготовительный блок.

1 этап. Цель: анализ и выявление проблем в исходном состоянии экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

1) Проанализировать состояние экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС ДО и Санитарно – эпидемиологическим требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций (далее – СанПиН).

2) Выявить проблемы в организации экологической развивающей среды и определить замысел проектирования, цель, содержание, принципы и приоритетные направления обогащения экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

3) Обозначить особенности подбора предметов и объектов для организации экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения.

Технологическими ограничениями данного этапа выступают: ограничение экологической развивающей среды дошкольного учреждения, отсутствие контроля со стороны руководства, неспособность выявить проблемы, затруднения в постановке целей и задач по обогащению экологической среды.

2 этап. Цель: систематизация работы по методическому оснащению и обогащению экологической развивающей среды.

1) Ориентируясь на цель, задачи, принципы и содержание работы, ценностно – смысловые и целевые ориентиры и определения замысла проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении необходимо проанализировать учебно – методические пособия, игры и игровые материалы для самостоятельной деятельности детей в природе, специальное оборудование для детских видов деятельности.

2) Ориентируясь на проделанный анализ учебно – методических пособий, игр и игровых материалов, и специального оборудования необходимо составить список дополнительного оборудования, предназначенного для размещения игрового материала, предметов и объектов экологической развивающей среды, учебно – методических пособий, обеспечения режимных моментов. При необходимости, возможно, определить задачи экологизации среды в ближайшем будущем.

Технологические ограничения данного этапа: отсутствие целей и задач, сложность в проведении анализа методических пособий, материалов и предметов экологической развивающей среды, ограничение по срокам, отсутствие источников дополнительного финансирования.

2. Блок разработки проекта.

3 этап. Цель: планирование обогащения экологической развивающей среды в пространстве.

Определить пространственное размещение оборудования, предметов экологической среды в группах, дополнительных помещениях и территории дошкольного учреждения, опираясь на требования ФГОС ДО (вариативность, полифункциональность и т.д.) и принципов проектирования экологической развивающей среды (принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, принцип стабильности – динамичности, принцип эмоциональности и т.д.). Построение и обогащение зон экологической развивающей среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО: «тихое пространство», «оживленное пространство», «деятельностное пространство».

Целесообразно составить план – схему, то есть схематично на листе бумаги расположить оборудование и предметы экологической развивающей среды, и только после определения оптимального варианта расставить оборудование в помещении и на территории дошкольного учреждения.

Для данного этапа характерны следующие технологические ограничения: нерациональное составление план – схемы, не учтены принципы, требования ФГОС ДО при построении и обогащении зон экологической развивающей среды, нерациональное использование оборудования, предметов и материалов для обогащения экологической развивающей среды, отсутствие финансирования.

4 этап. Цель: расположение оборудования и дополнительных материалов.

Поместить оборудование согласно план – схеме. Привлечение к сотрудничеству всех участников образовательного процесса, социальные институты детства, дополнительные источники.

Технологические ограничения, характерные для данного этапа: отсутствие рационального плана размещения объектов, отказ от сотрудничества и совместной деятельности участников педагогического процесса, отсутствие

заинтересованности социальных институтов детства в сотрудничестве с дошкольным учреждением.

3. Блок проверки качества реализации проекта.

5 этап. Цель: оценить и актуализировать проектную деятельность (появление новых форм, определение новой проблематики).

1 стадия – актуализация информации, опора на предшествующие знания и опыт, изучение интересов, предпочтений, особенностей детей групп (на основе беседы с родителями, детьми, анкетирования родителей, педагогов);

2 стадия – распределение деятельности по включению в экологическую развивающую среду коррективов, с учетом полученной информации и имеющихся возможностей;

3 стадия – привлечение детей, родителей, педагогов к оформлению экологической развивающей среды в посильной для них форме, создание условий для активизации деятельности.

Технологические ограничения, характерные для данного этапа: недостоверная информация, несоблюдение правильности проведения сбора и анализа информации, отсутствие новшеств и разнообразия в экологической развивающей среде, пассивность всех участников педагогического процесса в оформлении экологической развивающей среды.

6 этап. Цель: анализ возможных вариантов последствий.

Продумать последовательность внесения изменений в среду в течение определенного времени, учитывая при этом содержание образовательной программы, требования ФГОС ДО, СанПиН, принципы проектирования экологической развивающей среды, предположительную динамику развития детей, приобретение новых материалов и т.д.

Технологические ограничения данного этапа: несистематичное обогащение экологической развивающей среды дошкольного учреждения, нерациональное распределение ресурсов и сроков.

Следовательно, каждый последующий компонент взаимосвязан с предыдущим, выступая в качестве продолжения и развития предыдущего, и в то же время обеспечивает грамотное проектирование экологической развивающей среды.

Таким образом, мы разработали алгоритм проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении, который состоит из 3 блоков и 6 этапов, в каждом из которых обозначена цель, содержание и технологические ограничения.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В первой главе мы рассмотрели теоретические основы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

В первом параграфе мы раскрыли сущность средового подхода и уточнили понятие «экологическая развивающая среда», под которой мы понимаем систему определенных экологических зон на территории и в помещении, которые способствуют экологическому развитию детей.

Мы уточнили принципы создания экологической развивающей среды, к которым относятся: принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип стабильности – динамичности; принцип комплексирования и гибкого зонирования; принцип эмоциогенности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия и т.д.

В качестве основных структурных компонентов экологической развивающей среды выделили следующие экологические зоны в помещении детского сада: групповой уголок, экологический центр, фитобар, зимний сад. На территории дошкольного учреждения выделили такие зоны: фруктовый сад,

огород, который подразделяется на различные виды; миксбордеры, рабатки, искусственный водоем, альпинарий и экологическая тропа.

Тем не менее, важными требованиями к экологической развивающей среде являются требования ФГОС ДО (трансформируемость, полифункциональность, вариативность, безопасность, насыщенность), а так же требования к вариативности и полифункциональности пространства экологической развивающей среды: «тихое», «оживленное», «деятельностное».

Так же одной из задач нашей работы являлось уточнение и анализ понятия «проектирование», «проектирование экологической развивающей среды». Проанализировав многообразие трактовок понятия «проектирование», пришли к пониманию того, что проектирование – это целенаправленная, рациональная деятельность, целью которой является формулирование и моделирование представлений о будущей деятельности, удовлетворяющей общественные, а иногда и личные, потребности, о будущем конечном результате этой деятельности, о будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования проекта, где педагогическое проектирование может существовать и как результат, и как процесс.

С учетом мнения отечественных педагогов и ученых мы выделили этапы проектирования: педагогическое изобретение; создание единичного опытного образца; педагогический эксперимент; создание конечного проекта.

Так же мы выделили факторы, которые будут способствовать грамотному проектированию экологической развивающей среды: готовность коллектива дошкольного учреждения, активность всех участников образовательного процесса в дошкольном учреждении в организации и осуществлении проектирования экологической развивающей среды, оказание помощи в обогащении элементов экологической среды и учет природных особенностей.

«Проектирование экологической развивающей среды» мы трактуем как целенаправленный процесс, результатом которого выступает проект по созданию новых или обогащению уже имеющихся экологических зон (т.е. элементов среды), в помещении и на территории дошкольного учреждения, основанный на научных, методических, нормативных требованиях к педагогическому проектированию и организации развивающей предметно – пространственной среды дошкольного учреждения.

В третьем параграфе мы уточнили алгоритм проектирования экологической развивающей среды, который состоит из 3 блоков: подготовительного, разработки проекта, проверки качества реализации проекта, а так же каждый блок мы разделили на несколько этапов. В каждом этапе определена цель, содержание и технологические ограничения.

ГЛАВА II. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Анализ состояния проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования в педагогической практике

Опытно – экспериментальная работа по проектированию экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО проводилась на базе МБДОУ д/с комбинированного вида №53г. Белгорода в 2 этапа:

- 1 этап – констатирующий эксперимент;
- 2 этап – формирующий эксперимент.

Целью констатирующего эксперимента является: проанализировать состояние проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО в педагогической практике.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Проанализировать состояние экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения в соответствии с требованиями ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы и СанПиН к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций, и оценить степень интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения;

2. Выявить отношение педагогов к проблеме проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

3. Выявить уровень экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста.

Для решения первой задачи мы проанализировали состояние каждого компонента (зоны) экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения. В качестве показателей оценки состояния экологической развивающей среды дошкольного учреждения выступили зоны экологической развивающей среды, выделенные в нашей работе (ПРИЛОЖЕНИЕ 1). Все экологические зоны дошкольного учреждения были распределены в соответствии со следующими уровнями:

Уровень «соответствует» – полное соответствие требованиям ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы; полное соответствие требованиям СанПиНа; полное соответствие выделенным зонам экологической развивающей среды и их наполняемости.

Уровень «соответствует частично» – полное или частичное соответствие требованиям ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы; полное или частичное соответствие требованиям СанПиНа; частичное соответствие выделенным зонам экологической развивающей среды и их наполняемости.

Уровень «не соответствует» – полное или частичное несоответствие требованиям ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы; полное или частичное несоответствие требованиям СанПиНа; частичное несоответствие или отсутствие соответствия выделенным зонам экологической развивающей среды и их наполняемости.

Количественный анализ состояния экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения позволил нам отметить, что в помещении дошкольного учреждения имеются групповые уголки

природы в каждой возрастной группе; на территории дошкольного учреждения имеется фруктовый сад, огород, миксбордеры, рабатки, альпинарий и экологическая тропа. Не имеется в помещении дошкольного учреждения фитобара и мини – музея; на территории дошкольного учреждения не имеется искусственного водоема.

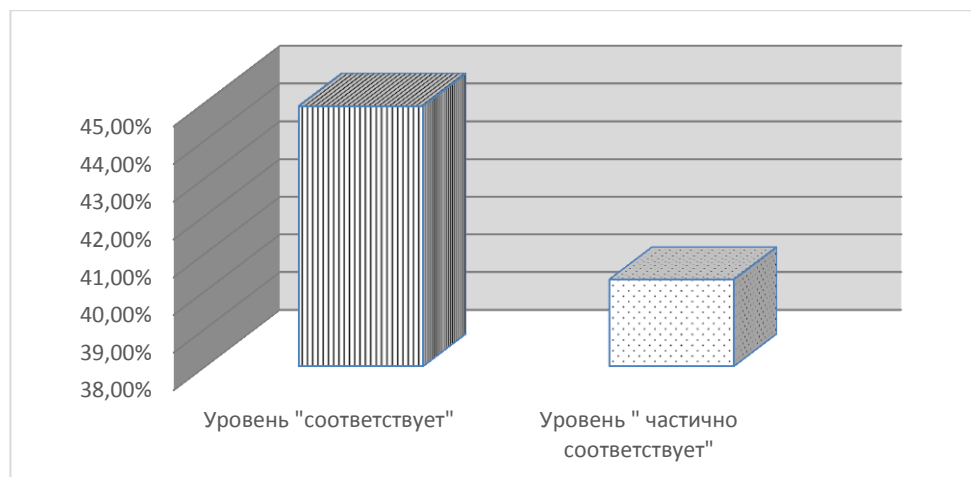


Рис. 2.1. Анализ состояния экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения

Качественный анализ состояния экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения (рис. 2.1.) позволил нам отметить, что огород, миксбордеры, рабатки и альпинарий относятся к уровню «соответствует» (44,9%). В частности, огород разбит в традиционной форме, отведен отдельный участок для каждой группы. Рабатки оснащены цветочными растениями, такими как тюльпаны, бархатцы, ирисы, лилии и размещены возле бордюров, что придает эстетическое оформление территории дошкольного учреждения. В полной мере оснащены миксбордеры, где растут многолетние цветочные растения (незабудки, лилии, ирисы, пионы); альпинарий представлен объектами живой и неживой природы (скульптурная композиция, астры, гвоздики, можжевельник, пихта и др.; каменные композиции).

К уровню «частично соответствует» (40,3%) относится зимний сад, групповой уголок природы, огород лекарственных растений, сюжетный ого-

род, участок фитонцидных растений, экологическая тропа, фруктовый сад. В частности, в групповых уголках природы, каждой возрастной группы, есть зона, где присутствуют не ядовитые и не колючие растения, соответствующие требованиям СанПиНа (папоротник, хлорофитум, бегония, традесканция); есть зона для размещения огорода, где выращиваются растения, овощи; есть зона экспериментирования, но нет четко отделенной зоны моделирования и зоны выставки творческих работ. Экологическая тропа представлена следующими «видовыми точками»: уголком нетронутой природы, на котором нет построек и посадок; внутренним двориком, где размещены скамейки для игр и отдыха детей; метеорологической станцией, где размещен термометр, барометр, а так же панно для самостоятельной работы детей. Фруктовый сад не в полной мере оснащен фруктовыми деревьями. Так же зимний сад представлен такими цветочными растениями: фикус, папоротник, розы, фиалки и т.д.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, о том, что из имеющихся компонентов экологической развивающей среды, соответствуют те, которые расположены на территории дошкольного учреждения, а именно огород, миксбордеры, рабатки и альпинарий. Частично соответствуют и нуждаются в обогащении и модернизации огород лекарственных растений, сюжетный огород, участок фитонцидных растений, фруктовый сад, зимний сад и экологическая тропа, расположенные так же на территории дошкольного учреждения, и групповые уголки, расположенные в помещении детского сада.

