

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

На правах рукопису

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти

**МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В
ДІТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР
Спеціальність 012 Дошкільна освіта**

Виконала:

Разумова Юлія Вадимівна

62-1МДО група

факультет дошкільної освіти

Науковий керівник:

Корякіна Ірина Вікторівна

канд. пед. наук, доцент

У роботі подано теоретичний аналіз особливостей формування природничо-екологічної компетентності дітей молодшого дошкільного віку. Розкрито зміст, структуру та компоненти природничо-екологічної компетентності. Обґрунтовано значення дидактичної гри як ефективного засобу екологічного виховання. Проаналізовано педагогічні умови, що забезпечують успішне засвоєння дітьми екологічних знань та умінь. Проведено дослідно-експериментальну роботу щодо перевірки ефективності визначених умов, описано динаміку рівнів сформованості компетентності. Запропоновано практичні рекомендації для педагогів щодо використання дидактичних ігор у формуванні екологічної свідомості дітей четвертого року життя.

Ключові слова: природничо-екологічна компетентність, діти молодшого дошкільного віку, дидактична гра, педагогічні умови.

Razumova Yulia. Formation of Natural and Ecological Competence in Four-Year-Old Children through Didactic Games.

The thesis presents a theoretical analysis of the peculiarities of forming natural and ecological competence in young preschool children. The structure, content and components of ecological competence are clarified. The study substantiates the effectiveness of didactic games as a means of ecological education and highlights pedagogical conditions that enhance children's environmental awareness and practical skills. An experimental study was conducted to verify the effectiveness of these conditions, demonstrating positive dynamics in competence development. Practical recommendations for preschool teachers on implementing didactic games to foster ecological awareness in four-year-old children are provided.

Keywords: natural and ecological competence, younger preschool children, didactic game, pedagogical conditions.

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні засади формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор...8	8
1.1. Аналіз проблеми формування природничо-екологічної компетентності в дітей дошкільного віку. Сутність поняття «природничо-екологічна компетентність»	8
1.2. Завдання та зміст формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя.....	14
1.3 Дидактичні ігри як засіб розвитку природничо-екологічної компетентності у дошкільників.....	22
1.4. Педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор.....	30
Висновки до першого розділу.....	34
Розділ 2. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності в дітей засобами дидактичних ігор	36
2.1 Діагностика рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя	36
2.2. Реалізація педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор.....	62
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	71
Висновки до другого розділу.....	94
Рекомендації для вихователів щодо формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор.....	96
Загальні висновки.....	98
Список використаної літератури.....	101
Додатки	

Вступ

Сучасна освіта дедалі більше приділяє увагу екологічному вихованню, адже перед суспільством стоїть нагальна потреба у формуванні екологічно свідомої особистості з раннього віку. У дошкільному віці відбувається формування базових знань та ціннісних орієнтирів, які визначатимуть майбутнє ставлення дитини до природи. Важливим аспектом у цьому контексті є формування природничо-екологічної компетентності, яка охоплює не тільки базові знання про природу, але й навички екологічно безпечної поведінки та відповідальності за довкілля.

Важливість формування природничо-екологічної компетентності розглядається в освітніх програмах та законодавчо-нормативній базі, що регулює основи формування особистості. Так, Базовий компонент дошкільної освіти зазначає що природничо-екологічна компетентність – це здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності.

Актуальність цієї теми досліджують багато сучасних педагогів. Наприклад, І. Бех наголошує на важливості екологічного виховання як основи духовного розвитку особистості, підкреслюючи, що формування етичного ставлення до природи має відбуватися з перших років життя дитини. Л. Кондратенко та О. Семенюк, у свою чергу, звертають увагу на важливість впровадження екологічно орієнтованих методів виховання у дошкільних закладах, які розвивають у дітей емоційну чутливість та відповідальне ставлення до довкілля. В. Сухомлинський підкреслював, що природа є одним з найважливіших факторів виховання, який вчить дитину бути чутливою та відповідальною.

Також значну увагу проблемі формування природничо-екологічної компетентності в своїх працях приділяли Г. Беленька, О. Вашак, Н. Гавриш, М.

Галайчук, Н. Глухова, Н. Горопаха, Л.Загородня О.Кузьменко, Н. Кравець, Н. Лисенко, С. Подмазіна, З. Плохій, О. Пометун та інші.

На четвертому році життя у дітей розвивається активний інтерес до довкілля, який проявляється у формі запитань, спостережень та прагнення досліджувати навколишній світ. Провідним видом діяльності у цьому віці є гра, що робить дидактичні ігри ефективним інструментом для формування природничо-екологічної компетентності. Дослідження Т. Кириченко та Н. Ковальчук підтверджують ефективність дидактичних ігор як засобу екологічного виховання, оскільки вони дозволяють дітям досліджувати природне середовище, розвивати спостережливість і критичне мислення, а також формувати усвідомлене ставлення до природи. Завдяки таким іграм діти не лише здобувають знання, а й вчаться практично застосовувати їх, що сприяє інтеграції екологічних знань у повсякденне життя.

Вищевказане дозволило виокремити дослідницьку проблему, яка полягає в необхідності наукового осмислення теми «Формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор».

Мета дослідження теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор.

Об'єкт дослідження: процес формування природничо-екологічної компетентності.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, що процес формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор, буде відбуватися успішно за таких педагогічних умов:

1. Систематичне використання дидактичних ігор з екологічною спрямованістю;

2. Індивідуальний і диференційований підхід до дітей;
3. Підвищення педагогічної компетентності вихователів у галузі екологічного виховання.
4. Залучення батьків до екологічної освіти дітей;
5. Створення сприятливого еколого-розвивального середовища.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз проблеми формування природничо-екологічної компетентності в дітей дошкільного віку й базових понять дослідження.
2. Схарактеризувати дидактичні ігри як засіб формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобом дидактичної гри.
4. Визначити критерії, показники та виявити рівні сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя.
5. Експериментально дослідити ефективність педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобом дидактичної гри.

Методи дослідження:

1. теоретичні: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури щодо висвітлення аспектів формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичної гри, узагальнення та систематизація джерел;
2. емпіричні: діагностичні (бесіда, опитування, спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) щодо визначення ефективності формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичної гри;
3. статистичні (кількісна обробка даних для порівняння і підтвердження отриманих результатів дослідження).

Наукова новизна дослідження:

1. Дослідження поняття «природничо-екологічна компетентність» у законодавчо-нормативній та науковій літературі;
2. Визначення ефективних педагогічних умов для формування екологічної свідомості у дітей четвертого року життя
3. Розробка системи дидактичних ігор з природничо-екологічною спрямованістю для дітей молодшого дошкільного віку
4. Емпіричне підтвердження ефективності дидактичних ігор у формуванні природничо-екологічної компетентності

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути безпосередньо застосовані у практиці дошкільної освіти. Зокрема вихователі та вихователі-методисти дошкільних закладів можуть використовувати для формування природничо-екологічної компетентності, основ екологічної культури в дошкільників. Здобувачі освіти педагогічних та університетів спеціальності 012 Дошкільна освіта можуть використати під час написання курсових робіт, рефератів, які стосуються проблем екологічної освіти дітей дошкільного віку.

Структура роботи: магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

Таким чином, дана робота є важливим внеском у розвиток сучасних методик екологічного виховання, орієнтованих на молодший дошкільний вік, і спрямована на покращення освітнього процесу в дошкільних закладах.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ЧЕТВЕРТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

1.1. Аналіз проблеми формування природничо-екологічної компетентності в дітей дошкільного віку. Сутність поняття «природничо-екологічна компетентність»

Необхідність формування природничо-екологічної компетентності зумовлена екологічними проблемами сучасності. Деградація природних екосистем, забруднення довкілля та кліматичні зміни підкреслюють важливість виховання нового покоління, яке усвідомлюватиме значення природи для життя людства.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових уявлень про природу. Діти в цьому віці відкриті до засвоєння нової інформації, активно досліджують світ, мають високий рівень допитливості та емоційної чутливості. Відповідно до концепції екологічного виховання, запропонованої В. Сухомлинським, саме в цей період можна закласти основи гуманного ставлення до природи та екологічної культури [7, с. 44].

Компетенція – соціальна вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [9, с. 20].

Термін «природничо-екологічна компетентність» включає в себе два ключових компоненти:

Природничий аспект – охоплює знання природних наук (біології, хімії, фізики, географії) та розуміння основних процесів, що відбуваються у природі [17, с. 112].

Екологічний аспект – зосереджується на усвідомленні екологічних проблем, формуванні екологічної свідомості та здатності до відповідального ставлення до довкілля [31, с. 52].

Науковці, такі як Н. Постригач, І. Єрмаков і М. Рождественський, підкреслюють, що природничо-екологічна компетентність базується на комплексному підході до вивчення природи, що дозволяє людині розуміти взаємозв'язки між компонентами екосистем та прогнозувати наслідки людської діяльності для довкілля [44, с. 203; 45, с. 17].

Формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку важливе не лише для їхнього особистісного розвитку, але й для створення екологічно свідомого суспільства в цілому [44, с. 205].

Формування природничо-екологічної компетенції у дітей дошкільного віку передбачено у змісті освітньої лінії «Дитина у природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти [44, с. 207].

До екологічної освіти, крім екологічних знань, умінь і навичок, належить сформованість особистої поведінки, що забезпечує емоційно-ціннісне ставлення до природи та готовність дитини до природо-доцільної діяльності.

Обов'язковий компонент процесу формування природничо-екологічної компетентності – знання. Якщо людина нічого не знає про об'єкт, вона буде ставитися до нього байдуже. Екологічні знання сприяють формуванню свідомого ставлення до навколишнього світу, природи та закладають основи екологічної свідомості [3, с. 4].

Природничо-екологічна компетентність є важливим аспектом розвитку особистості дитини та формування її уявлення про природу, її властивості та взаємовідносини з нею. Ця компетентність визначається як сукупність знань, умінь та навичок, що дозволяють особі розуміти та оцінювати природні явища, а також свідомо впливати на навколишнє середовище з метою його збереження та вдосконалення [9, с. 20].

У дітей дошкільного віку ця компетентність набуває поступового розвитку, спираючись на їхні первинні сприйняття та спостереження.

Поняття «природничо-екологічна компетентність» є складним і багатограним, що об'єднує знання, вміння, навички, ставлення та цінності, необхідні для розуміння природних процесів і взаємодії людини з довкіллям. У науковій літературі воно має різні трактування [50, с. 10].

Наприклад, Г. Ковальова визначає природничо-екологічну компетентність як здатність дитини усвідомлювати взаємозв'язки у природному середовищі, діяти відповідально у взаємодії з природою та приймати рішення, що сприяють її збереженню [50, с. 10].

Згідно з дослідженнями науковиці, природничо-екологічна компетентність у дошкільників включає такі компоненти:

- Когнітивний компонент: знання про природні об'єкти і явища, розуміння взаємозв'язків у природі.
- Операційно-діяльнісний компонент: уміння та навички, що проявляються в догляді за рослинами, тваринами, участі в природоохоронній діяльності.
- Емоційно-ціннісний компонент: позитивне ставлення до природи, здатність співпереживати живим організмам і бажання берегти довкілля [50, с. 10].

Педагог Л. Лохвицька стверджує, що природничо-екологічна компетенція дошкільників – складова частина життєвої компетентності дітей дошкільного віку, що являє собою конкретні знання про природу, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до її компонентів, обізнаність із правилами природокористування та їх дотримання [5, с. 8].

Згідно з дослідженнями Т. Поніманської, це інтегративна якість, яка об'єднує екологічну культуру, знання про природу, практичні вміння та емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу [44, с. 210].

О. Яременко, підкреслює важливість розвитку у дітей чуттєвого сприйняття природи, адже саме емоційний досвід, отриманий у ранньому віці, впливає на формування екологічних цінностей. Таким чином, природничо-екологічна компетентність включає:

- знання про природу (основи біології, екології, географії);

- практичні уміння (догляд за рослинами та тваринами, участь у природоохоронній діяльності);
- ставлення (емоційний зв'язок із природою, екологічна свідомість);
- ціннісні орієнтації (повага до природи, бажання зберігати екологічний баланс) [44, с. 200].

Основною складовою сутності природничо-екологічної компетентності є знання про природу та її закони, включаючи розуміння основних природничих явищ, таких як цикли води, дня та ночі, ріст та розвиток рослин і тварин тощо; уміння спостерігати та аналізувати, розрізняти природні об'єкти та процеси, а також аналізувати їх взаємозв'язки; вміння взаємодіяти з природою, що включає уміння бережливо ставитися до природних ресурсів, використовувати їх раціонально та дбайливо, а також сприйняття екологічних проблем, розуміння того, що дії дітей можуть впливати на навколишнє середовище, та готовність приймати відповідальність за свої вчинки. [3, с. 16]

Формування природничо-екологічної компетентності у дошкільників має свої особливості, оскільки цей віковий період є критичним для розвитку основних уявлень та навичок у сфері природи та екології.

У сучасному суспільстві екологічне виховання стикається з кількома проблемами:

Дефіцит часу на природознавчу діяльність у дитячих садках. Згідно з дослідженнями Л. Прокопенко, у багатьох закладах дошкільної освіти недостатньо часу приділяється екологічному вихованню через перевантаженість інших програм [42, с. 163].

Урбанізація та віддаленість від природи. У містах діти мають обмежений доступ до природного середовища, що ускладнює їхній досвід безпосереднього спостереження за природою.

Недостатня підготовка педагогів. Не всі вихователі володіють сучасними методами екологічного виховання, що може призводити до формального підходу до навчання [38, с. 327].

Вирішення цих проблем вклали в екологічну освіту дітей та добір відповідних форм і методів виховання.

Використання різноманітних ігрових та експериментальних методів, які моделюють природні процеси, або експерименти з водою, піском та рослинами, сприяє кращому розумінню природи дітьми [38, с. 329].

Використання інтерактивних методів навчання, таких як групові дискусії, відгадування загадок чи конструювання екологічних моделей, сприяє активній участі дітей у навчальному процесі. Дозволяючи дітям використовувати свою уяву та творчість для створення малюнків, колажів, макетів екосистем та інших творчих робіт, ми закріплюємо їхні знання.

Умови дистанційної освіти можуть вимагати адаптації підходів до формування природничо-екологічної компетентності у дошкільників. Використання відео-занять, анімацій, презентацій та інших мультимедійних ресурсів, що допоможуть візуалізувати природні явища та процеси. Використання спеціалізованих платформ для дистанційного навчання, де можна проводити інтерактивні заняття та вправи, також є ефективним методом. Застосування симуляцій та інтерактивних вправ, де діти можуть експериментувати з природними процесами, також буде корисним. [11, с.15]

Зважаючи на вікові особливості дошкільного віку, ефективні педагогічні методи та прийоми повинні бути спрямовані на активізацію дитячого інтересу, розвиток спостережливості та пізнавальної активності.

Це включає проведення простих експериментів, що дозволяє дітям спостерігати природні явища та виявляти закономірності. Також важливе використання конструкторів, пазлів та інших розвиваючих іграшок сприяє розвитку моторики та логічного мислення. Казки та історії про природу можуть бути використані для читання та обговорення, розповідаючи про природні явища та взаємозв'язки. Створення природничо-екологічних альбомів, що включає збирання та оформлення матеріалів про природу (малюнки, аплікації, фотографії, вирізки тощо), сприяє більш глибокому розумінню теми.

Формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку важливе не лише для їхнього особистісного розвитку, але й для створення екологічно свідомого суспільства в цілому. [20, с. 57]

Природничо-екологічна освіта є неперервним процесом, що охоплює навчання, самоосвіту, накопичення досвіду та особистісний розвиток. Цей процес спрямований на формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки та отримання спеціальних знань з охорони природного середовища та раціонального природокористування, які реалізуються через екологічно грамотну діяльність.

Розв'язання екологічних проблем неможливе, обмежуючись тільки зусиллями фахівців, таких як екологи, управлінці, юристи, інженери, законодавці, або виключно владними інститутами суспільства. Для ефективного досягнення основної мети — підвищення екологічної безпеки — необхідно, щоб всі люди, незалежно від їхнього соціального чи культурного статусу, активно брали участь у цьому процесі. [42,с. 11]

Таким чином, природничо-екологічна компетентність дітей дошкільного віку включає в себе глибоке розуміння природничих процесів та екологічних взаємозв'язків, а також здатність усвідомлювати власну роль у збереженні навколишнього середовища. Важливим аспектом є також уміння дітей виявляти екологічну свідомість та відповідальність у щоденному житті. Прагнення допомагати дітям у формуванні цієї компетентності є важливим завданням сучасного дошкільного навчання.

1.2. Завдання та зміст формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя

У контексті розвитку дітей дошкільного віку, формування природничо-екологічної компетентності є комплексним та системним процесом. Цей процес об'єднує розвиток пізнавальних здібностей, виховання емоційного зв'язку з природою, а також опанування вмій екологічно відповідальної поведінки. Ефективне формування природничо-екологічної компетентності дошкільника є надзвичайно важливим для збереження навколишнього середовища в перспективі.

Завдання розвитку особистості дитини визначається як ключове для освітньої системи загалом та, зокрема для українських дошкільних установ. Основні керівні принципи та програмні засади розвитку дошкільної освіти закладені в нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», а також у Базовому компоненті дошкільної освіти. В основу методології Базового компонента покладено компетентнісний підхід, який передбачає всебічний розвиток дитини та встановлює державні вимоги до рівня її освіченості, розвитку та виховання, з урахуванням результативних компетентностей, які мають бути сформовані до початку шкільного навчання. Важливість такого підходу підкреслюється в роботах провідних українських вчених таких як А. Богущ, О. Богославець, К. Волинець, Ю. Волинець, Т. Піроженко та інших. Н.Лисенко наголошує, що формування природничо-екологічної свідомості залежить від знань, які дитина набуває у дошкільному віці. Однак неможливо досягнути успішної екологічної освіти дошкільників без різносторонньої обізнаності їх з природними закономірностями. Отже, чим ширшим є комплекс знань дітей про природу, тим кращі можливості у вихователя сформувати у дошкільника систематизоване сприйняття та розуміння навколишнього середовища [32, с.43].

О. Половіна вважає, що до природничо-екологічної компетентності в дошкільному віці слід відносити не лише екологічні знання, але й мотивацію до екологічно обґрунтованих дій та виховання, які стануть основою для розв'язання освітніх задач у різноманітних ситуаціях [43, с. 9-11].

В. Онопрієнко підкреслює, що екологічна освіта та виховання мають бути послідовними і безперервними, починаючи від родини і продовжуючи в дошкільних закладах, школах, вищих навчальних закладах і впродовж усього професійного розвитку. У цьому контексті дошкільні заклади відіграють ключову і визначальну роль у формуванні природничо-екологічного світогляду дитини.

Також важливий вклад у методику вивчення природи дітьми дошкільного віку внесла Н. Яришева, яка зазначає, що «здійснення роботи по ознайомленню дітей з природою потребує глибокого усвідомлення комплексу завдань, спрямованих на використання природи для всебічного розвитку дітей» [51, с. 34].

В Базовому компоненті дошкільної освіти визначено поняття «природничо-екологічна компетентність», яке розглядається як здатність дошкільника реагувати відповідним чином на різні обставини, які можуть виникати в природному середовищі. Ця компетентність є результатом емоційного та ціннісного відношення до природи, а також освіти щодо її законів і правил. Вона розвивається через інтелектуальну активність, пошуково-дослідницьку, ігрову та трудову діяльність [2].

Основна мета формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку полягає в залученні їх до пізнання природи через організовані освітні заходи, екскурсії та спостереження за природними процесами [2].

Ці завдання реалізуються в межах навчального напрямку «Дитина в природному довкіллі», який є важливою частиною дошкільного виховання. Вони сприяють формуванню взаємопов'язаної системи, що включає фізичний, психічний і духовний розвиток дитини.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України, екологічна складова інтегрується в освітню лінію «Дитина у природному довкіллі», яка визначає такі основні завдання для дітей четвертого року життя:

Формування первинних знань про природу:

- Ознайомлення з рослинами, тваринами, явищами природи, їхньою різноманітністю, формою, кольором, розміром.
- Розуміння зв'язків у природі (наприклад, що рослинам потрібні вода і сонце для росту).

Формування ціннісного ставлення до природи:

- Розвиток любові до природи через спостереження за її красою.
- Виховання дбайливого ставлення до рослин і тварин.

Розвиток практичних навичок екологічно відповідальної поведінки:

- Навчання дітей доглядати за рослинами (поливати, спостерігати за їхнім ростом).
- Стимулювання участі у простих екологічних завданнях, наприклад, прибирання території або висаджування квітів.

Формування емоційного відгуку на природу:

- Розвиток чутливості до краси природи та співпереживання живим істотам.

Освітній напрям «Дитина у природному довкіллі» програми «Дитина» ставить перед педагогами такі завдання:

Формування первинних знань про природу:

- Ознайомлення дітей із різноманітним природним світом: рослинами, тваринами, природними явищами.
- Розвиток уявлень про середовище життя (де живуть тварини, що потрібно для росту рослин).
- Навчання розумінню простих природних зв'язків (сонце потрібне для росту рослин, вода живить ґрунт тощо).

Розвиток ціннісного ставлення до природи:

- Стимулювання емоційного відгуку на красу природи.
- Виховання поваги до живих істот, прагнення допомагати та оберігати їх.

