

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ
У ФОРМУВАННІ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ
ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
Рівень вищої освіти –другий (магістерський)**

Виконала:

студентка 6 курсу, 613 групи

Цибуляк Марина Іванівна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент **Шевчук К.Д.**

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... | 6 |
| 1.1. Теоретичні основи наступності у цілісному сприйнятті природи..... | 6 |
| 1.2. Проблеми формування у дітей цілісного сприйняття природи у науковій літературі..... | 16 |
| 1.3. Специфіка забезпечення наступності цілісного сприйняття природи між дошкільною та шкільною ланками освіти | 27 |
| Висновки до розділу I..... | 37 |
| | |
| РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ..... | 39 |
| 2.1. Дослідження рівня сформованості в учнів першого класу цілісного сприйняття природи | 39 |
| 2.2. Характеристика методики здійснення наступності у формуванні цілісного сприйняття природи учнів першого класу..... | 51 |
| 2.3. Методичний інструментарій забезпечення наступності формування цілісного сприйняття природи першокласників..... | 63 |
| Висновки до розділу II..... | 71 |
| ВИСНОВКИ..... | 73 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 76 |
| ДОДАТКИ..... | 86 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміна світової екологічної ситуації зажадало й іншого ставлення людини до навколишньої природи. Змінилися і ціннісні орієнтири, менталітет, з'явилося розуміння того, що лише екологічна безпека забезпечує процес сталого розвитку. Формування цілісного сприйняття природи є концептуальною засадою екологічної освіти.

Для того, щоб діяти на користь природи, людина повинна мати необхідний рівень екологічних знань, вміти їх використовувати. Розуміння того, що людство – це частина природи, призвело до зміни ставлення до екологічної освіти, основи якого закладаються у ранньому віці, на першому етапі – це емоційне виховання, а згодом - активні дії щодо захисту та охорони навколишнього середовища. В останні роки багато зроблено для екологічної освіти дошкільнят та молодших школярів: проведено дослідження принципів побудови навчальних предметів природничо-наукового циклу, внесені до них зміст необхідні зміни.

Провідні педагогічні знання підтверджують потребу розробки педагогічних умов розвитку у дошкільнят та молодших школярів екологічного ставлення до природи у процесі безперервного навчання природознавства, що належать, як правило, до відбору змісту, форм та методів цього процесу. Створити умови для безперервної організації екологічної освіти дошкільнят та молодших школярів можна за умов забезпечення наступності цього процесу.

Стан дослідження проблеми. Науковцями, психологами, природознавцями, педагогами здійснено певні розвідки вивчення процесу формування цілісного сприйняття природи. Аспекти розгляду даного феномену зустрічаємо у дослідженнях вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки. Зокрема, Й.Ф. Герbart, Я.А. Коменський, В.О. Сухомлинський,

Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, розглядали необхідність безпосереднього процесу ознайомлення дітей з природою у навколишньому середовищі. На сучасному етапі розвитку природознавчих дисциплін розглядаються нові підходи, де об'єктами сприймання виступають: а) (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз) функціонування природи в загальних закономірностях, б) (С.П. Пескун, А.В. Степанюк, З.П. Плохій) ієрархічний принцип побудови природи, в) (Н.М. Бібік, Т.М. Байбара, І.Д. Зверев, О.Я. Савченко, З.П. Плохій) формування конкретних об'єктів, явищ природи, г) (З.П. Плохій А.В. Степанюк) забезпечення природного контакту молодших школярів з навколишнім середовищем.

У передшкільному дитинстві закладаються основи екологічної культури. У дослідженнях Н.М. Кондратьєва, А.М. Федотової, І.А. Хайдурової та інших доведено, що дітям 5-7 років доступні екологічні знання про рослини, тварини, людину як про живі істоти, про зв'язки та залежності у світі природи та між людиною та природою; про різноманіття цінностей природи - оздоровчої, пізнавальної, моральної, естетичної, практичної; про те, що природа є місцем існування для людини.

Враховуючи значущість та актуальність окресленої проблеми для педагогічної теорії й практики, нами визначено тему кваліфікаційного дослідження – *«Забезпечення наступності у формуванні учнів першого класу цілісного сприйняття природи»*.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування особливостей забезпечення наступності формування в учнів першого класу цілісного сприйняття природи.

Відповідно до мети дослідження сформульовано **завдання:**

1. Проаналізувати проблему наступності у формуванні цілісного сприйняття природи у науковій літературі.
2. Розкрити специфіку забезпечення наступності цілісного сприйняття природи між дошкільною та шкільною ланками освіти.

3. Дослідити стан сформованості в учнів першого класу цілісного сприйняття природи.

4. Визначити особливості здійснення наступності у формуванні цілісного сприйняття природи учнів першого класу.

Об'єкт дослідження: наступність формування цілісного сприйняття природи учнів першого класу.

Предмет дослідження: особливості здійснення наступності у формуванні учнів першого класу цілісного сприйняття природи.

Методи дослідження – теоретичні: організація та проведення системного теоретичного аналізу, узагальнення, дедукції, порівняння для визначення мети, об'єкта, предмета, завдань дослідження, складових здійснення наступності у формуванні цілісного сприйняття природи в першому класі; констатувальний експеримент, анкетування, бесіди, спостереження, що дозволило визначити початковий стан досліджуваного явища; статистичні методи обробки отриманих результатів.

Теоретичне значення одержаних результатів: охарактеризовано процес здійснення наступності формування в учнів першого класу цілісного сприйняття природи та визначено особливості забезпечення зазначеного процесу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що матеріали дослідження та його результати можуть використовуватися в перших класах загальноосвітніх шкіл, педагогічних освітніх закладах для підготовки фахівців за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта».

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ І

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1.1. Теоретичні основи наступності у цілісному сприйнятті природи

Задля з'ясування сутності об'єкта дослідження вбачає за необхідне розкрити категоріальний апарат теми дослідження, а саме розглянути зміст наступних понять: «сприймання», «сприйняття», «природа», «цілісність», «наступність» як базових категорій щодо тлумачення понять «цілісність природи», «цілісне сприйняття природи», «наступність у формуванні цілісного сприйняття природи».

Аналізуючи поняття «сприймання», вкажемо на його багатоаспектне вираження. Так, за одним із філософських трактувань, – це конкретно-чуттєвий образ предметів і явищ дійсності, що виникає при їхній безпосередній дії на органи чуттів людини. Фізіологічною основою сприймання є тимчасові зв'язки в корі великих півкуль мозку, що утворюються під впливом стійких комбінацій різних подразників. На відміну від відчуттів, сприймання дає їхній цілісний образ, одержаний на основі виділення й об'єднання різних відчуттів, тобто сприймання трактується не як дзеркальне, пасивне відображенням, а є активним творчим процесом [1, с.96].

Інший філософський підхід реалізується в такому визначенні: сприймання – це процес відображення дійсності у формі чуттєвого образу об'єкта. На відміну від відчуттів, що відображають окремі властивості речей, сприймання дає інформацію про об'єкт в цілому при безпосередній дії об'єкта на органи чуттів[3, с.78].

Узагальнення попередньо сказаного знаходимо у визначенні В.І. Шинкарука. На його думку, поняття «сприймання має два значення:

образ предмета, що виникає як результат процесу сприймання, та процес формування цього образу» [101, с.21].

Різні тлумачення поняття «сприймання» ми виокремили й у загальній психології. На думку відомого психолога Запорожець А.В., сприймання - це «не тільки чуттєвий образ, а й усвідомлення предмета, що виділяється з оточення і протистоїть суб'єкту» [45, с.266-268]. Засноване на відчуттях, сприймання не є їхньою сумою, а є більш чи менш складним цілим, яке якісно відрізняється від тих елементарних відчуттів, що входять до його складу.

Б.Г. Ананьєв вважає, що «сприймання припускає цілісний відбиток пізнаного об'єкта, його властивостей і якостей» [2, с.230] і характеризує сприймання через поєднання різноманітних змістів: функціональних (сенсорні функції, що залежать від вікових особливостей, індивідуального досвіду, нервової системи, чутливості аналізаторів, розвитку пам'яті), операційних (операції з предметами, явищами, об'єктами, що складаються в процесі накопичення індивідуального досвіду та психічного розвитку) і мотиваційних (залежність від індивідуального, органічного, гностичного, етичного й естетичного розвитку) [2, с.188].

Крутецький В.А. тлумачить сприймання як «активний процес інтерпретування та осмислення сенсорної інформації» [56, с.231].

Отже, аналіз різних підходів до тлумачення поняття «сприймання» дає нам підстави говорити про сприймання як активний (Г. Крайг), творчий (В.Б. Шапар) процес, що передбачає усвідомлення будь-чого конкретного (Дж. Гібсон, С.Л. Рубінштейн), інтерпретування та осмислення сенсорної інформації (Г. Крайг) в поєднанні з минулим досвідом, наявними уявленнями, знаннями, інтересами, потребами суб'єкта (А.В. Запорожець, Г.С. Костюк), формування в суб'єкта цілісного внутрішнього образу навколишнього світу або його частин (С.І. Подмазін). Сприймання як цілісний відбиток пізнаного об'єкта, його властивостей, якостей (Б.Г. Ананьєв), що виникає як результат аналітико-синтетичної діяльності

аналізаторів (С.І. Коробко). Сприймання як система дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що впливає на органи чуття (Б.Г. Мещераков, В.П. Зінченко). Спостереження – це цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів, організоване з певною метою (О.В. Запорожець).

Характеризуючи властивості сприймання, Г.С. Костюк [21] зазначає, що сприймання будь-якого предмета або явища навколишньої дійсності починається із такого процесу як осмисленням, встановленням відповідності та зв'язку між ним й іншими вже відомим суб'єкту предметом чи явищем, віднесенням сприйнятого об'єкта до певної групи предметів, встановленням подібності з уже відомими. За С.Л. Рубінштейном, осмисленість сприймання означає, що в нього включається мислення [80, с.278]. Л.С. Виготський вказує на те, що, з одного боку, осмисленість є властивістю сприймання дорослої людини і не властива дитині, оскільки є продуктом її розвитку, а не дана із самого початку життя. З іншого боку, досліді показали, що відбувається безпосереднє злиття процесів наочного мислення і сприймання так, що одна функція невіддільна від іншої. Одна й друга утворюють єдиний дієвий цілісний «механізм», який можна розчленувати тільки експериментальним шляхом, бо саме психологічний експеримент дозволяє отримати безсміслові сприймання, тобто виокремити з процесу осмисленого сприймання процес безпосереднього сприймання [25, с.375].

У психологічній літературі поняття «сприймання» часто ототожнюють з поняттям «сприйняття». Осмислення та аналіз змісту підручників, монографій, статей, словників засвідчив, що у підручниках із загальної психології (автори Г.С. Костюк, Д.Г. Елькін; С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко; І.М. Цимбалюк, О.Ю. Яницька; П.А. М'ясоїд; Ю.Л. Трофімов та ін.) читається термін «сприймання», натомість у підручниках, авторами яких є О.В. Запорожець та В.А. Крутецький читаються обидва терміни. У монографіях та статтях останніх років спостерігаємо різні підходи до використання термінів «сприймання» та

«сприйняття». Останньому надають перевагу М.Т. Дригус, Н.І. Карасьова, С.І. Науменко, О.Ю. Осадько, І.В. Яворська-Ветрова та ін., обидва терміни у різних контекстах використовують І.Д. Бех, О.Л. Вознесенська, Н.Д. Володарська, Л.В. Коpecь, В.П. Лисенко, І.П. Матюха, Ю.Т. Рождественський, В.А. Роменець та ін.

Словник української мови поняття «сприймання» трактує так: «1. Дія за значенням сприймати 1-3. 2. спец. Процес відображення мозком предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття» [85, с.597]. Щодо тлумачення «сприйняття» фіксуємо такий запис: 1. Дія за знач. сприйняти. 2. спец. Те саме, що сприймання [84, с.598].

Отже, поняття «сприйняття» й «сприймання» – граматичні синоніми [83, с.670-671]. На відміну від найпростішого психічного процесу – відчуття, – сприйняття залежить тільки від подразника, а й від самого сприймає суб'єкта (сприймає не око, а жива людина). Тому в сприйнятті обов'язково позначаються особливості особистості, що сприймає. Звідси впливає, що зовнішнє середовище сприймається нами під кутом зору наших потреб, інтересів, під тиском необхідності обирати адекватну форму поведінки. Можна сказати, що сприйняття — це система перцептивних дій, що прижиттєво формується, за допомогою якої діти будують образ навколишньої дійсності і потім орієнтуються в ній. Таким чином, звичний світ — це лише опис, програма сприйняття, яка закладається у свідомість людини із самого дитинства. Дитина сприймає світ відповідно до сформованим у його свідомості описом, і ці описи та їх інтерпретації можуть бути частково хибними.

Виходячи із загальної мети і завдань дослідження, та враховуючи відмінне семантичне значення досліджуваних понять, вважаємо за доцільне у змісті нашого дослідження в залежності від контексту висловлювань вдаватися до використання обох термінів.

Наступним розглянемо зміст категорії «природа».

Тлумачному словник сучасної української розглядає даний термін як «органічний (той, що стосується живої природи, тваринного або рослинного світу) і неорганічний світ (складається з речовин, що не належать до живої природи) у всій сукупності й зв'язках, що є об'єктом людської діяльності й пізнання, все те, що первісно не створене діяльністю людини» [19, с.945].

Отож поняття «природа» буде розглядатися нами у дослідженні як навколишнє природне середовище, оточуючий світ у всіх його зв'язках та сукупності.

На наш погляд аналіз сутності поняття «цілісність» як базової категорії нашого дослідження, а також основи щодо тлумачення поняття «цілісне сприйняття природи», необхідно здійснювати у зіставленні з категорією «системність».

Аналіз генезису поняття «система», проведений А.М. Авер'яновим, свідчить про складну етимологію терміна. У грецькій мові він поєднував велике коло різноякісних явищ, що одночасно мали між собою дещо спільне. Увібравши в себе суть таких понять, як «порядок», «організація», «цілісність» і одночасно не ототожнюючись за своїм об'єктивним змістом ні з одним із них, поняття «система» стало аксіоматичним.

За сучасних підходів «система» це комплекс елементів, що знаходиться у взаємодії (Берталанфі); відмежована множина взаємодіючих елементів (А.М. Авер'янов); форма організації існування матерії, що відображається, фіксується свідомістю в поняття, яке становить філософську категорію (А.В. Степанюк); закономірно зв'язані між собою елементи, що її створюють (В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз); множина елементів, що, перебуваючи у відповідних зв'язках та відношеннях, у сукупності утворюють єдність, що характеризується визначеною сукупністю елементів, які використовуються послідовно й взаємопов'язано (О.Я. Савченко); впорядковано взаємодіючі і взаємопов'язані компоненти, що утворюють єдине ціле (В.П. Кучерявий).

Сучасний етап розвитку науки продукує два підходи до встановлення співвідношення між поняттями «система» та «цілісність»: індуктивний (цілісність – це видова ознака, якість, похідне від системності) та дедуктивний (цілісність виступає родовим поняттям, похідним від якого є системність). І.В. Блауберг вважає, що «поняття система включає в себе ті аспекти дослідження складноорганізованого об'єкта, які вже «відпрацювали» в процесі використання поняття цілісності й піддаються формалізації. Це означає, що методологічну роль в системному дослідженні відіграє поняття не система, а цілісність» [13, с.26].

Стосовно теми нашого дослідження суттєвого значення набувають твердження А.В. Степанюк про те, що «цілісність – це внутрішня властивість системи, якої вона набуває в процесі розвитку. Поняття «цілісність» і «системність» співпадають за змістом тільки тоді, коли система набуває певних ознак, що спонукають виділити новий стан за допомогою понять «ціле»» [87, с.8]. А.М. Авер'янов під цілісною системою розуміє організовану та впорядковану систему з розвинутими внутрішніми і зовнішніми зв'язками, систему, в якій виявляються нові, інтегральні якості, що не властиві окремим її компонентам [1]. Додамо, що у найбільш загальному філософському трактуванні системи, останні можна розподілити на абстрактні й матеріальні. Перші є продуктом людського мислення і структуровані за різними ознаками, найважливішою з яких для нашої роботи є упорядкованість. Другі являють собою цілісні сукупності матеріальних об'єктів та діляться на системи неорганічної природи (фізичні, хімічні) і живі системи. До складу останніх входять як найпростіші біологічні системи, так і дуже складні біологічні об'єкти типу організму, популяції, екосистеми [99, с.611].

Наступною категорією нашого дослідження є «наступність».

Протягом багатьох років систематизація природничих понять була предметом досліджень педагогів та психологів: Н.Ф.Виноградова, В.П. Вахтеров, А.Я. Герд, Д.М. Кайгород, З.А.Клепініна, А.А.Плешаков,

О.Т.Поглазова, В.В. Половцов, А.П. Пінкевич. Однією з важливих проблем, з якою стикаються освітні процеси в дошкільній освітній установі та початковій школі, є проблема наступності в природничо освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Для її вирішення необхідно серйозний зміст природничо-наукової освіти за рахунок трансформації сучасних наукових знань на освітні процеси. Цьому сприяє варіативність сучасної освіти.

Проблемам наступності в освіті та вихованні присвячено значну кількість досліджень. Ідея наступності у навчанні знаходить свій відбиток у педагогічній спадщині Я.А. Коменського, Ф.А.В. Дистервега, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського та ін необхідність реалізації принципу наступності розглядалася в працях вітчизняних психологів і педагогів - Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Ш.І. Ганеліна, В.В. Давидова, М.А. Данилова, Б.П. Єсіпова, Л.В. Занкова, А.А. Люблінський, М.М. Скаткіна, А.П. Усовий, Д.Б. Ельконіна та ін.

Незважаючи на наявність науково-практичних робіт, що становлять загальний теоретичний та методичний фундамент процесу формування цілісного уявлення про природу в дошкільному та шкільному віці, залишається необхідним наукове обґрунтування системного вирішення названої проблеми, що дозволить виключити дискретність при переході дітей з дошкільною на початковий ступінь освіти та забезпечити наступність цього процесу.

Принцип наступності - це зв'язок якісно різного між різними стадіями навчання, починаючи з дошкільних установ, молодших класів, закінчуючи старшими [1, с. 112]. Цей принцип стосується змісту навчання, його форм, способів, стратегій і тактик у взаємодії суб'єктів навчального процесу, особистісних новоутворень учнів. Наступність в екологічному вихованні старших дошкільників і молодших школярів - це цілісний процес перспективного формування екологічної культури дитини, що виражається в накопиченні і досвіду взаємодії з природою, соціумом, розвитку вміння

здійснювати діяльність з збереження, захисту, поліпшення природного середовища на основі отриманих в дошкільному освітньому закладі і початковій школі.

На думку Н. Глухової, наступність у системі неперервної екологічної освіти - це не тільки слідування логіці навчально-виховного процесу, а, головним чином, таке використання знань, умінь і навичок, при якому розкриваються основні ідеї екологізації навчального предмету [29, с. 9]. Безперервність та наступність в екологічному вихованні значиться обов'язковою вимогою розвитку екологічної свідомості дошкільнят та молодших школярів через логічно побудовану систему їхніх поглядів та світоглядів, розвиток екологічної культури.

Якщо всередині кожного етапу екологічної освіти в основному проявляється наступність на одному рівні (кількісні зміни), то перехід від одного етапу (ступеня) до наступного носить нерівний, стрибкоподібний характер, пов'язаний з якісними змінами в розвитку учнів.