Так же, для решения первой задачи, мы провели оценку степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения (ПРИЛОЖЕНИЕ 2). В качестве критериев оценки возможностей интерактивной экологической развивающей среды выступили следующие показатели, выделенные Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой и Ю.В. Микляевой (10):

- 0 – 4 балла – низкий уровень создания интерактивной экологической развивающей среды;

- 5 – 8 баллов – удовлетворительный уровень создания интерактивной экологической развивающей среды, который, однако, сопровождается недостаточным использованием элементов среды и непредставлением детям возможностей для ее преобразования, наличием небольшого количества интерактивных или автодидактических пособий или их отсутствием;

- 9 – 12 баллов – достаточный уровень создания интерактивной экологической развивающей среды при эпизодическом соблюдении единства физической, социальной и познавательной активности воспитанников, временном поощрении самостоятельности и активности детей, связанной с изменением и совершенствованием среды;

- 13 – 16 баллов – высокий уровень проектирования и функционирования интерактивной экологической развивающей среды, признаки интерактивного общения детей и взрослых в обыгрывании и изменении среды, включенность родителей в ее совершенствование.

Количественная оценка степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения имеет достаточный уровень (9 баллов).

Качественная оценка степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения, представленная на рис.2.2., позволила нам отметить, что возможность реализации сразу нескольких видов интересов детей составляет 3 балла (34%). В частности эмоциональный и практический интерес, а так же учет интересов девочек и мальчиков.

Второй параметр – многофункциональность использования элементов среды и возможность ее преобразования в целом составляет 2 балла (22 %). В частности мобильность и гибкость экологической развивающей среды.

Третий параметр – наличие и доступность, разнообразие автодидактических пособий (возможность самоконтроля действий ребенка) составляет 1 балл (11 %). Так как в дошкольном учреждении имеются дидактические пособия С. Н. Николаевой «Юный эколог», а так же Н.А Рыжовой «Наш дом – природа».

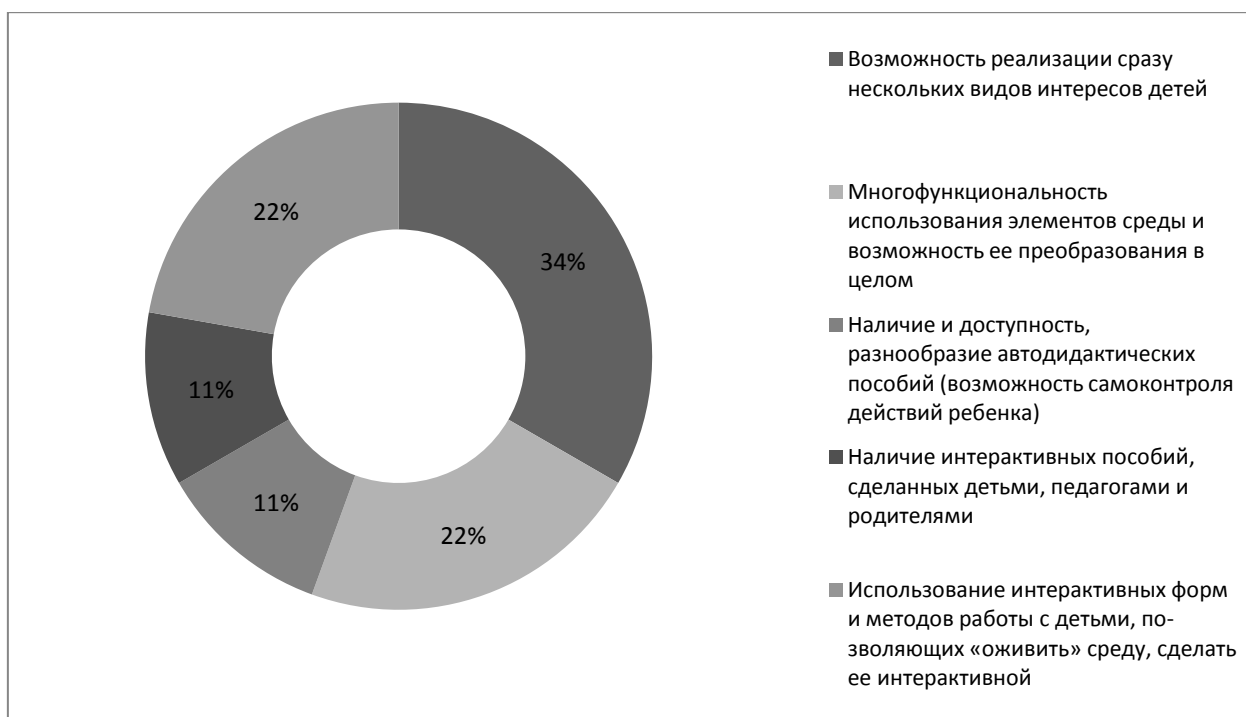


Рис. 2.2. Оценка степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения

Четвертый параметр – наличие интерактивных пособий, сделанных детьми, педагогами и родителями – 1 балл (11%). В частности, педагоги и родители принимают активное участие в обогащении экологической развивающей среды: озеленение территорий групповых площадок, вертикальное озеленение, создание образовательных маршрутов – путешествий и виртуальных экскурсий.

Пятый параметр – использование интерактивных форм и методов работы с детьми, позволяющих «оживить» среду, сделать ее интерактивной – 2 балла (22%). В частности – это создание воображаемой ситуации, частью которой является среда (ширмы и детали для них, чехлы для мебели) и исполь-

зование приемов формирования обратной связи при взаимодействии со средой (прием разговора от лица игрового персонажа, сюрпризный момент, поиск следа и т.д.).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что не в полной мере экологическая развивающая среда в дошкольном учреждении является интерактивной. Следовательно, имеющиеся компоненты экологической развивающей среды опосредованно влияют на экологическое развитие ребенка. С целью более эффективного управления экологическим развитием детей, есть необходимость в расширении возможностей экологической среды, которая бы обеспечивала развитие субъектной позиции дошкольника, активность, инициативу, свободу выбора экологических условий, самостоятельность каждого ребенка.

Таким образом, анализ экологической развивающей среды и оценка ее интерактивности в помещении и на территории дошкольного учреждения показала наличие следующих проблем:

1. Недостаточное оснащение экологических зон, способствующих экологическому развитию ребенка, развитию его активности, самостоятельности;
2. Недостаточное использование потенциала экологической развивающей среды дошкольного учреждения в образовательном процессе.
3. Недостаточная интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Вторая задача констатирующего эксперимента состояла в выявлении отношения педагогов к проблеме проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО. Для этого мы провели анкетирование среди педагогов МБДОУ д/с комбинированного вида №53 г. Белгорода. Анкета включала в себя 8 вопросов и несла анонимный характер (ПРИЛОЖЕНИЕ 3). В анкетировании приняли участие педаго-

ги каждой возрастной группы дошкольного учреждения, в количестве 15 человек. Результаты представлены на рис. 2.3:

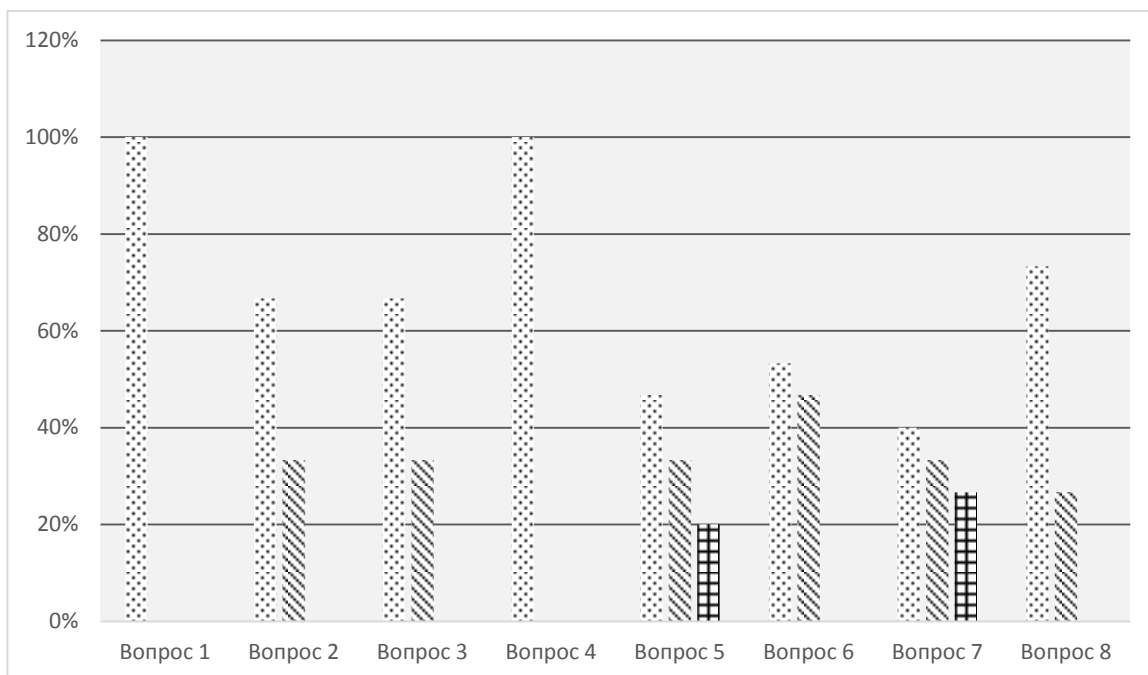


Рис. 2.3. Отношение педагогов к проблеме реализации средового подхода в проектировании экологической развивающей среды дошкольного учреждения

1. При определении необходимости в более глубоком анализе и понимании сущности и смысла понятия «экологическая развивающая среда» в дошкольном образовании все педагоги (100%) ответили положительно.

2. На вопрос о сущности понятия «развивающая среда» в дошкольном учреждении, мы выяснили, что 10 педагогов (66,7%) считают, что «развивающая среда» – это комплекс определенных условий, которые способствуют развитию личности ребенка; 5 педагогов (33,3%) считают, что «среда» – это предмет, который вступает в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности.

3. На вопрос о сущности понятия «экологическая среда» в дошкольном учреждении 10 педагогов (66,7%) ответили, что это – конкретные, отдельно взятые животные и растения, которые постоянно живут в учреждении и находятся под опекой взрослых и детей; 5 педагогов (33,3%) ответили, что

это – окружающий мир, среда обитания и деятельности человека отношение человека ко всей окружающей среде.

4. На вопрос о зонах экологической среды, которые необходимы в дошкольном учреждении все педагоги (100%) ответили, что необходимы как традиционные, так и не традиционные.

5. При определении принципов организации экологической развивающей среды 7 человек (46,7%) ответили что это – принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества и др.; принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого и др.; принцип трансформируемости среды, принцип насыщенности среды и др.; 5 педагогов (33,3%) ответили, что это – принцип связи теории с практикой; принцип последовательности, систематичности и др.; принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества и др.; принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого и др.; 3 педагога (20%) ответили, что это – принцип природосообразности; принцип доступности и др.; принцип трансформируемости среды, принцип насыщенности среды и др.; принцип связи теории с практикой; принцип последовательности, систематичности и др.

6. На вопрос об имеющихся представлениях о «проектировании экологической развивающей среды» 8 педагогов (53,3%) ответили, что имеют поверхностное представление; 7 педагогов (46,7%) не имеют представления.

7. Отвечая на вопрос о сущности проектирования экологической развивающей среды 6 педагогов (40%) считают, что суть «проектирования экологической развивающей среды» состоит в формулировании и моделировании представлений о будущей совместной деятельности взрослых и детей в среде, удовлетворяющей общественные и личные потребности, а так же о будущем конечном результате и будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования проекта, где экологическая развива-

ющая среда может существовать и как результат, и как процесс; 5 педагогов (33,3%) – разработке определенного образа, основанного на научных и методических достижениях в конкретной области, новых целях, ценностях и требованиях системы образования и современных технологий; 4 педагога (26,6%) – формировании и закреплении положительного, с педагогической точки зрения, образа жизни детей.

8. При определении необходимости проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения 11 педагогов (73,3%) считают, что есть необходимость; 4 педагога (26,7%) считают, что нет необходимости.