Розвиток практичних екологічних навичок:

- Навчання доглядати за кімнатними рослинами та спостерігати за їхнім ростом.
- Привчання до екологічної поведінки: не ламати гілок, не топтати квіти, не засмічувати територію.

Формування пізнавального інтересу до природи:

- Заохочення дітей до дослідницької діяльності (спостереження, прості експерименти з природними об'єктами).
- Створення можливостей для запитань і обговорень про природу [2].

Зміст виховної роботи передбачає систематичну взаємодію з природним середовищем, що реалізується через такі напрямки:

1. Ознайомлення з природою через спостереження: за простими природними явищами: дощем, вітром, сонцем. Ознайомлення з рослинами (квіти, дерева) і тваринами (птахи, комахи, домашні тварини). Вивчення сезонних змін: чому опадає листя, як змінюється погода.
2. Практична діяльність: догляд за природними об'єктами в куточку природи: поливання рослин, годування рибок. Участь у природоохоронних заходах: прибирання території, висаджування квітів. Проведення простих дослідів (наприклад, як росте насіння).
3. Ігрова діяльність: тематичні ігри: «Хто де живе?», «Допоможемо зайчику знайти їжу». Сюжетно-рольові ігри: «Лісові друзі», «Маленький садівник». Використання ігор на розпізнавання природних об'єктів (наприклад, сортування камінців, листків, плодів).
4. Розвиток творчості: Малювання природи: квітів, тварин, дерев у різні пори року. Створення аплікацій з природних матеріалів. Ліплення або конструювання об'єктів природи (сонце, дерева, фігурки звірів).

5. Інтерактивні та тематичні заходи : читання казок про природу (наприклад, «Казка про осінь», «Як звірята готуються до зими»). Проведення інтерактивних екологічних занять, наприклад, «День Землі» або «Маленькі помічники природи». Екскурсії до парку або на дитячий майданчик з акцентом на спостереження за природними об'єктами [1, с. 28].

Програма «Дитина» акцентує увагу на індивідуальному підході до кожної дитини, використовуючи такі методи:

- Дидактичні ігри: активізація пізнавального інтересу через завдання, що сприяють самостійності дітей.
- Метод моделювання: створення куточків природи, де діти вчаться доглядати за живими об'єктами.
- Спостереження та обговорення: постійна рефлексія побаченого, що допомагає дітям усвідомлювати закономірності у природі [22, с. 222].
- Ігрова форма виховання: навчання через казки, загадки, рольові ігри.

Програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» базується на особистісно-орієнтованому підході та інтеграції різних освітніх ліній, зокрема «Природа», яка спрямована на формування у дітей природничо-екологічної компетентності. Ця програма акцентує увагу на екологічному вихованні, гармонійному пізнанні дитиною себе і довкілля та вихованні відповідального ставлення до природи [46, с. 222].

Основні завдання освітньої лінії «Природа» для дітей четвертого року життя включають:

Формування уявлень про природу як систему:

- Знайомство з природними об'єктами: рослинами, тваринами, комахами, явищами природи.
- Розуміння простих закономірностей природи: зв'язок між станом погоди і поведінкою тварин.
- Ознайомлення з циклами в природі (сезонними змінами).

Розвиток ціннісного ставлення до природного середовища:

- Формування емоційного відгуку на красу природи.
- Виховання дбайливого ставлення до рослин, тварин і природних ресурсів.

Розвиток пізнавальної активності:

- Формування інтересу до природи через дослідницьку діяльність.
- Заохочення ставити запитання і шукати відповіді разом із дорослими.

Навчання екологічно відповідальній поведінці:

- Привчання до дій, що сприяють охороні природи (наприклад, поливання рослин, прибирання сміття).
- Усвідомлення необхідності берегти природні ресурси, зокрема воду й енергію.

Розвиток емоційно-естетичного сприйняття природи:

- Виховання відчуття гармонії з природним середовищем.
- Створення умов для емоційного відгуку через гру та творчість.

Зміст формування природничо-екологічної компетентності

1. Ознайомлення з природою через інтеграцію знань

- Рослинний світ: знайомство з назвами дерев, квітів, овочів, фруктів.
- Тваринний світ: вивчення домашніх і диких тварин, їхніх звичок.
- Явища природи: пояснення доступною мовою значення дощу, сонця, вітру.
- Сезонні зміни: спостереження за природою в різні пори року.

2. Практична діяльність

- Участь у догляді за рослинами в куточку природи: поливання, спостереження за ростом.
- Годування птахів узимку.
- Проведення простих експериментів: пророщування насіння, спостереження за таненням снігу.

3. Розвиток творчих здібностей

- Малювання природи: квітів, дерев, тварин.
- Ліплення чи створення аплікацій із природних матеріалів.
- Розігрування казок на екологічну тематику («Як звірята зберігали ліс»).

4. Ігрова діяльність

- Екологічні дидактичні ігри: «Що росте на дереві?», «Чий слід?», «Хто в лісі живе?».
- Сюжетно-рольові ігри: «Маленькі садівники», «Лісові помічники».

5. Організація спостережень та екскурсій

- Прогулянки в парку чи саду із зосередженням уваги на природних об'єктах.
- Спостереження за птахами, комахами, погодними явищами.
- Організація міні-екскурсій на території дитячого садка.

6. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення

- Проведення тематичних днів: «День води», «День лісу».
- Організація свят природи, як-от «Осінній ярмарок» чи «Зустріч весни».
- Розповіді про важливість збереження природних ресурсів.

Програма «Я у Світі» пропонує використовувати методи, які відповідають віковим особливостям дітей:

1. Спостереження: прямий контакт із природою через прогулянки та екскурсії.
 2. Ігрові методи: інтерактивні ігри, де дитина може моделювати природні ситуації.
 3. Елементарна дослідницька діяльність: вирощування рослин, прості експерименти з водою, піском.
 4. Бесіди та обговорення: закріплення знань через розмову про побачене і почуте.
5. Творчість: створення малюнків, аплікацій, природних композицій.

Отже оглядаючись на вищезазначене можна зробити висновок що Базовий компонент дошкільної освіти та найпопулярніші програми навчання та виховання дошкільників спрямовані на те, щоб закласти основи природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя, використовуючи цілісний підхід, де знання, емоції та практичні навички взаємодоповнюють одне одного. Їх реалізація забезпечує формування в дитини екологічно

відповідального ставлення до природи, що є важливою передумовою для виховання свідомого громадянина [56, с. 142].

1.3 Дидактичні ігри як засіб розвитку природничо-екологічної компетентності у дошкільників

Природничо-екологічне виховання передбачає, формування у дитини емоційного, дбайливого ставлення до об'єктів живої природи, здатності бачити її красу, оберігати її. В останні десятиліття став активно досліджуватися етичний, моральний аспект ставлення людини до природи. Дослідники висунули положення про необхідність органічного з'єднання морального та просвітницького аспекту в цілісному процесі формування особливого гуманного ставлення особистості до природи, визначаючи такий тип відносини як моральний, суб'єктивно-етичний. У такому разі природний світ виступає в якості суб'єкта, партнера, а тварини, рослини, цілі екосистеми включають в сферу людської етики. Позитивні емоції, на думку психологів, є сильними збудниками людської діяльності. Дослідження вітчизняних психологів показали, що розвиток і виховання таких рис у дитини відбувається у всіх видах діяльності, але, перш за все, у грі [58, с. 158].

Сутність гри як провідного виду діяльності полягає в тому, що діти відображають у ній різні сторони життя, особливості взаємин дорослих, уточнюють свої знання про навколишню дійсність, вчаться любити і берегти природу. Гра — є, свого роду, ефективним засобом пізнання дитиною довкілля [48, с. 25].

За твердженням К. Ушинського, у грі дитина «живе» і сліди цього життя глибше залишаються в ній, ніж сліди дійсного життя. У грі дитина вчиться підпорядковувати свою поведінку правилам гри, пізнає норми спілкування з людьми, розвиває розумові здібності і пізнавальні інтереси, вчиться будувати гармонійні відносини з природою. Гра для дитини — це серйозне заняття [58, с. 167].

Саме тому педагоги-практики розробили принципи, зміст і методи екологічного виховання дітей дошкільного віку у процесі ігрової діяльності, що дозволяє значно підвищити ефективність навчально-виховної роботи.

Використання дидактичної гри як засобу розвитку дітей дошкільного віку сягає своїм корінням далеко в минуле. Так, традиція широкого використання дидактичних ігор з метою виховання та навчання дітей, що склалася в народній педагогіці, отримала свій розвиток в працях учених і в практичній діяльності багатьох педагогів минулого: Ф. Фребеля, М. Монтесорі, С. Русової та інших [58, с. 167].

Гра сприяє поглибленому переживанню дітей, розширення їх уявлень про світ, оскільки більша частина ігор пов'язані з природою. Вони розвивають мислення і уяву, спрямовані на залучення дітей до добра, взаємодопомоги. Великі можливості у вихованні природничо-екологічних почуттів по відношенню до навколишнього світу закладені у дидактичних іграх.

За словами Л. Виготського, гра є провідною діяльністю в дошкільному віці, що не лише розважає дитину, а й активно розвиває її мислення, мовлення, увагу та уяву. Через гру діти вчаться сприймати навколишній світ, досліджувати його та робити власні висновки [17, с. 50].

Науковець О. Кононко підкреслює, що саме у грі найефективніше формується екологічна культура дитини. Дидактичні ігри екологічного змісту стимулюють пізнавальний інтерес, сприяють формуванню емоційно-ціннісного ставлення до природи. Вони навчають дітей елементарним поняттям про живу та неживу природу, правилам поведінки у довкіллі, основам екологічної безпеки [14, с. 160].

Дидактичні ігри є ефективним засобом розвитку природничо-екологічної компетентності у дошкільників, оскільки вони сприяють формуванню екологічної свідомості, емоційно-ціннісного ставлення до природи та практичних навичок взаємодії з навколишнім середовищем.

У дослідженні О. Матюшиної зазначено, що систематичне використання дидактичних ігор у освітньо-виховному процесі сприяє підвищенню рівня

екологічної вихованості у дошкільників. Ці ігри допомагають дітям легше та швидше опанувати знання про об'єкти та явища природи, розвивати екологічну свідомість та почуття [45, с. 265].

Н. Лисенко зазначає, що використання дидактичних ігор природничого змісту за умови відповідної підготовки дітей і за певною системою дає змогу формувати в них міцні знання, систематизувати їх, підводити до узагальнень, розвивати мислення, мову.

Т. Кириченко акцентує увагу на тому, що дидактичні ігри забезпечують ненав'язливе оволодіння дітьми норм та правил поведінки серед природи, надають можливість корекції мотиваційної сфери, забезпечують ефективність пізнавальних процесів, створюють умови для реалізації поведінкової діяльності [42, с. 158].

Н. Ковальчук у своїх дослідженнях звертає увагу на процес використання дидактичних ігор як засобу закріплення знань про природу у дітей дошкільного віку. Вона наголошує на необхідному обладнанні та формах організації діяльності в дошкільних закладах для ефективного використання дидактичних ігор у розвитку природознавчих знань дітей дошкільного віку.

Провідні науковці в галузі дошкільної педагогіки — Т. Поніманська, Н. Філіппова,— вказують, що дидактичні ігри мають значний потенціал у формуванні екологічної свідомості. Вони зазначають, що гра сприяє активному засвоєнню знань про природу, розвитку дослідницької діяльності, навичок самостійного пошуку інформації [42, с. 157].

Зокрема, Т. О. Поніманська підкреслює, що дидактичні ігри екологічного спрямування забезпечують не лише когнітивний, а й емоційний розвиток дитини, допомагають сформувати у неї почуття відповідальності та любові до природи [42, с. 160].

Отже, думки науковців узгоджуються в тому, що дидактичні ігри є ефективним засобом формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку. Вони забезпечують активне пізнання, емоційне залучення та формування ціннісного ставлення до природи. Щоб максимально

реалізувати їхній потенціал, важливо знати, які саме види дидактичних ігор використовуються у педагогічній практиці, та розуміти їхню функціональність і змістовне наповнення.

У дошкільній педагогіці дидактичні ігри розрізняють за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Ці класифікації співвідносяться зі змістом навчання і виховання: ігри для сенсорного виховання, ігри, спрямовані на ознайомлення дітей з об'єктами і явищами навколишньої дійсності, на формування елементарних математичних уявлень, на мовленнєвий розвиток та ін.

У наукових дослідженнях різного рівня є чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Л. Артемова, К. Грос, Т. Поніманська, Н. Лисенко та ін.) [48, с. 15].

К. Грос пропонує іншу класифікацію ігор. Він ілюструє етапи розвитку гри, розкриває ігри від нечисленних до численних; від безсюжетних до сюжетних; від стійких угруповань до нестійких; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя [48, с. 15].

Проведений нами аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити класифікацію дитячих ігор, розроблену дослідницею С. Новосоловою, яка визначила три групи ігор :

- ігри, що виникають за ініціативою дітей – це самостійні ігри;
- ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри;
- ігри, які беруть свій початок з народних традицій, що можуть виникнути за ініціативою як дорослих, так і дітей старшого дошкільного віку [33, с. 137].

Т. Поніманська класифікує дидактичні ігри з урахуванням педагогічної мети, а саме:

- Навчальні ігри (спрямовані на засвоєння знань про природу);
- Розвивальні ігри (формують логіку, увагу, пам'ять);
- Виховні ігри (виховують дбайливе ставлення до природи);

- Комплексні ігри (поєднують кілька цілей: навчання, розвиток і виховання) [42, с. 160].

Поширеною також є класифікація дидактичних ігор за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють:

- Ігри з предметами. У таких іграх використовують дидактичні іграшки (мозаїку, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал (листя, плоди, насіння). Поширені вони в народній педагогіці, яка, враховуючи потребу дитини у пізнанні предметів, створила сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки та ін.) дидактичні матеріали. Використання сюжетних дидактичних іграшок має багато спільного із сюжетно-рольовими іграми. Безсюжетні іграшки використовують для закріплення знань про властивості та якості предметів (розмір, кількість, колір, форму). У народних дидактичних іграшках закладено принцип самоконтролю. У процесі ігрових дій (роз'єднання, з'єднання, зняття, нанизування та ін.) за певними правилами дитина освоює спосіб розв'язання дидактичного завдання.

Під час ігор із предметами та іграшками діти ознайомлюються з їх властивостями та ознаками, порівнюють, класифікують їх. Поступово їхня ігрова діяльність ускладнюється, вони починають вирізняти, об'єднувати предмети за однією ознакою (кольором, формою, призначенням), що сприяє розвитку логічного мислення. Дітей усе більше ваблять завдання, що вимагають усвідомленого запам'ятовування кількості та розташування предметів, зобов'язують до пошуку відсутньої іграшки тощо. У цьому процесі дошкільники збагачують знання про матеріал, з якого виготовляють іграшки, про необхідні людям у різних видах діяльності предмети. Ігри з природним матеріалом організовують під час прогулянок. Вони сприяють закріпленню знань про природу, формуванню і розвитку мислительських процесів (аналізу, синтезу, класифікації), вихованню бережливого ставлення до природи.

- Настільно-друковані ігри. Вони передбачають дії не з предметами, а з їх зображеннями. Найчастіше вони зорієнтовані на розв'язання таких ігрових завдань: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-

картинок під час чергового ходу (доміно), складання цілого з частин (розрізні картинки, кубики) тощо. Завдяки таким діям діти уточнюють свої уявлення, систематизують знання про навколишній світ, розвивають розумові процеси та операції, просторові орієнтації, кмітливість, увагу, формують організаторські вміння.

- **Словесні ігри.** Вони є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання у нових ситуаціях і зв'язках. У молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення і закріплення словникового запасу, формування вміння рахувати, орієнтуватися у просторі. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей. Як правило, дошкільникам доводиться описувати предмети, відгадувати їх за описом, за ознаками схожості та відмінності, групувати за властивостями, знаходити алогізми в судженнях, вигадувати власні розповіді [58, с. 134].

Класифікація ігор за матеріалом наголошує на їх спрямованості на навчання, пізнавальну діяльність, але вона лише поверхово розкриває основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вихователя. Цій меті підпорядкована класифікація дидактичних ігор, запропонована О. Сорокіною, за якою виокремлюють:

- **ігри-подорожі.** Відображають реальні факти і події через незвичайне: просте — через загадкове, складне — через переборне, необхідне — через цікаве. Вони покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають. Це може бути подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо;

- **ігри-доручення.** Ігрове завдання та ігрові дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити: «Збери у кошик усі іграшки червоного кольору», «Дістань із мішечка предмети круглої форми» та ін.;

- ігри-припущення. Їх ігрове завдання виражене в назвах: «Що було б...?», «Що б я зробив, якби...?» та ін. Вони спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви;
- ігри-загадки. Розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки;
- ігри-бесіди. Основою їх є спілкування вихователя з дітьми, дітей між собою, яке постає як ігрове навчання та ігрова діяльність. Цінність таких ігор полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути питання вихователя, питання і відповіді дітей, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [58, с. 140].

Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на (В. Аванесова):

- ігри-доручення. Ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: підбирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;
- ігри з відшукуванням предметів. Їх особливістю є несподівана поява і зникнення предметів;
- ігри з відгадуванням загадок. Вибудовуються вони на з'ясуванні невідомого: «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»;
- сюжетно-рольові дидактичні ігри. Ігрові дії, передбачені у них, полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.);
- у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (картинку). Вони пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами: скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо [54, с. 44].

Функціонально всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум. Ця їх автодидактична властивість

зумовлює особливості роботи педагога щодо використання ігрових прийомів у розвитку дитини.

1.4. Педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор

Діти четвертого року життя характеризуються зростанням пізнавального інтересу до навколишнього світу, активним розвитком мови, уяви, емоційної чутливості.

У процесі організації природничо-екологічного виховання дітей четвертого року життя важливу роль відіграє дотримання відповідних педагогічних умов, що допоможуть забезпечити цілеспрямоване формування знань про природу, розвиток екологічного мислення та ціннісного ставлення до навколишнього світу.

У сучасній педагогічній науці поняття «педагогічні умови» розглядається як сукупність спеціально організованих факторів, впливів і обставин, створених педагогом з метою ефективного досягнення освітньої мети.

Згідно з визначенням О. М. Пехоти, педагогічні умови — це «система взаємопов'язаних заходів, що забезпечують реалізацію змісту освітнього процесу та досягнення поставлених цілей розвитку особистості».

Такі науковці як В. Сухомлинський, Л. Артемова, Н. Гавриш, підкреслюють важливість цілісного поєднання змістових, організаційних і методичних компонентів як складових педагогічних умов.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (О. Кононко, Т. Поніманська, І. Бех, Г. Тарасенко) можна визначити такі ключові педагогічні умови ефективного використання дидактичних ігор у формуванні природничо-екологічної компетентності:

1. Науково обґрунтоване планування та добір змісту ігор.

Педагог має ретельно підбирати ігри відповідно до вікових особливостей, тематичних розділів програми, актуальних сезонних явищ у природі. Ігри повинні логічно поєднуватися з іншими видами діяльності: спостереженнями, дослідженнями, екскурсіями [39, с. 54].

Варто зазначити що під час використання дидактичних ігор для дітей четвертого року життя педагог добирає дидактичні ігри прості за структурою, емоційно привабливі, містити знайомі дітям об'єкти природи, доступні символи й образи.

Педагогічний потенціал дидактичних ігор для дошкільників четвертого року життя полягає в:

- сприянні активному засвоєнню знань через практичну діяльність;
- розвитку мовлення і мислення;
- формуванні емпатії та дбайливого ставлення до природи;
- створенні умов для індивідуалізації навчання [58, с. 150].

Зміст таких ігор має відповідати віковим можливостям дітей: бути доступним, емоційно привабливим, ґрунтуватися на образності, повторюваності та ігрових мотивах. Ігри повинні передбачати активну участь дитини, пробуджувати її цікавість, бажання досліджувати, пізнавати й експериментувати. Важливо також, щоб ігри відображали реальні ситуації з навколишнього середовища, спонукали до морального вибору, емоційного реагування та практичного застосування знань. Основні змістові напрями дидактичних ігор:

- Ознайомлення з тваринами (дикі та свійські, їхні місця проживання, звички, користь для людини);
- Ознайомлення з рослинами (форми листя, дерева, квіти, овочі та фрукти, сезонні зміни);
- Пізнання природних явищ (вітер, дощ, сніг, хмари, зміна дня і ночі, пори року);
- Знайомство з об'єктами неживої природи (вода, повітря, ґрунт, світло);
- Елементарні знання про охорону довкілля, правила поведінки у природному середовищі [38, с. 330].

Педагогічний потенціал дидактичних ігор включає:

- Розвивальний аспект: ігри сприяють розвитку сенсорного сприймання, мислення, мовлення, уваги, пам'яті, уяви, моторики. У процесі гри діти

навчаються порівнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

- Пізнавальний аспект: формуються елементарні природничі уявлення, збагачується словниковий запас на природничу тематику, зростає інтерес до довкілля.
- Емоційно-ціннісний аспект: діти емоційно переживають взаємодію з природними об'єктами, розвивається співчуття, відповідальність, бажання допомогти, зберегти, захистити.
- Соціалізаційний аспект: під час ігор діти взаємодіють одне з одним, вчаться домовлятися, чергуватися, виконувати правила, співпрацювати — що є важливим для формування навичок соціальної поведінки [36, с. 83].

