

**МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Падалка Роман Григорович

УДК:159.922.72:37.015.31:504(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**Психологічні особливості розвитку екологічної
свідомості молодшого школяра**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник

Приходько Юлія Олексіївна
доктор психологічних наук, професор

Київ-2018

Анотація

Падалка Роман Григорович

Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого
школяра

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук

19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

м. Київ. 2018

Дисертаційне дослідження присвячено теоретико-експериментальному вивченню психологічних особливостей екологічної свідомості молодшого школяра. Його мета полягала у теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей екологічної свідомості молодших школярів: її структури, вікової динаміки, психологічних особливостей у залежності від регіону проживання та гендерних особливостей, розробці та впровадженні психологічного супроводу її розвитку.

У рамках даного дисертаційного дослідження вперше проведено системне теоретико-експериментальне дослідження екологічної свідомості молодшого школяра; визначено зміст структурних її компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового); обґрунтовано вихідні положення у межах суб'єктно-діяльнісного підходу щодо активізації досліджуваного феномена у дітей молодшого шкільного віку, розроблено психологічну модель екологічної свідомості молодшого школяра; апробовано психодіагностичний інструментарій вивчення екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку, виокремлені критерії та показники рівнів її розвитку; встановлена вікова динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів.

Перший розділ дослідження присвячено вивченню теоретико-методологічних засад дослідження екологічної свідомості: її місце у

філогенезі психіки людини та особливостям розвитку у молодшому шкільному віці. Акцентується на існуванні декількох різновекторних тенденцій в її історичному розвитку: антропоцентричній, природоцентричній та екоцентричній.

Обраний у дослідженні суб'єктно-діяльнісний підхід дав змогу створити структурно-функціональну модель екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку, складовими якої є наступні компоненти: когнітивний (екологічні інтереси, ціннісні орієнтації, знання, переконання та екологічна рефлексія); емоційний (емоційно-естетичні оцінки об'єктів природи, емоційно-ціннісне ставлення до них, емоційні переживання, екологічна симпатія, екологічні оцінки, обумовлені емоційно-естетичними переживаннями людини щодо природніх об'єктів, екологічна емпатія) та поведінковий (мотивація та готовність до природоохоронної діяльності, екологічні уміння та навички, дії та вчинки екологічно доцільної поведінки).

Екологічна свідомість розуміється як вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія до місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, саморегуляція даного відображення.

Зауважується, що екологічна свідомість у дослідженні вивчалася за 3-а компонентами: когнітивним, що характеризує пізнавальний інтерес до природніх об'єктів; емоційним, який демонструє ставлення особистості до природи як до естетично суб'єктивно значущої цінності та практичним, що показує прагнення до практичної взаємодії з об'єктами природи.

Критеріями рівня розвитку екологічної свідомості молодших школярів у дисертаційному дослідженні виступили: рівень володіння екологічним уявленнями та знаннями; рівень розвитку естетичної оцінки об'єктів природи та природоохоронна поведінка. Показниками – наявність знань про взаємовідносини людини та природи; наявність системних знань щодо екологічно виваженої та доцільної поведінки; особливості сприйняття

природи; характер емоційних реакцій на красу природи; сформованість духовних потреб щодо безпосереднього спілкування з довкіллям, характер мотивів ставлення до природи та її охорони; характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів; здатність свідомо добровільно діяти відповідно до прийнятих правил та норм поведінки у природі; сформованість мотивів природоохоронної діяльності; сформованість екологічних цінностей, емоційного, відповідального, дбайливого ставлення до природи та самого себе як її частини; готовність до дій та вчинків щодо збереження і використання природи; наявність знань, вмінь та навичок екологічно доцільної поведінки.

Зауважується, що отримані відмінності між представниками обох вікових груп свідчать про те, що у дітей першого класу ще лише починає складатися система природоцентричних цінностей. Їх природоохоронна діяльність здебільшого є ситуативно обумовленою та стосується лише окремих представників флори і фауни. Натомість учні 3-го класу налаштовані на більш активний контакт з довкіллям, орієнтовані на відповідальне, дбайливе, турботливе ставлення до природи, краще вміють оцінити небезпечну екологічну ситуацію та спрогнозувати наслідки дій у природному середовищі. Тобто, дітям молодшого шкільного віку притаманна спрямованість пізнавальної активності на природні явища, що виявляється у прагненні до пошуку, отримання та засвоєння знань про довкілля, вони є інформативно сенситивними до нього. Проте в учнів 3-го класу пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу виражений яскравіше.

Експериментально доведено, що динаміка розвитку екологічної свідомості характеризується тим, що емоційний компонент у її структурі до третього класу поступово знижується, а когнітивний, емоційний та поведінковий – мають чітку тенденцію до зростання. Чим менше у ставленні до природи дитина керується емоціями, тим більше вона налаштована на пізнання устрою оточуючого світу. Вищий рівень знань молодших школярів

про довкілля сприяє бережливому та дбайливому ставленню до нього, формуванню не прагматичної, а екологічно доцільної та виваженої поведінки у природі.

Встановлено, що сільські школярі мають вищий пізнавальний інтерес до оточуючого природного середовища в силу кращої інформованості про життя представників флори та фауни і власної залученості у природоохоронну діяльність. У міських дітей є можливість отримувати велику кількість інформації зі ЗМІ про особливості та нагальні проблеми довкілля, проте вони обмежені у практичній взаємодії з ним. Саме з цієї причини їх активність не виходить далеко за межі, обумовлені ситуацією, внаслідок чого вони засвоюють інформацію про природні об'єкти переважно ситуативно.

Вищий рівень розвитку емоційного компоненту у дослідженні діагностовано у міських школярів, що, на нашу думку, пов'язано з місцем проживання, яке обумовлює естетичне сприймання довкілля. Явища природи, які постійно мають можливість спостерігати сільські діти, рідше викликають у них емоційні переживання, пов'язані з оцінкою естетично значущих предметів і явищ та зменшують потребу насолоджуватися ними.

Експериментальне дослідження гендерних відмінностей засвідчило наявність значущих відмінностей між представниками обох статей, які демонструють, що дівчатка більшою мірою сприймають природу, як об'єкт краси, предмети флори та фауни є для них не лише об'єктом пізнання, але й духовної та естетичної насолоди. Дівчаткам меншою мірою притаманні деструктивні дії у ставленні до природнього середовища. Хлопчики більшою мірою виражають свою готовність та прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи. Втім, по мірі дорослішання представники обох статей характеризуються зменшенням прояву прагматизму у ставленні до довкілля.

Дослідження поведінкового компоненту екологічної свідомості не засвідчило домінування прагматичної установки у ставленні молодших школярів до природи. У своїй більшості вони сприймають оточуюче середовище не як об'єкт користі, а як довкілля, яке потребує захисту від недбайливого ставлення людей до нього. Природа є для них об'єктом насолоди та спонукає їх до природоохоронної діяльності. Потреби у взаємодії з природою найбільш чітко проявляються у молодших школярів з сільської місцевості на когнітивному та поведінковому рівнях. Їм більшою мірою притаманна природоцентрична екологічна поведінка.

З'ясовано, що потреби у взаємодії з природою більш виражені у молодших школярів сільської місцевості на когнітивному та поведінковому рівнях. Їм більшою мірою притаманна природоцентрична екологічна поведінка.

Ефективним щодо розвитку екологічної свідомості молодших школярів виявився психологічний супровід, що передбачав розвиток трьох її компонентів: когнітивного (формування системи екологічних знань про взаємовідносини людини та природи); емоційного (формування та розвиток естетичного емоційно-ціннісного, відповідального та дбайливого ставлення до природи); та поведінкового (формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища).

Вихідними положеннями програми розвитку екологічної свідомості молодших школярів стали: формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини; розвиток естетичного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреб в альтруїстичному спілкуванні з нею; розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі; формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього

середовища.

Порівняння результатів рівнів розвитку екологічної свідомості молодших школярів експериментальної та контрольної груп після реалізації програми психологічного супроводу засвідчило значні якісні та кількісні позитивні зміни в експериментальній групі й відсутність статистично значущих змін у контрольній групі.

Практична значущість отриманих у результаті експериментального вивчення результатів полягає в можливості використання розробленої та апробованої програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, закладів позашкільної освіти. Основні результати дослідження можна використовувати у вищих навчальних закладах, закладах післядипломної педагогічної освіти, в процесі викладання курсу «Вікова психологія», «Психологія особистості». Результати формульованої частини дослідження можуть бути використані психологами закладів освіти.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічні уявлення, когнітивний компонент, емоційний компонент, поведінковий компонент, антропоцентрична екологічна свідомість, природоцентрична екологічна свідомість, екоцентрична екологічна свідомість, екологічний інтерес, екологічний мотив, екологічні знання, екологічні оцінки, екологічні переконання, екологічні ціннісні орієнтації, екологічна рефлексія.

Annotation

Padalka Roman Hrigorovich

Psychological peculiarities of ecological consciousness development in junior schoolchildren

Dissertation for the degree of Candidate of Science

19.00.07 – pedagogic and age psychology

National Dragomanov Pedagogic University

Kyiv, 2018

Dissertation research is dedicated to theoretical-and-experimental study of psychological peculiarities of ecological consciousness of junior schoolchild. It is aimed to provide theoretical and methodological substantiation and empiric study of junior schoolchildren's ecological consciousness peculiarities: its structure, age dynamics, psychological peculiarities dependently on place of permanent residence and gender features, collaboration and implementation of psychological accompaniment of its development.

In the frames of dissertation study systemic theoretical-and-experimental investigation of junior's ecological consciousness with estimation of its structural components (cognitive, emotional, behavioral) content is carried out, initial statements limited by subject-and-activity approach towards activation of the investigated phenomenon in junior schoolchildren is substantiated, psychological model of junior schoolchild's ecological consciousness is collaborated, psychodiagnostic instruments of junior schoolchild's ecological consciousness study are tested with depiction of its criteria and stages of its development, age dynamics of junior schoolchild's ecological consciousness is estimated for the first time.

First chapter of study is devoted to investigation of theoretical and methodological grounds of ecological consciousness research such as its place in human's psychic phylogenesis and peculiarities of development in junior school

age. Special attention is paid to several differently directed tendencies in its historical development: anthropocentric, nature centered and ecocentric.

Chosen in the study subject-and-activity approach made it possible to create structure-and-functional model of junior schoolchildren's ecological consciousness with its following components: cognitive (ecological interests, value orientations, knowledge, beliefs and ecological reflection), emotional (emotional-and-esthetic assessments of nature objects, emotional-and-value attitude to these objects, emotions, ecological assessments, caused by emotional-and-esthetic emotions of individual towards nature objects, ecological empathy) and behavioral (motivation and readiness for nature protective activity, ecological skills and knowledge, and also actions and doings of ecologically reasonable behavior).

Author scrutinizes ecological consciousness as the highest level of psychical reflection of nature and artificial environment, his inner world, reflection towards human's place and role in biological, physical and chemical world and self-regulation of this reflection.

It is noted that ecological consciousness has been studied according to 3 components: cognitive (characterizing cognitive interest to nature objects), emotional (demonstrating individual's attitude to nature as esthetic subjective important value) and practical (indicating intention to practical interaction with nature objects).

Junior schoolchildren's ecological consciousness development level criteria in dissertation are: level of ecological knowledge mastering, level of development of esthetical evaluation of nature objects and nature protective behavior. Junior schoolchildren's ecological consciousness indexes are: knowledge about interaction between individual and nature, systemic knowledge about ecologically suspended and reasonable behavior, peculiarities of nature perception, character of emotional reactions on beauty of the nature, formation of spiritual needs in direct communication with environment, character of motives of attitude to nature and its protection, character of evaluation of personal attitude and other individuals'

attitude to nature objects, ability to act consciously and voluntarily according to approved rules and norms of behavior in nature, formation of nature protection motives, formation of ecological values and emotional, responsible and careful attitude to nature and own personality as its part, readiness for actions and doings of nature protection and use, presence of knowledge and skills of ecologically reasonable behavior.

It is noted that received differences between representatives of both age groups testify to that in first grade schoolchildren system of nature centric values just starts its formation. Their nature protective activity is mainly situational and touches just certain representatives of flora and fauna. At the same time 3-rd grade schoolchildren are ready for more active contact with environment and are more directed onto responsible and careful attitude to nature, they can better evaluate dangerous ecological situation and forecast results of actions in natural environment. Thus, junior schoolchildren are inherent in direction into cognitive activity towards natural phenomena reflected in their aspiration to searching, receiving and assimilating knowledge about environment as they are informatively sensitive to it. However, cognitive interest to environmental phenomena of 3-rd grade schoolchildren is expressed remarkably brightly.

It is found out that schoolchildren from country-side have higher cognitive interest to natural environment due to better awareness about flora and fauna representatives' life and own engagement into nature protecting activity. City children have opportunity to receive great amount of information about environment peculiarities and problems from mass media sources, however, they are limited in practical interaction with it. Due to this reason their activity doesn't go beyond the boundaries caused by situation resulting in situational assimilation of information about nature objects.

It is experimentally proved that dynamics of ecological consciousness development is characterized by decreasing of emotional component in its structure and increasing of cognitive, emotional and behavioral ones to 3-rd grade.

The less the child is guided by emotions in his/her attitude to nature, more she/he is directed into studying principles of environment organization. Higher education of junior schoolchildren in basics of environment contributes to more careful and thorough attitude to it, formation of non-pragmatic but ecologically reasonable and measured behavior in nature.

Higher level of emotional component development in the research is diagnosed in city schoolchildren what, in our point of view, may be explained by place of their residence causing esthetic perception of the environment. Natural phenomena which are often observed by country-side children rarely cause emotions connected with assessment of esthetically important subjects and phenomena in city children decreasing necessity to enjoy them.

Experimental investigation of gender differences testified to the presence of significant differences between representatives of both genders demonstrating that girls tend to perceive nature as an object of beauty and that flora and fauna objects are not just an object of cognition but also spiritual and esthetic joy.

Investigation of behavioral component of ecological consciousness didn't testify to dominating of pragmatic point in junior schoolchildren's attitude to nature. Majority of them takes environment not as an object of use but also as an environment which needs protection from inaccurate attitude of humans. Nature is an object of joy for them and stimulates to nature protecting activity. Needs in interaction with nature are more brightly expressed in country-side junior schoolchildren on cognitive and behavioral levels. Nature centered ecological behavior is more typical for this category of children.

As for gender differences, girls are less likely to have destructive actions in attitude to natural environment. However, while growing up representatives of both genders are characterized by decreasing of pragmatism in their attitude to the environment.

Psychological accompaniment covering development of three components: cognitive (formation system of ecological knowledge about interaction of human

and nature), emotional (formation and development of esthetical emotional-and-value, responsible and careful attitude to nature) and behavioral (formation of activity-based approach to protection, preservation and reproduction of natural environment) was found to be quite effective in junior schoolchildren ecological consciousness development.

Initial statements of junior schoolchildren ecological consciousness development became: formation of holistic nature-and-scientific image of world which includes system of knowledge reflecting laws and regularities of nature and place of human in it; development of esthetic emotional-and-value attitude of children to nature and needs in altruistic communication with it; expansion, deepening and systemization of knowledge about rules of ecologically reasonable behavior in natural environment; formation of nature protecting motives, practical skills and abilities of environment's conditions improvement.

Comparing of levels of junior schoolchildren ecological consciousness development in experimental and control groups after realization of the program of psychological accompaniment testified to significant quantitative and qualitative positive changes in experimental group and absence of statistically reliable changes in control group.

Practical importance of the received during experimental study results lies in the possibility to use collaborated and tested program of junior schoolchildren ecological ideas in studying and educational process at general educational and after-school establishments. Main results of the research may be used at higher education institutions, postgraduate pedagogic institutions, as a part of "Age psychology" and "Psychology of personality" studying courses. Results of forming part of the research may be used by psychologists of educational institutions.

Key words: ecological consciousness, ecological ideas, cognitive component, behavioral component, emotional component, behavioral component, anthropocentric ecological consciousness, nature centered ecological consciousness, ecocentric ecological consciousness, ecological interest, ecological

motive, ecological knowledge, ecological assessments, ecological beliefs, ecological values orientations, ecological reflection.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

1.1. Екологічна свідомість у філогенезі психіки людини	24
1.2. Екологічна свідомість як проблема сучасної психологічної науки...	40
1.3. Передумови розвитку екологічної свідомості молодшого школяра.....	63
Висновки до 1 розділу	83

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення констатувального експерименту	88
2.2. Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів	101
2.3. Особливості розвитку екологічної свідомості сільських та міських молодших школярів	121
2.4. Гендерні особливості розвитку екологічної свідомості молодших школярів	132
Висновки до 2 розділу	143

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів	149
3.2. Показники розвитку екологічної свідомості молодших школярів за результатами формувального експерименту	167
Висновки до 3 розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184
ДОДАТКИ	207

Перелік умовних позначень.

ЕЗОК – Емоції, знання, охорона, користь

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни в навколишньому середовищі, викликані техногенним опосередкуванням взаємодії людини з довкіллям, призвели до значних змін у формах і засобах життєдіяльності людей. Значне відчуження людини від природи призводить до виникнення цілого комплексу негативних наслідків, що зумовлює необхідність пошуку шляхів переорієнтації світоглядних основ буття та суспільного виробництва у взаємодії людини з природою. У зв'язку із цим важливого значення набувають інноваційні психологічні підходи до екологічної освіти і екологічного виховання школярів, які повинні бути спрямовані на формування у них домінантних екологічних цінностей, вироблення уміння бачити, відчувати та усвідомлювати повноту явищ природи, виявляти активність та власну причетність до проблем довкілля. Це зумовлює потребу глибокого вивчення розвитку екологічної свідомості, збагачення й розширення знань про довкілля, зміни ставлення школярів не лише до світу природи, що оточує їх, але й до самих себе, як частини природи, вдосконалення методів діагностики даного психічного явища.

Екологічна свідомість нині є предметом уваги психологів, вона розглядається в руслі екологічної психології (А. Калмиков, Н. Кочетков, І. Кряж, В. Медведєв, В. Панок, В. Рубцова, І. Шлімакова, І. Шмелева, та інші). Проблема екологічної свідомості нині активно досліджується в українській (С. Кравченко А. Львовичкіна, Л. Лупійко, В. Романюк, Ю. Швалб, О. Шаповал, І. Шлімакова), та зарубіжній (І. Алтман, Н.Васильєв, Б. Рогоф, В. Рубцова, П. Штерн) психології. Єдиного тлумачення поняття «екологічна свідомість» як психологічної категорії ще не існує, хоча існують декілька підходів до її визначення. Зазвичай дослідники розуміють екологічну свідомість як певне психічне утворення, пов'язане із ставленням людини до природи (К. Каландаров, А. Кочергин, Н. Кочетков, Ю. Швалб, та інші).

Відповідно до цього, будуються різні концепції, на основі яких розробляють методологічні принципи, основні поняття, діагностичні методи вивчення особливостей екологічної свідомості та екологічних уявлень як її підструктури (С. Дерябо, В. Панов, В. Скребець та інші).

В залежності від спрямованості екологічних уявлень, виокремлюються три типи екологічної свідомості - антропоцентрична, природоцентрична, екоцентрична (А. Львовчіна, В. Скребець, В. Панов, О.Рудоміно-Дусятська, В. Ясвін,); досліджуються психолого-педагогічні проблеми формування екологічної свідомості в навчально-виховному процесі (М. Забродський, М. Колесник, М. Філоненко та ін.); використання в освітньому процесі інтерактивних технологій формування екологічної свідомості (І. Кряж, А. Львовчіна, Е.Грезе, О.Мамешина, О. Паламарчук, В. Ясвін та ін.).

У сучасній українській психологічній науці вікові аспекти проблеми екологічної свідомості розкриті у працях Н. Глухової, Л. Лупійко (дошкільний вік), Н. Ващенко, М. Заброцький, М. Іванчук, С. Клименко, (молодший шкільний вік), О.Вернік, Е. Грезе, Т. Євдокімова (підлітковий вік), І. Ковальчук, А. Львовчіна, І. Шлімакова (юнацький вік). Стосовно молодшого шкільного віку, який є найбільш сенситивним для розвитку екологічної свідомості, можна стверджувати про відсутність системних досліджень даного психічного явища.

Соціальна, теоретична і практична значущість проблеми екологічної свідомості та її недостатня розробленість у сучасній психологічній науці зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології і педагогіки Факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Формування загальнопсихологічної професійної компетентності майбутніх

психологів і педагогів». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 25. 01. 2012 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27.03. 2012 р.).

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей екологічної свідомості молодших школярів: її структури, вікової динаміки, психологічних особливостей у залежності від місця проживання та гендерних особливостей, розробці та впровадженні психологічного супроводу її розвитку.

Відповідно до мети дослідження були окреслені такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми екологічної свідомості молодшого школяра та її теоретичну модель.

2. Визначити критерії, показники та рівні розвитку компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового) екологічної свідомості молодшого школяра.

3. Здійснити порівняльний аналіз розвитку екологічної свідомості та її компонентів у молодших школярів з урахуванням вікової динаміки, місця проживання та гендерних особливостей.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити та апробувати програму психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що в звичайних умовах життєдіяльності молодших школярів їх екологічна свідомість розвивається недостатньо, її активізація сприятиме цілеспрямований психологічний вплив на когнітивний, емоційний, та поведінковий компоненти з урахуванням виявлених особливостей їх становлення.

Об'єкт дослідження – екологічна свідомість молодшого школяра.

Предмет дослідження – психологічні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра.

Для розв'язання поставлених завдань був використаний комплекс методів, адекватних об'єкту і предмету дослідження: а) *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних та емпіричних досліджень з проблеми екологічної свідомості; б) *емпіричні* – спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування, психодіагностичне тестування, психологічний експеримент (констатувальний, формувальний); *статистичні* методи обробки експериментальних даних – розрахунки мір варіативності результатів (кореляційний, порівняльний аналіз) з наступною якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням.

На різних етапах дослідження був використаний комплекс психодіагностичних методик. Для емпіричного вивчення компонентів екологічної свідомості молодшого школяра була використана методика «*Ставлення до екологічних проблем*» (авт. Н.Кочетков); для дослідження домінуючої установки у ставленні до природи - вербальна асоціативна методика «*ЕЗОК*» (емоції, знання, охорона, користь) за авторства В. Ясвіна та С. Дерябо. Для діагностики суб'єктивного ставлення молодшого школяра до природи використаний опитувальник «*Натурафіл*». (авт. В. Ясвін та С. Дерябо). Діагностика типів емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи була здійснена за допомогою методики «*Тип емоційного ставлення до природи*» (авт. Г.Ягодін).

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось у Срібнянській середній ЗОШ I-III ст., смт Срібне Чернігівська обл.; Варвинській середній ЗОШ I-III ст., смт Варва Чернігівська обл.; Варвинській районній гімназії, смт Варва Чернігівська обл.; Середній ЗОШ I-III ст. №258 м.Київ; Середній ЗОШ I-III ст. №204 м.Київ. У констатувальному експерименті взяли участь 132 сільських та 134 міських учнів, у формуальному 31 учень міської школи. Дослідження здійснювалось упродовж 2011 – 2017 років.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у

тому, що:

- *вперше* проведено системне теоретико-експериментальне дослідження екологічної свідомості молодшого школяра; визначено зміст структурних компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового) екологічної свідомості; обґрунтовано вихідні положення у межах суб'єктно-діяльнісного підходу щодо дослідження екологічної свідомості у дітей молодшого шкільного віку; розроблено психологічну модель екологічної свідомості молодшого школяра; апробовано психодіагностичний інструментарій вивчення екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку, обґрунтовані критерії (рівень володіння екологічним уявленнями та знаннями, рівень розвитку естетичної оцінки об'єктів природи, природоохоронна поведінка); визначені рівні (високий, середній, низький) та показники розвитку екологічної свідомості молодшого школяра; виділено типи (позитивно-активний, позитивно-пасивний, нейтральний) емоційного ставлення молодших школярів до природи; експериментально досліджені домінуючі типи (когнітивний тип, естетичний, етичний, прагматичний) установок у ставленні дітей до природи; досліджені провідні компоненти (когнітивний, перцептивно-афективний, практичний, вчинковий) суб'єктивного ставлення молодших школярів до природи; досліджена вікова динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів та її особливості у залежності від місця їх проживання (місто, село); з'ясовані гендерні особливості екологічної свідомості молодших школярів; обґрунтовано та апробовано й доведено ефективність психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів.

- *поглиблено та уточнено* психологічний зміст понять «екологічна свідомість», «когнітивний компонент екологічної свідомості», «емоційний компонент екологічної свідомості», «поведінковий компонент екологічної свідомості» стосовно дітей молодшого шкільного віку; систему психологічних уявлень про умови розвитку екологічної свідомості молодших

школярів;

- *подальшого розвитку набули* погляди щодо методології дослідження екологічної свідомості та психологічні знання про загальні її закономірності; теоретичні засади змістової наповненості психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості використання розробленої та апробованої програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, закладів позашкільної освіти. Основні результати дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах в процесі викладання курсів «Психологія розвитку», «Вікова психологія», «Психологія особистості», в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження.

Основні положення і результати дослідження доповідалися та отримали схвалення на 4 Міжнародних конференціях (Київ, Вінниця); 2 Всеукраїнських конференціях і семінарах; звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ ім. М.П. Драгоманова (Київ, 2012 –2017 рр.); на засіданнях кафедри психології і педагогіки Факультету педагогіки і психології (2011 - 2017 рр.).

Результати дослідження *впроваджено* на факультеті педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова. (довідка №0710/165 від 08.02.2018 р.). У Варвинській загальноосвітній школі I-III ступенів смт Варва, Чернігівської області. (довідка №14 від 21.12.2017 р.). У Срібнянській загальноосвітній школі I-III ступенів смт Срібне, Чернігівської області. (довідка №52 від 21.12.2017 р.)

Публікації. Основний зміст і результати дослідження висвітлені у 11 наукових публікаціях, з яких: 5 статей у вітчизняних фахових виданнях з психології, 1-ій статті у зарубіжному періодичному фаховому виданні, 5

статей у матеріалах конференцій та інших виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних літературних джерел (238 найменувань, з них 19 іноземними мовами), 1 додатку. Загальний обсяг дисертації 234 сторінки (з них основного тексту 168 сторінок). У роботі міститься 18 таблиць та 1 рисунок на 1 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

1.1. Екологічна свідомість у філогенезі психіки людини

Екологічна ситуація на Землі набула масштабів глобальної проблеми, розв'язання якої вимагає зусиль всього людства. Сучасна глобальна екологічна криза носить антропогенний характер. І оскільки вона спровокована людською діяльністю, то і вихід з неї повинен ґрунтуватися на цій діяльності. Безумовно, втручання і вплив на рівні керівництва держав і організацій є необхідним, проте, з іншого боку, реалізація заходів, спрямованих на вихід з кризи, вимагає участі конкретних людей а, значить і відповідних змін в їх світогляді та способах життєдіяльності [105; 107].

Виробничо-технократичний спосіб життя остаточно відірвав людину від природи. Дуже важливим компонентом цього способу життя є те, що ставлення до природи стало двояким. З одного, боку, природа стала абсолютним матеріалом, у ставленні до якої можна припускатися будь-якого свавілля, з другого – природа естетизується і стає джерелом «насолоди», «натхнення» тощо. Коло замкнулося і всі проблеми сьогодення пов'язані з вичерпанням тих підстав, відповідно до яких вибудовувалося та змінювалося ставлення до природи людини протягом декількох тисяч років. Повернення до попередніх типів способу життя, ймовірно, не є можливим, а їх романтизація у сучасному мистецтві є усього лише ілюзією. Принцип доцільності організації життя, на жаль, вичерпав свій енергетичний потенціал.

Усвідомлення нашої відповідальності та формування етичного ставлення є першим симптомом необхідності зміни усієї системи координат,

тобто формування нових схем організації життєдіяльності, співрозмірних Природі як Партнеру по життєдіяльності [200].

Проблема взаємодії людини та довкілля у сучасному суспільстві є досить суперечливою. З одного боку, суспільство не може виконувати свою діяльність не розширюючи взаємодію із природою. А з іншого, подальше розширення взаємодії автоматично ставить під загрозу саме існування природного середовища. Тому подальший розвиток людства неможливий без усвідомлення людиною загрози екологічної ситуації, що склалася та зміни своєї діяльності. Але екологічну кризу неможливо подолати лише за допомогою технічних та економічних заходів. Необхідні зміни в орієнтації людини, які спрямовані на збереження екологічної рівноваги в природі. Проте вони неможливі без зміни екологічної свідомості людей [1; 22; 82; 104; 127; 143; 166; 175; 215].

З часів німецької класичної філософії у науковому середовищі стало вже аксіомою уявлення про те, що будь-яке явище в його нинішньому вигляді може бути зрозумілим лише через діалектику його розвитку: як воно виникло, які етапи проходило у процесі своєї еволюції, чим були обумовлені ті чи інші його зміни та ін. Саме з цієї причини для розуміння сутності сучасної екологічної свідомості, що є «психологічною базою» сучасної екологічної кризи, необхідно розглянути її розвиток у процесі соціогенезу. Це, у свою чергу, дозволить виявити її культурно-історичні витоки, схарактеризувати той соціально-психологічний аспект, в якому вона формується та обумовлює суб'єктивне ставлення до природи у конкретної особистості і, зрештою, визначити орієнтири та напрямки діяльності психологів щодо її формування. Специфіка таких досліджень обумовлена тим, що вони ведуться не лише у руслі психологічних, але й соціологічних, біологічних та культурних підходів [140-141; 163 -165].

Екологічна свідомість архаїчної епохи. Вихідним пунктом історичного розвитку відносин людини з світом природи є архаїчна епоха. Особливості

екологічної свідомості у цей час можуть бути реконструйовані через аналіз існуючої системи міфів, яка являла собою картину світу, що склалася у первісної людини.

На початковому етапі соціогенезу люди не відокремлювали себе від природи, вони мислили себе її невід'ємною частиною. Це було обумовлено тим, що первісна людина максимально залежала від неї, вона постійно була «присутньою» у кожній її думці та дії. Питання відносин з оточуючим середовищем було проблемою фізичного виживання людського роду. Образ життя не дозволяв ні піднятися над нею ні ігнорувати її. Це і визначало першу характерну рису екологічної свідомості архаїчної епохи, високу міру психологічної включеності людини у світ природи. Показовою є «зоологічна класифікація» одного з племен, які й до нині ведуть архаїчний спосіб життя, про яку пише К.Г.Юнг: «найвищою істотою для них є слон, потім лев, далі удав або крокодил, потім людина а далі більш низькі істоти» [221, с. 58].

Таке сприйняття природи формувалося не як наслідок якогось «інстинктивного почуття єдності» з нею, а було обумовлене особливостями самого мислення людини тієї епохи. Архаїчна свідомість виявилася неспроможною достатньою мірою якісно диференціювати об'єкти на явища світу: вона нечітко розділяла суб'єкт та об'єкт, матеріальне та ідеальне, причину та наслідок тощо [212].

У результаті первісна людина наділяла природне оточення своїми власними властивостями. Як зазначає В.Арсеньєв, який декілька років провів серед первісних племен, «архаїчна свідомість переносить на світ лісу, звірів уявлення про тотожність або подібність їх образу життя людей у прямій або зворотній відповідності: тобто звірі живуть на аналогією з людьми, або значно краще і справедливіше, або, навпаки – із знаком мінус» [9, с. 34].

В сутності, для первісної людини оточуючі об'єкти та явища були не що інше, як «люди в іншому вигляді». А якщо це так, то не може бути принципової різниці між людським та природним. Цим обумовлена одна із

рис екологічної свідомості за часів архаїчної епохи – суб'єктне сприйняття світу природи (точніше, суб'єкт – об'єктна невід'ємність з ним) [189].

Взаємодія з природою в цей період, безумовно, носить прагматичний характер, оскільки головна її мета – забезпечити роду фізичне виживання. Але у той самий час для первісної людини природа не лише «вороже оточення» або «постачальник корисного продукту», але водночас й її «рідний дім» (характерним є походження слова «природа» – «при роді»). Рід цілком занурений у природу не лише фізично, але й духовно: він ніби розчиняється у ній. Саме через це третя риса екологічної свідомості архаїчної епохи полягає в тому, що поряд із домінуванням прагматичної взаємодії з світом природи присутні елементи і непрагматичної [185].

У процесі розвитку людства, формування свідомості та появи певної фізичної залежності від природи вихідна психологічна єдність з нею починає руйнуватися. Вона все більше і більше сприймається як дещо існуюче поза людиною, незалежно від неї та протиставлена їй. Це відчуження від природи проходило в декілька етапів .