Реалізація принципу наступності неможлива без постійної діагностики відповідності фактичних результатів діяльності даної педагогічної системи її проміжними кінцевим цілям. Кінцеві цілі не завжди рівною мірою відповідають заданим, планованим, але така ситуація рідко враховується практичними працівниками. Однак упущення і недоліки на будь-якому етапі роботи з реалізації принципу наступності в екологічній освіті школярів можуть стати непоправними педагогічними втратами, які практично неможливо виправити на наступних ступенях екологічної освіти, так як порушується його безперервність [1; 6].

Наступність формування цілісного сприйняття природи полягає у встановленні необхідного зв'язку між змістом і формами екологічного виховання та навчання на різних ступенях освіти (дошкільної та початкової) на раніше отриманих знань, відносин, досвіді. Наступність у цьому випадку розглядається нами як така опора на пройдене, таке використання та подальший розвиток у дітей знань, умінь та навичок, при яких створюються

різноманітні зв'язки, розкриваються нові ідеї, взаємодіють старі та нові екологічні знання, внаслідок чого з'являються інтереси, потреби у нових відносинах з природою. Це, перш за все, вимагає визначення, що потрібно формувати на дошкільному щаблі, і як це має враховуватися на початковому щаблі шкільного навчання, доповнюватися, перекладатися на більш високий рівень складності, поглиблюватися, не повторюючись, а продовжуючи та розвиваючись.

Отож, наступність – це процес, що вимагає взаємодії педагогів дитячого садка та школи. У дитячому садку під наступністю розуміється поступовий розвиток та поглиблення знань, сформованість соціально-комунікативних якостей майбутнього школяра. В початковій школі наступність – це поглиблення знань, умінь та навичок, які дитина отримала у закладі дошкільної освіти. Робота у школі будується з урахуванням наявних знань дошкільника. Розвиток інтеграційних якостей особистості на етапі дошкільної освіти забезпечить поступовий перехід із дошкільної дитинства до початкової школи, що дозволить забезпечити успішну адаптацію дитини до школи, розвиток її нової соціальної ролі [88, с. 29].

Коротко підсумуємо, аналіз спільного та відмінного у семантичному значенні понять «сприймання» й «сприйняття» дозволив трактувати сприймання як незавершений у часі процес відображення мозком предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття. Сутність процесу сприймання найточніше передає зміст дієслова сприймати. Натомість поняття «сприйняття» тлумачимо як процес відображення мозком сенсорної інформації, у результаті чого сприймане стає надбанням суб'єкта і забезпечує формування в його свідомості цілісного внутрішнього образу навколишнього світу або його частин. Сутність процесу сприйняття найточніше відображає значення дієслова сприйняти. Враховуючи відмінність семантики слів, мету й завдання дослідження, вважаємо за доцільне вдаватися до використання понять «сприймання» й «сприйняття» залежно від контексту висловлювань.

Виходячи із того, що цілісність – це внутрішня властивість системи, котру вона набуває в процесі розвитку, цілісність природи розглядаємо в аспекті функціонування природи як матеріальної живої впорядкованої системи, ієрархічні підсистеми якої співвідносні з рівнями організації живої природи (організму, популяції, угруповання). Складові системи, як і підсистем, знаходяться у взаємозв'язках між собою й утворюють певну єдність, цілісність. Перевага в системі суттєвих зв'язків над випадковими підкреслюється словом «упорядкованість».

Наступний етап нашого дослідження зумовлений необхідністю висвітлення педагогічних аспектів розгляду проблеми цілісного сприйняття природи в цілому та розкриття сутності складових суб'єкт-об'єктної взаємодії в процесі сприймання природи.

1.2. Проблеми формування у дітей цілісного сприйняття природи у науковій літературі

Подальший розгляд досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне здійснювати в аспекті висвітлення позицій педагогів щодо інтерпретації поняття «цілісне сприйняття природи»; визначення вікового періоду (старший дошкільний, молодший шкільний вік), що є початковим у формуванні цілісного сприйняття природи; з'ясування можливих засобів унаочнення природи як об'єкта сприймання; розкриття особливостей організації сприймання дітьми природи (з метою визначення дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи у кожній ланці освіти).

Наголосимо на тому, що у педагогічній літературі нами виокремлено різні підходи до розуміння цілісного сприйняття природи. За одним із них, сприйняття предметів та явищ природи має відбуватися за участі якомога більшої кількості аналізаторів. Це, в свою чергу, забезпечує цілісний відбиток у свідомості суб'єкта предмета (явища) природи, розуміння його унікальності та неповторності [23; 42; 48].

Такий підхід є характерним для поглядів К.Д. Ушинського, Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського. Збудження думки дитини, як вважав Й.Г. Песталоцці, можливе лише в результаті поєднання відчуттів різних аналізаторів. За Я.А. Коменським: «все, що тільки можна сприймати, треба давати для сприймання чуттям, а саме: видиме - для сприймання зором, чутне - слухом, запахи - нюхом, те, що підлягає смаку - смаком, доступне дотикові - через дотик. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу ж так і сприймаються» [53, с. 169]. К.Д. Ушинський зазначав, що дитина мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями взагалі, і той, хто захотів би змусити її мислити інакше, даремно й шкідливо насилував би дитячу природу. На думку педагога, «необхідно сформувати у дітей навичку

вдивлятися, вдумуватися в об'єкт вивчення, а не ковзати його поверхнею, тому педагог, який бажає що-небудь міцно закарбувати в пам'яті дитини, повинен турбуватися про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, відчуття м'язових рухів, і навіть, якщо це можливо, нюх і смак взяли участь в акті запам'ятовування» [96, с.251-266]. В.О. Сухомлинський стверджував, що сприймання предметів природи за допомогою різних аналізаторів пробуджує у дітей інтерес та бажання їх пізнати [89].

Сприйняття природи розглядається і в рамках вияву внутрішньої сутності об'єктів природи через своєрідність їх зовнішніх характеристик. Так, Г.С. Тарасенко зазначає, що «естетичне народжується із зовнішнього образу, що сприймається чуттєво – зором, слухом, дотиком, нюхом – як цілісна форма в її гармонійному співвідношенні зі змістом» [91, с.12]. Це – сукупність інформативно насичених ознак, серед яких можна виокремити такі вагомні структурні компоненти краси і виразності природи, як розмаїття форм, звуків і запахів, світло і колір, пропорцію, симетрію, ритм та ін.

Г.С. Тарасенко вказує на те, що дослідники, аналізуючи естетичні властивості природи, виділяють такі структурні «компоненти» її краси, як: розмаїтість форм, звуків, запахів; світло й колір; пропорція, симетрія, ритм (Г. Апресян); барвисті якості і закономірності пластичних форм (Б. Благодир); ритм і аритмія, гармонність і дисгармонія (М. Киященко, М. Лейзеров); розмірність, єдність різноманіття, цілісність, доцільність (Л. Солодовниченко); характерна текстура поверхні (Дж. Гібсон) тощо. Пропонується оцінювати вияви естетичного у фізичних явищах природи, як: краса декоративна (зовнішньочуттєві ознаки), конструктивна (вияв цілісності, доцільності), динамічна (наслідок ритмічності, впорядкованості і рівноваги) (О. Забаро-Прасолова). Серед ознак природної досконалості виділяють: світло й колір (М. Міннарт), красу форм (Е.Геккель), естетику пропорцій (М. Гіка), доцільність симетрії (І. Шафрановський), виразність ритмічності, циклічності й вічності руху в природі (М. Дубинін) та ін. Такі ознаки природи, на думку Г.С. Тарасенко, змістово інформують про зв'язки

в природі, характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів. Науковець вказує на те, що відчуття виразності природи (будь-якого об'єкта, явища, істоти) є відчуттям цінності життя, унікальності кожної форми його вияву [91, с.113-125].

Зіставлення окреслених підходів дає можливість вказати на їх відмінність: у нашому тлумаченні поняття «цілісність» стосується природи і характеризує її як матеріальну живу впорядковану систему, підсистеми якої співвідносні з рівнями організації живої природи.

Цілісне сприйняття природи забезпечується взаємодією дитини з природою. З метою визначення педагогічних аспектів цієї взаємодії вважаємо за необхідне охарактеризувати суб'єкт сприймання з позиції визначення вікового періоду (старший дошкільний, молодший шкільний вік), що є початковим у формуванні цілісного сприйняття природи; об'єкт сприймання – з позиції з'ясування можливих засобів його унаочнення, а суб'єкт-об'єктну взаємодію – з позиції особливостей організації сприймання дітьми природи. Останнє здійснюється з метою визначення дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи.

Висвітлення питання визначення вікового періоду, що є початковим стосовно досліджуваного процесу, знаходимо у працях Г.П. Волошиної, К.Ж. Гуз, Т.В. Дяченко, І.Д. Зверєва, В.Р. Ільченко, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій та ін.

Т.В. Дяченко зазначає, що «від народження до семи років діти східних слов'ян, безпосередньо контактуючи з природою, здобували знання, пізнавали її єдність, відчували себе частиною природи, оскільки між ними, тваринами й рослинами встановлювалося взаємосприйняття». Свме у віці від 7 до 14 років діти активно залучалися до спостережень у природному оточенні [40, с.51].

На думку І.Д. Зверєва, перші уявлення про природу закладаються в сім'ї й дитячому садку. Дошкільники отримують знання про рослини і тварин, вчать розпізнавати їх за характерними ознаками, об'єднувати за

схожими особливостями в елементарні класифікаційні групи (комахи, птахи, звірі, домашні тварини, рослини, кущі, дерева), ведуть спостереження за погодою, сезонними змінами в природі, впливом їх на живу природу тощо [48, с.11].

За результатами досліджень З.П. Плохій, об'єкти та явища природи завдяки своїй виразності й динаміці «привертають увагу дітей раннього та переважно молодшого дошкільного віку. У старшому дошкільному віці діти разом із дорослими створюють екологічні моделі, доцільність яких зумовлена розмаїттям природних явищ, змінністю й циклічністю сезонних ознак, прихованістю причинних зв'язків» [75, с.20].

На думку Н.В. Лисенко, дошкільники здатні активно засвоювати знання про елементарні взаємозв'язки в природі. До них педагог відносить: елементи наукових знань про основні екологічні фактори в розвитку живої природи (світло, температуру, вологу, поживність ґрунту) та очевидні взаємозв'язки і залежності; уміння класифікувати живу природу на основі безпосереднього сприйняття та аналізу зовнішніх ознак, способів взаємодії із середовищем та особливостей живлення. Таким чином, у дошкільному віці формуються первинні екологічні знання, що виникають як результат взаємодії з природою, існують у вигляді системи, мають бути усвідомлені особистістю, зорієнтовані на певну дію [60, с.4-6].

У той же час можна зафіксувати й інші погляди на встановлення вікового періоду, який вважають основою у формуванні цілісного сприйняття природи. Так, Г.П. Волошина характеризує початкову школу як першу стадію збагачення дитини знаннями про природу, цілісну картину світу та формування науково обґрунтованого, морального і естетичного ставлення до природи [23, с.22]. На думку В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, дитина в першому класі починає осмислювати зв'язки в довкіллі (між людиною та живою й неживою природою, між людиною та її оточенням) [91, с.7].

Порівняння поглядів педагогів на визначення вікового періоду, що є початковим у формуванні цілісного сприйняття природи, дозволяє виявити

неоднозначність міркувань. Певна кагорта науковців вважають, що це старший дошкільний вік, натомість частина педагогів розглядають період навчання в першому класі як початковий, відправний стосовно цілісного сприйняття дитиною природи, не звертаючи уваги на здобутки дошкільного періоду її розвитку.

Слід акцентувати увагу на тому, що природа як об'єкт сприймання розкривається педагогами по-різному. Наприклад, Р.А. Арцишевський, С.П. Балашова, Н.М. Бібік, В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз, Н.В. Лисенко, розподіляють природу на живу та неживу. Натомість З.П. Плохій зауважує щодо слушності використання в спілкуванні з дошкільниками термінів «жива природа» і «нежива природа». На її думку, доцільно вживати терміни «живий організм» та «неживий об'єкт природи», оскільки у дітей може сформуватися уявлення, що існує дві природи і одна з них нежива, тобто мертва [74, с.18].

Певні розбіжності існують і в поглядах педагогів на висвітлення у першому класі складових живої природи. За Р.А. Арцишевським, Н.М. Бібік, С.П. Балашовою, доцільно окремо розглядати матеріал про рослини і тварин. Натомість К.Ж. Гуз, В.Р. Ільченко звертають увагу на те, що «ознайомлюючись з живою природою, учні першого класу сприймають її цілісно, не поділяючи на рослинний і тваринний світ» [50, с.11]. Хоча тваринний та рослинний світ діти у закладах дошкільної освіти вивчають як окремо, так і у взаємозв'язках.

Можливі засоби унаочнення природи як об'єкта сприймання розкрито в працях Т.М. Байбари, Н.М. К.Ж. Гуз, Бібік, Т.В. Дяченко, В.Р. Ільченко, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, В.І. Скутіної та інших. Так, Т.В. Дяченко зазначає, що діти східних слов'ян не лише безпосередньо, а й опосередковано сприймали природу, оскільки предмети побуту, орнаментация одягу містили відомості про неї. На колисках відтворювався рух Сонця, на ложках зображувалися знаки Сонця (коло з крапкою у центрі), Землі (ромб з чотирма крапками посередині), на сільничках – символи руху

Сонця (коні, водоплавні птахи), на горщиках – ідеограми води (хвилясті лінії). Одяг теж прикрашали знаки Сонця, Землі, Неба. Сорочка вишивалася з магічними запобіганнями: на верхній частині – зображення Неба, Сонця; на рукавах – символи засіяного поля, на нижній частині сорочки зображувався Нижній світ (птахи, змії тощо). На фібулах (застібках для плащів) відтворювалися уявлення східних слов'ян про цілісну будову Світу: небо, Земля, живе начало Землі. Дитячі іграшки теж сприяли сприйняттю властивостей предметів природи, оскільки виготовлялися з глини, дерева, шишок [40, с.52].

Багато прислів'їв та приказок про природу побудовані за принципом розкриття причинно-наслідкових зв'язків, а саме: назва дії – повідомлення її наслідків. Наприклад, як дощу не буде, то й очерет не виросте; не брудни криниці, бо схочеш водиці; [41, с.36-38]; як багато птиць, не буде гусениць; вода з гір потекла, весну принесла [61, с.54-55] тощо. Зазначене позитивно впливає на формування в дітей цілісного сприйняття природи. Отже, можливим засобом унаочнення природи як об'єкта сприймання можна вважати приклад мовлення дорослих, в тому випадку коли воно спрямоване на знайомство дітей з природою.

Для нашого дослідження актуальним є класифікація засобів унаочнення об'єкта сприймання, запропонована Т.М. Байбарою. До засобів безпосереднього впливу об'єкта на суб'єкт науковець відносить натуральні об'єкти живої (кімнатні рослини, акваріумні тварини й рослини, рослини в природі; фіксовані об'єкти: гербарії, вологі препарати, колекції) та предмети неживої природи (колекції). Опосередкованому сприйманню природи сприяють образотворчі (об'ємні: статичні муляжі; плоскі динамічні: навчальні таблиці, аплікації; плоскі статистичні: навчальні таблиці, картини, фотографії, малюнки), аудіовізуальні засоби (динамічні: телепередачі, кінофільми, аудіо записи, мультимедіа презентації; статичні: нерухомі зображення) та моделі (матеріальні: динамічний телурій; статичні: глобус, рельєфні таблиці; ідеальні: образні схематичні малюнки, схеми,

карти, план, графіки, діаграми; знаково-символічні: рівняння, формули) [6, с.122].

Інше бачення засобів унаочнення об'єкта сприймання запропонували Т.В. Водолазська, К.Ж.Гуз, В.Р. Ільченко, О.Г. Ільченко. Вони вводять поняття «навчальне середовище», до якого відносять кабінет доквілля, екологічну стежину, школу-доквілля та доквілля в буквальному розумінні слова, зазначаючи при цьому, що «учні 1-2-х класів на уроках доквілля працюють у класі або в доквіллі» [50, с.11-12].

Конкретні предмети природи та природне середовище взагалі визначаються В.О. Сухомлинським як найбільш доступний та цікавий для дітей засіб унаочнення об'єкта сприймання. У природі в доступній формі «закладені прості і в той же час найскладніші речі, предмети, явища, залежності, закономірності, інформація про які нічим не замінима тому, що вона відповідає саме дитячому сприйманню, тому, що інформація про ці речі, предмети є тим світом, у який входить сама дитина, у цьому світі – первинне джерело її уявлень, понять, думок, узагальнень» [89, с. 541].

Класики педагогіки розглядають змістовий аспект організації сприймання дітьми природи: Й.Г. Песталоцці А. Дістервега, Й.Ф. Гербарта, В.О. Сухомлинського та сучасних науковців Т.М. Байбари, К.Ж. Гуз, Н.М. Захарової, Н.М. Бібік, І.Д. Зверєва, В.Р. Ільченко, Н.С. Коваль, С.П. Пескун, А.В. Степанюк, З.П. Плохій, Н.В. Шахіревої.

Сприймання природи має здійснюватися на основі розкриття взаємозв'язків між її складовими. Й.Г. Песталоцці зазначав, що це допоможе усунути безладність у вивченні природи та об'єднання її складових у цілісність [72, с. 387]. На думку А. Дістервега, реальна, справжня. дійсна освіта розглядається як розуміння природи. Знати природу – це означає не просто відчувати її в загальному й цілому, а розуміти її явища, знати її у взаємозв'язках та законах функціонування. Й.Ф. Гербарт стверджував, що «сприймання природи базується на багатосторонніх інтересах: емпіричному (що це таке?), умоглядному (чому це так?),

естетичному. Задоволення цих інтересів сприяє розумінню взаємозв'язків у природі» [72, с. 189].

Організовуючи сприймання дітьми природи, В.О. Сухомлинський радив «пам'ятати, що розглядати кожну квітку і кожну пелюстку, крильце метелика і пушинку, що впала з тополі, – це теж бачення природи, дуже важливе і необхідне для того, щоб думати про неї, правильно розуміти її і правильно ставитися до неї. Але є в понятті природа і щось значніше: вона єдине ціле. У цьому цілому – своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежність... Треба вчити дітей розуміти природу як єдине ціле, бачити єдність людини і природи» [89, с. 549].

Науковець Н.В. Шахірева зазначає, що «здатність розглядати всі процеси та явища природи в розвитку й взаємозв'язку є обов'язковою умовою формування цілісного світосприйняття молодших школярів» [105, с. 84].

Такої ж думки дотримується і природодослідниця Т.М. Байбара, котра наголошує, що «цілісна картина природи у її зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язках та залежностях повинна на доступному рівні розкриватися молодшим школярам» [6, с.24].

В.Р. Ільченко, К.Ж. Гуз стверджують, що «довкілля постає перед дитиною не як набір природних об'єктів, а як цілісність, у ньому все органічно пов'язане. Спостереження в ньому базується на безпосередньому сприйманні об'єкта і аналізі інформації про ситуацію в довкіллі» [50, с. 21].

З.П. Плохій вважає, що «ідея екологічної єдності в природі розкривається через поняття «живий організм». Діти ознайомлюються з екологічними зв'язками між живими організмами та живими і неживими її складовими шляхом усвідомлення наявності потреб живої істоти в повітрі, воді, теплі тощо та необхідності їх задоволення» [75, с.18].