2. Створення розвивального природничо-екологічного середовища.

Освітнє середовище має бути наповнене природними матеріалами, моделями, дидактичними іграми, обладнанням для дослідів. У групі дошкільного закладу повинні бути створені міні-центри природи, живі куточки, колекції природних матеріалів, гербарії, моделі природних об'єктів, ілюстрації, настільні та сюжетні дидактичні ігри природничого змісту. Середовище має стимулювати пізнавальну активність дитини, підтримувати інтерес до природи та давати можливість для дослідницької діяльності у формі гри [33, с. 141].

3. Педагогічна підтримка у процесі гри.

Педагог має володіти методикою добору дидактичних ігор, вміти створити ситуації активного пізнання, бути прикладом дбайливого ставлення до природи. Вихователь організовує діяльність так, щоб дитина самостійно відкривала закономірності у природі, формувала елементарні узагальнення, емоційно переживала пізнання.

Педагог виконує роль фасилітатора, що не лише організовує гру, а й активно спостерігає, підказує, ставить відкриті запитання, стимулює мислення та уяву. Дитина має відчувати себе вільною у вираженні думок та емоцій [32, с. 133].

4. Забезпечення емоційно-ціннісного включення дитини

Ігри мають викликати у дітей позитивні емоції, занурювати їх у казкові, сюжетні або проблемні ситуації, де дитина стає активним учасником і відчуває відповідальність за свої дії.

5. Інтеграція дидактичних ігор у різні види діяльності.

Важливо, щоб дидактичні ігри проводилися не лише на заняттях, а й під час прогулянок, ігрової діяльності в групі, у вільний час. Це сприяє глибшому закріпленню знань і формуванню стійкого інтересу до природи.

6. Рефлексія результатів ігор.

Після гри слід проводити коротке обговорення з дітьми: що вони дізналися, що було цікаво, які висновки зробили. Це дозволяє узагальнити знання та активізувати осмислення досвіду.

7. Систематичність і послідовність педагогічного впливу [36, с. 83].

Педагогічні дії мають бути регулярними, послідовними, взаємопов'язаними. Формування природничо-екологічної компетентності потребує тривалого впливу, закріплення знань і навичок у різних життєвих ситуаціях. Важливо також здійснювати моніторинг рівня засвоєння знань і корекцію педагогічних дій відповідно до індивідуальних особливостей дитини.

Отже до ключових педагогічних умов ефективного використання дидактичних ігор, можна віднести: науково обґрунтоване планування ігор, створення розвивального природничо-екологічного середовища, активна педагогічна підтримка, емоційна включеність дітей у гру, інтеграція ігор у різні форми діяльності та рефлексія отриманого досвіду. Саме їх дотримання забезпечує реалізацію потенціалу гри як потужного засобу розвитку природничо-екологічної компетентності дошкільників.

Таким чином, дидактична гра виступає не лише формою організації освітнього процесу, а й засобом формування гармонійної особистості, здатної з раннього віку виявляти цікавість, турботу і відповідальність за довкілля.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор дозволив окреслити ключові наукові підходи, категоріальний апарат та психолого-педагогічні засади організації ефективного освітнього процесу у цьому напрямі.

Нами було досліджено, що поняття «природничо-екологічна компетентність» у сучасній науці розглядається як інтегрована якість особистості, яка поєднує елементарні знання про природу, екологічне мислення, ціннісне ставлення до довкілля та готовність до дбайливої поведінки у природному середовищі. Визначено, що формування цієї компетентності є актуальним завданням сучасної дошкільної освіти, яке вимагає нових методичних підходів, що враховують вікові та індивідуальні особливості дітей.

До першочергових завдань формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя можна віднести формування початкових уявлень про живу і неживу природу, розвитку пізнавального інтересу, екологічної свідомості та дбайливого ставлення до навколишнього світу.

Найбільш ефективним методом у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя є дидактичні ігри, оскільки вони є провідною діяльністю дітей цього віку. Гра забезпечує природний шлях пізнання, поєднує навчання з емоційним переживанням, стимулює активність, ініціативу та самовираження дітей. Проаналізовано класифікації дидактичних ігор, представлені у працях сучасних науковців, та визначено їх педагогічну доцільність у роботі з дітьми четвертого року життя.

Задля досягнення поставлених педагогічних цілей нами були виведені педагогічні умови формування природничо-екологічної компетентності, серед яких: цілеспрямований добір змісту дидактичних ігор, створення розвивального предметно-просторового середовища, педагогічне супроводження гри, її

інтеграція у різні форми освітньої діяльності, а також емоційне залучення дітей до гри.

Таким чином, теоретичний аналіз підтвердив доцільність використання дидактичної гри як основного засобу формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя та визначив умови, за яких цей процес буде ефективним, послідовним і цілісним.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

2.1 Діагностика рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя

Згідно із сучасними науковими уявленнями, а також відповідно до нормативних документів результатом природничо-екологічної освіти дітей дошкільного віку має стати сформована у них природничо-екологічна компетентність.

Педагог Л. Лохвицька вважає, що природничо-екологічна компетентність – здатність дитини рекрутувати знання, ставлення, бажання реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації, здатність суб'єкта до прагматичного виконання завдань екологічного характеру, змога ефективно діяти в проблемних ситуаціях, приймати екологічні раціональні рішення [33, с. 45].

Саме тому метою нашої роботи на констатувальному етапі дослідження стало визначення рівня сформованості природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя.

Базою дослідження було обрано: Конотопський заклад дошкільної освіти (центр розвитку дитини) №3 «Дивосвіт» Конотопської міської ради Сумської області в групі молодшого віку №4 «Чомусики». Експериментом було охоплено 2 вихователя, 20 батьків та 20 дітей віком 4 років, які відповідно були поділені на дві групи учасників – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) по 10 дітей і їх батьків відповідно. Педагогів було також поділено на експериментальну та контрольну групи.

Послугуючись дослідженнями З. Плохій, Н. Лисенко, Н. Горопахи, а також спираючись на структуру досліджуваної якості, діагностика природничо-

екологічної компетентності здійснювалася за трьома групами критеріїв: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий.

1. Когнітивний: знання про об'єкти природи, явища, сезонні зміни.
2. Емоційно-ціннісний: зацікавленість у природі, емоційно-позитивне ставлення до неї.
3. Діяльнісно-поведінковий: поведінка дитини стосовно об'єктів природи, елементарна участь у природоохоронній діяльності, елементарний догляд за рослинами та тваринами.

Відповідно до критеріїв і показників сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей (на прикладі живої природи) ми підібрали діагностичні методики (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії та показники сформованості природничо-екологічної компетентності в дітей та діагностичні методики, націлені на їх вивчення (на прикладі живої природи)

<i>№</i>	<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>	<i>Діагностична методика</i>
1.	Когнітивний	Розрізняють і правильно називають об'єкти і явища природи, доступні до сприйняття дітей 4 року життя (орієнтуючись на освітню програму «Дитина»). Мають уявлення про живу та неживу природу. Визначають та називають характерні ознаки природних об'єктів і явищ.	<p>1. «Впізнай тварину/рослину».</p> <p>Мета: Перевірка уявлень про назви і ознаки тварин/рослин</p> <p>2. «Жива та нежива природа» (Н. Лисенко) [53]</p> <p>Мета: полягала у виявленні у дітей здатності розрізняти живу і неживу природу.</p> <p>3. «Що потрібно рослині для росту?»</p> <p>Мета: Виявлення причинно-наслідкових зв'язків</p>
2.	Емоційно-ціннісний	Зацікавленість у природі, емоційно-позитивне ставлення до неї, вміння помічати красу природи та емоційно реагувати на	<p>1. Обговорення оповідання В.Сухомлинського «Відломлена гілка».</p> <p>Мета: Перевірка емпатії. Формування</p>

		неї.	ціннісних суджень. 2. Бесіда «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?» Мета: Емоційне сприйняття природи та її об'єктів.
3.	Діяльнісно-поведінковий	Поведінка дитини стосовно об'єктів природи, елементарна участь у природоохоронній діяльності, підтримання чистоти довкілля, допомога/елементарний догляд за рослинами та тваринами.	1. Гра: «Правильно – неправильно». Мета: Уточнити знання дітей про доцільну поведінку в природі. 2. Спостереження за поведінкою дітей у природі під час екскурсій в парк, піших переходів тощо.

Відповідно до виокремлених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя (високий, середній, низький).

Високий рівень: характеризується високим проявом (не менше 80%) виділених показників, а саме дитина має елементарні, але чіткі уявлення про окремі об'єкти живої природи (наприклад, «пташка – жива», «дерево росте»). Виявляє емоційну реакцію на живу природу: радіє, співпереживає, шкодує. Може розпізнати основні дії, що шкодять або допомагають природі (наприклад, «полювати – добре», «ламати гілку – погано»). Здатна відтворити прості

правила поведінки в природі після показу або пояснення. Виявляє ініціативу у догляді: прагне полити рослину, допомогти в прибиранні, захистити «маленького зайчика». Може тривалий час (для свого віку) спостерігати за живими об'єктами, ставити запитання, висловлювати думки. Демонструє стійкий інтерес до природи (в іграх, спілкуванні, малюнках).

Середній рівень: характеризується проявом половини (50-60%) виділених показників, тобто дитина має поодинокі уявлення про природу, часто поверхневі або неповні. Емоційна реакція не завжди послідовна, виникає ситуативно або за прикладом дорослого. Може зрозуміти прості правила, але дотримується їх не завжди або лише з допомогою. Проявляє певну зацікавленість, але не прагне самостійно долучитися до дій, потребує стимулювання. Практичні дії (догляд за рослиною, прибирання) виконує з підтримкою дорослого. Слабо ініціює спостереження за природою, частіше долучається до колективної діяльності, а не індивідуальної.

Низький рівень: характеризується мінімальним проявом половини або меншої частини вищезгаданих показників (20-25%), а саме дитина має слабкі або відсутні уявлення про живу природу, плутає неживе і живе. Байдуже реагує на природні об'єкти, не виявляє емпатії чи зацікавленості. Не дотримується правил, не розуміє, що певні дії шкодять природі. Не виявляє ініціативи у природоохоронних діях, відмовляється брати участь або ігнорує пропозиції. Не спостерігає за природою, не вміє відповідати на прості запитання, не ставить своїх. Може спричинити шкоду природі через нерозуміння чи безконтрольність поведінки.

Щоб дати об'єктивну оцінку процесу формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобом дидактичних ігор, ми проаналізували перспективний, календарний план роботи вихователів групи «Чомусики» та річний план закладу. Метою нашого аналізу було з'ясувати, які дидактичні ігри природничо-екологічного змісту використовують педагоги для реалізації завдань екологічного виховання, а також які методи і прийоми застосовуються у роботі з дітьми.

Аналізуючи річний план вихователів, ми дійшли висновку, що педагоги приділяють достатню увагу формуванню у дітей елементарних природничих уявлень, проте календарне планування свідчить про те, що робота із застосуванням дидактичних ігор екологічного спрямування проводиться епізодично. Найчастіше зміст ігор використовується у процесі ознайомлення дітей з природою, під час прогулянок, спостережень, занять з малювання чи ліплення, тоді як самостійна ігрова діяльність екологічного змісту організовується рідше. Разом з тим педагоги проводять бесіди про природу, трудові доручення на ділянці, спостереження за сезонними змінами, залучають батьків до екологічного виховання дітей, пропонуючи поради щодо дбайливого ставлення до довкілля.

Аналіз планів роботи дозволяє стверджувати, що вихователі намагаються систематично реалізовувати завдання формування природничо-екологічної компетентності дітей у різних видах діяльності. Ми виокремили такі основні завдання, які вирішуються педагогами:

- формувати у дітей уявлення про об'єкти живої і неживої природи, їхні взаємозв'язки;
- виховувати бережливе ставлення до рослин, тварин, природних ресурсів;
- формувати первинні навички екологічно доцільної поведінки у побуті та природі;
- розвивати спостережливість, інтерес до дослідження природних явищ;
- виховувати емоційно-позитивне ставлення до природи, бажання піклуватися про неї;
- залучати дітей до практичної природоохоронної діяльності під час ігор і праці.

Отже, аналіз планів роботи вихователів показує, що педагоги приділяють увагу формуванню природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя, однак використання дидактичних ігор як ефективного засобу цієї роботи потребує більшої системності та цілеспрямованості.

Щоб з'ясувати, яке місце в освітньому процесі посідають дидактичні ігри у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя, ми провели анкетування серед вихователів групи «Чомусики» (Додаток А). В опитуванні взяли участь 6 педагогів.

Аналіз отриманих відповідей показав, що всі вихователі правильно розуміють сутність поняття «природничо-екологічна компетентність» та усвідомлюють її важливість у розвитку дошкільників. Педагоги визначають її як здатність дитини пізнавати об'єкти живої і неживої природи, виявляти до них пізнавальний інтерес, дбайливо ставитися до природного середовища, розуміти елементарні взаємозв'язки у природі та проявляти екологічно доцільну поведінку у повсякденному житті.

На запитання «Які складові природничо-екологічної компетентності ви виділяєте?» вихователі найчастіше зазначали: знання про об'єкти природи, розуміння взаємозв'язків у природі, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї, елементарні практичні навички природоохоронної поведінки. Найбільш важливою складовою педагоги вважають «виховання любові до природи та бережливого ставлення до неї», адже саме вона є основою для формування відповідальної поведінки у майбутньому.

Відповідаючи на запитання «З якого віку слід розпочинати екологічне виховання дітей?», вихователі одноставно зазначили, що знайомство з природою необхідно починати вже з раннього віку, а систематичну роботу — з молодшої групи, поступово ускладнюючи завдання залежно від вікових можливостей дітей.

Запитання щодо «засобів формування природничо-екологічної компетентності» викликало у педагогів певні труднощі. Проте більшість з них відзначили, що найефективнішими засобами є «дидактичні ігри природничого змісту», спостереження у природі, праця на ділянці дитячого садка, читання художніх творів про природу та приклад дорослих. Саме дидактичні ігри, на думку педагогів, допомагають у доступній формі формувати у дітей знання про природу, викликати емоційний відгук та бажання її берегти.

Вихователі підкреслили, що ефективність дидактичної гри залежить від її змісту, відповідності віковим особливостям дітей та педагогічної майстерності вихователя. Гра повинна бути посильною, цікавою та спонукати дітей до активних дій і самостійних висновків.

Педагоги зазначили, що для кращого засвоєння природничо-екологічних знань важливо поєднувати ігрову діяльність з іншими формами роботи — спостереженнями, бесідами, експериментуванням, художньою діяльністю. Саме така інтеграція, на їхню думку, дає найкращий результат у формуванні екологічно свідомої поведінки дітей.

Разом з тим анкетування показало, що вихователі не завжди приділяють достатню увагу «системному використанню дидактичних ігор екологічного спрямування». У більшості випадків вони застосовуються епізодично, без урахування послідовності формування у дітей відповідних знань і вмінь.

Окрім анкетування, вихователям було запропоновано оцінити рівень сформованості природничо-екологічної компетентності дітей у групі (Додаток Б). За результатами оцінювання отримано такі дані:

- високий рівень мають 12% дітей,
- середній рівень — 50,3%,
- низький рівень — 37,7%.

Такі результати свідчать про те, що більшість дітей мають лише частково сформовані уявлення про природу та правила поведінки у ній, а використання дидактичних ігор як ефективного засобу формування природничо-екологічної компетентності потребує більшої уваги та методичної підтримки з боку педагогів.

Другим етапом нашого дослідження було анкетування батьків вихованців (Додаток В), адже сім'я є першим і найвпливовішим мікросоціумом, у якому формується ставлення дитини до природи, живих істот, навколишнього світу загалом. Саме батьки є прикладом для наслідування у поведінці з природними об'єктами, у дбайливому ставленні до довкілля та раціональному використанні природних ресурсів.

Усього було опитано 20 батьків дітей групи «Чомусики» (четвертий рік життя). Відповіді на запитання анкети були досить різноманітними.

На запитання, що таке природничо-екологічна компетентність, більшість батьків відповіли, що це знання дитини про природу, вміння доглядати за рослинами та тваринами, дбайливе ставлення до довкілля, усвідомлення необхідності охорони природи. Аналіз відповідей показав, що лише 32% батьків мають цілісне уявлення про зміст цього поняття, 58% — розуміють його частково, і 10% не змогли дати чітке визначення.

На питання, чи вважають себе екологічно свідомими, усі батьки відповіли ствердно, відзначаючи такі риси, як ощадливе використання води, енергії, дбайливе ставлення до природи, прибирання після відпочинку на природі.

Більшість батьків (близько 70%) зазначили, що формування екологічної культури у дитини потрібно розпочинати з раннього віку через спільне спостереження за природними явищами, праці на ділянці, догляд за кімнатними рослинами та тваринами.

На питання про засоби формування природничо-екологічної компетентності, батьки назвали прогулянки, спостереження, читання книжок про природу, перегляд пізнавальних мультфільмів, спільні ігри. Лише 15% респондентів відзначили, що ефективним засобом розвитку екологічної компетентності є дидактичні ігри природничого змісту.

На питання, як часто вони грають з дитиною у дидактичні ігри природничого змісту, 40% відповіли — кілька разів на тиждень, 35% — час від часу, і 25% зазначили, що не мають достатньо знань або матеріалів для цього.

Батьки зазначили, що їхнім дітям подобаються ігри, у яких потрібно розпізнавати природні явища, тварин, рослини, добирати відповідні умови для життя живих істот, сортувати сміття. Найпопулярнішими серед дітей є ігри «Де живе тваринка?», «Що росте на городі?», «Чия тінь?» та «Пори року».

На питання, чи обговорюють вони з дитиною правила поведінки в природі, 80% відповіли, що роблять це постійно, 15% — час від часу, а 5% не надають цьому значення.

Під час анкетування більшість батьків висловили бажання отримати рекомендації вихователів щодо організації ігор природничого спрямування вдома, що свідчить про зацікавленість сімей у співпраці з дитячим садком.

Отже, як показав аналіз анкет, більшість батьків усвідомлюють важливість формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку, проте не завжди мають достатньо знань і практичних умінь щодо застосування дидактичних ігор як ефективного засобу цього процесу. Батьки охоче долучаються до спільної роботи, виявляють інтерес до екологічної освіти дітей і готові брати участь у подальших заходах дослідження.

Третім етапом нашого експерименту була власне робота з дітьми експериментальної та контрольної групи. Задля чистоти експерименту кожна група налічувала по 10 дітей четвертого року життя.

Перший етап оцінки природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя стосувався когнітивного критерію та здійснювався за допомогою дидактичної гри «Впізнай тварину/рослину» (Додаток Д). Метою гри було перевірити, наскільки діти розрізняють та правильно називають об'єкти живої природи (рослин та тварин), а також чи вміють вони виділяти характерні ознаки (колір, форма, місце проживання, користь тощо).

У контрольній групі більшість дітей (60%) впевнено розпізнавали знайомих тварин і рослини за зовнішнім виглядом та могли правильно їх назвати. 30% дітей іноді помилялися, плутаючи окремі об'єкти (наприклад, дельфіна називали рибою, а ялинку – деревом «з колючками»). 10% дітей виявили низький рівень знань і потребували допомоги дорослого. Загалом рівень сформованості уявлень можна оцінити як середній.

У експериментальній групі результати виявилися дещо нижчими. Лише 30% дітей змогли самостійно і правильно назвати більшість запропонованих тварин і рослин. 50% дітей робили значну кількість помилок, часто плутали дикі й свійські тварини, дерева й кущі. Решта 20% дітей не могли самостійно

дати відповіді навіть після підказок. Таким чином, рівень сформованості уявлень про живу природу в цій групі можна оцінити як нижче середнього.

Тобто стартовому етапі дослідження контрольна група має дещо вищі показники знань і пізнавальної активності щодо теми «Тварини та рослини». Це може бути зумовлено індивідуальними особливостями дітей, а також попереднім досвідом участі в подібних іграх. У експериментальній групі спостерігається потреба у додатковій стимуляції пізнавального інтересу та розширенні обсягу знань про об'єкти живої природи.

На наступному етапі дослідження проводилася діагностика уявлень дітей четвертого року життя про об'єкти живої та неживої природи за методикою Н. Лисенко «Жива, нежива природа». Метою методики було перевірити, чи можуть діти правильно розрізняти, що належить до живої природи, а що – до неживої, та пояснити свій вибір.

Дітям індивідуально пропонували таблицю із зображеннями різних предметів і явищ: тварин, рослин, каменів, сонця, іграшок, води, квітів тощо. Після короткого пояснення вихователь давав завдання: «Закрий фішками спочатку все живе, а потім – неживе». Перед виконанням дітям давали час уважно роздивитися всі зображення. Після того, як дитина завершувала завдання, педагог ставив уточнювальні запитання: «Чому ти вирішив(ла), що це живе?» або «Чому це неживе?» — щоб з'ясувати рівень усвідомлення вибору.

Діти контрольної групи переважно добре впоралися із завданням. 50% дітей самостійно і правильно визначили більшість об'єктів живої та неживої природи. 40% дітей допускали поодинокі помилки (наприклад, відносили сонце або воду до живої природи), але після уточнення змогли самостійно виправитися. 10% дітей потребували допомоги вихователя під час виконання завдання. Рівень сформованості уявлень у контрольній групі можна оцінити як середній із тенденцією до високого.