На першому етапі пошуки первісною людиною причин природніх явищ призводять до появи уявлень про особливий потойбічний світ духів, який керує всім, що відбувається навколо. Тобто, у такий спосіб склалася анімістична картина світу. Головним стає не стільки взаємодія з природою, скільки встановлення з допомогою спеціальних ритуалів сприятливих стосунків з цими духами, оскільки вони можуть як допомагати людям, так і шкодити. На цьому етапі духи мисляться як деякі надприродні «двійники» реальних об'єктів та явищ, які живуть в них: «дух дерева», «дух струмка», «дух лісу» та ін.

Поступово уявлення про них набувають все більш абстрактного та узагальненого характеру, світ духів переростає у світ богів, які у цей час рівні з природою в її проявах. Іншими словами, природа і є самі боги, їх втілення, персоніфікація: річка – це бог річки, гора – бог гори, грім – бог грому та ін.

[135].

Властивий раніше психологічний зв'язок із світом природи зберігається тепер лише з тотемною твариною або рослиною. Тотем уявлявся членам роду їх загальним предком, який може лише за певних умов надавати їм надприродню допомогу. Тотемну тварина або рослину не дозволялося знищувати, навіть якщо людині загрожувала голодна смерть. А у випадку, коли це відбувалося, їх знищення завжди супроводжувалося спеціальним ритуалом.

Істотну роль у формуванні відчуженості від природи відіграв перехід до осілого способу життя. Розвиток суспільної свідомості призвів до того, що людина переорієнтувала погляди на саму себе і у центрі уваги опинилася проблема родових та сімейних зв'язків. Принциповим стає протиставлення «свій – чужий»: у нашому царстві є герой, богатир, а в чужому – змії, дракон, потвора.

У відповідності з цією фундаментальною парадигмою сприймається і природа: є дім «своє» і є ліс «чуже»; є «своя» рідна природа і є «чужа». Даний принцип виявився настільки стійким, що багато у чому він визначає специфіку сприйняття природних об'єктів сучасними людьми. Так, для людини, яка виросла в оточенні берез і після цього переїхала в інший район з сосновим лісом, останній довгий час здається «чужим», оскільки він не «мій», а «їхній» [3; 20].

Екологічна свідомість в епоху античності. Другий етап відчуження людини від природи пов'язаний з епохою античності, коли складається система уявлень про богів як творців природи. Водночас варто зазначити, що епоха античності є другим етапом відчуження від природи саме для європейської культури, оскільки уявлення про богів як творців природи, наприклад, у Єгипті, Міжріччі з'явилися значно раніше [2; 7-8].

Тепер боги вже, як правило, антропоморфні, тобто мають людські властивості і навіть зовнішній вигляд. Антропоморфними є, наприклад, боги

грецького пантеону: Зевс, Афродіта, Аполон та ін.. Показовим є поява таких богів як Прометей, Гефест та ін., які створюють для людей різні предмети культури, добувають вогонь, метали та ін.: в них знайшло своє осмислення підпорядкування людьми природи, її освоєння та «приборкання».

Оскільки і людина і природа створені богами, виникає своєрідна «рівність у відчуженості»: людина і природа є рівними перед богами, але вони відчужені один від одного. Іншими словами, складається психологічна протиставленість людини і природи – перша риса екологічної свідомості античної епохи [116].

Додатковим фактором, що збільшує протиставленість людини і світу природи стало те, що, в епоху античності почалося наукове осмислення природи, вона стала об'єктом вивчення. І хоча за цих мов природи не позбавлялася «душі» (наприклад, Арістотель навіть зірки вважав одухотвореними), проте вона у неї меншою мірою «якісна», ніж людська. Поділ Платоном «розумної» (людської) та «чуттєвої» (тваринної) душі ярко демонструє протиставленість людини і природи, принципове домінування першої над другою з точки зору античної свідомості [8].

В епоху античності змінюється не лише система уявлень, але і ставлення до природи. Наявність у природних об'єктів «душі» зовсім не означало для античної людини, що вони є суб'єктами, відносяться до сфери «людського» і рівні у своїй самоцінності людині. Втім, не дивлячись на це, люди в епоху античності є ближчими до суб'єктного, ніж до об'єктного сприйняття природи і саме у цьому полягає друга риса екологічної свідомості даної епохи.

Таке протиріччя пов'язано з двоякістю самої античної свідомості: з одного боку, людині античності властиве вже науково-логічне мислення, але з іншого – існує і міфологічне, яке не зникає повністю, а стає ніби «підтекстом» науково-логічного, особливо у кінці періоду античності.

Нарешті, третя риса екологічної свідомості даної епохи пов'язана із

розумінням цінності непрагматичної взаємодії з світом природи. Для античної людини природа не лише матеріал, але ще й духовна цінність. Вона починає виступати як зразок, ідеал гармонії, якому людина повинна вчитися у неї, наслідувати її у своєму щоденному житті. Красота, досконалість природи стають однією з популярних тем античної літератури, як власне, і всього античного мистецтва.

Проте, в цілому, античність була ще одним кроком на шляху відчуження людини від природи, і у, певному розумінні, підготувала абсолютну їх протиставленість у наступні вікі [110; 216].

Екологічна свідомість в епоху Середньовіччя. Третім етапом відчуження людини від природи була поява монотеїстичних теорій (від грецьк. *monos* один і *theos* бог), а саме християнства. Середньовічна екологічна свідомість, ідеологічним стрижнем якої було християнство панувала в Європі майже тисячу років аж до XV століття. Її характеризувала поставлена під знак Бога жорстко ієрархізована картина світу, система уявлень якої була вибудована на основі ієрархії «Бог – людина – природа». Протиставленість людини і світу природи визначена волею Бога. Саме це характеризує першу рису екологічної свідомості епохи середньовіччя [121].

Цікаво, що римський історик Йосиф Флавій, переказуючи в своїх «Іудейських древностях» біблійську книгу Буття, писав, що коли людина була вигнана з раю, вона окрім всього іншого втратила і спроможність розмовляти з тваринами, що стало свідченням появи відчуженості людини від природи [178].

Поставивши людину на вершину піраміди зеленого світу, християнство кардинально змінило характер сприйняття нею природних об'єктів. Головна відмінність людини, створеної «за образом» Бога, від всього природнього полягала в наявності у неї нематеріальної божественної душі (як справедливо зауважив К.Г.Юнг, «складність душі зростала пропорційно втраті одухотвореності природи») [211-212].

Якщо античність, зробивши природу об'єктом наукового вивчення, залишала природнім об'єктам «право» на душу, то християнство їх повністю цього позбавило. Внаслідок цього природні об'єкти позбавляються своєї самоцінності: вони являють собою інтерес лише тією мірою, якою можуть слугувати людині та бути корисними їй. Таким чином, другою рисою екологічної свідомості епохи середньовіччя, яку сформувало християнство, було об'єктне сприйняття природи. Це кардинально змінило характер взаємодії людини з оточуючим природнім середовищем, перевівши його у площину абсолютного прагматизму, що стало третьою рисою екологічної свідомості цієї епохи. Об'єктне сприйняття природи та прагматизм у ставленні до неї звільнили людину від зобов'язання боготворити природу, дали їй необмежену свободу у ставленні до природи як до «сировини», що позбавлена будь-якого священного смислу. Отже, християнство ствердило уявлення про санкціоноване самим Богом прагматичне споживче використання природи, завершивши у такий спосіб відчуження людини від природи у релігійній формі. Втім даний процес на цьому не закінчився, наступний його етап був «освячений» наукою в епоху Нового часу.

Екологічна свідомість та наука Нового часу. Одну з провідних ролей відчуження людини від природи в епоху Нового часу відіграло картезіанство (від Cartezius – латинської транскрипції імені Декарта, засновника цього вчення), що виникло у XVII ст. і стало однією із філософських основ сучасної цивілізації. Вихідним його пунктом було уявлення про людину-суб'єкта та світ-об'єкт, яким вона маніпулює [52]. У цьому розумінні картезіанство вінчає собою розвиток, що коріниться у самій сутності людини і полягає у тому, що вона у всіх відношеннях радикальним чином виокремлюється із світу. Картезіанство логічно завершило все те в деструктивне в екологічній свідомості, що було закладене християнством: «Людська особистість, вихована протягом півтори тисячі років на досвіді абсолютної особистості, захотіла сама стати абсолютном». Таким чином,

перша риса картезіанської моделі світу полягає у повній психологічній протиставленості людини і природи

Картезіанство стверджувало абсолютну цінність людського розуму та суб'єктивності вцілому, а оскільки позалюдська природа їх позбавлена (тварини і рослини за Декартом, – машини, що не мають внутрішнього світу), то, відповідно, її цінність є незрівнянно нижчою. А якщо так, то препарування тварини нічим не відрізняється від розбирання годинника. Так «гордієв вузол» етичних сумнівів щодо припустимості руйнівних деструктивних дій був розрубаний остаточно. Отже, в об'єктному сприйнятті природи полягала друга риса картезіанства.

Цікаво, що кінцеву мету знання картезіанство вбачало в пануванні людини над силами природи, у відкритті та винаході технічних засобів, які дозволяли б це панування здобути: «людина – цар природи». Природа не повинна існувати і розвиватися «просто так», вона повинна слугувати людині. Абсолютний прагматизм у взаємодії з природою є третьою рисою екологічної свідомості в рамках картезіанського світосприйняття.

Як це не парадоксально звучить, але, вцілому, наука просто ввібрала у себе як спадок релігійні уявлення про богообраність людини, позбувшись у процесі свого розвитку ідеї самого Бога за непотрібністю [84].

Так був зроблений останній крок у формуванні відчуженості від природи, яка була визнана об'єктом, позбавленим усілякої самостійної цінності і існуюча заради наукового знання і прогресу. Авторитет Біблії виявився підкріплений авторитетом науки. За умови їх великого антагонізму у цьому випадку вони виявилися єдиними. Цей останній четвертий крок на шляху відчуження людини від природи був першим кроком до екологічної кризи. Такими виявилися культурно-історичні кроки домінуючих зараз антропоцентричної екологічної свідомості [3; 42; 79].

Нова екологічна свідомість. Соціальні витоки виникнення так званої «нової екологічної свідомості» гарно ілюструє історія розвитку США. На

початковому етапі це була історія освоєння нових земель на Заході. Наявність відкритого кордону сформувало уявлення про можливість необмеженого екстенсивного росту.

Екстенсивний шлях був природнім і самим простим засобом зняття соціальної напруги: незадоволені своїм життям могли піти на Захід і встановити там свої порядки. Американська демократія того періоду та природнє розмаїття були взаємопов'язаними явищами. Проте до середини ХІХ століття запас вільних земель було вичерпано і державний кордон набув неабиякого значення для екстенсивного зростання. Це була перша «екологічна криза», яка детермінувала перехід до технологічного, урбаністичного напрямку розвитку американської цивілізації [42-43; 78; 109].

У результаті осмислення цієї кризи у другій половині ХІХ початку ХХ століття у США складається загальнотеоретична та світоглядна орієнтація, яка отримала назву американського інвайроменталізму (від англ. environment – оточуюче середовище), в якій у подальшому виокремилися три течії: консерваціонізм, екологізм і біоцентризм. Центром її уваги стала взаємодія суспільства із середовищем свого проживання. Ця орієнтація знайшла своє відображення в соціології, філософії, політекономії, праві, етиці, а також у соціальних рухах, які підняли проблему якості середовища проживання людей.

Інвайроментальний консерваціонізм. Консерваціоністське крило інвайроментального руху (Пауел, Піншо, Фернау та ін.) можна вважати першим етапом альтернативної екоцентристської тенденції у розвитку суспільної екологічної свідомості. Консерваціоністи виголосили лозунг: «Максимум природніх благ для більшої кількості людей на більш тривалий період». Вони закликали до необхідності реорганізації соціальних інститутів, щоб можна було забезпечити раціональне природокористування та справедливий розподіл природніх ресурсів [221, 225, 229].

Проте екологічна свідомість, яка базувалася на ідеях консерваціонізму,

не зазнала будь-яких якісних змін порівняно з попередньою епохою: людина як і раніше протиставлялася природі, сприймала її як об'єкт, а у процесі взаємодії з довкіллям продовжував домінувати прагматизм. Але консерваціонізм принципово змінив вектор розвитку екологічної свідомості: на зміну прагматизму приходять «дальній прагматизм», стверджується необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь.

Російський космізм, вчення про ноосферу, екологізм. Вагомий крок у розвитку був зроблений російською філософсько-релігійній течією, яка сформувалася у Росії в другій половині XIX століття і отримала назву російський космізм. Течія була представлена іменами Н.Бердяєва, І.Киреевського, В.Соловйова, Н.Федорова, П.Флоренського та іншими. Це не була школа у традиційному її розумінні, а скоріше особливий умонастрій у колах російської інтелігенції [12-13;178-179; 190].

Центральною ідеєю російського космізму було уявлення про те, що: 1) людина – це складова частина природи, їх не варто протиставляти, а необхідно розглядати в єдності; 2) людина і все, що її оточує – це частини одного цілого – Всесвіту. Протиріч між Розумом і Природою уникнути неможливо, але Розум є відповідальним за пошук шляхів їх розв'язання.

Російський космізм обґрунтував необхідність нової моральної основи взаємодії Людини і Природи, зміни принципів розвитку цивілізації. «Цивілізація експлуатуюча, на відміну від відтворюючої, не може мати іншого результату, крім прискороного кінця», – писав Н.Федоров у своїй «Філософії спільної справи» в 90-х роках минулого століття, коли до екологічної кризи в її технократичному розумінні було ще далеко [190].

Ідеї єдності, взаємозв'язку людини і природи отримали свій розвиток у вченні про ноосферу В.Вернадського. Він вважав, що вплив людини на оточуюче середовище росте настільки, що скоро наступить той час, коли людина перетвориться в основну геологічну силу, яка формує обличчя Землі: біосфера перейде у свій новий стан, сфера розуму – в ноосферу. Розвиток

оточуючого середовища і людства буде нерозривним, почнеться їх коеволюція (спільна еволюція, в якій є неможливим домінування інтересів однієї з сторін) [33].

Вчення про ноосферу є співзвучним основним ідеям такого напрямку американського інвайроменталізму, як екологізм. Екологісти (Марш, Іст, Росс, Клементс, Леопольд та ін.), які вибудовували свою соціально-екологічну модель на природничо-науковому розумінні взаємодії суспільства і природи, висунули три основні ідеї: екосистемного холізму, морального співтовариства та екологічної етики [226; 228; 230-231].

1. Ідея екосистемного холізму (від грецьк. holos – ціле) чітко сформульована О.Леопольдом: розумним є те, що прагне до збереження цілісності, стабільності, досконалості біологічного товариства; нерозумним є те, що прагне до зворотнього.

2. Якщо принцип холізму поширює закономірності розвитку екосистеми на суспільство, то поняття «морального товариства» переносить сферу дії норм моралі і на «нелюдські» елементи екосистеми. У той же час воно не визнає «права на індивідуальність» для нелюдських елементів і гарантує можливість їх існування лише на рівні популяцій, видів, але не окремих особин. Для екологістів цінність має стабільне функціонування єдиної екосистеми, а не унікальність кожного її елемента.

3. Ідея екологічної етики вимагає не простого поширення людської етики на все природне у рамках «морального товариства», а створення принципово нової етики, яка повинна органічно відповідати, з одного боку, «природі людини», а з іншого – законам оточуючого середовища.

4. В цілому, російський космізм, вчення про ноосферу, екологізм обґрунтували необхідність людини і природи, почали формувати уявлення про її певну непрагматичну цінність. Проте в них зберігається об'єктне сприйняття природи [231].

Універсальна етика, біоцентризм. Велику роль у формуванні нового

типу екологічної свідомості щодо подолання погляду на природу як на простий об'єкт людських маніпуляцій відіграла так звана «універсальна етика» (Торо, Ганді, Швейцер та ін.). Вона не розмежовує у ціннісному сенсі людину та інші природні істоти: життя комахи настільки ж цінне, як і життя людини. Іншими словами, представники природи є такими ж повноправними суб'єктами як і людина і такою ж мірою самоцінними [цит. за 222-223].

Ідеї «універсальної етики» стали ідеологічною базою такого напрямку американського інвайроменталізму, як біоцентризм, який ґрунтується на тлумаченні природнього порядку, в якому все рухається у відповідності з природніми законами. У цьому порядку підтримується самий тонкий та досконалий баланс до тих пір, доки в ньому не з'являється людина з її «невіглаством та самовпевненістю». Біоцентристи розглядають Природу як найбільш досконале та наділене духовними якостями суще, що втілює в себе основні принципи життєдіяльності всього живого і розумного. Варто зазначити, що «радикальному» крилу інвайроменталізму та біоцентристським ідеям притаманний дещо містифікований, метафізичний характер. Саме через це вони мають багато опонентів, які критикують їх з різних позицій.

Біоцентристи (Емерсон, Кетлін, Лоу, Олмстед, Еліст та ін.) висунули три основні ідеї.

1. Синкретичність світу (від грецьк. *synkrutismos* – об'єднання, поєднання). Якщо для екологів властиве розглядання людини як окремої фігури, що підноситься на тлі оточуючого її середовища, то біоцентристи спростовують не лише виокремлення людини з довкілля, але і взагалі уявлення про світ як такий, що складається із самостійних об'єктів. Світ – це єдине ціле, і саме через це не існує розподілу на суб'єкт та об'єкт, «людське» та «нелюдське» і т.д.

2. Біосферний егалітаризм (від франц. *egalitaire* – рівність). У відповідності з цією ідеєю, біоцентристи проголошують рівне право всіх

живих істот жити і процвітати, рівну внутрішню притаманну їм цінність. Причому це не цінність, яка визначається з точки зору людини і пов'язана з перспективами того чи іншого їх використання, а саме самоцінність. Для біоцентристів раціональне природокористування та охорона природи лише поверховий прояв, вторинний наслідок більш глибоких зв'язків із Природою.

3. Принцип екологічного самозабезпечення. Біоцентристи виступають проти подальшого розвитку заради підвищення життєвих стандартів. Людина може використовувати природні ресурси лише у тих межах, які є необхідними для самозабезпечення існування людського виду. Матеріальні стандарти повинні бути різко знижені, проте життя як задоволення духовних потреб повинне бути якісно покращене [цит. за 235; 237].

Іншими словами універсальна етика, біоцентризм проголосили необхідність високого ступеня психологічної включеності людини у світ природи, високо суб'єктивного її сприйняття, домінування непрагматичного характеру взаємодії з нею над прагматичним.

В цілому інвайронментальний рух про ноосферу у різних своїх напрямках, російський космізм, вчення про ноосферу є передумовами виникнення нових екоцентричних уявлень та екоцентричної свідомості.

Таким чином, в соціогенезі екологічної свідомості можна виокремити декілька різновекторних тенденцій, що визначають певне ставлення до природи: антропоцентричну, природоцентричну та екоцентричну.

Антропоцентрична екологічна свідомість має історичний характер, вона сформувалися як результат відмежування людини від природи для задоволення людських потреб. Сутність антропоцентричної свідомості розкривається у наступних світоглядних установах:

- ✓ найвища цінність – це людина, а природа є її власність. Все інше в природі цінне лише за умови, якщо воно корисне людині;
- ✓ світ має ієрархічну будову, вершину якої посідає людина, посередині – речі, що нею створені, на самому нижчому щаблі – природні об'єкти, які, у

свою чергу, впорядковуюються залежно від міри корисності для людини. Тобто, світ людини протиставляється світу природи;

- ✓ метою взаємодії з природою є її використання для задоволення потреб людини, для отримання нею «корисного продукту» від довкілля;

- ✓ розвиток природи має бути підпорядкований лише інтересам людства.

Такі характерні риси екологічної свідомості, на жаль, притаманні багатьом сферам людської діяльності і саме їх можна вважати причиною сучасної екологічної кризи, що загрожує перерости в екологічну катастрофу.

Уявлення *природоцентричного* типу схожі на ті, що були властиві людям первісної епохи. Вони набули певного поширення у розвинених країнах світу наприкінці ХХ століття. Основними засади їх є наступні:

- ✓ найвищу цінність має природа, людство підпорядковане їй. Все, що воно робить, повинно оцінюватися в першу чергу з погляду на те, чи є це корисним для природи;

- ✓ на вершині ієрархічної картини світу знаходиться природа, її підґрунтям є людство, яке повинно використовувати свій потенціал задля принесення користі для природі;

- ✓ метою взаємодії з природою є її збереження у всій її первозданності, всьому розмаїтті її форм та видів, у тому числі й тих, що завдають шкоди людині;

- ✓ розвиток природи усвідомлюється як природний еволюційний процес, якому має підпорядковуватися розвиток людства.

Виходячи з даних положень, науковці зазначають, що система уявлень про світ, які базуються на ідеї залежності соціуму від природи складають природоцентричну екологічну свідомість. Свідченням проникнення природоцентричних установок у буденну свідомість є, наприклад, радикалізація діяльності «зелених» у Західній Європі, що у крайньому своєму прояві ставить за мету знищення цивілізації взагалі.

Природоцентричні уявлення часто знаходять свій вираз у таких «сценаріях» виходу з екологічної кризи, що припускають суворе самообмеження й відмову від більшості досягнень цивілізації. Начебто лише завдяки цьому можна зберегти гармонію з навколишнім середовищем [118-120; 163; 169-170; 209].

Найбільш конструктивно в науці постає *екоцентрична* спрямованість екологічних уявлень, де за основу береться взаємозв'язок, взаємодія, взаєморозвиток людини й природи. Ці ідеї супроводжуються переконаннями про те, що людина – це елемент, частина природи. У рамках екоцентричних поглядів особистість не протиставляється, а гармонійно розвивається в системі «людина-природа» на засадах взаємовигідної єдності. Дана система уявлень складає екоцентричну екологічну свідомість, яка характеризується такими установками:

- ✓ найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини й природи, оскільки людина не власник природи, а лише один із членів природної спільноти. Світ людей не протистоїть світу природи, вони є елементами єдиної системи;

- ✓ відмова від ієрархічної картини світу, оскільки людський розум не надає їй жодних привілеїв, а навпаки, накладає додаткові обов'язки стосовно наколишнього середовища;

- ✓ метою взаємодії з природою є задоволення потреб усієї природної спільноти; вплив на природу змінюється на конструктивну взаємодію з нею;

- ✓ розвиток природи і людства розглядається як процес коеволюції, взаємовигідної єдності [130].

Ідеї екоцентризму розвинув та обґрунтував В.Вернадський у вченні про еволюцію біосфери, перетворенню її в якісно новий стан – ноосферу, що становить собою єдину систему «людство-природа», яка формується під впливом людського розуму. Ноосфера – це якісно нове окультурене природне середовище, що гармонійно об'єднує природні й антропогенні

компоненти. Саме звідси впливає відповідна структура екоцентричного типу екологічної свідомості як системи уявлень про світ. Для неї характерні орієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини та природи, суб'єктивне сприйняття природних об'єктів, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з довкіллям [33].

Якщо антропоцентрична тенденція відображає масові екологічні уявлення, то екоцентрична – скоріше етапи розвитку філософських та конкретно-наукових концепцій тих чи інших вчених, філософів і певною мірою відповідних їм громадських рухів.

Біоцентризм та екоцентризм являють собою альтернативну екоцентричну тенденцію, в яку також входять інвайроментальний консерваціонізм, російський космізм, вчення про ноосферу, екологізм, універсальна етика та ін. Дана тенденція приводить до формування нового, екоцентричного типу образу світу.

1.2. Екологічна свідомість як проблема сучасної психологічної науки

Для вивчення проблеми екологічної свідомості особистості необхідно провести аналіз понять, які визначають поле дослідження. Насамперед, це стосується базового поняття свідомість, а також категорій, що характеризують окремі її складові, оскільки екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини взагалі з тією лише різницею, що вона ініційована екологічним змістом.

Свідомість є вищим рівнем відображення людиною дійсності, якщо психіку розглядати з матеріалістичних позицій, і власне людською формою психічного початку буття, якщо психіку трактують з ідеалістичних позицій. Незалежно від того, яких філософських позицій дотримувались дослідники свідомості, з нею неодмінно пов'язували так звану рефлексивну здатність, тобто готовність свідомості до пізнання інших психічних явищ та самої себе.

Наявність у людини такої здатності є підставою для існування і розвитку психологічних наук, бо без неї даний клас феноменів був би закритим для пізнання. Без рефлексії людина не могла б мати навіть уявлення про те, що в неї є психіка [154].

Ще однією особливістю свідомості, яка нерозривно пов'язана з рефлексією – це відокремлення суб'єкта від об'єкта, тобто того, що належить "я" людини та її "не-я". Відокремлення "я" від "не-я" – шлях, який проходить кожна людина у своєму розвитку, внаслідок чого є можливість формування у неї свідомості та самосвідомості [112; 154].

Психологічна характеристика свідомості людини включає: 1) відчуття себе суб'єктом, що пізнає оточуючий світ; б) здатність у думках уявляти існуючу та уявну дійсність; в) контролювати власні психічні та поведінкові стани, керувати ними; г) здатність бачити та сприймати у формі образів оточуючу дійсність [112; 114].

Свідомість тісно пов'язана з мовленням, без якого у вищих своїх формах не існує. На відмінну від відчуттів та сприймань, уявлень та пам'яті свідоме відображення характеризується низкою специфічних властивостей. Одна з них – усвідомленість уявлюваного, або усвідомленого, тобто його словесно-понятійна означеність, визначеність певним змістом, який пов'язаний з людською культурою.

Друга властивість свідомості полягає у тому, що в ній відображаються не всі й не випадкові, а лише основні, головні, суттєві характеристики предметів, подій та явищ. Тобто в ній відображається те, що притаманно саме їм, відрізняє їх від інших, зовнішніх схожих на них предметів та явищ.

Свідомість майже завжди пов'язана з використанням для позначень усвідомлених слів-понять, які, за визначенням, містять у собі вказівки на загальні та відмінні властивості класу предметів, які нею відображаються.

Третя характеристика людської свідомості – це можливість завдяки їй комунікації між людьми, тобто передачі іншим індивідам того, що

усвідомлює дана людина за допомогою мови та інших знакових систем. Комунікативні можливості є у багатьох вищих тварин, але від людських вони відрізняються однією важливою рисою: за допомогою мови людина передає іншим не лише повідомлення про свої внутрішні стани (саме це є головним в «мові» та «спілкуванні» тварин), скільки про те, що знає, бачить, розуміє, уявляє, тобто об'єктивну інформацію про оточуючий світ [132; 155-156].

Таким чином, свідомість – це вища, інтегруюча форма психіки, результат суспільно-історичних умов формування людини в трудовій діяльності за умови постійного спілкування (за допомогою мови) з іншими людьми.

Свідомість людини виникла та розвивалась в суспільний період її існування, тому історія її становлення не виходить, імовірно, за межі тих декількох десятків тисяч років, які ми відносимо до історії людського суспільства. Головною умовою виникнення та розвитку людської свідомості є спільна продуктивна опосередкована мовленням діяльність людей з використанням знарядь. Вона вимагає кооперації, спілкування та взаємодії людей одне з одним, передбачає створення такого продукту, який всіма учасниками спільної діяльності усвідомлюється як мета їх співробітництва. Індивідуальна свідомість на початку історії людства ймовірно виникла в процесі колективної діяльності як необхідна умова її організації: для того, щоб разом людям займатися якою-небудь справою, кожний має чітко уявляти собі її мету. Вона повинна бути чітко визначена та матеріалізована у слові.

За таким зразком в онтогенезі виникає й починає розвиватись індивідуальна свідомість дитини. Для її становлення також необхідні спільна діяльність та активне спілкування з нею дорослого, виокремлення, усвідомлення та словесне позначення мети цієї взаємодії. З самого початку філо- та онтогенетичного розвитку людської свідомості її суб'єктивним носієм стає мовлення, яке спочатку виступає як засіб спілкування (повідомлення), а пізніше стає засобом мислення (узагальнення).

Особливо важливе значення для розвитку людської свідомості має продуктивний, творчий характер людської діяльності. Свідомість передбачає усвідомлення людиною не лише зовнішнього світу, але й самої себе, своїх відчуттів, образів, уявлень та почуттів. Іншого шляху усвідомлення цього, крім отримання можливості "бачення" власної психології для людини не існує. Образи, думки, уявлення та почуття людей матеріально втілюються в предметах їх творчої праці та при наступному сприйманні цих предметів саме як таких, що втілили в собі психологію їх творців, стають усвідомленими. Тому творчість є шляхом та засобом самопізнання та розвитку свідомості людини через сприймання нею своїх власних творінь [201].

Головним напрямом подальшого розвитку людської свідомості стає розширення сфери усвідомлюваного людиною у собі та оточуючому світі. Це, в свою чергу, пов'язано з удосконаленням засобів матеріального та духовного виробництва, з соціально-економічною революцією, яка з часом має перерости до революції культурно-моральної.

Свідомість є особливим утворенням, що сформувалось під час суспільно-історичного розвитку на основі праці як специфічного виду людської діяльності, специфічна форма цілеспрямованого психічного відображення. Необхідною складовою свідомості є знання. Поза знанням нема свідомості. Усвідомити який-небудь об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і зарахувати до певного класу предметів, явищ.

Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться лише до знання. Свідомість виявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є *переживання* людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим.

Якщо призначення пізнавальної діяльності свідомості – це якомога

більш адекватне пізнання об'єкта, тоді відображаючи світ у формі переживань, людина оцінює його, виявляє своє ставлення до обставин, що вже існують або передбачаються нею, до власної діяльності та її результатів, до інших людей, до того, що задовольняє або не задовольняє її потреби, відповідає чи не відповідає її інтересам, уявленням і поняттям. Людина усвідомлює не лише об'єкти, їхні властивості та зв'язки, а й їхню значущість для себе, суспільства, що й створює умови для актуалізації механізмів, які забезпечують розгортання цілеспрямованої діяльності.

Конкретною формою реального усвідомлення людьми об'єктивного світу є мова. Саме тому свідомість, на думку О. Леонтьєва, є відображенням дійсності, немовби заломленим через призму суспільно вироблених мовних значень, уявлень, понять [112]. У всіх випадках у свідомості людина ніби виходить за межі самої себе, займає позицію над ситуацією (спостерігача, експерта, діяча, радника, аналітика тощо).

Характерними структурними компонентами свідомості є:

- знання про навколишній світ, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня опанування знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини виникла потреба в знаннях, яка є головною її рушійною силою, мотивом пізнавальної діяльності;

- виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта - «Я» та об'єкта - «не Я», протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним є самопізнання, що стало підґрунтям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних якостей;

- цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, перебудові змісту їх стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини;

- ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе [112; 154-156].

Окремо зупиняючись на ставленнях особистості, вважаємо за потрібне згадати у цьому ключі теорію В.Мясіщева, яка базується на ідеях О.Лазурського про класифікацію особистостей, відповідно до їх типів ставлень до навколишньої дійсності. Основне її положення полягає в тому, що особистість, психіка і свідомість людини – це єдність відображення об'єктивної дійсності і ставлення людини до неї. Психологічні ставлення людини – це цілісна система індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності: з явищами природи і світом речей; з людьми і суспільством; із собою як суб'єктом діяльності [129].

Вивчаючи людину з позиції її ставлення, ми визначаємо її змістовні зв'язки з довколишньою суспільною дійсністю. Поняття «ставлення» відображає, за В.Мясіщевим, внутрішню сторону зв'язку людини з дійсністю. Воно змістовно характеризує особистість як активного суб'єкта з його вибіркового характером внутрішніх переживань і зовнішніх дій, спрямованих на різні сторони об'єктивної дійсності. Діяльність і поведінка особистості визначаються її ставленням до різних сторін дійсності.

Ставлення особистості має певну структуру, окремі компоненти якої можуть виступати як аспекти ставлення, його сторони і види. Структура ставлення визначається декількома ознаками: вибірковою, активністю, цілісністю, усвідомленістю. Найважливішими видами ставлень В.Мясіщев вважав потреби, мотиви, емоційні ставлення (приятельство-неприятельство, любов, симпатія-антипатія тощо). Домінуючим ставленням, яке визначає життєвий шлях особистості, є спрямованість.

Оскільки найбільш вживаним в психології є визначення С.Дерябо, де під екологічною свідомістю автор розуміє сукупність екологічних уявлень, існуючого суб'єктивного ставлення до природи, а також відповідних

стратегій та технологій взаємодії з нею, вважаємо за потрібне зробити їх короткий аналіз [55; 57-58].

В широкому розумінні уявлення визначаються як чуттєво-наочний, узагальнений образ предметів і явищ дійсності, що зберігаються і відтворюються в свідомості людини без безпосередньої дії самих предметів на органи чуття. Образи уявлень проектуються на сферу свідомості, вони є узагальненими образами дійсності, що зберігають для людини особливості світу. Уявлення – результат чуттєвого пізнання світу, досвід, здобуток кожної особистості [114].

