

- la nivel organizațional (anumite categorii de personal);
- ✓ Constatarea situației existente:
 - identificarea măsurilor care au fost întreprinse anterior;
 - verificarea eficienței acestor măsuri;
- ✓ Planificarea și proiectarea modalităților de profilaxie;
- ✓ Implementarea măsurilor de prevenire a stresului;
- ✓ Evaluarea desfășurării măsurilor adoptate;
- ✓ Monitorizarea periodică a programului.

Pentru a oferi condițiile optime în cadrul mediului educațional sunt benefici mai mulți factori atât obiectivi, cât și subiectivi: potențialul intelectual, motivația intrinsecă și extrinsecă a învățării, atitudinea adecvată a elevilor față de profesori, atitudinea adecvată a profesorilor față de elevi, amenajarea sălilor de curs cu mijloace tehnice moderne, laboratoare, biblioteci, conținuturi tematice interdisciplinare atractive, reducerea volumului temelelor de acasă, alocarea timpului liber pentru activități extrașcolare etc.

Bibliografie

1. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
2. Holdevici I. Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim. București: Editura Științelor Medicale, 2005.
3. Duță N. Empatia în școală. Cunoaștere, comunicare, competență. București: Editura universitară, 2010.
4. Guțu Vl. (coord.) Educația centrată pe copil. Chișinău: Editura USM, 2009.
5. Patrașcu D., Rotaru T. Cultura managerială a profesorului, Chișinău, 2006.
6. Pânișoară G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom, 2011.
7. Ursu M. A. Stresul organizațional - modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere, București: Editura Lumen, 2007.
8. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional managerială, Vol.II. Iași: Editura Polirom, 2007.

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галина Кирикэ, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Rezumat. Articolul *Particularitățile determinării reprezentărilor ecologice la copiii de vârstă preșcolară mare* este dedicat problemei educației ecologice a generației în creștere. Se argumentează și se propun diverse sarcini pentru preșcolari care au permis evidențierea reprezentărilor ecologice la subiecții investigați, ele fiind unul din criteriile de bază în nivelul culturii ecologice a personalității.

Abstract. The Article “*The particularities in determining ecological representations of pre-school children*”, tackles the problem of young generation`s ecological education. Different pre-school assignments,

which allowed to highlight the ecological representations of assessed subjects, are argued and proposed, such assignments being one of the core criteria of a personality's ecological culture level.

Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста возможно при усвоении ими элементарных экологических представлений о целостности природы, о единстве организма и среды; системы знаний о живой природе, обеспечивающей формирование бережного отношения к живому и к среде обитания как средству удовлетворения их потребностей [1, 5, 8].

Исходя из основных ведущих понятий экологии как науки единства организма и среды обитания, сущности взаимодействия человека и биосферы, констатирующий этап эксперимента был посвящен выявлению представлений детей о природе как едином целом, о “живом” и “неживом”; умению устанавливать разнообразные связи между живыми организмами и окружающей средой, между деятельностью человека и его отношением к природе и ее состоянию.

Методика обследования знаний детей состояла из отдельных заданий. Например, мы предлагали детям нарисовать природу, с целью выявления знания о том, что они относят к понятию “природа”. Мы полагали, что в стихийном опыте это понятие может быть сформировано.

Анализируя рисунки детей, установили, что только некоторые детей вкладывают нужное содержание в данное понятие: на рисунках появились изображения земли, солнца, деревьев, птиц, бабочек, цветов и др. Остальные затруднялись начинать работу, не понимая, что они должны нарисовать.

Для облегчения задания мы предложили им нарисовать часть природы, в которой ярко выражены взаимозависимости – лес и установили что правильные представления о лесе, как о сообществе растений и животных имеются лишь у немногих детей. Из беседы с этими детьми, выяснили, что они вместе с родителями часто бывают в лесу, на реке, на лугу, в парке и т.д. У большинства детей представления о лесе сформировались в основном во время просмотра кинофильмов, телепередач, картин, чтения сказок. Поэтому в их рисунках присутствовали в основном деревья, трава, избушки, домики, сказочные персонажи и даже городские дома.

Эти данные свидетельствуют о том, что для формирования правильных четких представлений о природе необходимо непосредственное постоянное общение с природой (на прогулках, во время экскурсий).

Таким образом, исходя из анализа рисунков детей и бесед с ними, мы установили, что само понятие “природа” для большинства детей не знакомо, но отдельных представителей живой и неживой природы они знают. К природе относят некоторые биоценозы (лес, река, луг), хотя это вызывает у детей затруднения, так как у них не сформированы обобщенные представления.

