

Чернова Галина Рафаиловна

канд. филос. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический

университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

Захарова Анастасия Михайловна

соискатель, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический

университет им. А.И. Герцена»

г. Санкт-Петербург

Чудакова Ксения Сергеевна

студентка

ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный

университет им. А.С. Пушкина»

г. Пушкин

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности сформированности экологических представлений у старших дошкольников с ЗПР в сравнении с их сверстниками с нормальным уровнем психического развития. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление различий в когнитивном и эмоционально-ценностном компонентах экологических представлений. В ходе исследования установлено, что у детей с ЗПР уровень сформированности экологических представлений ниже, проявляется в трудностях обобщения, классификации, понимании причинно-следственных связей и установлении взаимозависимостей в природе, а также в менее осознанном и развернутом отношении к природе.

Ключевые слова: экологические представления, старшие дошкольники с ЗПР, когнитивный компонент, эмоционально-ценостный компонент, экологическое образование.

В современном мире одной из главных тенденций развития общества становится привитие подрастающему поколению ответственности за сохранение природы в процессе разработки инновационных концептуальных моделей эффективного взаимодействия в системе «Человек – Общество – Природа».

В связи с этим становится особенно важным развивать систему непрерывного экологического образования для всех граждан, что является одним из ключевых приоритетов государственной политики. Основы для такой системы были заложены еще в 1991 году с принятием Закона Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды», разработанного с учетом принципов Декларации Конференции ООН по окружающей среде и развитию. Последующее издание Постановления Правительства Российской Федерации «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» (1994) закрепило статус экологического образования как одного из государственных приоритетов. Указанные нормативные документы служат основой для построения системы непрерывного экологического образования, в которой дошкольный этап рассматривается как базовый и системообразующий элемент.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – ФОП ДО) не выделяет экологическое образование в качестве отдельного направления. Однако задачи экологического образования интегрированы в содержание таких образовательных областей, как социально-коммуникативное и познавательное развитие.

По мнению С.Н. Николаевой, экологическое образование дошкольников подразумевает непрерывный процесс обучения, воспитания и развития детей, который строится на экологическом подходе и направлен на формирование экологической культуры, проявляющейся в осознанно-правильном отношении к природе и экологически грамотном поведении в ней. Ключевым компонентом экологической культуры выступают экологические представления, на основе которых

2 <https://phsreda.com>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

формируется бережное отношение к объектам природы и навыки поведения в природной среде, а также умения в области природоохранной деятельности [3].

Известные российские ученые в области психологии и педагогики С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин определяют экологические представления как «понимание личностью единства человека и природы, приводящего к ее психологической включенности в мир природы». По их мнению, ключевым аспектом экологических представлений выступает их когнитивная и эмоционально-ценностная составляющая [1].

В результате анализа психолого-педагогической литературы и ранее рассмотренных аспектов, составляющих содержание экологических представлений у старших дошкольников, можно определить следующие компоненты: когнитивный компонент, включающий знания о животном и растительном мирах, а также о сезонных изменениях; эмоционально-ценностный компонент, выражющий ценностное отношение к природе и понимание правил экологически грамотного поведения в природе.

Формирование первичных представлений об окружающем мире является одной из ключевых задач дошкольного развития. В качестве сензитивного периода для становления экологических представлений в педагогической литературе выделяется старший дошкольный возраст (5–7 лет), поскольку именно на этом этапе закладываются основы осознанного понимания взаимосвязей и взаимозависимостей в природе, а также влияния антропогенной деятельности на состояние и развитие природных объектов и явлений. Однако процесс усвоения экологических представлений детьми с задержкой психического развития (далее – ЗПР) затрудняется из-за недостаточного уровня сформированности мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, что отражается на возможностях объяснения причин и взаимосвязей природных явлений.

Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №5 комбинированного вида». В исследование приняли участие 20 обучающихся старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет). Среди них 10 обучающихся из группы компенсирующей направленности

зачисленные в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии с рекомендацией освоения адаптированной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей с ЗПР (далее – АООП ДОО ЗПР), а другие 10 детей – группа общеразвивающей направленности.