Таким образом, проанализировав результаты анкетирования педагогического коллектива МБДОУ комбинированного вида д/с № 53 можно сделать вывод, что педагоги имеют поверхностные представления о «проектировании экологической развивающей среды». Так же следует отметить, что большинство педагогов положительно относятся к проектированию экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

Третья задача констатирующего этапа эксперимента состояла в выявлении уровня экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста. Для решения данной задачи была проведена диагностика 140 воспитанников МБДОУ д/с № 53, которая включала в себя задания, разработанные П.Г. Саморуковой, Л.М. Маневцовой, Н.Н. Кондратьевой, Т.А. Марковой и др. (ПРИЛОЖЕНИЕ 4).

Результаты диагностики представлены в таблице 2.4.:

Таблица 2.4.

Сводная таблица результатов диагностики выявления уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста

Уровень	Экологические знания (%)	Познавательная деятельность (%)	Практическая деятельность (%)	Отношение к знакомым объектам ближайшего природного окружения (%)

	объем	полнота	существенность	обобщенность	системность	Видеть состоя- ние живого объ- екта	Видеть значимые для деятельности свойства и каче- ства	Планирование деятельности	Самостоятельно выполняет уход за растением	Проявляет со- стремление со- вершать гуман- ные поступки	Проявляет инте- рес к природе, задает вопросы	Эмоциональный отклик на жи- вотное или рас- тение, нуждаю- щееся в помощи
Высо- кий	32	41	53	38	29	18	29	49	18	56	18	12
Сред- ний	48	32	28	51	38	61	60	37	18	30	46	57
Низкий	20	27	19	11	33	21	11	14	64	14	37	31
Итого:	Низкий - 25% - 35 человек; Средний - 42% - 59 человек; Высокий - 33% - 46 человек											

Таким образом, качественный и количественный анализ результатов диагностики уровня экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста, представленный на рис. 2.5., показал, что высокий уровень составил – 33% (46 детей). Высокий уровень характеризуется выраженной положительной направленностью отношения к широкому кругу объектов, в поведении не наблюдается негативных проявлений. Дошкольники с удовольствием, по собственной инициативе общаются с живыми существами, наблюдают за проявлениями их жизни. Охотно откликаются на предложения взрослого помочь живому. Сформирована потребность в деятельности с природными объектами. У детей сформирован широкий круг представлений о природных объектах, представления о живом достаточно существенны. При характеристике животных и растений как живых выделяют ряд существенных признаков. Обобщают группу живых объектов. Хорошо ориентируются в правилах поведения в природе. Знания о нормах отношения к природным объектам достаточно дифференцированы, дети обобщают правила отношения к кругу объектов и раскрывают по отношению к каждому объекту.

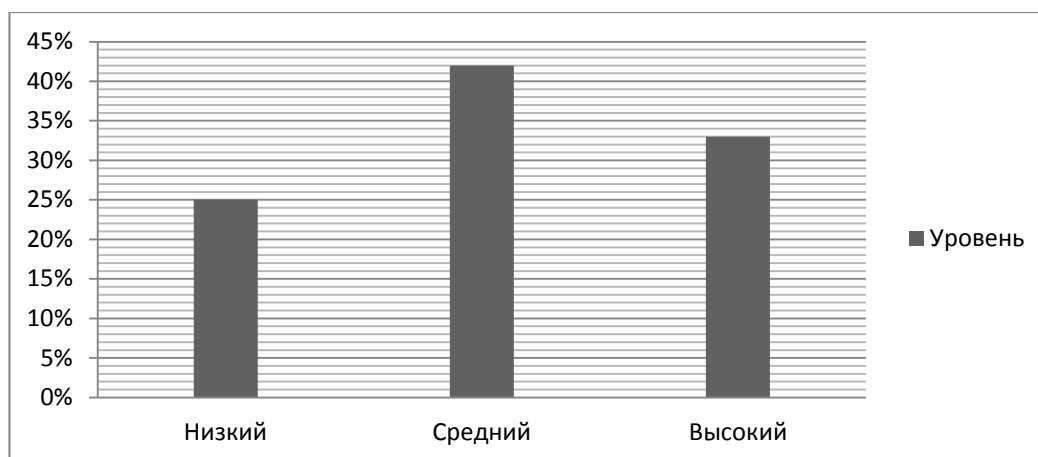


Рис. 2.5. Результаты диагностики выявления уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста

Вербальное и реальное отношение к природе совпадает. Дети не нарушают норм поведения сами, но не требуют этого от других, не вступают в активную защиту живого. Недостаточная степень активности отношения к природе. Дети теряются в новых условиях, нестандартных ситуациях. Мотивом гуманного отношения к животным и растениям выступает понимание ценности жизни, признание разнообразия ценностей природы, проявление гуманных чувств к живому. Качественно выполняют уход за живыми существами, понимают его направленность, действуют в основном разумно.

Средний уровень составил – 42% (59 детей). В частности дети проявляют в целом положительное, избирательной направленности отношение к природе. Они бережно относятся и заботятся о конкретных живых объектах. С удовольствием, по собственной инициативе общаются со знакомыми, приятными животными и растениями, проявляют интерес. Появилась потребность во взаимодействии с такими живыми объектами, в заботе о них. По собственной инициативе не стремятся к взаимодействию с ними, неохотно принимают предложения взрослого о взаимодействии с живыми объектами.

Дети выделяют отдельные существенные признаки живого у конкретных животных и растений, а так же не способны к обобщению по существенным признакам.

К низкому уровню относится – 25% (35 детей). В частности для низкого уровня характерно неустойчивое отношение к животным и растениям, без выраженной положительной направленности. Отношение ситуативно, ребенок может проявлять то небрежность, и даже агрессивность к объектам, то отдельные позитивные действия. При этом он действует неосознанно, механически, подражательно, может присоединяться к неправильному поведению других. Характерно неприязненное и даже негативное отношение к непривлекательным живым существам. Но собственной инициативе не проявляет желания общаться с живыми существами, отсутствует интерес и стремление к взаимодействию с ними. Не принимает подобные предложения взрослого. Представления о природных объектах и их существенных свойствах поверхностные, часто неадекватные. Живыми считают неживые объекты а, не относят растения к живому. Представления о нормах отношения к животным и растениям не дифференцированы. Не выполняют правила в собственном поведении в природе и не замечают яркие нарушения правил отношения к природе, не пресекают неправильное поведение, а присоединяются к нему. Не владеют умениями осуществления ухода за живыми существами.

Таким образом, проанализировав состояние проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО в педагогической практике, мы выделили следующие проблемы:

1. Недостаточное оснащение экологических зон, способствующих экологическому развитию ребенка, развитию его активности, самостоятельности;
2. Недостаточное использование потенциала экологической развивающей среды дошкольного учреждения в образовательном процессе.
3. Недостаточная интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

4. Не все педагоги имеют полное и осознанное представление о «экологической развивающей среде» и необходимости ее проектирования в соответствии с ФГОС ДО.

Исходя из вышесказанного, есть необходимость в разработке проекта экологической развивающей среды в соответствии с ФГОС ДО.

2.2. Проект экологической развивающей среды дошкольного учреждения

Вторым этапом нашего исследования был формирующий эксперимент.

Целью формирующего эксперимента явилась разработка проекта экологической развивающей среды.

1. Обоснование проектных мероприятий. Актуальность.

В настоящее время в дошкольных учреждениях реализуется предметно-средовая модель образовательного процесса, которая требует, в свою очередь, грамотную организацию среды. Эта среда должна обеспечивать как совместную деятельность взрослого и ребенка, так и самостоятельную деятельность дошкольников.

Необходимость создания экологической развивающей среды в дошкольных учреждениях подтверждается результатами научных исследований (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Ю.С. Мануйлов, С.А. Новоселова и др.), концепцией дошкольного воспитания и требованиями ФГОС ДО.

Правильно организованная экологическая среда может быть использована в познавательных и оздоровительных целях, выполнять развивающую, познавательную, эстетическую, нравственную функции. В связи с этим представляется актуальным вопрос ее проектирования.

При разработке исследуемой проблемы мы опирались на работы, в которых раскрываются:

- подходы отечественных и зарубежных философов, психологов, педагогов к пониманию сущности и особенностей среды и средового подхода в образовательном процессе (Л.С. Выготский, И.А. Колесникова, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, И.Г. Песталоцци, Н.Н. Поддъяков и др.);
- содержание, принципы, сущность экологической развивающей среды (С.Н. Николаева, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Н.А. Рыжова и др.);
- подходы к пониманию сущности и особенностей проектирования среды в области педагогики (Е.А. Алисов, В.И. Загвязинский, Г.В. Зайцева, А.А. Измайлова, А.О. Кравцов, Е.А. Крюкова, Л. Тонда, И. Пейша, А.А. Петренко, А.И. Садретдинова, А.К. Сорина, Н.О. Яковлева и др.).

Проанализировав состояние проблемы проектирования экологической развивающей среды в МБДОУ д/с № 53 в соответствии с ФГОС ДО мы выделили следующие проблемы:

1. Недостаточное оснащение экологических зон, способствующих экологическому развитию ребенка, развитию его активности, самостоятельности;
2. Недостаточное использование потенциала экологической развивающей среды дошкольного учреждения в образовательном процессе.
3. Недостаточная интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения.
4. Не все педагоги имеют полное и осознанное представление об «экологической развивающей среде» и необходимости ее проектирования в соответствии с ФГОС ДО.
5. Анализ результатов диагностики позволяет констатировать разный уровень экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

Следовательно, необходима целенаправленная работа по обогащению экологической развивающей среды, путем разработки и реализации данного проекта.

Обоснование проектных мероприятий. Как показал анализ исследований, формирование экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста возможно при разработке следующих педагогических условий:

- готовности педагогов к работе по формированию экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста;
- созданию интерактивной экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

Спецификой организации работы по реализации данного проекта является проектирование экологической развивающей среды с учетом алгоритма проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

2. Цель и задачи внедрения проекта.

Цель: создание условий, обеспечивающих решение задач экологического образования детей дошкольного возраста.

Задачи проекта:

1. Создание новых и обогащение традиционных элементов экологической развивающей среды дошкольного учреждения.
2. Обеспечить интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения, способствующей повышению уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

3. Целевая группа участников проекта.

В качестве целевой группы проекта выступают:

- Дети;
- Педагогический коллектив дошкольного учреждения;
- Родители.

4. Сроки реализации проекта.

Проект рассчитан на 3 года (2015-2017 гг.). 2015– разработка проекта, 2015 – 2016 – реализация проекта, 2016 – 2017 – апробация результатов проекта.

5. Состав мероприятий проекта.

1) Подготовительный блок – теоретическое обоснование проекта; изучение и анализ состояния экологической развивающей среды дошкольного учреждения; выявление проблем в организации экологической развивающей среды; определение замысла проектирования; разработка приоритетных направлений по проектированию экологической развивающей среды; подбор диагностических методик; систематизация работы по оснащению и обогащению элементов экологической развивающей среды.

2) Блок разработки проекта – апробирование приоритетных направлений по проектированию экологической развивающей среды; подготовка педагогических кадров к работе в режиме проектной деятельности по экологическому образованию; выстраивание сотрудничества с родителями и социальными партнерами; обогащение интерактивной экологической развивающей среды; формирование зон экологической развивающей среды, в соответствии с ФГОС ДО: тихое, оживленное, деятельностное; распространение опыта работы дошкольного учреждения.

3) Блок проверки качества реализации проекта – анализ и актуализация результатов реализации проекта; распределение деятельности по включению в экологическую развивающую среду коррективов, с учетом полученной информации и имеющихся возможностей; обобщение передового педагогического опыта работы педагогов; подведение итогов реализации проекта.

6. Программа по созданию новых и обогащению традиционных элементов экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

№ п/п	Цели и задачи	Сроки выполнения	Ответственные
1.	Изучение методической литературы, нормативных	Сентябрь – октябрь 2015	Ст.воспитатель, психолог

	и основных документов по проектированию экологической развивающей среды (ЭРС) дошкольного учреждения		
2.	Создание творческой группы педагогов (ТГП), принимающей участие в создании и реализации проекта и группы информационно – технической поддержки проекта (ИТПП)	Октябрь 2015	Ст.воспитатель, воспитатели
3.	Разработка и утверждение бизнес-плана ЭРС в помещении и на территории детского сада	Ноябрь 2015	Ст.воспитатель, зам.зав. по АХЧ, группа ИТПП
4.	Построение план – схемы по размещению элементов ЭРС	Ноябрь - декабрь 2015	Ст.воспитатель, зам.зав. по АХЧ, группа ИТПП, ТГП
5.	Разработка и внедрение новых альтернативных форм экологического образования дошкольников	Декабрь – февраль 2016	ТГП, воспитатели, ст. воспитатель
6.	Взаимодействие с социальными партнерами (государственными, общественными и др. организациями), заинтересованными в реализации проекта	Январь – март 2016	Зав. д/с, ст. воспитатель, группа ИТПП
7.	Создание мини-музея «Мое родное Белогорье» в каждом групповом помещении	Февраль - март 2016	ТГП, воспитатели
8.	Расширение зоны психологической службы д/с с учетом инноваций в организации экологической развивающей среды и новых педагогических технологий в воспитании и развитии дошкольников	Март 2016	Зав. д/с, психолог
9.	Обогащение зон ЭРС	Март – сентябрь 2016	Зав. д/с, Ст.воспитатель, зам.зав. по АХЧ, ТГП, воспитатели
10.	Включение в образовательный процесс экологических игр, сказок, ситуаций и т.д.	В течение всего образовательного процесса	Воспитатели, ТГП, ст. воспитатель
11.	Проведение конкурса по озеленению и благоустройству групповых площадок и закреплённых за педагогами территорий дошкольного учреждения, с целью включения в творческий процесс обогащения ЭРС	Лето 2016	Воспитатели, ТГП, ст. воспитатель
12.	Подготовить публикации в СМИ с обобщением опыта работы ДОУ по проектированию ЭРС с использованием новых альтернативных форм по экологическому образованию дошкольников.	Сентябрь – ноябрь 2016	Зав. д/с, Ст.воспитатель, группа ИТПП, ТГП
13.	Изготовление рекламных проспектов по проектированию ЭРС	Декабрь - январь 2017	Ст.воспитатель, группа ИТПП, ТГП
14.	Анализ и обобщение индивидуального мастерства и коллективного творчества сотрудников ДОУ, специалистов учреждений – партнеров по реализации проекта по обогащению ЭРС дошкольного учреждения.	Февраль - апрель 2017	Ст.воспитатель, группа ИТПП, ТГП

6.1. Организационное направление проекта.