А.В. Степанюк, С.П. Пескун дотримуються підходу, за яким сприймання природи має ґрунтуватися на ієрархічному принципі. Дослідник С.П. Пескун звертає увагу на те, що «вивчення природи за

ієрархічним принципом дає можливість логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів і, таким чином, сприяє формуванню цілісної картини світу» [87, с.6].

Природодослідник І.Д. Зверєв вказує, що «велике значення у сприйманні природи мають знання конкретних об'єктів і явищ природи. Без знань як окремих представників живої природи, так і предметів та явищ неживої неможливо правильно оцінювати їх роль у природі, пізнавати зв'язки» [47, с.22]. Подібні роздуми зустрічаємо у працях З.П. Плохій, Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко.

Процесуальний аспект організації сприймання дітьми природи висвітлено в працях Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці; Т.М. Байбари, Н.М. Захарової, І.Д. Зверєва, Н.В. Лисенко, О.Я. Савченко, А.В. Степанюк, Д.І. Струннікової, З.П. Плохій та інших.

Безпосереднє сприймання природи пропагували Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстой, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський та інші. Педагогічна концепція С.Ф. Русової ілюструє, що діти повинні бути якнайближче до природи, яка безпосередньо впливає на дитину через спостереження, експерименти, екскурсії, прогулянки. Адже вважається, що любити можна тільки те, що ми добре знаємо. Необхідно дозволити дітям побачити найближчі краєвиди місцевості, знайти в них кожну річку, ліс, озеро тощо, знати рослинність, звірів свого краю [72].

Слід акцентувати увагу на тому, що, за Т.М. Байбарою, «спостереження різняться між собою за тривалістю: короткочасні (потребують незначного відрізка часу на уроці або вдома при виконанні домашніх завдань) та довготривалі (проводяться в позаурочний час за процесами, явищами, подіями, які розвиваються, змінюються протягом певного часу); формою організації діяльності учнів: фронтальні, групові, індивідуальні; часом проведення: випереджальні (проводяться до засвоєння нових знань), опорні (організуються вчителем у процесі засвоєння нових знань), розширювальні (проводяться після засвоєння теоретичних знань);

характером пізнавальної діяльності: творчі (є способом розв'язання проблеми) та репродуктивні (сприймання й відтворення зовнішніх ознак, властивостей, частин явищ і предметів (форми, кольору, розмірів, відстані знаходження у просторі й т. ін.) та зовнішніх зв'язків)» [6, с.201-204].

Ми дотримуємося структури організації спостереження, яку запропонувала Т.М. Байбара: визначення цілей спостереження, плану його проведення, безпосереднє цілеспрямоване сприймання предметів і явищ природи, формулювання висновків спостережень [6, с.197-200].

Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, В.Р. Ільченко, О.Я. Савченко вказують на те, що сприймання дітьми природи можливе при засвоєнні ними сенсорних еталонів. Узагальнюючи думки педагогів, Т.М. Байбара зазначає, що «дітям необхідно називати ознаки, якості, властивості об'єкта сприймання, вчити розуміти мовлення інших, що містить ті чи інші назви сенсорних еталонів» [6, с.199].

Науковці М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, К.Ж. Гуз, Д.М. Кітяжева, Л.П. Кочина, В.Р. Ільченко, Д.І. Струннікова та інші педагоги наголошують на необхідності побудови процесу формування в учнів цілісного сприйняття природи на основі запровадження інтегрованого викладання та використання міжпредметних зв'язків.

За Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, Л.П. Кочиною, процес інтеграції дає можливість формувати в учнів якісно нові знання про природу. Це, в свою чергу, характеризуються вищим рівнем розуміння, осмислення, підвищенням їх дієвості й системності, динамічністю застосування в нових ситуаціях, [15, с.13].

Теоретичні передумови, закладені в роботах Н.М. Бібік, Т.М. Байбари, М.С. Вашуленко, К.Ж. Гуз, Л.П. Кочиної, В.Р. Ільченко, І.Д. Зверева, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, О.Я. Савченко та ін., дозволили спрогнозувати сукупність дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи.

Отже, з'ясована неоднозначність позицій науковців щодо інтерпретації поняття «цілісне сприйняття природи» дозволила визначити

їх відмінність: у нашому тлумаченні поняття «цілісність» стосується природи і характеризує її як матеріальну живу впорядковану систему, підсистеми якої співвідносні з рівнями організації живої природи.

На основі узагальнення поглядів педагогів на природу як об'єкт сприймання визначено можливі засоби її унаочнення. «Це натуральні об'єкти живої та неживої природи, природне середовище, образотворчі, аудіовізуальні засоби, моделі предметів природи, мовлення дорослих, що спрямоване на ознайомлення з природою, дитячі іграшки, виготовлені з природних матеріалів, предмети побуту та одягу із зображенням предметів природи» [77, с.34].

Висвітлення педагогічних поглядів на визначення вікового періоду, що є початковим у формуванні цілісного сприйняття природи сприяло виокремленню двох напрямків. За одним із них, віковий період окреслюється старшим дошкільним віком, натомість представники іншого напрямку первісним визначають молодший шкільний вік, а саме: період навчання дитини в першому класі. Зазначене спрямовує науковий пошук на розкриття процесу формування цілісного сприйняття природи у дітей старшого дошкільного віку.

1.3. Специфіка забезпечення наступності цілісного сприйняття природи між дошкільною та шкільною ланками освіти

Школа – значна подія у житті дитини. Вона змінює соціальну ситуацію становлення особистості та багато в чому визначає перспективи розвитку особистості.

У цей час відбувається зміна провідної ігрової діяльності та з'являється нова роль – роль учня. В даний період перед вихователями та вчителями стоїть одне з головних завдань - здійснення наступності в вихованні та навчанні дітей закладів дошкільної освіти та початкових класах школи.

Під наступністю розуміється послідовний перехід від одного рівня освіти до іншого, з одночасним збереженням та поступовою зміною змісту, технологій навчання форм, та методів.

Державний стандарт спрямований на вирішення завдань наступності різних освітніх програм дошкільної та початкової освіти. Виділення нових ліній в освітній роботі початкової школи забезпечують поглиблення змістовної наступності на етапі дошкільної та початкової освіти; визначення можливих шляхів реалізації наступності в умовах спілкування змісту, форм та методів освіти [35].

За визначенням Д.Б. Ельконіна, дошкільний та молодший шкільний вік – це одна епоха людського розвитку, що називається «дитинством». Але перехідний період від дошкільного до шкільного дитинства вважається найбільш складним та вразливим. Необхідність збереження цілісності освітнього середовища належить до найважливіших пріоритетів розвитку освіти. Важливою умовою досягнення цього є забезпечення безперервності освіти, яка розуміється як узгодженість, наступність всіх компонентів освітньої системи (цілей, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації виховання та навчання) на кожному рівні освіти [109, с. 125].

Наступність – принцип, спочатку покладений основою системи безперервної освіти. При цьому заклад дошкільної освіти забезпечує базисне розвиток здібностей дитини, а початкова школа, використовуючи досвід дитячого саду, сприяє його подальшому особистісному становленню [88, с. 8].

Розглядаючи стан проблеми наступності в даний час, наголосимо на необхідності системних взаємозв'язків педагогів дитячих садів та вчителів початкової школи. Вихователі ЗДО з метою успішної адаптації повинні добре знати вимоги до вступу у початкову школу. Вчитель у початковій школі – використовувати ігрові моменти, які застосовуються в ЗДО на заняттях.

В адаптаційний період, коли дитина з дошкільника перетворюється у школяра, дуже важливо створити м'які умови для входження в нове для нього цікаве, неспокійне шкільне життя, яке вимагає інтелектуальної, емоційної та вольової перебудови його психіки. Тому необхідно вводити дитину в навчальну діяльність, дотримуючись наступності між дошкільним (ігровим) та шкільним періодом. По-перше, пізнавальна діяльність дітей має здійснюватися або на знайомому їм навчальному матеріалі, чи предметах і явищах, які вони можуть безпосередньо спостерігати під час прогулянок у дворі школи. По-друге, продовжуючи лінію розвитку наочно-образного мислення, навчальний матеріал бажано представляти в основному зоровим рядом, а не описовим текстом. По-третє, для введення понять краще використовувати дидактичну гру [79].

Безперервність освіти – процес, у якому на дошкільному рівні освіти зберігається цінність дошкільного дитинства та закладаються базисні особистісні якості дитини, що є фундаментом успішності шкільного навчання. У той же час школа як наступник дошкільного рівня освіти спирається на досягнення дитини-дошкільника [86, с. 12].

У сучасній освіті відбувається зміщення акценту в розумінні готовності дитини до навчання в школі з інтелектуальною особистісною

готовністю, яка визначається здатністю дитини прийняти нову соціальну роль учня. На перший план виходять сформовані пізнавальні мотиви навчання, тобто свідоме бажання дитини вчитися, пізнавати щось нове, спираючись на вже отримані знання. Для сучасного першокласника стає важливим не стільки мати інструмент пізнання, скільки вміти їм усвідомлено користуватися.

Нові підходи до виховання, навчання та розвитку дітей, позначені у сучасних нормативних документах, вимагають оновлення до здійснення наступності дитячого садка та школи, побудови іншої моделі сучасного випускника закладу дошкільної освіти, у якого мають бути сформовані передумови до навчальної діяльності, які допомагають здійснити успішність навчання на наступних етапах освіти.

Провідним стратегічним пріоритетом безперервної освіти є формування вміння вчитися. Дане вміння формує потреба навчатися протягом усього життя у школі та після школи. Це напрямок відображається у сучасних нормативних документах початкової освіти, де однією із пріоритетних завдань є освоєння дітьми універсальних навчальних дій (особистісних, пізнавальних, регулятивних та комунікативних) [70].

Початкова освіта має допомогти учням виявляти свої здібності, розвинути ініціативу, самостійність, творчий потенціал. Успішність реалізації визначеного завдання передусім залежить від сформованості у дітей пізнавальних інтересів у дитячому садку. Розвиток пізнавального інтересу дитини у дитсадку вирішується засобами цікавості, гри, створення нестандартних ситуацій на заняттях. Найважливішим в успішності навчання стає не наявність у дошкільнят знань, а вміння самостійно їх добувати та застосовувати. Згідно з державним стандартом початкової освіти універсальні навчальні дії – сукупність способів дії, завдяки яким дитина освоює усі компоненти навчальної діяльності [35; 70]:

- 1) пізнавальні та навчальні мотиви;
- 2) навчальна мета;

- 3) навчальне завдання;
- 4) навчальні дії та операції.

Основним результатом дошкільної освіти має стати розвиток у дітей передумов до цілепокладання: здатність ставити цілі та завдання діяльності, шукати засоби здійснення, домагатися отримання результату.

До моменту вступу дитини до школи можна виділити такі причини універсальних навчальних процесів [71, с.61]:

- здійснювати дію за зразком та заданим правилом;
- зберігати задану мету;
- бачити зазначену помилку та виправляти її за вказівкою дорослого;
- контролювати свою діяльність за результатом;
- адекватно розуміти оцінку дорослого та однолітка.

На рівні дошкільної освіти формуються також передумови:

- пізнавальних логічних універсальних навчальних дій,
- знаково-символічних універсальних навчальних дій,
- комунікативних універсальних навчальних дій.

Дитину в дитячому садку необхідно навчити розмірковувати, пояснювати одержувані результати, порівнювати, висловлювати припущення, перевіряти, спостерігати, узагальнювати та робити висновки. Роздуми однієї дитини сприяє розвитку цього вміння в інших.

Це і є діяльнісний підхід, закладений в основі державних освітніх стандартів. Через дію починається розуміння – це його суть. Педагог не повинен видавати готову інформацію, щоб дитина не була пасивним слухачем. Активність дитини є основою розвитку – знання освоюються дітьми у процесі діяльності, що організується педагогом. Таким чином, освітня діяльність виступає як співпраця вихователя та дитини, що сприяє розвитку комунікативних здібностей у дітей, як необхідного компонента навчальної діяльності[70].

Загальні форми наступності для дошкільних освітніх установ та початкової школи:

1. Робота з дітьми – розвиває інтерес до навчання.

Форми роботи:

- екскурсії до школи;
- знайомство та взаємодія дошкільнят з вчителями та учнями початкової школи;
- відвідування шкільного музею;
- виставки малюнків та виробів;
- участь у спільній освітній діяльності, ігрових програмах;
- зустрічі та бесіди з колишніми вихованцями дитячого садка;
- спільні свята та спортивні змагання дошкільнят та першокласників [20, с. 69].

2. Взаємодія педагогів:

- спільні педагогічні ради;
- семінари, майстер-класи;
- круглі столи педагогів ЗДО та вчителів школи;
- проведення діагностики щодо визначення готовності дітей до школи;
- взаємодія медичних працівників, психологів ЗДО та школи;
- відкриті покази освітньої діяльності в ЗДО та відкритих уроків у школі;
- педагогічні та психологічні спостереження [29, с. 11].

3. Робота з батьками передбачає:

- спільні батьківські збори з вихователями ЗДО та вчителів початкової школи;
- консультації педагогів;
- дні відкритих дверей;
- круглі столи, дискусійні зустрічі;
- консультації з педагогами ЗДО та школи; зустрічі батьків з майбутніми вчителями;

- анкетування, тестування батьків;
- освітньо-ігрові тренінги та практикуми для батьків;
- засідання батьківських клубів [49, с. 8].

Взаємодії освітніх організацій дошкільного та початкової освіти визначають категорії «розвиток» та «виховання». «Розвиток» у дошкільному та молодшому шкільному періоді розглядається як система взаємодії «дитина-доросла», зміна типів дитячої діяльності. Вік зміни типу діяльності дитини і вік готовність його до школи. Дані підстави дозволяють виділити критерії готовності дитини до школі [37, с. 216]:

- морфологічна зрілість (розвиток психічних процесів, особливо уяви як інтегральної психологічної характеристики);
- емоційно-вольова зрілість (витримувати навантаження, не боятися нових ситуацій, впевненість у своїх силах);
- соціальна зрілість (уміння слухати, відчувати себе членом) колективу, розуміти та дотримуватись правил тощо) [379, с. 39].

Усі критерії однаково значущі у процесі адаптації дитини до початкової школи. Але особливу увагу педагог має приділяти дослідженню показників, що характеризують здоров'я дитини. Адже у значній частині дітей воно погіршується вже наприкінці першого року навчання в школі.

Не менш важлива проблема – забезпечення єдиної лінії педагогічного процесу на етапах дошкільного та початкового загального освіти. Розвиток дитини має цілісний характер. Педагоги та інші фахівці повинні направити свою діяльність як на інтелектуальну, так і на емоційно-вольову сферу дітей. Педагогу важливо навчитися вивчати динаміку становлення дитини. Крім цього, необхідно безперервно вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Причому увагу науки та методичних служб слід орієнтувати як на загальну методичну підготовку, так і на становлення методичної культури педагогів.

Таким чином, виховання дитини має носити цілісний характер. Педагогу слід спиратися на знання, які отримують діти в закладах

дошкільної освіти, вмiти вдосконалювати накопичений досвiд. Якщо робота буде мати системний характер, то тодi можна говорити про наступнiсть.

Нова українська школа визначає побудову освіти на всiх її ланках з максимальним урахуванням iндивiдуальних особливостей (фiзичних, психологiчних, iнтелектуальних) кожної дитини незалежно вiд її вiкової групи [70].

Принципами побудови дошкільної та початкової освіти є:

- гуманiзм як прояв поваги до особистостi – доброзичливе, дбайливе ставлення до дiтей без примусу та насильства;
- облiк вiкових особливостей дiтей та досягнень попереднього етапу розвитку;
- визнання самостiйної цiнностi кожного вiкового перiоду;
- орiєнтацiя на iндивiдуальнi нахили, темпи розвитку дiтей, задатки, iнтереси; створення умов, оптимальних для: розвитку пiзнавальних та психiчних станiв, властивостей, процесiв молодших школярiв, їх спрямованостi на активнiсть у соцiумi; усвiдомлення мотивiв своєї поведiнки; позитивної самооцiнки; забезпечення самоповаги та ввiчливого ставлення до iнших; забезпечення реалiзацiї можливостей та здiбностей дитини [108, с. 195].

Основнi види дiяльностi дiтей старшого дошкiльного вiку мають бути збереженi та змiстовно доповненi у молодшому шкiльному вiцi. Серед основних напрямiв розвитку старших дошкiльнят:

- ✓ спiлкування;
- ✓ гра;
- ✓ рух;
- ✓ пiзнання;
- ✓ господарсько-побутова дiяльнiсть;
- ✓ художньо-естетичний розвиток;
- ✓ конструювання;
- ✓ малювання;

- ✓ аплікація;
- ✓ ліплення;
- ✓ спів;
- ✓ слухання музики;
- ✓ хореографія;
- ✓ театралізація.

Програми для дитячого садка містять розділи ознайомлення дітей з навколишнім світом, у межах якого здійснюється пізнання дітьми різноманітності сезонних явищ, рослин, тварин, діяльності людини у природі, явища життя, предметне оточення. Програми націлюють вихователів на розвиток у дітях гуманного ставлення до живих істотам, на формування навичок догляду за ними в куточку природи, ознайомлення з предметним та соціальним оточенням. Для цього слід дотримуватися наступних принципів: системності, сезонності, інтеграції, взаємодії дитячого садка та сім'ї.

Критерієм оцінки рівня сформованості природничих уявлень є певні форми рефлексії дитини, засновані на засвоєних нормах правильної поведінки та заборони. Це може бути виражено та враховано у різних формах: прагненні до самостійним спостереженням; проведення найпростіших дослідів; бажанні розповісти про переживання та враження; здійсненні догляду за рослинами та тваринами; участі в екологічних іграх, в образотворчій діяльності (малювання, ліплення, конструювання об'єктів природи) [90, с. 172].

Таким чином, на дошкільному етапі вихователі розвивають у дітей спостережливість щодо різних об'єктів – рослин, тварин, мінералів; на зрозумілих прикладах вчать пошуку та прийняттю рішень, обговорюючи з ними, наприклад, як допомогти навесні та взимку птахам, захистити мурашник, виростити дерево.

Збереження основних напрямів розвитку сприятиме поступового переходу до процесу навчання як до нового виду діяльності у першому

(адаптаційно-ігровому) періоді початкової освіти. Разом про те метою цієї діяльності мають бути:

- ✓ розвиток різних видів активності в дітей віком;
- ✓ постійна творча самореалізація;
- ✓ формування нових компетентностей.

У період від п'яти до шести (семи) років у дітей відбуваються цілісні зміни особистості, в ході ігрової діяльності формуються початкові компетентності, що сприяють переходу до нового етапу розвитку інших соціальних ситуаціях. Головним завданням для старшого дошкільного віку є формування та розвиток особистісних якостей дитини.

Початкова школа, спираючись на придбання дошкільного дитинства, має забезпечити подальше становлення особи дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. У початкових класах діти зміцнюють: ціннісне ставлення до рідного краю, держави, української культури; здатність до критичного мислення та творчого самовираження; дбайливе ставлення до навколишнього середовища тощо [69, с. 9].

Забезпечуючи наступність та перспективність у роботі ЗДО та початкової школи, можна створити умови для всебічного гармонійного розвитку ініціативної, компетентної та самодостатньої особистості на перших суміжних ланках системи безперервної освіти.

Реалізація принципів перспективності та наступності в установах дошкільної та початкової освіти полягає у забезпеченні єдності, взаємозалежності та узгодженості цілей, змісту, форм та методів організації освітнього процесу:

- ✓ вчителі початкових класів повинні бути добре обізнані про особливості освітніх програм, методів та прийомів розвитку, навчання, виховання дітей старшого дошкільного віку, які застосовуються в закладах дошкільної освіти;
- ✓ вихователі старших груп мають бути ознайомлені з освітніми програмами та технологіями навчання початкової школи [42, с. 79].