В більш вузькому психологічному контексті, розглядаючи уявлення, дослідники виходять із положення про те, що всі вони – це результат минулих актів відчуття і сприймання (перший шлях виникнення) або уяви (другий шлях виникнення). Тобто уявлення – це відтворений образ предмету, що ґрунтується на минулому досвіді людини. Проте він якісно різниться від відтворення як процесу пам'яті, оскільки на відміну від нього, уявлення не передбачають чіткої часової локалізації в минулому, а стосуються предмета або явища як такого [100].

Людина на своєму життєвому шляху керується уявленнями про минуле, теперішнє і майбутнє. Відповідно до ідей С. Рубінштейна, уявлення є результатом узагальнення істотних і неістотних ознак, що тісно пов'язані з минулим досвідом людини, вони є просто механічною репродукцією сприйняття. Це мінливе динамічне утворення, що відтворює і відображає складне життя особистості. С.Рубінштейн підкреслює взаємозв'язки уявлення із сприйняттям, пам'яттю, мисленням і мовою. Характеризуючи зв'язок уявлення і сприйняття дослідник зазначає, що в основі уявлення лежить відтворення чуттєвих образів. Сприйняття дає образ предмета лише за його безпосередньої участі, а уявлення – образ, що на основі минулого впливу на органи чуття, відтворюється без участі предмета. Уявлення має семантичну основу. Кожен об'єкт, що сприймається чи уявляється існує

поруч із певним образом, який матеріалізується в слові [155].

Значний вклад в розробку проблеми уявлень, як форми відображення дійсності на рівні свідомості вніс Б. Ананьєв. Він підкреслює, що уявлення є опосередкованою ланкою на шляху переходу від відчуття до думки. В цьому процесі приховане розуміння пізнавальної природи уявлень та їх внутрішніх зв'язків з відчуттями, завдяки яким вони виникають і з мисленням, в яке вони трансформуються.

Слід зазначити, що найбільш суттєво уявлення розвиваються в період молодшого шкільного віку. Молодші школярі з легкістю опановують продуктивні уявлення, що супроводжуються довільністю. В цей період у дітей відбувається формування індивідуальних відмінностей в уявленнях [23].

Уявлення є початковою формою знання, вони виконують інтегруючу функцію. Відомості з декількох суміжних галузей знань стають результатом конкретних уявлень, оволодіння якими дозволяє дитині встановлювати зв'язки і залежності між об'єктами і явищами природи. Їх усвідомлення формує відповідальне ставлення до природи і є базисом розвитку екологічного світогляду молодших школярів, основою становлення якого є екологічна свідомість. В її основі лежить переконання в тому, що сучасна людина опинилася в становищі спотвореного сприйняття самої себе внаслідок обмеження її пізнавальних можливостей та звуження або й викривлення свідомості.

В поняття екологічної свідомості вчені вкладають окремі аспекти психіки, пов'язані з уявленнями і знаннями про певні цінності, що відповідають поведінковим і емоційним установкам щодо збереження навколишнього середовища [123; 198; 217].

Нове забарвлення змісту екологічної свідомості надає в своїх дослідженнях Є.Гірусов. Він розглядає її як самостійну форму суспільної свідомості та сукупність поглядів, теорій і емоцій, що відображають

проблеми співвідношення суспільства та природного середовища в плані оптимального їх розв'язання відповідно до конкретних проблем людства та природних можливостей. На думку вченого, екологічна свідомість ґрунтується на ідеологічних та моральних цінностях особистості, проте передбачає їх індивідуальне осмислення і формується із знань та переконань людини. Підґрунтям екологічної свідомості виступають екологічно доцільне ставлення до природи та вміння застосовувати науково обґрунтовані рішення щодо взаємодії з нею [42].

Н.Васильєв, А.Кочергін, Ю.Марков, І.Кряж вважають, що екологічну свідомість характеризують сукупність узагальнених уявлень про природу, переконання та ідеали, які відображають і обумовлюють ставлення людини до оточуючого середовища, його законів та відповідні оцінки взаємозв'язків із природою [103].

В такому ж руслі розвиваються наукові ідеї М. Кисельова, В. Деркача, А.Толстоухова, які констатують, що екологічна свідомість – це усталена й усвідомлена система уявлень про стан природного довкілля, здатність (індивідуальна або колективна) до адекватного розуміння органічного зв'язку людини та природи, використання екологічних знань та переконань у всіх без винятку сферах практичної діяльності людини [84; 197].

У роботах О.Рудоміно-Дусятської, В.Скребця, А.Львовичкіної, Е.Козеня та ін. екологічна свідомість постає як вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу. Це рефлексія місця і ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення. Згадані вчені вважають, що саморефлексія та саморегуляція виникають щоразу, але в кожному випадку окремо. За цим же механізмом формується особисте ставлення людини до довкілля. Екологічна свідомість формується насамперед за допомогою стимулювання екологічного мислення, специфіка якого полягає в тому, що індивід мислить категоріями за допомогою яких вибудовується система «індивід – середовище» [92; 118-

120; 159; 163-165; 169; 167-168; 203-204; 206-207]

Б.Ліхачов пов'язує екологічну свідомість з поняттями «екологія особистості» та «екологія культури». Зазначені дефініції, на думку дослідника, характеризуються як єдність відповідно розвинених емоційних станів та свідомості, ядром якої є у даному випадку є особливим чином орієнтована аналітико-синтетична діяльність людини, що гарантує науково-обґрунтоване включення в природу та життя суспільства за умови збереження їх рівноваги» [177].

Екологічна свідомість, за Н.Реймерсом, це «індивідуальна та колективна спроможність нерозривного зв'язку людства з природою, залежність благополуччя людей від цілісності та відносної незмінності природного середовища мешкання людини та використання його у практичній діяльності. Екологічне мислення, у свою чергу, вчений розуміє як діалектико-матеріалістичний аналіз явищ оточуючого середовища з врахуванням форм впливу людства на природу та зворотного впливу природи на людей та їх господарство» [177, с. 128].

В. Медведєв та А. Алдашева запропонували відразу декілька визначень екологічної свідомості, акцентуючи увагу на різних її аспектах. Розуміння екологічної свідомості як «сформованої у вигляді понятійного апарату системи ставлень особистості до її зв'язків із зовнішнім світом, можливостей та наслідків їх змін в інтересах окремої людини або людства загалом. Поширення існуючих концепцій та уявлень, що мають соціальну природу на явища та об'єкти природи та на їх взаємні зв'язки із людиною, передбачає активний динамічний характер цієї системи». Ці вчені розглядають екологічну свідомість як «знання про взаємні зв'язки людини та середовища, їх значущість для неї та збереження стійкого балансу між ними. Розуміння та оцінка людиною своїх можливостей щодо використання цих зв'язків для задоволення потреб та визначення меж допустимого антропогенного впливу» підкреслює когнітивний аспект екологічної свідомості, включаючи і самого

себе як елемента системи. Акцентуючи на зв'язку екологічної ситуації з характером антропогенного впливу та його наслідками автори дають ще одне визначення екологічної свідомості як «знання та розуміння людиною своїх можливостей впливу на природу, визначення цілей такого впливу, оцінку варіантів очікуваної поведінки в екологічному середовищі, врахування її наслідків та пізнання самого себе як елемента екологічної системи» [123].

В.Медведєв та А.Алдашева характеризують екологічну свідомість як сукупність уявлень особистості про навколишній світ та ставлення до нього, що включає в себе знання індивіда про власні можливості впливу на природу, усвідомлення цілей та врахування його наслідків, оцінку моделей поведінки в навколишньому світі, пізнання себе, як елемента екосистеми. На думку згаданих вчених, рівень розвитку екологічної свідомості обумовлений, усвідомленням особистістю зв'язку екологічної ситуації з характером антропогенного впливу та його наслідками. Тобто, В.Медведєв та А.Алдашева вважають, що поняття «екологічна свідомість» повинно охоплювати ту галузь людських знань та дій, що пов'язані з впливом людини на об'єкти та процеси природи, які призводять до її зміни та трансформації її структури. Це дозволило їм більшою мірою узагальнити зазначену дефініцію і розглядати екологічну свідомість як уявлення індивіда про оточуючий світ та ставлення до нього». Дане визначення тісно перекликається з визначенням, даним С.Дерябо та В. Левіним [55; 57-58].

Проте, характеризуючи поняття «екологічна свідомість», автори стикаються з двома основними труднощами, адже «...за даними самопостереження, свідомість позбавлена власної психологічної специфіки. Саме через це вона розглядається як загальна «без якісна» умова існування психіки та визначається власне метафорично, або ж неправомірно ототожнюється з якоюсь психічною функцією». Друга проблема органічно витікає з першої: «свідомість (як і окремі психічні функції) не локалізується у зовнішньому просторі. Її, на відміну від психічних функцій (з огляду на

«безякісність»), неможливо розчленувати у часі, виокремивши характеристики, за якими її можна було б вивчати відомими психології методами» [57, с. 214].

Враховуючи ці особливості, В.Калита вводить поняття екологічності людини, як «інтегральної якості свідомості, що обумовлює такий спосіб взаємодії з оточуючим світом, за якого живі взаємодіючі компоненти екосистем перебувають у стійкому часовому якісному (різноманітність) та кількісному (чисельність) стані». На думку автора, при аналізі діяльності людини у системі «людина-природа» можна говорити лише про відносну екологічність. Початкові антиекологічні позиції особистості можуть зазнавати корекції через формування екологічності, як інтегральної ціннісної якості [цит за 142].

Характеризуючи екологічну особистість, С.Шмалей зазначає, що психологічна включеність людини у світ природи найбільшою мірою обумовлена існуючою в ній системою екологічних уявлень, наявність яких передбачає розуміння особистістю єдності людини та оточуючого середовища, а саме складності системи внутрішніх взаємозв'язків у природі, енергетичного обміну між техносферою і біосферою, світу природи як духовної цінності, взаємозв'язку природних умов та розвитку суспільства [208].

С.Дерябо та В.Ясвін наголошуючи на задачах екологічної освіти, вказують, що «найважливішою характеристикою екологічної особистості є психологічна включеність у світ природи, яка більшою мірою обумовлена існуючою системою екологічних уявлень» [55, с. 134].

Здійснивши дисертаційне дослідження особливостей формування екологічної свідомості у студентів гуманітарного та технічного напрямів підготовки, Е.Грезе зробила висновок, що розвиток екологічної свідомості відбувається протягом всього життя людини, але у старшому юнацькому віці цей процес стає особливо інтенсивним у зв'язку із набуттям професійної

освіти, яка задає особистісні світоглядні орієнтири і принципи ставлення до оточуючого світу. Професійна свідомість і професійне мислення, які формуються у студентські роки, стають головним чинником, який опосередковує вплив професійної освіти на розвиток екологічної свідомості особистості. Психологічні особливості екологічної свідомості студентів проявляються в особливостях сприйняття природних об'єктів та екологічних установках [48-49].

О.Вернік, вивчаючи психологічні особливості образу довкілля в свідомості підлітків, виявив зв'язок вікових особливостей та модальності ставлення до живої природи. Так, у молодших підлітків домінують практична та вчинкові модальності, а у старших – перцептивно-афективна. Крім того, вченим були виявлені статеві особливості у ставленні до природи, а саме у дівчат інтенсивність зв'язків з об'єктами природи є вищою і відносно стабільною порівняно з хлопцями [34].

Т.Євдокімова у дисертаційному дослідженні, присвяченому експериментальному вивченню екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху, виокремила сукупність основних складових розвиненої екологічної свідомості: накопичені екологічні знання; сформованість екологічного світогляду; усвідомлення єдності людини і природи; зріле екологічне мислення; система екологічних ціннісних орієнтацій; екологічний зміст та екологічна спрямованість домінуючих ставлень до довкілля; усвідомлення національних традицій екологічної культури та природокористування; сталі екологічні переконання; природоцентрична екологічна позиція; усвідомлення особистісних екологічних сенсів та екологічних інтересів свого народу; моральна оцінка соціальних аспектів екологічної дійсності; вміння підпорядкувати особисті інтереси інтересам нації; здатність діяти в природі відповідно до її законів; почуття власної відповідальності за природу як національне суспільне надбання; саморефлексія та саморегуляція «Я-самості» у навколишньому середовищі;

готовності діяти на основі екологічних імперативів свідомості [65].

Як зазначалося вище, складовими екологічної свідомості, на думку низки вчених є екологічні уявлення. Г.Андрєєв трактує їх як певні знання про систему організації всього живого, а саме про типи і норми взаємовідносин людини і середовища, вплив навколишнього світу на життя і здоров'я людини, чинники, що визначають функціонування всього живого загалом і людини зокрема, вплив індивіда на функціонування природних систем, ціннісні екологічні установки, що регулюють поведінку в ситуаціях взаємодії з природою. Дослідник вважає за доцільне поділяти екологічні уявлення за змістом спрямованості: на природу, людину та їх взаємодію [6].

Російська вчена В.Рубцова виокремлює 4 види екологічних уявлень особистості: уявлення-цінності, уявлення-потреби, уявлення-вчинки та уявлення-ставлення [157].

Уявлення-цінності ґрунтуються на міркуваннях про те що, несприятлива екологічна ситуація, яка склалася у світі, взаємопов'язана з ціннісними орієнтаціями сучасного суспільства. Якщо людина почне переглядати і корегувати свої ціннісні орієнтації щодо можливостей природи та конструктивної взаємодії з нею, то суспільство зможе вийти на новий рівень взаємостосунків з навколишнім середовищем.

Характеризуючи *уявлення-потреби* автор апелює до твердження про те, що потреби людини, які у психологічній науці розглядаються в якості джерела і причини її активності, виступають основою життєдіяльності індивідів. Їх специфіка визначається соціальною природою людини, насамперед працею. На думку О.Леонтьєва, потреби у процесі виникнення та розвитку проходять дві стадії: перша характеризує їх як внутрішню, приховану умову діяльності; на другій стадії потреби стають реальною силою, що врегульовує діяльність людини [114].

У свою чергу, потреби – це передумови і результат не лише власної трудової діяльності, але і пізнавальних процесів. Крім того, вони

детермінують певні стани особистості, за допомогою яких здійснюється регулювання поведінки, визначається спрямованість мислення, почуттів і волі людини. Оскільки потреба активізує діяльність і знаходить своє завершення в ній, то чим більше розвивається діяльність, тим з більшою ймовірністю ця передумова перетворюється в результат. Діяльність може бути зрозуміла лише через виникнення і задоволення потреб. Вона виступає водночас і як процес задоволення існуючих, і як умова виникнення нових. При цьому діяльність є не лише процесом зміни та створення нового об'єкта, але і процесом зміни особистості [112].

При визначенні сутності екологічних уявлень-потреб необхідно враховувати існуючі протиріччя між зростаючими потребами людства в природних ресурсах, з одного боку, і зниженням можливості природи їх відновлювати – з іншого. Оскільки екологічні уявлення – це чуттєво-наочні узагальнені образи предметів, явищ оточуючої дійсності і способів взаємодії людини з навколишнім середовищем, а потреби розглядаються в якості джерела і причини активності діяльності індивіда, то екологічні «уявлення-потреби» особистості слід розуміти як образи-активатори професійної діяльності людини в навколишньому середовищі [136; 137-139].

Аналізуючи наступну групу екологічних уявлень – *уявлення-вчинки*, варто наголосити, що вчинок у психологічній науці розглядається як дії людини, розглянуті співвідносно соціальних, етичних та правових норм, прийнятих у суспільстві. Він характеризується внутрішньою мотивованістю, цілеспрямованістю, спонукається усвідомленими мотивами, на відміну від імпульсивних дій контролюється свідомістю, здійснюється у відповідності з прийнятим наміром на основі свідомого рішення. Вчинок може бути виражений дією, або бездіяльністю позицією, висловленою в словах; ставленням до чогось, що проявляється в жесті, погляді, тоні мови, смислового підтексті; дією, спрямованою на подолання фізичних перешкод і пошуку істини. Поведінка – це діяльність, яка складається з окремих дій, а

вчинки є елементами її поведінки, складовими компонентами. У них проявляється і формується особистість людини [156; 172].

Оскільки головною причиною погіршення стану навколишнього середовища є наслідки діяльності людини (антропогенні фактори), розв'язання екологічних проблем можливе лише на рівні зміни характеру і способу людської діяльності. Саме тому необхідно надавати особливої уваги формуванню екологічним уявленням-вчинкам [47].

Ставлення до природи виявляється в тому, яке значення мають для людини здійснювані нею екологічно значущі дії, тобто вчинки, здійснення яких може так чи інакше безпосередньо позначатися на природному середовищі. Значення таких дій розкривається в уявленнях про їхній мотиваційний зміст.

Розуміння поняття *уявлення-ставлення* ґрунтується на поглядах Б.Ананьєва, О.Лазурського про те, що психічні властивості особистості завжди виражають ставлення людини до певної сторони дійсності, завдяки чому особистість формується і реалізується у житті. Саме система ставлень до навколишньої дійсності складає ядро особистості. Із свідомими ставленнями пов'язується розвиток основних якостей особистості, здатність адекватно відображати дійсність в її основних рисах. В сучасній науці ставлення являє собою цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [4-5].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень О.Лазурського, О.Леонтьєва, В.Мясіщева дав змогу встановити існування різних видів ставлень: свідомого, утилітарно-практичного, емоційного, духовно-ціннісного, естетичного, духовно-практичного, ставлення людини до навколишнього середовища та ін. [108; 112; 114].

У процесі вивчення проблеми екологічних «уявлень-ставлень» ми вважаємо за потрібне схарактеризувати ставлення людини до навколишнього середовища, представлені у роботах О.Лазурського, яке ним розглядається

через призму «екзопсихіки». Складовими її є ставлення особистості до природних об'єктів та оточуючого середовища: природи, матеріальних речей, інші людей, соціальних груп, духовних благ. Ставлення людини до живої природи носить назву екологічних ставлень, які є посередником зв'язку між людиною та природним середовищем. Всі види суспільних ставлень певною мірою мають екологічну спрямованість [108].

У наукових джерелах вчені виділяють три види екологічних ставлень, одне з яких – *пасивне підпорядкування природі* в тому вигляді, як вона існує. Прихильники цих ідей вважають, що неможливо пізнати все різноманіття природи, схиляються перед її досконалістю і гармонійністю, заперечують доцільність усякої людської діяльності щодо використання та зміни навколишнього природного світу.

Змінююче ставлення людини до середовища. Така позиція є прямо протилежною попередній і ґрунтується на ідеї боротьби людини з природою, підкоренні її і користування нею як знаряддям для задоволення людських потреб. Індивіди, які демонструють таке ставлення вважають, що в природі є свої недоліки і завдання людини полягає в їх корекції. Тобто це – стратегія нерозумного використання природи, нехтування її законами і примусового підпорядкування представників флори і фауни волі людей.

Третій вид – *гуманістичне ставлення*, в якому людина користується перевагою над природою не лише для свого, але і для природного піднесення. Прихильники такого ставлення основну увагу звертають на здатність природи до саморегуляції, поглинання та переробки шкідливих речовин, внесених людством, тому вплив антропогенних факторів має бути нетривалим та більшою мірою позитивним. Усвідомлюючи і відчуваючи негативний вплив техногенної діяльності людини на природу, останнім часом суспільство почало формувати матеріальні і духовні передумови для тривалого переходу від змінюючого (часто руйнівного) до гуманістичного типу ставлень людини до природи. Розвиток цього процесу відбувається на

основі становлення «культурної людини», що передбачає суттєві зміни у всіх сферах людських ставлень: від економічних до політичних і моральних [28; 53].

Якщо брати до уваги, що уявлення – це чуттєво-наочні узагальнені образи предметів і явищ, а ставлення – це зв'язки, що виникають між людьми, предметами і явищами, то «уявлення-ставлення» людини до навколишнього середовища розуміються як образи зв'язків між природою і людьми, які детермінують дії останніх.

Певні екологічні «уявлення-ставлення» значною мірою обумовлюють типи ставлення до природи, проблема типологізації яких є досить складною з двох причин. По-перше, існує велике розмаїття можливих варіантів такого ставлення. По-друге - світ природи не є «єдиним і неподільним об'єктом», до якого може існувати таке ж «єдине і неподільне» ставлення. Він складається з окремих природних об'єктів та їхніх комплексів, до яких існують суб'єктивні ставлення, які можуть істотно відрізнятися один від одного, а не до деякої «природи в цілому».

Психологічна типологія суб'єктивного ставлення до природи будується на основі його параметрів, найважливішими інтегративними з яких є модальність і інтенсивність. Поза аналізом модальності типологія буде формальною, позбавленою психологічного змісту, що ігнорує якісну специфіку ставлення.

Безумовно, неможливо говорити про «чистий» тип ставлення (ця складність взагалі властива будь-яким психологічним класифікаціям). Типи ставлення до природи носять динамічний характер, вони досить легко трансформуються один в одного. Крім того, зовні ідентичні поведінкові прояви можуть обумовлюватися різними типами ставлення.

По-друге, у реальності існує не єдине ставлення до «природи взагалі», а система суб'єктивних ставлень до різних природних об'єктів. Тому, коли стверджують, що для даної особистості властивий певний тип ставлення,

мають на увазі, що він у неї переважає, поширюється на більшість природних об'єктів (при цьому до окремих природних об'єктів може бути сформоване ставлення полярних типів) [157].

Розглянемо психологічний зміст основних типів суб'єктивного ставлення індивіда до природи їх місце на різних етапах онтогенезу особистості, запропоновані С.Дерябо та В.Ясвіним. Дана концепція є найбільш логічно обґрунтована і чіткою теоретичною системою, яка фіксує суб'єктивне ставлення людини до природи і дозволяє виявляти його різновиди та типологізувати їх. У сучасній вітчизняній екологічній психології ще не сформовано інших підходів, які б були альтернативою даної концепції, яка, з одного боку, має досить загальний характер, з іншого – її легко застосовувати для опису конкретних явищ, що характеризують своєрідність взаємодії людини з природою. Вона дає можливість практично аналізувати і діагностувати конкретні відносини людини до об'єктів і явищ природи.

Всі характеристики суб'єктивного ставлення до природи ілюструють три основи типології: характер модальності за шкалою «об'єктна – суб'єктна», характер модальності на осі «прагматична – непрагматична» і переважний компонент інтенсивності: перцептивно-афективний, когнітивний, практичний і поведінковий [55-57].

Перцептивно-афективний об'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктивно-непрагматичної модальності, що характеризується перевагою перцептивно-афективного компонента інтенсивності. Для особистості з даним типом ставлення властиве об'єктне сприйняття світу природи. Природні об'єкти навіть за умови неабиякої привабливості незрівнянно далеко від можливості спілкування з ними, від партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії. При контактах з природним середовищем індивід не ставить за мету отримати від них якийсь «корисний продукт», домінує непрагматична мотивація: «відпочити на лоні природи»,

«подихати свіжим повітрям», помилуватися її красою і т.д.

Особистість з даним типом ставлення до природи орієнтована на перцептивно-чуттєве, естетичне сприйняття природних суб'єктів. Їй притаманна особлива сенситивність до «чуттєвої виразності природи», здатність «безпосередньо пізнавати явища та предмети природного середовища на основі своєї сенситивної естетичної сприйнятливості, їх об'єктивні матеріальні ознаки (колір, форма, пропорції, ритми, розміри, симетрія, динаміка, звучання і т.п.)».

Перцептивно-афективний об'єктно-непрагматичний тип суб'єктивного ставлення є найбільш поширеним, починаючи з юнацького віку.

Когнітивний суб'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, що характеризується домінуванням когнітивного компонента інтенсивності. Для особистості даного типу, на відміну від попереднього, властиве суб'єктне сприйняття світу природи: природне середовище для неї не просто об'єкти, які посідають незрівнянно нижчі місця в ієрархії порівняно з людиною, повинні «радувати око» або в якийсь інший спосіб їй слугувати, а саме суб'єкти, що мають власну самоцінність.

У той же час, в основі діяльності з природними об'єктами, як і в індивідів попереднього типу, лежить непрагматична мотивація, проте вона різниться за змістом.

Суб'єктивне ставлення до природи найбільшою мірою виявляється в пізнавальній сфері, що знаходить свій вираз у великій цікавості до оточуючого довкілля. Особистість прагне якомога більше отримати знань про флору і фауну, її цікавлять особливості життя тварин, рослини та зв'язки, що існують між різними природними об'єктами. При цьому у своїй пізнавальній діяльності індивід даного типу ставлення до природи не прагне одержати якийсь «корисний продукт» від природних об'єктів і не припускається щодо них деструктивних, руйнівних дій.

Когнітивний суб'єктно-непрагматичний тип суб'єктивного ставлення до природи характерний багатьом вченим-зоологам, які присвятили свою наукову діяльність етологічним дослідженням. Яскраво демонструється даний тип ставлення до природи письменники-натуралісти і вчені Дж.Адамсон, Дж.Гудолл, Дж.Даррелл, К.Лорец, Я.Линблад, Ф.Моузт, З.Сетон-Томпсон та ін., які розповідаючи про свої багаторічні спостереження за життям тварин, пишуть про них як про «індивідуальності» і навіть «особистості».

Когнітивний суб'єктно-прагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-прагматичної модальності, який характеризується перевагою когнітивного компонента інтенсивності.

Для особистості цього типу, як і для попереднього, властиве суб'єктне сприйняття світу природи, проте їх діяльність з природними об'єктами носить прагматичний характер. Даний тип ставлення найбільшою мірою виявляється в пізнавальній сфері, де головним мотивом індивіда є отримання знань, які в цьому випадку виступають як своєрідний «корисний продукт». Тобто, людина зацікавлена в отриманні інформації про природні об'єкти для подальшого прагматичного використання. Хоча при цьому особистість жодною мірою не припускається деструктивних, руйнівних дій стосовно природних об'єктів, що нею вивчаються. Когнітивний суб'єктно-прагматичний тип ставлення притаманний вченим-зоологам, зоотехнікам, дресирувальникам.

Практичний об'єктно-прагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи об'єктно-прагматичної модальності, що характеризується перевагою практичного компонента інтенсивності.

Для особистостей даного типу властиве об'єктне сприйняття світу природи як джерела матеріальної користі та постачальника ресурсів. В основі їх діяльності з природними об'єктами лежить чітко виражена прагматична мотивація. На думку людей даного типу ставлення до природи, природні

істоти – це позбавлені будь-якої самоцінності об'єкти маніпуляції, які за необхідності можуть без жалю піддаватися деструктивному, руйнівному впливу. Цінність їх визначається лише тим, наскільки вони можуть бути корисними для людини. Природні об'єкти, які не можуть послужити яким-небудь «корисним продуктом», їй взагалі не цікавлять.

Найчастіше такий тип суб'єктивного ставлення найбільшою мірою виявляється в безпосередньому практичному використанні природних об'єктів для задоволення харчових, технологічних та інших потреб людини.

Поведінковий суб'єктно-непрагматичний – це тип суб'єктивного ставлення до природи суб'єктно-непрагматичної модальності, яка характеризується перевагою поведінкового компонента інтенсивності.

Для особистостей даного типу властиве суб'єктне сприйняття природи. Взаємодія з природними об'єктами: тваринами, рослинами і цілими екосистемами, на їх думку, повинна вибудовуватися і регулюватися на етичних засадах. Тобто, все, що неприпустиме у ставленні до людини, тією ж мірою неприпустиме і у ставленні до оточуючого природного середовища. Поширення сфери етичних вимог на взаємодію з світом природи у свою чергу обумовлює і непрагматичний характер мотивації діяльності людей у ставленні до оточуючого світу: природа не може розглядатися як джерело будь-якого «корисного продукту», вона цінна сама по собі.

Даний тип суб'єктивного ставлення найбільшою мірою виявляється у відповідних вчинках особистості, спрямованих на конструктивну взаємодію з природним середовищем, а саме у природоохоронній діяльності, що спрямована як на збереження самих природних об'єктів, так і на вплив на людей, які з ними взаємодіють.

Поведінковий суб'єктно-непрагматичний тип ставлення характерний для активних учасників екологічних рухів: «зелених», «блакитних патрулів» і т.д. На необхідності саме такого типу суб'єктивного ставлення до природи

наголошувалия філософи-гуманісти (Л.Толстой, М.Ганді, А.Швейцер, Д.Гачев, В.Хесле та ін.), оскільки він найбільш повно відповідає екоцентричному типу екологічної свідомості [цит. за 227; 232; 236].

Відома дослідниця проблем екологічної психології І. Кряж у своїх дослідженнях резюмувала, що здатність людини емоційно переживати екологічні проблеми, розуміти важливість екологічних дій та прийняти на себе відповідальність за власні вчинки у екологічному плані, безпосередньо пов'язана з особливостями прогностичної сфери, антиципацією. Для формування екологічно відповідальної поведінки слід сприяти розвитку екологічної інтернальності, особистісному сприйняттю інформації, розумінню наслідків власних дій, тощо, створюючи еколого-інформаційний контекст [106].

Таким чином, можна стверджувати, що суб'єктивне ставлення людини до природи – це досить складна з психологічної точки зору сфера взаємодії особистості зі світом, де знаходять вираз її позиція, погляди та установки, обумовлені рівнем розвитку екологічної свідомості та вихованості. Задана певна ідеальна модель такого роду відносин, спираючись на яку можна організувати процес екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Його метою є формування особистості, що наділяє природу ознаками суб'єктності та характеризується непрагматическим типом взаємодії, свідомо і відповідально здійснює не лише власні дії у ставленні до природи, але і вчинки, що несуть високий заряд моральності та духовності в широкому сенсі цього слова.

Отже, узагальнення літературних джерел з досліджуваної проблеми дозволило сформулювати власне визначення екологічної свідомості. У нашому дослідженні вона розглядається як *вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія до місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, саморегуляція даного відображення.*

1.3. Передумови розвитку екологічної свідомості молодшого школяра

Проблема формування та розвитку екологічної свідомості та її змісту у молодших школярів інтенсивно розробляється вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, вітчизняні дослідники в розробці питань формування та розвитку екологічної свідомості молодших школярів досліджують, насамперед, загальні закономірності цього процесу. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних вчених розглядаються питання зв'язку уявлень про природу з чуттєвим досвідом дітей. У той час як зарубіжні дослідники зосереджують свої зусилля на дослідженні змісту екологічної свідомості, а саме визначенні ступеня її адекватності сучасним науковим положенням, виявленні помилкових, неадекватних екологічних уявлень як складових екологічної свідомості в учнів і у вчителів [18; 23; 26; 45; 50; 61; 67; 70; 73-74; 115; 124; 146-149; 152; 181; 184; 191; 193-195].

На кожному етапі розвитку особистості існує певний рівень пізнання об'єктів навколишньої дійсності. В молодшому шкільному віці світ природи починає відігравати більш значну роль в психологічному житті дитини. Ставлення до неї стає інтенсивнішим, але ще недостатньо усвідомленим і узагальненим. У молодшому шкільному віці відбувається істотна зміна характеру модальності ставлення до природи, що обумовлено особливостями розвитку свідомості, притаманними цьому віковому періоду. У процесі соціалізації дитина долає егоцентризм, починає відокремлювати власне «Я» від оточуючого світу, суб'єктивне від об'єктивного, послідовно диференціює сфери «людського» і «нелюдського», поступово долаючи антропоморфізм у ставленні до довкілля. І хоча повної руйнації суб'єктного сприйняття не відбувається, якісно змінюється лише його обумовленість, поширення життєвого досвіду молодшого школяра приводить до того, що природні об'єкти в процесі взаємодії з ними все більше і більше відкриваються йому як

суб'єкти. У результаті цього діти починають оцінювати їх як рівних, що приводить до формування у них «суб'єктної установки». Більше того, експериментально було встановлено, що для багатьох молодших школярів вони стають навіть свого роду «значущими іншими». У середньому, у 2-3 класі кожний другий школяр називає різних тварин у якості «значущих інших», частіше у списку зустрічаються тільки мама, тато і найкращий друг. Показово, що частка природних об'єктів серед «значущих інших» у молодшому шкільному віці зростає, хоча у першому класі їх включає до списку лише кожна п'ятнадцята дитина [93-94; 113; 115;134].

Загалом, для молодших школярів властивий *суб'єктний характер модальності* ставлення до природи. З іншого боку, до молодшого шкільного віку вже цілком руйнується дитячий артіфікалізм, що обумовлює прагматичну модальність ставлення до природи в дошкільників. Суб'єктифікація, що виникає на цьому етапі, відкриває молодшому школяреві природні об'єкти «з іншого боку», кардинально змінює мету і мотиви взаємодії: він починає спілкуватися з ними, прагматизм змінюється непрагматизмом. Цей перехід яскраво демонструє те, що в дітей молодшого шкільного віку на зміну запитанню «навіщо?» приходять запитання «чому?».