При проектировании экологической развивающей среды, реализация принципа дистанции, позиция взаимодействия дает возможность педагогу установить взаимопонимание и контакт между взрослым и ребенком. При этом учитывалась комфортная дистанция взаимодействия.

Принцип стабильности – динамичности помогает достичь вариативности экологической развивающей среды, которая может учитывать индивидуальности, особенности, возможности, интересы каждого ребенка.

Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды предполагает развитие представлений с помощью простых, но разнообразных предметов.

6.2. Компоненты экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

1. Учитывая особенности экологической развивающей среды, в дошкольном учреждении необходимо создать три пространства: тихое, оживленное, деятельностное. Эти пространства разделят экологическую развивающую среду, формируя при этом активность, самостоятельность и субъектную позицию каждого ребенка.

2. Так же включение в образовательный процесс экологических игр, сказок, ситуаций поможет педагогам сформировать экологическую воспитанность дошкольников. Педагоги могут использовать разнообразные методы и приемы в режиме дня и обогащать компонентами экологической развивающей среды педагогический процесс в дошкольном учреждении. Такое условие предполагает проведение уроков доброты, экологических конкурсов и марафонов, экологических экскурсий, викторин; создание на базе дошкольного учреждения экологических кружков, экологических музеев, выставок, экспозиций, экологических агитбригад; организацию дней экологического творчества, тренингов, праздников и фестивалей. Все это будет способствовать расширению возможностей влияния среды на развитие индивидуальности каждого ребенка, его типа личности, важных личностных качеств.

3. Для обогащения зон экологической развивающей среды, необходимо привлечь детей, родителей и других социальных партнеров (экологи, краеведы, спасатели, специалисты по туризму, цветоводству, охране природы), в посильной для них форме, к оформлению экологической среды дошкольного учреждения.

Одним из основных компонентов экологической развивающей среды в помещении является групповой уголок природы. Так как это место знакомства и общения ребенка с миром живой природы. Благодаря своей близости позволяет организовать наблюдение и исследовательскую деятельность вне зависимости от времени года.

Следует отметить, что групповой уголок природы в дошкольном учреждении может выполнять социокультурную, интеллектуально – познавательную и эстетическую функции. Групповые уголки природы в каждой возрастной группе модернизировать с учетом принципа зонирования, то есть выделить:

- зону трудовой деятельности, где поместить оборудование для трудовой деятельности (лопатки, разделочные доски, лейки, ящики для посадки растений и др.), выделить место для трудовых операций (организовать небольшие выдвижные столы, на которых будет располагаться оборудование для трудовой деятельности);

- зону моделирования, где будут располагаться объемные модели планет (глобус и др.), карты, модели и макеты основных природных ландшафтов (пустынный, горный, степной и т.д.), календарь погоды;

- зону мини-музея «Мое родное Белогорье» в каждом групповом помещении, где каждый ребенок может самостоятельно выставлять собранные или сделанные своими руками экспонаты, тем самым варьируя назначение и развивающий характер экспозиций, а так же создавать интерактивные выставки с помощью интерактивной доски.

Обогащение зимнего сада (пальмы, толстянка, лимонное дерево) так же имеет особую практическую значимость для развития экологической воспи-

танности дошкольников. Высокий, потолок, достаточное количество дневного света, соответствующая влажность воздуха создают условия для выращивания экзотических растений. В зимнем саду могут находиться животные, птицы. Украшением зимнего сада могут быть фонтаны, бассейн.

Предметом особого внимания является обогащение экологических зон, расположенных на территории дошкольного учреждения. Особой практической направленностью для детей является создание сюжетного и аптекарского огорода. Сюжетный овощной огород отличается необычным расположением грядок, завязанных в определенный сюжет или фигуру. Так же для каждой возрастной группы отводится свое место. Аптекарский огород (с лекарственными травами) – участок земли, на котором высаживают разнообразные лекарственные растения (ландыш, календула, мята подорожник). Так же аптекарский огород может служить и для организации и проведения разных видов наблюдений, трудовой деятельности в природе, исследовательской деятельности детей.

Пополнение зоны «фруктовый сад» – благоприятно влияет на организацию и проведение наблюдений различной направленности, природоохранных акций и экологических проектов. Так же дети могут участвовать в трудовой деятельности и сборе плодов.

На территории дошкольного учреждения оформлена экологическая тропа – элемент развивающей экологической среды, образовательный специально оборудованный маршрут на природе. Экологическая тропа должна включать в себя специально созданные элементы экологической развивающей среды, такие как:

- птичий городок – специально созданное место на территории экологической тропы для подкормки птиц, организации наблюдений за ними;
- участок фитонцидных растений специально отведенное место для посадки соответствующих растений, обладающими фитонцидами.

Для повышения уровня интерактивности экологической развивающей среды необходимо разработать:

- виртуальные экскурсии (например: «Заповедники Белогорья», «Природа родного края»; «Красная книга Белгородской области» и др.);
- экологические маршруты по экологической тропе дошкольного учреждения, г. Белгороду, Белгородскому краю, России и т.д.;
- изготовить интерактивные дидактические игры, позволяющие уточнить смысл воздействия элементов экологической развивающей среды на детский коллектив («Ходилки», «Поиск следа» и т.д.);
- использовать обучающие экологические компьютерные игры, презентации, видеофильмы для детей, родителей и педагогов.

Видеофильмы могут быть динамичными (игровые фильмы, мультфильмы) или статичными (диафильмы, презентации). При этом все типы видео могут быть как интерактивными, так и не интерактивными, т.е. предполагать или не предполагать виртуальное взаимодействие со зрителями. По содержанию все видеоматериалы можно разделить на обучающие видео и не обучающие (организация культурного досуга детей). Для ознакомления дошкольников с окружающим миром, расширения кругозора, мы предлагаем такие видеоматериалы: «Природоведение для самых маленьких» (реж. Р.Саакянц), «Физика для самых маленьких» (реж. Р. Саакянц), «Астрономия для самых маленьких» (реж. Р. Саакянц), «География для самых маленьких» (реж. Р. Саакянц), «Занимательная химия» (реж. Р. Саакянц), «Энциклопедия всезнайки» (реж. Р. Саакянц), «Твои первые животные» (реж. Р. Саакянц), «Уроки тетушки Совы: География – малышка» (реж. Р.Саакянц), «Уроки тетушки Совы: Уроки осторожности» (реж. С. Зарев), «Умный ребенок: мир вокруг нас» (реж. С.Кларк), «Даша – исследователь» (реж. Г. Мэдден, Г. Конрад, К. МакВэйн), «Давай, Диего, вперед!» (реж. Л. Вилалокас, А. Якобсен, К. МакВэйн), «Семья Почемучек» (реж. Б. Бьянчи и др.); интерактивные DVD «Готовимся к школе» (разработчик IDEX СТ, издатель «Новый Диск»), «Викторина» (разработчик и издатель «Новый Диск» и др.) и др.

Такая организация интерактивной экологической развивающей среды способствует реализации компонентов средового подхода, в соответствии с целями и задачами на данном этапе работы.

6. Планируемые результаты проекта.

Реализация данного проекта по проектированию экологической развивающей среды будет способствовать экологическому развитию дошкольников, экологической воспитанности, в целом решению задач экологического образования, развитию профессиональной компетентности педагогов и повышению интереса родителей.

По отношению к педагогу это будет выражено: в стремлении к саморазвитию на основе экологического, нравственного и личностного отношения к природе; стремлении к профессиональному росту и творческой активности, степени удовлетворения своим трудом.

По отношению к ребенку это будет выражаться в следующем: повышении уровня экологической воспитанности, развитии субъектной позиции, самостоятельности; повышении самооценки, познавательной активности.

В целом, проведенная работа позволит прийти к следующим результатам:

- Создание новых и обогащение традиционных экологических зон (т.е. элементов среды).
- Разработка комплекса интерактивных игр, экскурсий, видеофильмов и т.д.
- Повышение экологической воспитанности участников педагогического процесса.
- Реализации творческого, личностного и профессионального роста педагогического коллектива.

7. Оценка эффективности проекта.

Эффективность проекта отражает соответствие целей и интересов участников проекта (детей, педагогического коллектива, родителей). В связи

с этим необходимо оценивать не только эффективность проекта, но и эффективность деятельности каждого участника проекта.

Эффективность определяется с целью проверки реализации проекта и заинтересованности в нем всех его участников, включая при этом эффективность:

- участия в организации и разработке проекта (улучшается ассортимент и качество предоставляемых услуг);
- участия педагогов в проекте (повышается уровень квалификации педагогов и повышается интерес к осуществлению проектной деятельности);
- инвестирования в проект (повышается конкурентоспособность и имидж дошкольного образовательного учреждения).

8. Ресурсное обеспечение проекта.

Ресурсное обеспечение проекта включает различные виды ресурсов.

Нормативно – правовое обеспечение проекта представлено следующими документами СанПин 2.4.1.3049-13, ФГОС ДО, ООП ДО, методическими рекомендациями для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста по организации развивающей предметно – пространственной среды в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Информационное и материально-техническое обеспечение представлено в виде бюджета проекта, который будет финансироваться из бюджетных и внебюджетных средств, средств от дополнительных платных услуг и добровольных пожертвований, грантов муниципального уровня. Бюджет представлен в таб. 2.6.:

Таблица 2.6.

Бюджет проекта

Наименование	Кол-во	Сумма	Источник финансирования
Комплект, состоящий из интерактивной доски SMART Board 480 и проектора BenQ MS506.	1	140000	Внебюджетные средства, добровольные пожертвования,

Демонтаж строений, зданий на территории дошкольного учреждения	1	3000	грант муниципального уровня
Учебные пособия и демонстрационный материал (таблицы, коллекции, макеты, оборудование для птичьего двора, панно, выставочные центры, мебель)	1	8000	Бюджетные и внебюджетные средства и средства от дополнительных платных услуг
Сажены фруктовых деревьев, лекарственных растения, цветы	80	4250	
Приобретение настольно - печатных, дидактических игр, экологических фильмов, сказок и т.д.	20	2500	Бюджетные и внебюджетные средства
Привлечение специалистов из центров дополнительного образования	3	9000	
Итого:		166750	

9. Оценка рисков внедрения проекта.

При реализации проекта могут возникнуть риски – внешние, внутренние, технические. К внешним рискам можно отнести риски, которые не связаны с деятельностью дошкольного учреждения или его контактной аудиторией (социальными партнерами, юридическими и физическими лицами, которые заинтересованы в деятельности ДОО).

К внутренним рискам можно отнести риски, связанные с деятельностью самого дошкольного учреждения и его контактной аудиторией.

К техническим рискам относятся риски, которые сопровождают строительство объектов на территории ДОО и их эксплуатацию.

Так же мы предусмотрели риски проекта. К внешним рискам можно отнести:

- неполное оснащение экологической развивающей среды;
- некачественный посадочный материал;
- нехватка высококвалифицированных, заинтересованных, инициативных специалистов из центров дополнительных образовательных услуг;
- изменение документации и нормативных положений.

Таким образом, внешние риски ведут к невыполнению плана по реализации проекта. Для того чтобы предупредить наступление рисков, необходимо произвести обновление материальной базы и привлечь дополнительных спонсоров. Так же необходимо снизить уровень неопределенности в системе управления. Получение надежной и достаточной информации играет главную роль, так как оно позволяет принять конкретное решение по действиям в условиях риска.