Крім того, змістовну та технологічну складові освітнього процесу в ЗДО та початковій школі доцільно узгоджувати з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Навички навчальної діяльності формуються в дітей віком старшого дошкільного віку завдяки:

- ✓ навчально-пізнавальної діяльності, спеціально організованої дорослими (навчальні заняття);
- ✓ будь-яким іншим, специфічним для дітей тієї чи іншої вікової групи, видам дитячої діяльності, що здійснюється в ЗДО.

Отож представлено алгоритм формування набуття нових загальнонавчальних компетентностей. Натомість навчання у початковій школі покликане не просто забезпечити взаємозв'язок сформованих компетентностей з навчальною програмою, а й розширити, поглибити та вдосконалити раніше отримані знання, уміння та навички, сформовані ціннісні стосунки, набутий досвід.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

У ході дослідження було з'ясовано, що цілісне сприйняття природи розглядається педагогами в таких аспектах: сприймання об'єктів природи за участі різних аналізаторів (Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський); сприймання естетичної виразності об'єктів і явищ природи, пізнання їх внутрішньої сутності через зовнішні характеристики, а саме: форму, звук, запах, світло, колір, пропорцію, симетрію, ритм тощо (Г.С. Тарасенко) та понятійної конкретизації сприйняття в площині еколого-естетичної сприйнятливості до різних форм об'єктивного вираження реалій природи (О.М. Ткаченко). Зіставлення різних підходів до розкриття сутності цілісного сприйняття природи дає можливість визначити їх характерну відмінність: у нашому тлумаченні поняття «цілісність» стосується природи і характеризує її як матеріальну живу впорядковану систему, підсистеми якої співвідносні з рівнями організації живої природи.

Цілісність природи розглядається нами в аспекті функціонування природи як матеріальної живої впорядкованої системи, ієрархічні підсистеми якої співвідносні з рівнями організації живої природи (організму, популяції, угруповання). Складові системи, як і підсистеми, знаходяться у зв'язках між собою й утворюють певну єдність, цілісність. Перевага в системі суттєвих зв'язків над випадковими підкреслюється словом «упорядкованість».

Цілісне сприйняття трактується як багатогранний процес розуміння сенсорної інформації, яка виникає у свідомості суб'єкта; як цілісна система, компоненти якої, вже ілюструють відповідну єдність, упорядкованість, цілісність.

У межах дошкільної (початкової) ланки освіти наступність у формуванні цілісного сприйняття природи проявляється в урахуванні знань дітей про предмети, явища, зв'язки в природі; в опорі на життєвого досвіду; у дотриманні дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи.

Отож, головною стратегічною настановою у реформуванні системи освіти є забезпечення якості освіти, що відповідає потребам особистості, соціуму та ринку праці. Важливою умовою досягнення якості є забезпечення безперервності освіти. У свою чергу основним засобом забезпечення безперервності є наступність між усіма рівнями освіти. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи «на стиках» освітніх ланок реалізується через узгодженість змісту, форм, методів, засобів формування цілісного сприйняття природи в дошкільній та початковій ланках освіти.

РОЗДІЛ II

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ

2.1. Дослідження рівня сформованості в учнів першого класу цілісного сприйняття природи

Завданням констатувального етапу дослідження є з'ясування рівня сформованості в учнів першого класу цілісного сприйняття природи на початок навчання в початковій школі; з'ясування джерел поінформованості дітей про природу; встановлення пізнавальних потреб старших дошкільників та першокласників, щодо складових природи та зв'язків між ними; визначення види діяльності, під час яких учнів цікавлять об'єкти природи.

Для визначення рівнів сформованості у молодших школярів першого класу цілісного сприйняття природи окреслимо необхідні критерії [66, с.127]:

- якість знань (повнота (відповідність вимогам сфери життєдіяльності «Природа» Базового компонента дошкільної освіти, змісту чинних програм) й дієвість (відтворення та застосування знань у стандартних і нестандартних ситуаціях));

- рівень оволодіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього природного середовища.

На основі зазначених критеріїв нами виділено три рівні сформованості цілісного сприйняття природи: низький, середній, високий.

Загальнодидактичні характеристики низького рівня. «Дитина не в повному обсязі володіє знаннями про природу, визначеними у сфері життєдіяльності «Природа» Базового компонента дошкільної освіти, частково розуміє зв'язки в природі на рівнях організму як цілісної живої

системи, популяції (піклування тварин про потомство) й угруповання (зв'язок між тваринами; зв'язок між станом ґрунту й розвитком рослин). Не виявляє емоційно-ціннісного ставлення до природного середовища, не розуміє самоцінності кожної із складових природи, оскільки призначення об'єктів у природі співвідносить з власними потребами (потрібно чи не потрібно для мене). Виконує запропоновані завдання найчастіше без пояснень і тільки із зовнішньою допомогою» [66, с.128].

Загальнодидактичні характеристики середнього рівня. «Дитина в обсязі вікової норми володіє знаннями про природу, визначеними у сфері життєдіяльності «Природа» Базового компонента дошкільної освіти, розуміє зв'язки в природі на рівнях організму (функціонування організму як цілісної живої системи та функціонування організму як відкритої динамічної системи, що взаємодіє з природним середовищем) та популяції (піклування тварин про потомство). Частково розуміє зв'язки на рівні угруповання (зв'язки між об'єктами живої природи; зв'язки між живою природою та ґрунтом, водою). Виявляє емоційно-ціннісне ставлення до природного середовища, розуміє самоцінність кожної із складових природи, але їх призначення в природі співвідносить з корисністю чи шкідливістю для себе» [66, 129].

Загальнодидактичні характеристики високого рівня. «Дитина володіє знаннями про природу, в межах, визначених сферою життєдіяльності «Природа» Базового компонента дошкільної освіти, розуміє зв'язки в природі на рівнях організму (функціонування організму як цілісної живої системи та функціонування організму як відкритої динамічної системи, що взаємодіє з природним середовищем), популяції (між дорослими тваринами та їх потомством; між тваринами одного виду), угруповання (між рослинами і тваринами, між тваринами різних видів; між об'єктами живої природи (рослинами, тваринами, людьми) та Сонцем, ґрунтом, повітрям, водою). Виявляє емоційно-ціннісне ставлення до

природного середовища, розуміє самоцінність кожної із складових природи». [66, с.129]

Визначення рівня сформованості цілісного сприйняття природи здійснювалося шляхом діагностування першокласників за запитаннями, розробленими дослідником, з використанням діагностичних методик (Л.А. Венгер, Ю.З. Гільбух, Н.О. Головань).

Опитування проводилось у вигляді бесіди за 5 контрольними вправами. Мета бесіди - виявлення рівня опанування дітьми знаннями, уміннями, навичками, передбаченими вимогами Базового компонента дошкільної освіти (додаток А).

Відтак, сформованість у дітей цілісного сприйняття природи досліджувалася за трьома рівнями: низьким, середнім, високим.

В діагностування приймали участь учні, що протягом 2020-2021 н.р. навчалися в 1-х класах Колінковецькому ЗНЗ I-III ст. , Приватній школі Соломон та у старших і підготовчих групах дошкільного навчального закладу 42 м. Чернівці та Колінківського дошкільного закладу «Веселка» Топорівської сільської ради, Чернівецького району, Чернівецької області. Кількість респондентів – 74 особи.

Аналіз результатів опитування дає підстави стверджувати, що 64% респондентів не змогли визначити усі необхідні елементи неорганічного світу. Це дає підстави стверджувати про недостатню сформованість уявлень складових частин природи.

43% учнів при відповіді на друге запитання не достатнє розуміння єдності органічного і неорганічного світ, адже заперечили наявність в природі зайвих предметів чи об'єктів. На недоцільність існування в природі мухоморів вказали 21% опитаних учнів, 7% респондентів – зазначили зайвими птахів, 14% опитуваних учнів – визначили комах, вказавши, що вони «боляче кусаються», 15% учнів – зайвими у світі природи окреслили зорі та Місяць.

Аналіз наступних відповідей дозволяє констатувати, що найкраще у молодших школярів сформоване уявлення цілісності навколишнього середовища на рівні популяції та організму (100% респондентів – правильно визначили вплив сезонних змін на поведінку і життєдіяльність тварин, правильно встановили відповідність між малюнками організму та його частин).

92% дітей правильно розуміють залежність зовнішнього вигляду тварин до умов середовища.

Про часткову сформованість у першокласників розуміння зв'язків між живою природою та організмами неживої природи (Сонцем, ґрунтом, водою, повітрям). Усі опитувані вказали на те, що всім об'єктам живої природи потрібна вода, необхідне повітря. Щодо рослинного світу, то лише 71% опитуваних учнів вказали, що їм необхідно повітря. Решта респондентів заперечила існування зв'язків між повітрям та рослинами. 80% респондентів визначили необхідність тепла і сонячного світла представникам рослинного світу. Решта учнів вказали, що об'єкти природи не потребують сонячного світла і тепла.

На необхідність ґрунту для росту рослин вказали 100% дітей зазначивши, що вони у ньому «живуть». Частина дітей визначила ґрунт необхідним для життя тварин. Частина дітей також переконані у тому, що ґрунт потрібен людям, адже вони вирощують на ньому рослини (49%), будують житла (14%), люди використовують ґрунт для свого переміщення (15%).

Аналіз даних діагностування засвідчив, що у дітей частково сформоване уявлення про повітря як екологічний фактор, адже можливість його забруднення заперечили 21% опитаних учнів. Проте решта дітей відзначили наявність та причину цього явища. 56% опитаних учнів вважають, що зміна складу повітря спричинена надходженням до нього відпрацьованих газів автомобілів, 9% – визнають, що забруднення повітря зумовлено викидами підприємств. Така ж кількість дітей, відповідаючи на

запитання, зазначила, що до зміни складу повітря призводить паління цигарок. 14% шестирічних дітей думають, що повітря забруднюють рослини, оскільки їх листя вкрите пилом; 7% опитаних вказали на те, що пил на шерсті тварин теж викликає погіршення стану повітря. 8% дітей гадають, що повітря забруднює пил, що здіймається з ґрунтових доріг, 7% – зазначають, що «повітря забруднюють хмари» і така ж кількість опитаних дала відповідь: «повітря забруднюється ніччю».

Слід зазначити, що в учнів по-різному сформоване уявлення про природу як цілісну систему. «На рівнях організму та популяції діти сприймають кожний природний об'єкт і як цілісну живу систему, і як відкриту динамічну систему, що взаємодіє з природним середовищем, розуміють наявність зв'язків між дорослими тваринами та їх потомством і зв'язки між тваринами одного виду. На рівні угруповання діти лише частково усвідомлюють зв'язки між живою природою та водою, повітрям, ґрунтом, сонячним світлом і теплом» [107, с.118].

Аналіз результатів опитування дітей дав підстави стверджувати: учні міських шкіл гірше справилися із завданнями діагностування, ніж учні, що навчаються в сільських школах. Ми пояснюємо це тим, що сільські діти значно ближче знаходяться до природного середовища, мають змогу безпосередньо сприймати предмети та явища природи. Слід акцентувати увагу й на тому факті, що діти сільської місцевості значно частіше залучаються до практичної роботи в докільці: вирощують рослин та доглядають за тваринами. Це у свою чергу створює умови для спостереження за особливостями розвитку об'єктів живої природи. Учні міських шкіл таких можливостей не мають. Їх спілкування з природою носить епізодичний характер та реалізується під час прогулянок, екскурсій, походів чи поїздок у сільську місцевість.

До діагностичного зрізу констатувального експерименту також залучалися батьки, діти яких протягом 2020-2021 рр. навчалися в 1-х класах. Кількість респондентів – 68 осіб.

Анкетування батьків проводилося за опитувальником (див. додаток Б), з метою визначення зорієнтованості пізнавальних потреб їх дітей щодо складових природи та зв'язків між ними, встановлення тих видів діяльності, під час яких діти запитують дорослих про природу, з'ясування джерел поінформованості дітей про природу.

Аналіз відповідей батьків на перше запитання анкети засвідчив, що з початком навчання в школі зорієнтованість пізнавальних потреб дітей щодо складових живої природи значно змінюється. Наприклад, якщо про людей запитують 68% дітей 5-річного віку та 61% вихованців підготовчої групи, то цей показник збільшується до позначки 100% стосовно дітей, які навчаються в першому класі (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

**Результати вивчення пізнавальних потреб дітей щодо об'єктів
живої природи**

| Навч. заклади | Група (клас), вік дитини | Складові живої природи | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------------------|------------------------|-------|-------|------|------------|------------|------|-------------|-------------------------------------|
| | | люди | звірі | птахи | риби | кома хи | дерев а | кущі | росли ни | орган ізми з озн. рослин і |
| Дошкіль заклади | Старша група, 5 років | 68% | 70% | 73% | 67% | 67% | 63% | 63% | 63% | 51% |
| | Підгот. група, 6 років | 61% | 78% | 70% | 65% | 65% | 52% | 43% | 35% | 52% |
| школи | 1-й клас, 6-7 років | 100% | 85% | 78% | 78% | 85% | 78% | 64% | 64% | 54% |

Зацікавленість комахами у першому класі становить 85%, а у дітей підготовчої групи – лише 65%, це на 2% менше від результатів, які показали діти старшої групи. Про звірів запитують 85% учнів, у той час, як діти підготовчої групи ставлять відповідних запитань менше на 7 %, а старшої – на 15%. Про дерева запитують 78% учнів перших класів, 52% дітей підготовчої групи та 63% вихованців старшої групи. 78% першокласників цікавиться

рибами, натомість лише 67% дітей п'ятирічного віку та 65% вихованців підготовчої групи запитують батьків про мешканців водойм, тобто зацікавленість дітей рибами під час навчання в першому класі збільшується на 11% у порівнянні з показниками дітей старших груп та на 13% - щодо вихованців підготовчих груп.

Проведений аналіз дав можливість констатувати наступне: діти одного віку проявляють не однакову зацікавленість рослинами. Так, у дітей, які навчаються в першому класу зацікавленість трав'янистими рослинами збільшується на 29%, деревами – на 26%, кущами – на 21% у порівнянні з показниками вихованців підготовчої групи.

Отже, з початком навчання дитини в школі батьки фіксують помітне зростання зацікавленості предметами органічного світу. Натомість цю тенденцію не простежують батьки, діти яких є вихованцями підготовчих груп дитячих садків. На нашу думку, зниження пізнавального інтересу дітей до об'єктів живої природи зумовлено тим, що вихователі дошкільних закладів більшу частину часу відводять на підготовку дітей до школи, яку перш за все вбачають у формуванні графічних навичок письма та розвитку уміння читати. Таким чином, змістова лінія Базового компонента дошкільної освіти «Природа планети Земля» реалізується без належної уваги і втрачається найцінніша її характеристика: системність.

Щодо особливостей сприйняття предметів неорганічного світу (таблиця 2.2), явищ природи та ґрунту (таблиця 2.3) слід констатувати той факт, що у п'ятирічному віці найбільше дітей цікавить Сонце (92%), зорі (87%), повітря (80%), вода (70%), опади (72%), вітер (57%). Зі збільшенням віку дітей та відвідуванням ними дошкільного закладу простежується тенденція до збільшення зацікавленості листопадом на 14%, піском на 28%, глиною на 22%, вітром на 18%. Порівняльний аналіз результатів анкетування батьків першокласників та батьків, діти яких відвідують підготовчі групи дитячих садків, засвідчив: у останніх збільшується інтерес

до пізнання ґрунту на 25%, Сонця на 17%, повітря на 39%, зірок на 19%, явищ природи (дощу) на 7%.

Таблиця 2.2

Результати вивчення пізнавальних потреб дітей щодо предметів неорганічного світу

| Навчальн заклади | Група (клас), вік дитини | Складові неорганічного світу | | | | | |
|---------------------|-----------------------------|------------------------------|-------|------|---------|------------------|-------|
| | | вода | Сонце | зорі | повітря | корисні копалини | |
| | | | | | | пісок | глина |
| Дошк. кіл. | Старша група, 5 років | 70% | 92% | 87% | 80% | 7% | - |
| | Підгот. група, 6 років | 43% | 88% | 76% | 89% | 35% | 22% |
| школи | 1-й клас, 6-7 років | 50% | 71% | 57% | 50% | - | - |

Таблиця 2.3

Результати вивчення пізнавальних потреб дітей щодо явищ природи, ґрунту

| Навч. заклади | Група (клас), вік дитини | Явища природи | | | Ґрунт |
|-------------------|-----------------------------|---------------|----------|-------|-------|
| | | дощ | листопад | вітер | |
| Дошкл. заклади | Старша група, 5 років | 72% | 43% | 57% | 23% |
| | Підгот. група, 6 років | 57% | 57% | 75% | 39% |
| Шшко. ли | 1-й клас, 6 років | 50% | 7% | 7% | 14% |

Зниження зацікавленості листопадом, глиною, піском, опадами, на нашу думку, спричинено тим, що учні під час прогулянок вже не граються у піску, не будують з нього паски, рідко ліплять вироби з глини, не завжди спостерігають за явищами природи, натомість у дошкільних закладах діти активно залучаються до виконання попередньо зазначених дій.

Аналіз результатів анкетування батьків щодо зорієнтованості пізнавальних потреб їх дітей свідчить про те, що існують певні відмінності у зацікавленості вихованців дошкільних закладів освіти та учнів першого класу предметами органічного та неорганічного світу. Ця розбіжність простежується як відповідно до віку дітей, так і до типу навчального закладу.

Результати анкетування батьків першокласників свідчить про те, що лише зрідка діти запитують про зв'язки між органічним та неорганічним світом. Проте показник зацікавленості зв'язками в природі значно підвищується, якщо шестирічні діти відвідують дитячий садок (таблиця 2.4). Цей факт ми пояснюємо тим, що режимом дня дошкільного закладу передбачено проведення прогулянок, під час яких створюються сприятливі умови для розкриття зв'язків у природі.

Таблиця 2.4

Результати вивчення пізнавальних потреб дітей щодо зв'язків у природі

| Навчальні заклади | Група (клас), вік дитини | Зв'язки в природі між | | | | | | | | | | | |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|------------------|--------------------|---------------------|--------------------|-------------------|---------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | ринами одн. виду | ринами різн. видів | варинами і Сонцем | варинами і волою | варинами і глингом | варинами і повітрям | рослинами і Сонцем | рослинами і волою | рослинами і глингом | рослинами і повітрям | рослинами і тваринами | адовими част. рослини |
| Дошкіль. заклад | Старша група, 5 років | 40% | 50% | 10% | 10% | - | 13% | 13% | 13% | 10% | 10% | 38% | 30% |
| | Підгот. група, 6 років | 65% | 83% | 55% | 26% | 22% | - | 43% | 50% | 22% | 9% | 46% | 42% |
| Школи | 1-й клас, 6 років | 28% | 44% | 14% | - | 7% | 7% | 14% | 7% | 7% | 7% | 7% | 20% |

Аналіз відповідей батьків на друге запитання анкети виявив те, що найчастіше першокласники запитують рідних про природу під час прогулянок (85%), виконання домашніх завдань (58%), читання книг (57%),

перегляду (слухання) теле(радіо)передач (41%), трудової діяльності у природному середовищі (28%), побутової праці (21%), гри (15%).