У експериментальній групі результати виявилися дещо нижчими. Лише 30% дітей правильно віднесли більшість об'єктів до відповідних груп. 50% плутали окремі предмети, наприклад, називали іграшкового ведмедика живим

або вважали камінь «живим, бо він лежить на землі». 20% дітей не змогли самостійно виконати завдання навіть після пояснення дорослого. Отже, рівень сформованості уявлень про живу та неживу природу в експериментальній групі оцінюється як середній.

Порівняння результатів двох груп показало, що діти контрольної групи мають більш сформовані початкові знання та практичний досвід спостереження за природними об'єктами. Діти експериментальної групи виявили меншу впевненість і потребують додаткової роботи з формування уявлень про ознаки живої природи: ріст, рух, живлення, розвиток.

Дослідження когнітивного критерію природничо-екологічної компетентності дошкільників четвертого року життя ми продовжили за допомогою гри: «Що рослині потрібно для росту? (Додаток Ж) Метою якої було виявити рівень сформованості уявлень дітей про основні умови росту рослини (світло, вода, тепло, ґрунт) та вміння узагальнювати знання про взаємозв'язки у природі. Перед початком дорослий демонстрував картинку із зображенням рослинки та різних предметів (сонце, вода, дощ, лійка, камінь, іграшка, світильник, кішка тощо). Після короткого пояснення дорослий давав інструкцію: «Подивись уважно на малюнки й вибери лише те, що потрібно рослині, щоб вона добре росла».

Під час виконання завдання педагог спостерігав за діями дитини, звертав увагу на правильність вибору та здатність пояснити свій вибір. Після завершення роботи ставилися уточнювальні запитання: «Чому ти вибрав(ла) саме це?» або «Навіщо рослині потрібне сонечко / вода?»

Більшість дітей контрольної групи виявили достатній рівень знань про умови росту рослин. 40% дітей повністю правильно виконали завдання, назвали всі необхідні елементи (сонце, вода, тепло, ґрунт) і змогли пояснити свій вибір. Ще 40% допускали незначні помилки (наприклад, обирали лише частину потрібних предметів або відносили світильник до «сонця»), але після уточнюючих запитань змогли виправитися. 20% дітей потребували допомоги

вихователя при виборі правильних елементів. Отже можна зазначити що рівень сформованості природничо-екологічної компетентності: середній із тенденцією до високого.

У дітей експериментальної групи результати були дещо нижчими. 20% дітей правильно визначили всі умови, необхідні рослині для росту. Ще 50% частково справилися із завданням, плутали окремі елементи (наприклад, вважали, що іграшка або дощова хмара «шкодить рослині»). Останні 30% дітей не змогли самостійно виконати завдання навіть після допомоги вихователя. Рівень сформованості природничо-екологічної компетентності в експериментальній групі : середній.

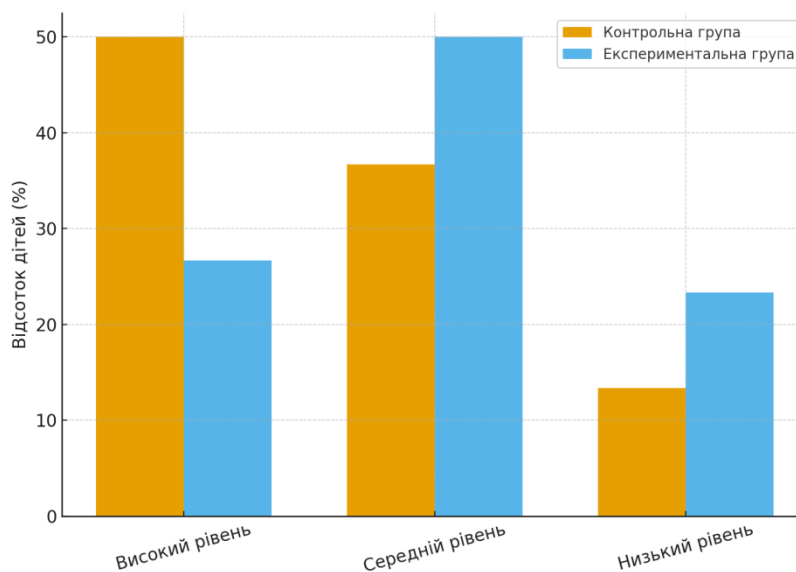
Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.2 та рис. 2.1.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Група	Контрольна	%	Експериментальна	%
<i>Високий рівень</i>	5	50%	2	26,7%
<i>Середній рівень</i>	3	36,7%	5	50%
<i>Низький рівень</i>	2	13,3%	3	23,3%

Рис. 2.1. Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на констатувальному етапі дослідження



Порівняння показників двох груп свідчить, що діти контрольної групи мають більш сформовані уявлення про умови росту рослин, види тварин. Вони

краще орієнтувалися у природних зв'язках, вміли пояснити значення води, сонця та ґрунту для рослин. Діти експериментальної групи демонстрували меншу впевненість у відповідях, плутали необхідні та зайві предмети, не завжди могли пояснити свій вибір. Це свідчить про недостатню сформованість природничо-екологічної компетентності й потребу в подальшій роботі над формуванням уявлень про взаємозв'язки у природі.

Емоційно-ціннісний критерій природничо-екологічної компетентності ми досліджували за допомогою обговорення з дітьми оповідання В. Сухомлинського «Відломлена гілка». (Додаток 3) Метою обговорення було перевірити рівень емпатії дітей, здатність до співпереживання природі, уміння висловлювати ціннісні судження щодо вчинків героїв, визначити початковий рівень сформованості природничо-екологічної компетентності.

Під час обговорення було виявлено різний рівень сформованості емпатії та ціннісних суджень у дітей обох груп.

На запитання «Що зробив хлопчик у саду?» більшість дітей контрольної групи (80 %) чітко відтворили зміст, тоді як у експериментальній — лише 60 % змогли пояснити, що саме сталося.

На запитання «Чи боляче було дереву?» у контрольній групі 50 % дітей виявили емоційне співпереживання («йому боляче», «йому сумно»), 30 % сумнівалися, 20 % — не виявили емпатії. В експериментальній групі лише 30% дітей проявили співчуття, решта відповіли нейтрально або байдуже.

На запитання «Як почувався хлопчик?» у контрольній групі 60 % дітей зазначили, що хлопчику стало соромно, він пожалів дерево; у експериментальній — лише 40 % виявили подібну реакцію.

На запитання «Чому не можна ламати гілки?» 70 % дітей контрольної групи аргументували свої думки («дерево живе», «йому боляче»), а у експериментальній групі 50 % відповідали формально, без пояснень.

На запитання «Як треба ставитися до природи?» 60 % дітей контрольної групи висловили змістовні думки («доглядати», «поливати», «не ламати»), а в експериментальній — лише 40 % дали адекватні відповіді.

На запитання «Як би ти вчинив на місці хлопчика?» у контрольній групі половина дітей (50 %) висловила правильні судження («не ламав би», «пожалів би дерево»), а в експериментальній — лише 30 %.

Результати проведеного діагностичного завдання свідчать про те, що більшість дітей як контрольної, так і експериментальної груп мають середній або низький рівень сформованості емпатії та ціннісного ставлення до природи.

Діти контрольної групи частіше виявляли співчуття, давали аргументовані відповіді, демонстрували усвідомлення наслідків дій людини для довкілля.

Діти експериментальної групи переважно давали короткі або формальні відповіді, не завжди розуміли емоційний зміст оповідання, рідше висловлювали власне ставлення до героя чи ситуації.

Визначати рівень сформованості емоційно-ціннісного критерію природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя ми продовжили бесідою «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?». Метою якої було з'ясувати, як діти емоційно сприймають об'єкти природи, чи здатні вони висловлювати свої почуття, захоплення, співпереживання.

Під час бесіди виявлено такі результати у рівнях емоційного ставлення до природи між контрольної та експериментальної групами:

На запитання «Що ти відчуваєш, коли бачиш квітку?» у контрольній групі 60 % дітей висловили емоційні відповіді («мені радісно», «вона гарна, як сонечко»), тоді як у експериментальній групі таких дітей було лише 40 %. Решта відповідали коротко або беземоційно.

На запитання «Які почуття виникають, коли прилітає метелик?» 70 % дітей контрольної групи виявили захоплення («він кольоровий, як веселка», «хочеться дивитися»), а у експериментальній групі — 40 %, решта не проявили цікавості.

На запитання «Що ти відчуваєш, коли чуєш спів пташки або шум дощу?» 50 % дітей контрольної групи говорили про спокій, радість, відчуття краси, а в експериментальній — лише 30 %.

На запитання «Чому треба берегти природу?» у контрольній групі 60 % дітей дали обґрунтовані відповіді («бо вона жива», «щоб квіти не зникли»), у експериментальній — 40 %, причому більшість повторювали почуті від дорослих фрази.

На запитання «Як ти поводишся, коли бачиш щось гарне?» 50 % дітей контрольної групи описали позитивні дії («не зриваю квітку», «тільки дивлюся»), а в експериментальній групі лише 30 % показали подібне розуміння.

Результати проведеної бесіди засвідчили, що більшість дітей обох груп володіють середнім або низьким рівнем сформованості емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Діти контрольної групи частіше проявляли емоційний відгук на природні об'єкти, уміли висловити свої почуття словами, виявляли елементи бережного ставлення.

У дітей експериментальної групи спостерігалася менша вираженість емоцій, обмежений словниковий запас для опису власних почуттів, переважали формальні відповіді без пояснень.

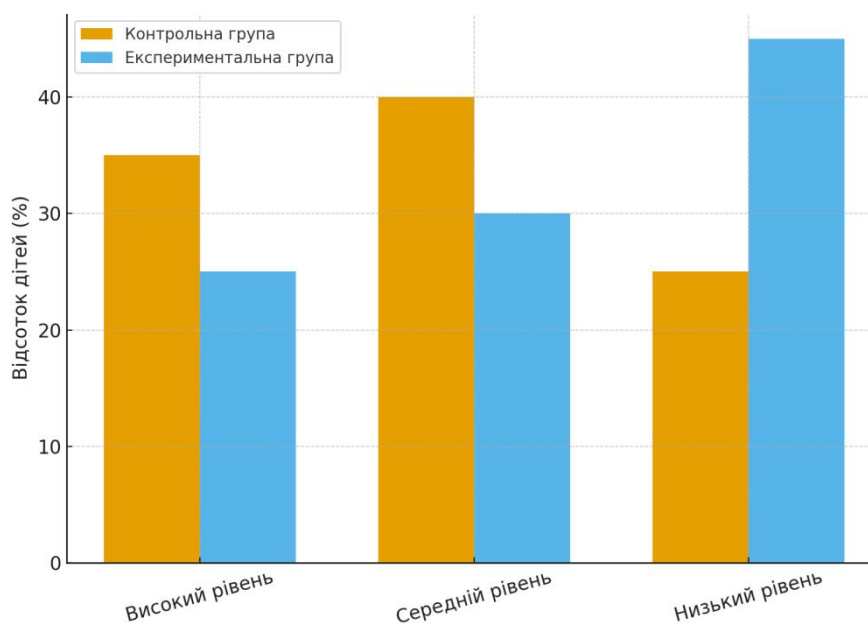
Результати дослідження сформованості природничо-екологічної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі дослідження узагальнено подано у табл. 2.2 та рис. 2.2.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	Контрольна група	%	Експериментальна група	%
<i>Високий рівень</i>	4	35 %	3	25 %
<i>Середній рівень</i>	4	40 %	3	30 %
<i>Низький рівень</i>	2	25 %	4	45 %
<i>Усього</i>	10	100 %	10	100 %

Рис. 2.2 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі дослідження



Як видно з графіка: у контрольній групі переважають діти із середнім рівнем сформованості природничо-екологічної компетентності, у

експериментальній групі частка дітей із низьким рівнем істотно більша, що підтверджує потребу в подальшій цілеспрямованій педагогічній роботі.

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм досліджували за допомогою дидактичної гри: «Правильно – неправильно». Метою гри було уточнити знання дітей про доцільну та недоцільну поведінку в природі, визначити рівень сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм у дітей четвертого року життя. В ході дослідження діти слухали твердження й показували картку із зеленим кружечком, якщо вважають дію правильною, або червону, якщо — неправильною. Дорослий заохочував до коротких пояснень.

Проведене діагностичне дослідження за діяльнісно-поведінковим критерієм із використанням дидактичної гри «Правильно – неправильно» (Додаток К) дало змогу визначити реальний рівень сформованості природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя. Аналіз результатів показав, що у контрольній групі більшість дітей продемонстрували сформоване уявлення про доцільну поведінку в природі, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між діями людини і станом довкілля, уміння аргументовано пояснювати власні судження та емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів живої природи. У той час як у експериментальній групі у значної частини дітей виявлено фрагментарні знання, недостатню усвідомленість екологічних норм поведінки, переважання ситуативних або емоційних реакцій над логічним осмисленням ситуації.

Так, наприклад на запитання «Хлопчик зірвав у лісі багато квітів, щоб зробити букет» діти контрольної групи відповіли: «Це неправильно, бо квіти потім зів'януть», «Так не можна, квіти мають рости для всіх». 9 дітей дали правильну відповідь, 1 — вагалася. В експериментальній групі частина дітей вважала, що «Можна трохи зірвати для мами», або «Якщо гарно пахнуть, можна взяти». Тут 6 дітей дали правильну відповідь, 4 — неправильну.

На ситуацію де «дівчинка підгодовує пташок узимку» Діти з контрольної групи: усі діти одноставно: «Правильно, бо пташкам холодно й нема їжі».

Тобто ми отримали 10 правильних відповідей. В експериментальній групі 8 дітей відповіли правильно, 2 — не впевнено: «Не знаю, може вони самі знайдуть їжу».

На питання «Діти ловили жаб біля ставка, щоб подивитися, як вони стрибають». Діти контрольної групи відповідали переважно : «Неправильно, бо жабі боляче», «Їх не можна чіпати — вони теж живі», отже 9 правильних, 1 дитина вагалася. В той час в експериментальній групі діти стверджували що «Можна подивитись, якщо потім відпустити», «Цікаво ж, як вони стрибають». А тому ми отримали 5 правильних, 5 неправильних.

Отримані результати свідчать, що діти контрольної групи краще орієнтуються у питаннях екологічно доцільної поведінки. Вони частіше аргументують свої відповіді, використовують морально-етичні судження («так шкода», «так не можна»), демонструють розуміння взаємозв'язків між людиною і природою.

У експериментальній групі більшість дітей виявляють поверхневі знання, часто плутають правильні та неправильні дії, не завжди розуміють наслідки вчинків. Пояснення короткі, іноді емоційні, без усвідомлення екологічної сутності дій («мені цікаво», «так красиво»).

Таким чином, у контрольній групі переважають високий (40%) і середній (50%) рівні сформованості, тоді як у експериментальній — середній (40%) і низький (40%). Це вказує на потребу у спеціально організованій педагогічній роботі, спрямованій на розвиток у дітей практичних навичок екологічно доцільної поведінки та формування усвідомленого, емоційно-позитивного ставлення до природи.

Діагностика рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм у дітей четвертого року життя під час спостереження за поведінкою в природі мала на меті : виявити рівень сформованості діяльнісно-поведінкового критерія під час безпосередньої взаємодії з природним довкіллям.

Спостереження проводилося в природних умовах щоденної діяльності дітей під час прогулянок і тематичних екскурсій до парку. Дорослий фіксував поведінкові реакції дошкільників на об'єкти живої та неживої природи, їхні дії у природному середовищі, дотримання або порушення екологічних норм поведінки.

Особлива увага зверталася на такі показники діяльнісно-поведінкового критерію:

- виявлення дбайливого ставлення до рослин і тварин;
- уміння діяти без шкоди природі (не зривати листя, не ламати гілки, не кидати сміття);
- участь у колективних природоохоронних діях (збирання сміття, підгодівля птахів тощо);
- ініціативність та усвідомленість дій у природному середовищі.

Під час спостереження фіксувалися типові висловлювання дітей:

- «Я не буду топтати травичку — вона ж маленька!»;
- «Не можна ловити метелика, бо він боїться»;
- «Подуй, щоб листочок полетів — не рви його» або навпаки: «Я зірву листочок, бо гарний»; «Поганяємо голубів!» тощо.

Ці природні реакції давали змогу виявити рівень усвідомлення екологічних правил і сформованість практичних умінь діяти в довкіллі.

Отримані результати свідчать про те, що у більшості дітей четвертого року життя природничо-екологічна компетентність перебуває на етапі становлення. Відзначається недостатня сформованість практичних навичок екологічно доцільної поведінки, поверхневе усвідомлення норм взаємодії з природою. Діти контрольної групи група з високим рівнем, а саме 2 дітей (20%) виявляли послідовну екологічно доцільну поведінку: самостійно пропонували дії щодо збереження природи, звертали увагу інших на недоцільні вчинки. Під час екскурсій до парку зауважували: «Не треба зривати листочки, бо дереву буде боляче», «Пташок краще підгодувати, ніж ловити». Проявляли емпатійне

ставлення до живого, коректно взаємодіяли з однолітками, заохочуючи їх берегти довкілля.

Середній рівень отримало 4 дітей (40%). Для цієї групи дітей характерне ситуативне виконання правил поведінки у природі. Вони діяли правильно, переважно наслідуючи вихователя або після його нагадування. Наприклад, після звернення дорослого могли сказати: «Треба підняти папірець, бо не гарно, коли сміття на траві», або «Не будемо ламати гілочку — вихователька казала, що так не можна». Поведінка мала переважно реактивний, а не усвідомлений характер.

З низьким же рівнем було 4 дітей (40%). Діти часто демонстрували імпульсивні дії без урахування їх наслідків для природи. Спостерігалися випадки зривання квітів «бо гарні», спроби ловити комах або кидати палиці у воду «щоб попливли». Після зауваження дорослого діти здебільшого припиняли дію, але не могли пояснити, чому так робити не слід.

Результати дітей експериментальна група (10 дітей) були схожими. Проте високий рівень виявила 1 дитина (10%), яка проявляла зацікавленість у природних явищах, намагалася дбати про рослини і тварин. Під час прогулянки зазначала: «Я не буду топтати травичку, бо вона росте». Такі висловлювання поодинокі, але свідчать про початкове усвідомлення цінності природи.

Середній рівень показало 3 дітей (30%). Вони виконували правила переважно після спостереження за поведінкою дорослого або підказки. Могли сказати: «Не будемо чіпати жабку, бо вона втече», проте іноді все ж прагнули втрутитись у природні об'єкти «з цікавості». Їхні дії частіше були ситуативними, ніж свідомими, з невисоким рівнем узагальнення власного досвіду.

Низький рівень виявило 6 дітей (60%). Малюки виявляли байдужість або навіть недоречні дії щодо об'єктів природи. Часто спостерігалось зривання листя, кидання гілок у воду, спроби наступити на комах. На зауваження реагували емоційно, але без розуміння причинно-наслідкових зв'язків: «Я

просто хотів подивитися», «Я не знав, що не можна». Такі прояви свідчать про відсутність сталих навичок екологічно доцільної поведінки.

Отримані та узагальнені результати діагностики за діяльнісно-поведінковим критерієм подані нижче.

Таблиця 2.4

Рис. 2.4 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм (узагальнені результати констатувального етапу дослідження)

Рівні сформованості	Контрольна група (кількість дітей)	%	Експериментальна група (кількість дітей)	%
Високий рівень	2	20%	1	10%
Середній рівень	4	40%	3	30%
Низький рівень	4	40%	6	60%
Усього	10	100%	10	100%

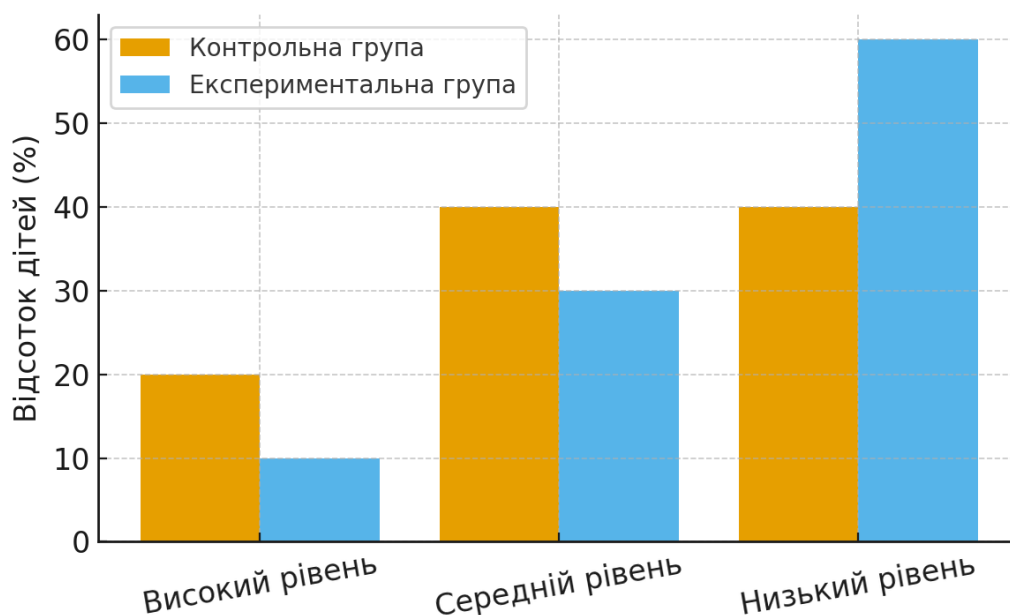


Рис. 2.3. Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм (узагальнені результати констатувального етапу)

Узагальнені результати діагностики за діяльнісно-поведінковим критерієм, проведеної під час дидактичної гри «Правильно – неправильно» та спостереження за поведінкою дітей у природі, засвідчили, що рівень сформованості природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя залишається переважно середнім та низьким.