Для обеспечения результативности проекта дошкольному учреждению необходимо разработать план по взаимодействию с социальными партнерами (школы, библиотеки, музеи: МУК «Централизованная библиотечная система Белгорода» Пушкинская библиотека-музей, БГДБ им. А.А. Лиханова, БГИКМ, МБОУ «Детская школа искусств №1» и др.).

К внутренним рискам можно отнести:

- снижение интереса и активности детей и родителей к участию в эколого - ориентированной деятельности.

Как следствие, такие риски ведут к низкому познавательному и социально - коммуникативному развитию дошкольников и их родителей. Для того, чтобы минимизировать риск, педагогам и специалистам ДООУ следует повысить профессиональный уровень экологического образования, использовать инновационные формы работы с детьми в игровой и образовательной деятельности, проводить мероприятия с активным участием родителей (экологические акции, экологические гостиные, выпуск экологических листовок, информационный стенд, размещение информации на сайт детского сада).

К техническим рискам можно отнести:

- отсутствие дидактического оборудования для создания экологических зон, выполненных производственным способом (птичий городок, таблицы, макеты, мебель и т.д.);

- демонтаж строений, традиционных зон на территории дошкольного учреждения, для организации новых экологических зон и видовых точек.

Так, например, для снижения технического риска следует найти внешних сотрудников, обладающих нужными умениями.

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента мы разработали проект экологической развивающей среды в дошкольном учреждении, который поможет создать и обогатить имеющуюся экологическую развивающую среду для использования ее потенциала в образовательном процессе, а так же повысит профессиональную компетентность педагогов и уровень экологической воспитанности всех участников образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

В данной главе мы проанализировали состояние проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО в педагогической практике.

Опытно – экспериментальная работа предполагала 2 этапа исследования констатирующий и формирующий эксперимент.

На первом этапе мы проанализировали состояние каждого компонента экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения. В качестве показателей оценки выступили зоны экологической развивающей среды, выделенные в нашей работе.

Так же мы распределили все экологические зоны дошкольного учреждения в соответствии с уровнями: к уровню «соответствует» относятся огород, миксбордеры, рабатки и альпинарий расположенные на территории детского сада; к уровню «соответствует частично» относятся зимний сад, экологическая тропа, фруктовый сад, так же расположенные на территории дошкольного учреждения, и групповые уголки, расположенные в помещении детского сада.

Так же, для решения первой задачи, мы провели оценку степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения, и пришли к выводу, что она имеет достаточный уровень.

Далее мы проанализировали результаты анкетирования педагогического коллектива дошкольного учреждения и пришли к выводу, что педагоги не имеют достаточных представлений о «проектировании экологической развивающей среды».

Так же провели диагностику уровня экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста и выявили, что в дошкольном учреждении работа по экологическому воспитанию и образованию осуществляется не в полной мере.

В ходе анализа определили проблемы, существующие в дошкольном учреждении при проектировании экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО:

1. Недостаточное оснащение экологических зон, способствующих экологическому развитию ребенка, развитию его активности, самостоятельности;
2. Недостаточное использование потенциала экологической развивающей среды дошкольного учреждения в образовательном процессе.
3. Недостаточная интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения.
4. Не все педагоги имеют полное и осознанное представление о «экологической развивающей среде» и необходимости ее проектирования в соответствии с ФГОС ДО.

На втором этапе нашего исследования с учетом выявленных проблем нами был разработан проект экологической развивающей среды в соответствии с ФГОС ДО, в котором мы выделили актуальность, цель, задачи, состав мероприятий проекта, который состоит из 3 блоков (организационного,

реализации проекта, обобщения опыта работ); программу по созданию новых и обогащению традиционных элементов экологической развивающей среды дошкольного учреждения, требования к результату и результаты проекта, а так же мы предусмотрели эффективность внедрения проекта, рассчитали бюджет и оценили риски проекта.

Мы считаем, что наш проект будет способствовать обогащению экологической развивающей среды, повышению экологической воспитанности участников образовательного процесса, а так же выделит новые интерактивные формы работы с дошкольниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решение проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО является актуальным и имеет важное значение для системы экологического образования дошкольников.

Анализ специальной литературы позволяет констатировать тот факт, что в результате качественного изменения подходов к образованию произошли изменения в требованиях к организации экологической развивающей среды в дошкольном учреждении. При проектировании данной среды необходимо своевременное повышение экологической компетентности не только педагогов, но и родителей.

Вышеизложенные факты, а также результаты эмпирического исследования по изучаемой проблеме позволили сделать вывод о том, что при проектировании экологической развивающей среды необходимо учитывать социальный тип и индивидуальность каждого ребенка, а также обогащение экологической среды позволяет опосредованно управлять экологическим развитием ребенка.

Это обусловило необходимость исследования и решения проблемы проектирования экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО, на что и было направлено предпринятое нами исследование. В процессе его проведения получены следующие научные выводы и практические результаты.

Анализ философской, психологической, педагогической и специальной литературы позволил рассмотреть понятие: «среда», с точки зрения средового подхода. Мы определили термин «среда» как окружение ребенка, создание которой должно способствовать развитию разнообразных форм деятельности, опосредованно влиять на развитие личности и способствовать комфортному пребыванию в ней.

Рассмотрев понятие «среда» с разных сторон, мы приходим к выводу, что существует многообразие видов «сред»: психологическая, окружающая, образовательная и т.д.

В нашем исследовании специальное внимание уделялось понятию «экологическая развивающая среда». Анализ различных подходов к определению исследуемого понятия показал, что «экологическая развивающая среда» характеризуется как окружающий мир, среда обитания и деятельности человека (Т.А. Серебрякова); совокупность всех материальных тел, сил и явлений природы, ее вещество и пространство, любая деятельность человека, находящиеся в непосредственном контакте с живыми организмами (А.В. Хуторской); конкретные, отдельно взятые животные и растения, которые постоянно живут в учреждении и находятся под опекой взрослых и детей; при этом очень важно, чтобы воспитатели и другие сотрудники детского сада знали экологические особенности каждого объекта природы – его потребности в тех или иных факторах внешней среды, условия, при которых он хорошо себя чувствует и развивается (С.Н. Николаева).

Исходя из этих характеристик, мы рассматриваем «экологическую развивающую среду» как систему определенных экологических зон на территории и в помещении, которые способствуют экологическому развитию детей (С.Н. Николаева).

«Средовой подход» мы определили, как подход со стороны среды, которая выступает фактором развития личности, при условии целенаправленного управления этим процессом (Ю.С. Мануйлов).

В диссертации подробно дана сущность, принципы организации и структура экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

В ходе исследования выявлены требования к экологической развивающей среде, которыми являются требования ФГОС ДО (трансформируемость, полифункциональность, вариативность, безопасность, насыщенность), а так

же требования к вариативности и полифункциональности пространства экологической развивающей среды: «тихое», «оживленное», «деятельностное».

Одним из основных результатов исследования, отраженных в диссертационной работе, является определение сущностных характеристик категории «проектирование». Анализ различных подходов к определению исследуемого понятия показал, что «проектирование» характеризуется как: новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.А. Измайлова); прикладное научное направление педагогики и практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования и разрешения противоречий в современных образовательных системах (В.И. Звягинский); способ нормирования и трансляции педагогической и научно – исследовательской деятельности (Н.В. Кузьмина); определенный вид деятельности педагога по созданию проекта, который направлен на решение современных педагогических проблем (Н.О. Яковлева).

С учетом мнения отечественных педагогов и ученых мы выделили этапы проектирования: педагогическое изобретение; создание единичного опытного образца; педагогический эксперимент; создание конечного проекта.

В ходе исследования выявлено, что в науке до сих пор не существует четкой трактовки понятия «проектирование экологической развивающей среды». Следовательно, мы ввели свое определение понятию «проектирование экологической развивающей среды», которое трактуется как целенаправленный процесс, результатом которого выступает проект по созданию новых или обогащению уже имеющихся экологических зон (т.е. элементов среды), в помещении и на территории дошкольного учреждения, основанный на научных, методических, нормативных требованиях к педагогическому проектированию и организации развивающей предметно – пространственной среды дошкольного учреждения.

В третьем параграфе мы уточнили алгоритм проектирования экологической развивающей среды, который состоит из 3 блоков: подготовительно-го, разработки проекта, проверки качества реализации проекта. Каждый блок разделен на несколько этапов. В каждом этапе определена цель, содержание и технологические ограничения.

Опытно-экспериментальная работа по проектированию экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО включала анализ состояния проблемы проектирования экологической развивающей среды в педагогической практике, разработку и апробирование проекта экологической развивающей среды в дошкольном учреждении.

На первом этапе мы проанализировали состояние каждого компонента экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения. В качестве показателей оценки выступили зоны экологической развивающей среды, выделенные в нашей работе. Так же мы распределили все экологические зоны дошкольного учреждения в соответствии с уровнями: «соответствует»; «соответствует частично»; «не соответствует».

Следующим шагом выступила оценка степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что она имеет достаточный уровень (9 баллов).

Анализ результатов анкетирования педагогического коллектива дошкольного учреждения показал, что педагоги не имеют достаточных представлений о «проектировании экологической развивающей среды».

Данные, полученные в ходе диагностики уровня экологической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста, показали, что низкому уровню соответствует - 25% - 35 человек; среднему - 42% - 59 человек; высокому - 33% - 46 человек. Следовательно, мы пришли к выводу, что в дошкольном учреждении работа по экологическому воспитанию и образованию осуществляется не в полной мере.

Результаты теоретического анализа и данных констатирующего эксперимента позволили выявить следующие проблемы, существующие в дошкольном учреждении при проектировании экологической развивающей среды в соответствии с ФГОС ДО:

1. Недостаточное оснащение экологических зон, способствующих экологическому развитию ребенка, развитию его активности, самостоятельности;

2. Недостаточное использование потенциала экологической развивающей среды дошкольного учреждения в образовательном процессе.

3. Недостаточная интерактивность экологической развивающей среды дошкольного учреждения.

4. Не все педагоги имеют полное и осознанное представление о «экологической развивающей среде» и необходимости ее проектирования в соответствии с ФГОС ДО.

Выделение данных проблем определило необходимость разработки проекта экологической развивающей среды. Для разработки данного проекта, в частности его структуры, мы опирались на рекомендации к разработке проектов Института управления НИУ БелГУ.

Актуальность проекта заключается в необходимости создания экологической развивающей среды в дошкольных учреждениях, что подтверждается результатами научных исследований (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Ю.С. Мануйлов, С.А. Новоселова и др.), концепцией дошкольного воспитания и требованиями ФГОС ДО.

Целью проекта явилось создание условий, обеспечивающих решение задач экологического образования детей дошкольного возраста. Задачами проекта выступили: создание новых и обогащение традиционных элементов экологической развивающей среды дошкольного учреждения; обеспечение интерактивности экологической развивающей среды дошкольного учрежде-

ния, способствующей повышению уровня экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью и задачами проекта, мы определили состав мероприятий, который состоит из 3 блоков (организационного, реализации проекта, обобщения опыта работ); программу по созданию новых и обогащению традиционных элементов экологической развивающей среды дошкольного учреждения, требования к результату и результаты проекта, а так же предусмотрели эффективность внедрения проекта, рассчитали бюджет и оценили риски проекта. Реализация данного проекта поможет обогатить имеющуюся экологическую развивающую среду для использования ее потенциала в образовательном процессе, а так же повысит профессиональную компетентность педагогов и уровень экологической воспитанности всех участников образовательного процесса.

Обобщая результаты исследования, можно констатировать тот факт, что они в целом подтвердили его гипотезу.

Вместе с тем, проведенное исследование является лишь одним из подходов к проектированию экологической развивающей среды дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргунова М.В., Плюснина Т.А., Моргун Д.В., Шейнис Г.В. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития [Текст] / Под ред. Г. А. Ягодина. – М: МИОО, 2010. – 192 с.
2. Батышев С.Я., Новиков А.М. (ред.) Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям [Текст]. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. - 456 с.
3. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года.
4. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Буева. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. — 368 с.
5. Быстряков И.К., Меерсон Е.А., Карякина Т.Н. Социальная экология: Курс лекций [Текст] / Под общ.ред. Е.А. Меерсон. — Волгоград: Изд – во Волгоградского государственного университета, 1999. — 256с.
6. Выготский Л.С. Детская психология [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. – 432с.
7. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464с.: ил.
8. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. Пособие [Текст]; Казан. гос. технол. ун-т. — Казань, 2004. – 212с.
9. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования [Текст] /Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224с.

10. Дошкольная педагогика : учебник для академического бакалавриата/ Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Виноградова Н.А.; под общ. ред. Н.В.Микляевой [Текст]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 496 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс.

11. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций [Текст] / В.И. Загвязинский. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 98с.

12. Земля – кормилица Белгородчины: Учебное пособие: Материалы, методические разработки и рекомендации воспитателям дошкольных образовательных учреждений для работы по экологическому образованию и развитию детей дошкольного возраста (региональный аспект); БелГУ; Управление образования администрации г. Белгорода; Под ред. В.В. Марковой и Л.В. Шинкаревой; Авт-сост.: А.П. Польшина, Н.С. Татаренко, С.Н. Шаповалова; Рец.: Т.Ю. Гущина, А.В. Зарубин; БелГУ [Текст]. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2005. - 212 с.. – Библиогр.: с. 199.– Прил.: с. 200– 211.