Вивчаючи анкетні дані батьків, діти яких є вихованцями підготовчих груп, ми звернули увагу на те, що отримані у результаті підрахунку кількісні показники відрізняються від наведених вище даних. Так, шестирічні діти, які відвідують дитячий садок, найчастіше запитують батьків про природу під час прогулянок (83%), трудової діяльності (61%), перегляду телепередач (48%). Зовсім незначний відсоток дітей запитує батьків про природу під час побутової праці (4%) та читання книг (11%). Слід акцентувати увагу на тому факті, що 30% дітей підготовчої групи цікавляться складовими природи під час гри.

Порівнюючи відповіді батьків, діти яких навчаються в школі, та відповіді батьків, діти яких є вихованцями підготовчих груп дошкільних закладів, ми установили те, що пізнавальна активність учнів перших класів на 44% збільшується під час читання книг, на 11% – під час побутової праці, на 2% – під час прогулянок. Першокласники у порівнянні з вихованцями підготовчих груп на 33% ставлять менше запитань під час трудової діяльності, на 15% – під час гри та на 7% – під час перегляду (слухання) теле(радіо)передач. Отримані результати ми пояснюємо зміною режиму дня, збільшенням часу, що відводиться на навчальну діяльність.

На основі узагальнення відповідей батьків на третє запитання анкети щодо з'ясування джерел поінформованості дітей про природу можна зробити такий висновок: дітям п'ятирічного віку про природу розповідають 77% батьків та 78% вихователів, вихованцям підготовчої групи – 87% батьків та 74% вихователів, учням першого класу – 100% батьків та 89% учителів.

Аналіз результатів анкетування батьків дозволив констатувати: вихователі старшої групи у порівнянні з вихователями підготовчої групи більше розповідають дітям про природу. Тенденція до збільшення простежується і стосовно природничої інформації, яку повідомляють дітям

учителі, проте показник, на думку батьків, сягає лише позначки 89%. Переважно середній рівень взаємодії педагогів і батьків у формуванні в дітей цілісного сприйняття природи, недостатня поінформованість батьків щодо навчального матеріалу, який опрацьовується на уроці пояснюють бачення педагогічного вкладу в досліджуваний процес в ході анкетування.

На другому етапі констатувального експерименту ставилися такі завдання: з'ясувати найефективніший спосіб забезпечення пізнавальних потреб дітей з позиції самих дітей; дослідити міру задоволеності пізнавальних потреб дітей; розробити критерії та показники визначення взаємодії сім'ї та школи у процесі формування у першокласників цілісного сприйняття природи; визначити рівні прояву взаємодії сім'ї та школи у реалізації досліджуваного процесу.

З метою визначення способу забезпечення пізнавальних потреб вихованців з позиції самих дітей було проведено їх опитування в такий спосіб: учневі повідомлялося питання та пропонувалися варіанти відповідей, при цьому увага зверталася на те, що можна запропонувати свій варіант відповіді.

Опитування проводилися у формі бесіди за такими питаннями:

1. Кого найчастіше ти запитуєш про природу? (Варіанти відповідей: а) батьків; б) вчителя; в) однокласників; г) інший варіант відповіді.)
2. Як часто дорослі відповідають на твої запитання про природу? (Варіанти відповідей: а) завжди; б) не завжди; в) зрідка; г) не задаю таких запитань; д) інший варіант відповіді.)

Узагальнення результатів проведеного опитування дає можливість констатувати, що, на думку дітей, спілкування є найефективнішим способом задоволення їхніх пізнавальних потреб. Також було з'ясовано, що вони надають перевагу персоніфікованому спілкуванню: 40% дітей найчастіше запитують про природу батьків, 8% – дідусів та бабусь, 7% – старших братів та сестер, 43% опитаних першокласників спілкуються з цього приводу з учителем, 2% – з однокласниками.

Аналіз відповідей дітей на друге запитання показав, що 36% опитаних першокласників на свої питання завжди отримують відповіді дорослих, 60% – «не завжди», 4% – «зрідка». Відповідну поведінку дорослих діти пояснюють таким чином: «вони не відповідають, бо багато роботи».

З'ясовано, що з початком навчання в школі помітно зростає зацікавленість дітей предметами живої (люди, звірі, риби, комахи, дерева) та неживої природи (водою), проте значно знижується зацікавленість листопадом, глиною, піском, ґрунтом. Зрідка учні запитують батьків і про зв'язки між живою природою та Сонцем, водою, повітрям, ґрунтом.

Пізнавальна активність першокласників у порівнянні з вихованцями дошкільних закладів на 44% збільшується під час читання книг, на 11% – під час побутової праці, на 2% – під час прогулянок. Джерелами поінформованості дітей про природу, на думку батьків, є 100% батьків та 89% учителів. Неадекватне бачення педагогічного вкладу в досліджуваний процес ми пояснюємо недостатньою поінформованістю батьків щодо навчального матеріалу, який опрацьовується на уроці, та переважно низьким і частково середнім рівнями прояву взаємодії педагогів і батьків у формуванні в дітей цілісного сприйняття природи.

Отже, необхідним аспектом формування в дітей цілісного сприйняття природи є дотримання певної методики здійснення наступності у реалізації досліджуваного процесу між дошкільною та початковою ланками освіти; визначення варіативного підходу до організації систематичних (керованих учителем) безпосередніх сприймань дітьми об'єктів природи.

2.2. Характеристика методики здійснення наступності у формуванні цілісного сприйняття природи учнів першого класу

За Базовим компонентом дошкільної освіти формування в старших дошкільників цілісного сприйняття природи здійснюється на трьох рівнях організації живої природи, а саме: на рівнях організму, популяції та угруповання. Вважаємо за необхідне розкрити сутність цих рівнів.

У нашому дослідженні організм розглядається як цілісна жива система.

Поняття «популяція» розглядається у кількох трактуваннях: «сукупність особин даного виду організмів, що належать до різних ділянок суші або водоймища з однотипними умовами середовища» [100, с.394]; «сукупність особин певного виду рослин, тварин чи мікроорганізмів, що населяють обмежену ділянку природного середовища» [99, с.775]; «група організмів, що відносяться до одного виду і займають певну територію» [101, с.610].

Суттєвим стосовно теми нашого дослідження є з'ясування тлумачення поняття «екологічна система». Остання визначається екологами [103, с.204] як сукупність живих організмів (угруповання) з їхнім життєвим середовищем, об'єднаних у єдине функціональне ціле, що виникло на основі взаємозалежності й причинно-наслідкових зв'язків. Суть екологічного укладу, названого А. Тенслі екосистемою, характеризується появою в її сфері нових властивостей і залежностей, що забезпечують функціонування всіх елементів системи як єдиного цілого. За В.І. Вернадським, сучасну біосферу можна назвати глобальною екосистемою. Для найменування системи, що об'єднує усі екосистеми Землі, В.І.Федоров і Т. Гільманов використали термін «екосфера» [60, с.19].

У нашому дослідженні ми розглядаємо екологічну систему як угруповання (сукупність живих організмів) та природне середовище, що об'єднані у єдине функціональне ціле. Останнє виникло на основі

взаємозалежності й причинно-наслідкових зв'язків та обмежується поняттям «рідний край».

Визначальними стосовно теми нашого дослідження є такі аспекти: «предметом вивчення екології є взаємозв'язки живих істот між собою та з неорганічною природою, що їх оточує; зв'язки в системах, яким підпорядковане існування організмів; структура й функціонування цих систем» [28; 31]; «екологія займається дослідженнями явищ на шести рівнях організації живої природи: організму, популяції, виду, біоценозу, біогеоценозу, біосфери» [7, с.18]; «екологічна освіта тлумачиться як свідомий і планомірний розвиток знань про навколишнє природне середовище, що відбувається протягом усього життя людини з метою формування в неї уявлень про природне середовище, його внутрішні зв'язки, характер антропогенного впливу на природу, принципи гармонійного розвитку людини й природного середовища» [78, с.188].

У Концепції екологічної освіти України, Концепції Нової української школи, екологічна освіта визначається як «сукупність компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура, кожному з них відповідає рівень (початковий (інформаційно-підготовчий), основний (базово-світоглядний), вищий, профільно-фаховий (світоглядно-зрілий)) екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень дошкільного рівня до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації на вищих рівнях» [52].

Отже, процес формування цілісного сприйняття природи розглядається нами як складова екологічної освіти, яка спрямована на опанування дітьми певної системи екологічних знань.

За А.В. Матвійчуком, «екологічні знання є результатом пізнавальної діяльності (або життєдіяльності індивіда), реакцією суб'єкта на довкілля, способом цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем, тобто моделлю поведінки у навколишньому світі» [69, с.9-14]. Екологічне знання трактується ним як «специфічна галузь знання, що утворюється

складною системою різних структурованих сукупностей фактів, закономірностей, теоретичних побудов, які сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини в природі» [69, с.9-14].

Екологічне знання науковець розглядає як складноутворену систему різноманітного знання. Реальна частина даної системи включає такі компоненти, як неявне екологічне знання, передумовне екологічне знання, особистісне екологічне знання, емоційне екологічне знання. Вони слугують певним ґрунтом для виникнення та існування високотеоретизованих форм екологічного знання. Наукове екологічне знання структурується на екологічні дисципліни спеціального та прикладного характеру; цикл дисциплін біологічного профілю, що вивчають коло питань про взаємини організмів з навколишнім середовищем, функціонування екосистем різного рівня організації; синтезовані комплексні наукові напрямки, метою яких є розв'язання глобальних екологічних проблем.

Практичну реалізацію методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи (Т. І Мантули) ілюструють наступні дидактичні принципи: «науковість; доступність; зв'язок досліджуваного процесу з життям; особистісно-діяльнісна зорієнтованість процесу; наочність; міцність та дієвість знань, умінь і навичок; співробітництво; систематичність» [68, с. 36].

Принцип науковості. Змістове та процесуальне наповнення методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи не суперечить науковому розумінню понять, явищ об'єктивної реальності, та методів, близьких до тих, якими послуговується наука. За В.Р. Ільченко [50], у шкільному природознавстві слід прийняти структуру, адекватну структурі знань в сучасній науці, з врахуванням ієрархії законів природи. За Ю.К. Бабанським, принцип науковості вимагає не тільки ознайомлення учнів з істинно науковими фактами, але і способами наукової організації праці, цьому допомагають: втілення в навчання

елементів проблемності, навчання учнів умінню спостерігати явища, фіксувати та аналізувати їх результати [4, с.12].

Принцип доступності. Продуктивність реалізації методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи залежить від її орієнтованості на індивідуальні та вікові особливості розвитку психічних процесів, уваги, пізнавальних можливостей дітей; наявні в них знання та життєвий досвід. Реалізується цей принцип через дотримання правила: від простого – до складного; від відомого – до невідомого, від близького – до далекого.

Принцип зв'язку досліджуваного процесу з життям передбачає «розкриття практичної значущості знань про предмети, явища природи, зв'язки між її складовими; звернення до життєвого досвіду дітей; залучення їх до безпосередніх, короточасних і довготривалих спостережень за предметами, явищами природи, зв'язками між ними; застосування на практиці набутих у процесі пізнавальної діяльності уявлень, знань, сформованих понять, суджень».

Принцип систематичності визначає цілеспрямоване та послідовне формування в учнів цілісного сприйняття природи, конкретизацію періодичності впровадження в навчальний процес змістового наповнення методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи.

Принцип особистісно-діяльній зорієнтованості досліджуваного процесу має забезпечити таку його організацію, за якої вчитель і учень взаємодіють як суб'єкти пізнавального процесу й особистості. Для вчителя провідною стає орієнтація на особистість учня, індивідуалізований методичний супровід (зміст, форми, методи). І.Д. Бех вказує на те, що цей принцип діяльності полягає в тому, що учень не одержує знання, а здобуває їх сам у процесі своєї навчальної діяльності. При цьому передбачається максимальна пізнавальна активність школяра, функція учителя полягає в організації його навчальної діяльності [10, с.6].

Дотримання *принципу міцності та дієвості знань, умінь і навичок* в контексті досліджуваного процесу передбачає свідоме й ґрунтовне засвоєння дітьми сенсорних еталонів, властивостей предметів, об'єктів, явищ природи та зв'язків між ними. Реалізація цього принципу ґрунтується на запам'ятанні нового навчального матеріалу в поєднанні з раніше вивченим; постійному зверненні до раніше засвоєних дітьми знань з метою їх розширення, уточнення, поглиблення. За К.Д. Ушинським [96], повторення має стати засобом поглиблення й уточнення знань, розвитку мислення й пам'яті учнів, важливою умовою міцності засвоєних знань. На думку Л.Нарочної, нові відомості не тільки поглиблюють раніше набуті знання, а й сприяють їх узагальненню, переосмисленню [18, с.47].

Принцип співробітництва в процесі реалізації методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи «має забезпечити співпрацю вчителя і учнів, орієнтацію педагога на активну позицію вихованців, відмову від авторитарного спілкування з ними, створення на уроці атмосфери, що сприяла б розкутості та самореалізації кожної дитини. Продуктивність досліджуваного процесу забезпечується співробітництвом школи й сім'ї, спільною діяльністю вчителя та батьків, що спрямовується на організацію їх спілкування з дітьми щодо конкретних складових природи та зв'язків між ними» [71, с. 48].

Опимальним шляхом зняття смислових бар'єрів між дорослими і дитиною, на думку І.Д. Беґа, є «адаптація змісту інформації, що передається, на рівень здатності сприйняття її вихованцем за широкого варіювання способів (мовленнєвих і немовленнєвих) її передавання» [10, с.81].

Оскільки реалізація методики забезпечення наступності у формуванні молодших школярів цілісного сприйняття природи здійснюється в навчальному процесі та позаурочній діяльності учнів вважаємо за потрібне конкретизувати кожну із них.

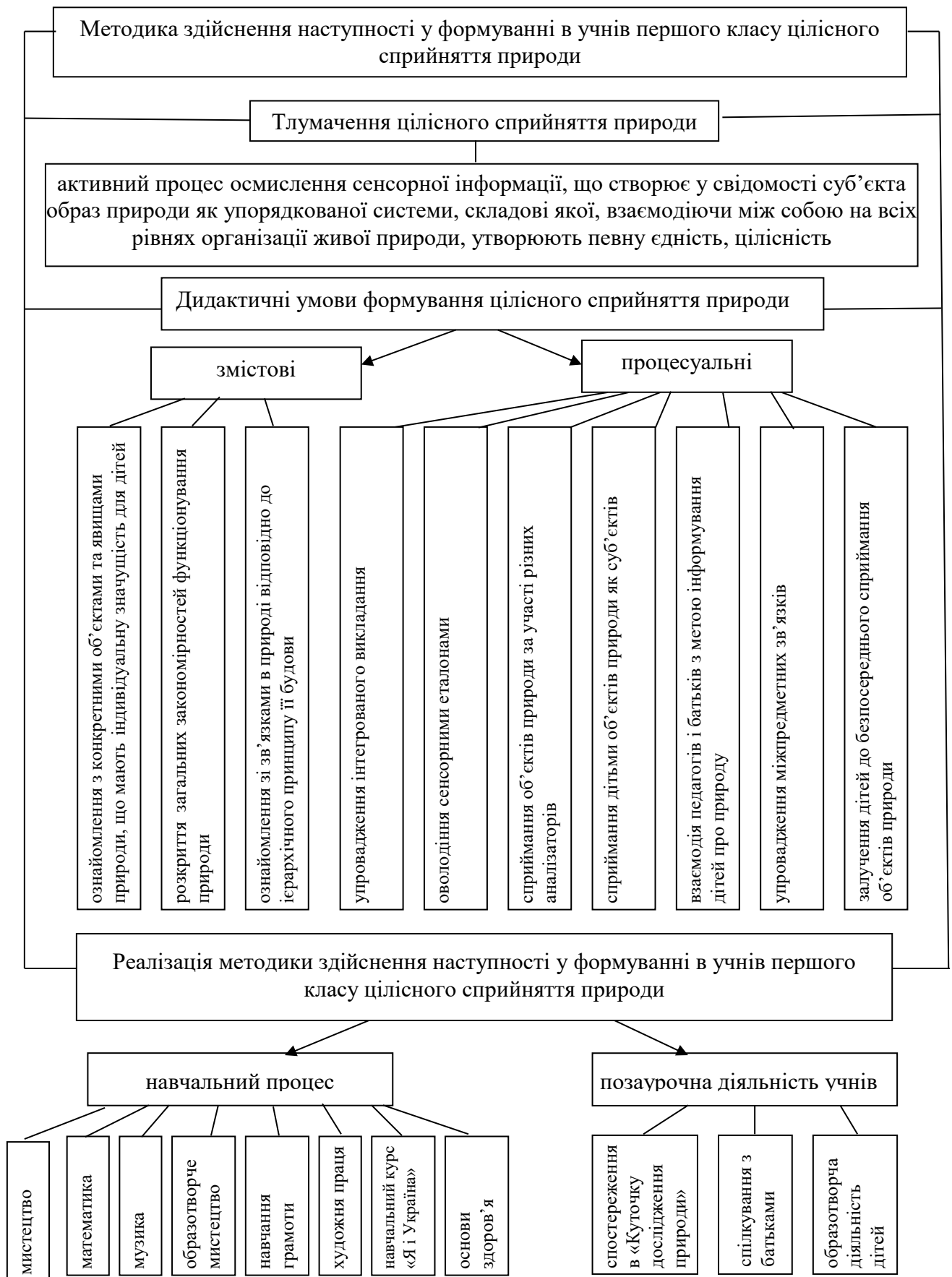


Рис. 2.1. Сутність методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи (за Т.І. Мантула)

У процесі викладання навчальних предметів сукупність дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи реалізовується у такий спосіб: ознайомлення з безпосередніми предметами і об'єктами, явищами навколишнього світу, які мають особисту значущість для дітей, здійснюється на уроках «Я досліджую світ», навчання грамоти, математики, образотворчого мистецтва, музики; розкриття загальних закономірностей функціонування природи забезпечується в процесі викладання навчальних курсів «Я досліджую світ», образотворче мистецтво, музика, мистецтво; оволодіння сенсорними еталонами відбувалося в процесі вивчення мовно-літературної, математичної, природничої, історичної та громадянської, соціальної та здоров'язбережувальної, мистецької освітніх галузей; залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи має місце на уроках «Я досліджую світ», художня праця, образотворче мистецтво; ознайомлення з органами чуттів та сприймання за їх допомогою предметів (явищ) природи здійснюється на уроках з основ здоров'я; сприймання об'єктів природи як суб'єктів та ознайомлення із зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови забезпечується на уроках «Я досліджую світ», навчання грамоти [52].

Розкриття методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи передбачає визначення особливостей упровадження в навчальному процесі міжпредметних зв'язків та інтеграції видів діяльності. Більш детально розкриємо їх сутність та визначимо спосіб реалізації.

Педагогічні поняття «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція» відомі як слова-синоніми ще з часів Я.А. Коменського [53]. Необхідність інтегрованого підходу до організації навчально-виховного процесу великий педагог пояснював походженням знань. На його думку, всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою

зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках, завжди і всюди потрібно брати разом те, що пов'язано одне з одним.

Практична реалізація міжпредметних зв'язків була здійснена Я.А. Коменським у книзі «Мир чувственных вещей в картинках». Зміст 150 текстів містив як відомості про природу, Всесвіт, діяльність людини, суспільні відносини, так і навчальний матеріал з рідної та латинської мов [53].