У контрольній групі частка дітей із високим рівнем становить лише 20%, середнім – 40%, низьким – 40%.

В експериментальній групі показники ще нижчі: 10% мають високий рівень, 30% – середній, а 60% – низький.

Отже, більшість дітей не виявляють сталих екологічно доцільних дій, їхня поведінка у природі часто носить ситуативний або наслідувальний характер. Діти потребують систематичної педагогічної підтримки, прикладу дорослих та цілеспрямованих форм роботи для формування практичних навичок бережливого ставлення до природи.

Отримані узагальнені показники сформованості природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засвідчили певні відмінності між контрольної та експериментальної групами.

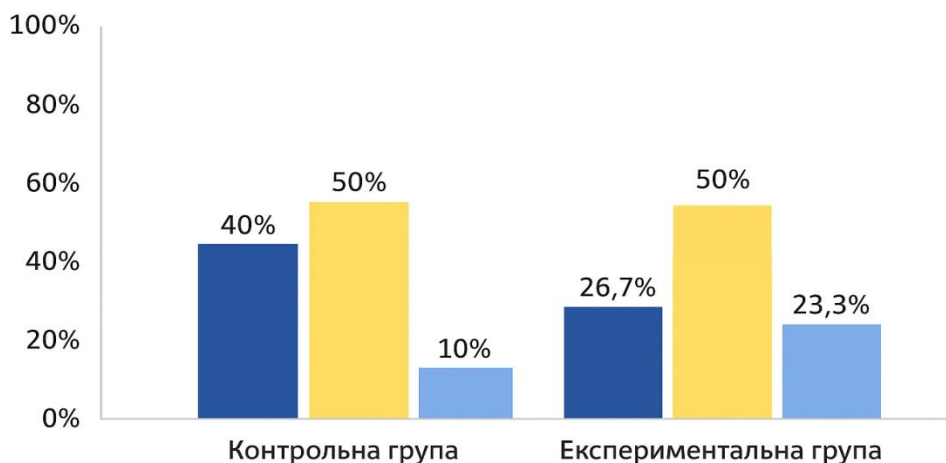
У контрольній групі спостерігається вища частка дітей із високим рівнем сформованості (40%) порівняно з експериментальною (26,7%), що свідчить про більш усвідомлене ставлення до природи, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях і дотримання правил поведінки у природному довкіллі.

Середній рівень виявлено у найбільшій кількості дітей обох груп (50% у контрольній та 50% в експериментальній), що вказує на часткову сформованість знань і вмінь екологічного змісту, ситуативність проявів природоохоронної поведінки.

Водночас низький рівень спостерігається значно частіше в експериментальній групі (23,3%) порівняно з контрольною (10%), що свідчить про недостатність знань, несформованість морально-ціннісних орієнтацій і практичних дій, спрямованих на збереження природи.

Отримані та узагальнені результати діагностики природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя на констатувальному етапі подані на рисунку 2.4.

Рис. 2.4. Загальні рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя (узагальнені результати констатувального етапу дослідження)



Таким чином, результати констатувального етапу підтверджують потребу у цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на підвищення рівня природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя через впровадження системи дидактичних ігор.

2.2. Реалізація педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор

Формувальний етап експерименту був спрямований на розроблення й реалізацію педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності.

Реалізація педагогічних умов передбачає цілеспрямовану організацію ігрової, пізнавальної та практичної діяльності дітей, що забезпечує розвиток трьох взаємопов'язаних компонентів природничо-екологічної компетентності: когнітивного (знання про об'єкти та явища природи), емоційно-ціннісного (ставлення до природи, вияв доброзичливості, чуйності), та діяльнісно-поведінкового (уміння діяти відповідно до екологічних норм).

У цьому розділі представлено практичну реалізацію педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор, визначено зміст, форми та методи роботи, спрямовані на гармонійне поєднання пізнавальної, ігрової та екологічно орієнтованої діяльності дошкільників.

Таблиця 2.5

Перспективний план освітньої роботи з формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя засобом дидактичної гри

Місяць проведення занять	Тема	Мета (за критеріями природничо-екологічної компетентності)	Назви дидактичних ігор
Лютий	«Хто допоможе пташкам узимку?» «Свійські тварини — друзі людини»	Когнітивний: розширювати знання дітей про зимові явища природи, потреби птахів і тварин узимку, способи допомоги їм. Емоційно-ціннісний: виховувати чуйність, бажання піклуватися про живих істот, відчуття радості від допомоги природі. Діяльнісно-поведінковий: спонукати до	«Ознаки зими», «Зима добре – зима погано» «Хто прилетів до годівнички?» «Зимуючі птахи» «Хто до нас прийшов?» «Доглянь цуценя» «Знайди маму тваринці» «Чим пригостимо зайчика?»

		практичних дій — виготовлення годівничок, догляду за свійськими тваринами.	
Березень	«Весна іде — красу несе» «Прокидається природа»	Когнітивний: формувати уявлення про зміни у природі навесні, пробудження рослин і тварин. Емоційно- ціннісний: викликати позитивні емоції від спостереження за весняними явищами, виховувати естетичне ставлення до природи. Діяльнісно- поведінковий: залучати дітей до спостережень,	«Що змінилося?» «Знайди ознаки весни» «Хто прокинувся?» «Поради для друга-природи» «Куди поділась вода?» «Хто де живе?»

		догляду за кімнатними рослинами, підтримання чистоти у природі.	
Квітень	«Посади зернятко» «Дбайливі ручки природу бережуть»	Когнітивний: ознайомити дітей з умовами росту рослин, роллю людини у догляді за ними, значенням води та сонця для життя. Емоційно-ціннісний: формувати почуття радості від праці, любові до природи, дбайливого ставлення до зелених насаджень. Діяльнісно-поведінковий: вправляти у практичній	«Що потрібно рослині?» «Хто що любить?» «Посади і вирости» «Знайди, що зайве» «Від зернятка до рослинки» «Полий правильно»

		діяльності — посадка насіння, поливання, спостереження, економне використання води.	
Травень	«Світ комах» «Бережімо природу разом»	Когнітивний: закріпити знання дітей про комах, їх роль у природі, значення охорони навколишнього середовища. Емоційно- ціннісний: виховувати любов до всього живого, емоційне сприйняття краси природи, бажання її зберігати. Діяльнісно- поведінковий: формувати навички екологічно доцільної поведінки — не	«Хто літає, хто повзає?» «Кому потрібні квіти?» «Екологічна стежинка» «Збережи краплинку» «Добрі й недобрі вчинки у природі» «Хто чим корисний?»

		руйнувати мурашники, не зривати квіти без потреби, економно користуватися природними ресурсами.	
--	--	---	--

Так, у рамках заняття на тему «Хто допоможе пташкам узимку?» діти знайомилися з різними видами зимуючих птахів, розглядали їх зображення, слухали спів, спостерігали за поведінкою пернатих у доквіллі. Під час гри «Хто на годівничці?» дорослий пропонував дітям розмістити картки із птахами біля відповідних видів корму, що формувало уявлення про харчові потреби тварин (когнітивний критерій). Під час спільного виготовлення годівничок у грі «Лего-годовнички» діти переживали радість від можливості допомогти птахам (емоційно-ціннісний критерій), а згодом разом із вихователем насипали зернятка на подвір'ї (діяльнісно-поведінковий критерій).

Подальша робота була спрямована на розвиток усвідомленого ставлення до свійських тварин. На занятті «Свійські тварини — друзі людини» діти грали у дидактичну гру «Хто до нас прийшов?», де розпізнавали тварин за голосом або частиною зображення. Дорослий підводив до розуміння, що свійські тварини потребують турботи людини, а у грі «Доглянь цуценя» діти вчилися обирати потрібні предмети догляду — щітку, миску, рушник, тим самим набуваючи практичного досвіду турботи про живих істот.

На весняному етапі дослідження провідною педагогічною умовою стало формування у дітей емоційно-позитивного ставлення до сезонних змін у природі. Під час заняття «Весна іде — красу несе» вихователь організував гру «Що змінилося?», у якій діти знаходили відмінності між зимовим і весняним пейзажами. Обговорюючи побачене, вони висловлювали радість від повернення

тепла, появи зелені, співу птахів. Таке емоційне залучення стимулювало розвиток допитливості, спостережливості та здатності помічати красу природи.

У процесі роботи над темою «Прокидається природа» активно реалізовувалася педагогічна умова інтеграції пізнавальної та практичної діяльності. У грі «Хто прокинувся?» діти за описом визначали, яка тварина або рослина «прокинулася» навесні, а під час спостереження на ділянці групи шукали перші зелені листочки. Таким чином поєднувалася пізнавальна діяльність із безпосереднім досвідом — дитина не просто чула про весну, а бачила її прояви.

У квітні особливу увагу було приділено формуванню трудових навичок і відповідальності за результати власної діяльності. Під час гри «Посади зернятко» діти дізнавалися, що для росту рослини потрібні земля, вода, тепло й сонце. Дорослий демонстрував послідовність посадки, а потім кожна дитина виконувала це самостійно. Щоденне спостереження за проростанням насіння, поливання, фіксація змін у грі «Від зернятка до рослинки» сприяли розвитку когнітивного інтересу, емоційної прив'язаності до результату своєї праці та усвідомлення необхідності дбайливого догляду (усі три критерії компетентності реалізовано комплексно).

Під час дидактичної гри «Що потрібно рослині?» діти закріплювали знання про фактори росту, розподіляючи картки із зображенням предметів на корисні й шкідливі для рослин. Дорослий наголошував на важливості раціонального використання води, формуючи первинні уявлення про економію природних ресурсів. У грі «Полий правильно» діти вправлялися у правильному поливанні — не переливати, не витратити надмірно воду, тим самим засвоюючи правила екологічно доцільної поведінки.

У травні реалізація педагогічних умов була спрямована на узагальнення екологічних знань і виховання активної позиції «друга природи». Під час заняття «Світ комах» діти через гру «Хто літає, хто повзає?» класифікували комах за способом пересування, дізнавалися про їх роль у запиленні рослин, про користь бджіл і метеликів. Гра «Кому потрібні квіти?» допомагала

усвідомити взаємозв'язок між живими організмами. Емоційне ставлення дітей проявлялося в бажанні «захистити» маленьких комах, не знищувати їх, а спостерігати та милуватися ними.

На заключному етапі навчально-виховної роботи проведено комплексну гру «Екологічна стежинка», де діти проходили символічні «зупинки природи»: «Чисте джерело», «Квітковий луг», «Лісова галявина». На кожній станції вони виконували завдання — збирали сміття, поливали квіти, сортували природні матеріали. Це забезпечило реалізацію діяльнісно-поведінкового критерію, коли дитина не лише знає, а й діє екологічно свідомо.

Важливою педагогічною умовою упродовж усього періоду стало створення ситуацій успіху та позитивного емоційного підкріплення. У грі «Добрі й недобрі вчинки у природі» дорослий разом із дітьми аналізував зображені ситуації: «Хлопчик поливає квіти» — добре», «Дівчинка зриває багато квітів» — недобре. Діти вчилися робити морально обґрунтований вибір, розвиваючи емпатію та почуття відповідальності за свої вчинки.

Отже, аналіз теоретичних джерел та результати констатувального етапу дослідження дали змогу визначити та реалізувати педагогічні умови формування природо-екологічної поведінки у дітей четвертого року життя засобами дидактичної гри. Зокрема, було визначено такі умови:

- цілеспрямоване використання дидактичних ігор природничого змісту у процесі ознайомлення дітей з об'єктами та явищами природи;
- організація ігрової взаємодії, під час якої діти мають можливість емоційно переживати, пізнавати й оцінювати явища природи через ігрові ситуації;
- стимулювання проявів екологічно доцільної поведінки у процесі гри.

У ході роботи використовувалися різні види дидактичних ігор: пізнавальні, ігри-подорожі, настільно-друковані, ігри-загадки, що сприяли розвитку допитливості, емоційно-позитивного ставлення до природи та формуванню початкових навичок екологічно доцільних дій.

Наступним етапом, з метою перевірки ефективності визначених педагогічних умов, було проведено контрольне діагностування рівня

сформованості природо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Контрольний етап експерименту був спрямований на визначення ефективності реалізованих педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор. Після завершення формувального етапу в експериментальній та контрольній групах повторно проведено ті самі діагностичні методики, що використовувалися на початку дослідження, а саме: «Впізнай тварину/рослину», «Жива та нежива природа» (Н. Лисенко), «Що потрібно рослині для росту?», обговорення оповідання В.Сухомлинського «Відломлена гілка», бесіда «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?», дидактична гра «Правильно – неправильно» та спостереження за поведінкою дітей у природі.

Перший етап контрольного експерименту стосувався повторної оцінки когнітивного критерію. Його метою було визначити, як змінився рівень знань, умінь та уявлень дітей після реалізації формувальної роботи із застосуванням системи дидактичних ігор.

Першим діагностичним завданням залишалася дидактична гра «Впізнай тварину/рослину». Метою її було перевірити, наскільки діти вміють розрізняти та правильно називати об'єкти живої природи, а також чи здатні вони виділяти характерні ознаки (колір, форма, середовище існування, користь тощо).

Після проведення формувальної роботи результати покращилися в обох групах, однак більш помітна позитивна динаміка спостерігалася в експериментальній. У контрольній групі більшість дітей (65%) упевнено розпізнавали знайомих тварин і рослини, правильно їх називали та описували окремі ознаки. 25% дітей допускали незначні помилки, а 10% усе ще потребували допомоги дорослого. Загальний рівень знань оцінюється як середній із тенденцією до високого.

У експериментальній групі результати зросли значно. 65% дітей змогли самостійно правильно назвати всі запропоновані об'єкти та пояснити вибір:

«Це білочка, бо має хвіст і їсть горішки», «Це їжачок, у нього голки, він живе в лісі». 25% дітей робили поодинокі помилки, плутаючи близькі за зовнішнім виглядом об'єкти, а лише 10% потребували допомоги дорослого. Таким чином, рівень сформованості уявлень про живу природу можна оцінити як високий.

Наступним завданням контрольного етапу була методика Н. Лисенко «Жива, нежива природа». Метою її було перевірити, чи можуть діти правильно класифікувати об'єкти навколишнього світу та усвідомлено пояснювати свій вибір.

У контрольній групі більшість дітей (57%) правильно розподілили об'єкти на живі й неживі, 33% допускали незначні помилки (наприклад, відносили воду до живої природи), а 10% потребували допомоги дорослого. Рівень сформованості уявлень оцінюється як середній із тенденцією до високого.

В експериментальній групі спостерігалось значне покращення результатів: 65% дітей самостійно визначили більшість об'єктів правильно, 25% допустили поодинокі неточності, а лише 10% потребували підказок. Під час виконання діти активно аргументували свої відповіді: «Сонце — не живе, бо не росте», «Квітка — жива, бо росте і дихає». Отримані дані свідчать про глибше усвідомлення дітьми сутності живої та неживої природи.

Третім завданням залишилася дидактична гра «Що потрібно рослині для росту?». Метою було перевірити, чи усвідомлюють діти основні умови росту рослин (світло, тепло, вода, ґрунт) і чи можуть пояснити їх взаємозв'язок.

У контрольній групі результати покращилися незначно: 47% дітей правильно визначили всі умови росту рослини, 36% частково впоралися із завданням, а 17% потребували допомоги вихователя. Загальний рівень знань можна оцінити як середній.

В експериментальній групі показники суттєво зросли: 55% дітей правильно визначили всі необхідні умови росту рослини і змогли пояснити свій вибір («Сонечко дає тепло, вода допомагає рости»), 30% частково впоралися із

завданням, а лише 15% потребували допомоги дорослого. Рівень сформованості знань оцінюється як високий.

Порівняння результатів двох груп показало, що після проведення формувальної роботи діти експериментальної групи демонструють значно вищий рівень знань, уміння класифікувати об'єкти природи, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Їхні показники зросли в середньому на 30–40% у порівнянні з констатувальним етапом, тоді як у дітей контрольної групи — лише на 5–10%. Це свідчить про ефективність використання дидактичних ігор у процесі формування природничо-екологічної компетентності.

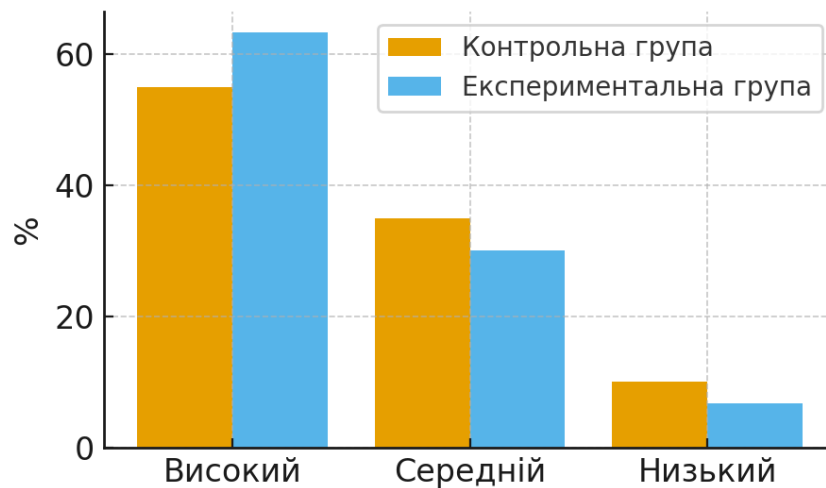
Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.6 та рис. 2.5.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження

<i>Група</i>	<i>Контрольна</i>	<i>%</i>	<i>Експериментальна</i>	<i>%</i>
<i>Високий рівень</i>	6	55%	7	63,3%
<i>Середній рівень</i>	4	35%	3	30%
<i>Низький рівень</i>	1	10%	1	6,7%

Рис. 2.5 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження



Таким чином, результати контрольного етапу дослідження сформованості когнітивного критерію підтвердили ефективність педагогічних умов, створених у процесі експериментальної роботи. Завдяки використанню системи дидактичних ігор у дітей експериментальної групи суттєво покращилися пізнавальні уявлення про природу, зросла здатність до аналізу, порівняння та пояснення природних явищ. Контрольна група також продемонструвала позитивну динаміку, проте ці зміни були менш значущими.

Емоційно-ціннісний критерій природничо-екологічної компетентності ми повторно досліджували після проведення формувального етапу роботи. Метою цього етапу було з'ясувати, як змінився рівень емпатії, здатність до співпереживання природі, уміння висловлювати ціннісні судження щодо вчинків героїв після проведення цілеспрямованої педагогічної роботи.

Під час обговорення зафіксовано значне покращення результатів у дітей експериментальної групи.

На запитання «Що зробив хлопчик у саду?» більшість дітей контрольної групи (60 %) правильно відтворили зміст оповідання, тоді як у експериментальній — 75 % змогли пояснити ситуацію власними словами.

На запитання «Чи боляче було дереву?» у контрольній групі 45 % дітей проявили емпатію, у експериментальній — 60 %. Більшість дітей вживали емоційно забарвлені вислови («йому боляче», «воно плаче», «дерево теж живе»).

На запитання «Як почувався хлопчик?» 55 % дітей контрольної групи та 65 % експериментальної зазначили, що хлопчику стало соромно, він пожалів дерево.

На запитання «Чому не можна ламати гілки?» 40 % дітей контрольної та 65 % експериментальної групи дали аргументовані відповіді («дерево живе», «йому боляче», «так робити не можна»).

На запитання «Як треба ставитися до природи?» 65 % дітей контрольної і 80 % експериментальної групи висловили усвідомлені думки («доглядати», «не рвати квіти», «поливати»).

На запитання «Як би ти вчинив на місці хлопчика?» більшість дітей обох груп дали правильні відповіді, але в експериментальній групі частка таких дітей зросла до 85 % (у контрольній — 65 %).

Результати бесіди за оповіданням показали, що у дітей експериментальної групи суттєво підвищився рівень емпатії, розуміння цінності природи, здатність висловлювати морально-емоційні судження. Діти почали частіше висловлювати власну позицію, використовувати образні вислови, що свідчить про зростання емоційно-ціннісного досвіду.

Для подальшої перевірки сформованості цього критерію було проведено повторну бесіду «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?», метою якої було визначити, наскільки діти навчилися емоційно сприймати природні об'єкти й передавати свої почуття словами.

Під час бесіди результати значно покращилися:

На запитання «Що ти відчуваєш, коли бачиш квітку?» 60 % дітей контрольної групи та 80 % експериментальної висловлювали емоційно насичені відповіді («радісно», «квітка гарна, як сонце»).

На запитання «Які почуття виникають, коли прилітає метелик?» 45 % дітей контрольної групи і 65 % експериментальної говорили про захоплення, радість, цікавість.

На запитання «Що ти відчуваєш, коли чуєш спів пташки або шум дощу?» 50 % дітей контрольної та 85 % експериментальної групи описували приємні емоції, відчуття спокою та краси.