13. Зинченко В.П. (при участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учеб.пособие [Текст]. — М.: Гардарики, 2002. — 431с.

14. Измайлова А.А. Системное педагогическое проектирование. Ч.1. Общие теоретические основы: учеб.пособие [Текст] / А.А. Измайлова. – Новосибирск: Изд-воНГТУ, 1998. – 41с.

15. Канн–Калик В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров.– М., Педагогика. 1990. – 144с.

16. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта [Текст]. М., 1989.

17. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения [Текст] // Советская педагогика. 1994. – № 4.

18. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб.пособие для высш. учеб. заведений. [Текст]/ И.А. Колесникова, М.П. Горчакова— Сибирская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288с.
19. Комментарии к ФГОС дошкольного образования от 28 февраля 2014 года № 08 – 249 [Текст].
20. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., Изд- во Ленинградского ун- та, 1970. – 114с.
21. Леонтьев А. Н. Понятие о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) [Текст] // Вопросы психологии 1998.– №1.– С.108–127.
22. Леонтьев А.Н. – Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского [Текст] // Психологическая наука и образование, 1998. – № 1. – С. 5–21.
23. Личность – среда – управление: Материалы региональных научно– педагогических чтений, посвященных педагогическому наследию и развитию идей академика Л.И. Новиковой, 19–20 марта 2009 г. Ч. I / отв. ред. профессор Ю.С. Мануйлов [Текст]. – Н. Новгород, 2010. – 177с. – С. 24 – 27.
24. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании [Текст]//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова.– 2008.– С. 14 – 16.
25. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. – М., 1998. – С. 22–23.
26. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]. – М. – Нижний Новгород, 2002. – С. 126.
27. Мануйлов Ю.С. Среда в ретроспективе социального воспитания [Текст] // Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008.– № 1.– С. 22–23.

28. Маркович Д.Ж. Маркович Д.Ж., Жуков В.И., Бганба—Церера В.Р. Социальная экология: Учебное пособие [Текст]. — М.: Изд-во МГСУ «Союз». — 1998. — 339 с.
29. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 6-е изд., стереотип [Текст]. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 456 с.
30. Немов Р.С. Психология: В 2 кн. [Текст]. М.: Просвещение: Владос, 1994. — Кн. 2. — 496с.
31. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников [Текст]. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 184с.
32. Николаева С. Н. Программа экологического воспитания дошкольников [Текст]. — М.: Новая школа, 1993. — 16с.
33. Николаева С. Н. Юный эколог [Текст]// Дошкольное воспитание. — 1994.— №9 —12.
34. Новикова Л.И. Школа и среда [Текст]. — М.: Знание, 1985. — 80с.
35. Новоселова С. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно–воспитательных комплексах Л.Н. Павлова [Текст]. 2-е изд. — М.: Айресс Пресс, 2007. — 119с.
36. Новоселова С.Л. Развивающая предметно – игровая среда [Текст] //Дошкольное воспитание. — 2005. — №4.— С. 76.
37. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст]. Авторы Азимов Э. Г. , Щукин А. Н. Печатное издание М.: Издательство ИКАР, 2009.
38. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок.57000 слов [Текст] / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. — 15-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1984. — 816с.

39. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С. А. Смирнова. — М., 2000. — 512с.
40. Песталоцци И. Г. Избр.пед. произв.: в 3 т. [Текст] .М.: Педагогика, 1965. — Т.3.—640с.
41. Петренко А.А. Технология проектирования развития образовательных систем [Текст] // Педагогическое образование и наука. 2012. — №4. — С. 87–89.
42. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст]. — М.: Науч.–метод.объединение «Творческая педагогика», Малое предприятие «Новая школа», 1993. — 102с.
43. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов –100 ответов: учеб.пособие для вузов [Текст]/ И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС–пресс, 2004. — 365с.
44. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Текст].
45. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]. — М.: НМЦСПО. С.М. Вишнякова. — 1999.
46. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова. — М.: Педагогика, 2003. — С. 112.
47. Рыжова Н. А. Наш дом – природа: Учеб.метод.комплекс по эколог.образованию дошкольников [Текст]. — М.: ЛИНКА–ПРЕСС, 1996. — 56с.
48. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст]. М.:Линка–Пресс, 2004. — 174с.

49. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / учеб.пособие для студ. вузов [Текст] / Т. А. Серебрякова. - М.:AcademiA, 2006. - 206с.

50. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. А.М. Прохорова. 4–е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 1263.

51. Современный словарь по педагогике [Текст] / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928с.

52. Тонда Л. Методологические аспекты системного проектирования [Текст] / Л. Тонда, И. Пейша // Вопросы философии. – 1987.– №2. – С. 87– 90.

53. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Ред.– сост. Е.Ф.Губский и др., 2003.

54. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов [Текст] / Хуторской А. В. – СПб.:Питер, 2001. – 544с.

50. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен [Текст] // Педагогика . 2002.– № 10. – С. 8 –14.

51. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

52. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Педагогическая концепция детского коллектива (Электронный ресурс). Режим доступа: www.voppsy.ru/authors/KURAKIAT.htm

53. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии (Электронный ресурс). Режим доступа bibl.tikva.ru/base/B352/B352Chapter3-16.php

Электронный ресурс:

54.<http://dic.academic.ru/dic.nsf/ecolog/744/>

55. http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RTvwgirltol

56.<http://www.center-yf.ru/data/ip/Upravlencheskie-resheniya.php>

57. Серебрякова Т.А. Экспериментальный подход к воспитанию основ ценностного отношения к природе у детей дошкольного возраста [Текст]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnyy-podhod-k->

[vospitaniyu-osnov-tsennostnogo-otnosheniya-k-prirode-u-detey-doshkolnogo-vozrasta#ixzz4547ZCKAp](#)

58. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста по организации развивающей предметно – пространственной среды в соответствии с ФГОС дошкольного образования [Текст]. Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/07/Metod_recomendacii.pdf

59. Жаркова Н. А. Организационные и психолого-педагогические условия педагогического проектирования при реализации компетентностного подхода к образованию [Текст] // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – № 2. – с. 266 – 276. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-i-psihologo-pedagogicheskie-usloviya-pedagogicheskogo-proektirovaniya-pri-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-k#ixzz4C8boZVrf>

60. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды [Текст]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-proektirovanie-ekologicheskibeзопасnoi-obrazovatelnoi-sredy#ixzz4CIwftqAD>

61. Зайцева Г. В. Общая педагогика, история педагогики и образования [Текст]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelnoi-sredy-professionalnoi-podgotovki-sotrudnikov-u#ixzz4CIoXFXsH>

62. Кравцов А. О. Проектирование воспитательной системы школы в контексте поликритериального подхода к анализу педагогической действительности [Текст]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-vospitatelnoi-sistemy-shkoly-v-kontekste-polikriterialnogo-podkhoda-k-analizu#ixzz4CIkOf9LE>

63. Садретдинова А.И. [Диссертация] Теоретические основы проектирования образовательной среды в доу в контексте безопасности жизнедеятельности детей [Текст]. Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-proektirovanie-obrazovatelnoi-sredy-formirovaniya-kultury-bezopasnosti-zhizn#ixzz4CI5UOF2Q>

64. Сорина А. К. Проектирование образовательной среды дошкольного образовательного учреждения [Текст]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-obrazovatelnoi-sredy-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya#ixzz4CIqr0622>

65. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. N 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70414724/#ixzz4CZqmXssD>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анализ состояния экологической развивающей среды в дошкольном
учреждении

Показатели	Полностью	Частично	Не реализуется
1) Групповой уголок природы: – растения; – зона трудовой деятельности; – огород; – зона моделирования; – зона выставок творческих работ; – уголок экспериментирования.			
2) Мини – музей			
3) Зимний сад			
4) Фитобар			
5) Фруктовый сад			
6) Огород: – аптекарский; – вертикальный; – хлебный; – кукольный.			
7) Миксбордеры			
8) Рабатки			
9) Искусственный водоем			
10) Альпинарий			
11) Экологическая тропа: – метеоплощадка; – птичий городок; – участок фитонцидных растений; – уголок нетронутой природы; – внутренний дворик.			

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Оценка степени интерактивности экологической развивающей среды в помещении и на территории дошкольного учреждения

Параметры	Баллы
<p>1. Возможность реализации сразу нескольких видов интересов детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эмоциональный интерес; - познавательный интерес (без «угасания» первого); - практический интерес; -учет интересов девочек и мальчиков. 	
<p>2. Многофункциональность использования элементов среды и возможность ее преобразования в целом:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мобильность; - гибкость; - реализация принципа «возьми и измени» («действенность» среды) 	
<p>3. Наличие и доступность, разнообразие автодидактических пособий (возможность самоконтроля действий ребенка).</p>	
<p>4. Наличие интерактивных пособий, сделанных детьми, педагогами и родителями.</p>	
<p>5. Использование интерактивных форм и методов работы с детьми, позволяющих «оживить» среду, сделать ее интерактивной:</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание воображаемой ситуации, частью которой является среда (интерактивное панно и ширмы, атрибуты, придуманные детьми); - использование приемов формирования обратной связи при взаимодействии со средой (прием разговора от лица игрового персонажа, ручка, оставляющая след и т.д.); - владение воспитателем и родителями приемами усовершенствования среды, через систему творческих заданий (задания Торренса, Гилфорда, ТРИЗ – технологии и т.д.). 	

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета для педагогов

Цель: выявить отношение педагогов к проектированию экологической развивающей среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования

1. Есть ли у Вас необходимость в более глубоком анализе и понимании сущности и смысла понятия «экологическая развивающая среда» в дошкольном образовании?
 - а) есть необходимость;
 - б) нет необходимости.
2. Как, по Вашему мнению, проявляется сущность понятия «развивающая среда» в дошкольном учреждении?
 - а) комплекс определенных условий, которые способствуют развитию личности ребенка;
 - б) предмет, который вступает в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности.
3. Как, по Вашему мнению, проявляется сущность понятия «экологическая среда» в дошкольном учреждении?
 - а) окружающий мир, среда обитания и деятельности человека;
 - б) отношение человека ко всей окружающей среде;
 - в) конкретные, отдельно взятые животные и растения, которые постоянно живут в учреждении и находятся под опекой взрослых и детей.
4. Какие, по Вашему мнению, необходимы зоны экологической среды?
 - а) традиционные (групповые и живые уголки в группах, фруктовый сад и огород);
 - б) нетрадиционные (экологический центр, комната природы, зимний сад, экологическая лаборатория, фитобар, миксбордеры, рабатки, искусственный водоем, альпинарий, экологическая тропа и др.)
 - в) оба варианта.
5. Выделите основные принципы организации экологической развивающей среды: *(выберите 3 варианта ответа)*
 - а) принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип активности, самостоятельности, творчества; принцип стабильности — динамичности принцип комплексирования и гибкого зонирования;
 - б) принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого; прин-

- цип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; принцип открытости — закрытости; принцип учета половых и возрастных различий детей;
- в) принцип трансформируемости среды, принцип насыщенности среды, принцип полифункциональности среды; принцип вариативности среды;
 - г) принцип связи теории с практикой; принцип последовательности, систематичности; принцип наглядности, разнообразия методов;
 - д) принцип природосообразности; принцип доступности; принцип объективности, научности;
6. Имеете ли Вы представление о «проектировании экологической развивающей среды»?
- а) имею полное и осознанное представление;
 - б) имею поверхностное представление;
 - в) не имею представления.
7. Суть «проектирования экологической развивающей среды» состоит в:
- а) формулировании и моделировании представлений о будущей совместной деятельности взрослых и детей в среде, удовлетворяющей общественные и личные потребности, а так же о будущем конечном результате и будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования проекта, где экологическая развивающая среда может существовать и как результат, и как процесс;
 - б) разработке определенного образа, основанного на научных и методических достижениях в конкретной области, новых целях, ценностях и требованиях системы образования и современных технологий;
 - в) формировании и закреплении положительного, с педагогической точки зрения, образа жизни детей.
8. Как, по Вашему мнению, есть ли необходимость проектирования экологической развивающей среды в дошкольном учреждении?
- а) есть необходимость;
 - б) нет необходимости.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Диагностика экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ
С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ**

Животные

1. Знают ли дети животных основных классов (звери, птицы, насекомые, рыбы, земноводные)?
2. Знают ли особенности поведения, среду обитания, чем питаются, где и как находят корм, как передвигаются, как приспосабливаются к сезонным изменениям, спасаются от врагов?
3. Знают ли, как обеспечить уход за животными?
4. Могут ли определить стадии роста и развития животных?
5. Умеют ли устанавливать связи между средой обитания и внешним видом, средой обитания и образом жизни животных?
6. Владеют ли обобщенными представлениями «звери», «птицы», «рыбы», «насекомые» (для подготовительной к школе группы — «животные»)?