Понимание или непонимание детьми категорий “живое” и “неживое” существенно влияет на осознание ими условий, необходимых для нормальной жизни живых существ, а вследствие этого сознательное проявление заботы о них (Мищик Л., Плохий З., Кирикэ Г., Vuzinschi E., Carabet N., Zidu-Haheu E. и др.) [1, 3, 4, 6, 7, 9]. Мы полагали, что наличие данных знаний связано и с формированием элементарных экологических представлений (о зависимости между живым и неживым, существующих в природе). Для выявления вышеназванных категорий мы предлагали детям картинки, изображающие растения, животных, машину, самолет, солнце, луну, снежинки и др. Перед детьми ставилась задача отобрать предметы, относящиеся к “живому” и “неживому”, и обосновать свои действия. Правильно отобрали картинки с изображением живого и обосновали свои действия лишь несколько детей. При выполнении детьми этого задания подтвердились данные, полученные в исследованиях Кондратьевой Н., Плохий З., Zidu-Haheu E. и др. [2, 4, 9]. К живому дети отнесли, прежде всего, животных – зверей, птиц, насекомых, но, обосновывая свои действия, большинство детей на первый план выдвигали такой признак живых существ, как движение: *“Бабочка живая, так как она летает”*, *“Лиса живая, потому что она бежит”* и т.д. В некоторых ответах признаком живого предмета являлось то, что “говорит”. Соответственно, к этой группе отнесли машину, мотоцикл и др.

Растения большинство детей считает неживыми. Те же, которые отнесли растения к живым объектам, называли следующие признаки: наличие частей (корень, листья, цветы и т.д.), некоторые проявления особенностей существования (цветение, запах и др.), способность к росту, питанию и т.д. Типичными ответами были: *“Ель живая, у нее есть корень, она пьет воду”*, *“Ромашка живая, потому что растет”* и др.

Однако были случаи, когда дети правильно группировали предметы, но обосновать свои действия не могли.

Таким образом, анализ результатов выполнения детьми второго задания показал, что в понятие “живое” дети включают важные, существенные признаки: движение, питание, дыхание и др., что свидетельствует о доступности этого содержания для старших дошкольников. Однако, большинство детей к понятию “живое” относят, в первую очередь, животных и лишь некоторые из них выбрали картинки с растениями. Следовательно, знания о животных и растениях, как живых организмах, недостаточно полны, что обуславливает в некоторых случаях и неправильное отношение дошкольников к природе, особенно к растениям.

Следующее задание было посвящено выявлению у детей умения устанавливать разнообразные связи между живыми организмами и средой обитания. Результаты выполнения данного задания имели для нас особое значение в определении экспериментальной программы формирующего этапа эксперимента, так как, наличие у детей системы знаний о приспособлении животных к среде обитания приводит их к пониманию того, что животные могут существовать только в определенных условиях

среды, что нарушение среды обитания отрицательно сказывается на их состоянии и поведении.

При выполнении задания детьми мы широко использовали иллюстрации с изображением животных. Перед детьми была поставлена задача назвать животного, изображенного на картинке, и определить место его обитания (разместить животных на картинке соответствующего биоценоза и мотивировать самостоятельно свои действия, выделяя определенные приспособительные признаки животных).

Выполняя данное задание почти все дети правильно назвали животных на картинках, однако, в определении места обитания многие затруднились ответить. Без ошибок рассказали о дятле, где живет, и как добывает себе корм. Это объяснялось тем, что дети неоднократно имели возможность услышать стук дятла на старом дереве, что растет на участке детского сада.

Все дети, без исключения, правильно разместили домашних животных на картинках. При этом, в основном правильно отвечая на вопросы о необходимых условиях для их жизни.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что при определении среды обитания животных, лишь незначительная часть детей, называя животное, описывает его характерные признаки и связывает особенности его внешнего вида с возможной средой обитания: *“Гуси живут на водоеме, у них лапки как весла, и они умеют плавать”*, *“Цапля живет возле водоема, у нее длинный клюв, которым может себе ловить рыбок и лягушек”*, *“Белка живет на дереве, она быстро прыгает и ест орешек”*.

Таким образом, некоторые дети обнаруживают понимание наличия связи между животным и средой его обитания, а также знания о ряде существенных приспособительных особенностей (форма конечностей, клюва, наличие клыков, покрытие тела шерстью и др.), обеспечивающих существование животных в определенной среде.

Для получения наиболее достоверных данных о представлениях детей по вопросу связи животных с местом обитания, мы выясняли знания о питании животных, о зависимости ротового аппарата от характера пищи, которую данное животное употребляет.

Результаты показали что установление связи между характером пищи и строением ротового аппарата оказалось сложным для большинства детей (такие же данные получила в своем исследовании и Е. Терентьева [5]).