У той же час дослідження свідчать, що приблизно 50% молодших школярів демонструють у своїх творах прагматичне, утилітарне ставлення до природи: «Природа - головне багатство», «Ліс потрібно охороняти, тому що з нього роблять столи і стільці». Часто такий «прагматизм» дітей цього віку породжується антропоцентричним, прагматичним змістом шкільної освіти: дитина використовує штампи, почуті нею від учителя. Учень скоріше віддасть перевагу можливості погратися із собакою, ніж сторожувати з нею. Тобто, молодшим школярам притаманний *непрагматичний* характер модальності ставлення до природи.

У дітей цього віку ставлення до природи, у першу чергу, виявляється в пізнавальній сфері. Цьому сприяють два фактори. По-перше, значущість у

їхньому житті навчальної діяльності. Більшість учнів першого та й другого класів ще захоплені процесом пізнання, їм цікаво довідатися про щось нове. Це детермінує їх конітивно-пізнавальну стратегію поведінки. По-друге, у результаті набутого вміння читати у молодших школярів виникає можливість самостійно одержувати відповіді на свої «чому» [50-51; 86]. .

Проте, домінування когнітивного компоненту є свого роду «залишковим явищем» від дошкільного періоду. Все більшого значення починає набувати практичний компонент. Свідченням цьому є той факт, що саме в молодшому шкільному віці діти особливо наполегливо просять батьків завести вдома тварину. Втім імпульсивність молодшого школяра не дозволяє йому постійно піклуватися про тварину або рослину, тому часто це стає обов'язком дорослих [18; 61; 113].

Росте значення поведінкового компоненту екологічних уявлень. Віднесення об'єктів довкілля як до рівних та не менш значущих від людини призводить до того, що природоохоронна діяльність, до якої починає виявляти прихильність молодший школяр, стає дійсно продиктованою його ставленням до природи [61; 67; 91; 93; 115; 124; 134].

Вітчизняний дослідницький погляд на розвиток екологічної свідомості характеризується переконаністю в тому, що її формування у молодших школярів починається переважно в початковій школі, оскільки сприймання дітей цього віку носить мимовільний характер, яке вони ще не вміють скеровувати, а також не можуть самостійно аналізувати той чи інший предмет [50].

Школярі виявляють великий інтерес насамперед до динамічних явищ. Все, що рухається, звучить, змінюється особливо сильно привертає їхню увагу, збуджує емоції і тому краще засвоюється і міцніше запам'ятовується. Сприймання дітей цього віку сконцентоване на особливостях самого об'єкта, тому діти помічають у ньому не головне, важливе, істотне, а те, що яскраве, що виділяється на тлі інших предметів (забарвлення, величину,

форму, і т.п.) При цьому процес сприймання часто обмежується лише впізнаванням та подальшим називанням предмета [23].

Відповідно до викладених вище особливостей сприймання довкілля молодшими школярами, вивчення природи в початковій школі ґрунтується на спостереженнях, експерименті, питаннях і відповідях, узагальненні чуттєвих образів. У вітчизняній науковій школі широко поширена думка про те, що екологічна освіта – це пріоритет середньої та старшої ланки школи, а початкове навчання покликане максимально використовувати психологічні можливості цього віку з метою формування відповідних ставлень, тобто системи ціннісних (етичних і естетичних) екологічних уявлень. Узагальнення чуттєвого досвіду учнів також спрямоване впершу чергу на формування ціннісних орієнтирів і переконань.

Дослідники переконані, що діти, навчаючись певній дисципліні, яка не стане основною в їх діяльності, зазвичай не досягають адекватних знань. Вони зупиняються на деякій стадії несформованого уявлення, настільки близького до предметного поняття, наскільки це відповідає вимогам певного рівня освіти. У результаті знання учнів виявляються обмеженими, що є характерними рисами їх стилю мислення в процесі пізнавальної навчальної діяльності.

Науковці вважають, що саме із вступом до школи, з розвитком вміння школярів читати і писати перед дітьми розкриваються великі можливості самостійного пізнання світу. За допомогою вчителя та навчального матеріалу учень починає систематично проникати в таємниці навколишнього світу, осягати сутність його об'єктів і явищ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Щодо характеру механізмів формування уявлень про довкілля, то науковці вважають, що цей процес в дітей молодшого шкільного віку відбувається під керівництвом вчителя, насамперед шляхом постановки дітям запитань, що спрямовують їхню увагу на характерні особливості природних

об'єктів, на основі яких формуються узагальнені групи екологічних уявлень про навколишній світ. Не менш ефективним засобом їх розвитку є звернення до навколишньої дійсності, оскільки це значно підвищує рівень її відображення в уявленнях дітей [76].

В.Сухомлинський дав теоретичне пояснення ролі уявлень про природу в психічному розвитку дітей, обґрунтував форми занять на природі, розкрив основні напрями збагачення дітей екологічними уявленнями (складання казок, написання творів). Для формування уявлень про світ природи у молодших шкільників потрібен взаємозв'язок чуттєвих образів і абстрагуючої діяльності мислення. Крім того, для появи в свідомості дітей стійких екологічних уявлень одноразових спостережень недостатньо, що свідчить про необхідність реалізовувати їх систематично [182-184].

Така дослідницька позиція дещо відмінна від поглядів західних вчених на особливості і механізми розвитку екологічної свідомості у школярів. Зарубіжні дослідники, вважають, що досвід пізнавальної діяльності, виражений в уявленнях, накопичується незалежно від школи. До школи учень приходить вже із значним багажем уявлень, які почерпнуті як із власного пізнавального досвіду, так і за допомогою залучення до колективних соціальних уявлень. Науковці вважають, що формування екологічної свідомості повинно розпочинатися якомога раніше. Чим менше у дітей будуть з'являтися наївні пояснення, альтернативні за змістом науковим положенням, тим більше буде можливостей для формування і розвитку адекватних екологічних уявлень, ставлень, оцінок і моделей поведінки [233-234].

Деякі вітчизняні дослідники теж дотримуються думки, що екологічну освіту і виховання потрібно починати якомога раніше, проте керуються при цьому не стільки міркуваннями щодо багажу уявлень дітей (тобто їх змісту), скільки ідеєю, що в ранньому віці діти надзвичайно сензитивні, і цей вік є продуктивним для формування у них відповідального ставлення до природи

та екологічно доцільної поведінки [75; 96; 146].

Д.Петяєва у своїй дисертаційній роботі обґрунтувала, що заняття з розвитку у дітей уявлень про живе і його відмінності від неживого виступає першим етапом у розвитку екологічної свідомості. Популярною є ідея про те, що оскільки наслідування дорослим є характерною рисою молодших школярів, особливо на початку даного вікового періоду, це надає неабиякі можливості для формування у дітей зразків екологічно доцільної поведінки, а спеціальна робота в цьому напрямку сприяє розвитку осмисленості в екологічній діяльності [145].

Як вже зазначалося, складовою частиною екологічної свідомості є екологічні уявлення. На думку вчених, *екологічні уявлення являють собою певну форму екологічних знань про об'єкти і явища навколишнього світу і є підґрунтям, на основі якого виникає та формується екологічна свідомість.* Вони з'являються у дітей досить рано – вже з перших їх взаємодій з навколишнім світом. Внаслідок цього до школи діти приходять з певним їх багажем, які стають основою знання [55; 57-58; 78].

Зарубіжні вчені Р.Балантайн, Д.Паркер, М.Броді, солідарні у думці про те, що діти самостійно конструюють екологічні уявлення в процесі особистої взаємодії з навколишнім світом. Вони різняться мірою узагальненості, часто характеризуються наївністю, перевантажені помилковими елементами, невірними інтерпретаціями. Тому такі уявлення потребують корекції, розвитку та систематизації. Найгостріше це питання постає саме у молодшому шкільному віці [цит. за 220; 224; 236].

Система екологічних уявлень молодших школярів характеризується тим, що вона малодеталізована, обмежена незначною кількістю знань дітей про зв'язки людини та природи. У кінці цього вікового етапу, вслід за розвитком когнітивних здібностей, розширенням пізнавальної сфери, екологічні уявлення дітей набувають більшої розгалуженості. В процесі деталізованого відображення образу світу, відбувається інтенсивний процес

їх структурування та зростання кількості.

Систему екологічних уявлень молодших школярів складають три групи конструктів: уявлення про природу, уявлення про людину і уявлення про взаємодію, взаємовпливи і взаємообумовленість людини і природи. Від того, в якій мірі сформовані уявлення перерахованих конструктів, їх змісту, навантаженості альтернативними, помилковими елементами, залежить якість і цілісність екологічної картини навколишнього світу [55; 57-58].

Рівень сформованості екологічних уявлень молодшого школяра обумовлений особливостями розвитку його мислення. Учні, які орієнтовані на пізнання навколишньої дійсності за допомогою причинно-наслідкових та інших типів зв'язків, здатні досягти високого рівня розвитку екологічних уявлень, у той час як школярі з об'єктним типом мислення, якому притаманне відображення дійсності за допомогою образів предметів, не можуть розвинути їх вище середнього рівня [23].

Відомим вітчизняним вченим П.Гальперіним були розроблені механізми розвитку уявлень, які в загальному вигляді мають наступну структуру: 1) сприймання предмета; 2) виділення відмінних рис у предметів чи явищ; 3) знаходження ще одного такого ж предмета для закріплення сприймання; 4) відтворення по пам'яті; 4) зовнішня словесна дія, для закріплення уявлення [40].

Специфіка екологічних уявлень вимагає реалізації інших механізмів розвитку. Так, російська дослідниця цієї проблеми О.Лисова, виходячи із особливостей екологічних знань, пояснюючи механізм розвитку екологічних уявлень зазначає, що спочатку необхідне виявлення уявлень вже набутих разом із життєвим досвідом, з'ясування їх змісту та особливостей. На наступному етапі здійснюється узагальнення сучасних наукових екологічних уявлень, на третьому – співставлення уявлень, отриманих мимовільно з науковими, аналізуються їх відмінності [115].

Згідно поглядів А.Львовчкіної, спостережливість та великий

пізнавальний інтерес до світу природи значною мірою сприяють розвитку екологічних уявлень молодших школярів. Це реалізовується шляхом розширення їх екологічної ерудиції, з використанням літератури з яскравими фото тварин і рослин, екскурсії на природу, до зоопарків тощо [118-120].

На думку Г.Леонтьєва, у дітей молодшого шкільного віку може бути сформована готовність до конструктивної взаємодії з природним середовищем. Аналізуючи зміст компонентів, оперуючи сучасними науковими підходами екологічної психології, цю готовність можна назвати екологічною. Її формування є перехідною ланкою, шляхом до розвитку екологічних уявлень молодших школярів. Екологічна готовність включає: емоційний компонент – сприйнятливність світу природи, інтерес, здивування, позитивне ставлення до природних об'єктів; діловий, який виражається в можливості реалізовувати знання в різних нестандартних ситуаціях, бажання брати участь в альтруїстичній діяльності, формуванні безкорисливості й емпатії у ставленні до природи; інтелектуальний компонент свідчить про певний рівень інформованості про світ природи, ерудицію наявність пізнавальних інтересів та усвідомлення себе носієм екологічної свідомості [113].

Вивчаючи доробок дослідників проблеми екологічної освіти О.Бобильової, Л. Бобильової, простежується ідея розвитку екологічної свідомості молодших школярів шляхом формування у них екологічного інтересу. На думку авторів, він є потужним стимулом активності дітей, необхідною умовою розвитку спрямованості особистості. Саме в інтересі проявляється ставлення школярів до предметного світу, в тому числі і до світу природи. Екологічний інтерес, з одного боку, є стимулом для бережливого ставлення до природи, а з іншого – його результатом, що засвідчує відносно завершення певного етапу розвитку екологічних уявлень. В такий спосіб розвиток екологічної свідомості проходить шлях від наявного інтересу до пошуку нових знань, ставлень і почуттів [18].

Екологічний інтерес включає в себе потяг до пізнання живої і неживої природи, читання книжок про природу, цікавість до зображення природи у творах мистецтва, до практичної діяльності у природі, захоплення пов'язані з природою.

Інтерес до навколишнього природного світу у більшості молодших школярів носить нестійкий характер, перевагу має інтерес до живої природи, особливо до тварин. У зв'язку з цим, одним із завдань розвитку екологічної свідомості є розширення обсягу інтересу дітей до природи, формування його стійкості і спрямованості. При цьому доступними засобами є прогулянки-екскурсії на природу, вивчення загадкових явищ природи, діяльність спрямована на допомогу природі, читання книг і перегляд відеоматеріалів про оточуючий світ [18].

Досліджуючи наукові підходи до проблеми екологічної культури і життєдіяльності, можна впевнено стверджувати, що розвиток екологічної свідомості лежить в одній площині з цими категоріями. Адже екологічна культура за своїм змістом є сукупністю, знань, норм, стереотипів та «правил поведінки» людини в оточуючому її природному світі, здатність дитини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля [102; 188; 218-219].

В різних формах та втіленнях проявляється осередок екологічної культури – екологічна життєдіяльність. Вона загалом є процесом існування та самореалізації індивіда в єдності всіх його життєвих потреб і можливостей. Для розвитку екологічної свідомості молодших школярів доцільно їх життєдіяльність та форми поведінки конструктивно спрямувати на довкілля. Його об'єктами можуть бути елементи як живої (включаючи людину), так і неживої природи, що належать до сфери людських інтересів і операціонально піддаються впливу [36; 51].

Отже, на етапі молодшого шкільного віку відбувається перехід від

переваги суб'єктного сприйняття природних об'єктів, побудованого на опозиції «людське – нелюдське» до домінування функціонального, побудованого на опозиції «рівне – нерівне». Іншими словами, антропоморфізм, який є механізмом виникнення суб'єктного сприйняття природних об'єктів у дошкільному віці змінюється суб'єктифікацією у молодших школярів.

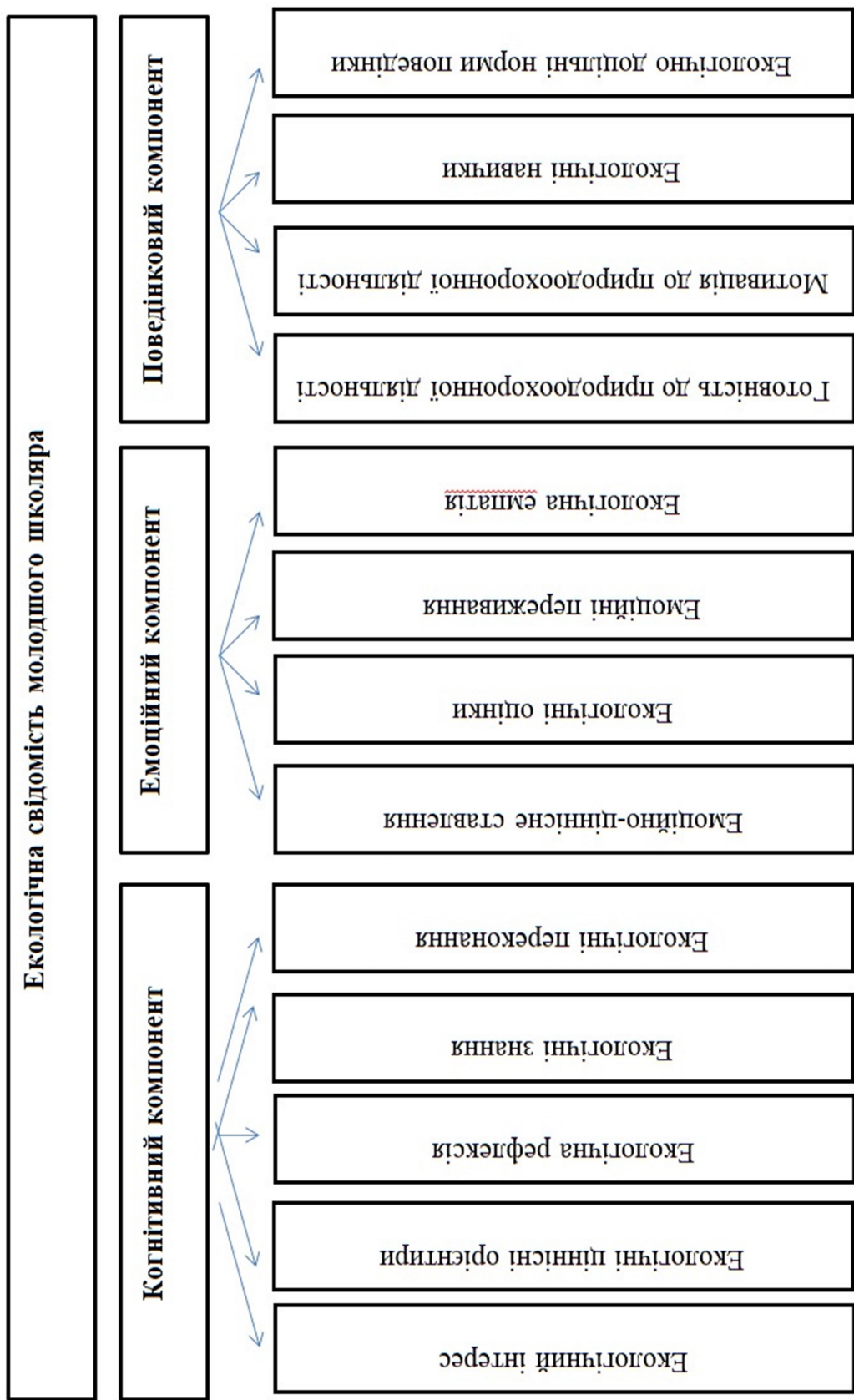


Рис. 1 Структурно-функціональна модель екологічної свідомості молодшого школяра

Екологічна свідомість у нашому дослідженні представлена трьома компонентами: когнітивним, емоційним та поведінковим.

Когнітивний компонент екологічної свідомості характеризує пізнавальний інтерес до природних об'єктів (екологічний інтерес, екологічні оціннісні орієнтири, екологічні переконання, екологічні знання, екологічна рефлексія). Він включає знання про норми та правила поведінки в навколишньому середовищі та причинно-наслідкові зв'язки у природі, людину як частину природи, необхідність збереження природи, оцінку дій та вчинків у природі інших людей та своїх власних [64; 98; 111; 192].

Фактором, який спонукає дітей до здійснення природоохоронної роботи, є інтерес до неї. Як зазначає С.Гончаренко, «інтерес є формою вияву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта. Виявлення інтересу до природоохоронної роботи може мати емоційне забарвлення і пов'язане не лише з пізнавальними почуттями, але й з почуттями морального, естетичного змісту, бажанням примножувати красу оточуючого середовища [46].

Інтерес (в перекладі з латинської *interest* – має значення, є важливим) – спосіб ставлення соціального суб'єкта до необхідних умов існування і розвитку, що виражається у прагненні створювати і використовувати ці умови. В основі будь-якого інтересу знаходиться потреба, яка є категорією, що охоплює більш широке коло явищ, ніж категорія інтересу, оскільки потреби притаманні всім біологічним організмам, в тому числі й людині. Інтереси ж – тільки людині. Потреба – це нужда, необхідність у чомусь. Потреба жити в чистому, безпечному довкіллі відноситься до безпосередніх екологічних потреб людини. Вона є життєво важливою, обумовленою необхідністю самого існування людини [15; 134; 210].

Існують різні точки зору щодо розуміння екологічних інтересів, кожна з яких, розкриваючи суть даного поняття, заслуговує на увагу. Цікавим є підхід М. Васильєвої. На думку вченої, з одного боку – екологічний інтерес, тобто інтерес в збереженні природних об'єктів, підтримці придатної для життя якості навколишнього середовища, умовно складає мотивуючу частину права людини на безпечне навколишнє середовище, а з іншого, екологічний інтерес – це своєрідна форма публічного вираження суб'єктивного права на безпечне навколишнє середовище, його соціально значуща оцінка. Тобто, екологічні інтереси – це категорія, що акумулює в собі наміри та прагнення особистості, спрямованість яких визначена її безпосередніми, життєво важливими екологічними потребами [29].

Сфера екологічних інтересів є надзвичайно широкою. Вона включає світоглядні, пізнавальні, етичні, естетичні, моральні, релігійні та інші сфери, тобто, все те, що складає екологічну духовність людини. У характеристиці екологічних інтересів надзвичайно важливо враховувати складність та багатогранність духовних цінностей. Духовний зміст людини – у багатстві її духовних інтересів. Це, насамперед, широта мислення, глибина емоційних переживань, спрямованість вольових зусиль на здійснення прогресивних ідеалів. Рівень розвитку екологічних інтересів особистості не зводиться до підвищення освіти та збагачення екологічної обізнаності. Звичайно, усе це важливо, але недостатньо. Найголовніше полягає у тому, що екологічні інтереси реалізуються в основних видах соціальної діяльності, в суспільно-корисній роботі, творчій праці, життєдіяльності взагалі [63; 169; 174].

Когнітивний компонент екологічної свідомості включає також *ціннісні орієнтири*, що являють собою певний життєвий досвід, накопичений у процесі індивідуального розвитку людини. Сукупність ціннісних орієнтирів створює свого роду вісь свідомості, навколо якої обертаються почуття і помисли людини і з огляду на яку вирішується безліч людських проблем. Сутність їх полягає у тому, що вони визначають ставлення людини до

навколишнього середовища, до інших людей, до самої себе [30; 213].

Екологічні ціннісні орієнтири особистості у сучасній науці розглядаються як смислові утворення, що формуються у результаті формування в неї суб'єктних екологічних цінностей і є відображенням особистісної значущості широкого кола цінностей природи. Тобто, вони у якості настанов й мотивів діяльності передбачають усвідомлення школярами значення природи як універсальної цінності. [15; 30; 95]

Не викликає сумнівів той факт, що екологічні ціннісні орієнтири є необхідною передумовою розуміння дітьми сутності довкілля, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Відтак, ціннісне ставлення індивіда до природи є важливим компонентом екологічної культури особистості [30; 71; 73-74; 153].

Великого значення формуванню у дітей екологічно ціннісного ставлення до природи надавав В.Сухомлинський. «Ми виховуємо у своїх вихованців, – писав він, – погляд на природу як на народне багатство, що передається з покоління в покоління, цінність якого ні з якими іншими цінностями порівняти й зіставити не можна [184].

Екологічна рефлексія (лат. reflexio - обертання назад) – це актуалізація самоаналізу особистістю своїх дій і вчинків, спрямованих на світ природи, з погляду їх екологічної доцільності. Вона стимулює усвідомлення школярами того, як їх поведінка могла б «виглядати» з погляду природних об'єктів. Наприклад, якщо школяр забув вчасно полити свої кімнатні рослини, то варто йому поставити запитання: «Що вони могли б про тебе подумати?». З точки зору рослин він, безумовно, «виглядає» як безвідповідальна, жорстока людина, яка піддала їх «катуванню спрагою». Актуалізація екологічної рефлексії має велике значення у процесі корекції стратегій і створенні мотивації удосконалення індивідуальних технологій взаємодії з природними об'єктами [15; 23; 50; 55; 90].

Екологічні знання – це знання про явища природи, їх властивості та різноманітність, взаємозв'язки між тваринами і рослинами, сезонні зміни у житті представників флори та фауни. Індикатором наявності екологічних знань є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у природі, відкриття незвичайного у звичайному і знайомому, прогнозування у природному середовищі, викликані втручанням людини. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Тобто, це увесь комплекс знань про оточуюче середовище. Варто зауважити, що знання про довкілля не лише великою мірою обумовлюють емоційне ставлення дітей до природи, а й мотивують їх до природоохоронної діяльності [15; 17; 21; 23; 55].

Екологічна свідомість виростає на базі логічної переробки знань, але являє собою якісно новий щабель, оскільки відбувається трансформація екологічних знань в *екологічні переконання*. Саме вони обумовлюють ціннісні орієнтації та установки дітей, їх свідоме, відповідальне ставлення до природи. Переконання стимулюють пізнавальну активність особистості, спонукають до оволодіння новими екологічними знаннями та їх використання з метою покращення оточуючого середовища [15; 23; 50; 55; 146-148; 169].

Існує взаємозв'язок та взаємовплив екологічних знань, екологічних переконань та екологічної діяльності. Проте цей взаємозв'язок не завжди є однозначним. Так, наприклад, підвищення рівня екологічних знань не призводить до високого рівня розвитку екологічної свідомості, оскільки позитивна налаштованість від набутих знань може нівелюватися негативними рисами особистості: пасивністю, байдужістю, слабкою волею, безвідповідальністю. Тому говорити про рівень розвитку екологічної свідомості можна, лише з'ясувавши міру розвитку таких рис, як почуття відповідальності за збереження природи, стурбованість станом оточуючого середовища, високоморальне ставлення до представників флори та фауни.

Емоційний компонент екологічної свідомості відображає ставлення особистості до природи як до естетично суб'єктивно значущої цінності (емоційно-ціннісне ставлення, екологічні оцінки, емоційні переживання, екологічна емпатія). Він матеріалізується у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначною цінністю, гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки, усвідомлення відповідальності за результати своєї поведінки в природі, здатності до суб'єктифікації природних об'єктів та їх суб'єктного сприйняття.

Екологічна свідомість не може існувати без усвідомлення особистістю краси природи як суб'єктивно значущої цінності, оскільки естетична краса природи сприяє не лише формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, але і спонукає до природоохоронної діяльності. Кант, розмірковуючи про красу природи, знаходив спорідненість краси природи з мораллю. Він писав: «... є всі підстави припускати, що у того, кого безпосередньо цікавить краса природи, є задатки морального образу думки». На його погляд, прекрасне – це символ морального добра [81, с. 234]. Л.Толстой називав природу безпосереднім виразом краси та добра. А краса природи говорить про її моральний зміст. Джон Мюір вважав, що краса і моральність – це одне і те саме, а дика природа є найбільш красивою та моральною частиною природи [238].

Російський вчений В.Соловйов також вважає збереження краси природи однією з найнагальніших проблем людства. Він писав: «...у красі, як в одній із певних фаз триєдиної ідеї, необхідно розрізняти загальну ідеальну сутність та спеціально естетичну форму. Лише ця остання відрізняє красу від добра та істини, тоді як ідеальна сутність у них одна і та сама – гідне буття або позитивна єдність, простір окремого буття в єдності всезагального. Цього ми бажаємо як вищого блага, це ми усвідомлюємо як істину і це ми відчуваємо як красу, але для того, щоб ми могли відчувати ідею, потрібно щоб вона була

вирощена у матеріальній дійсності. Результатом цього втілення і визначається краса, як така, в своїй специфічній ознаці». Саме збереження ідеальної сутності краси як добра та істини і може розглядатися як основний підхід до захисту краси дикої природи, яка має особливу силу морального тяжіння. Можливо це пояснюється тим, що за її естетично прекрасним приховується вище ідеальне начало» [178, с.261].

Зменшення естетичної цінності природнього об'єкту усього лише з погляду економічної доцільності є аморальним. Навпаки, як вважав Е.Кант, по-справжньому гарним є лише те, що не має користі. Дика природа одночасно уособлює добро, істину та красу. Але без краси добро та істина залишаються позбавленими сенсу. Звичайно, краса природи приносить нам задоволення, але її цінність не може бути зведена лише до отримання задоволень. Красу природних об'єктів потрібно цінувати саму по собі і заради добра, яке в ній міститься [80-81].

Основою емоційного компоненту є *емоційно-ціннісне ставлення* до природи, а саме його зміст, потреби в емоційному переживанні процесу спілкування з довкіллям, а також відповідні екологічні емоційні мотиви та інтереси. Дане ставлення реалізується у субдомінантному, несвідомому плані і знаходить свій вираз у почуттях задоволення-незадоволення, радості-смутку, захоплення-презирства, любові-ненависті, які виникають у процесі взаємодії з тими чи іншими природними об'єктами.

З огляду на вищесказане, до складу емоційного компоненту ми включили *екологічні оцінки*, які обумовлені емоційно-естетичними переживаннями людини і знаходять свій вираз в оціночних критеріях: гарно – негарно, краще – гірше тощо. Вони виникають на основі емоційного сприймання особистістю оточуючого середовища.

Однією з найважливіших характеристик емоційно-ціннісного ставлення є те, що, воно є історично найбільш древнім серед всіх інших видів ставлень. *Емоційне переживання* фактів взаємодії з різними природними об'єктами є

доступним вже деяким видам вищих тварин. Предкам сучасної людини це ставлення було властивим у вигляді страху перед стихіями, задоволення від реалізації потреб у їжі, даху над головою, радості від перемоги над ворогом, ворожості до конкурентів іншого племені та ін. Продовжуючи вдосконалюватися, ставлення виросли до рівня художньо-естетичного сприйняття природної дійсності (почуття краси природи та гармонії у ній), а також етичного переживання взаємовідносин з довкіллям (почуття обов'язку та відповідальності за збереження рівноваги у системі «людина-природа», запобігання забрудненню оточуючого середовища тощо).

Незважаючи на те, що в основі формування суб'єктивного, емоційно-ціннісного ставлення до природи лежать потреби конкретного людського індивіда, варто пам'ятати про те, що ставлення людини обумовлені і суспільно-історичним досвідом, який є основою багатого внутрішнього світу людини. Як відомо, дії та переживання людини визначаються не безпосередніми зовнішніми впливами, а узагальненням їх проєкцій у внутрішньому світі, що являють собою систему ставлень індивіда. Саме вони визначають опосередкований характер реакцій особистості на впливи оточуючого світу, її зовнішню ініціативу та поведінку. Все це дозволяє охарактеризувати суб'єктивне емоційно-ціннісне ставлення людини до природи як соціокультурний феномен.

До емоційного компоненту екологічної свідомості відповідно нашої психологічної моделі також входить *екологічна емпатія* – спроможність сприймати природні об'єкти як суб'єкти, розуміти їх стан та потреби, «співчувати» та «співпереживати» їм у ситуаціях реальної й ідеальної взаємодії.

Третій компонент екологічної свідомості носить назву *поведінковий*. Він є індикатором прагнення людини до практичної взаємодії з об'єктами природи, включає дії та вчинки щодо збереження, раціонального використання та примноження природи, навички і звички практичної

природоохоронної діяльності.

Оснoву поведінкового компоненту екологічної свідомості складають готовність та мотивація до природоохоронної діяльності, екологічні навички, дії та вчинки екологічно доцільної поведінки. Саме їх розвиток характеризує рівень готовності й прагнення до практичної взаємодії з об'єктами природи, освоєння необхідних цього технологій. До таких технологій належать наступні екологічні вміння та навички: 1) власна екологічно виважена поведінка у природі (не витоптувати рослини, не забруднювати довкілля побутовими відходами, не створювати шуму тощо); 2) запобігання протиправним вчинкам інших людей – різним видам дрібного браконьєрства (незаконне збирання дикорослих рослин, вилов риби у заборонених місцях тощо); 3) запобігання порушенню правил поведінки у природному середовищі (підпал сухої трави, вирубування дерев, витоптування лікарських трав); 3) виконання посильних дій з ліквідації небажаних явищ (гасіння лісової пожежі, порятунок тварин, яких спіткало лихо, протиерозійний захист ґрунту, збирання сміття в рекреаційних зонах тощо).

Активізація практичної діяльності дітей у довкіллі полягає в тому, що вони мають справу не з предметами, а з об'єктами живої природи – працюють у куточку природи, на городі, у квітнику, доглядають за тваринами. Основним її завданням є вироблення у молодших школярів готовності, дбайливо взаємодіяти із живою природою, формування вмінь і навичок з догляду за рослинами і тваринами.

Формування та розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості дозволяє конструктивно змінити поведінку молодших школярів у ставленні до довкілля, мотивувати їх на набуття та самостійну реалізацію навичок екологічно безпечної поведінки у побуті та природі, активізувати спроможність до самостійних дій у галузі раціонального природокористування, розвинути відповідальність за свої вчинки та

розуміння їх наслідків для оточуючого світу.

Важливим елементом у формуванні мотивів природоохоронної роботи у молодших школярів є активізація уваги. Краще за все вона розвивається у процесі самої взаємодії із природою.

Природоохоронна діяльність стає також джерелом розвитку молодших школярів, виховує у них відповідальність за доручену справу. Як вже зазначалося, вона може здійснюватися як практичні заходи з озеленення, прибирання, очищення джерел тощо. Проте цій практичній роботі повинна передувати тривала діяльність з усвідомлення значущості природи і природоохоронної діяльності як основи збереження життя на Землі. Крім того, залучення молодших школярів до різноманітних видів фізичної праці, пов'язаної тією чи іншою мірою з промисловим чи сільськогосподарським виробництвом, сприяє тому, що їх інтелектуальне життя з дитинства набуває практичної спрямованості.

Реалізація охарактеризованої психологічної моделі розвитку екологічної свідомості молодшого школяра, на нашу думку, дозволить не лише емпірично дослідити її психологічні особливості, але й розвинути екоцентричне ставлення дітей до довкілля, сформувані екологічно спрямовані переконання, екологічний світогляд, розвинути вміння, навички, норми та правила екологічно доцільної поведінки.