Міжпредметні зв'язки були покладені О. Декролі в основу концепції «Школа для життя через життя», концентрично спрямовуючи навчальну програму навколо «центрів інтересу»: «Дитина і організм», «Дитина і тварини», «Дитина і суспільство», «Дитина і Всесвіт».

У змісті навчальних програм початку ХХ століття теж простежувалася тенденція до запровадження в навчальному процесі міжпредметних зв'язків та повної відмови від предметної системи викладання. Весь зміст навчального матеріалу, що пропонувався дітям для засвоєння, було сконцентровано навколо тем-комплексів та представлено у вигляді єдиного комплексу відомостей про природу, працю, суспільство.

Аналіз результатів запровадження програм засвідчив необхідність викладання змісту навчальних предметів у взаємозв'язках, проте виявив недоцільним розкриття штучно створених зв'язків, а не тих, що існують у природі. Замість того, щоб краще орієнтувати учня, викривлена комплексність дезорієнтувала його.

Аналізуючи міжпредметні зв'язки, зазначимо, що Н.А. Сорокін, В.М. Федорова, Д.М. Кирюшкін розглядають їх як дидактичну умову, яка позитивно впливає на основні компоненти процесу навчання, сприяючи при цьому підвищенню науковості й доступності навчання. Гільберг Т.Г. підходить до розгляду міжпредметних зв'язків як до «складної дидактичної системи взаємопов'язаних елементів, у основі якої лежать спільність понятійного апарата, узгодженість логічних структур навчальних предметів, методів дослідження» 26, с. 137]. Шахирева Н.В., досліджуючи

міжпредметні зв'язки на рівні спільності знань, операційних компонентів, мотивів, вважає їх «однією з найважливіших дидактичних основ, які забезпечують ефективне формування навчальної діяльності школярів» [105, с. 39]. Крамаренко А.М. характеризує міжпредметні зв'язки як прояв дидактичного принципу систематичності, що відображає загальне філософське поняття про взаємозв'язок явищ і узгоджується з фізіологічним і психологічним поняттям про системність у роботі мозку [55, с. 97].

І.Д. Зверев, В.М. Максимова, Н.А. Лошкарьова та ін. визначають міжпредметний зв'язок як самостійний дидактичний принцип, що передбачає вивчення навчального матеріалу з урахуванням змісту суміжних дисциплін. Крім того, І.Д. Зверев, В.М. Максимова наголошують на таких основних типах міжпредметних зв'язків: змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні [48].

Науковець В.М. Максимова міжпредметні зв'язки розглядає в аспекті взаємодії між елементами окремих дисциплін, виокремлюючи такі види: лінійні (нові знання служать для поглиблення вже набутих); протилежні (нові знання уточнюють або й спрямовують засвоєні раніше відомості), проблемні (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання). Змістові зв'язки визначаються науковцем як синхронні (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивні (спираються на засвоєне з інших предметів), перспективні (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на уроках з іншого предмета) [63, с.16].

Міжпредметні зв'язки трактується нами як процесуальна умова формування в учнів цілісного сприйняття природи. Тип досліджуваного процесу - змістово-інформаційний, здійснюється він на основі лінійної, протилежної та проблемної взаємодії між розвитком навичок мовленнєвої діяльності та формуванням цілісного сприйняття природи (рис. 2.2).

Суттєвим стосовно теми нашого дослідження є те, що запровадження міжпредметних зв'язків передбачає повідомлення запитань, завдань з

матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми (О.Я. Савченко), введення відомостей з інших навчальних предметів (Н.В. Лесняк), висвітлення навчального матеріалу кількох предметів (М.М. Фіцула) [81; 82; 102].

Структурування навчального процесу на основі міжпредметних зв'язків виконується з метою глибшого сприйняття, осмислення конкретного поняття (О.Я. Савченко) [81;82], повторення, прискорення процесу навчання, закріплення знань, умінь і навичок (Н.В. Лесняк), формування в учнів інтересу до навчання, сприяння їх оптимальному розвитку й вихованню (М.М. Фіцула) [102], поглибленому, всебічному розгляду найважливіших понять, явищ.

Формування в учнів цілісного сприйняття природи здійснюється на основі впровадження міжпредметних зв'язків на уроці навчання грамоти з метою висвітлення відомостей з основ екологічних знань, повторення вже відомого дітям про предмети та явища природи та повідомлення нового. Змістові зв'язки - синхронні, розвиток навичок мовленнєвої діяльності та формування цілісного сприйняття природи відбувається одночасно [55, с.296].

Позитивний вплив міжпредметних зв'язків на розвиток у дітей уваги, спостережливості, пам'яті, мовлення, мислення, формування здатності до самостійного продуктивного перенесення знань, умінь, навичок на нові завдання вказують провідні психологи. Науковець Мантула Т.М. дану самостійність називає «найважливішим показником розумового розвитку» [67, с. 96].



Рис. 2.2. Міжпредметні зв'язки та інтеграція видів діяльності в процесі формування в учнів першого класу цілісного сприйняття природи

Співставлення змісту тлумачень поняття «інтеграція» дає можливість виокремити її види та визначити мету їх запровадження. До основних видів інтеграції ми відносимо: інтегрування («об'єднання», «структурування») змісту різних навчальних предметів (М.С. Вашуленко, Н.М. Бібік, Т.Я. Довга, Л.П. Кочина, Н.І. Присяжнюк, О.Я. Савченко); інтегрування («відбір», «об'єднання», «подання») навчального матеріалу з різних предметів з метою вивчення важливих наскрізних тем (Т.Я. Довга, М.Г.Іванчук, О.Я. Савченко, М.М. Фіцула); інтегрування («включення», «об'єднання») несхожих між собою видів діяльності, що підпорядковані одній темі (Н.І. Присяжнюк, О.Я. Савченко).

Отже, інтеграція здійснюється з метою створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях; ознайомлення зі змістом різних предметів; забезпечення цілісного, системного, різнобічного вивчення; формування якісно нових знань, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю засвоєння в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності; підвищення інтересу дітей до змісту навчальних предметів, сприяння їх оптимальному розвитку й вихованню.

Найважливішим стосовно теми нашого дослідження виступає інтегрування видів діяльності (говоріння, слухання-розуміння усного мовлення, читання).

Отже, наступним етапом дослідження є визначення змістових та процесуальних компонентів методики забезпечення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи, а отже, окреслити її зміст, форми, методи, засоби.

2.3. Методичний інструментарій забезпечення наступності формування цілісного сприйняття природи першокласників

Відповідно вимог Базового компонента дошкільної освіти, необхідне доповнення змісту програмового матеріалу, який вивчається в першому класі, відомостями, що містять інформацію про зв'язки на рівнях організму, популяції, угруповання, необхідно здійснювати (сфера життєдіяльності «Природа») [5], Державного стандарту початкової загальної освіти (природнича освітня галузь) [35], діючих програм [37; 79; 92; 93; 94] та сутності основних екологічних законів, що характеризують природу як цілісну впорядковану систему [60]. До останніх ми віднесли:

- закон рівнозначності всіх умов життя (всі природні умови середовища, необхідні для життя, мають рівнозначну вагу);

- закон розвитку природної системи за рахунок навколишнього середовища (будь-яка природна система може розвиватися лише за умови використання матеріально-енергетичних та інформаційних можливостей навколишнього середовища; абсолютно ізольований саморозвиток неможливий);

- закон сукупності (спільної дії) природних факторів;

- закон цілісності (усі компоненти в екосистемі, як і в будь-якому цілісному природному утворенні, функціонально відповідають один одному; випадання однієї частини системи (наприклад, знищення виду) неминуче призводить до виключення всіх інших її частин, тісно пов'язаних з цією частиною системи, та функціональної зміни цілого в рамках дії закону внутрішньої динамічної рівноваги);

- закон обмеженості природних ресурсів.

Зміст навчального матеріалу першого класу, систематизовано в блоках: «Жива природа» і «Нежива природа». Зміст блоку «Жива природа» подається системно, відповідно до визначених рівнів організації живої матерії (організму, популяції, угруповання), та у поєднанні зі змістовими

лініями блоку «Нежива природа». Добір інформації про живу природу спрямовуються на вирішення таких завдань» [65, с.137]:

- 1) ознайомити дітей з компонентами живої природи:
- 2) розкрити зв'язки в природі на рівні організму:
 - між органами рослини (тварини), що забезпечують функціонування організму як цілісної живої системи;
 - між рослиною (твариною) як відкритою динамічною системою та природним середовищем (приспособлення рослини (тварини) до сезонних змін у природному середовищі);
- 3) розкрити зв'язки в природі на рівні популяції:
 - між тваринами одного виду;
 - між дорослими тваринами та їх потомством ;
- 4) розкрити зв'язки в природі на рівні угруповання:
 - між рослинами і тваринами (організмами з ознаками рослин і тварин);
 - між об'єктами живої природи (рослинами, тваринами, людьми) та Сонцем, ґрунтом, повітрям, водою;
 - між тваринами різних видів;
- б) довести неможливість ізолюваного існування живої та неживої природи [65, с.137-141].

Структура блоку «Нежива природа» спрямовується на вирішення таких завдань:

- 1) формувати у дітей уявлення про воду як екологічний фактор, розширити знання учнів про способи використання водних ресурсів:
 - необхідність води для існування живої природи;
 - вода - середовище існування багатьох видів живих істот;
 - промислове, сільськогосподарське, санітарно-гігієнічне значення води;
 - обмеженість водних ресурсів;
 - самоочищення води;

2) формувати в учнів уявлення про повітря як екологічний фактор:

- необхідність повітря для живих істот;
- його властивості;
- шляхи забруднення повітря;
- негативний вплив забрудненого повітря на живу природу;
- взаємодія між повітрям та рослинами;

3) формувати у дітей уявлення про сонячне світло і тепло як екологічний фактор:

- необхідність певної кількості сонячного світла й тепла для існування й розвитку живої природи;

- температурні умови, що забезпечують розвиток живої природи;
- вплив тривалості світлового дня на розвиток рослин;

4) розширити уявлення дітей про ґрунт:

- властивості та складові ґрунту;
- ґрунт - середовище існування рослин та багатьох видів тварин;
- вплив життєдіяльності тварин і рослин на структуру ґрунту;

5) розширити уявлення дітей про корисні копалини:

- властивості корисних копалин);
- обмеженість їх запасів;
- економне використання корисних копалин людиною;

б) розширити уявлення дітей про явища природи:

- виникнення кислотного дощу та його вплив на природу;
- роль вітру в природі;
- вплив вітру на поширення рослин і тварин;

- листопад як природне явище, спричинене тривалою відсутністю вологи в ґрунті.

За показники сформованості в учнів першого класу цілісного сприйняття природи нами були прийняті знання та вміння базового характеру [26, с. 96].

Першокласники повинні знати, що:

- «ріст рослин (життя тварин) можливий (є) за умови узгодженої взаємодії окремих її частин;
- кожна рослина (тварина) пристосовується до умов природного середовища;
- тварини одного виду (іншими словами: тварини, що мають однакову назву) взаємодіють між собою та з природним середовищем;
- тварини різних видів (тварини, що мають неоднакові назви) пристосувалися до умов природного середовища та співіснують з іншими тваринами;
- у природі існує безліч зв'язків між предметами природи;
- предмети живої та неживої природи взаємодіють між собою;
- вода, ґрунт, повітря, сонце - однаково необхідні для життя живих організмів;
- знищення одного виду рослин (тварин) веде до порушення цілісності в природі;
- запаси корисних копалин скінчені, їх необхідно економно використовувати;
- спалювання торішнього листя, непотрібних речей забруднює повітря;
- одна з причин листопаду - тривала відсутність вологи в ґрунті;
- виникнення кислотного дощу спричинено забрудненням повітря;
- людина – частина живої природи, вона може позитивно або негативно впливати на природу;
- правила екологічно доцільної поведінки: не підгодовуй диких голубів, не носи додому тварин з лісу, поля, луків тощо, не знищуй отруйні гриби, трухляві дерева, не лови комах, не руйнуй мурашники, не зривай лісові квіти, не пошкоджуй кору дерев, не розводь вогнищ, не викидай будь-де непотрібні речі; виготовляй шпаківні, насаджуй дерева, квіти тощо» [24, с. 37].

Учні повинні вміти:

- «розрізняти об'єкти живої, неживої природи та речі, зроблені руками людей;
- виявляти зв'язки в природі;
- помічати (передбачати) зміни в природі, пов'язані як з сезонними явищами, так і з життєдіяльністю людей;
- безпосередньо спостерігати за об'єктами природи;
- вербально описувати сприйняте;
- спілкуватися з учителем, іншими учнями класу, членами родини про предмети, явища природи та зв'язки між ними;
- передбачати наслідки особистого негативного впливу на природне середовище;
- дотримуватися екологічно доцільної поведінки в природному середовищі» [24, с. 21].

Формування початкових природничих понять у першому класі відбувається на основі розширення уявлень старших дошкільнят про навколишній світ, їх конкретизації, ілюстрування значним числом яскравих, доступних прикладів за допомогою різноманітних ігор [26, с. 37]. Так, поняття «тварини» формується у єдності з такими поняттями, як дикі та домашні тварини, які у свою чергу поєднують родові поняття звірів, птахів, комах.

Одним із завдань природничо-наукової освіти у початковій школі є формування в учнів системи початкових природничих понять, які приводять їх до розуміння закономірностей навколишнього світу, спираються на досвід дітей та забезпечують перехід від поняття явища до його сутності.

Одночасний розвиток навичок мовленнєвої діяльності учнів і формування у них цілісного сприйняття природи забезпечується інтеграцію таких видів діяльності, як слухання-розуміння усного мовлення, говоріння та читання. До говоріння, слухання-розуміння усного мовлення діти заохочуються в процесі підготовчої бесіди, мета якої виявити знання про природу, набуті дітьми в дошкільний період розвитку, натомість читання й

обговорення змісту текстів слугує уточненню, розширенню та поглибленню їх знань [14, с.14].

Акцентуємо увагу на тому, що формування цілісного сприйняття природи на уроках початкової школи здійснюється на основі словесних, наочних, практичних методів та методів стимуляції навчальної діяльності учнів (методу опори на життєвий досвід учнів).

Зміст природничої освітньої галузі передбачає проведення значної кількості практичних робіт, що моделюють явища природного та соціального світу. До них можна віднести такі: спостереження, робота з визначення та опису об'єктів, практичні роботи в куточку живої природи та на навчально-дослідній ділянці [36].

Методикою здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи (Мантула Т.І.) передбачено «залучення батьків до інформування дітей про природу. У процесі спілкування діти повідомляють, що вони дізналися про об'єкт природи на уроці та під час його сприймання в «Куточку дослідження природи». Батьки під час бесіди з дітьми уточнюють, доповнюють, розширюють, поглиблюють їх знання про конкретний об'єкт природи та його взаємозв'язки з іншими складовими природи» [68, с. 36].

Одним із практичних методів методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи є «залучення дітей до гри з правилами. Організація ігрової навчальної діяльності однаковою мірою можлива і в класі, і вдома. Важливим моментом її проведення є постійна взаємодія дитини з однолітками (дорослими), оскільки у такий спосіб створюються умови для уточнення, доповнення, розширення, поглиблення знань учасників ігри» [66, с.126].

Аналізуючи дотримання дидактичних (процесуальних) умов, зазначимо, що формування цілісного сприйняття природи за методикою Т. І. Мантули організовується з максимальним врахуванням вже відомих дітям назв сенсорних еталонів та забезпечує подальше їх засвоєння [66;67].

Методикою здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи передбачено дотримання такої дидактичної (процесуальної) умови, як «сприймання предметів природи за допомогою різних аналізаторів. Враховуючи те, що період навчання дитини в першому класі психологи вважають сензитивним щодо розвитку гостроти зору й слуху, на уроці навчання грамоти домінують слуховий і зоровий аналізатори» [71, с.38].

Під час вивчення навколишнього світу молодші школярі на доступному для них рівні опановують методами пізнання природи та суспільства, включаючи спостереження, дослід, експеримент. У першокласників починають формуватися пізнавальні інтереси, розуміння власного організму, людських взаємин. Звідси вивчення предмета природничої освітньої галузі, насичене відомостями про живу та неживу природі, організм людини, її внутрішній світ, різні сторони суспільного життя, що має стимулювати формування пізнавального інтересу, розвиток особистості молодшого школяра.

Мета вивчення природничих понять у початковій школі – формування цілісної картини світу та усвідомлення місця у ньому людини; розвиток у молодшого школяра досвіду спілкування з людьми, суспільством та природою [106, с.37].

Значення предмета «Я досліджую світ» полягає у формуванні вміння використовувати різні методи пізнання, дотримуватись правил поведінки у природі та суспільстві, здатність оцінювати своє місце в навколишньому світі [52].

В цілому запровадження в навчальному процесі першого класу методики Т. І. Мантули має пропедевтичний характер і слугує актуалізації (стихійно або цілеспрямовано) набутих дітьми знань та досвіду, подальшій їх корекції, уточненню та розширенню [67].

Здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи базується на методах словесних (підготовка,

пояснювальна, підсумкова бесіди та робота зі змістом навчального посібника), наочних (ілюстрування, цільові спостереження), практичних (дидактичні ігри, творчі завдання, гра з правилами) та методах стимуляції навчальної діяльності учнів (метод опори на життєвий досвід учнів).

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Результати констатувального експерименту виявили: учні сприймають природу як цілісну систему на рівнях організму та популяції, проте на рівні угруповання у них частково сформоване розуміння зв'язків між складовими природи.

Дані анкетування вчителів і батьків підтвердили результати діагностування дітей та засвідчили: зміст, що пропонується для опрацювання в першому класі, впливає на зростання або зниження зацікавленості учнів предметами та явищами природи. За результатами вказаного анкетування, 100% дітей запитували у дорослих про людей, 85% - про звірів, комах, 78% - про птахів, риб, дерева, 71% - про Сонце, 64% - про кущі, рослини, 57% - про зорі, 50% - про воду (дощ), повітря, 14% - про ґрунт, 7% - про листопад, вітер. Натомість не було зафіксовано питань, що стосувалися б піску, глини. Неактуальними виявилися і питання про зв'язки в природі: лише 20% дітей цікавилися зв'язками на рівні організму, 28% - на рівні популяції, 34% - на рівні угруповання. У 7% випадків діти запитували про зв'язки між живою природою та водою (повітрям), у 14% випадків - про зв'язки між живою природою і Сонцем, у 10% випадків – про зв'язки між рослинами та ґрунтом.

Аналіз Державного стандарту початкової загальної освіти, чинних навчальних програм, підручників для першого класу дозволяє зробити висновок про те, що значний потенціал у формуванні цілісного сприйняття природи має зміст природничої, історичної а громадянської, соціальної та здоров'язбережувальної, математичної, мовно-літературної, мистецької освітніх галузей. На основі аналізу мети, особливостей їх викладання, наявних можливостей щодо реалізованості дидактичних принципів досліджуваного процесу (науковості змісту; доступності викладу; зв'язку досліджуваного процесу з життям; систематичності; співробітництва; особистісно-діяльній зорієнтованості процесу; наочності; міцності та дієвості знань, умінь, навичок) визначено навчальні предмети, у процесі

викладання яких систематично необхідно здійснювати введення методики здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи.

Особливістю впровадження методики Т. І. Мантули є те, що опрацюванню змісту текстів передують підготовчі бесіди, мета яких – виявити знання про природу, набуті дітьми в дошкільний період розвитку. Уточнення, розширення, поглиблення знань здійснюється вчителем у процесі читання й обговорення змісту текстів, які допомагають ознайомити першокласників зі складовими природи, зв'язками на рівнях організму, популяції, угруповання.