На запитання «Чому треба берегти природу?» 55 % контрольної та 70% експериментальної групи дали обґрунтовані, самостійні відповіді.

На запитання «Як ти поводишся, коли бачиш щось гарне?» 55 % дітей контрольної групи та 75 % експериментальної висловили усвідомлені дії («не зриваю», «просто дивлюся», «бережу»).

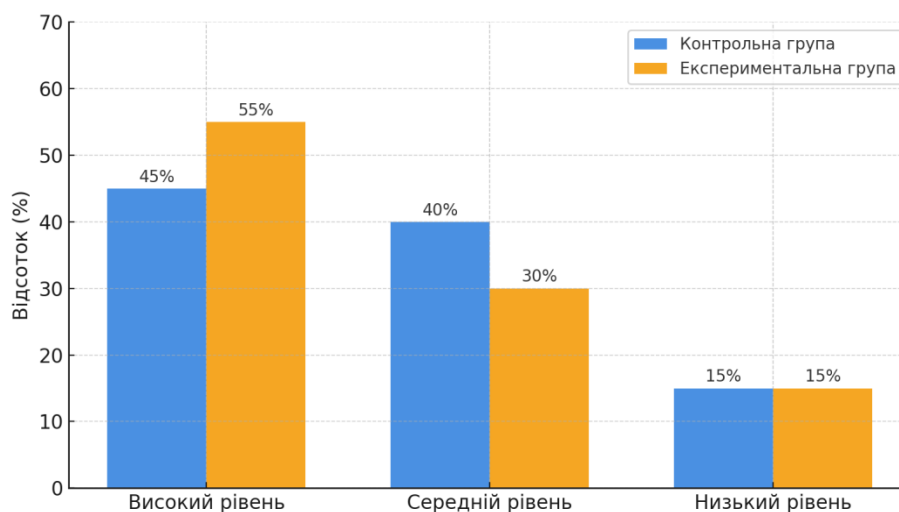
Отримані результати свідчать, що після проведення формувальної роботи рівень емоційно-ціннісного ставлення до природи в обох групах підвищився, проте більш відчутні зміни відбулися саме в експериментальній групі.

Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.7 та рис. 2.6.

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі дослідження

Група	Контрольна	%	Експериментальна	%
Високий рівень	5	45%	7	55%
Середній рівень	4	40 %	2	30 %
Низький рівень	1	15%	1	15%

Рис. 2.6 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі дослідження



Як видно з графіка після проведення формувального етапу в обох групах спостерігається позитивна динаміка: кількість дітей із високим рівнем сформованості зросла на 10 % у контрольній та на 30 % в експериментальній групі, тоді як кількість дітей із низьким рівнем суттєво зменшилася.

Це підтверджує ефективність педагогічних умов, створених у процесі експериментальної діяльності.

Метою дослідження сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм полягало в уточненні знань дітей про доцільну та недоцільну поведінку в природі, та відбувалось за допомогою допомогою дидактичної гри «Правильно – неправильно».

Як і на констатувальному етапі, діти слухали твердження та показували картку із зеленим кружечком, якщо вважали дію правильною, або червону — якщо неправильно. Дорослий заохочував дітей до коротких пояснень, звертаючи увагу на аргументованість висловлювань.

Після реалізації системи педагогічної роботи з використанням дидактичних ігор, результати експериментальної групи значно покращилися. Діти продемонстрували більш глибоке розуміння доцільних дій у природі, здатність логічно пояснювати власні судження, з'явилися ознаки узагальненого усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між поведінкою людини та станом довкілля.

Так, на запитання «Хлопчик зірвав у лісі багато квітів, щоб зробити букет» діти експериментальної групи відповідали: «Це неправильно, бо квіти зів'януть і їх не побачать інші», «Не можна рвати всі, бо не з'являться нові». 9 дітей дали правильну відповідь, 1 вагалася. У контрольній групі на це запитання 7 дітей відповіли правильно, 1 — невпевнено.

На ситуацію, де «дівчинка підгодовує пташок узимку», діти експериментальної групи одностайно зазначали: «Це правильно, бо пташкам холодно і нема їжі», «Ми теж сипали зерно на майданчику». Усі 10 дітей дали правильну відповідь. У контрольній групі 7 дітей відповіли правильно, 2 — не впевнено.

На питання «Діти ловили жаб біля ставка, щоб подивитися, як вони стрибають» діти експериментальної групи зазначали: «Так не можна — жабі боляче», «Її треба відпустити». 8 дітей дали правильну відповідь, 2 — неправильно. У контрольній групі 7 дітей дали правильну відповідь, 3 — вагалася.

Порівняно з результатами констатувального етапу, діти експериментальної групи виявили помітно вищий рівень екологічної усвідомленості: їхні відповіді стали логічнішими, з'явилася емоційна залученість і готовність діяти правильно без зовнішнього нагадування.

Натомість у контрольній групі також спостерігається позитивна динаміка, однак не настільки виражена. Діти частіше дають правильні відповіді, проте їхні пояснення залишаються короткими, ситуативними.

Під час спостережень за поведінкою дітей у природі виявлено, що в експериментальній групі помітно зросла кількість дітей, які самостійно ініціюють природоохоронні дії, дбайливо ставляться до живих істот, намагаються впливати на поведінку однолітків. Так, діти казали: «Не топчи травичку, вона росте!», «Я підніму сміття, бо не гарно, коли брудно».

Такі висловлювання свідчать про зростання рівня усвідомлення власних дій у природному середовищі.

Контрольна група також продемонструвала певні покращення, проте більшість дітей діяли правильно після нагадування дорослого або за зразком однолітків. У цій групі переважає середній рівень сформованості діяльнісно-поведінкових навичок.

Таким чином, після проведеної роботи у контрольній групі частка дітей із високим рівнем зросла з 20% до 25%, із середнім — залишилася на рівні 45%, а з низьким — зменшилася до 30%.

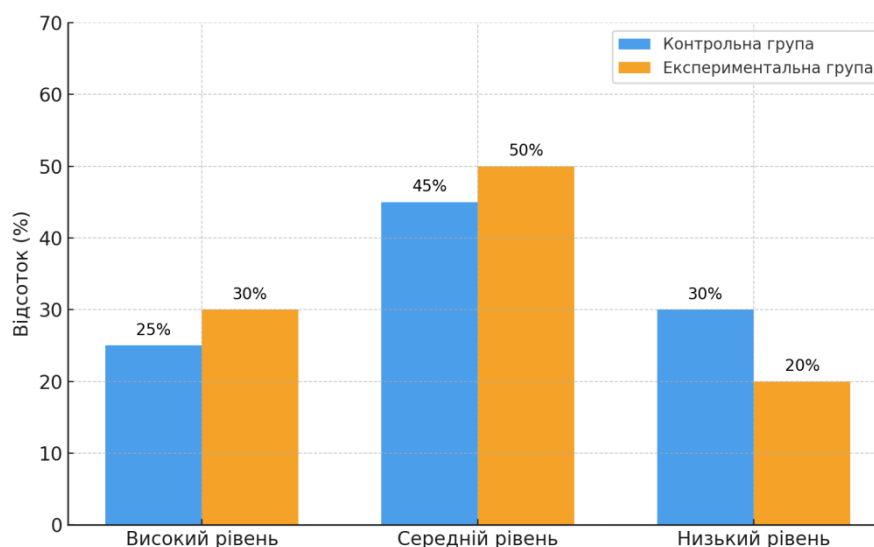
У експериментальній групі динаміка значно виражена позитивніше: частка дітей із високим рівнем збільшилася з 10% до 30%, із середнім — із 30% до 50%, а з низьким — зменшилася з 60% до 20%.

Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.8. та рис. 2.7.

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм

Група	Контрольна	%	Експериментальна	%
<i>Високий рівень</i>	3	25%	3	30%
<i>Середній рівень</i>	4	45%	5	50%
<i>Низький рівень</i>	3	30%	2	20%

Рис. 2.7. Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм



Узагальнені результати дослідження діяльнісно-поведінкового критерію засвідчили ефективність проведеної педагогічної роботи. В експериментальній групі значно зросла кількість дітей, які демонструють усвідомлене, відповідальне ставлення до природи, проявляють ініціативу та самостійність у природоохоронній діяльності. У контрольній групі позитивні зміни мають поступовий характер, що пояснюється відсутністю цілеспрямованої системи дидактичних ігор.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Контрольний етап експерименту був спрямований на визначення ефективності реалізованих педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор. Після завершення формувального етапу в експериментальній та контрольній групах повторно проведено ті самі діагностичні методики, що використовувалися на початку дослідження, а саме: «Впізнай тварину/рослину», «Жива та нежива природа» (Н. Лисенко), «Що потрібно рослині для росту?», обговорення оповідання В.Сухомлинського «Відломлена гілка», бесіда «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?», дидактична гра «Правильно – неправильно» та спостереження за поведінкою дітей у природі.

Перший етап контрольного експерименту стосувався повторної оцінки когнітивного критерію. Його метою було визначити, як змінився рівень знань, умінь та уявлень дітей після реалізації формувальної роботи із застосуванням системи дидактичних ігор.

Першим діагностичним завданням залишалася дидактична гра «Впізнай тварину/рослину». Метою її було перевірити, наскільки діти вміють розрізняти та правильно називати об'єкти живої природи, а також чи здатні вони виділяти характерні ознаки (колір, форма, середовище існування, користь тощо).

Після проведення формувальної роботи результати покращилися в обох групах, однак більш помітна позитивна динаміка спостерігалася в експериментальній. У контрольній групі більшість дітей (65%) упевнено розпізнавали знайомих тварин і рослини, правильно їх називали та описували окремі ознаки. 25% дітей допускали незначні помилки, а 10% усе ще потребували допомоги дорослого. Загальний рівень знань оцінюється як середній із тенденцією до високого.

У експериментальній групі результати зросли значно. 65% дітей змогли самостійно правильно назвати всі запропоновані об'єкти та пояснити вибір:

«Це білочка, бо має хвіст і їсть горішки», «Це їжачок, у нього голки, він живе в лісі». 25% дітей робили поодинокі помилки, плутаючи близькі за зовнішнім виглядом об'єкти, а лише 10% потребували допомоги дорослого. Таким чином, рівень сформованості уявлень про живу природу можна оцінити як високий.

Наступним завданням контрольного етапу була методика Н. Лисенко «Жива, нежива природа». Метою її було перевірити, чи можуть діти правильно класифікувати об'єкти навколишнього світу та усвідомлено пояснювати свій вибір.

У контрольній групі більшість дітей (57%) правильно розподілили об'єкти на живі й неживі, 33% допускали незначні помилки (наприклад, відносили воду до живої природи), а 10% потребували допомоги дорослого. Рівень сформованості уявлень оцінюється як середній із тенденцією до високого.

В експериментальній групі спостерігалось значне покращення результатів: 65% дітей самостійно визначили більшість об'єктів правильно, 25% допустили поодинокі неточності, а лише 10% потребували підказок. Під час виконання діти активно аргументували свої відповіді: «Сонце — не живе, бо не росте», «Квітка — жива, бо росте і дихає». Отримані дані свідчать про глибше усвідомлення дітьми сутності живої та неживої природи.

Третім завданням залишилася дидактична гра «Що потрібно рослині для росту?». Метою було перевірити, чи усвідомлюють діти основні умови росту рослин (світло, тепло, вода, ґрунт) і чи можуть пояснити їх взаємозв'язок.

У контрольній групі результати покращилися незначно: 47% дітей правильно визначили всі умови росту рослини, 36% частково впоралися із завданням, а 17% потребували допомоги вихователя. Загальний рівень знань можна оцінити як середній.

В експериментальній групі показники суттєво зросли: 55% дітей правильно визначили всі необхідні умови росту рослини і змогли пояснити свій вибір («Сонечко дає тепло, вода допомагає рости»), 30% частково впоралися із

завданням, а лише 15% потребували допомоги дорослого. Рівень сформованості знань оцінюється як високий.

Порівняння результатів двох груп показало, що після проведення формувальної роботи діти експериментальної групи демонструють значно вищий рівень знань, уміння класифікувати об'єкти природи, пояснювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Їхні показники зросли в середньому на 30–40% у порівнянні з констатувальним етапом, тоді як у дітей контрольної групи — лише на 5–10%. Це свідчить про ефективність використання дидактичних ігор у процесі формування природничо-екологічної компетентності.

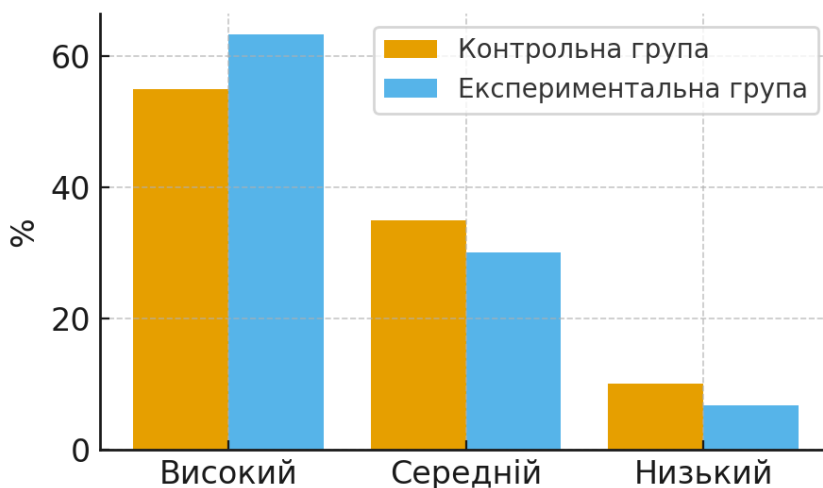
Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.6 та рис. 2.5.

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження

<i>Група</i>	<i>Контрольна</i>	<i>%</i>	<i>Експериментальна</i>	<i>%</i>
<i>Високий рівень</i>	6	55%	7	63,3%
<i>Середній рівень</i>	4	35%	3	30%
<i>Низький рівень</i>	1	10%	1	6,7%

Рис. 2.5 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження



Таким чином, результати контрольного етапу дослідження сформованості когнітивного критерію підтвердили ефективність педагогічних умов, створених у процесі експериментальної роботи. Завдяки використанню системи дидактичних ігор у дітей експериментальної групи суттєво покращилися пізнавальні уявлення про природу, зросла здатність до аналізу, порівняння та пояснення природних явищ. Контрольна група також продемонструвала позитивну динаміку, проте ці зміни були менш значущими.

Емоційно-ціннісний критерій природничо-екологічної компетентності ми повторно досліджували після проведення формувального етапу роботи. Метою цього етапу було з'ясувати, як змінився рівень емпатії, здатність до співпереживання природі, уміння висловлювати ціннісні судження щодо вчинків героїв після проведення цілеспрямованої педагогічної роботи.

Під час обговорення зафіксовано значне покращення результатів у дітей експериментальної групи.

На запитання «Що зробив хлопчик у саду?» більшість дітей контрольної групи (60 %) правильно відтворили зміст оповідання, тоді як у експериментальній — 75 % змогли пояснити ситуацію власними словами.

На запитання «Чи боляче було дереву?» у контрольній групі 45 % дітей проявили емпатію, у експериментальній — 60 %. Більшість дітей вживали емоційно забарвлені вислови («йому боляче», «воно плаче», «дерево теж живе»).

На запитання «Як почувався хлопчик?» 55 % дітей контрольної групи та 65 % експериментальної зазначили, що хлопчику стало соромно, він пожалів дерево.

На запитання «Чому не можна ламати гілки?» 40 % дітей контрольної та 65 % експериментальної групи дали аргументовані відповіді («дерево живе», «йому боляче», «так робити не можна»).

На запитання «Як треба ставитися до природи?» 65 % дітей контрольної і 80 % експериментальної групи висловили усвідомлені думки («доглядати», «не рвати квіти», «поливати»).

На запитання «Як би ти вчинив на місці хлопчика?» більшість дітей обох груп дали правильні відповіді, але в експериментальній групі частка таких дітей зросла до 85 % (у контрольній — 65 %).

Результати бесіди за оповіданням показали, що у дітей експериментальної групи суттєво підвищився рівень емпатії, розуміння цінності природи, здатність висловлювати морально-емоційні судження. Діти почали частіше висловлювати власну позицію, використовувати образні вислови, що свідчить про зростання емоційно-ціннісного досвіду.

Для подальшої перевірки сформованості цього критерію було проведено повторну бесіду «Що відчуваєш, коли бачиш квітку, метелика тощо?», метою якої було визначити, наскільки діти навчилися емоційно сприймати природні об'єкти й передавати свої почуття словами.

Під час бесіди результати значно покращилися:

На запитання «Що ти відчуваєш, коли бачиш квітку?» 60 % дітей контрольної групи та 80 % експериментальної висловлювали емоційно насичені відповіді («радісно», «квітка гарна, як сонце»).

На запитання «Які почуття виникають, коли прилітає метелик?» 45 % дітей контрольної групи і 65 % експериментальної говорили про захоплення, радість, цікавість.

На запитання «Що ти відчуваєш, коли чуєш спів пташки або шум дощу?» 50 % дітей контрольної та 85 % експериментальної групи описували приємні емоції, відчуття спокою та краси.

На запитання «Чому треба берегти природу?» 55 % контрольної та 70% експериментальної групи дали обґрунтовані, самостійні відповіді.

На запитання «Як ти поводишся, коли бачиш щось гарне?» 55 % дітей контрольної групи та 75 % експериментальної висловили усвідомлені дії («не зриваю», «просто дивлюся», «бережу»).

Отримані результати свідчать, що після проведення формувальної роботи рівень емоційно-ціннісного ставлення до природи в обох групах підвищився, проте більш відчутні зміни відбулися саме в експериментальній групі.

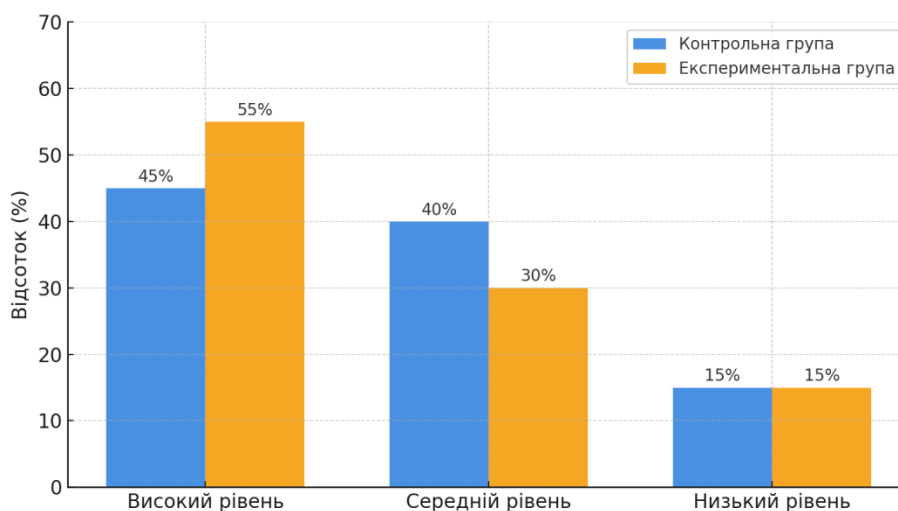
Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.7 та рис. 2.6.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі дослідження

Група	Контрольна	%	Експериментальна	%
Високий рівень	5	45%	7	55%
Середній рівень	4	40 %	2	30 %
Низький рівень	1	15%	1	15%

Рис. 2.6 Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за емоційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі дослідження



Як видно з графіка після проведення формувального етапу в обох групах спостерігається позитивна динаміка: кількість дітей із високим рівнем сформованості зростає на 10 % у контрольній та на 30 % в експериментальній групі, тоді як кількість дітей із низьким рівнем суттєво зменшилася.

Це підтверджує ефективність педагогічних умов, створених у процесі експериментальної діяльності.

Метою дослідження сформованості природничо-екологічної компетентності за діяльнісно-поведінковим критерієм полягало в уточненні знань дітей про доцільну та недоцільну поведінку в природі, та відбувалось за допомогою допомогою дидактичної гри «Правильно – неправильно».

Як і на констатувальному етапі, діти слухали твердження та показували картку із зеленим кружечком, якщо вважали дію правильною, або червону — якщо неправильно. Дорослий заохочував дітей до коротких пояснень, звертаючи увагу на аргументованість висловлювань.

Після реалізації системи педагогічної роботи з використанням дидактичних ігор, результати експериментальної групи значно покращилися. Діти продемонстрували більш глибоке розуміння доцільних дій у природі,

здатність логічно пояснювати власні судження, з'явилися ознаки узагальненого усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між поведінкою людини та станом довкілля.

Так, на запитання «Хлопчик зірвав у лісі багато квітів, щоб зробити букет» діти експериментальної групи відповідали: «Це неправильно, бо квіти зів'януть і їх не побачать інші», «Не можна рвати всі, бо не з'являться нові». 9 дітей дали правильну відповідь, 1 вагалася. У контрольній групі на це запитання 7 дітей відповіли правильно, 1 — невпевнено.

На ситуацію, де «дівчинка підгодовує пташок узимку», діти експериментальної групи одностайно зазначали: «Це правильно, бо пташкам холодно і нема їжі», «Ми теж сипали зерно на майданчику». Усі 10 дітей дали правильну відповідь. У контрольній групі 7 дітей відповіли правильно, 2 — невпевнено.