Стимульные материалы. Картинки с изображениями животных разных экологических групп; с изображением стадий роста и развития кошки (рыбы, цыпленка); дидактическая игра «Зоологическое лото» или крупные картинки с изображениями леса, поля, луга, водоема; модели понятий «звери», «птицы», «рыбы», «насекомые», «животные».

Предъявление задания. Беседа по картинкам:

Кто это?

Составь группы «звери», «птицы», «рыбы», «насекомые», «животные» (для подготовительной к школе группы).

Найди (подбери) модели к этим группам животных.

Что общего у каждой группы животных: зверей, птиц, рыб, насекомых?

Разложи картинки с изображением роста и развития животных (кошки, цыпленка, рыбы). Что было сначала, что потом?

Как приспосабливаются звери, птицы (рыбы и т. д.) к жизни зимой? Что происходит с птицами (рыбами и др.) зимой, весной, летом?

Почему это происходит?

Игра «Зоологическое лото». Предложить подобрать картинки с изображением животных разных экологических групп по месту и среде

обитания. Можно попросить ребенка рассказать, кто где живет. Спросить его: «Как ты думаешь, может ли медведь жить в реке, рыба на дереве? Почему?»

Стимульные материалы. Игровое поле — изображение сред обитания. Карточки с изображениями животных — не более 10. Это могут быть наиболее типичные представители классов «звери», «рыбы», «птицы», «земноводные».

Растения

1. Выделяют ли дети растения среди других объектов природы?
2. Умеют ли различать и называть травянистые растения, кустарники, деревья, комнатные растения?
3. Знают ли органы растений и их функции?
4. Знают ли стадии роста и развития растений?
5. Знают ли потребности растений?
6. Знают ли особенности ухода за комнатными растениями?
7. Знают ли, как и почему растения приспосабливаются к сезонным изменениям?
8. Относят ли растения к живым существам?
9. Производят ли группировку: «травы», «кустарники», «деревья», «растения», «живое», «неживое» (для подготовительной к школе группе)?

Стимульные материалы. Картинки с изображениями деревьев, кустов, травы, а также растений цветника, огорода, луга, поля, комнатных растений; картинки с изображением стадий роста и развития гороха (фасоли); модели понятий «травы», «кустарники», «деревья», «растения», «живая природа», «неживая природа».

Предъявление задания. Беседа по картинкам:

Назови, какие растения ты знаешь. В какие группы можно объединить растения? (Деревья, кусты, травы.)

Назови это растение.

Где оно растёт?

Нарисуй (или разложи) картинки по порядку: как растёт горох (фасоль)?

Что нужно растениям для того, чтобы они хорошо росли?

Назови и покажи растения, которые любят много света, влаги.

Почему они любят много света, влаги?

Что бывает с растениями огорода (леса и др.) зимой, весной, летом?

Почему это происходит?

В качестве дополнения или как вариант предложенных заданий можно организовать *игру «Путаница»*, которая помогает выявить представления о строении и функционировании растений. Для нее нужны модель растения (цветок, стебель, корень, лист изображены отдельно) и картинки с преднамеренной ошибкой в изображении строения растения.

Задания:

- ✓ расположить растение правильно;
- ✓ почему растение нужно расположить именно так, а не по-другому?
- ✓ зачем растению листья, стебли, корни, цветки?

Задание «Подбери модели». Детям предлагается расположить картинки с изображениями растений по группам «травы», «деревья», «кустарники», подобрать к ним соответствующие модели и объяснить свой выбор.

Человек

(автор — Т. А. Ивченко)

Цель — выявить:

- ✓ особенности представлений детей о человеке;
- ✓ понимание существенных признаков человека, сходных и отличающих его от других живых существ в природе (разумность и гуманность человека);
- ✓ особенности представлений о потребностях человека;
- ✓ применение знаний о человеке для решения практических ситуаций.

Задание 1. Беседа «Кто такой человек?»

Беседа направлена на выявление представлений о человеке как биосоциальном существе на уровне конкретных представлений и первичных обобщений.

Стимульные материалы. Две картинки: на первой изображены люди разного возраста и пола (взрослые и дети — 4 или 6 персонажей), на второй — человек, растение и хорошо знакомое домашнее животное (кошка или собака).

Предъявление задания. Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы.

Как ты думаешь, кто такой человек?

Ребенок — это человек? Почему ты так думаешь?

Ты — человек? Почему?

Чем отличается взрослый человек от ребенка? Чем они похожи?

Чем все люди похожи?

Чем человек отличается от животных и растений?

Чем человек похож на животных и растения?

Задание 2. Беседа на основе рисунка «Строение человека»

Стимульные материалы. Контурное изображение человека, цветные карандаши.

Предъявление задания. Ребенку предлагается нарисовать органы и части тела человека и рассказать об особенностях его строения (какие органы и части тела есть у человека и для чего они необходимы?). Это позволяет изучить дифференцированность представлений старшего дошкольника о внешнем строении человека и способность устанавливать конкретные морфофункциональные связи.

Задание 3. «Человек и природа. В чем их различие?»

Это задание поможет выявить степень обобщенности представлений о человеке через сравнение человека с другими живыми существами (животными и растениями), а также освоенность представлений о человеке на уровне их применения в вербальных игровых ситуациях.

Стимульные материалы. Три картинки в соответствии с предъявляемыми ситуациями. На первой картинке изображены две обезьяны и банан; два ребенка и банан. На второй картинке нарисованы объекты природы и механизмы, придуманные человеком на основе наблюдения за природой, такие как гриб — зонтик, птица — самолет, стрекоза — вертолет. На третьей картинке — дерево со сломанной толстой веткой; на дереве изображена птичка, около дерева — кошка и человек.

Предъявление задания.

Ситуация 1. «Кто как поделит банан?» Видишь, на картинке изображены две обезьяны и банан и два человека и банан. Две обезьянки нашли банан, каждой хочется съесть его, и два человека тоже увидели банан, каждый из них очень любит бананы. Как поступят обезьяны? Как поступят люди? Почему люди ведут себя по-другому?

Ситуация 2. «Что подсказала человеку природа?» Посмотри внимательно на картинку с изображениями объектов природы и предметов, сделанных руками человека, и попробуй догадаться, как человек сумел придумать эти предметы. Почему человек сумел придумать такие предметы, а в природе они не существуют?

Ситуация 3. «Кто поможет?» Посмотри: на поляне сломанное дерево, рядом с ним гуляет кошка, на дереве сидит синица, мимо проходит человек. Что будут делать животные и человек в этой ситуации? Кто поможет дереву? Почему именно человек может помочь дереву?

Задание 4. «Потребности человека»

Стимульные материалы. Дидактические картинки с изображениями потребностей человека: биологических (здоровье, питание, воздух, свет, тепло, жилище) и социальных (деятельность, познание, общение, красота, эмоции, чувства).

Предъявление задания. Ребенка спрашивают: «Что необходимо человеку, чтобы он чувствовал себя хорошо?» В случае затруднения с ответом ребенку предлагается выбрать все необходимое человеку из предложенных картинок и объяснить свой выбор.

Критерии оценки представлений дошкольников о человеке:

- ✓ *адекватность*, умение узнавать, выбирать необходимое, называть признаки, характеристики;
- ✓ *доказательность*, умение объяснить, уточнить, дополнить, привести примеры, использовать материал в конкретных ситуациях;
- ✓ *обобщенность*, умение устанавливать связи, выделять существенные признаки.

Уровни освоения представлений о человеке.

Низкий уровень. У ребенка общие, недифференцированные представления о человеке, он называет наиболее яркие признаки внешнего строения, некоторые его характеристики. Ребенок относит человека к живому, но затрудняется объяснить, почему. Свои знания фактически не используют при решении проблемных ситуаций. Ребенок устанавливает единичные связи наглядно-действенным путем. Связи элементарные, конкретные, наглядно представленные, часто несущественные. Обобщенность знаний не проявляется.

Средний уровень. Более полные представления о человеке на базе выделения основных признаков и характеристик. Содержание признаков позволяет составлять небольшие по объему описательные рассказы, которые отличаются последовательностью. Ребенок пытается объяснить, но объяснения однозначные, неразвернутые, часто их основанием являются случайные, внешние несущественные признаки. Знания применяются в знакомых ребенку ситуациях, часто по образцу. Ребенок устанавливает некоторые конкретные наглядно представленные морфофункциональные связи. Начинает складываться обобщенный образ на основе конкретных сенсорных представлений и выделения некоторых общих признаков.

Высокий уровень. У ребенка складываются точные, адекватные, дифференцированные представления. Большое количество признаков и их устойчивость позволяет ребенку успешно сравнивать, сопостав-

лять, выделяя как признаки отличия, так и сходства. Ребенок обосновывает свои суждения, которые отличаются полнотой и логичностью. Объяснения развернуты, имеют место рассуждения, приведение примеров, сравнения. Ребенок применяет знания в разных ситуациях, устанавливает комплекс конкретных и некоторых обобщенных связей. Выделяет существенные признаки сходства и различия.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ С ЦЕЛЬЮ ВЫЯВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ О ЖИВОМ

(на основе исследований Н. Н. Кондратьевой, Т. А. Марковой)

Индивидуальная беседа

Цель — выявить характер представлений детей о живом.

1 часть

В этой части беседы выявляются представления дошкольников о существенных признаках живого и целостности как важнейшем условии жизни живого организма.

Предъявление задания. Ребенку предъявляются 10 картинок с изображением объектов живой природы (животные, растения, человек), неживой природы (солнце, дождь), предметов, созданных человеком (машина, самолет), и предлагается выбрать из картинок все живое. После этого задаются вопросы:

Как ты узнал, что все это живое?

Почему ты считаешь, что это... (*называется конкретное животное, растение*) живое?

Расскажи, что есть, какие части или органы у... (*называется конкретное животное, растение*)?

Зачем нужны... (*называются части и органы*)?

Сможет ли... (*называется объект*) жить без... (*называются части и органы*)? Почему?

2 часть

В этой части беседы акцент делается на изучении представлений детей о свойствах целостного живого организма — его потребностях в условиях среды, состоянии живого как показателя степени удовлетворенности его потребностей.

Предъявление задания. Ребенку задаются вопросы:

Как ты думаешь, что нужно животным (растениям), чтобы жить и хорошо себя чувствовать?

Как нужно ухаживать за животными (растениями)? Зачем? Почему именно так?

Как себя чувствует это растение? Как ты это узнал? Как ему помочь?

3 часть

Эта часть беседы посвящается выявлению представлений дошкольников о приспособлении живых существ к различным средам обитания для удовлетворения потребностей и о сложившихся в экосистеме взаимосвязях.

Предъявление задания. Ребенку предъявляются цветные изображения основных сред обитания живого (воздушной, водной, наземной), силуэтные картинки животных и предлагается проблемно-игровая ситуация: Незнайка (или другой игровой персонаж) перепутал животных и их среды обитания. Задаются вопросы:

Правильно ли Незнайка «расселил» животных? Почему?

Помоги животным и посели их так, чтобы им хорошо жилось. Почему... (*называется конкретное животное*) удобно жить (*называется среда обитания*)?

Как ты думаешь, хорошо ли разным животным и растениям жить вместе в лесу?

В ходе беседы можно использовать (в сокращении) рассказы из книги Н. Сладкова «Не долго думая, или Дела и заботы Жалейкина», отражающие нарушение связей приспособления живого к среде и связей в экосистеме. Ребенку предлагалось оценить поведение Жалейкина и мотивировать ответ.

При выполнении задания *фиксируется* следующее:

- ✓ какие объекты ребенок относит к живому;
- ✓ выделяет ли существенные признаки живого, какие из названных признаков для ребенка являются значимыми при отнесении к группе «живые существа»;
- ✓ знает ли ребенок органы и функции основных органов животных и растений, осознает ли связи между органами и их функциями внутри организма, между особенностями среды и строением и поведением живого, связи в экосистеме;
- ✓ какие потребности называет у животных и растений, на какие признаки состояния объекта ориентируется, соотносит ли состояние живого существа и способ оказания ему помощи;

Диагностическая вербальная ситуация

Цель — определить, каково вербальное отношение ребенка к живому объекту в ситуации выбора.

Предъявление задания. Дошкольнику предлагается вербальная ситуация, в которой герой делает выбор между помощью живому существу и более приятным для себя делом: «Утром мама напомнила Косте, что нужно полить растения, сходить в магазин за молоком для котенка, и ушла на работу. Костя вышел на кухню, голодный Мурзик с надеждой потерся о его ноги. Мальчик подошел к окну, где стояли растения, и увидел, что они хотели пить: земля была сухой, а листики поникли и стали мягкими, словно тряпочки. И тут в окне Костя заметил своих приятелей с мячом, они собирались играть в футбол. Увидев Костю, мальчики обрадовались и закричали ему: „Костя, выходи скорее, у нас как раз нет вратаря!“ Костя подумал, что котенок и растения подождут, и побежал на улицу играть с друзьями».