Щодо підходу, який став базовим для наукової реалізації концептуальної парадигми нашого дисертаційного дослідження, то ним став *суб'єктно-діяльнісний*, сутність якого полягає у тому, щоб *актуалізувати пізнавальний інтерес та знання* школярів про довкілля, норми та правила поведінки в навколишньому середовищі, формувати у них естетичне емоційно-ціннісне сприймання природи як суб'єктивно значущої цінності з метою збереження її краси, гармонії та реалізації екологічно доцільної та виваженої поведінки.

Висновки до першого розділу

Узагальнення літературних джерел з проблеми екологічної свідомості дозволило виокремити існування декількох різновекторних тенденцій в її історичному розвитку. *Антропоцентрична* екологічна свідомість характеризується протиставленням людини як вищої цінності і природи, як її власності; сприйняття останньої як об'єкту одностороннього впливу людини; прагматичний характер мотивів і цілей взаємодії з оточуючим середовищем. Така екологічна свідомість нині притаманна багатьом сферам людської діяльності і саме її можна вважати причиною сучасної екологічної кризи, що загрожує перерости в екологічну катастрофу.

Природоцентрична екологічна свідомість характеризується поглядами на природу як на найвищу цінність, розвиток якої усвідомлюється як природній еволюційний процес, якому повинно підпорядковуватися людство, а метою взаємодії з природою є збереження останньої у всьому розмаїтті її форм та видів у тому числі й тих, що завдають шкоди людині. Свідомість цього типу часто знаходить свій вираз у таких «сценаріях» виходу з екологічної кризи, що припускають суворе самообмеження й відмову від більшості досягнень цивілізації, вважаючи, що лише завдяки цьому можна зберегти гармонію з навколишнім середовищем.

Екоцентричній екологічній свідомості притаманна орієнтованість на екологічну доцільність поведінки, відсутність протиставлення людини і природи, сприйняття природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів по взаємодії, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою. Вагомий внесок у її розвиток зробили інвайроментальний консерваціонізм, російський космізм, екологізм, вчення про ноосферу.

У нашому дослідженні *екологічна свідомість розглядається як вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія до місця і ролі людини в біологічному,*

фізичному та хімічному світі, саморегуляція даного відображення.

Дітям молодшого шкільного віку притаманний *когнітивний суб'єктно-непрагматичний тип суб'єктивного ставлення до природи*. І хоча у них домінує когнітивний компонент, проте до кінця даного вікового періоду все більшого значення набувають практичний і поведінковий компоненти. Розвиток екологічної свідомості молодших школярів відбувається на основі здобуття ними знань про довкілля як середовище існування і життєдіяльності людини, формування естетичного та морального ставлення до світу природи, вміння реалізовувати свою поведінку відповідно до загальнолюдських норм моралі, розвиток відповідальності за благополуччя оточуючого світу, долю біосфери та природи загалом.

Обраний суб'єктно-діяльнісний підхід дав змогу створити структурно-функціональну модель екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку, складовими якої є наступні компоненти: *когнітивний* (екологічні інтереси, ціннісні орієнтири, екологічна рефлексія, знання та переконання); *емоційний* (емоційно-ціннісне ставлення, екологічні оцінки, емоційні переживання, екологічна емпатія); *поведінковий* (готовність та мотивація до природоохоронної діяльності, екологічні навички, норми екологічно доцільної поведінки). У наступних розділах дисертаційної роботи представлені результати їх експериментального вивчення та формування у дітей молодшого шкільного віку.

Основні положення I розділу дисертації наведені в таких публікаціях:

1. Падалка Р. Г. Екологічна свідомість особистості як психологічна проблема / Роман Григорович Падалка // Єдність навчання і наукових досліджень-головний принцип університету:Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік,9-10

- лютого 2012 року. Частина 2 / Роман Григорович Падалка. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 121–122
2. Падалка Р. Г. Екологічні уявлення особистості як проблема психологічної науки / Роман Григорович Падалка // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 22. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць / Роман Григорович Падалка. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – (КВ; 14704). – С. 145–149.
 3. Падалка Р. Г. Теоретичні засади дослідження розвитку екологічних уявлень молодших школярів / Роман Григорович Падалка // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. Випуск 42(66) / Роман Григорович Падалка. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2013. – (КВ 8818). – С. 161–166.
 4. Падалка Р. Г. Екологічна свідомість: особливості розвитку в молодшому шкільному віці / Роман Григорович Падалка // Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 2 [збірник статей] / Роман Григорович Падалка. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 119–136.
 5. Падалка Р. Г. Структура та особливості екологічної свідомості молодших школярів / Роман Григорович Падалка // Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 3 [збірник статей] / Роман Григорович Падалка. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2015. – С. 117–133.
 6. Падалка Р. Г. Особливості структури екологічної свідомості молодшого школяра / Роман Григорович Падалка // Гуманітарний корпус : [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск

12/Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова; ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / Роман Григорович Падалка. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – С. 88–91.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Теоретичний аналіз літературних джерел по проблемі дослідження дозволив виділити структурні компоненти екологічної свідомості: когнітивний компонент, емоційний компонент, поведінковий компонент, що дозволило сформулювати завдання що до дослідження психологічних особливостей екологічної свідомості у дітей молодшого шкільного віку:

✓ З'ясувати динаміку розвитку компонентів екологічної свідомості молодшого школяра (когнітивного, емоційного, поведінкового) учнів першого та третього класів.

✓ Визначити психологічні особливості екологічної свідомості в залежності від місцевості проживання досліджуваних.

✓ Охарактеризувати гендерні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра.

✓ Виокремити критерії та показники рівня розвитку екологічної свідомості молодшого школяра та на їх основі дати характеристику кожному з них.

Експериментальна база дослідження – Срібнянська середня ЗОШ І-ІІІ ст., смт Срібне Чернігівська обл.; Варвинська середня ЗОШ І-ІІІ ст., м. Варва Чернігівська обл.; Варвинська районна гімназія, м. Варва Чернігівська обл.; Середня ЗОШ І-ІІІ ст. №258 м.Київ; Середня ЗОШ І-ІІІ ст. №204 м.Київ.

У дослідженні взяли участь 263 молодших школярів, які проживають у місті Києві (131 особа), а також Срібнянському та Варвинському районах Чернігівської області (132 особи). Досліджувані утворили дві групи. До першої – увійшли учні першого класу у кількості 133 особи (з них 66 – мешкають у селі і 67 – у місті), до другої – учні третього класу у кількості

130 осіб (з них 66 сільських мешканців та 64 – міських). За гендерною ознакою експериментальну вибірку було диференційовано на дві групи: 128 дівчаток та 135 хлопчиків.

Для чистоти експерименту в якості досліджуваних виступили молодші школярі 1-го і 3-го класів. Оскільки діти, які пішли до школи у сім років і навчаються у 4 класі, це уже по суті молодші підлітки.

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури проведення констатувального експерименту

Для емпіричного вивчення когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів екологічної свідомості молодшого школяра була використана методика **«Ставлення до екологічних проблем»** Н. Кочеткова.

Для діагностики когнітивного компоненту було використано два субтести: «Оцінка екологічних загроз» та «Екологічна відповідальність». Перший субтест ґрунтується на двомірній моделі взаємодії людини і природи, де вплив людини на природу та природи на людину представлені у свідомості як два незалежних чинники. Досліджуваний повинен оцінити два списки, які складаються з 12 природних явищ, що впливають на людину як позитивно, так і негативно та 12 прикладів людської діяльності, які завдають шкоди й приносять користь природі. Діти не мають достатньо знань для оцінки такого списку, тому для них спеціально був складений перелік природних явищ, а список прикладів людської діяльності кардинально перероблений. Замість прикладів людської діяльності, які можуть впливати на природу, дітям подавався список знайомих їм професій і пропонувалося оцінити наскільки «корисним» або «шкідливим» є діяльність людей даних професій. Практично всі професії списку за психологічною класифікацією Є. Клімова відносилися до типу професій «людина – природа». Дві професії мали непряме відношення до природи (водій та двірник) оскільки не характеризувалися

чітким природнім «забарвленням». Наприклад, якщо професія лісника передбачає яскраво виражену турботу про здоров'я, то водій може як возити зерно з поля, так і у непрямий спосіб «брати участь» у забрудненні природи вихлопними газами. У наданому списку природних явищ всі вони могли бути оцінені як «загрозливі», так і сприятливі для людини, наприклад, «мороз», «комахи» тощо. Таким чином, була збережена логіка дорослого опитувальника, що дало змогу у подальшому з'ясувати особливості когнітивного сприймання впливу природи на дитину і дитини на природу.

Для забезпечення точності вимірювального інструменту, діти повинні були оцінити міру впливу кожного природного явища і кожної професії за заданою шкалою. У дорослому варіанті методики використовується 9-бальна шкала оцінки і респонденти оцінюють кожен параметр окремо за силою і частотою впливу. Такий спосіб неможливо використати у процесі діагностики молодших школярів, оскільки їх уявлення про взаємодію природи і людини не є настільки деталізованими і вони не мають достатніх інтелектуальних знань. Саме через це дітям пропонувалося оцінити кожен параметр усього один раз за простою трибальною шкалою.

Таким чином, для діагностики *когнітивного компоненту* екологічної свідомості використовувався список із 12 явищ природи (дитина повинна була оцінити наскільки кожне з явищ є шкідливим або корисним для людини) та з 7 професій (дитина повинна була оцінити допомагають чи шкодять природі представники даних професій).

Отже, перший субтест (когнітивний компонент екологічної свідомості) дозволив діагностувати 4 когнітивні параметри: 1) уявлення про позитивний вплив природи на людину; 2) уявлення про негативний вплив природи на людину; 3) уявлення про позитивний вплив людини на природу; 4) уявлення про негативний вплив людини на природу.

Для діагностики *емоційного* компоненту досліджуваним для оцінки надався список з 20 тверджень, які були відібрані у результаті спеціального

дослідження і являли собою опис моментів, коли людина відчуває себе частиною природи. Дані описи були відібрані так, щоб викликати у респондентів чіткі уявлення про емоційні переживання, викликані взаємодією з природою. Ці переживання мали як естетичну, так і фізіологічну природу, наприклад, приємна втомленість після тренування або розслаблення після сауни. Звичайно, що жоден з таких моментів не є зрозумілим для молодших школярів. У кращому випадку вони могли оцінити деякі твердження за шкалою «подобається – не подобається». З огляду на це, автором був створений список «індіанських» імен з використанням природних явищ і пропонувалося оцінити наскільки ці імена їм подобаються за 5-ти бальною шкалою, яка була подана у вигляді «смайликів» Автори адаптації методики вважали, що, оцінюючи імена, діти будуть «приміряти» їх на себе, тим самим демонструючи єдність з тим чи іншим природним явищем [58].

Таким чином, для діагностики емоційного компоненту екологічної свідомості ми використали список з 15 «індіанських» імен і дитина повинна була оцінити наскільки кожне з них їй подобається. Даний субтест дозволив діагностувати 4 емоційних параметри екологічної свідомості.

1. Ласкава природа (імена, які відображають приємні для дітей явища природи: Стигла суниця, Яблуневий садок та ін.).
2. Фізична досконалість (імена, які відображають фізичну силу та спритність: Швидкі ноги, Пильне око та ін.).
3. Явища природи (імена, які відображають нейтральні природні явища: Морська хвиля, Падаючий сніг та ін.).
4. Прагнення піднятися догори (імена, пов'язані з польотом: ясне небо, вільний політ та ін.).

Для діагностики *поведінкового* компоненту дитячої екологічної свідомості був застосований субтест «Ситуації», який діагностує вибір поведінки за умови конфлікту різних середовищ (природного, соціального та техногенного). Для

цього досліджуваним пропонувалися спеціально сконструйовані описи складних ситуацій та варіанти їх розв'язання, з яких потрібно було вибрати одне. Ситуації були сконструйовані відповідно віку і варіантів розв'язання кожної було запропоновано лише два. Кожен варіант рішення передбачав вибір на користь того чи іншого середовища – соціального, природного або техногенного. Таким чином, для діагностики поведінкового компоненту екологічної свідомості використовувалися шість ситуацій з життя дитини, в якій їй пропонувалося вибрати один з двох варіантів поведінки, кожен з яких передбачав надання переваги одному з двох середовищ (природного, соціального та техногенного), які конкурують у ситуації.

Третій субтест дозволив діагностувати 3 поведінкових параметри екологічної свідомості: 1) частота обрання техногенного середовища в ситуації конфлікту; 2) частота обрання соціального середовища в ситуації конфлікту; 3) частота обрання природного середовища в ситуації конфлікту.

Для дослідження екологічної свідомості молодшого школяра, зокрема домінуючої установки у ставленні до природи, нами була використана вербальна асоціативна *методика «ЕЗОК»* (емоції, знання, охорона, користь) за авторства В. Ясвіна та С. Дерябо [56; 58-59].

Установка – це сформована на основі досвіду стійка схильність індивіда до певної форми реагування, що змушує його орієнтувати свою діяльність у певному напрямі й діяти послідовно всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана. Екологічна установка виражає ціннісне ставлення людини до об'єкту природи. Виділяють 4 типи таких установок, коли особистість сприймає природу як об'єкт:

- ✓ вивчення, отримання певних знань – когнітивна установка;
- ✓ краси – естетична установка;
- ✓ охорони природи – етична установка;
- ✓ користі – прагматична установка.

Методика складається з 12 пунктів, кожен з яких містить стимульне слово та 5 слів для асоціацій. Досліджуваним називалися стимульні слова і пропонувалося вибрати одне з наступних запропонованих п'яти слів, яке більше всього до нього підходить (чотири слова відповідають чотирьом типам установки, п'яте пропонується для відволікання уваги). Відповідь досліджуваних фіксувалася на папері. Слова зачитувалися у швидкому темпі, для того, щоб у досліджуваних не лишалося часу на тривале осмислення варіантів і вони повинні були вибрати той варіант, «який першим прийшов у голову», що і характеризує домінуючу установку.

Кількість виборів того чи іншого типу вираховувалося у відсотках від максимально можливого, а потім їм присвоювалися відповідні ранги: 1, 2, 3, 4. Тип установки, що отримав найбільшу умовну вагу (1-й ранг) розглядався як провідний у даної особистості. Ми звертали також увагу на кількість вибраних «сміттєвих» слів. Якщо їх було 3 та більше, то результати не аналізувалися, оскільки досліджуваний, ймовірно прагнув навмисно підібрати слова, які не підходять.

Інструкція. Вам будуть запропоновані слова і до кожного слова ще 5 слів. Виберіть з п'яти те слово, яке найкраще пов'язане із запропонованим, тобто краще всього до нього підходить.

ЛІС	Поляна (К)	ЛОСЬ	Сліди (И)
	Мурашник (И)		Лісник (О)
	Заповідник(О)		Трофей (П)
	Дрова (П)		Каміння
	Пісок		Роги (К)
ТРАВА	Поливати (О)	ОЗЕРО	Вилів (П)
	Силос (П)		Шерсть
	Кора		Острова (К)
	Роса (К)		Моллюск (И)
	Стебло (И)		Очищати (О)
ВЕДМІДЬ	Паутина	ДЕРЕВО	Осінь (К)

	Хозяїн (К)		Кільця (И)
	Малина (И)		Виростити (О)
	Рідкий (О)		Меблі (П)
	Шкура (П)		Сіно
БОЛОТО	Ополоник (И)	КАЧКА	Заборона (О)
	Заказник (О)		Спекотне (П)
	Торф (П)		Світанок (К)
	Яблука		Гілка
	Туман (К)		Кільцювання (И)
РИБА	Жабри (И)	САД	Барлога
	Срібляста (К)		Квітучий (К)
	Нерестилище (О)		Запилення (И)
	Жарити (П)		Доглядати (О)
	Перо		Врожай (П)
БОБЕР	Спритний (К)	ПРИРОДА	Краса (К)
	Різці (И)		Вивчення (И)
	Розселення (О)		Охорона (О)
	Шуба (П)		Користь (П)
	Гриби		

Наступною методикою було застосовано опитувальник *«Натурафіл»*. Методика призначена для діагностики рівня розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності та його структури. Під інтенсивністю ставлення розуміється його структурно-динамічна характеристика, яка показує в яких сферах і в якій мірі воно проявляється [56; 58-59].

Опитувальник включає 4 основні шкали, які відповідають чотирьом теоретично виокремленим компонентам інтенсивності: когнітивному, перцептивно-афективному, практичному, вчинку, а також додаткову шкалу натуралістичної ерудиції.

Когнітивна шкала (К) призначена для діагностики міри змін в мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної об'єктами природи, обумовлених ставленням до неї, які проявляються у готовності (нижчий

рівень) і прагненні (вищий рівень) отримувати, шукати і переробляти інформацію про ці об'єкти, в особливій «інформаційній сенситивності до них».

Перцептивно-афективна шкала (ПА) призначена для діагностики ступеня змін у системі афективно забарвлених «еталонів» особистості естетичного, етичного та вітального характеру, які обумовлені ставленням до природи. Вони проявляються на рівні естетичного та етичного освоєння об'єктів природи, підвищеної сприйнятливості до їх чуттєво-виразних елементів, прагненні їх отримувати («сенсорно-етичний голод»), свободі від неадекватних соціальних етичних стереотипів, чуйності до вітальних проявів природних об'єктів, що реалізуються через емпатію, ідентифікацію тощо.

Практична шкала (ПК) спрямована на діагностику міри змін мотивації і спрямованості практичної діяльності з об'єктами природи, обумовлені ставленням до неї, які проявляються у готовності і прагненні до практичної взаємодії з природними об'єктами.

Шкала вчинку (В) спрямована на діагностику змін у вчинках особистості, обумовлених ставленням до природи, що проявляється в активності особистості щодо зміни оточення у відповідності до цього ставлення.

Додаткова шкала натуралістичної ерудиції (НЕ) спрямована на діагностику сукупності наявних в особистості знань про об'єкти природи.

Кожна шкала складається з 10 дихотомічних пунктів (за принципом «так» - «ні»), всього – 50 пунктів.

У процесі складання матриці-специфікації методики авторами закладалися пункти, які діагностують ставлення до трьох класів природних об'єктів: тварин, рослин та біоценозів (болото, луг тощо) з метою забезпечення змістовної валідності. Таким чином, досліджуваний, який має високу інтенсивність ставлення, наприклад, лише до тварин, але низьку до

рослин, не може отримати максимальні бали, оскільки його ставлення до природи в цілому сформовано недостатньо.

У своєму аналізі активності як функції зростаючої складності організації її матеріальних носіїв С. Смирнов зазначає, що «найважливішим спрямуванням прогресивних змін активності є перехід від процесів адаптивного, пристосувального типу до процесів перетворення і активного конструювання зовнішніх умов існування системи, яка прагне зберегти і розвивати свою внутрішню визначеність». У відповідності з цим, конструюючи когнітивну і практичну шкали, автори включили в них по 5 пунктів, які відображають ситуації адаптивного, пристосувального характеру, тобто пов'язані із діяльністю, що стимулюється іншими людьми або обставинами (більш низький рівень), і по 5 пунктів, що відображають процеси перетворення і активного конструювання зовнішніх умов, пов'язаних із діяльністю, організованою особистістю самостійно (більш високий рівень) [173].

У шкалі вчинку існує розмежування пунктів за активністю, що спрямована на самі об'єкти природи, і активністю, спрямованою на людей, які взаємодіють з природою. Авторами припускалося, що це дві ситуації, що якісно різняться між собою, і, відповідно, вони повинні бути однаково представлені у методиці (кожна по 5 пунктів). При цьому вважається, що активність, спрямована на людей, є більш «важкою». Саме через це досліджувані, які набрали велику кількість пунктів даного типу, повинні мати і достатньо високі показники за пунктами, пов'язаними з активністю, спрямованою на самі об'єкти природи.

Варто зазначити, що шкала вчинку у цьому відношенні принципово відрізняється від когнітивної та практичної: будь-який вчинок за визначенням є діяльністю, організованою самостійно, але різниться за своїм об'єктом, а практична і когнітивна шкали характеризують діяльність, яка може бути одного або другого типу, але об'єктом її завжди слугує якийсь

природний об'єкт.

Зазначені методики потребували адаптації, оскільки всі вони російськомовні, крім того спрямовані на вивчення екологічної свідомості особистості починаючи з 10 років.

Адаптація методики проходила в два етапи: 1) переклад запитань українською мовою; 2) розробка оптимальних з позиції віку запитань по шкалі натуралістичної ерудиції.

Враховуючи вік дітей, ми вважали за доцільне проводити методику «на слух». Запитання зачитувалися досліджуваним 1 раз, час відведений для відповіді, тривав 3-5 секунд.

Діагностика типів емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи була здійснена за допомогою методики *«Тип емоційного ставлення до природи»* (авт. Г.Ягодин) і містила 2 серії завдань. Перша серія завдань була спрямована на з'ясування емоційних проявів у взаємодії із природою. Вона складалася з 2 ситуаційних завдань, метою яких було виявити прояв емоційних переживань у ставленні до об'єктів природи, які потрапили у біду, здатність відгукуватися на прояви прекрасного у природі, вміння відчувати природу та реагувати на екологічні проблеми.

Друга серія завдань передбачала вивчення ціннісних проявів молодших школярів у взаємодії з природою.

Завдання 1.

Кожній дитині пропонувалася така ситуація. «Уяви собі наступне: холодного зимового вечора, коли мете сніг, ти йдеш додому і бачиш біля будинку маленьке цуценя, яке тремтить від холоду і жалібно скавчить. Щоб ти зробив у такій ситуації?»

Завдання 2 виконувалося колективно. Школярам пропонувалася прогулянка до водойми. Місцем для неї обирався засмічений берег. Запитання для обговорення.

1. Чи подобається вам місце нашої прогулянки (обґрунтуйте свою відповідь).
2. Що ви тут помітили?
3. Чи хотіли б ви тут відпочивати?
4. Що необхідно зробити для того, щоб берег став місцем відпочинку? Чи під силу це вам?

Виконання завдання передбачало проведення екологічної акції «Річка мого дитинства», під час якої велося спостереження за школярами.

Друга серія завдань була спрямована на з'ясування розуміння школярами наслідків дій людини у природі, з'ясування рівня уявлень про значення природи у житті людини.

Перше завдання полягало у виборі стежки, якою потрібно пройти по дорозі додому. Пропонувалося три стежки.

1. Якщо підеш цією стежкою, то можеш потоптати квіти, що ростуть поруч.
2. Якщо обереш цю стежку, то можеш наступити на мурашник.
3. Якщо підеш цією стежкою, то побачиш, що посередині стежки горить багаття.

При виконанні другого ситуаційного завдання школярам пропонувалося намалювати за вибором: землю без рослин, тварин, людей, або те, що вони бачать у повсякденному житті. Потім проводилася бесіда, в ході якої порівнювалося 2 зображення: земля на фоні блакитного неба, без рослин і тварин та краєвид із зображенням квітів, звірів, комах та птахів.

Запитання для обговорення.

1. Що зображено на малюнку ?
2. Хотів би ти жити там, де немає тварин, рослин ?
3. Що відбувається, якщо не посадити рослини ?
4. При спогляданні якого малюнка ти відчуваєш задоволення ? Чому ?
5. Що потрібно зробити, щоб зберегти природу Землі ?

Тип емоційно-ціннісного ставлення визначався відповідно до кожного завдання за відкорегованою формулою Г. Вітцлака.

$$K = \frac{R \times 100\%}{N}$$

де K – коефіцієнт емоційно-ціннісного ставлення (%);

R – кількість реальних балів за виконання завдання (є змінною величиною);

N – постійна величина, що становить максимальну кількість балів за виконання завдання.

У даному випадку $N = 25$ балам (за виконання 1, 3 і 4 завдань максимальна кількість балів дорівнює 5, за виконання другого завдання – 10 балам).

Фіксуючи ознаки емоційного ставлення до об'єктів і явищ природи, що виявилися в інтонації голосу, посмішці, пестливих словах, захопленні, радості, а також силу, тривалість, стійкість емоційних реакцій ми значну увагу приділяли обґрунтуванню школярами свого ставлення до об'єкта чи явища природи. Враховували також наявність індивідуального стилю виконання завдання, звернення дітей до досвіду взаємодії, передбачення своїх вчинків і ставлення до об'єкта у тій чи іншій ситуації.

Середній коефіцієнт виконання всіх завдань, який отримувався способом поділу суми коефіцієнтів виконання завдання на їхню кількість, засвідчував про тип емоційно-ціннісного ставлення школярів до природи.

80 – 100 % - позитивно-активне;

50 – 80 % - позитивно-пасивне;

30 – 50 % - нейтральне;

нижче 30 % - негативне [162; 214].

Наступним використаним нами методом було спостереження, сутність якого полягала у з'ясуванні домінуючої установки у ставленні до природи, чуттєвого пізнання природних об'єктів через різні форми сприймання –

зорове, слухове, тактильне тощо. Це дало нам можливість дослідити спроможність школярів виокремлювати різні ознаки об'єктів природи, помічати взаємозв'язок неживої та живої природи.

У процесі *спостереження* на уроках з природознавства та екскурсіях у природу фіксувалося наступне:

- зацікавленість дітей об'єктами оточуючого середовища, про які йшлося на уроці;
- міра активності у дискусіях;
- прояв пізнавального інтересу до живої та неживої природи;
- міра вираженості прагматичного та альтруїстичного інтересів до оточуючого середовища;
- розуміння необхідності берегти навколишнє середовище;
- уміння і навички позитивного впливу на природу;
- розуміння естетичної цінності природи;
- негативне ставлення до дітей, що завдають шкоди природному середовищу.

Наступний метод – *бесіда*. Еспериментатор по черзі зачитував кожній дитині нижчевикладені запитання та фіксував відповіді дітей.

1. Які явища природи ти знаєш?
2. Що природа дає людині?
3. Чи є дерева частиною природи?
4. Для чого потрібні дерева?
5. Якого кольору цвіт верби, як його називають?
6. Які перші листочки вишні?
7. Якого кольору квіти ромашки?
8. Чи можна палити багаття під стовбуром дерева?
9. Чому потрібно садити дерева?
10. Чи всюди можна кидати сміття?
11. Чи подобається тобі весна?

12. Без природи буде жити людина?
13. Якими є сніжинки, що летять на землю?
14. Які перші квіти весни?
15. Якого кольору перші квіти, скільки мають пелюсток?
16. Для чого потрібні людині квіти?
17. Яким чином людина руйнує природу?
18. Що можуть зробити діти для охорони природи?
19. Чи є людина царем природи?
20. Чи є у тебе вдома птахи, риби, рослини?
21. Як ти ставишся до тварин та рослин вдома та на вулиці?
22. Чи виявляш співчуття, співпереживання до тварин та рослин?
23. Які види спільної діяльності у спілкуванні з природою практикуються у тебе вдома?

Отримані від дітей відповіді аналізувалися за трьома параметрами. Так, про розвиток когнітивного компоненту екологічної свідомості свідчили знання і уявлення дітей про норми і правила поведінки в навколишньому середовищі, людину як частину природи, причинно-наслідкові зв'язки у природі, необхідність її збереження; емоційного – естетичні потреби у взаємодії дітей з природою, особливості емоційно-ціннісного ставлення до неї; критерієм оцінки поведінкового компоненту свідчили дії та вчинки школярів щодо збереження природи, навичок та вмій практичної природоохоронної діяльності.

У нашому дослідженні використовувався *метод контент-аналізу*, за допомогою якого аналізувалися категоріальні структури у світосприйнятті школярів. Досліджуваним пропонувалося скласти коротке оповідання або декілька непов'язаних між собою речень, що містили б такі слова, як «вогонь», «вода», «земля», «повітря», «зірки». Отримані дані інтерпретувалися з огляду на об'єктивні критерії оцінювання («корисний – шкідливий», «гарний – потворний», «взаємопов'язаний – відокремлений»).

Таким чином, підібраний нами психодіагностичний інструментарій дослідження екологічної свідомості молодших школярів відповідав предмету нашого вивчення. Він включав наступні методики: компоненти екологічної свідомості вивчалися за допомогою опитувальників «ЕЗОК» (емоції, знання, охорона, користь), «Натурафіл» за авторства В. Ясвіна та С. Дерябо, та методики «Ставлення до екологічних проблем» (авт. Н.Кочеткова), тип емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи вивчався за допомогою методики «Тип емоційного ставлення до природи» (авт. Г.Ягодін та ін.). Крім зазначених вище методик на різних етапах дослідження були використані спостереження, індивідуальні бесіди, метод контент-аналізу.

2.2. Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів

Розвиток екологічної свідомості молодших школярів, зокрема її окремих компонентів (когнітивний, емоційний, поведінковий), вивчається у нашому дослідженні за допомогою методики Н. В. Кочеткова *«Ставлення до екологічних проблем»* [169]. Нагадуємо, що методика містить три субтести, кожен з яких спрямований на дослідження одного з компонентів. Для діагностики *когнітивного компоненту* екологічної свідомості використовувався список із 12 явищ природи (дитина повинна була оцінити наскільки кожне з явищ є шкідливим або корисним для людини) та з 7 професій (дитина повинна була оцінити допомагають чи шкодять природі представники даних професій).

Для діагностики емоційного компоненту екологічної свідомості ми використали список з 15 «індіанських» імен і дитина повинна була оцінити наскільки кожне з них їй подобається.

Для діагностики поведінкового компоненту екологічної свідомості використовувалися шість ситуацій з життя дитини, в якій їй пропонувалося вибрати один з двох варіантів поведінки, кожен з яких передбачав надання

переваги одному з двох середовищ (природного, соціального та техногенного), які конкурують у ситуації

Отримані результати дослідження здійсненого на вибірці учнів першого та третього класів, подані у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Кількісні показники вираженості компонентів екологічної свідомості молодших школярів (у%)

n = 263

Компоненти екологічної свідомості	Кількість досліджуваних (у %)		
	учні 1-го класу	учні 3-го класу	t-критерій Ст'юдента
Когнітивний	40,4	43,4	
Емоційний	39,3	27,3	$p \leq 0.05$
Поведінковий	20,3	29,3	$p \leq 0.05$

Когнітивний компонент екологічної свідомості є домінуючим у 40,4% досліджуваних першого класу та 43,4% – третього, що свідчить про розвиненість їх інтелектуальної сфери, прагнення свідомого поповнення знань, наявність екологічного світогляду, що включає систему знань і правил поведінки у довкіллі та усвідомлення необхідності застосовувати їх на практиці. Молодші школярі з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості характеризуються сформованістю екологічних знань (у тому числі оволодіння екологічними поняттями), розвиненим екологічним мисленням, адекватністю екологічних суджень, наявністю власної екологічної позиції. Проте вищий рівень розвитку даного компоненту (хоча і не статистично значущому рівні) діагностовано у молодших школярів 3-го класу. На нашу думку, це пов'язано з тим, що у них сформований більший обсяг знань та умінь, за допомогою яких вони можуть аналізувати спеціальну літературу, проблемні екологічні ситуації, знаходити

гуманні способи їх розв'язання, оцінювати результати природоохоронної діяльності. Розвинуті конструктивні вміння спричиняють розвиток їх екологічних інтересів, планування власної діяльності у природному середовищі.

Домінування *емоційного компонента* екологічної свідомості дозволяє стверджувати, що 39,3% першокласників та 27,3% учнів третього класу великою мірою притаманно захоплюватися красою оточуючого середовища, неповторністю та унікальністю його форм, кольорів та гармонії. Усе це, впливаючи на органи чуття, викликає у дітей різноманітні приємні емоції та почуття. Крім того, споглядання краси природи – це не лише безкорисливе милування, отримання суто естетичної насолоди, задоволення духовної потреби, але й наявність людського почуття відповідальності за те, щоб естетичне явище було збережене та приносило радість пізнання прекрасного іншим людям. На нашу думку, зменшення естетичного компонента у структурі екологічної свідомості третьокласників пов'язано із активізацією їх пізнавального дослідницького інтересу у ставленні до природи.