Для диагностики уровня сформированности когнитивного компонента экологических представлений использовались задания, адаптированные на основе следующих методик: «Многообразие животных» О.А. Соломенниковой, и «Растительный мир», «Сезоны» С.Н. Николаевой. Для оценки уровня сформированности эмоционально-ценностного компонента использовалась методика Н.Н. Кондратьевой «Ценностное отношение к природе», диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности экологических представлений детей дошкольного возраста, разработанный по рекомендациям С.Н. Николаевой и Л.М. Маневцовой [2; 4].

Результаты диагностики оценивались по пятибалльной шкале, где 5 баллов соответствует максимально возможному результату, а 1 балл – минимальному.

На основании результатов проведенного исследования можно констатировать, что уровень сформированности экологических представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР статистически значимо ниже по сравнению с их сверстниками с нормальным уровнем психического и/или физического развития. Для наглядной иллюстрации выявленных различий на Рисунке ниже представлены средние баллы, полученные при оценке компонентов экологических представлений.

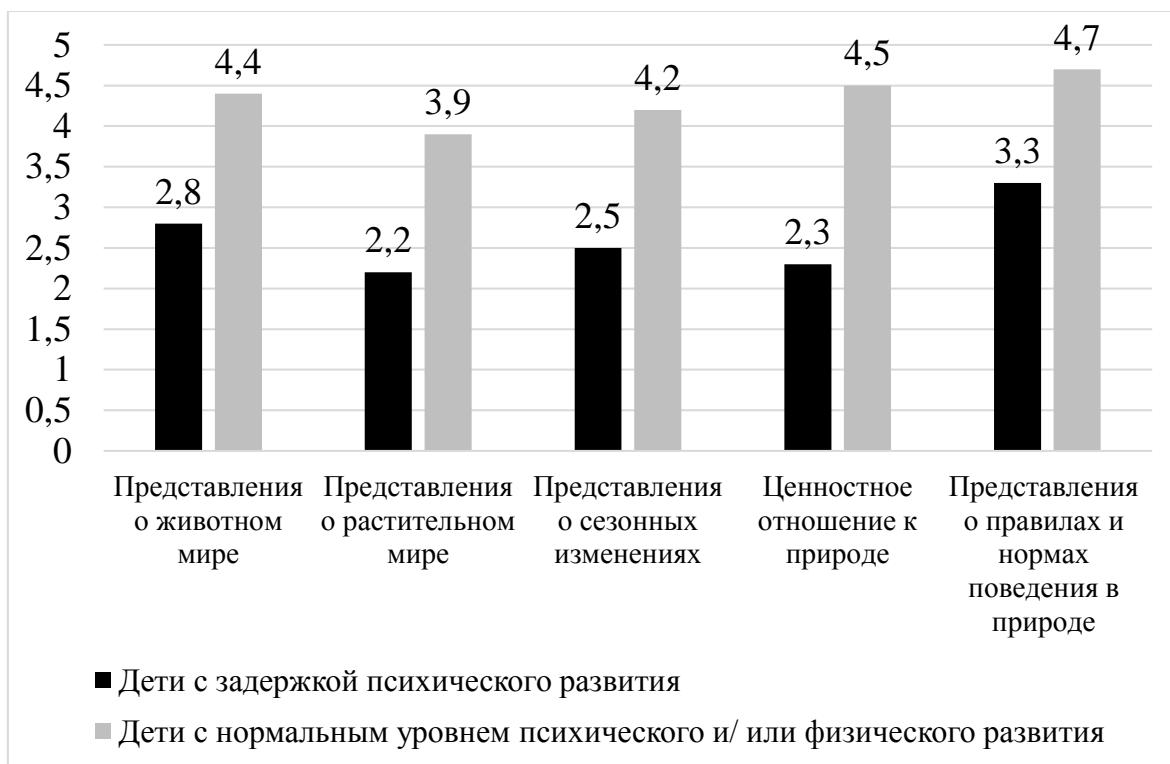


Рис. 1. Количественные результаты исследования сформированности экологических представлений у старших дошкольников с ЗПР и нормой развития