Детям задаются следующие вопросы:

Хорошо ли поступил Костя? Почему?

Как бы ты поступил на его месте?

Какие добрые дела ты делал для животных и растений?

Через некоторое время создается аналогичная практическая ситуация, в которой дошкольнику необходимо сделать реальный выбор между игрой и помощью живому.

Диагностическая практическая ситуация

Предъявление задания. Воспитатель предлагает ребенку обеспечить уход за нуждающимися в уходе животными или растениями. При этом в созданной обстановке рядом с животными и растениями расположены привлекательные игры и игрушки.

Ведется наблюдение за поведением дошкольника и выясняется, почему он сделал тот или иной выбор.

При выполнении детьми заданий 1 типа фиксируется:

- ✓ какие ценности природных объектов выделяются детьми, осознается ли ими самоценность живых существ; изменяется ли отношение

детей к объектам природы в зависимости от их внешней привлекательности;

- ✓ является ли деятельность с природными объектами интересной для детей; что побуждает их к этой деятельности;
- ✓ каковы мотивы бережного и заботливого отношения к природе; существует ли связь между знаниями о нормах взаимодействия с животными и растениями и представлениями о них как живых существах;
- ✓ меняется ли аргументация оценки поступков в природе при предъявлении дошкольнику задания в нейтральной и личностной формах.

Задания **2 типа** направлены на изучение особенностей проявления целостного отношения к природе и ее объектам в поведении детей.

Цель — выявить характер отношения детей к животным и растениям: его активность, избирательность, устойчивость, осознанность в естественных условиях.

Используется наблюдение за отношением детей к природе в естественной обстановке (в группе и на участке детского сада, во время прогулок и экскурсий в парк).

Наблюдение за отношением детей к живым существам в уголке природы или в комнате природы

Цель — изучить характер отношения детей к животным и растениям в специально созданных условиях.

Созданные условия заключаются в том, что:

- ✓ некоторые из живых существ нуждаются в помощи (нужно было полить растения, удалить с них пыль, покормить морскую свинку и попугаев, убрать их клетки и т. п.). Для этого нужно приготовить необходимые средства;
- ✓ размещены материалы для занятия другими видами деятельности (изобразительной, игровой и т. п.), что позволяет создать для детей ситуацию выбора деятельности — с природными объектами или другой.

Предъявление задания. 1—2 ребенка приглашаются в комнату, и им предлагается заняться в ней тем, чем они хотят.

Если дети самостоятельно не замечают необходимость помощи живому, их внимание привлекается к состоянию животных и растений.

У детей выясняется:

- ✓ как себя чувствует живой объект;
- ✓ как ребенок это узнал;
- ✓ как ему можно помочь;
- ✓ хотел бы ребенок помочь животному или растению.

Возможность проявления детьми ценностного отношения к живому, заботы о животных и растениях базируются на основе представлений о потребностях живого существа, практических умений ухода за ними, диагностические задания для изучения которых представлены выше.

При выполнении детьми заданий 2 типа фиксируется:

- ✓ эмоциональные и речевые реакции по отношению к объектам природы; позитивные и негативные проявления отношения к живым существам;
- ✓ интерес к животным и растениям и деятельности с ними;
- ✓ инициатива в стремлении самостоятельно помочь нуждающимся в помощи животным и растениям; отношение ребенка к предложению взрослого оказать помощь живому;
- ✓ осознает ли ребенок направленность ухода на создание условий для жизни живого; использует ли он представления о растениях и животных как живых существах при определении их состояния и выборе способа оказания им помощи;
- ✓ качество полученного ребенком результата ухода;
- ✓ совпадает ли вербальное и реальное отношение детей к природным объектам.

Результаты выполнения детьми заданий 1 и 2 типов позволят получить картину своеобразия и уровней проявлений экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. Оценку экологической воспитанности можно осуществить на основе обобщенного показателя, включающего наличие у детей:

- ✓ проявлений гуманного отношения к животным и растениям: доброжелательности и интереса к ним, стремления осуществлять позитивное взаимодействие с живыми существами, оберегать живое и заботиться о нем;
- ✓ экологических представлений о животных и растениях как живых существах, сложившихся в природе связях, ценности объектов природы и вытекающих из этого норм отношения к ним;
- ✓ практических умений, позволяющих ребенку осуществлять уход за животными и растениями и проявлять гуманное отношение к ним в деятельности.

Обобщение полученных результатов диагностики.

На основе обобщения материалов протоколов обследования детей возможно определить примерные уровни экологической воспитанности старших дошкольников. Представим характеристики каждого из уровней, на содержание которых будет удобно ориентироваться педагогу.

Низкий уровень. Для детей характерно неустойчивое отношение к животным и растениям, без выраженной положительной направленности. Отношение ситуативно, ребенок может проявлять то небрежность и даже агрессивность к объектам, то отдельные позитивные действия. При этом он действует неосознанно, механически, подражательно, может присоединяться к неправильному поведению других. Характерно неприязненное и даже негативное отношение к непривлекательным живым существам.

По собственной инициативе не проявляет желания общаться с живыми существами, отсутствует интерес и стремление к взаимодействию с ними. Не принимает подобные предложения взрослого.

Представления о природных объектах и их существенных свойствах поверхностные, часто неадекватные. Живыми считают неживые объекты, не относят растения к живому. Представления о нормах отношения к животным и растениям недифференцированы. Дети понимают, что в целом нельзя наносить природным объектам вред, но не осознают почему, мотивируя необходимость бережного отношения к ним боязнью наказания или долженствованием («так надо, по-другому нельзя»). Не выполняют правила в собственном поведении в природе.

Дети замечают яркие нарушения правил отношения к природе, не пресекают неправильное поведение, а присоединяются к нему.

Не владеют умениями осуществления ухода за живыми существами.

Средний уровень. Дети проявляют в целом положительное, избирательной направленности отношение к природе. Они бережно относятся, заботятся о конкретных живых объектах, которые имеют непосредственное отношение к ним, привлекательны для них. С удовольствием, по собственной инициативе общаются со знакомыми, приятными животными и растениями, проявляют интерес к проявлениям их жизни, состоянию. Появилась потребность во взаимодействии с такими живыми объектами, в заботе о них.

К незнакомым или непривлекательным животным и растениям дети относятся настороженно, равнодушно, не замечают их нужды, не обращают внимания на их состояние. По собственной инициативе не стремятся к взаимодействию с ними, неохотно принимают предложения взрослого о взаимодействии с такими живыми объектами.

У детей сложились представления о живом, включающие существенные признаки наряду с несущественными. Дети относят к живому преимущественно животных, выделяя отдельные существенные признаки живого у конкретных животных и растений. Не способны к обобщению по существенным признакам.

Представления о нормах отношения к животным и растениям становятся более дифференцированными, дети выделяют отдельные правила взаимодействия с конкретными объектами, применяют их при уходе за ними. Не распространяют известные правила на круг объектов.

Дети замечают нарушения правил поведения в природе, мотивируют необходимость их соблюдения отдельными ценностями природных объектов — практической пользой, красотой, обеспечением собственной безопасности.

Характерно расхождение вербального и реального отношения к природе.

У дошкольников сформированы некоторые умения ухода за живыми существами, но дети действуют не всегда целесообразно. Детей увлекает процесс ухода, они не нацелены на результат. Трудовые действия не осмыслены до конца с учетом потребностей живого.

Высокий уровень. Характерна выраженная положительная направленность отношения к широкому кругу объектов, в поведении не наблюдается негативных проявлений. Дошкольники с удовольствием, по собственной инициативе общаются с живыми существами, наблюдают за проявлениями их жизни. Охотно откликаются на предложение взрослого помочь живому, самостоятельно видят ее необходимость. Испытывают удовольствие от того, что помогли живому объекту. Сформирована потребность в деятельности с природными объектами.

У детей сформирован широкий круг представлений о природных объектах, представления о живом достаточно существенны. При характеристике животных и растений как живых выделяют ряд существенных признаков. Обобщают группу живых объектов.

Хорошо ориентируются в правилах поведения в природе. Знания о нормах отношения к природным объектам достаточно дифференцированы, дети обобщают правила отношения к кругу объектов и раскрывают по отношению к каждому объекту.

Вербальное и реальное отношение к природе совпадает. Дети не нарушают норм поведения сами, но не требуют этого от других, не вступают в активную защиту живого. Недостаточная степень активности отношения к природе. Дети теряются в новых условиях, нестандартных ситуациях. Мотивом гуманного отношения к животным и растениям выступает понимание ценности жизни, признание разнообразия ценностей природы, проявление гуманных чувств к живому.

Качественно выполняют уход за живыми существами. В уходе нацелены на результат, понимают его направленность, действуют в основном разумно, но нет вариативности. Не хватает инициативы и

самостоятельности в осуществлении ухода за животными и растениями.

Самый высокий уровень. Дети гуманно относятся ко всем живым существам, в любых ситуациях проявляя осознанность, активность и устойчивость отношения. Они отличаются готовностью и стремлением помогать природе, пожертвовать своим покоем ради хорошего состояния живого. Предпочитают деятельность в природе, с ее объектами другим; учитывают при ее осуществлении особенности животных и растений как живых существ. С удовольствием ухаживают за ними, понимая направленность ухода, качественно выполняют все компоненты трудового процесса, достигая важного для живого результата. Проявляют устойчивый интерес к природе. Для многих детей натуралистическая деятельность становится увлечением. Дети проявляют активную позицию: требовательны к себе и к другим, вступают в активную защиту живого, поправляют последствия негативного отношения, пытаются предупредить негативные поступки других. Гуманное отношение к живому выступает как проявление нравственной экологической потребности. Дети признают многообразное значение природы для человека, но мотивом гуманного отношения к животным и растениям выступает признание самоценности живого, бескорыстие ребенка, понимание нравственного смысла позитивных поступков в природе.

Особенности проявления субъектной позиции у дошкольников в процессе применения освоенного экологического опыта.

Субъектная позиция ребенка может прослеживаться в следующих поведенческих проявлениях:

- ✓ в повышенной эмоциональной отзывчивости, которая проявляется в переживании радости, удовольствия при общении, а также в переживании неблагоприятного состояния растения или животного;
- ✓ в повышенном познавательном интересе, желании узнать больше, подробнее о тех или иных объектах, что проявляется в разнообразных вопросах детей, высказываниях о желании узнать, попытках к самостоятельному поиску информации, способности к самостоятельным умозаключениям и обобщениям;
- ✓ в активности высказываний по поводу как правильных, так и неправильных поступков по отношению к природе; осуждение неправильных поступков, желание предупредить такое поведение у детей и взрослых;
- ✓ в способности самостоятельно и качественно осуществлять уход за животными и растениями, сохраняя их целостность и связь со средой, достижение конечного результата в деятельности;

- ✓ в способности увидеть и определить состояние другого человека, взрослого, сверстника, учитывать его при общении, помочь при необходимости, в проявлении эмоциональной отзывчивости, доброжелательности, инициативности в принятии при необходимости мер.

Также в ходе самостоятельного практикования освоенного экологического опыта могут наблюдаться особенности проявления личностной позиции во взаимодействии с природой, которые можно объединить в следующие условно названные группы.

Для детей, составивших группу *«доброжелатели»*, характерна выраженная положительная направленность отношения к природным объектам, в их поведении не наблюдается негативных проявлений. Дошкольники с удовольствием, по собственной инициативе общаются с живыми существами, наблюдают за проявлениями их жизни. Испытывают удовольствие от деятельности с природными объектами. Охотно откликаются на предложение взрослого помочь живому, но самостоятельно не всегда видят ее необходимость. Как правило, *«доброжелателей»* отличает недостаточная активность в действенной реализации эмоционально-ценностного отношения к природе.

Дети-*«помощники»* характеризуются ярко выраженной потребностью помогать природе, самостоятельно и качественно ухаживать за знакомыми живыми существами, понимая направленность ухода на создание условий для жизни живого, значимость заботливого и бережного отношения для животных и растений. Дети сами проявляют осознанное и достаточно устойчивое гуманное отношение к природе, не нарушают правил взаимодействия с ней, но недостаточно требуют этого от других, теряются в новых, нестандартных ситуациях.

Дети-*«защитники»* проявляют гуманное отношение ко всем живым существам, встречающимся в их жизни, отличаются готовностью бескорыстно помочь, пожертвовать своим покоем для благополучия живого. Отношение к природе гуманистически направлено, осознанно, устойчиво. Дети демонстрируют активную позицию: требовательны к себе и к другим в соблюдении правил экологически-целесообразного поведения, вступают в активную защиту живого, пытаются предупредить негативные поступки других, поправляют последствия их неправильного поведения в природе, не теряются в новых, нестандартных ситуациях. Проявление гуманного отношения к природе для них и требование соблюдения этого от других стало для них потребностью, дети осознают его нравственный смысл.