Сприймання предметів природи відбувається за участі різних аналізаторів (на уроці домінували слуховий і зоровий, спостереження у «Куточку дослідження природи» активізує роботу тактильного, нюхового та смакового аналізаторів). Сприймання дітьми об'єктів природи як суб'єктів забезпечується змістом текстів, у яких розкривається потреби живих істот у певній якості води, певній кількості сонячного світла і тепла, певному складі повітря й ґрунту. Формування цілісного сприйняття природи організовується з максимальним врахуванням вже відомих дітям назв сенсорних еталонів та забезпечує подальше їх засвоєння.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз змісту базових категорій з проблеми дослідження та педагогічних підходів до інтерпретації поняття «цілісне сприйняття природи» підтвердив багатоаспектне їх виявлення й дозволив тлумачити цілісне сприйняття природи як цілісний процес осмислення сенсорної інформації, що створює у свідомості суб'єкта образ природи у вигляді упорядкованої системи, складові якої, взаємодіючи між собою на всіх рівнях організації живої природи, утворюють певну єдність, цілісність.

Вироблення екологічних засад взаємодії людини з природою, що ґрунтуються на усвідомленні її цілісності, реалізується вже в дошкільному віці. Природні властивості та задатки старшого дошкільника забезпечують умови для самостійного цілісного сприйняття ним природи. За керованого вихователем та батьками сприймання ми можемо говорити про первинні екологічні уявлення дитини, що, за Концепцією екологічної освіти України, відповідають інформаційно-підготовчому рівню екологічної зрілості й мають бути враховані в навчальному процесі початкової школи. Отже, дослідження наступності у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти є актуальною педагогічною і соціальною проблемою.

2. Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що проблема здійснення наступності стосовно досліджуваного процесу має розглядатися в таких площинах: визначення її реалізації в навчальному середовищі конкретної ланки освіти та «на стиках» дошкільної й початкової ланок. Спільними підходами до здійснення наступності стосовно визначених площин є врахування життєвого досвіду, знань дітей про предмети, явища, зв'язки в природі. Натомість організація досліджуваного процесу в навчальному середовищі конкретної ланки освіти визначається реалізованістю сукупності дидактичних змістових (ознайомлення з конкретними об'єктами, явищами природи, що мають індивідуальну значущість для дітей; загальними закономірностями функціонування

природи, зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови) та процесуальних (залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, сприймання їх за участі різних аналізаторів; оволодіння дітьми сенсорними еталонами; сприймання об'єктів природи як суб'єктів; упровадження міжпредметних зв'язків, інтегрованого викладання; взаємодія педагогів і батьків з метою інформування дітей про природу) умов. Наявність узгодженості змісту, форм, методів, засобів формування цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти забезпечує здійснення наступності «на стиках» ланок освіти.

3. На основі аналізу стану реалізації в дошкільній та початковій ланках освіти визначеної сукупності дидактичних умов виявлено відсутність взаємодії вчителя й батьків з метою інформування дітей про природу в період їх навчання в першому класі. Не в повному обсязі ознайомлюються першокласники зі зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови. Процес формування цілісного сприйняття природи на «стиках» дошкільної та початкової ланок освіти здійснюється за часткового врахування наявних у дітей знань, життєвого досвіду.

3. Результати контрольного зрізу констатувального експерименту показали, що 62% дітей, чиє сприймання природи було кероване вихователем і батьками, мають високий (18%), середній (40%) та низький (4%) рівні сформованості цілісного сприйняття природи. З 38% дітей, у яких сприймання природи не керувалося посередниками, спостерігався середній рівень у 11,7% випадків та низький – у 26,3% випадків. На основі отриманих даних можемо констатувати, що майже в третини дітей природні властивості та задатки забезпечили умови для самостійного цілісного сприйняття ними природи.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в практиці роботи дошкільної та початкової ланок освіти засвідчив, що пізнавальна активність першокласників у порівнянні з вихованцями дошкільних закладів збільшується у 44% випадків під час читання книг, у 11% випадків – при

виконанні побутової праці, у 2% випадків – на прогулянках. Джерелами поінформованості дітей про природу, на думку батьків, є 100% батьків та 89% учителів.

Залишається поза увагою і той факт, що певна кількість першокласників з різних причин була позбавлена системного впливу дошкільного закладу освіти. Одночасне навчання цієї категорії дітей та дітей, які отримали дошкільну освіту, методично ускладнює організацію досліджуваного процесу в першому класі. Тому дотримання дидактичних умов формування цілісного сприйняття природи має пропедевтичний характер і слугує актуалізації (стихійно або цілеспрямовано) набутих дітьми знань та досвіду, подальшій їх корекції, уточненню й розширенню.

4. Методикою Мантули Т.І. здійснення наступності у формуванні в учнів першого класу цілісного сприйняття природи передбачено ознайомлення з конкретними об'єктами, явищами природи, що мають індивідуальну значущість для дітей, на уроках «Я досліджую світ», навчання грамоти, музики, образотворчого мистецтва, математики.

Ознайомлення зі зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови здійснюється на основі розкриття їх видів на рівнях: організму (зв'язки між органами рослини (тварини, людини), що забезпечують функціонування організму як цілісної живої системи; між рослиною (твариною, людиною) як відкритою динамічною системою та природним середовищем); популяції (зв'язки між дорослими тваринами та їх потомством; між тваринами одного виду, об'єднаними у групи; між дитиною та членами родини; між дитиною та іншими людьми); угруповання (зв'язки між рослинами і тваринами; між тваринами різних видів; між живою та неживою природою).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методол. проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. Ананьев Б.Г. Современные принципы обучения. М.: Просвещение, 1987. 196 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 338 с.
4. Бабанський Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. 1999. №1. С. 6-38.
6. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. К.: Веселка, 1998. 334 с.
7. Балашова С. Спостереження за природою як засіб екологічного виховання молодших школярів// Початкова школа. 2005. №3. С.19-21.
8. Бедіна К., Пісна В. Природа – окраса і чинник життя // Дошкільне виховання. 2002. №5. С. 29.
9. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? М.: Просвещение, 1991. 176 с.
10. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-ох кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280с.
11. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Навч.-метод. посібник для вчителів початкових класів. К.: ІЗМН, 1997. 92 с.
12. Білан О. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. Львів, 1996. 71 с.
13. Блауберг И.В. Проблема целостности в марксистской философии. М.: Высшая школа, 1963. 98 с.
14. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. 1999. №6. С. 3-5.

15. Вашуленко М.С., Бібік Н.М., Кочіна Л.П. Інтегрований підручник для 1 класу // Початкова школа. 1996. №1. С. 9-12.
16. Вашуленко М.С., Науменко В.О., Захарійчук М.Д. Післябукварик: Підручник для 1-го кл. К.: Літера ЛТД, 2004.96 с.
17. Вашуленко О. Розвиток поглядів на повторення як педагогічну проблему // Шлях освіти. 2002. №1. С. 43-48.
18. Вашуленко О.М. Питання наступності в педагогічній теорії // Педагогіка і психологія. 2005. №4. С. 49-59.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
20. Височа Л. М. Методика викладання природознавства: курс лекцій. Навчально-методичний посібник для студентів ОКР «Бакалавр» галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки: 6.010102 Початкова освіта. ІваноФранківськ: НАІР, 2014. 170 с.
21. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. К.:Рад. школа, 1974.272 с.
22. Войчук В.О. Суспільні потреби і стратегічні напрямки розвитку позашкільних навчальних закладів: Навчально-методичний посібник. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2003. 254 с.
23. Волошина Г.П. Стимулювання екологічної активності молодших школярів. К.: ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1998. 98 с.
24. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та інші. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу» : Київ. : Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
26. Гільберг Т.Г. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у

- 1-2 кл. закладів загально середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ: Генеза, 2019. 256с.
27. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Т.2. Философия природы. М.: Мысль, 1975. 676 с.
 28. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию: Пер. с англ./Общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко.М.:Прогресс,1988. 464 с.
 29. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу // Дошкільне виховання. 2001. №10. С. 8-11.
 30. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
 31. Горелов А.А. Экология: Учебное пособие. М.: Центр, 1998. 240 с.
 32. Грицан М., Курик М. Сучасна екологічна освіта: передумови, принципи, завдання // Дошкільне виховання. 2001. №10. С. 6-7.
 33. Гуз К.Ж. Модель освіти «Довкілля» в світлі ідей В.О. Сухомлинського // Імідж сучасного педагога. 2003. №9. С. 34-36.
 34. Державна національна програма „Освіта: Україна ХХІ століття”. К.: Райдуга, 1994. 61 с.
 35. Державний стандарт початкової освіти. [Електронний ресурс]: (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
 36. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. Запоріжжя: ЛПІС, Лтд, 2000. 268 с.
 37. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / Наукове керівництво: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко. К.: Богдана, 2003. 327 с.
 38. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 1993.272 с.
 39. Дьюи Джон. Школа и общество // Работник просвещения. 1922. С. 34.

40. Дяченко Т.І. Ставлення до природи у дітей східних слов'ян // Шлях освіти. 2002. №3. С. 49-53.
41. Екологія: Я пізнаю світ: Дит. енциклопедія / Авт.-упор. О.Є.Чижевський. К.: Школа, 2001. 414 с.
42. Єлманова С.В. Природопізнавальна діяльність як засіб підготовки дітей до школи // Наукові записки. Випуск 52. Частина 2. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2003. С. 79-80.
43. Інновації в методиці викладання початкового курсу природознавства: навч. метод, посіб. / [укладачі О.О. Ліннік, Н.І.Черв'якова]. Луганськ: Альма-матер, 2006. 85 с.
44. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: Методичний посібник для вчителів початкової школи / О.І.Пометун, Л.В. Пироженко, О.А. Біда та ін. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 304 с.
45. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1. М: Педагогика, 1986. 320 с.
46. Запорожець О.В. Психологія. К.: Радянська школа, 1967. 222 с.
47. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. М.:Знание, 1977.64 с.
48. Зверев И.Д., Суравегина И.Г. Экологическое образование в школе: Концепция. М.: Моск. центр междунац. и сравн. образования, 1994. 32 с.
49. Ільченко В.Р. Дидактичні засади інтеграції змісту природничонаукової шкільної освіти з погляду продуктивного навчання // Педагогіка і психологія. 2000. №2. С.5-12.
50. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г., Водолазська Т.В. Викладання докільля в початковій школі. Загальні питання. Посібник для вчителів. Полтава: НМЦ ІЗО, 2002. 37 с.
51. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М.: Педагогика, 1969. 436 с.
52. Концепція "Нова українська школа". URL: <http://nus.org.ua>.

53. Коменский Я.А. Великая дидактика. М., 1995. С. 161-637.
54. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринских. М.: Педагогика, 1987. 416 с.
55. Крамаренко А. М. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи: навч. посіб. / Алла Крамаренко, Катерина Степанюк. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 354 с.
56. Крутецкий В.А. Психология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 336 с.
57. Кузь В.Г. Педагогические основы воспитательного процесса в комплексе «Школа- детский сад»: Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада: 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. К., 1992. 54с.
58. Кукалець М. В. Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально-методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності «Початкова освіта»: Навч. посібник. Львів : «Новий світ 2000», 2011. 223 с.
59. Кучерявий В.П. Екологія. Львів: Світ, 2001. 500 с.
60. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників. К.: Освіта, 1993. 160 с.
61. Ліннік О.О. Творче проєкування в організації життєдіяльності шестирічок: навч.-метод, посіб. / О.О. Ліннік. Луганськ: Альма-матер, 2005. 178 с.
62. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
63. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984.143 с.
64. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / Керівник авт. колективу З.П. Плохій. К., 1999. 286 с.
65. Манжелій Н.М. До проблеми забезпечення наступності між дошкіллям і початковою ланкою освіти // Оновлення змісту, форм та

- методів навчання і виховання в закладах освіти. Випуск 26. Рівне. РДПУ. 2003. С.136-138.
66. Манжелій Н.М. Реалізація наступності у технологіях навчання і виховання дошкільників та шестирічних першокласників // Школа І ступеня. Теорія і практика: збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Випуск 7. Переяслав-Хмельницький. 2003. С.125-130.
67. Мантула Т.І. Інтегроване викладання та міжпредметні зв'язки в історичному аспекті та сьогодні // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2005. Випуск 21. С. 95-99.
68. Мантула Т.І. Періоди взаємодії людства з природою // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2004. Випуск 14. С. 35-38.
69. Матвійчук А.В. Екологічне знання та його вплив на формування стилю мислення в сучасній науці: Автореф. дис... канд. філос. н.: 09.00.09 / Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України. К., 2001. 19с.
70. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи (затверджено наказом МОН від 23.03.2018 № 283). – Режим доступу: <https://cutt.ly/eZg2hd>
71. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / Упорядник К.С. Прищепа. К.: Радянська школа, 1985. 142 с.
72. Педагогическая энциклопедия У 4 т. Т.2 / Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. М.: Сов. энцикл., 1965. 911 с.
73. Пинзеник М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу: навчально-методичний посібник / О. М. Пинзеник ; Міністерство освіти і науки України, Мукачівський державний університет. Київ: Кондор, 2018. 118 с.

74. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посіб. К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. 173 с.
75. Плохій З.П. Формування екологічної мотиваційної діяльності дошкільнят // Дошкільне виховання. 2005. №7. С. 19-21.
76. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста: Учебное пособие / Под. ред. А.Я.Савченко. К.: Вища школа, 1990. 263 с.
77. Подмазін С.І. Оптимізація сприйняття // Психолог.2004.№21-22.С. 44.
78. Потіш А.Ф., Медвідь В.Г., Гвоздецький О.Г., Козак З.Я. Екологія: основи теорії і практикум. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Львів: «Новий світ-2000», «Магнолія плюс», 2003. 296 с.
79. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / Наук. керівник О.Л. Кононко. К., 2004. 192 с.
80. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. 416с.
81. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Генеза, 1999. 368 с.
82. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. 2001. №1. С. 6-10.
83. Словник синонімів української мови: В 2 т. / Укл. А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, С.І. Головащук та ін. К.: Наукова думка, 1999-2000. 954 с.
84. Словник української мови: В 11 т. Т.9. К.: Наук. думка, 1978.916 с.
85. Соціологія: Підручник / За загальною ред. В.П. Андрущенко, М.І. Горлача. Харків-Київ, 1998. 621 с.
86. Степанюк А.В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. К., 1999. 36 с.

87. Степанюк А.В. Про світоглядні орієнтири сучасної молоді // Шлях освіти. 2002. №1. С. 6-9.
88. Струннікова Д.І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу «школадитячий садок»): / Чернівецький держ. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2000. 83с.
89. Сухомлинський В.О. Школа і природа. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.5. К.: Радянська школа, 1977. С. 536-551.
90. Тарасенко Г.С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів у екологічному вихованні // Педагогіка та психологія. 1997. №1. С. 170-177.
91. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи. Посібник для вчителя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 144 с.
92. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти. Початкова школа. К.: ТД «Освіта-Центр, 2018. 80 с.
93. Типова освітня програма під керівництвом О.Я. Савченко; <https://mon.gov.ua>.
94. Типова освітня програма під керівництвом Р.Б. Шияна. <https://mon.gov.ua>.
95. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У двох томах. Т.2. Проблеми російської школи / Упор. Е.Д. Дніпров. К.: Рад. шк., 1983. 360 с.
96. Ушинський К.Д. Рідне слово: Книжка для тих, хто навчає // Вибр. тв.: У 2 т. Т.2. 450с.
97. Фадєєва Т.О. Розвиток ідеї наступності в працях В.О. Сухомлинського // Наукові записки. Випуск 52. Частина І. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. С. 245-248.

98. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
99. Философский энциклопедический словарь / Ред.: С.С. Аверинцев и др. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989. 814 с.
100. Філософія: Навч. посібник / За ред. І.В. Бичка та ін. К.: Либідь, 1991. 456 с.
101. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. К.: Головна редакція української радянської енциклопедії Академії наук УРСР, 1986. 796 с.
102. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
103. Хижняк М.І., Нагорна А.М. Здоров'я людини та екологія. К.: Здоров'я, 1995. 232 с.
104. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 292 с.
105. Шахирева Н.В. Интеграция знаний учащихся младшего школьного возраста о человеке и мире / Николаевский гос. педагогический ин-т. Николаев, 1997. 177 с.
106. Шевчук К.Д., Иванчук М.Г. Методика викладання природознавства в початкових класах / Навчальний посібник. Чернівці: Рута. 2009. 101с.
107. Шевчук К.Д. Значення екологічного виховання в навчальному процесі початкової школи // «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні: Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю (м.Сімферополь, 26 квітня 2013р.): у 4 частинах. Д: ТОВ «Інновація», 2013. Ч.1. С. 117-119.
108. Шевчук К.Д., Прунчак Л. Особливості розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей дошкільного віку // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. Вип. 700: Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2014. С.193-197.

109. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1960.328 с.
110. Шинкарук В.І. Методологічні засади філософських вчень про людину // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми.2000. С.16-23.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностування дітей з метою визначення рівнів сформованості у них цілісного сприйняття природи

Завдання 1

Мета: з'ясувати віднесення дітьми визначених предметів до природи.

Класифікація предметних малюнків.

Матеріал: 3 набори предметних малюнків:

- а) дуб, мухомор, мураха, ґрунт, чашка;
- б) їжак, вода, Сонце, стіл, зорі;
- в) дятел, повітря, Місяць, будинок, оса.

Опитування проводилося у такий спосіб: дитині почергово демонструвалися набори малюнків. За потребою незрозуміле їй уточнювалося додатковими запитаннями (Чи всі предмети, зображені на малюнках, тобі відомі? Що зображено на малюнку?). Далі подавалася вербальна інструкція способу виконання завдання. Її зміст полягав у розгляді малюнків та відборі лише тих із них, на яких зображені предмети, що, на думку дитини, не відносяться до природи.

Аналіз отриманих результатів:

правильне виконання – 3 бали;

допущено 1 неточність – 2 бали;

допущено 2 неточності – 1 бал;

відмова від виконання запропонованого завдання – 0 балів.

Завдання 2

Мета: з'ясувати розуміння дітьми самоцінності кожної із складових природи.

Вилучення зайвого.

Матеріал: 3 набори предметних малюнків:

- а) дуб, метелик, зорі, вода;
- б) мураха, Сонце, мухомор, повітря;
- в) Місяць, дятел, ґрунт, оса.

Після демонстрації в індивідуальному порядку протягом 30 секунд кожного із трьох наборів предметних малюнків дитині повідомлялася вербальна інструкція способу виконання завдання: розглянь малюнки та визнач, що із зображеного на них, на твою думку, є зайвим у природі. Що ти ще вважаєш непотрібним у природі?

Аналіз отриманих результатів:

відсутність виокремлення будь-якого із предметних малюнків – 3 бали;

виокремлення одного зображення -2 бали;

виокремлення кількох зображень предметів природи – 1 бал;

відмова від виконання запропонованого завдання – 0 балів.

Завдання 3

Мета: з'ясувати розуміння дітьми зв'язків на рівні організму (функціонування організму як цілісної живої системи та функціонування організму як відкритої динамічної системи, що взаємодіє з природним середовищем).

1. Четвертий зайвий. Визначення правильного варіанту зображення рослини.

Матеріал: 4 предметні малюнки. На першому з них зображено рослину з усіма органами; на другому – рослину без кореня, на третьому - без листя; на четвертому – без стебла.