В результате исследования были установлены существенные различия в особенностях сформированности экологических представлений между дошкольниками с ЗПР и их сверстниками с нормальным уровнем психического и/или физического развития, затрагивающие все ключевые компоненты. Наиболее выраженная разница в 2,2 балла зафиксирована в компоненте «Ценностное отношение к природе», что свидетельствует о менее сформированном и осознанном отношении к природе у детей с ЗПР. Их ответы были неразвернутыми и аграмматичными, что свидетельствует о недостаточной сформированности связной речи и способности к логическому построению высказывания. В ходе беседы было установлено, что их осознанно-правильное отношение носит преимущественно поверхностный характер и формируется на уровне непосредственных эстетических впечатлений, например, «потому что красиво». Данное отношение не становится основой для личной активной позиции, о чем свидетельствует низкий уро-

вень вовлеченности в природоохранную деятельность: около половины опрошенных дошкольников с ЗПР не предпринимали никаких действий в этом направлении. Бережное отношение проявлялось ситуативно и избирательно – в основном к тем животным, с которыми ребенок был знаком.

Сравнительный анализ показывает, что наибольшие трудности у дошкольников с ЗПР связаны с операциями обобщения и классификации. В компоненте «Представления о животном мире» (разница 1,6 балла) они проявлялись в неспособности четко дифференцировать классы животных, например, насекомых и птиц, которые объединялись в одну категорию без выделения существенных признаков. Аналогичные нарушения зафиксированы относительно представлений о растительном мире (разница 1,7 балла), где наблюдалась характерная для ЗПР замена обобщающих понятий конкретными словами (например, «листочек» вместо «деревья») или названиями отдельных представителей флоры, а также смешение различных групп растений (кусты называли «цветами» или «деревьями»). Допущенные ошибки определяются характерными для дошкольников с ЗПР несформированностью понятийного аппарата и преобладанием наглядно-образного мышления, когда распределение по группам происходит не через анализ и выделение существенных свойств объектов, а через установление случайных и ситуативных ассоциаций.

Столь же значительные трудности (разница 1,7 балла) дошкольники с ЗПР испытывали относительно представлений о сезонных изменениях, что указывает на трудности понимания причинно-следственных связей между различными объектами и явлениями природы, а также взаимосвязях внутри природных сообществ. Анализ показал, что дошкольники с ЗПР испытывали значительные трудности в понимании смены времен года, в связи с чем им требовалась помочь взрослого для установления их правильной последовательности. Знания о сезонных признаках носили фрагментарный характер. Дошкольники с ЗПР называли лишь 2–3 самых ярких и очевидных признака, причем наименьшее количество характеристик давали для весны и лета. Наиболее выраженные затруднения были выявлены в области понимания сезонной адаптации животных. У дошкольников

с ЗПР отсутствуют четкие и последовательные представления о способах подготовки животных к зиме и о том, как сезонные изменения влияют на их жизнедеятельность. Полученные данные позволяют утверждать, что у дошкольников с ЗПР несформирована способность к установлению причинно-следственных связей, пониманию взаимозависимостей между объектами и явлениями природы.

Анализ сформированности компонента «Представления о нормах и правилах поведения в природе» (разница 1,4 балла) также выявил характерную для дошкольников с ЗПР специфические особенности, проявляющиеся в разрыве между практическим, ситуативным пониманием и способностью к вербальному обобщению и логическому обоснованию норм. Дошкольники с ЗПР демонстрируют адекватную оценку поступков, изображенных на иллюстрациях, опираясь на свой непосредственный опыт взаимодействия с природой. Однако при попытке объяснить свою оценку они испытывают трудности, заменяя развернутую аргументацию простой констатацией запрета, например: «Так нельзя». Это свидетельствует о том, что дети данной нозологической группы воспринимают правила поведения как набор конкретных, ситуативных запретов или указаний взрослых. У дошкольников с ЗПР отсутствует способность обобщать полученные знания о нормах поведения в природе до уровня осознанных нравственных норм или экологических принципов.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют выделить специфические особенности экологических представлений у старших дошкольников с ЗПР, которые проявляются в когнитивной и эмоционально-ценостной сферах.