Домінування *поведінкового компонента* екологічної свідомості засвідчили лише 20,3% учнів першого класу та 29,3% – третього. Велика кількість досліджуваних більшою мірою віддають перевагу техногенному середовищу. На нашу думку, це є наслідком нерозуміння дітьми відповідальності за майбутнє довкілля, незначний обсяг знань щодо неможливості існування людини без природи. У цивілізованому світі діти потрапляють в умови компромісу між природою і машинами. Несформованість у них екологічної свідомості детермінує прагматичне ставлення до природи та відсутність бажання брати участь у заходах щодо її охорони. Втім, учні 3-го класу здатні більшою мірою прогнозувати наслідки своїх дій, усвідомлювати необхідність збереження багатств природи, проявляють стурбованість в екологічно складних ситуаціях. Вони спроможні аналізувати проблемні екологічні ситуації, знаходити способи їх розв'язання,

оцінювати результати природоохоронної діяльності, планувати свою діяльність у природному середовищі та реалізувати екологічні практичні дії. Учнім першого класу теж характерні прояви соціально-цінної мотивації у взаєминах з природою, проте часто їх поведінка мотивується бажанням завоювати гарне ставлення інших, уникнути ситуацій осуду і покарання.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу простежити тенденцію, що *емоційний (перцептивно-афективний) компонент* протягом молодшого дитинства поступово знижується. *Тобто, чим менше у ставленні до природи дитина керується емоціями, тим більше вона налаштована на пізнання устрою оточуючої природи.*

Резюмування результатів нашого дослідження дали змогу виокремити та проаналізувати 3 рівні розвитку кожного компоненту екологічної свідомості молодших школярів: *когнітивного, емоційного та поведінкового.* (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні розвитку компонентів екологічної свідомості молодших школярів

(у %)

n = 263

Компонент	Когнітивний			Емоційний			Поведінковий		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Учні 1-го класу	13,2	43,2	43,6	34,5	40,2	21,1	21,1	29,4	49,5
Учні 3-го класу	25,6	46,5	27,9	19,1	31,4	49,5	33,2	35,7	31,1
t-критерій Ст'юдента	p≤0.05		p≤0.05	p≤0.05	p≤0.05	p≤0.05	p≤0.05	p≤0.05	p≤0.05

Когнітивний компонент екологічної свідомості охоплює розвиненість інтелектуальної сфери, мотивацію і спрямованість пізнавальної активності,

пов'язаної об'єктами природи, обумовлених ставленням до неї, які проявляються у готовності (нижчий рівень) і прагненні (вищий рівень) отримувати, шукати і переробляти інформацію про ці об'єкти, в особливій «інформаційній сенситивності до них». Відповідно до обраних критеріїв встановлено високий, середній і низький рівні когнітивного компоненту.

Високий рівень *когнітивного компоненту* характеризується сформованістю екологічних знань (у тому числі і володіння екологічними поняттями), розвиненим екологічним мисленням, яскраво вираженим прагненням отримувати інформацію про природні об'єкти, адекватністю екологічних суджень, наявністю власної екологічної позиції.

Середній рівень характеризується усвідомленням дитиною значення екологічних знань, але їх кількість і якість є недостатньою, логічністю екологічного мислення, адекватністю екологічних уявлень, нестійкою екологічною позицією.

Низький рівень характеризується відсутністю екологічних знань, не усвідомленням їхнього значення для себе, нездатністю до сприймання екологічних настанов, відсутністю певної екологічної позиції.

У нашому дослідженні результати виявилися наступними: 13,2% молодших школярів першого та 25,6 % третього класів продемонстрували високий рівень розвитку вищезазначеного феномену, середній рівень розвитку діагностовано у 43,2% першокласників та 46,5% третьокласників, низький рівень розвитку когнітивного компоненту спостерігався 43,6% учнів першого та 27,9% третього класів (табл. 2.2).

Критеріями рівня розвитку *емоційного компоненту* екологічної свідомості молодших школярів виступили: система афективно забарвлених «еталонів» естетичного, етичного та вітального характеру, які обумовлені ставленням до природи і проявляються на рівні естетичного та етичного освоєння об'єктів природи, підвищеної сприйнятливості до їх чуттєво-виразних елементів та прагненні їх отримувати; сформованість екологічних

почуттів та цінностей; переживання дітьми позитивного емоційного ставлення до природи та її об'єктів; здатність оцінювати свою поведінку через поведінку у сфері екології; взаєморозуміння та повага до інших суб'єктів, у т.ч. природніх. Відповідно до означених критеріїв встановлено високий, середній та низький рівні емоційного компоненту екологічної свідомості дітей молодшого шкільного віку. У нашому дослідженні 34,5% дітей 1 класу показали високий рівень його розвитку, 40,2% – середній і 25,3% – низький. В учнів третього класу результати виявилися наступними: у 19,1% досліджуваних діагностовано високий рівень вищезазначеного психологічного феномену, у 31,4% – середній і у 49,5% – низький (табл. 2.2).

Високий рівень характеризується сформованістю екологічних почуттів, переживання позитивно емоційного-ціннісного ставлення до природи, особистим занепокоєнням долею Землі, толерантністю і тактом у ставленні до природніх об'єктів.

Середній – співвідноситься з переживанням позитивного ставлення до природніх об'єктів, здатністю до емпатії, періодичним проявом екологічних почуттів, нездатністю до ідентифікації з природними об'єктами, екологічної рефлексії.

Низький рівень характеризується тимчасовим та поверховим переживанням позитивного емоційного ставлення до природи, окремих природніх об'єктів, відсутністю екологічних інтересів, ідеалів, толерантності, такту стосовно довкілля.

Поведінковий компонент характеризується сформованістю мотивації і спрямованості практичної діяльності з об'єктами природи, обумовлені ставленням до неї, які проявляються у готовності і прагненні до практичної взаємодії з ними; наявністю вмінь та навичок та спроможністю їх застосовувати у різних видах екологічно спрямованої діяльності; дотримання норм і правил поведінки у довкіллі; здатністю приймати екологічні цінності до власної системи життєвих орієнтирів та керуватися ними у діяльності.

Відповідно до означених критеріїв визначено три рівня поведінкового компоненту екологічної свідомості молодших школярів: високий середній та низький. 21,1% дітей 1 класу засвідчили високий рівень розвитку поведінкового компоненту, 29,4% – середній і 49,5% – низький. В учнів третього класу результати виявилися дещо іншими. Так, у 33,2% досліджуваних діагностовано високий рівень вищезазначеного психологічного феномену, у 35,7% – середній і у 31,1% – низький.

Таким чином, динаміка розвитку *поведінкового компоненту* екологічної свідомості молодших школярів має чітку тенденцію до зростання протягом їх навчання у молодших класах загальноосвітньої школи (табл. 2.2).

Високий рівень характеризується активною природоохоронною діяльністю дітей, сформованістю вмінь та навичок дотримання норм та правил поведінки у довкіллі, здатністю приймати екологічні цінності до власної системи життєвих орієнтирів та керуватися ними у повсякденній діяльності, коригувати власну діяльність відповідно до особистих життєвих орієнтирів.

Середній рівень поведінкового компоненту характеризується сформованістю виконавчих вмінь та навичок дітей, дотримання ними норм і правил поведінки у довкіллі, здатністю приймати екологічні цінності, але не завжди у своїй діяльності керуватися ними, не визначенні для себе життєвої позиції щодо природоохоронної поведінки.

Досліджуваним низького рівня розвитку *поведінкового компоненту* притаманні несформованість практичних вмінь та навичок, відсутність раціональної стратегії поведінки у довкіллі, нездатність сприймати екологічні цінності та керуватися ними у житті, наявність таких стереотипів поведінки, які суперечать екологічним нормам й інтересам.

З метою дослідження домінуючого типу установки (естетичного, когнітивного, етичного, прагматичного) у ставленні молодших школярів до природи нами була використана методика ЕЗОК. Дитині називалось опорне

слово (ліс, трава, ведмідь, болото, риба, бобер) і п'ять слів до нього, чотири із них відповідали одному із типів установок (естетичного, когнітивного, етичного, прагматичного), одне слово для відволікання. В залежності від переважаючої кількості слів, що відповідали певній установці визначався її домінуючий тип.

Результати дослідження домінуючої установки дітей у ставленні до природи за методикою «ЕЗОК» дозволяють стверджувати, що серед учнів 1-го класу дітей з домінуванням установки *когнітивного типу* виявилось менше (24,4%) порівняно із учнями третього (32,4 %). Предметом інтересу першокласників є переважно сезонні явища природи та пов'язані з ними зміни у житті флори й фауни.

Таблиця 2.3

Кількісні показники типу домінуючої установки у ставленні до природи молодших школярів 1-го та 3-го класів за методикою «ЕЗОК» (у %)

n = 263

Тип домінуючої установки	Досліджувані (у %)		t-критерій Ст'юдента
	учні 1-го класу	учні 3-го класу	
Когнітивний	24,4	32,4	$p \leq 0.05$
Естетичний	35,3	21,3	$p \leq 0.05$
Етичний	24,2	29,2	
Прагматичний	16,1	17,1	

Втім третьокласники цікавляться нашою державою, її місцем на карті світу, корисними копалинами України, використанням енергоносіїв людиною тощо. Предметом їх інтересу є велика кількість природних явищ, особливості існування тварин та рослин.

Діти ставлять запитання, які стосуються зв'язку людини та природи, насамперед тієї великої ролі, яку відіграє оточуюче середовище у матеріальному та духовному житті людей.

- Як правильно поводитись у лісі?
- Для чого потрібна Червона книга?
- Чому не можна чіпати яйця в гніздах птахів?

Проте пізнавальний інтерес не вичерпується лише запитаннями, разом з тим вони демонструють гарні для їхнього віку знання про вплив людини на природне середовище, який може бути як позитивним (охорона природних об'єктів) так і негативним (забруднення повітря, води, знищення рослин, тварин тощо). Він може бути прямим – збір квітів для букетів, знищення тварин на полюванні і непрямим – порушення місця мешкання живих організмів, тобто порушення того стану живої або неживої природи, яке є для живих організмів необхідним: забруднення води у річці призводить до загибелі риби, вирубка лісів – до зменшення чисельності пташок, що живуть у дуплах тощо.

Тобто, учням 3-го класу більшою мірою притаманний пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу. На нашу думку, це можна пояснити тим, що обсяг знань про природу в учнів-третьокласників є більшим, що у свою чергу мотивує до отримання нових знань про довкілля.

У 35,3 % молодших школярів 1-го класу діагностовано домінуючий *естетичний* тип установки у ставленні до природи. Краса явищ оточуючого світу не залишає цих дітей байдужими, ілюстрацією чого може бути розповідь Івана Т.: «Природа мого міста дуже красива. Весною у ньому дуже гарно квітнуть каштани. На іншій стороні – ростуть ялинки. Їх гілочки пахучі, гострі та яскраво-зелені». Часто діти стверджують, що після прогулянок на природі вони почуваються деякий час дискомфортно у місті, тяжіють до природних ландшафтів, хочуть гратися на луках, рибалити, збирати ягоди, спостерігати за природними об'єктами тощо.

Естетичний тип установки у ставленні до природи виявився домінуючим у 21,3 % учнів третього класу. Спілкуючись з живим світом, вони більшою мірою заглиблюються у невичерпну красу та багатство природних явищ: вбирають в себе звуки, барви й пахощі природи, прагнуть розкрити тонкощі довкілля, захоплюються його загадковістю, співчують всьому живому, одухотворяють його. Тут виявляються особливості ставлення дітей не лише до природи, а й до самих себе. Як приклад можна навести уривок з розповіді учениці 3-го класу Марічки А. «Мов пташки та метелики, летять листочки, поволі опускаються, покривають землю. Як гарно стало навкруги!».

Етичну установку у ставленні до природи засвідчили 24,2 % молодших школярів першого класу та 29,2 % третьокласників. Їх дбайливе ставлення до природи знаходить свій вираз насамперед у прагненні примножувати її красу. Вони ставляться до природи як до об'єкта охорони, мріють про добрі вчинки на її користь, виявляють готовність виростити щось своїми руками, наприклад, зібрати більше макулатури, щоб «не губити ліс», пропонують, щоб кожна людина посадила 5-6 дерев і тоді Земля буде більш квітучою та зеленою. Діти з домінуванням етичної установки у ставленні до довкілля надають великого значення суспільно корисним справам щодо охорони оточуючого середовища, беруть в них участь, висловлюють тверде переконання, що природу треба оберігати. Вони бачать шкоду як наслідок недбалого та байдужого ставлення до неї людей. Цьому свідчать такі висловлювання дітей:

- Щоб людина стала захисником природи, вона повинна бути доброю.
- Мешканці природи чекають від нас допомоги.
- Люди не можуть прожити без природи, тому її потрібно оберігати.

Мотивом взаємодії людини з природою може бути задоволення корисливих потреб – у їжі, одязі, матеріалах для виробництва тощо. Така модель взаємодії має назву прагматичної. Якщо у взаємодії з природою відсутній мотив «корисності», ця модель є непрагматичною.

Експериментальні дані, отримані у ході дослідження, підтверджують той факт, що лише для 16,1% учнів 1-го класу та 17,1% третьокласників притаманна *прагматична* установка у ставленні до природи. На жаль, ці діти сприймають оточуюче середовище не як об'єкт милування та захисту, а як об'єкт користі. Дітям властиві такі висловлювання, що з дерева роблять будинки, виготовляють меблі, папір для книжок і зошитів. Проте більшості досліджуваних притаманний *непрагматичний* стиль ставлення до природи, тобто вони сприймають довкілля як таке, що потребує захисту від недбайливого ставлення людей до нього. Відновлення лісів, охорона рідких тварин та рослин, захист повітря і води від забруднення, створення заповідників – відповідальність за це, на їх думку, покладене на кожную людину.

- Природа дає людині все, без неї вона не змогла б жити
- Ліс і парки прикрашають наші міста і села, очищують повітря, тому за ними потрібно доглядати.
- Потрібно робити годівнички, щоб птахам взимку було що їсти.

Отриманий кореляційний зв'язок ($r=0,45$ при $p \leq 0,05$) свідчить про те, що високий рівень екологічних знань обумовлює *непрагматичне* ставлення до природи. Так, діти з наявними знаннями про представників флори та фауни навіть до комах, до яких зазвичай ставляться з огидою, сповнені позитивних почуттів. Вони знають, що павуки є такою ж повноправною складовою природи, як і інші тварини, оскільки знищують багато комарів, мух та інших комах, що завдають шкоди людині та господарству. А огидне ставлення до них людей пов'язане із незнанням їх ролі у природньому середовищі. Діти з *непрагматичним* ставленням до природи знають, що непотрібно ловити у лісі, а потім утримувати у клітках їжачків, пташок, оскільки у більшості випадків це призводить до їх загибелі. Найкращим «домом» для диких тварин є річка, поле, ліс.

Таким чином, найбільшу відмінність між першокласниками та третьокласниками було діагностовано в естетичному (14%) та когнітивному (8%) типах установки у ставленні до природи. Це дає право резюмувати, що у спілкуванні із навколишнім світом діти 1-го класу більшою мірою схильні бачити красу у всьому живому, що викликає у них емоційний відгук на різноманітні явища природи, зароджує бажання милуватися і насолоджуватися нею та висловлювати свої почуття засобами художнього слова. Натомість третьокласники у ставленні до навколишнього середовища виявляють більший пізнавальний та дослідницький інтерес.

Наступною методикою, використаною у нашій дисертаційній роботі, була **методика «Натурафіл»**, яка дала змогу діагностувати, які із компонентів суб'єктивного ставлення до природи молодших школярів 1-го та 3-го класу є провідними: когнітивний, перцептивно-афективний, практичний чи поведінковий. Опитувальник включає 4 основні шкали, які відповідають чотирьом теоретично виокремленим компонентам. Кожна шкала складається з 10 дихотомічних пунктів (за принципом «так» - «ні»), всього – 50 пунктів. Методика адаптована для молодших школярів, адаптація методики проходила в два етапи: 1) переклад запитань українською мовою; 2) розробка оптимальних з позиції віку запитань по шкалі натуралістичної ерудиції.

Враховуючи вік дітей, методика проводилась «на слух», запитання зачитувалися досліджуваним 1 раз, час відведений для відповіді, тривав 3-5 секунд. Результати отримані за цією методикою подані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники діагностики компонентів суб'єктивного ставлення до природи молодших школярів 1-го та 3-го класів (у %)

n = 263

Компоненти суб'єктивного ставлення до природи	Кількість досліджуваних (у %)		
	учні 1-го класу	учні 3-го класу	t-критерій Ст'юдента
Когнітивний	31,4	38,4	$p \leq 0.05$
Перцептивно-афективний	33,3	20,3	$p \leq 0.05$
Практичний	19,7	14,6	
Вчинковий	15,6	26,7	$p \leq 0.05$

Когнітивний компонент у структурі суб'єктивного ставлення до природи виявився домінуючим у 31,4% молодших школярів 1-го класу. Ці діти виявляють зацікавленість в отриманні наукової інформації про природу у будь-якій формі. Вони розглядають об'єкти та явища природи як джерело екологічних знань, шукають засоби задоволення потреби у новій пізнавальній інформації.

Для 38,4% третьокласників природа є джерелом нових знань, що свідчить про домінування у них *когнітивного* компоненту суб'єктивного ставлення до природи, який характеризує особливості змін у мотивації й спрямованості пізнавальної активності щодо природних явищ. Це виявляється у готовності й прагненні отримувати, шукати та засвоювати інформацію про оточуюче природне середовище, а також свідчить про міру особливої «інформаційної сензитивності» до нього.

Варто зауважити, що глибина та зміст екологічних знань суттєво різняться в цих двох вікових груп. Так, на відміну від першокласників, учні 3-го класу крім сезонних змін у житті рослин та тварин, цікавляться природними зонами України, видами лісів та річок тощо. Вони знають

значення корисних копалин для господарської діяльності людини, залежність господарської діяльності людей від природних умов; пристосування живих організмів до різних умов існування. В епіцентрі їх інтересу часто є природа матеріалів та океанів, сонячна система та її склад, місце нашої планети у Всесвіті тощо. Третьюкласники мають глибші знання про відповідальне ставлення до природи, усвідомлюють доцільність їх дотримання, виявляючи при цьому стійку активність у розширенні й поглибленні знань. У них розвинуте бажання пізнавати природне середовище.

Перцептивно-афективний компонент суб'єктивного ставлення до природи характеризує рівень: 1) естетичного усвідомлення об'єктів природи, 2) чуйність до їх вітальних потреб; 3) засвоєння етичних норм. Спільним для всіх трьох аспектів проаналізованого компоненту інтенсивності ставлення до природи є те, що той чи інший природний об'єкт у процесі сприйняття дітьми отримує їх емоційну оцінку, афективно забарвлюється, а перцептивні й афективні процеси відбуваються у нерозривній єдності. Саме тому він отримав назву перцептивно-афективний. У нашому дослідженні терміни «перцептивно-афективний компонент» та «емоційний компонент» екологічної свідомості розглядаються як синонімічні.

У 33,3% першокласників перцептивно-афективний компонент виявився домінуючим. Діти цього віку підмічають чуттєво-виразні елементи природних об'єктів: колір, симетрію, динамічні властивості, звукові та тіньові характеристики тощо. Тобто, вони більше «бачать», «чують», «відчувають». Але вони вирізняються не лише підвищеною спроможністю сприймати властивості та сенсорні особливості об'єктів природи, ці школярі прагнуть постійно отримувати їх, тобто відчувають щось на кшталт «сенсорно-естетичного голоду». Наприклад, якщо діти помічають сліди тварин чи птахів, вони їх уважно розглядають, висувають припущення кому належать ці сліди, куди і звідки прямують тощо.

Серед дітей третього класу перцептивно-афективний компонент діагностовано як домінуючий у 20,3% учнів. Їм притаманна незалежність думки щодо неадекватних соціальних стереотипів, прикладом ставлення до яких є «потворні жаби» тощо. Вони спроможні підмічати красу в граціозних рухах «підступних змій», милуватися їх кольором, що є показником естетичного ставлення до даного об'єкту і відповідно, високого рівня розвитку перцептивно-афективного компоненту ставлення до природи. Третьюкласникам з провідним перцептивно-афективним компонентом притаманна емпатія й ідентифікація з об'єктами природи, вони здатні емоційно відгукуватися на різні прояви життєдіяльності останніх. Ці досліджувані спроможні пожаліти цуценя, яке у морозну погоду сидить біля під'їзду і тремтить від холоду, полоти рослини, тому що вони «хочуть пити і засихають від спраги».

Учні третього класу з домінуванням перцептивно-афективного компоненту спроможні сприймати світ природи крізь призму людських етичних норм. Тобто, вони засуджують «аморальну» поведінку зозулі, яка підкидає своїх дітей у чужі кубла і захоплюються «шляхетною самопожертвою» куріпки, яка, вдаючи себе поранену, відволікає хижаків від місця, де знаходиться кубло з її пташенятами.

Проте перцептивно-афективний компонент ставлення дітей до природи яскравіше виражений в учнів першого класу, які більшою мірою емоційно-позитивно ставляться до природи, проявляють інтерес та емпатію до довкілля. Вони частіше милуються природою, залюбки спостерігають за хмарами, падінням дощу або снігу, рибками у водоймі, птахами, мурашками тощо. Цим дітям подобається розглядати жуків, комах особливо яскравих, блискучих, вони щиро радіють красі метелика. Екскурсія в природу є для них справжнім святом, завдяки якому першокласники мають змогу спілкуватися з дикою природою і коли навколо лежить пухнастий сніг, і коли зацвітають сади. Спостереження за природними явищами є для них невичерпним

джерелом естетичних вражень, які спонукають їх відчувати прекрасне, викликають оціночні судження, пов'язані з переживанням краси довкілля.

Третю групу склали школярі з домінуванням *практичного* компоненту (19,7% першокласників та 14,6% учнів третього класу), який характеризує рівень готовності й прагнення до практичної взаємодії з об'єктами природи, освоєння необхідних для цього технологій. Ці школярі без сторонніх спонукань прагнуть різноманітної практичної діяльності із природними об'єктами, мають різні захоплення, пов'язані із дикою природою. Довкілля спонукає їх до природоохоронної діяльності, а не до споживацького ставлення до нього. Наприклад, їм до вподоби допомагати батькам працювати на городі, ходити в ліс за грибами та ягодами, рибалити, годувати домашніх тварин тощо. За умови низької сформованості практичного компоненту інтенсивності ставлення до природи дитина готова лише певною мірою здійснювати практичну діяльність із природними об'єктами, організовану іншими людьми. Тобто ця активність не виходить далеко за межі, обумовлені ситуацією.

Вчинковий компонент суб'єктивного ставлення до природи характеризує рівень активності досліджуваних, спрямований на її зміну відповідно до своїх суб'єктивних уподобань щодо довкілля. Цей компонент принципово відрізняється від практичного, оскільки перший характеризує окремі дії як певні одиниці, пов'язані з піклуванням про представників флори і фауни (наприклад, догляд за акваріумними рибками); другий – вчинки, що є актом морального самовизначення людини. Тобто, вчинок – це демонстрація особистістю свого ставлення до певних екологічних проблем (наприклад, активна участь в екологічному русі).

Вчинковий компонент як провідний у структурі суб'єктивного ставлення до природи діагностовано у 15,6% учнів першого класу та 26,7% – третього. Ці школярі у практичній, трудовій та ігровій діяльності виявляють готовність до творчих перетворень і збереження навколишньої природи. Вони

спроможні на доступному їм рівні спостерігати й оцінювати стан природного середовища, планувати й виконувати природоохоронні заходи, використовуючи при цьому наявні знання, практичні вміння та навички у різних видах трудової, пошуково-дослідної й творчої діяльності.

Отримані результати свідчать про те, що у дітей 3-го класу вчинковий компонент у ставленні до природи виражений більшою мірою ніж упершокласників. Вони, порівняно з першокласниками, налаштовані на активніший контакт з довкіллям, краще вміють не лише спостерігати за об'єктами природи, але й оцінити небезпечну екологічну ситуацію та спрогнозувати наслідки дій у природному середовищі. Ці діти здатні до емоційних реакцій, які спрямовані на відповідальне, дбайливе, турботливе ставлення до природи, пропагують природоохоронну діяльність серед однолітків.

На жаль, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що лише невелика кількість молодших школярів обох вікових груп готові брати активну участь у природоохоронних заходах, усвідомлюють особисту відповідальність за стан та подальшу долю оточуючого середовища, розуміють необхідність бережливого ставлення до довкілля. Цей факт свідчить про необхідність впровадження психологічного супроводу щодо активізації у молодших школярів мотивації до природоохоронної діяльності.

Наступний етап дослідження полягав у вивченні типів **емоційно-ціннісного ставлення** до природи та її об'єктів молодших школярів 1-го та 3-го класів подано у таблиці 2.5.

Нагадуємо, що методика містила 2 серії завдань. Перша серія завдань була спрямована на з'ясування емоційних проявів у взаємодії із природою. Друга серія завдань передбачала вивчення ціннісних проявів у взаємодії з природою.

Таблиця 2.5

Розподіл школярів 1-го та 3-го класів за типами емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи (у %)

n = 263

Тип емоційно-ціннісного ставлення до природи	Досліджувані молодші школярі (%)		
	учні 1-го класу	учні 3-го класу	t-критерій Ст'юдента
Позитивно-активний	35,3	44,5	$p \leq 0.05$
Позитивно-пасивний	49,5	41,3	$p \leq 0.05$
Нейтральний	15,2	14,2	

У 35,3% першокласників та 44,5% школярів 3-го класу діагностовано *позитивно-активне* емоційно-ціннісне ставлення до природи, яке характеризує сформований стійкий пізнавальний інтерес до явищ природи, уявлення про основні об'єкти неживої природи, їх властивості та стани, значення для живих істот та людей. Вони адекватно оцінюють стан навколишнього середовища та виявляють прагнення брати участь у його покращенні. Діти цього типу ставлення до природи отримують задоволення від спілкування з нею та намагаються виразити емоції від спілкування з оточуючим природним середовищем у творчій діяльності.

Проте у дітей 3-го класу краще розвинений пізнавальний інтерес до вивчення природи рідного краю та сформовані організаторські уміння, що дає їм можливість реалізувати екологічно доцільні практичні дії. Все це сприяє глибокому розумінню ними внутрішніх взаємозв'язків, що існують у природі, забезпечує яскраві враження дітей від спостереження природи свого краю і Батьківщини загалом.

Позитивно-пасивне емоційно-ціннісне ставлення, яке виявили 49,5% досліджуваних 1-го класу та 41,3% третьокласників полягає у задоволенні від спілкування з природою, чутливість до її краси, відгуки на прояви

прекрасного. Для учнів 3-го класу характерним є недостатньо повно усвідомлені екологічні знання, що застосовуються лише за допомогою дорослого, поверхневий інтерес до природи, неадекватна оцінка свого та чужого ставлення до неї, нерозуміння практичного значення дотримання правил поведінки у довкіллі. Першокласники цього типу ставлення до оточуючого середовища часто демонструють розходження реальної та вербальної поведінки, несистематично турбуються про живі об'єкти, але за пропозицією дорослих виконують роботу старанно й сумлінно. Загалом даний тип ставлення до природи більшою мірою притаманний учням 1-го класу. На нашу думку, наявні у них фрагментарні знання та неглибокі уявлення щодо відповідального ставлення до природи не мотивують їх повною мірою до пізнання довкілля та необхідності турботи й захисту його.

Молодші школярі обох груп з позитивно-активним та позитивно-пасивним типами ставлення до природи під час виконання першого завдання виявили емоційно-позитивне ставлення до тварин. Вони прагнули забрати додому цуценя, нагодувати та зігріти його. У відповідь на уявну ситуацію ці досліджувані здебільшого зазначали:

- Заберу додому, напою молоком і воно буде спати у моїй кімнаті,
- Попрошу у мами дозволу залишити собачку, буду її годувати та доглядати за нею.

Тобто, діти готові надати цуценяті місце в помешканні, а не лише його пожаліти. Водночас чимала кількість відповідей дітей свідчила про те, що вони невільні у виборі своїх дій і залишили б цуценя у своїй домівці лише з дозволу батьків. Тобто, це свідчить про стримування співчуття та екологічної активності дітей дорослими. Однак варто також зазначити, що у дітей з позитивно-пасивним типом ставлення до природи наявні співчуття до знедолених тварин, хоча у них бракує активності:

- Нагодую цуценя та відпущу його на вулицю,
- Дам собачці поїсти та віддам її своєму другу, оскільки в нього вже

живе пес, а мені мама напевно не дозволить.

Аналіз відповіді на друге запитання демонструє стурбованість дітей обох типів ставлення до природи станом оточуючого середовища. Відпочивати вони хотіли б на чистому, а не на брудному березі. Досліджувані обох груп зазначали, що берег необхідно очистити від пляшок і бруду і вважають себе спроможними зробити це.

Всі діти намалювали лише зелені пейзажі з рослинами, тваринами. На запитання: «Чи хотіли б ви жити там, де немає рослин, тварин?» – досліджувані 1-го та 3-го класів дали негативну відповідь. Тобто, вони не уявляють собі життя без живої природи. У відповідь на запитання: «Що відбудеться на Землі, якщо не посадити рослин?» – молодші школярі відповіли:

- Зникло б життя на Землі взагалі, тому що тваринам і людям не було б що їсти,
- Навкруги було б все сіре і негарне,
- Люди не зможуть жити на Землі.

Нейтральне емоційно-ціннісне ставлення, яке діагностовано у 15,2% першокласників та 14,2% молодших школярів 3-го класу свідчить про недостатньо повні й усвідомлені екологічні знання, ситуативний та нестійкий пізнавальний інтерес до природи. Краса довкілля не викликає у цих досліджуваних позитивних емоцій, вони не виявляють особливого бажання зображувати об'єкти природи на своїх малюнках. Втім, вони дотримуються правил поведінки у природі, вміють доглядати за живими об'єктами, проте роблять це лише на пропозицію чи прохання дорослого.

Отже, емоційний компонент у структурі екологічної свідомості молодших школярів має тенденцію до зниження, у той час як когнітивний, етичний та поведінковий – до зростання. Вищий рівень знань молодших школярів про оточуюче середовище детермінує їх дбайливе та бережливе ставлення до нього.

2.3. Особливості розвитку екологічної свідомості сільських та міських школярів

Наступним етапом нашої роботи було дослідження ставлення сільських та міських молодших школярів до екологічних проблем за **методикою Н.Кочеткова**. Методика використана для емпіричного вивчення когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів екологічної свідомості.

Для діагностики *когнітивного компоненту* екологічної свідомості використовувався список із 12 явищ природи (дитина повинна була оцінити наскільки кожне з явищ є шкідливим або корисним для людини) та з 7 професій (дитина повинна була оцінити допомагають чи шкодять природі представники даних професій).

Для діагностики *емоційного компоненту* екологічної свідомості ми використали список з 15 «індіанських» імен і дитина повинна була оцінити наскільки кожне з них їй подобається.

Для діагностики *поведінкового компоненту* екологічної свідомості використовувалися шість ситуацій з життя дитини, в якій їй пропонувалося вибрати один з двох варіантів поведінки, кожен з яких передбачав надання переваги одному з двох середовищ (природного, соціального та техногенного), які конкурують у ситуації.

Результати вивчення когнітивного компоненту за вищезгаданою методикою у дітей 1-го (32,1%) та 3-го класів (43,4%), що мешкають у селі, та у дітей 1-го (30,8%) та 3-го класів (39,8%), що мешкають у місті подані у таблиці 2.6. Аналіз рівня його розвитку дає можливість резюмувати, що сільські школярі обох класів мають вищий пізнавальний інтерес до оточуючого природного середовища, можливо в силу кращої інформованості про життя представників флори та фауни і власної втягненості у природоохоронну діяльність.

Таблиця 2.6

Результати дослідження ставлення сільських та міських молодших школярів до екологічних проблем за методикою Н. Кочеткова

n = 263

Компоненти екологічної свідомості	1-й клас		3-й клас	
	Сільські	Міські	Сільські	Міські
Когнітивний	32,1	30,8	43,4	39,8
Емоційний	34,8	39,1	17,5	22,5
Поведінковий	33,1	30,1	39,1	37,7

Сільські школярі більшою мірою оцінюють вплив природи на людину як більш інтенсивний, що означає підвищену чутливість до природних об'єктів та явищ, більш розвинену спостережливість та інтерес до природи. Крім того, вони краще усвідомлюють негативний вплив природи на людину, оскільки у зв'язку з наближеністю до природи краще розуміють ризики, які можливі у процесі взаємодії з нею.

Дослідження *емоційного компоненту* ставлення до екологічних проблем підтвердили емпіричні дані, отримані з допомогою інших опитувальників. Так, відмінності між школярами з міста (1-й клас 39,1%, 3-й – 38,5%) та сільськими мешканцями (1-й клас – 34,8%, 3-й клас – 32,5%) свідчать про те, що явища природи, які сільські діти постійно спостерігають викликають у них меншу за силою емоційну реакцію. Прекрасне, досконале та гармонійне у довкіллі не завжди детермінує у них появу емоційного відгуку. Для сільських мешканців природа епізодично є об'єктом милування та захоплення (табл. 2.6).

Результати дослідження *поведінкового* компоненту екологічної свідомості також підтверджують дані, отримані за допомогою інших методик про те, що дітям з сільської місцевості більшою мірою притаманна природоцентрична екологічна поведінка. Це характерно і для першокласників і для третьокласників. Так, домінуючим поведінковий компонент виявився у 33,1% першокласників з села та у 30,1% – з міста; в 39,1% учнів третього з села та 37,7% – з міста (табл. 2.6).