На питання «Діти ловили жаб біля ставка, щоб подивитися, як вони стрибають» діти експериментальної групи зазначали: «Так не можна — жабі боляче», «Її треба відпустити». 8 дітей дали правильну відповідь, 2 — неправильну. У контрольній групі 7 дітей дали правильну відповідь, 3 — вагалася.

Порівняно з результатами констатувального етапу, діти експериментальної групи виявили помітно вищий рівень екологічної усвідомленості: їхні відповіді стали логічнішими, з'явилася емоційна залученість і готовність діяти правильно без зовнішнього нагадування.

Натомість у контрольній групі також спостерігається позитивна динаміка, однак не настільки виражена. Діти частіше дають правильні відповіді, проте їхні пояснення залишаються короткими, ситуативними.

Під час спостережень за поведінкою дітей у природі виявлено, що в експериментальній групі помітно зросла кількість дітей, які самостійно ініціюють природоохоронні дії, дбайливо ставляться до живих істот, намагаються впливати на поведінку однолітків. Так, діти казали: «Не топчи травичку, вона росте!», «Я підніму сміття, бо не гарно, коли брудно».

Такі висловлювання свідчать про зростання рівня усвідомлення власних дій у природному середовищі.

Контрольна група також продемонструвала певні покращення, проте більшість дітей діяли правильно після нагадування дорослого або за зразком однолітків. У цій групі переважає середній рівень сформованості діяльнісно-поведінкових навичок.

Таким чином, після проведеної роботи у контрольній групі частка дітей із високим рівнем зросла з 20% до 25%, із середнім — залишилася на рівні 45%, а з низьким — зменшилася до 30%.

У експериментальній групі динаміка значно виражена позитивніше: частка дітей із високим рівнем збільшилася з 10% до 30%, із середнім — із 30% до 50%, а з низьким — зменшилася з 60% до 20%.

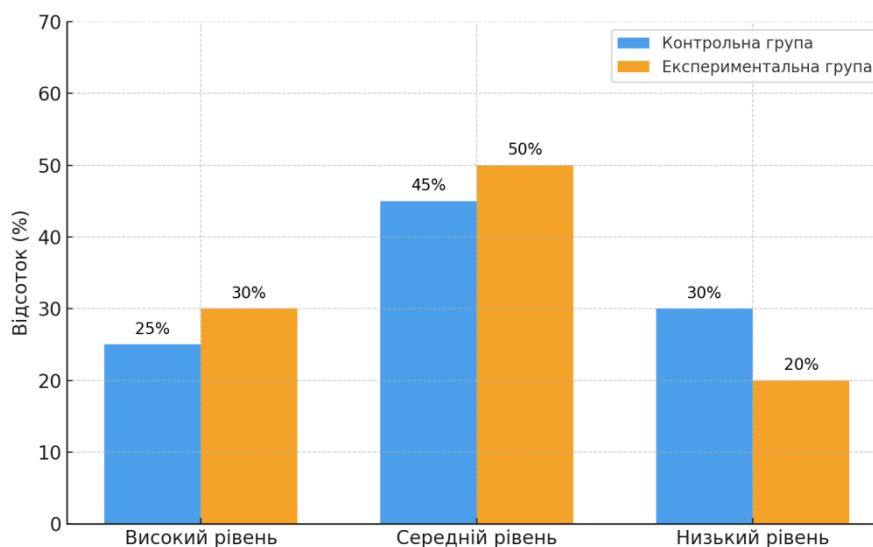
Результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за когнітивним критерієм узагальнено подано у табл. 2.8. та рис. 2.7.

Таблиця 2.8

Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм на контрольному етапі дослідження

Група	Контрольна	%	Експериментальна	%
<i>Високий рівень</i>	3	25%	3	30%
<i>Середній рівень</i>	4	45%	5	50%
<i>Низький рівень</i>	3	30%	2	20%

Рис. 2.7. Рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя за діяльнісно-поведінковим критерієм на контрольному етапі дослідження



Узагальнені результати дослідження діяльнісно-поведінкового критерію засвідчили ефективність проведеної педагогічної роботи. В експериментальній групі значно зросла кількість дітей, які демонструють усвідомлене, відповідальне ставлення до природи, проявляють ініціативу та самостійність у природоохоронній діяльності. У контрольній групі позитивні зміни мають поступовий характер, що пояснюється відсутністю цілеспрямованої системи дидактичних ігор.

Проаналізувавши отримані дані, можна стверджувати, що в експериментальній групі переважає високий рівень (63,3% проти 50% у контрольній). Це свідчить про кращі знання про об'єкти природи, уміння класифікувати їх і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

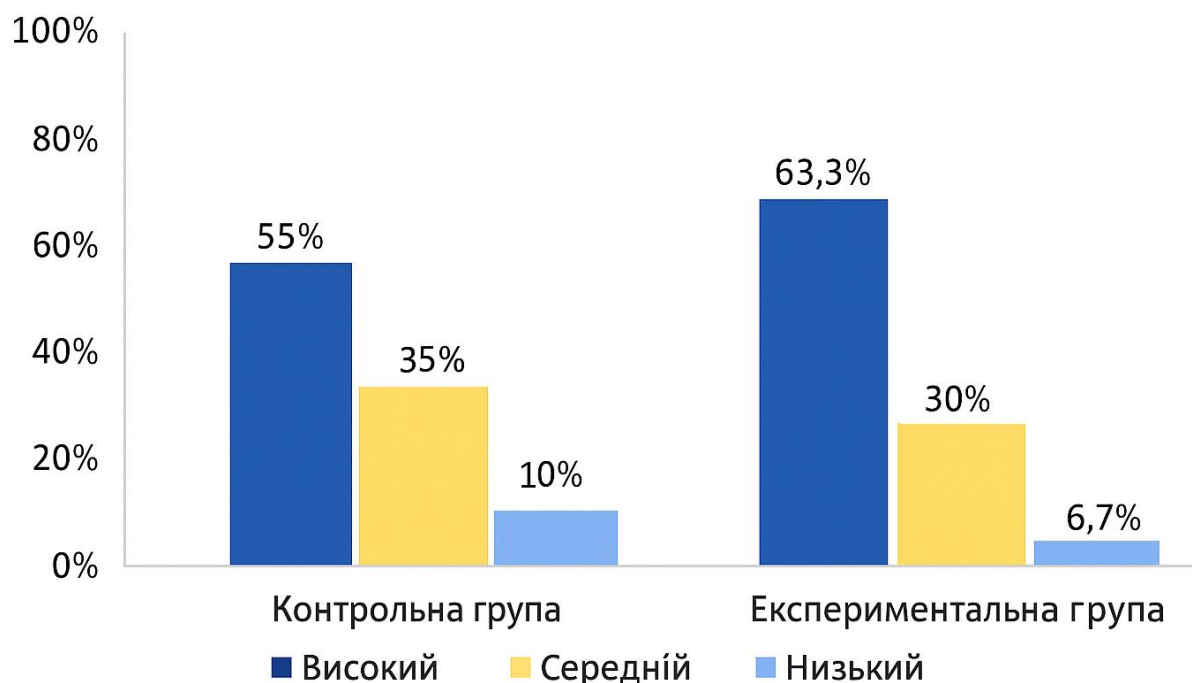
Діти експериментальної групи показали глибше розуміння емоційного ставлення до природи (55% високого рівня проти 45% у контрольній). Вони частіше проявляли емпатію, турботу про живе, уміння висловлювати морально-ціннісні судження.

У контрольній групі переважає середній рівень (45%), тоді як в експериментальній — помітне зростання високого (30%) і середнього (50%)

рівнів. Це свідчить про розвиток практичних екологічних дій і самостійного відповідального ставлення до природи.

Загальні результати дослідження рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя на контрольному етапі узагальнено подано на рис. 2.8.

Рис. 2.8. Загальні рівні сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя у контрольній та експериментальній групі на контрольному етапі дослідження



Отже, порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя на основі отриманих даних на різних етапах дослідження дає зрозуміти, що в обох групах спостерігається помітне зростання частки дітей із високим рівнем знань про природу. Порівняльний аналіз можна побачити на рисунку 2.9.

Рис. 2.9 Порівняння рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей ЕГ та КГ на констатувальному і контрольному етапах дослідження



Оримані результати свідчать про значне збагачення уявлень дітей про об'єкти живої та неживої природи, розвиток уміння порівнювати, узагальнювати й робити висновки.

Рівень емпатії, співпереживання природі та емоційної відгукливості на етапі контрольного експерименту помітно підвищився.

Особливо у дітей експериментальної групи в порівннні з констатувальним етапом дослідження з'явилися більш усвідомлені ціннісні судження, образні вислови, позитивне ставлення до природи.

Також можна відзначити, що діти обох груп стали частіше самостійно проявляти ініціативу у природоохоронних діях: не зривають квіти, прибирають сміття, захищають рослини й тварин. Проте у контрольній групі позитивна динаміка менш помітна — більшість дій здійснюються за зразком дорослого.

Тому можна стверджувати, що після впровадження системи дидактичних ігор:

- у експериментальній групі значно зросли показники за всіма трьома критеріями;

- кількість дітей із високим рівнем природничо-екологічної компетентності зросла в середньому на 30–40%;
- низький рівень зменшився більш ніж удвічі;
- у контрольній групі зміни мають поступовий, менш виражений характер (зростання 5–10%).

Таким чином, результати підтверджують ефективність запропонованих педагогічних умов і доцільність використання дидактичних ігор як засобу формування природничо-екологічної компетентності у дітей четвертого року життя

Висновки до другого розділу

Проведене дослідно-експериментальне дослідження дало змогу всебічно перевірити ефективність педагогічних умов формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор. Відповідно до поставленої мети, дослідження охоплювало три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний, що забезпечило цілісне вивчення процесу становлення знань, умінь, емоційно-ціннісного ставлення та поведінкових проявів дошкільників у взаємодії з природою.

На констатувальному етапі з'ясовано, що більшість дітей мають лише фрагментарні знання про природу, часто плутають живу й неживу природу, не усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки у природних явищах. Емоційно-ціннісне ставлення носило ситуативний характер, прояви емпатії були поодинокими, а природоохоронна поведінка — переважно наслідувальною, без глибокого усвідомлення змісту власних дій. Отримані результати підтвердили, що використання дидактичних ігор екологічного спрямування у практиці виховання дітей здійснюється несистемно, а тому не забезпечує належного рівня формування природничо-екологічної компетентності.

На формувальному етапі було реалізовано визначені педагогічні умови: цілеспрямоване використання дидактичних ігор природничого змісту, інтеграцію ігрової, пізнавальної й практичної діяльності, створення позитивного емоційного фону взаємодії з природою. Комплекс дидактичних ігор («Посади зернятко», «Хто прилетів до годівнички?», «Екологічна стежинка», «Правильно — неправильно» тощо) сприяв не лише засвоєнню знань, а й формуванню активної позиції дитини як «друга природи». Під час ігрової діяльності дошкільники навчалися розпізнавати об'єкти природи, співпереживати живим істотам, дбайливо ставитися до довкілля, діяти відповідно до екологічних норм.

Контрольний етап експерименту показав істотні позитивні зміни в експериментальній групі: значно зросла частка дітей із високим рівнем

сформованості природничо-екологічної компетентності (на 25–35 %), тоді як низький рівень зменшився майже удвічі. У дітей розширився обсяг знань про природу, зросла пізнавальна активність, сформувалося стійке емоційно-позитивне ставлення до природних об'єктів, підвищилася здатність аргументовано висловлювати судження, оцінювати власні дії й дії інших. Спостереження засвідчили, що діти стали більш ініціативними у природоохоронній діяльності, виявляють відповідальність, дбайливість і прагнення допомагати природі. У контрольній групі позитивна динаміка теж спостерігалася, проте менш виражено, що підтвердило вирішальну роль системного застосування дидактичних ігор у підвищенні результативності екологічного виховання.

Отже, узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що дидактична гра є ефективним педагогічним засобом формування природничо-екологічної компетентності у дітей молодшого дошкільного віку. Її використання сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку емоційної чуйності, формуванню ціннісного ставлення до природи та навичок екологічно доцільної поведінки. Системне впровадження розроблених педагогічних умов у практику дошкільної освіти забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини, виховання любові до природи та відповідального ставлення до довкілля, що є важливою складовою екологічної культури майбутнього громадянина.

Рекомендації для вихователів щодо формування природничо-екологічної компетентності в дітей четвертого року життя засобами дидактичних ігор

1. Формування природничо-екологічної компетентності необхідно розпочинати вже з молодшого дошкільного віку, адже саме в цей період закладаються основи пізнавального інтересу до природи, допитливість і вміння спостерігати природні явища.

2. Вихователю необхідно постійно акцентувати увагу дітей на красі навколишнього світу, на його різноманітті, значенні природи в житті людини та необхідності її збереження.

3. Розпочинаючи роботу з формування природничо-екологічної компетентності, вихователь має проаналізувати зміст екологічного виховання, визначити його завдання, очікувані результати та вікові можливості дітей четвертого року життя.

4. Систему роботи слід будувати на основі принципів гуманізму, природовідповідності, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, ураховуючи рівень сформованості знань, умінь і навичок дітей.

5. Дидактичні ігри необхідно підбирати відповідно до вікових особливостей дітей, їхніх інтересів і рівня пізнавальної активності. Ігри мають бути змістовними, простими у виконанні, викликати емоційний відгук і бажання діяти.

6. Проводити ігри слід систематично, не рідше одного-двох разів на тиждень, поступово ускладнюючи завдання, повторюючи в різних видах діяльності — спостереженнях, малюванні, дослідах, праці в природі, рухливих і сюжетних іграх.

7. Під час проведення дидактичних ігор вихователь має бути емоційним, доброзичливим і зацікавленим. Важливо створити атмосферу співпраці, довіри та позитивного емоційного піднесення.

8. Не слід нав'язувати дітям готові висновки чи моральні оцінки природних явищ. Краще спонукати їх самостійно робити відкриття, формулювати власні висновки та правила природоохоронної поведінки.

9. Доцільно поєднувати ігрову діяльність із реальним спілкуванням із природою: спостереженнями на прогулянках, працею на ділянці, участю в екологічних акціях. Такі форми допомагають дітям переносити знання з гри у практичні ситуації.

10. Вихователь має сприяти становленню у дитини позитивного ставлення до природи, формувати почуття відповідальності, дбайливості, бажання допомагати живим істотам і берегти навколишнє середовище.

11. Для закріплення екологічних знань і уявлень слід використовувати творчі види діяльності: малювання, аплікації, ліплення, складання розповідей про природу, інсценування екологічних казок, екологічні квести.

12. Важливо вести спостереження за динамікою розвитку природничо-екологічної компетентності дітей, фіксувати їхні успіхи, заохочувати ініціативність, самостійність і прояв турботливого ставлення до довкілля.

Загальні висновки

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження підтвердило правильність висунутої гіпотези та дозволило зробити такі узагальнення:

Аналіз психолого-педагогічних і методичних джерел довів, що проблема формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку є однією з найактуальніших у сучасній системі освіти України. Формування екологічної свідомості з раннього дитинства забезпечує розвиток особистості, здатної дбайливо й відповідально ставитися до природи.

Природничо-екологічна компетентність трактується як інтегративна якість особистості, що включає знання про природу (когнітивний компонент), позитивне емоційно-ціннісне ставлення до неї та практичні вміння діяти екологічно доцільно (діяльнісно-поведінковий компонент).

Проведений аналіз програм дошкільної освіти («Дитина», «Я у Світі», Базовий компонент дошкільної освіти) виявив необхідність активного впровадження дидактичних ігор природничо-екологічного змісту як провідного засобу екологічного виховання.

Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування природничо-екологічної компетентності:

- системне використання дидактичних ігор з природничо-екологічним змістом;
- створення розвивального природного середовища;
- педагогічна підтримка і фасилітація гри;
- залучення родин до спільної еколого-виховної діяльності;
- емоційне залучення дітей до гри.

Експериментальна робота складалася з трьох етапів:

констатувального, що дозволив визначити вихідний рівень компетентності;

- формувального, під час якого впроваджувалася система дидактичних ігор;
- контрольного, який засвідчив ефективність упровадженої системи.

На констатувальному етапі дослідження результати були такими:

- за когнітивним критерієм: у контрольній групі – високий рівень 50%, середній 36,7%, низький 13,3%; у експериментальній – високий 26,7%, середній 50%, низький 23,3%;
- за емоційно-ціннісним критерієм: у контрольній групі – високий 35%, середній 40%, низький 25%; у експериментальній – високий 25%, середній 30%, низький 45%;
- за діяльнісно-поведінковим критерієм: у контрольній групі – високий 20%, середній 40%, низький 40%; у експериментальній – високий 10%, середній 30%, низький 60%.

Ці дані свідчать про недостатній рівень сформованості природничо-екологічної компетентності дітей і потребу у вдосконаленні педагогічного процесу.

Після реалізації формувального етапу показники суттєво покращилися. На контрольному етапі зафіксовано такі результати:

- когнітивний критерій: у контрольній групі – високий 55%, середній 35%, низький 10%; у експериментальній – високий 63,3%, середній 30%, низький 6,7%;
- емоційно-ціннісний критерій: у контрольній групі – високий 45%, середній 40%, низький 15%; у експериментальній – високий 55%, середній 30%, низький 15%;
- діяльнісно-поведінковий критерій: у контрольній групі – високий 25%, середній 45%, низький 30%; у експериментальній – високий 30%, середній 50%, низький 20%.

Порівняльний аналіз результатів показав, що в експериментальній групі частка дітей із високим рівнем природничо-екологічної компетентності зросла в середньому на 27–30%, тоді як у контрольній — лише на 5–10%. Водночас кількість дітей із низьким рівнем зменшилася більш ніж удвічі. Це свідчить про ефективність системи дидактичних ігор, упроваджених на формувальному етапі.

Дидактичні ігри виявилися ефективним засобом інтеграції пізнавальної, емоційної та діяльнісної сфер розвитку дітей. Вони стимулюють природну допитливість, розвивають спостережливість, формують морально-ціннісне ставлення до довкілля та сприяють засвоєнню екологічно доцільної поведінки.

Отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження: формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя буде ефективним за умови системного використання дидактичних ігор природничо-екологічного спрямування, організації емоційно-позитивного середовища та активної співпраці педагогів із родинами вихованців.

Розроблена система роботи має практичну цінність для вихователів закладів дошкільної освіти, методистів та студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» і може бути використана як у щоденній педагогічній практиці, так і у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, мета дослідження досягнута, завдання реалізовані, гіпотеза підтверджена. Результати експерименту доводять, що впровадження системи дидактичних ігор забезпечує цілісне формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя, сприяє розвитку їхнього пізнавального інтересу, емоційної чутливості та екологічно відповідальної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. керівн. Т.О. Пироженко. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf?__cf_chl_tk=vwBr7xJnV5ICNoiPBjFfNf4gxK4fIjIX5WUOei2Xcv1Q-1762452671-1.0.1.1-pfi7.p1WPyihjK_Zf.LBLcrrorB0A_gIJxevoVciHNk (дата звернення: 20.11.2024).
2. Барабаш М. Екологічні проблеми України. Запитання і відповіді. Київ: Слово, 2010. 16 с.
3. Бартків, О. С., & Лошик, Л. С. (2022, May). Програма формування природничо-екологічної компетентності дітей середнього дошкільного віку в дослідницькій діяльності. In The 10 th International scientific and practical conference «Innovations and prospects of world science» (May 25-27, 2022) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2022. 907 p. (p. 407).
4. Бачинський Г. Раціональне природокористування та охорона навколишнього середовища. Київ: Ранок, 2017. 48 с.
5. Без природи життя неможливе. *Дитячий садок*. 2004. С.9
6. Бенедь А., Виховання у дітей старшого віку позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля в процесі екологічного виховання: зб. наук. пр. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. 44-49 с.
7. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О. А. Дошкільнятам про світ природи: Старший дошкільний вік: навчально- методичний посібник. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2014. 112 с.
8. Беленька Г. Змалку ближче до природи. Вплив природного середовища на розвиток малюка. *Дошкільне виховання*. 2004. №6. С.7-9.
9. Беленька Г. Дошкільнятам про світ природи. Київ: Генеза, 2013. 112 с.
10. Біла І. Вчимо дивитися, бачити й творити. *Дошкільне виховання*. №4. 2004 С.14–18

11. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / За заг. ред.. О.В. Низковської. 2017. 256 с.
12. Богославець О. Неперервність і наступність у навчанні дітей як передумова забезпечення якості освітнього процесу : навчально-методичний посібник. Черкаси: КНЗ «ЧОППОПП ЧОР». 2020. 32 с.
13. Богуш А. М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 2015. Вип. 67. С. 158-163.
14. Взаємодія дитячого садка і сім'ї з питань екологічного виховання. *Дитячий садок*. № 25–26. 2004. С.50–67
15. Висоцька Є. «Я землі цієї паросток зелений...» . *Дошкільне виховання*. №8. 2001. С.20
16. Волинець К. І., Волинець Ю. О., Стаднік Н.В. Наступність дошкільної та початкової освіти як умова успішної самореалізації особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (40). Issue: 81, 2016. 112 p.
17. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу. *Дошкільне виховання* № 10. 2001. С.8-9
18. Глухова Н. Стан довкілля – турбота кожного із нас. *Дитячий садок*. № 25–26. 2004. С.44–49
19. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей: посібник для вихователів дошк. закл. та вчителів початкових класів. Рівне, 2001. 212 с.
20. Дитина в дошкільні роки: Освітня програма / За ред.. К. Л. Крутій. Київ, 2010. 34 с.
21. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років / За ред.. В.О. Огнев'юк. Київ, 2020. 441 с.
22. Діяльність THE LEGO FOUNDATION у дошкіллі України. МОН України. Офіційний портал. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/proekt-lego-spriyannyaosviti-v-ukrayini> (дата звернення: 15.11.2024).