Следующее задание было посвящено выявлению представлений детей об образе жизни птиц. Оказалось, что дети затруднялись назвать одним словом птиц, которые встречаются на водоеме, в лесу, во дворе, остаются зимовать, улетают в теплые края. Результаты обследования показали, что 13 детей из 58 сгруппировали только домашних птиц, 6 детей – домашних и перелетных, 8 детей – домашних и

зимующих. 4 – объединили все эти группы птиц, 27 детей затруднялись в определении группы для конкретной птицы и подборе их представителей, ни к одной группе дети не отнесли таких птиц, как водоплавающие и лесные.

Имеющиеся у детей представления сказались и на результаты выполнения следующего задания о разнообразии факторов, влияющих на сезонную жизнь животных и, в частности, отлет птиц.

Таким образом, при анализе ответов детей, на вопрос, смогут ли перелетные птицы жить зимой в наших краях, 93% детей ответили, что нет, связывая отлет лишь с похолоданием, и лишь некоторые - с отсутствием корма. Были ответы и с другой мотивировкой: *“Улетают, потому что там их дом”, “Они перелетные, потому и улетают”*.

Таким образом, большинство детей не устанавливают главного фактора приспособления птиц к изменяющимся условиям жизни. Они видят глобальную, суммарную причину отлета - это похолодание и рассматривают его как основной фактор, изолировано от других. Однако это лишь начальный фактор изменений в природе, от чего зависит исчезновение пищи. Часть детей указывает на отсутствие корма зимой, но не связывают это с изменением температуры. Эту цепочку связей: похолодание – исчезновение корма – отлет птиц устанавливают лишь отдельные дети.

На вопрос, смогут ли водоплавающие птицы жить в лесу, а лесные на водоеме, значительная часть детей затруднялась ответить. Лишь незначительная часть отметила неприспособленность данных птиц добывать себе корм в других, непривычных для себя условиях. Мы установили непонимание большинством детей недопустимости изменения жизни животных, приспособленных к определенной среде обитания. Это результат недостаточных, неполных, неточных представлений детей об особенностях строения организма, образе жизни, о взаимосвязи организма и среды, о способах добывания пищи.

Как показал данный этап констатирующего эксперимента, экологические представления детей находятся на недостаточно высоком уровне, а у некоторых они вообще отсутствуют. Очень малое количество детей в состоянии выявить цепочку связей, существующей между живыми организмами и средой обитания.

Низкий уровень представлений о “живом” и “неживом” в природе препятствует пониманию детьми условий, в которых нуждаются живые организмы, а, следовательно, и умению создавать их для содержания животных в «уголке природы».

Роль природы в жизни человека дети видят, в основном, в утилитарном ее значении; эмоционально-положительное отношение проявляют, в основном, те дети, которые содержат животных дома и, естественно, имеют элементарные представления о значении их в природе и жизни человека.

Проведенный нами констатирующий эксперимент дал основание предполагать, что детям 6-го года жизни вполне доступно усвоение элементарных экологических представлений.

Наличие у некоторых детей понимания содержания понятия “природа”, умения устанавливать существующие связи между животными и способами приспособления их к окружающей среде, свидетельствует о том, что в старшем дошкольном возрасте вполне возможно сформировать обобщенные представления о природе как едином целом. Детям этого возраста доступны представления о том, что дает человеку природа. При этом необходимо использовать имеющийся интерес, эмоционально-положительное отношение к природе, чтобы воспитать бережливость и заботу о ней.

Библиография

1. Кирикэ Г. Экологическое воспитание детей 6-го года жизни. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 1993. 176 с.
2. Кондратьева Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста. Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Ленинград, 1986. 15 с.
3. Мищик Л. Формирование обобщенных представлений о неживой природе у детей дошкольного возраста. Диссертация кандидата педагогических наук. Киев, 1986. 147 с.
4. Плохий З. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на материале животного мира). Диссертация кандидата педагогических наук. Киев, 1983. 257 с.
5. Терентьева Е. Формирование у детей 6-ти лет первоначальных знаний о единстве организма и среды. Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 1985. 171 с.
6. Buzinschi E. Formarea culturii ecologice elementare la copiii de vârstă preșcolară mare (5-7 ani). Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2002. 22 p.
7. Carabet N. Formarea reprezentărilor despre schimbările sezoniere din natura nertă și vie la preșcolarii de vârstă mare (5-7 ani). Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2001. 22 p.
8. Gordea L., Andon C. Formarea reprezentărilor despre fauna ținutului natal la preșcolarii de vârstă mare. Chișinău, 1998. 154 p.
9. Zidu-Haheu E. Formarea comportamentului socio-afectiv în baza reprezentărilor despre viu la preșcolarii de vârstă mare. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 1998. 21 p.