Втім, трапляються випадки, коли іноді саме «знання реальності» природи у сільських молодших школярів призводить до більшого прагматизму у ставленні до неї. Можна припустити, що атрибути техногенного середовища, (мобільний телефон, комп'ютер), менш доступні у сільському побуті, саме через це є об'єктом соціального статусу особливо для хлопчиків.

Аналіз розвитку поведінкового компонента екологічної свідомості молодших школярів дозволив виявити ще одну тенденцію. Вона полягає у тому, що велика кількість досліджуваних у першу чергу надають перевагу техногенному середовищу (побутові прилади, техніка, електроніка тощо) а вже потім – природному. Особливо ці відмінності притаманні сільським хлопчикам: вони частіше порівняно з дівчатами та міськими школярами надавали перевагу техногенному середовищу.

Таким чином, у процесі дослідження була відстежена тенденція, що сільським дітям більшою мірою притаманний пізнавальний інтерес до явищ природи, який стимулює спостереження і вивчення життя її мешканців. Це, у свою чергу, сприяє успішному оволодінню ними елементарними правилами поведінки, навичками розумного використання природи, примноження і охорони її багатств. Натомість міським дітям притаманна ширша сфера емоційних вражень у процесі взаємодії із представниками флори і фауни.

Типи домінуючих установок у ставленні до довкілля, які вивчалися за методикою «ЕЗОК», суттєво не відрізняються у молодших школярів першого

класу міста і села (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Кількісні показники типу домінуючої установки ставлення до природи у міських та сільських школярів 1-го класу за методикою «ЕЗОК» (у %)

n = 133

Тип домінуючої установки	Досліджувані (у %)		
	Сільські першокласники	Міські першокласники	t-критерій Стьюдента
Когнітивний	35,3	30,2	$p \leq 0.05$
Естетичний	29,1	35,0	$p \leq 0.05$
Етичний	26,4	23,6	
Прагматичний	9,2	11,2	

Найбільш помітне розходження мало місце в естетичній установці – 5,9%. Тобто, ця установка стосовно довкілля більш характерна для міських дітей. Її засвідчили 35% першокласників. Таку установку мали 29,1% досліджуваних дітей цього віку міської місцевості. Можна думати, що краса природи більше «зачіпає душу» міської дитини, оскільки вона не має можливості спостерігати її щоденно і всюди, як це доступно і звично для дитини, яка виростає серед природи у сільській місцевості.

Як показали результати порівняльного аналізу, у досліджуваних першого класу обох місцевостей прагматичний тип установки мав різницю лише у 2%. Така установка була характерна для 11,2 % дітей, проживаючих у місті і 9,2% – для сільських дітей. Домінуючим типом установки для сільських дітей-першокласників виявився когнітивний, а для міських – естетичний.

Як свідчать результати дослідження, подані у табл. 2.8, домінуючим типом ставлення до довкілля у досліджуваних учнів 3-х класів сільської і міської місцевості є когнітивна установка. Різниця між ними становить 5,1 %

(відповідно 43,4% і 38,3%). Найменша розбіжність мала місце у прагматичній установці. Вона виявилася домінуючою у 8,7 % сільських учнів-третьокласників і у 7,4% міських.

Таблиця 2.8

Кількісні показники типу домінуючої установки ставлення до природи у міських та сільських школярів 3-го класу за методикою «ЕЗОК» (у %)

n = 130

Тип домінуючої установки	Досліджувані (у %)		
	Сільські школярі 3-го класу	Міські школярі 3-го класу	t-критерій Стьюдента
Когнітивний	43,4	38,3	$p \leq 0.05$
Естетичний	21,4	26,2	$p \leq 0.05$
Етичний	26,6	28,1	
Прагматичний	8,7	7,4	

Дослідження показало більшу зацікавленість екологічними проблемами у сільських школярів-третьокласників. Даний факт ми схильні пояснити щоденною взаємодією сільських дітей з представниками флори і фауни, пов'язаної із працею на городі та піклуванням про домашніх тварин. У зв'язку з цим діти з сільської місцевості мають можливість відстежувати зміни у довкіллі, яке є невичерпним джерелом отримання нових вражень та знань.

Міські третьокласники обмежені у спілкуванні з природою, що спричиняє низький рівень знань про особливості життя рослин і тварин. Втім, за умови потрапляння у сільську місцевість природне довкілля перетворюється на предмет їх великого інтересу та емоційного захоплення і те, що є для сільських дітей рутинним і звичним, для міських школярів є новим і надзвичайно цікавим. Когнітивна установка у ставленні до природи є в цих дітей ситуативно обумовленою.

Естетичну установку у ставленні до природи сільські діти виявляють меншою мірою. Так, у 21,4 % третьокласників, що мешкають у сільській місцевості даний тип установки виявився домінуючим. Отримані статистично значущі відмінності між сільськими та міськими мешканцями третього класів ($p \leq 0.05$), на нашу думку, ілюструють той факт, що природні умови, в яких мешкають діти, обумовлюють естетичне сприймання предметів та явищ оточуючого світу. Діти, які мешкають у селі і щоденно взаємодіють з довкіллям, меншою мірою сприймають його як предмет милування та значно рідше захоплюються його красою. Явища природи, які постійно мають можливість спостерігати сільські діти, рідше викликають у них емоційні переживання, пов'язані з оцінкою естетично значущих предметів і явищ та зменшують потребу насолоджуватися ними.

Емпіричні дані, отримані у дослідженні, свідчать на користь непрагматичного ставлення до природи у сільських та міських молодших школярів третього класу. Так, 8,7% сільських та 7,4% міських третьокласників засвідчили прагматичну установку у ставленні до природи.

Таким чином, лише незначна кількість досліджуваних з міських та сільських шкіл ставляться до природи не як до об'єкта охорони, а як до об'єкта користі. Вони проявляють споживацький та нераціональний стиль діяльності у довкіллі, що, на нашу думку, детерміновано низьким рівнем їх екологічних знань і, як наслідок, мінімально вираженою допитливістю до життя представників флори та фауни. На жаль, часто доводиться бути свідком випадків, коли діти, які ламають у парку паркан, відразу зупиняються перед перехожими або, принаймні, працівниками правоохоронних органів. Проте, коли вони забивають палицями «потворних жаб або хробаків», перехожі (у тому числі і працівники правоохоронних органів), як правило, не звертають на таку поведінку дітей уваги.

У 26,6% сільських і 28,1% міських третьокласників діагностована домінуюча *етична* установка у ставленні до природи. Ці досліджувані

демонструють екоохоронний тип поведінки, що полягає у здатності до безкорисливих вчинків, спрямованих на підтримку (або збереження) життя представників флори та фауни. Вони надають великого значення справам щодо охорони оточуючого середовища та залюбки беруть в них участь. Молодші школярі з даним типом установки переконані, що оточуюче середовище потребує захисту від хижацького ставлення до нього людей.

Результати діагностики суб'єктивного ставлення до природи дітей 1-го та 3-го класів у залежності від місця проживання за методикою «*Натурафіл*» викладені у таблиці 2.9

Таблиця 2.9

Кількісні показники діагностики суб'єктивного ставлення до природи учнів 1-го та 3-го класів у залежності від місця проживання за методикою «*Натурафіл*»

n = 263

Компоненти суб'єктивного ставлення до природи	Сільські учні			Міські учні		
	1-го класу	3-го класу	t-критерій Стьюдента	1-го класу	3-го класу	t-критерій Стьюдента
Когнітивний	26,1	36,1	$P \leq 0.05$	23,3	31,1	
Перцептивно-афективний	28,1	12,2	$P \leq 0.05$	34,2	19,6	$P \leq 0.05$
Практичний	29,6	23,6		28,2	25,9	
Вчинковий	16,2	28,1	$P \leq 0.05$	14,3	23,4	

Більш високі показники розвитку когнітивного компоненту суб'єктивного ставлення до природи притаманні сільським молодшим школярам 1-го і 3-го класів. Так, 36,1% сільських третьокласників засвідчили даний компонент переважає у ставленні до довкілля, у той час як в їх

однолітків з міської місцевості цей показник становить 31,1% (табл. 2.9). В учнів першого класу спостерігається така ж тенденція, втім кількісна різниця є меншою: у 26,1% у сільських школярів та 23,3% міських цей компонент є домінуючим у суб'єктивному ставленні до природи (табл. 2.9).

Ми схильні пояснити це особливостями місця проживання досліджуваних. Адже соціалізація в більш інформаційно насиченому середовищі, яким є місто, спричиняє та стимулює пізнавальний інтерес дітей до об'єктів та явищ оточуючого світу, прагнення встановити причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Діти з міста мають можливість отримувати велику кількість інформації із ЗМІ про особливості та нагальні проблеми довкілля, проте вони обмежені у практичній взаємодії з ним. Саме з цієї причини їх активність не виходить далеко за межі, обумовлені ситуацією, внаслідок чого вони переважно схильні лише засвоювати інформацію про природні об'єкти.

Натомість сільські діти з високим рівнем розвитку даного компоненту прагнуть самі шукати інформацію про природні об'єкти, їх активність у пізнанні природи не обумовлена ситуацією, вони спроможні самостійно організувати пізнавальну діяльність у природі. На нашу думку, це обумовлено щоденним спогляданням природного оточення та активною взаємодією з ним, краща обізнаність з механізмами функціонування якого інтенсивніше стимулює допитливість дітей та пізнавальний інтерес.

Відмінності в *перцептивно-афективному* компоненті у ставленні до природи, отримані між досліджуваними, з яких сільські першокласники склали 28,1 %, міські – 34,2%; учні третього класу з села – 12,2%, з міста – 19,6 % свідчать про те, що спілкування з об'єктами природнього середовища у міських школярів більшою мірою детермінує емоційно позитивно забарвлені стани, пов'язані із сприйняттям краси, новизни та динамізму навколишнього світу. У сільських дітей привабливість та чарівність природи не викликає такого емоційного відгуку, оскільки для них це звичне

середовище перебування, з яким вони щоденно взаємодіють.

Значущих відмінностей у *практичному* компоненті, що характеризує прагнення до практичної взаємодії з довкіллям у залежності від місця проживання в учнів 1-го та 3-го класів помічено не було. Так, 29,6 % сільських та 28,2% міських першокласників й 23,6% учнів третього класу з села і 25,9% – з міста виражають бажання включатися в практичну діяльність у природному середовищі, яку організовують інші люди, прагнуть до конструктивної різнобічної взаємодії з природними об'єктами, мають різноманітні захоплення, пов'язані з природою.

Результати дослідження засвідчили що, *вчинковий компонент* є домінуючим у 16,2% сільських і 14,3% міських дітей 1 – го класу. Ми схильні до думки, що першокласники ще не мають чітко визначеної екологічної поведінки, оскільки їм притаманні в основному лише окремі поведінкові акти, вчинки, а не сформована природоцентрична екологічна свідомість. Іншими виявилися результати в учнів третього класу. Так, 28,1% сільських і 23,4% міських третьокласників виявляють готовність до свідомої природовиваженої та природодоцільної поведінки. Цей факт, на нашу думку свідчить про те, що учні третього класу вдаються не лише до окремих поведінкових актів, а у них формується свідомо екологічна поведінка. Втім кількість досліджуваних з домінуючим вчинковим компонентом у ставленні до природи є невеликою. Це свідчить про необхідність його формування шляхом спеціально організованих психолого-педагогічних впливів.

Втім, отримані експериментальні дані показують, що сільські школярі третього класу (28,1%) порівняно з міськими однолітками (23,4%) більшою проявляють прагнення до збереження оточуючого середовища, володіють навичками раціонального природокористування, що знаходить свій вираз у бережному ставленні до об'єктів оточуючого середовища. Ми схильні пояснити це особливостями соціалізації дітей. Проживання на природі в оточенні лісів, водойм, ландшафтів, а не серед хмарочосів, піклування про

домашніх тварин сприяє формуванню почуття відповідальності за збереження краси довкілля.

Аналіз виконання завдань на діагностику **типів емоційно-ціннісного ставлення до природи** молодших школярів 1-го та 3-го класів у залежності від місця проживання поданий у таблиці 2.10

Таблиця 2.10

Розподіл молодших школярів 1-го та 3-го класу за типами емоційно-ціннісного ставлення до природи у залежності від місця проживання (у %)

n = 263

Тип емоційно-ціннісного ставлення	Учні 1-го класу			Учні 3-го класу		
	Сільські учні	Міські учні	t-критерій Стьюдента	Сільські учні	Міські учні	t-критерій Стьюдента
Позитивно-активний	39,8	32,4	$p \leq 0.05$	54,7	48,5	$p \leq 0.05$
Позитивно-пасивний	45,1	49,3		40,2	45,1	$p \leq 0.05$
Нейтральний	15,1	18,3		5,1	6,4	

Діти з *позитивно-активним* ставленням до природи, серед яких виявилось 39,8% сільських і 32,4% міських школярів 1-го класу та 54,7% сільських й 48,5% міських третьокласників демонструють сформований стійкий пізнавальний інтерес до явищ природи. Вони обізнані з тим, що люди використовують природні багатства для власних потреб, транспорт забруднює середовище викидами, побутове сміття забруднює і руйнує навколишнє середовище. Вони емпатійні та орієнтовані у ставленні до довкілля на такі загальнолюдські цінності як: добро, краса, любов. Ці діти співчують нещасним тваринам та рослинам, яких люди часто позбавляють своїх домівок у лісі внаслідок їх вирубки та засмічення річок і водойм.

Варто зауважити, що кількість третьокласників з позитивно-активним типом ставлення до природи виявилася більшою (48,5% міських порівняно з 54,7% сільських учнів). Така ж сама тенденція спостерігалася і серед першокласників. Так, даний тип емоційно-ціннісного ставлення було діагностовано у 32,4% міських і 39,8% – сільських першокласників. Ми пояснюємо факт зростання кількості дітей з даним типом ставлення до довкілля збільшенням у них екологічних знань, розширенням світогляду та розумінням необхідності збереження природи, життя людства без якої не є можливим.

Позитивно-пасивне емоційно-ціннісне ставлення до природи було діагностовано у 45,1% сільських та 49,3% міських школярів 1-го класу та 40,2% сільських та 45,1% міських третьокласників. Діти з даним типом ставлення до довкілля мають гарно розвинені естетичні почуття, захоплюються та милуються красою природи, що, у свою чергу, викликає у них яскраві позитивні емоції. Їх твори та розповіді свідчать про те, що для кожного з них довкілля відкривається в особистісно значущих життєвих обставинах: дехто запам'ятав квітучий травневий бабусин садок, хтось відчув непереборний потяг до природи після першої мандрівки до осіннього лісу, для когось наближенням до природи стало безпорадне цуцня, яке чуйна матуся дозволила приютити.

Щодо відповідей на завдання, суть якого полягала у з'ясуванні розуміння дітьми значення природи у житті людини та наслідків її дій у природному середовищі, то більшість відповідей досліджуваних свідчила про їх бережливе ставлення до природи:

- Я б загасив багаття і пішов би далі, тому що на мурашок я не хочу наступати, оскільки можу їх роздушити, вони ж дуже маленькі,
- Я спробував би перестрибнути через мурашник, або обійшов би його з іншого боку,
- Я загасив би багаття, тому що від нього може згоріти увесь ліс.

Дівчата здебільшого вибирали стежку, поряд з якою ростуть квіти. За їх словами, вони намагалися б її обійти, щоб не поламати квіти або нарвали б букет і зробили б віночок.

Нейтральне емоційно-ціннісне ставлення до природи, яке засвідчили 15,1% сільських дітей і 18,3% учнів міста 1-го класу та 5,1% сільських і 6,4% міських третьокласників, визначають недостатньо повні і усвідомлені знання, пізнавальний інтерес до природи ситуативний і нестійкий. Краса природи не викликає у них позитивних емоцій. Їм притаманне невелике бажання зображувати об'єкти природи та дотримуватися правил поведінки у довкіллі. Вони вміють доглядати за живими об'єктами, але роблять це лише за пропозицією дорослого. Втім, як засвідчили результати дослідження, кількість третьокласників з нейтральним типом ставлення до природи зменшилася втричі порівняно з досліджуваними 3-го класу. Тобто, по мірі дорослішання, завдяки збагаченню арсеналу екологічних знань у молодших школярів активізуються екологічні потреби, загострюється інтерес до життя та проблем довкілля.

Таким чином, позитивно-активне ставлення до природи більшою мірою виражене як у сільських першокласників (різниця 7,4%) так і третьокласників (різниця - 6,2%) порівняно із міськими. Цей факт ми схильні пояснити тим, що проживання у сільській місцевості сприяє формуванню та розвитку у дітей емоційної чуйності, бажанню активно охороняти та зберігати природу, бачити її об'єкти у всій багатоманітності їх властивостей і якостей, розуміти важливість охорони оточуючого середовища та усвідомлено виконувати норми поведінки у ньому.

2.4. Гендерні особливості розвитку екологічної свідомості молодших школярів

Одне із завдань нашого дослідження полягало у вивченні гендерних особливостей екологічної свідомості молодших школярів. Їх

експериментальне вивчення показало, що статистично значущих відмінностей у *когнітивному* компоненті ставлення до оточуючого середовища за методикою «ЕЗОК» між хлопчиками та дівчатками помічено не було. 27,3% хлопчиків і 32,1% дівчаток 1-го класу демонструють зацікавленість у пізнанні явищ оточуючої дійсності, її законів та явищ (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Результати дослідження гендерних особливостей екологічної свідомості учнів 1-го та 3-го класів за методикою «ЕЗОК»

n = 263

Компоненти екологічної свідомості	1-й клас			3-й клас		
	Хлопчики	Дівчатка	t-критерій Стьюдента	Хлопчики	Дівчатка	t-критерій Стьюдента
Когнітивний	27,3	32,1	$p \leq 0.05$	31,0	29,1	
Естетичний	29,4	34,6	$p \leq 0.05$	32,4	37,4	$p \leq 0.05$
Прагматичний	18,1	9,1	$p \leq 0.05$	9,3	5,1	
Етичний	25,2	24,3		27,3	28,4	

Отримані результати гендерних відмінностей в *естетичному* ставленні до природи між хлопчиками (29,4%) та дівчатками (34,6%) 1-го класу свідчать про те, що дівчатка більшою мірою сприймають природу, як об'єкт краси. (табл. 2.11). У більшій частині відповідей першокласники оперують морально-естетичними мотивами ставлення до природи, про що свідчать їхні висловлювання.

- Рослини всіх радують,
- Вони нам подобаються,
- Прикрашають місто,

- Роблять наше життя гарним,
- Без птахів було б сумно зустрічати весну.

Аналіз гендерного аспекту *прагматичної* установки у ставленні до природи показав, що дівчатка виявляють її меншою мірою. Так, у 18,1% хлопчиків першого класу діагностований даний тип установки як домінуючий. Показники дівчат виявилися меншими (9,1% першокласниць). Тобто, дівчаткам значно меншою мірою притаманні деструктивні дії у ставленні до природнього середовища. Їхній конструктивний «прагматизм» часто виражається у намаганні назбирати грибів та ягід для їжі, консервування та поповнення домашніх запасів.

Результати діагностичних зрізів, а саме *етичної* установки у ставленні до природи, свідчить про те, що 25,2 % хлопчиків і 24,2% дівчат 1-го класу уже розуміють необхідність турбуватися за збереження довкілля.

- На Землі потрібно усе оберігати і пахів і звірів і рослини.
- Не можна розкидати сміття, щоб не забруднювати землю.

Щодо дослідження гендерних особливостей *когнітивного компоненту* екологічної свідомості третьокласників, то його результати виявились наступними: 31,0% хлопчиків і 29,1% дівчаток характеризуються наявністю екологічних знань, логічністю екологічного мислення, адекватністю природничих уявлень, стійкою екологічною позицією. Тобто, вони обізнані у тому, як діяльність людей впливає на довкілля і як вони повинні ставитися до природи, захищаючи та оберігаючи її (табл. 2.11).

Результати розвитку гендерного аспекту *естетичного компоненту* ставлення до оточуючого середовища у дітей - третьокласників виявились схожими із учнями першого класу. Так, дівчатка (37,4%) порівняно із хлопчиками (32,4%) значно частіше виявляють інтерес до краси форм рослин, граціозності тварин, контрастів кольору та світла, симетрії та асиметрії явищ, гармонії звуків, властивостей простору та часу. Дівчатка висловлюються так:

- Здається, що я чую все шарудіння природи.
- Полюбляю спостерігати за листком, як він відривається від гілки, як потихеньку падає.
- Хмаринки ніби янголи на небі.

Загалом, естетичне ставлення молодших школярів до довкілля зміцнює знання про нього, стимулює процес усвідомлення необхідності його збереження і збагачення, спонукає до активної діяльності. Можна думати, що естетична і екологічна культура взаємодіють у структурі особистості учня, впливають одна на одну, збагачують враженнями, захоплюють діяльністю споглядання навколишнього світу і його краси.

Аналіз гендерного аспекту *прагматичної* установки у ставленні до природи показав, що дівчатка виявляють її меншої мірою, - лише 5,1%. У хлопчиків третього класу діагностований даний тип установки як домінуючий у 9,3%. Втім, варто наголосити, що по мірі дорослішання досліджувані обох статей характеризуються зменшенням прояву прагматизму у ставленні до довкілля.

Дослідження *етичної* установки у ставленні до природи, свідчить про те, що 27,3% хлопчиків та 28,4 % дівчаток 3-го класу турбуються за збереження довкілля. Вони володіють певним запасом знань, відповідно свого віку, який дозволяє їм розуміти наслідки порушення рівноваги у природному середовищі. Їм притаманне розуміння естетичної цінності природи та результати руйнівної діяльності людей, які завдають шкоди довкіллю. З огляду на це, вони виявляють постійну готовність до збереження унікального та неповторного світу природи. Крім того, у цьому віці діти спроможні переоцінити свій попередній досвід ставлення до природи:

- Коли я був маленьким, не знав, що таке природа, тепер я зрозумів, що природу потрібно берегти,
- Я зробив погано, коли був маленьким.

Проте поведінка учнів пояснюється на елементарному рівні і часто

неточно. Для більшості відповідей притаманні відвертість та безпосередність зізнань у поганих вчинках, але молодші школярі не диференціюють свої та дії інших за ступенем значущості їх впливу на природу. Мають місце невірні судження при поясненні чому потрібно берегти природу:

- Якби не було б мурашок, ліс був би брудним,
- Деревя виробляють кисень і знищують газ.

Таким чином, дослідження гендерних відмінностей за методикою «ЕЗОК» засвідчило наявність статистично значущих відмінностей у естетичному та прагматичному компонентах екологічної свідомості першокласників. Втім, по мірі дорослішання ці відмінності у молодших школярів зменшуються. Так, у дітей-третьокласників, було діагностовано статистично значущу відмінність лише в естетичному компоненті. Ймовірно, це свідчить про те, що незважаючи на дорослішання дівчатка більше ніж хлопчики сприймають красу природи, відчувають та розуміють її.

Результати дослідження суб'єктивного ставлення до природи за методикою «**Натурафіл**» засвідчили, що найбільш помітне розходження мало місце в перцептивно-афективному компоненті – 5,8%. Він виявився більшою мірою розвинений у дівчат – 29,1% порівняно з хлопцями (23,3%) (табл. 2.12).

Тобто, дівчаткам більшою мірою притаманно милуватися красою природних об'єктів, їх гармонією, неповторністю форм та сполученням кольорів. Спостереження за красою природних явищ викликає у них різноманітні приємні емоції та почуття.

Таблиця 2.12

Результати дослідження гендерних відмінностей екологічної свідомості учнів 1-го та 3-го класів за методикою «Натурафіл»

n = 263

Компоненти	1-й клас			3-й клас		
	Хлопчики	дівчатка	t-критерій Стьюдента	Хлопчики	Дівчатка	t-критерій Стьюдента
Когнітивний	33,2	32,2		38,1	36,2	
Перцептивно-афективний	23,3	29,1	$p \leq 0.05$	21,7	27,8	$p \leq 0.05$
Практичний	25,3	20,4	$p \leq 0.05$	15,7	14,1	
Вчинковий	18,2	18,3		24,5	21,9	

Значущі відмінності (4,9%) були отримані у розвитку вчинкового компоненту між дівчатками та хлопчиками (25,3% хлопчиків та 20,4% дівчаток відповідно). Тобто, хлопці більшою мірою виражають свою готовність та прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи, ніж це роблять дівчатка

За гендерною ознакою були діагностовано відмінності у *практичному* компоненті суб'єктивного ставлення до природи. На нашу думку, це є свідченням того, що хлопці 1-го класу (25,3%) порівняно із своїми однолітками-дівчатами (20,4%) більшою мірою виражають свою готовність та прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи.

Невеликою виявилася різниця (1%) між першокласниками обох статей у когнітивному компоненті. Хлопчики (33,2%) та дівчатка (32,2%) 1-го класу однаковою мірою прагнуть опанувати новими знаннями про живу та неживу

природу, демонструють пізнавальний інтерес щодо особливостей функціонування навколишнього світу. Вони розуміють, що зовнішні ознаки (колір, форма, розмір тощо) – це, насамперед, показники рівня благополуччя рослини, наявності необхідних життєвих умов. Тому, розуміючи стан рослини, дитина «співчуває» їй й намагається допомогти. Поливаючи, пересаджуючи та витираючи від пилу рослини, школярі у такий спосіб піклуються про них. Це сприяє тому, що з часом вони вчаться бачити красу букета не лише у вазі, але й на клумбі, лісі та парку. Тварини, так само як і рослини, приносять школярам велику радість та великою мірою підвищують їх прагнення активно з ними взаємодіяти.

Отримані відмінності (6,1%) в *перцептивно-афективному* компоненті ставлення до природи між хлопчиками (21,7%) і дівчатками (27,8%) 3-го класу свідчать, що останні більше захоплюються красою та неповторністю довкілля, взаємодія з яким хвилює, створює гарний настрій, викликає захоплення; радіють запахам, рослинам і тваринам, з тривогою та переживанням сприймають факти грубого ставлення до природи (табл. 2.12).

Як показали результати порівняльного аналізу, у досліджуваних третього класу обох статей рівень розвитку *когнітивного компоненту* мав різницю лише у 1,9 %. Варто зауважити, що даний компонент знаходиться на високому рівні розвитку у 38,1% хлопчиків і 36,2% у дівчаток. Він виявився домінуючим у більшості досліджуваних третьокласників. Це є свідченням, що представники обох статей характеризуються розвиненим бажанням пізнавати довкілля, демонструють притаманний їм інтерес до навколишнього середовища, допитливість, що великою мірою обумовлюють їх ставлення до природи та скеровує поведінку у природі.

Як показали результати порівняльного аналізу, у досліджуваних третього класу вчинковий компонент установки мав різницю 2,6%. Така установка була характерна для 24,5% хлопчиків та 21,9% дівчаток.

Варто зауважити, що по мірі дорослішання школярі обох статей

засвідчують вищий рівень розвиненості *вчинкового* компоненту у суб'єктивному ставленні до природи. Як вже зазначалося, принципова різниця його від практичного полягає у тому, що цей компонент характеризує окремі дії, пов'язані з працею у природі. Натомість розвиненість *вчинкового* компоненту свідчить про наявність у школярів особистого ставлення до певних екологічних проблем, здійснення конкретних природовиважених та природодоцільних *вчинків* (наприклад, участь у гуртку «Зелені берети» тощо). Так, якщо у першому класі у 18,2% хлопців і 18,3% дівчат було діагностовано даний компонент у якості домінуючого у ставленні до природи, то у досліджуваних третього класу ці показники виявилися значно вищими (24,5% хлопчиків і 21,9% дівчаток).

Найменшу різницю було діагностовано у розвитку практичного компоненту хлопчиків і дівчаток третього класу – 1,6% (15,7% та 14,1% відповідно). Тобто найменша кількість досліджуваних обох статей проявляють готовність та прагнуть до практичної взаємодії з природними об'єктами.

Одним із завдань нашого дослідження було визначення критеріїв та показників рівня розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Такими *критеріями*, за результатами нашого дослідження, є:

- ✓ рівень володіння екологічним знаннями;
- ✓ рівень розвитку естетичної оцінки об'єктів природи;
- ✓ природоохоронна поведінка.

За результатами емпіричного дослідження *показниками* рівня розвитку екологічної свідомості виступили:

- наявність знань про взаємовідносини людини та природи;
- наявність системних знань щодо екологічно виваженої та доцільної поведінки;
- особливості сприйняття природи;
- характер емоційних реакцій на красу природи;

- сформованість духовних потреб щодо безпосереднього спілкування з довкіллям,
- характер мотивів ставлення до природи та її охорони;
- характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів;
- здатність свідомо добровільно діяти відповідно до прийнятих правил та норм поведінки у природі;
- сформованість мотивів природоохоронної діяльності;
- сформованість екологічних цінностей, емоційного, відповідального, дбайливого ставлення до природи та самого себе як її частини.
- готовність до дій та вчинків щодо збереження і використання природи;
- наявність знань, вмінь та навичок екологічно доцільної поведінки.

Виокремлені критерії та показники рівня розвитку екологічної свідомості молодших школярів дозволили диференціювати досліджуваних на 3 рівні розвитку: високий, середній та низький (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Результати дослідження рівнів розвитку екологічної свідомості
молодших школярів 1-го та 3-го класів (у %)

n = 263

Рівні розвитку екологічної свідомості	Контингент	
	Першокласники	Третьюкласники
Високий	21,2	27,1
Середній	48,2	44,4
Низький	30,6	28,5

Психологічна характеристика дітей з високим рівнем розвитку екологічної свідомості

Молодші школярі з високим рівнем розвитку екологічної свідомості (21,2% першокласників та 27,1% учнів третього класу) характеризуються наявністю глибоких для їх віку знань про закономірності розвитку природи, вони гарно обізнані з особливостями життя флори і фауни, а також з проблемами, які виникають у житті рослин і тварин внаслідок недбайливого ставлення до них людей. Їм притаманний широкодіапазонний пізнавальний інтерес до об'єктів природи, до особливостей життя представників флори та фауни.

Знання про механізми функціонування природних явищ сприяють більш глибокому сприйняттю їх краси. Спілкування із природою залишає глибокий слід в пам'яті школярів, емоційно впливає на їх почуття та екологічні уявлення. Вони спроможні бачити та милуватися красою природних об'єктів. Часто це знаходить свій вираз у різноманітних формах художньої діяльності: малюванні, ліпленні, наслідування голосів птахів, зображенні мімікою та пантомімікою тварин, ігри-імітації природних явищ.

Діти з високим рівнем екологічної свідомості мають чітку систему переконань, що сприяють збереженню світу природи. Вони включені у конструктивні соціальні стосунки та види природоохоронної діяльності, що сприяє розширенню їх знань про потреби природи. Ці молодші школярі демонструють високий рівень розуміння необхідності збереження навколишнього середовища, мають певні вміння та навички позитивного й бережливого ставлення до природи. Їм притаманне розуміння естетичної цінності природи та негативне ставлення до людей, які завдають шкоди природному середовищу.

Психологічна характеристика дітей з середнім рівнем розвитку екологічної свідомості

Молодшим школярам середнього рівня розвитку екологічної свідомості (48,2% учнів першого класу та 44,4% - третього) притаманні фрагментарні екологічні знання, іноді вони не можуть пояснити явища природи. Школярі цього рівня демонструють пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу, законів живої та неживої природи, процесів, які відбуваються в оточуючому світі. Проте здебільшого це буває епізодично та ситуативно обумовлено. Неповне розкриття та встановлення зв'язків між компонентами неживої та живої природи, часткове розуміння школярами впливу усієї природи на трудову діяльність людей час від часу обумовлює у них деструктивну поведінку у ставленні до природних об'єктів.

Діти цього рівня спроможні до естетичної оцінки природних явищ, вони вміють вглядатися у багатство і різноманітність форм, відтінків, звуків природи. Проте для цього потрібна зовнішня стимуляція з боку педагога або інших дорослих.

Не завжди чітко виражена система цінностей та переконань природоохоронного спрямування обумовлює у них епізодичне усвідомлення необхідності раціонального використання природних багатств та важливість охорони природи. Вони критично оцінюють деструктивні дії у природі ровесників, але не завжди власну поведінку. Їх участь у заходах по охороні природи як правило, мотивується зусиллями дорослих та характеризується мінливістю і тимчасовістю.

Психологічна характеристика дітей з низьким рівнем розвитку екологічної свідомості

Молодших школярів з низьким рівнем розвитку екологічної свідомості (30,6% першокласників і 28,5 третьокласників) характеризує часткове

володіння основами екологічних знань і поверхове розуміння основних законів природи. Пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу у них не є актуалізованим, лише іноді вони демонструють зацікавленість природними явищами. Проте поява у полі зору незвичних яскравих елементів оточуючого світу спонукає інтерес і підсилює сприйняття оточуючого світу.