23. Е-платформа «Росток». URL: <https://rostok.org.ua> (дата звернення: 15.11.2024).
24. Загородня Л. П. Дитина в природному довкіллі. Впроваджуємо оновлений БКДО. *Дошкільне виховання*. 2021. №6. С.3-9.
25. Загородня Л. П. Діти, квіти та жуки, або Як ознайомити дошкільників із природним довкіллям. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. №7. С.4-9 .
26. Загородня Л. П. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників в умовах війни. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: виклики та пріоритети» 07-14 листопада 2022 року, м. Запоріжжя. Електронний збірник наукових праць ЗОШПО № 4(51). 2022. URL: https://www.zoippo.zp.ua/pages/publications/el_gurnal/pages/vip51.html (дата звернення: 15.08. 2025)
27. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92-100.
28. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль: Мандрівець, 2014. 144 с.
29. Крутій К. Л. «Педагогіка калабані» : практична реалізація принципів природовідповідності та здоров'язбереження в закладі дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2019. № 6. С. 3-7.
30. Крутій К. Л. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 244 с.
31. Крутій К. Л., Попович О. М., Граб О. В. «Педагогіка калабані» як засіб реалізації принципу природовідповідності в освіті дітей дошкільного віку. The XVI International Scientific and Practical Conference «Innovative trends of science and practice, tasks and ways to solve them», April 26-29, 2022, Athens, Greece. P. 491-497.

32. Крутій К., Романюк І., Шалда Н. Проблеми дистанційної освіти дошкільнят. *Дошкільнє виховання*, 2020. № 5. С.21-28
33. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 352 с.
34. Лисенко Н. Сучасні підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку у руслі концепції збалансованого розвитку. *Теорія виховання*, 2019. С. 134-138.
35. Лук'янова Л. Б. Феномени екологічної компетентності. *Філософія педагогічної майстерності*. 2008, с. 136-145.
36. Методика використання схем – моделей для навчання дітей описовим розповідям. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-na-temu-metodika-vikoristannashem-modelej-dla-navcanna-ditej-opisovim-rozpovidam-222397.html> (дата звернення: 05.11.2025).
37. Науменко Т.С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08; Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 19 с.
38. Ніколаєва С.М. Любов до природи виховуємо з дитинства. Рекомендації педагогам, батькам і гувернерам. Харків: Видавництво «Ранок», 2007. 96 с.
39. Новітня онлайн-платформа «OPTIMA KIDS» пропонує безоплатне навчання для дошкільнят. МОН України. Офіційний портал. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novitnya-onlajn-platforma-optima-kidsproponuye-bezoplatne-navchannya-dlya-doshkilnyat> (дата звернення: 23.01.2025).
40. Онопрієнко В.П., Походня Е.Р. Екологічна освіта та виховання в дошкільних дитячих закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 327-341.
41. Петах, В. І., Томашевська, М. О. (2021). Особливості використання інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. EDITORIAL BOARD, 88.

42. Піроженко Т. Проблема вивчення ціннісних орієнтацій дошкільників: пошук та результати дослідження. Вісник Інституту розвитку дитини. *Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. № 37. С. 130-137.
43. Піроженко Т.О. Соціально-педагогічні умови впровадження технології психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною. URL: <https://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-33210122> (дата звернення: 15.11.2024).
44. Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти). *Монографія*; Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ: Персонал, 2010. 319 с.
45. Половіна О.А. Цільові прогулянки в природі: моральний аспект. *Палітра педагога*. 2017. № 6(104), С. 9-11.
46. Постригач Н. О., Єрмаков І. Г. Екологічна освіта та сталий розвиток. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 320 с.
47. Прокопенко Л. Г., Вороніна Т. В. Методи формування екологічної компетентності. Харків: Видавництво «Ранок», 2019. 280 с.
48. Пташеня. Дитячий простір. URL: <https://www.ptashenya.com> (дата звернення: 05.11.2024).
49. Реус В., Притулик Н. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у старших дошкільників : *навчальний посібник*. Чернігів, 2016. 64 с.
50. Розумний котусь. URL: https://www.youtube.com/channel/UCisuqce0__725GGIEZmxVYg (дата звернення: 17.10.2024).
51. Староста В.І. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія і методика формування природничо-екологічної компетентності дітей раннього і дошкільного віку» для здобувачів вищої освіти. Спеціальність 012 Дошкільна освіта. Ужгород, 2023. 19 с.
52. Сікорський П. До проблеми формулювання понять «компетентність» і «компетенція». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 7-15.

53. Програма «Стежинки у Всесвіт». URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/02/opys-programy-stezhyny-u-vsesvit_ns.pdf (дата звернення: 2.01.2023)
54. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
55. Формування емоційно-ціннісного та відповідального ставлення дітей дошкільного віку до природного довкілля: методичні рекомендації / уклад. Лабайчук Л. В. та ін.; за заг. ред. Т. І. Туркот. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 68 с.
56. Цифрова платформа для розвитку дошкільнят «НУМО». URL: <https://numo.mon.gov.ua> (дата звернення: 16.07.2024).
57. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років. <https://shop.mcfr.ua/catalog/osvita/ya-u-sviti/> (дата звернення: 14.05.2023).
58. Ярославцева М. Розвиток творчих здібностей засобами ТРВЗ. Science, society, education : topical issues and development prospects : the 2 nd International scientific and practical conference (Kharkiv, 20-21 january 2020). Kharkiv, Ukraine : SPC “Sci-conf. com ua,» 2020. P. 502–504.
59. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: Навчальний посібник, Київ: Вища школа, 1993. 255 с.

Анкета для вихователів на тему:
«Використання дидактичних ігор у формуванні природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя»

Мета: з'ясувати рівень обізнаності педагогів щодо формування природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя та особливостей використання дидактичних ігор у цьому процесі.

Шановні вихователі!

Просимо Вас дати щирі відповіді на запитання. Отримані результати будуть використані узагальнено, без зазначення прізвищ.

1. Як Ви розумієте поняття «природничо-екологічна компетентність дошкільника»? *(Відкрита відповідь)*

2. На Вашу думку, з якого віку слід починати формування природничо-екологічної компетентності дітей?

- З раннього віку
- З молодшого дошкільного віку
- З середнього дошкільного віку
- З старшого дошкільного віку

3. Які складові природничо-екологічної компетентності Ви вважаєте найважливішими?

- Знання про природу
- Емоційно-ціннісне ставлення до природи
- Екологічно доцільна поведінка
- Практичні природоохоронні навички
- Інше (вказіть): _____

4. Які засоби формування природничо-екологічної компетентності Ви найчастіше використовуєте у роботі з дітьми?

- Дидактичні ігри
- Спостереження за природою

- Праця на ділянці дитячого садка
- Експериментування
- Читання художніх творів про природу
- Інше: _____

5. Як часто Ви використовуєте дидактичні ігри природничо-екологічного змісту у своїй роботі?

- Щодня
- 2–3 рази на тиждень
- 1 раз на тиждень
- Рідше

6. На Вашу думку, чому саме дидактичні ігри є ефективним засобом формування екологічної компетентності? *(Відкрита відповідь)*

7. Які види дидактичних ігор природничого змісту Ви використовуєте найчастіше?

- Ігри на розпізнавання об'єктів природи
- Ігри-класифікації (тварини, рослини, явища)
- Ігри-лото, парні картки
- Сюжетно-рольові дидактичні ігри
- Ігри з екологічними ситуаціями
- Інше: _____

8. Як Ви підбираєте дидактичні ігри для роботи з дітьми четвертого року життя?

- Враховую вікові особливості дітей
- Вибираю за темою тижня
- Користуюсь готовими методичними матеріалами
- Розробляю власні ігри
- Інше: _____

9. Які труднощі виникають у Вас під час організації дидактичних ігор природничо-екологічного спрямування?

- Недостатня кількість методичних матеріалів
- Брак часу
- Відсутність інтересу у дітей
- Недостатня підготовка педагога
- Інше: _____

10. Які результати Ви спостерігаєте у дітей після систематичного використання дидактичних ігор природничо-екологічного змісту?

- Зростання інтересу до природи
- Розширення знань про природне довкілля
- Формування екологічно доцільної поведінки
- Підвищення пізнавальної активності
- Інше: _____

11. Чи залучаєте Ви батьків до екологічного виховання дітей?

- Так, постійно
- Іноді
- Рідко
- Ні

12. Які форми роботи з батьками щодо формування у дітей екологічної культури Ви використовуєте?

- Консультації, бесіди
- Спільні еко-акції, проекти
- Виставки дитячих робіт на природничу тематику
- Інформаційні куточки для батьків
- Інше: _____

13. На Вашу думку, що потрібно зробити для підвищення ефективності формування природничо-екологічної компетентності дітей у ЗДО? *(Відкрита відповідь)*

14. Чи потребуєте Ви додаткової методичної підтримки або матеріалів з організації дидактичних ігор екологічного змісту?

- Так
- Частково
- Ні

15. Які форми методичної підтримки Ви вважаєте найдоцільнішими?

- Семінари, тренінги
- Обмін досвідом з колегами
- Методичні посібники, збірники ігор
- Відеоматеріали, онлайн-курси
- Інше: _____

БЛАНК ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ (четвертий рік життя)

Заклад дошкільної освіти: _____

Група: _____ Вихователь: _____

Дата: _____

Мета:

Визначити рівень сформованості природничо-екологічної компетентності дітей четвертого року життя за основними показниками.

Критерії та показники оцінювання

№	Критерії та показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Знання про об'єкти живої та неживої природи	Добре знає назви тварин, рослин, природних явищ; розрізняє живу й неживу природу; вміє описати ознаки об'єктів.	Має загальні уявлення про природу; називає окремі об'єкти, але плутає їх ознаки.	Має уривчасті знання, не розрізняє об'єкти живої й неживої природи.
2	Розуміння взаємозв'язків у природі	Усвідомлює, що всі живі істоти залежать одна від одної; знає, що людям потрібно берегти природу.	Частково розуміє зв'язки між явищами природи; може навести приклад з допомогою дорослого.	Не розуміє взаємозв'язків у природі; не усвідомлює наслідків дій людини.
3	Емоційно-ціннісне ставлення до природи	Виявляє інтерес, турботу про природу, радіє спілкуванню з нею, засмучується через шкоду довкіллю.	Позитивно ставиться до природи, але прояви вибіркової та нестійкої.	Байдуже ставиться до об'єктів природи, не виявляє емоційного відгуку.
4	Елементарні природоохоронні дії	Самостійно дотримується правил поведінки в природі (не	Виконує правила за нагадуванням дорослого.	Не дотримується правил, не розуміє необхідності

		ламає, не смітить, доглядає за рослинами, тваринами).		їх виконання.
5	Пізнавальний інтерес до природного довкілля	Із захопленням бере участь у спостереженнях, досліджах, іграх про природу; ставить запитання.	Виявляє інтерес за ініціативи дорослого; у грі пасивний.	Не виявляє інтересу до спостережень, завдань природничого змісту.
6	Участь у дидактичних іграх природничо-екологічного спрямування	Активно бере участь, проявляє ініціативу, розуміє правила, робить висновки.	Бере участь із допомогою дорослого, потребує підтримки у виконанні завдань.	Пасивний, не розуміє змісту гри, не виконує завдання.

Рівень сформованості (загальний результат)

ПІБ дитини	1	2	3	4	5	6	Загальний рівень
1.							
2.							

Позначки: *В* – високий, *С* – середній, *Н* – низький

Підсумкові дані групи

Рівень сформованості	Кількість дітей	Відсоток (%)
Високий		
Середній		
Низький		

Висновок вихователя:

Підпис вихователя: _____ Дата: _____

**Анкета для батьків на тему:
«Природничо-екологічна компетентність вашої дитини»**

Мета: з'ясувати рівень екологічної обізнаності батьків та їхню участь у формуванні екологічної культури дитини.

Шановні батьки!

Просимо вас відповісти на запитання анкети. Отримані результати будуть використані узагальнено, лише для дослідницьких цілей.

1. Як ви розумієте поняття «природничо-екологічна компетентність дитини»?

2. Чи вважаєте ви себе екологічно свідомими? Наведіть приклади екологічно відповідальної поведінки у вашій сім'ї.

3. З якого віку, на вашу думку, слід починати формування екологічної культури дитини?

4. Які засоби (методи, види діяльності) ви використовуєте для ознайомлення дитини з природою?

5. Чи граєте ви з дитиною у дидактичні ігри природничого змісту? Якщо так — які саме?

6. Як часто ви проводите такі ігри вдома?

- Щодня
- Кілька разів на тиждень
- Рідко
- Не проводжу

7. Які ігри екологічного спрямування найбільше подобаються вашій дитині?

8. Чи обговорюєте ви з дитиною правила поведінки в природі?

- Завжди
 Іноді
 Рідко
 Ні

9. Чи має ваша дитина власний досвід догляду за рослинами або тваринами?

- Так
 Ні

10. Які природничі теми (пори року, тварини, рослини, вода, повітря) найбільше цікавлять вашу дитину?

11. Чи вважаєте ви дидактичні ігри ефективним засобом формування екологічної компетентності? Чому?

12. Яку роль, на вашу думку, має відігравати сім'я у формуванні екологічної культури дитини?

13. Чи хотіли б ви отримати поради або матеріали від вихователів щодо екологічного виховання вдома?

- Так
 Ні
 Важко відповісти

14. Які труднощі ви відчуваєте у процесі виховання дбайливого ставлення до природи?

15. Ваші пропозиції щодо покращення співпраці дитячого садка та сім'ї у сфері екологічного виховання:

Гра «Впізнай тварину/рослину»

Мета гри: Перевірити рівень сформованості уявлень дітей четвертого року життя про тварин і рослини, їх назви, зовнішні ознаки, середовище існування та користь для людини.

Матеріал: Картки із зображеннями тварин (домашніх, диких, свійських, морських) і рослин (дерев, кущів, квітів, овочів, фруктів), іграшкові фігурки, предметні малюнки, аудіозаписи звуків тварин.

Хід гри

1. Організаційний момент.

Вихователь створює ігрову ситуацію: «До нас у гості завітала Природа і принесла для вас чарівний кошик із загадовими мешканцями. Спробуймо дізнатися, хто або що там заховався!»

2. Основна частина.

Дорослий показує дитині або групі дітей зображення тварини чи рослини (або вмикає звуковий сигнал – наприклад, гавкіт, муркотіння, шелест листя).

Дитина має назвати об'єкт і коротко описати його. Приклад запитань дорослого

- Як називається ця тварина (рослина)?
- Де вона живе?
- Що вона їсть (що їй потрібно для життя)?
- Які в неї частини тіла / з чого складається рослина?
- Чим вона відрізняється від інших?

Якщо дитина вагається, дорослий пропонує підказку (частину малюнка, звукову характеристику або опис зовнішнього вигляду).

3. Ігрові ситуації.

Для підтримання інтересу дорослий додає елементи сюжету:

- «Допоможи Зайчикові знайти, де росте його улюблена морква».
- «Хто живе у лісі, а хто біля людини?»
- «Покажи, які рослини квітнуть навесні, а які восени».

4. Підбиття підсумків.

Після закінчення гри дорослий узагальнює відповіді, хвалить дітей за уважність, правильні відповіді, активність.

«Молодці! Тепер ми знаємо, як багато різних тварин і рослин живе поруч із нами. Природа дякує вам за цікаві розповіді!»

Критерії оцінювання результатів:

Високий рівень: дитина самостійно і правильно називає більшість об'єктів, виділяє основні ознаки, робить узагальнення.

Середній рівень: дитина правильно називає більшість об'єктів, але потребує незначних підказок вихователя.

Низький рівень: дитина не розпізнає більшість об'єктів, не може описати ознаки, плутає поняття, не розуміє запитань.

Дидактична гра «Що потрібно рослині для росту?»

Мета гри: Формування та перевірка вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у дітей молодшого дошкільного віку, зокрема – розуміння умов, необхідних для росту рослин (вода, сонце, тепло, ґрунт, повітря).

Матеріали: Макет або зображення рослини (наприклад, паростка у горщику)

Картки або предмети-символи: сонце, вода, ґрунт, повітря, тепло, дощ, хмари, вітер, сміття, каміння, іграшки тощо.

Фланелеграф або магнітна дошка для прикріплення елементів.

Хід гри:

Вступна частина: Дітям показують зображення маленького паростка.

Педагог запитує: «Що потрібно, щоб цей паросток виріс у велику гарну рослину?»

Основна частина: Дітям пропонують по черзі обирати картку/предмет і пояснювати, чи потрібен він рослині для росту, і чому (наприклад: «Сонце потрібно, бо воно гріє», «Вода потрібна, бо рослина п'є»).

Рефлексія: Після завершення гри педагог разом із дітьми обговорює, що з обраного дійсно потрібно рослині, а що ні, узагальнюючи інформацію у вигляді спільної міні-схеми або аплікації.

Критерії оцінювання (умовні):

Високий рівень: дитина правильно називає 4–5 необхідних умов для росту, пояснює їх значення, уникає зайвих або хибних варіантів.

Середній рівень: дитина називає 2–3 правильні умови, має незначні труднощі з поясненням або плутається в 1–2 пунктах.

Низький рівень: дитина не орієнтується в поняттях, пропонує випадкові або хибні варіанти, не розуміє причинно-наслідкових зв'язків.

Обговорення оповідання

В. Сухомлинського «Відломлена гілка»

Мета: Перевірити рівень емпатії дітей, здатність до співпереживання природі, уміння висловлювати ціннісні судження щодо вчинків героїв, визначити початковий рівень сформованості природничо-екологічної компетентності.

Хід:

Підготовчий етап:

Вихователь створює спокійну, довірливу атмосферу. Діти розміщуються півколом.

Читання оповідання:

Педагог виразно читає дітям оповідання В. Сухомлинського «Відломлена гілка».

Бесіда за змістом (питання для обговорення):

- Що зробив хлопчик у саду?
- Як ти думаєш, чи боляче було дереву, коли він зламав гілку?
- Як почувався хлопчик, коли побачив зів'ялу гілку?
- Чому не можна ламати гілки дерев?
- Як треба ставитися до природи, щоб вона залишалася гарною і живою?
- Як би ти вчинив, опинившись на місці хлопчика?

Заключний етап:

Вихователь узагальнює відповіді дітей, звертає увагу на моральний зміст твору: природа жива, вона відчуває біль; потрібно дбайливо ставитися до всього живого.

<i>Рівень</i>	<i>Характеристика відповідей</i>
---------------	----------------------------------

Високий	Дитина виявляє емоційне ставлення до природи, співпереживає, пояснює, чому не можна шкодити живому, пропонує правильний вихід із ситуації.
Середній	Дитина частково розуміє мораль оповідання, але відповіді поверхневі; співпереживання виражене слабо.
Низький	Відсутність емпатії, байдужість до природи, небажання аналізувати поведінку героя.

Критерії оцінювання рівня сформованості емпатії та ціннісних суджень:

Дидактична гра «Правильно – неправильно»
(за методикою Н. Лисенко).

Мета дослідження: Уточнити знання дітей про доцільну та недоцільну поведінку в природі,

Зміст і хід гри

Дорослий проводить бесіду з дітьми у формі гри, пропонуючи їм прослухати висловлювання про поведінку людей у природі. Завдання дітей — визначити, чи є поведінка правильною чи неправильною, і коротко пояснити свій вибір.

Діти піднімають картку із зеленим кружечком, якщо вважають поведінку правильною, і червоним — якщо неправильною. Після кожного висловлювання проводиться коротке обговорення, під час якого з'ясовуються мотиви вибору дитини.

Приблизні запитання та висловлювання для гри:

- Хлопчик зірвав у лісі багато квітів, щоб зробити букет. (Правильно чи неправильно?)
- Дівчинка підгодовує пташок узимку.
- Діти ловили жаб біля ставка, щоб подивитися, як вони стрибають.
- Хлопчик поливає дерева і квіти у дворі.
- Дівчинка викинула папірець на траву, бо поруч не було смітника.
- Хлопчик підняв сміття на галявині й викинув у відро.
- Дівчинка розбила мурашник, щоб подивитись, хто там живе.
- Діти милувалися веселкою і фотографували квіти, не зриваючи їх.
- Хлопчик спіймав метелика і посадив у банку, щоб погратися.
- Діти не ламали гілки дерев, коли гуляли в парку.

- Під час гри спостерігалось, як діти реагують на завдання: чи виявляють емоційне ставлення до об'єктів природи; чи аргументують свої відповіді; чи вміють самостійно визначати екологічно доцільну поведінку.

Критерії оцінювання

Рівень Характеристика діяльнісно-поведінкових проявів

Дитина усвідомлює правила поведінки в природі, виявляє бережливе

Високий ставлення, правильно реагує на всі ситуації, аргументує свої відповіді, демонструє готовність діяти правильно.

Середній Знає окремі правила, але іноді вагається у виборі правильної поведінки, пояснення неповні або шаблонні.

Низький Часто не розуміє доцільності чи шкідливості дій, обирає випадково, не може пояснити свій вибір.