В когнитивной сфере ключевыми являются нарушения мыслительных операций: обобщения, классификация, анализа и синтеза, а также трудности установления причинно-следственных связей. В результате знания детей носят фрагментарный, несистематизированный характер. Это проявляется в следующем: замене обобщающих понятий («птицы») конкретными словами или примерами («воробей»); трудностях при дифференциации основных классов животных и

растений; ограниченных, бедных описаниях природных явлений, например, сезонные изменения сводятся к изолированным признакам: «зимой – снег, холодно»; отсутствии целостного представления о цикличности природы, взаимосвязи сезонов и сезонной адаптации живых организмов.

В эмоционально-ценностной сфере отношение к природе отличается поверхностностью и избирательностью, основанной на эстетических впечатлениях, а бережное отношение распространяется преимущественно на знакомых, эмоционально приятных животных и растений. Наблюдается низкая природоохранная активность, отсутствие личной инициативы и формальное усвоение правил. В поведении детей с ЗПР наблюдается выраженная зависимость от внешней регуляции: их действия в природной среде преимущественно инициируются указанием взрослого, а не внутренней мотивацией. У дошкольников с ЗПР характерный разрыв между знанием правил и неспособностью к их самостоятельному верbalному обоснованию, сводящийся к простой констатации запрета, свидетельствует о несформированности эколого-нравственных принципов.

Исходя из вышеуказанных особенностей экологических представлений у дошкольников с ЗПР необходимо выделить следующие направления коррекционной работы.

1. Упорядочивание и систематизация экологических знаний. Коррекционная работа будет заключаться в последовательном формировании связанных между собой смысловых блоков: начиная с расширения конкретных представлений о разнообразии природы, переходя к изучения жизненных циклов организмов, а затем от понимания сезонных изменений к усвоению экологических взаимосвязей.

2. Формирование ценностного отношения к природе и эколого-нравственных установок. В данном блоке необходимо создать условия для переживания ценности живого, воспитания сочувствия, бережливости и ответственности. Необходимо, чтобы в процессе работы формальные знания правил превратились во внутренние мотивы и побуждения к экологически правильному поведению.

3. Стимулирование познавательно-исследовательской деятельности для коррекции мышления и инициативности. В ходе работы данного направления через специально организованные наблюдения, сравнения, простые эксперименты и решение проблемных ситуаций будут развиваться нарушенные мыслительные операции, формироваться навыки классификации, а также стимулироваться познавательная активность и самостоятельность. Деятельностный подход позволяет усваивать знания через практический опыт, что способствует их осмыслению и выражению словами.

4. Коммуникативно-речевое развитие в контексте экологических тем, направленная на обогащение словарного запаса и совершенствование навыков диалога о природе и правилах поведения, устраниет разрыв между знаниями и их вербальными выражением. Полученное умение аргументировать и оценивать способствует осознанному усвоению экологических и нравственных принципов.

Реализация этих направлений обеспечивает комплексное коррекционное воздействие и будет способствовать не только формированию экологических особенностей, но и общему познавательному и личностному развитию старших дошкольников с ЗПР.

Список литературы

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://golnk.ru/G2BKQ> (дата обращения: 14.01.2026). EDN CIGOJR
2. «Мы». Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова. – СПб.: Детство пресс, 2006. – 229 с.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для пед. вузов / С.Н. Николаева. – М.: АCADEMIA, 2005. – 336 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://goo.su/5eAUPj> (дата обращения: 14.01.2026).

4. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации: практическое пособие / О.А. Соломенникова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 112 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://golnk.ru/Xk9x8> (дата обращения: 14.01.2026). EDN UEWXCN

5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 года №1028 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/406042493/> (дата обращения: 14.01.2026).