Після демонстрації малюнків проводилася вербальна інструкція способу виконання завдання: уважно розглянь малюнки та визнач, яка із зображених рослин буде жити найдовше. Чому ти так вважаєш?

Аналіз отриманих результатів:

вибір першого малюнка, з поясненням – 3 бали;

вибір першого малюнка, без пояснення – 2 бали;

вибір другого, третього та четвертого малюнків, без пояснення – 0 балів;

відмова від виконання запропонованого завдання – 0 балів.

2. Четвертий зайвий. Визначення правильного варіанту зображення тварини в природному середовищі.

Матеріал: 4 предметні малюнки. На першому, другому та третьому малюнках відтворено різні варіанти природного середовища, що не містять зображення водоймища; на четвертому – природне середовище, складовим компонентом якого є водойма.

Після демонстрації малюнків проводилася вербальна інструкція способу виконання завдання: уважно розглянь малюнки та визнач, на яких із них ти б намалював жабку? Поясни, чому?

Аналіз отриманих результатів:

вибір четвертого малюнка, з поясненням – 3 бали;

вибір четвертого малюнка, без пояснення – 2 бали;

вибір першого, другого та третього малюнків – 0 балів;

відмова від виконання запропонованого завдання – 0 балів.

3. Відповіді на запитання.

1) Розкажи, як поводить себе ведмідь взимку?

Аналіз отриманих результатів:

вияв впливу сезонних змін на поведінку тварини – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

2) Чому одні ящірки зеленого кольору, а інші – коричневі?

Аналіз отриманих результатів:

вияв залежності зовнішнього виду тварин від умов середовища – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

3) Чому горобці взимку прилітають поближче до житла людей?

Аналіз отриманих результатів:

вплив наявності корму на розселення тварин – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

4) Чи може поселитися дятел у полі?

Аналіз отриманих результатів:

вплив наявності місця для схованки на розселення тварин – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

Завдання 4

Мета: визначити розуміння дітьми зв'язків на рівні популяції (піклування тварин про потомство, зв'язки між тваринами одного виду)

Відповіді на запитання.

1) Вербальна інструкція способу виконання завдання: дай відповідь на запитання.

Чи може вижити маленький горобчик, який випав із гнізда?

Аналіз отриманих результатів:

вияв піклування тварин про потомство – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

2) Вербальна інструкція способу виконання завдання: обери речення, що є правильною відповіддю на питання: «Яка бджілка виживе?»

Варіанти відповідей:

Вживе бджілка, яка буде жити одна;

Вживе бджілка, яка поселиться з іншими бджілками;

Аналіз отриманих результатів:

відповідь містить вказівку на спільне існування тварин одного виду – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;
відсутність відповіді – 0 балів.

Завдання 5

Мета: визначити розуміння дітьми зв'язків на рівні угруповання (зв'язки між об'єктами живої природи та зв'язки між об'єктами живої природи та водою, повітрям, Сонцем, ґрунтом).

I. Відповіді на запитання.

Вербальна інструкція способу виконання завдання: дай відповідь на запитання.

1) Чому їжак колючий?

Аналіз отриманих результатів:

захист від хижаків – 3 бали;

інший варіант відповіді – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

2) Чи виросте молодий кущ калини без допомоги людини?

Аналіз отриманих результатів:

«так», з поясненням – 3 бали;

«так», без пояснення – 2 бал;

«ні», з поясненням – 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

II. Продовження речення словами-підказками.

Вербальна інструкція способу виконання завдання: продовж речення, використовуючи для цього необхідні, на твою думку, слова-підказки.

1) Вода потрібна

Слова-підказки: рослинам, тваринам, людям.

Аналіз отриманих результатів:

рослинам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

тваринам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

людям (так – 1 бал, ні – 0 балів);

називання декількох слів-підказок - сума відповідних балів;
відсутність відповіді – 0 балів.

2) Повітря потрібне

Слова-підказки: людям, тваринам, рослинам.

Аналіз отриманих результатів:

рослинам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

тваринам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

людям (так – 1 бал, ні – 0 балів);

називання декількох слів-підказок - сума відповідних балів;
відсутність відповіді – 0 балів.

3) Ґрунт потрібний

Слова-підказки: рослинам, тваринам, людям.

Аналіз отриманих результатів:

рослинам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

тваринам (так – 1 бал, ні – 0 балів);

людям (так – 1 бал, ні – 0 балів);

називання декількох слів-підказок - сума відповідних балів;
відсутність відповіді – 0 балів.

4) Рослини ростуть, коли

Слова-підказки: прохолодно, тепло, жарко.

Аналіз отриманих результатів:

тепло – 3 бали; прохолодно – 0 балів; жарко – 0 балів;

називання декількох слів-підказок - 1 бал;

відсутність відповіді – 0 балів.

5) Повітря забруднюють

Слова-підказки: люди, тварини чи рослини.

Аналіз отриманих результатів:

люди (так – 1 бал, ні – 0 балів);

тварини (так – 0 балів, ні – 1 бал);

рослини (так – 0 балів, ні – 1 бал);

називання декількох слів-підказок - сума відповідних балів;
повітря не забруднюється – 1 бал;
відсутність відповіді – 0 балів.

Анкета для батьків

Із запропонованих нижче варіантів відповідей оберіть та підкресліть лише ті з них, які, на Вашу думку, є відповіддю на запитання:

I. Про що Вас найчастіше запитує дитина?

Варіанти відповідей:

- 1) про об'єкти живої природи (людей, звірів, птахів, риб, комах, дерева, кущі, трав'янисті рослини);
- 2) про предмети неживої природи (Сонце, зорі, повітря, воду) та ґрунт;
- 3) про явища природи (опади, листопад, вітер, інші явища природи: _____
_____);
- 4) про корисні копалини (глину, пісок, інші корисні копалини: _____
_____);
- 5) про взаємозв'язки (між складовими частинами рослин, рослинами і тваринами, тваринами одного виду, тваринами різних видів, рослинами і водою, рослинами і ґрунтом, рослинами і Сонцем, рослинами і повітрям, тваринами і водою, тваринами і ґрунтом, тваринами і Сонцем, тваринами і повітрям).

II. Коли дитина запитує Вас про природу?

Варіанти відповідей:

- 1) під час спільних прогулянок у природу;
- 2) під час гри;
- 3) під час трудової діяльності у природному середовищі;
- 4) під час побутової праці;
- 5) після перегляду (прослуховування) теле(радіо)передач;

- 6) після читання книг;
- 7) під час виконання домашніх завдань;
- 8) інший варіант відповіді _____

III. З яких джерел інформації, на Вашу думку, дитина отримує знання про природу?

Варіанти відповідей:

- 1) з радіо(теле)передач;
- 2) з розповідей батьків;
- 3) з розповідей вихователя (вчителя);
- 4) з матеріалів періодичної преси, книг;
- 5) з інших джерел _____

Застосування особистісно – орієнтованих технологій в екологічному вихованні дітей на етапі підготовки до школи

(методичні рекомендації)

Зміна, на сучасному етапі, світоглядних орієнтирів суспільства все більше переконує в необхідності кардинальних змін у педагогічній науці. Сучасна психолого – педагогічна наука та передова педагогічна практика доводять ефективність особистісної орієнтації навчально – виховного процесу та сприяння особистісному розвитку учнів.

Пропоновані технології екологічного виховання молодших школярів побудовано на пріоритетних виховних підходах, характерних для сучасної педагогічної науки. Ці технології мають особистісну орієнтацію, їх виховний вплив підпорядкований особистісному розвитку учнів у взаємодії з природою. До таких технологій належать: соціально – психологічні тренінги, самоаналіз на основі спеціальної програми, творча екологічна діяльність. Метою технологій є розгортання особистісного розвитку учнів у процесі екологічного виховання, розвиток компетентності та моральної відповідальності у подоланні екологічної кризи, усвідомлення особистої причетності до розв'язання екологічних проблем і, як кінцевий результат – виховання в учнів ціннісного ставлення до природи. Для досягнення зазначеної мети в технологіях передбачені соціально – моральні задачі, окремі вправи на розвиток адекватної самооцінки особистого ставлення до природи, прийняття позиції інших людей, задіяння глибинних механізмів совісті і справедливості під час контактів з природою, реалізацію особистого потенціалу та самовизначення школярів у взаємодії з нею.

У запровадженні особистісно – орієнтованих технологій доречною та всеосяжною є порада В.О. Сухомлинського: «Треба створити таке спілкування вихователя й вихованців, щоб кожне слово, звернене до юного серця й розуму, пробуджувало внутрішні духовні сили, викликало

внутрішню роботу розуму й серця, спрямовану на самопізнання й самовдосконалення», якщо ж учень зрозуміє, що його виховують – у нього притупиться здатність до самовдосконалення.

Отже, у пропонованих технологіях вчителю відводиться роль організатора, консультанта, що не висловлює своєї оцінки позиції учнів стосовно взаємодії з природою, не нав'язує своєї думки, але стимулює активність школярів. Такий підхід забезпечує найбільш сприятливий виховний вплив для розвитку природного потенціалу особистості. Проте, він не виключає можливості того, що вчитель бере активну участь у виконанні окремих завдань нарівні з іншими, у ролі учасника, що забезпечує суб'єкт – суб'єктну взаємодію вчителя з учнями. Наприклад, у тренінгу «Мої протиріччя у взаємодії зі світом природи», пропонує свої приклади протиріч у взаємодії людини з природою; у тренінгу «Збережемо довкілля» – наводить приклади екологічних проблем; у тренінгу «Ваш вибір» – пропонує свої погляди на вирішувані проблеми. Зазначене втручання вчителя відбувається у тому разі, коли знижується активність учнів і виникає необхідність у додатковому стимулюванні діяльності. Воно має бути ненав'язливим, таким, щоб в жодному разі школярі не відчували тиску вчителя щодо розв'язання проблеми. Вчителю важливо також бути активним слухачем і сприймати співбесідника за допомогою всіх органів чуттів. Кожен учень має знати, що вчителя справді цікавить те, що він хоче висловити. Така позиція вчителя сприяє гуманізації відносин між суб'єктами середовища, їх побудову на механізмах емпатії, ідентифікації, інтимізації.

З метою запобігання психічного перенапруження молодших школярів пріоритетами виховного процесу мають бути гуманістичні соціальні стосунки, підтримка найменших проявів позитивних зрушень у розвитку учнів.

З'ясовано ефективні напрями взаємодії вчителя з учнем:

- забезпечення суб'єкт – суб'єктних стосунків у спілкуванні з учнем;


- визнання самоцінності особистості учня;
- прояв поваги та емпатії до особистості учня
- розуміння учня, прийняття його таким, який він є;
- забезпечення інтимізації життя учня;
- однакова допомога всім учням без винятку.


ОФОРМЛЕННЯ КУТОЧКА ПРИРОДИ


1. Вимоги до обладнання куточка природи:


- відповідає віку дітей;
- має естетичний вигляд;
- дотриманий світловий, водний, повітряний режим;
- об'єкти великі, яскраві, менш вибагливі (молодший вік); більш вибагливі, дрібніші – (старший вік);
- розміщений на рівні дітей.


Пам'ятка


 Діяльність дітей у куточку природи тісно пов'язана з екскурсіями.


 Поповнюючи куточок природи новими мешканцями, вихователь знайомить дітей із життям рослин чи тварин у природних умовах.

 Слід тримати тільки тих тварин, яких легко приручити та утримувати (не слід тримати у куточку природи одночасно велику кількість тварин).


 Немає необхідності тримати однакових тварин в усіх групах. Краще придбати різних тварин й періодично обмінюватися ними чи організувати відвідування інших груп для ознайомлення з тваринами, що мешкають там.


 Для розміщення рослин та тварин необхідно використовувати найбільш освітлену частину кімнати.


 Знання та навички, які отримують діти під час роботи та спостережень, будуть повноцінними лише тоді, коли вони надаються дітям у певній послідовності та розширюються поступово, починаючи з молодшої групи.

 У другій молодшій групі вихователь доглядає рослини сам, але обов'язково у присутності дітей, привертаючи увагу до своїх дітей,

пропонує подивитися, як ллється вода з лійки, як вона поглинається землею (діти можуть допомогти дорослому потримати лійку, налити у неї воду, витерти широкий лист вологою ганчіркою тощо). **Годуючи рибок (тварин)**, вихователь завжди запрошує малят подивитися, як він це робить, а потім пропонує деяким допомогти йому це зробити. Діти беруть у цьому процесі участь під наглядом педагога, тому що самі вони ще не засвоїли, скільки корму можна давати рибкам (тваринам).

 **Ссавців у куточку молодшої групи не тримають**, але проводиться спеціальне заняття щодо ознайомлення дітей з кроликом.

 **У середній групі** догляд за рослинами вихователь здійснює у присутності дітей. Поступово заохочує їх до посильної допомоги, показуючи, як наливати воду, як тримати лійку, поливати, витирати листя, називає предмети, за допомогою яких здійснюється догляд, привчає дітей розкладати їх по місцях. Спочатку під наглядом вихователя, а потім і самостійно, діти виконують доручення щодо догляду за рослинами – витирають велике листя рослин, поливають, – та тваринами – годують рибок, птахів, миють поїлку, наливають води, поставити поїлку й годівницю на певне місце.

 **У старшій групі** дітей навчають новим прийомам догляду: розпушуванню, обприскуванню, різними засобами очищення листя від пилу, навесні – підживленню, пересаджуванню, розмноженню рослин. Крім цього удосконалюються навички поливання різних квітів, утримання рослин у чистоті. Догляд за тваринами: діти старшої групи можуть вимити поїлку, годівницю, налити чистої води та насипати потрібну кількість корму кожній тварині; помити та нарізати коренеплоди, зелень для тварин та птахів; допомогти дорослим у прибиранні кліток тварин, а під час заміни води в акваріумі обережно виловити з акваріума маленьких рибок та пересадити їх у таз з водою кімнатної температури, промити мушлі, камінці, частково промити пісок; обережно кружечкою зняти верхній прошарок води та підлити свіжу воду; після чергування прибрати інвентар, яким

користуватися; прибрати у господарській шафці (витерти пил на полицях шафки, випрати ганчірки, перемити й витерти посуд для корму та інший інвентар куточка, акуратно поставити все на свої місця). Крім того, діти допомагають вихователеві заготовляти корм для тварин на зиму: збирають шишки з насінням, олуді, допомагають сушити зібрану траву на сіно тощо.

2. Складові:

• Календарі:

- календар погоди;
- календар спостереження за птахами;
- щоденник спостережень за деревами;
- календар спостережень за ростом рослин.

Живі об'єкти:

Рослинний куточок:

- *Красиво квітучі:* еухаріс, зефірантес, фуксія, бегонія квітуча, бальзамін, сентполія, пеларгонія, герань, фіалка тощо.
- *Декоративно листяні:* аспідістра, колеус, папороть, нефролепіс або адіантум, бегонія крапчаста, королівська.
- *Ампельні та виткі:* традесканція, хлорофітум, аспарагус Шпренгера, цисус, плющ.
- *Сукуленти:* зігокактус, стапелія, каланхое Блосфельда і лікарське.
- *Рослини для догляду з дітьми:* аспідістра, колеус, бегонія крапчаста, фікус, цисус, хлорофітум, еухаріс, аралія, клівія тощо (підбирають рослини контрастні за висотою, розміром, кольором і поверхнею листя, квітами).

«Живий» куточок:

- *Рибки:* золота рибка, мечоносець, гурами, полінезія, скалярія, гуппія, макропод тощо (Обов'язково в акваріумі мають бути водянні рослини, а дно потрібно вкрити піском. Акваріум слід прикривати склом, щоб зменшити випаровування води і попадання пилу).

➤ *Птахи*: хвилясті папуги, канарейки (Обов'язково перед цим слід проконсультуватися з медсестрою).

➤ *Тварини*: морські свинки, хом'ячки, черепахи, ящірки тощо.

• **Лабораторія:**

□ Столики для ігор з піском, водою та експериментування.

□ Набори іграшок і предметів, які плавають або тонуть у воді, роблять бульбашки, розчиняються у воді.

□ Предмети:

○ іграшкові човники, качки, лебеді, риби

○ трісочки, кульки (металеві, пластмасові, дерев'яні, гумові),

шматки поролону тощо

○ різні за розміром, формою шийки пляшечки

○ лійки, камінці.

• **Інвентар для праці**

Предмети догляду за рослинами:

- фартух для вихователя (1 – 2), для дітей (4 – 6);

- миска для миття рослин, горщиків кімнатних квітів, піддонів, поїлок, годівниць;

- відро;

- поливалки без сіточок (3 – 5);

- бризкалка;

- загострені палички для розпушування ґрунту;

- ганчірочки різні за розміром, м'які на дотик з бавовни і мішечок для їх зберігання;

- м'яка щіточка для миття вузького листя кімнатних рослин і очищення пилу з опушеного листя (2);

- жорсткий віхоть для миття горщиків для квітів.

Предмети догляду за тваринами:

- клейонка;
- коробочки для корму птахам;
- дощечка для нарізання кормів.

Предмети для догляду за акваріумом:

- сифон (гумова трубка);
- сачок (1 – 2) для переміщення риб;
- годівниця;
- рефлектор;
- компресор;
- термометр;
- щітка на довгій ручці.

Предмети для вирощування цибулі, квасолі тощо:

- набір пластикових коробочок за кількістю дітей;
- ящик з ґрунтом для городу на підвіконні;
- коробочки з просом, вівсом, пшеницею, квасолею тощо.

Природний матеріал.

Матеріал репродуктивного та творчого опрацювання з певної теми:

- енциклопедії;
- художні твори;
- ілюстрації та репродукції картин;
- малюнки, поробки;
- створені альбоми або книжки тощо.

Гра з правилами „Це – жива, нежива природа чи предмет, зроблений руками людини?”

Правила проведення гри

З учнями в класі, а вдома з батьками проведіть гру „Це – жива, нежива природа чи предмет, зроблений руками людини?”

Правила гри прості. Покотивши кубик або діставши з коробочки один із шести папірців з відповідною цифрою, визнач кількість ходів. Після руху фішкою уважно розглянь кружечок, у якому ти зупинився. Якщо біля нього немає малюнка, гру продовжує інший гравець. Якщо на малюнку зображено один із предметів живої природи – ти маєш право перемістити фішку на 2 кружечки вперед, у разі, якщо біля кружечка зображено неживу природу, – лише на 1 кружечок вперед і робиш фішкою 1 крок назад, якщо на малюнку зображений предмет, що виготовлений руками людини. Якщо твоя фішка знаходиться у кружечку під хмаринкою, – пропусти 1 хід, адже йде дощ і рухатися далі ти не можеш. Після того, як виконані додаткові ходи, гру продовжує інший гравець.

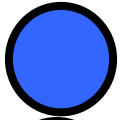
Перемагає у грі той, хто першим дійшов до хатинки, при цьому не помилився у визначенні

предметів живої й неживої природи, а також тих, що виготовлені руками людини.

Можна правила гри змінити на інші. Наприклад, якщо фішка зупинилася у кружечку, над яким зображено предмет живої чи неживої природи, – розкажи, що ти знаєш, або що вже прочитав про цей предмет у посібнику „Від А до Я про природу”. Якщо на малюнку зображений предмет, зроблений руками людини, – поясни, яким чином людина його використовує та коли цей предмет завдає шкоди природі.

Спробуй придумати свій варіант проведення цієї гри. Познайом із ним учнів класу. Запропонуй їм пограти з тобою.

Умовні позначення



- вода



-глина



- пісок