Дуже рідко діти цього рівня акцентують свою увагу на красі, величності або незвичності природних об'єктів, явищ та пейзажів, хоча спеціальні прийоми, пропозиції з боку дорослих звернути увагу на оточуючі елементи природи сприяють акцентуації і фіксації вражень.

Молодші школярі з низьким рівнем розвитку екологічної свідомості виявляють індиферентне ставлення до природонебезпечної поведінки інших та іноді навіть схвалюють таку поведінку ровесників. Часто їм притаманне нерозуміння і невміння передбачати результати руйнівної, деструктивної поведінки та діяльності людини у природі, неусвідомлення необхідності природоохоронної поведінки, праця у природі лише за спонуканням дорослих. Їх здебільшого характеризує прагматичний чи особистісно-руйнівний характер природоохоронної мотивації.

Висновки до другого розділу

Екологічна свідомість у нашому дослідженні вивчалася за 3-а компонентами: когнітивним, що характеризує пізнавальний інтерес до природних об'єктів; емоційним, який демонструє ставлення особистості до природи як до естетично суб'єктивно значущої цінності та поведінковим, що показує прагнення до практичної взаємодії з об'єктами природи.

Критеріями рівня розвитку екологічної свідомості молодших школярів виступили: рівень володіння екологічними знаннями; рівень розвитку естетичної оцінки об'єктів природи та природоохоронна поведінка. Показниками – наявність знань про взаємовідносини людини та природи;

наявність системних знань щодо екологічно виваженої та доцільної поведінки; особливості сприйняття природи; характер емоційних реакцій на красу природи; сформованість духовних потреб щодо безпосереднього спілкування з довкіллям, характер мотивів ставлення до природи та її охорони; характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів; здатність свідомо добровільно діяти відповідно до прийнятих правил та норм поведінки у природі; сформованість мотивів природоохоронної діяльності; сформованість екологічних цінностей, емоційного, відповідального, дбайливого ставлення до природи та самого себе як її частини; готовність до дій та вчинків щодо збереження і використання природи; наявність знань, вмінь та навичок екологічно доцільної поведінки.

Виокремлені критерії та показники рівня розвитку екологічної свідомості молодших школярів дозволили диференціювати досліджуваних на 3 рівні розвитку: високий, середній та низький.

Молодші школярі з високим рівнем розвитку екологічної свідомості (21,2% першокласників та 27,1% учнів третього класу) характеризуються наявністю глибоких для їх віку знань про закономірності розвитку природи. Їм притаманний широкодіапазонний пізнавальний інтерес до об'єктів природи, діти мають чітку систему екологічних переконань, вони включені у конструктивні соціальні стосунки та види природоохоронної діяльності, що сприяє розширенню їх знань про потреби природи.

Молодшим школярам середнього рівня розвитку екологічної свідомості (48,2% учнів першого класу та 44,4% - третього) притаманні фрагментарні екологічні знання. Школярі цього рівня демонструють пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу, законів живої та неживої природи, процесів, які відбуваються в оточуючому світі, проте, здебільшого це буває епізодично та ситуативно обумовлено, не завжди чітко виражена система цінностей та переконань природоохоронного спрямування обумовлює у них епізодичне

усвідомлення необхідності раціонального використання природних багатств та важливість охорони природи.

Молодших школярів з низьким рівнем розвитку екологічної свідомості (30,6% першокласників і 28,5 третьокласників) характеризує часткове володіння основами екологічних знань і поверхове розуміння основних законів природи. Пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу у них не є актуалізованим, лише іноді вони демонструють зацікавленість природними явищами. Ці діти виявляють індиферентне ставлення до природонебезпечної поведінки інших та іноді навіть схвалюють таку поведінку ровесників. Часто їм притаманне нерозуміння і невміння передбачати результати руйнівної, деструктивної поведінки та діяльності людини у природі, неусвідомлення необхідності природоохоронної поведінки.

Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів вивчалась шляхом з'ясування типу домінуючого її компоненту (когнітивний, емоційний, поведінковий). Серед досліджуваних учнів 1-го та 3-го класів домінуючим типом екологічної свідомості є когнітивний 40,4% та 43,4% відповідно.

Досліджені типи домінуючої установки у ставленні молодших школярів до природи (когнітивний, естетичний, етичний, прагматичний). Для досліджуваних першокласників домінуючим типом установки є естетичний тип 35,3%, для учнів третього класу – когнітивний 32,4%.

З'ясовано провідний компонент суб'єктивного ставлення до природи (когнітивний, перцептивно-афективний, практичний, вчинковий). Провідним компонентом суб'єктивного ставлення до природи у дітей першого класу є перцептивно-афективний 33,3%, у третьокласників – когнітивний 38,4%.

Виділені типи, та з'ясована динаміка розвитку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи (позитивно-пасивний, позитивно-активний, нейтральний). Для дітей-першокласників домінуючим типом емоційно-ціннісного ставлення до природи є емоційно-пасивний 49,5%. У

досліджуваних третьокласників домінуючим типом емоційно-ціннісного ставлення до природи є позитивно-активний тип 44,5%

Дітям молодшого шкільного віку притаманна спрямованість пізнавальної активності на природні явища, що виявляється у прагненні до пошуку, отримання та засвоєння знань про довкілля, вони є інформативно-сенситивними до нього. Проте в учнів 3-го класу пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу виражений яскравіше ніж у першокласників. У той час, як предметом інтересу першокласників є переважно сезонні явища природи та пов'язані з ними зміни у житті флори й фауни, учні третього класу цікавляться нашою державою, її місцем на карті світу, корисними копалинами України.

Найбільшу відмінність між першокласниками та третьокласниками було діагностовано в естетичному та когнітивному типах установки у ставленні до природи. У спілкуванні із навколишнім світом діти 1-го класу більшою мірою схильні естетично сприймати навколишнє середовище, що детермінує у них бажання відобразити його у своїй творчій діяльності, використовуючи при цьому велику кількість образів та різноманітні засоби самовираження. Натомість третьокласники у ставленні до навколишнього середовища виявляють більший пізнавальний та дослідницький інтерес, що підтверджує наявність у них почуття дбайливого ставлення до рослин, тварин, прагнення не вбивати, а примножувати і доглядати за ними.

У процесі дослідження була простежена тенденція, яка свідчить про те, що емоційний компонент екологічної свідомості до третього класу поступово знижується, а когнітивний компонент має чітку тенденцію до зростання. Тобто, чим менше у ставленні до природи дитина керується емоціями, тим більше вона налаштована на пізнання устрою оточуючого світу.

Дослідження поведінкового компоненту екологічної свідомості не засвідчило домінування прагматичної установки у ставленні молодших школярів до природи. У своїй більшості вони сприймають оточуюче

середовище не як об'єкт користі, а як довкілля, яке потребує захисту від недбайливого ставлення людей до нього. Природа є для них об'єктом насолоди та спонукає їх до природоохоронної діяльності.

Отримані відмінності між досліджуваними обох вікових груп свідчать про те, що у дітей першого класу ще лише починає складатися система природоцентричних цінностей. Їх природоохоронна діяльність здебільшого є ситуативно обумовленою та стосується лише окремих представників флори і фауни. Натомість учні 3-го класу налаштовані на більш активний контакт з довкіллям, вони орієнтовані на відповідальне, дбайливе, турботливе ставлення до природи, краще вміють оцінити небезпечну екологічну ситуацію та спрогнозувати наслідки дій у природному середовищі.

Потреби у взаємодії з природою найбільш чітко проявляються у молодших школярів із сільської місцевості на когнітивному та практичному рівнях. Їм більшою мірою притаманна природоцентрична екологічна поведінка.

Сільські школярі обох вікових груп мають вищий пізнавальний інтерес до оточуючого природного середовища в силу кращої інформованості про життя представників флори та фауни і власної залученості у природоохоронну діяльність. У міських дітей є можливість отримувати велику кількість інформації із ЗМІ про особливості та нагальні проблеми довкілля, проте вони обмежені у практичній взаємодії з ним. Саме з цієї причини їх активність не виходить за межі, обумовлені ситуацією, внаслідок чого вони засвоюють інформацію про природні об'єкти переважно ситуативно.

Вищий рівень розвитку емоційного компоненту екологічної свідомості діагностовано у міських школярів, що, на нашу думку, пов'язано з місцем проживання, яке обумовлює естетичне сприймання довкілля. Явища природи, які постійно мають можливість спостерігати сільські мешканці, рідше викликають у них емоційні переживання, пов'язані з оцінкою

естетично значущих предметів і явищ та зменшують потребу насолоджуватися ними.

Отримані відмінності між представниками обох статей свідчать проте, що дівчатка більшою мірою ніж хлопчики сприймають природу, як об'єкт краси, предмети флори та фауни є для них не лише об'єктом пізнання, але й духовної та естетичної насолоди. Натомість хлопчики більшою мірою виражають свою готовність та прагнення до дій та вчинків, спрямованих на підтримку або збереження об'єктів природи, ніж це роблять дівчатка. Досліджувані обох статей відрізняються розвиненим бажанням пізнавати довкілля, демонструють притаманний їм інтерес до навколишнього середовища, допитливість, що великою мірою обумовлюють їх ставлення до природи та скеровує поведінку у природі.

Основні положення II розділу дисертації наведені в таких публікаціях:

1. Падалка Р. Г. Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів / Роман Григорович Падалка // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України/За науковою редакцією С.Д.Максименка/ Роман Григорович Падалка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2015. – (2072-4772; 39). – С. 242–250.
2. Padalka R. The Psychological Constitution of Environmental Consciousness in Primary School Students / Roman Padalka // The Advanced Science Journal / Roman Padalka. – United States: Scireps Corporation, 2016. – P. 58–62.
3. Падалка Р. Г. Особливості домінуючого типу ставлення до природи молодших школярів / Роман Григорович Падалка // Науковий журнал "Молодий вчений" / – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 818–821.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодшого школяра

Аналіз екологічної ситуації на нашій планеті свідчить про те, що нинішня криза охопила мислення людини, її екологічну свідомість і практичну діяльність. Науково-технічний прогрес викликав бурхливий розвиток промисловості, сільського господарства, транспорту, чим зумовив появу великої кількості шкідливих речовин, побутових і виробничих відходів, що суттєво забруднюють і руйнують навколишнє середовище, викликають незворотні зміни в біосфері Землі. Глобальне знищення природи – це результат згубної діяльності людства. Сутність сучасної екологічної кризи полягає не лише у відокремленні людини від природи і в конфлікті з нею, а у нашому нерозумінні або небажанні зрозуміти, що людство може вижити лише усвідомлюючи себе невід'ємною часткою природи. Для того, щоб особистість була здатною розуміти проблеми довкілля, закони існування та гармонійного розвитку людини у біосфері необхідно формувати її екологічну свідомість починаючи з дитинства. Таким чином, гострота сучасної екологічної ситуації в усьому світі і в Україні зокрема, породжує безліч проблем. Одна з них – виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, оберігати, відтворювати та раціонально використовувати її багатства.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» одним із завдань освіти є «...формування світоглядної та екологічної культури школярів, їх загальних уявлень та понять про навколишній світ».

Національна доктрина розвитку освіти України (21 стаття) ставить завдання: «... забезпечити екологічне виховання й формування високої гуманістичної культури, здатності протидіяти проявам бездуховності, наступність рівнів освіти і неперервність навчання». Тобто, стратегічною метою освіти має стати екологічне мислення, основу якого складають наукові знання, екологічна культура й етика, а екологічна свідомість має ототожнюватися із світовими життєвими цінностями [54].

Важлива роль у формуванні екологічної свідомості особистості належить початковій школі, яка є однією із перших ланок становлення людини і громадянина. Саме у ній вирішуються такі завдання екологічної освіти як формування у дітей елементарних знань про природу та людину як її частину. Адже від якості, глибини та обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить прогрес суспільства та майбутнє нашої планети [171; 196].

Втім, школа не повинна обмежуватись лише озброєнням учнів певними знаннями. Вона повинна виховувати активну життєву позицію дітей у ставленні до оточуючого середовища: формувати навички екологічно доцільної поведінки, почуття відповідальності за стан довкілля, активізувати діяльність дітей щодо охорони та поліпшення стану навколишнього середовища [124-125].

На думку Л.Божович, Л.Виготського, О.Запорожця, Д.Ельконіна віковий період молодшого школяра характеризується активною пізнавальною та естетичною діяльністю дитини, інтенсивним розвитком інтелектуальної та емоційної сфер, становленням самосвідомості, засвоєнням загальнолюдських цінностей, різних соціальних ролей. Стосунки дітей з природою сенситивні, носять пізнавально та емоційно значущий характер [19; 37; 60; 69]

Варто зауважити, що, з огляду на психологічні особливості, цей вік є сенситивним для набуття дітьми екологічних знань, формування мотивації до природоохоронної діяльності, адже молодші школярі сприймають на віру

все сказане вчителем, думка якого для них є надзвичайно авторитетною та значущою. Крім того, дітям молодшого шкільного віку притаманна емпатійність, тобто вони спроможні співпереживати іншим, у тому числі і природним об'єктам [149; 195].

Проте, як свідчать результати власного та інших наукових досліджень, під час безпосереднього спілкування з природою відчувається брак життєвого досвіду взаємодії учнів з довкіллям. Школярі не завжди демонструють вміння здійснювати цілеспрямовані спостереження за природними об'єктами, аналізувати, порівнювати події, факти й явища, для них є характерними поверхові екологічні знання. Іноді вони не спроможні висловити свої думки, аргументувати або й просто описати побачене у природі. На жаль, часто молодшим школярам притаманна слабо розвинена мотивація до природоохоронної діяльності. Однією з причин цього є «зростаюча відчуженість дітей (особливо міських) від природи, відсутність емпатійного ставлення до неї. Екологічні проблеми часто постають перед ними як абстрактні, віддалені від повсякденного життя» [26; 162]. Ось чому нині перед педагогічними працівниками гостро постала потреба формування та розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Дієвим засобом для цього може прислужитися психологічний супровід цих процесів.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці у контексті інноваційних процесів в освіті. Кожен з існуючих нині підходів до розуміння сутності та змісту психологічного супроводу акцентує увагу на окремих його аспектах. Узагальнюючи їх, можна стверджувати, що психологічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій) професійного психолога, спрямованих на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу.

Щодо психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості, то його метою є збагачення знання дітей про природне середовище, розуміння

ними особливостей взаємодії та взаємовпливу людини і природи, формування емоційно-ціннісного ставлення школярів до представників флори і фауни, розвиток морально-естетичних почуттів та переживань, породжених спілкуванням з природою, активізація прагнення та діяльності учнів щодо охорони та примноження краси оточуючого світу.

Розвиток екологічної свідомості залежить від успішності розв'язання деяких протиріч. По-перше, дітям важливо усвідомити, що, оскільки природа є джерелом всіх матеріальних багатств у людей виникає прагнення взяти їх якомога більше. Разом з тим її запаси не є безкінечними і нерозумне їх використання завдає шкоди і природі, і людям. Протиріччя можна розв'язати, якщо діяльність людини у природі скеровувати водночас і на її використання і на її збереження. Втім існує ще одне протиріччя. Природа є важливим фактором виховання дітей, їх розумового, естетичного та морального розвитку. Проте урбанізація, широке застосування механізації, автоматизації, виробничих процесів, особливо у селах, відчужують дітей від природи, підміняють духовне-естетичне ставлення на утилітарно-практичне. Дані протиріччя можливо розв'язати у процесі цілеспрямованого розвитку екологічної свідомості шляхом формування та розвитку головних механізмів формування особистості: пізнавальної сфери, практичної діяльності у природі та естетичного, емоційно-ціннісного пізнання та ставлення до неї [171; 202].

Програма психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів у нашому дисертаційному дослідженні передбачала виконання наступних завдань:

- формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;
- розвиток естетичного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреб в альтруїстичному спілкуванні з нею;

- розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі;
- формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища

Психологічний супровід розвитку екологічної свідомості у нашому дослідженні передбачав розвиток трьох її компонентів: 1) когнітивного (формування системи екологічних знань про взаємовідносини людини та природи), 2) емоційного (формування та розвиток естетичного емоційно-ціннісного, відповідального та дбайливого ставлення до природи) та 3) поведінкового (формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища).

Відомо, що існування людської цивілізації та подальший її розвиток є можливим лише за умови формування якісно нових взаємин у системі «Людина – природа», які можуть бути сформовані лише шляхом спеціальної екологічної освіти. Її мета полягає у формуванні системи екологічно-наукових знань, поглядів, переконань, які закладають у дітей основи відповідального та дбайливого ставлення до навколишнього середовища, розкривають багатогранну цінність природи, тобто озброюють їх екологічними знаннями [128].

Феномен екологічного знання виникає як результат зростаючої потреби суспільства доцільно змінювати природне середовище з метою збереження та розвитку органічної єдності між суспільством та природою. Головною специфікою екологічних знань є їх нормативний характер, оскільки в рамках екологічної свідомості відбувається не лише відображення взаємовідносин людини та природного середовища, але й формуються певні норми раціонального природокористування за умови збереження основних функціональних характеристик біосфери.

Екологічні знання істотно впливають на світогляд дітей, оскільки передбачають пізнання природних процесів в їх цілісності, а соціальна

екологія робить предметом свого вивчення взаємозв'язок суспільства та природи як частин єдиного цілого. Суттєвою рисою екологічних знань є те, що вони відображають не лише існуюче, а й показують необхідне, тобто спрямовані в майбутнє, даючи певну орієнтацію діям людей у використанні ресурсів природи для розвитку суспільства. Таким чином вони сприяють формуванню стратегічного аспекту екологічної свідомості, що є надзвичайно важливим в сучасних умовах [122].

Реалізуючи програму психологічного супроводу, ми намагалися організувати діяльність дітей, так щоб через самостійні відкриття, розв'язання проблемних завдань, різноманітні дії з природними об'єктами вони не лише здобували нових знань, але й водночас оволодівали вміннями та навичками їх самостійного набуття. Останнє тісно пов'язане з практичними перетвореннями об'єктів природи, які набувають характеру експериментування, нескладної пошуко-дослідницької діяльності. Завдяки такому пізнанню природи під керівництвом експериментатора здійснювалася самостійна діяльність дітей з об'єктами та явищами, відбувався їх аналіз, синтез, порівняння тощо.

Таким чином, розвиваючи *когнітивний компонент* екологічної свідомості експериментатор мав на меті: формування та розвиток у дітей наукових знань про основні екологічні фактори у житті природи, їх взаємозв'язки і залежності (світло, температуру, вологу, поживність ґрунту); розвиток вміння класифікувати живу природу на основі безпосереднього сприймання, аналізу її зовнішніх ознак та способів взаємодії природніх об'єктів; стимулювання допитливості та інтересу до пізнання природи використовуючи описи її об'єктів та явищ засобами народної творчості (прислів'я, загадки, приказки, прикмети, вірші, легенди, повір'я, пісні, авторські твори тощо); ознайомлення дітей з перлинами народної мудрості щодо дбайливого ставлення до природи.

Організуюючи експериментальну роботу дітей, ми враховували одну з

найважливіших умов її ефективності: нові знання як результат «відкриттів» кожної дитини повинні були ґрунтуватися на знаннях, раніше нею засвоєних. Лише за цієї умови задовольнялися природна допитливість дитини, її інтерес до навколишнього, а розвиваюча функція розвитку вимальовувалася через сутність принципу наступності. Це сприяло розвитку вміння дітей застосовувати раніше здобуті знання про природні явища та об'єкти в іншій конкретній діяльності. Ці вміння синтезують у собі знання не лише як доступну для засвоєння інформацію, а й як оцінку навколишнього. Таким чином, активне засвоєння молодшими школярами знань, певних результатів суспільно-значущої та доступної діяльності були основою у науковому пізнанні ними світу природи.

Ефективним засобом озброєння дітей екологічними знаннями були екскурсії у природу, мета яких полягала у навчанні дітей «читати книгу природи», бережливому ставленню до неї, у можливості спостерігати, встановлювати взаємозв'язки між її об'єктами та явищами. Під час екскурсій у природу (до лісу, парку, водойми) діти також мали можливість спостерігати за змінами у живій та неживій природі, перевіряти прикмети про зміну погоди, з'ясовувати особливості пір року, знаходити рослин і тварин, які потребують захисту. Використання екологічного матеріалу значною мірою активізувало їх пізнавальний процес.

Під час екскурсій ми наголошували, що без знань закономірностей сезонного розвитку природи наші предки не могли обійтися у господарстві. Ці знання базувалися на безпосередніх спостереженнях за різними явищами в природі.

- Горобці зранку купаються у пилюці – по обіді буде дощ.
- Якщо ластівки ввечері літають високо – завтра буде ясна погода, а якщо низько -хмарно.
- Вранці туман стелеться по воді – день порадує теплом.

Дітям пропонувалося самостійно здійснити перевірку народних прикмет та зібрати народні прикмети, пов'язані зі спостереженнями за різними явищами природи у своїй місцевості. [151; 158].

Важливе значення у розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості молодших школярів мав наочний матеріал, який допомагав заохочувати дітей до пізнання природи та викликав позитивні емоції. Адже зацікавленість, впевненість у своїх силах, задоволення – усе це могутній стимул до праці. Без інтересу, подиву, радості успішний розвиток екологічної свідомості є неможливим. З огляду на це наочність, що використовувалася експериментатором забезпечувала високу пізнавальну активність дітей і глибоку ґрунтовність набутих знань.

Популяризації знань і відомостей про рідний край слугували різноманітні виставки, організовані дітьми, завдяки яким у них була можливість показати результативність екологічно спрямованої пошуково-дослідницької та пізнавальної активності на терені рідного краю через карти походів, гербарії, колекції мінералів, щоденники, записи (протоколи) бесід з людьми, сценарії народних свят, обрядів, експонати до природоохоронних експозицій тощо. Такі виставки значною мірою підвищували пізнавальний, навчальний та виховний потенціал учнів.

Для обґрунтування необхідності дотримуватися норм та правил поведінки у природі, аналізу і корекції сформованих у школярів екологічних ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб нами також використовувався комплекс пізнавально-емоційних завдань, спрямованих на усвідомлення досліджуваними норм та правил поведінки учнів у природі, виявлення взаємозв'язків у ній. Такі завдання дозволяли виявляти моральну позицію дітей в їх ставленнях до тварин, рослин, людей, давали можливість зрозуміти мотиви свого або чужого вчинку, доцільність вибору того або іншого взірця поведінки, відповідним чином спроектувати свою поведінку в природі [160].

Наступним структурним компонентом екологічної свідомості є

емоційний. Психологічний супровід його розвитку мав на меті вдосконалення вміння бачити і розуміти прекрасне в довкіллі та емоційно відгукуватися на нього, розвиток спроможності дітей естетично емоційно-ціннісно ставитися та сприймати предмети, явища оточуючої дійсності та мистецтва, а також прагнення в міру своїх можливостей зберігати та примножувати красу оточуючого світу. Тобто, набуття естетичних знань та збагачення художніх вражень – головна задача формування естетичного емоційно-ціннісного ставлення до природи, яка розв'язується найбільш успішно за умови безпосереднього контакту дитини з естетичними явищами в оточуючому житті і природі.

Естетичне емоційно-ціннісне ставлення вчені розглядають як узагальнююче поняття та інтегративну якість особистості. Воно ґрунтується на таких психічних процесах та якостях особистості, як сприймання, потреби, інтерес, естетична оцінка. Дослідники вищезазначеної проблематики зазначають, що сама по собі природа є пасивною: вона не формує естетичного ставлення на відміну від людини, яка цілеспрямовано спілкуючись із природою, споглядаючи її, виокремлює її властивості та якості, що викликають інтерес та прагнення любоватися ними [24; 44; 131; 217].

Основним змістом естетичного емоційно-ціннісного ставлення до природи є потреби в емоційному переживанні процесу спілкування з нею, а також відповідні мотиви та інтереси. Воно реалізується у несвідомому плані і знаходить своє втілення у почуттях задоволення-невдоволення, радості-печалі, захоплення-презирства, любові-ненависті, що виникають у процесі взаємодії з тими чи іншими природними об'єктами.

Незважаючи на те, що в основі формування суб'єктивного емоційно-ціннісного ставлення до природи лежать потреби конкретного людського індивіда, слід пам'ятати той факт, що відносини людини обумовлені суспільно-історичним досвідом, який є основою її багатого внутрішнього

світу. Як відомо, дії і переживання людини визначаються не безпосередніми зовнішніми впливами, а узагальненням їх проєкцій у внутрішньому світі, який являє собою систему відносин особистості, що визначають опосередкований характер її реакцій на впливи навколишнього світу та її ініціативну і самостійну поведінку. Все це дозволяє охарактеризувати суб'єктивне емоційно-ціннісне ставлення людини до природи як соціокультурний феномен [131].

Щодо змісту та складових компонентів естетичного ставлення, то дослідники одноставно визнають, естетичне ставлення – узагальнююче поняття, яке має багато компоненту структуру. Нині воно розглядається у двох смислах: у вузькому – як суб'єктивний емоційний стан, відгук на естетичний об'єкт, завершальна фаза естетичного сприймання, і у широкому – як об'єктивне соціальне явище (духовний зв'язок людини із світом), що передбачає естетичне пізнання, оцінку та діяльність.

Вчені виокремлюють естетичне емоційно-ціннісне ставлення до різних об'єктів: мистецтва, оточуючого життя і у тому числі до природи, до діяльності тощо. Даний тип ставлення є взаємопов'язаним із творчою активністю особистості. Воно характеризується як об'єктивно-суб'єктивне явище. У дітей дане ставлення формується у процесі знайомства із предметами та явищами оточуючої дійсності, мистецтва, під час діяльності за умови керівництва нею з боку дорослого. По мірі здійснення психолого-педагогічної роботи із дітьми, послідовного та планомірного розв'язання задач естетичного виховання емоційно-ціннісне ставлення стає все більш змістовним і розвивається від одного вікового періоду до іншого.

О. Гончарова стверджує, про те, що естетичне, емоційно позитивне ставлення до природи являє собою систему індивідуальних, вибіркового зв'язків дитини з естетичними якостями об'єктів природи. До емоційно-позитивного ставлення належать емоційний відгук дитини на прекрасне, її творча діяльність, прагнення до збереження та примноження краси

навколишнього світу [45].

На думку О.Леонт'єва, В.Мясищева, людина оцінює дійсність відповідно до «особистісних смислів», носіями яких є емоції – психічні утворення, які формуються на основі великої кількості життєвих вражень, як результату довгого спілкування з різними об'єктами та за різних умов. Естетичне, на думку М.Кагана, є діалектичною єдністю об'єктивного та суб'єктивного, матеріального та духовного. Естетичне ставлення – форма оцінної діяльності людської свідомості. М.Каган виокремлює основні ознаки естетичного ставлення: по-перше, його безпосередній характер (першою умовою виникнення естетичної ситуації є прямий чуттєвий контакт людини з природою, особливо це стосується дитини, яка, на думку К.Ушинського, «мислить формами, кольорами, звуками та відчуттями взагалі»); по-друге, емоційний характер. В естетичному ставленні людини до світу виражається, як зазначає М.Каган, безпосереднє переживання, характер та сила пережитого почуття стають єдиною, необхідною та достатньою підставою оцінного судження. Третьою ознакою естетичного ставлення вчений вважає безкорисний характер естетичної емоції, оскільки вона викликається самим існуванням естетичного об'єкту, а не його утилітарною цінністю [77].

А.Буров підкреслює, що естетичне ставлення є нічим іншим як процесом засвоєння естетичних явищ, і відповідає, таким чином, терміну «пізнання» у загальній гносеології. Він називає етапи розвитку естетичного ставлення до дійсності та мистецтва: естетичне сприйняття, естетичне засвоєння та естетична творчість [24].

Закономірною особливістю естетичного емоційно-ціннісного ставлення особистості до природи є нерозривний зв'язок відображення та естетичної оцінки її об'єктів. Велике значення також має мотивація естетичного оцінювання природи та її зображень у мистецтві. У той же час естетичні погляди на природу та мистецтво обумовлені психічними станами,

особистісними уподобаннями та смаками, інтересами та потребами у діях, спрямованими на пізнання та перетворення світу.

Л.Печко підкреслює, що виховання естетичного ставлення до природи повинно формувати у дітей оцінки та судження, смаки та ідеали, що мають на меті розвиток чуттєвого сприйняття краси та виразності природних явищ, а також розуміння цінності, унікальності кожного з них. Особлива роль тут належить мистецтву, яке у своїх природних жанрах та образах відображає різноманітність ставлень найбільш тонкими та впливовими засобами [144].

З огляду на вищесказане, формування естетичного емоційно-ціннісного ставлення у молодших школярів є однією з найважливіших задач сучасної психолого-педагогічної науки. Укладені в мистецтві і дійсності естетичні цінності повинні засвоюватися повною мірою і у цьому розумінні формування естетичного емоційно-ціннісного ставлення є показником їх засвоєння. У процесі його формування враховується сила впливу мистецтва на чуттєво-емоційну сферу дитини та його спроможність сформувати у людини морально-естетичні цінності.

Емоційно-ціннісне ставлення дане дитині не від народження, а формується у діяльності під впливом дорослого. Успіх такої роботи залежить від вдало підібраних та максимально ефективних засобів і методів, до яких належать читання художньої літератури з описами краси природи, аналіз творів мистецтва, особливо пейзажного живопису, представників флори і фауни, прослуховування музичних творів, які передають «настрій» і стан сезонних явищ природи, безпосереднє спілкування з природою та спостереження за нею, догляд за тваринами і рослинами. Поступове накопичення всіх отриманих знань і вражень активізує потребу дитини у самовираженні та самореалізації. Школярі починають активно зображувати красу природи у своїх малюнках, передавати її образи у театральних мініатюрах. Дуже важливим є підбір дорослим такого матеріалу та засобів, які б максимально зацікавили дітей, стимулювали у них допитливість,

пізнавальну активність та прагнення охороняти і примножувати багатства природи. Тобто, формування емоційного компоненту екологічної свідомості дітей, залучення їх до прекрасного здійснюється у різних видах діяльності, у процесі сприйняття оточуючої дійсності та творів мистецтва [181].

Відомо, що твори художньої літератури – важливий засіб розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Адже їх метою є пробудити у дитини позитивні емоції, розвинути творчу уяву, самостійність мислення, потяг до краси і добра. Читаючи художні твори або слухаючи їх, дитина з раннього віку долучається до таємниць навколишнього світу, вчиться вести спостереження за ним, робити свої власні відкриття.

Особливе місце серед творів художньої літератури займають твори про оточуюче довкілля. Вони знайомлять дітей із законами розвитку природи, життям рослин і тварин, поповнюють арсенал природоохоронних знань, сприяють формуванню наукового погляду на світ, визначають особливості ставлення до довкілля, впливають на формування природоохоронної культури молодших школярів, а, отже, стимулюють їх природоохоронну діяльність як її складову.

Вивчаючи проблеми естетичного виховання дітей засобами природи, а саме шляхом формування естетичного ставлення до неї, вчені показали, що виняткового значення має створення дітьми образів природи у зображувальній діяльності. Була висловлена, а потім отримала практичне підтвердження думка про необхідність організовувати постійні спостереження дітей за об'єктами та явищами природи. Вищезгадані вчені зазначали, що діти можуть висловлювати естетичні судження, а Є.Нікітіна обґрунтувала педагогічні умови, за умови яких у школярів формуються такі судження у процесі естетичного сприйняття природи [32; 161;176].

Формуючи та розвиваючи емоційний компонент екологічної свідомості ми пропонували дітям не лише засоби та культуру спілкування з природою, а й існування у ній. Діти повинні розуміти, що світ природи існує не лише як

об'єкт наукового вивчення та практичної діяльності людини, але й як об'єкт безкорисливого милування, джерело естетичних емоцій та почуттів. Милування – це надзвичайно цікавий елемент у процесі розвитку емоційного компоненту, який має більше точних психологічних впливів на духовний світ дитини (листопад, перший сніг, ожеледиця, відлига, іній, льодохід, перші струмки, повінь, веселка і т.д.). Разом з тим, милування природою є досить складним процесом. Це не просто спостереження за її об'єктами та явищами або фіксація змін у навколишньому середовищі та їх пояснення з точки зору причинно-наслідкових зв'язків. Милуватися красою природи – це значить зробити її предметом особливої уваги, духовно з'єднуватися з нею. Милування обов'язково передбачає момент оцінки, в якій повинні домінувати естетичні параметри. Втім уроки милування ми проводили не більше 1 разу на тиждень; їх тривалість враховувала вікові можливості дитячого сприймання (15 – 20 хв.); ні в якому разі милування не повинно було перетворюватися на певний обов'язок.

У випадку недотримання вищевикладених умов організації уроків милування природою, останні могли перетворитися у щоденні чергові вправління. Внаслідок цього дитячі оцінки втратили б свіжість, природність і були б приреченими на зумисне пишнослів'я, що обов'язково призвело б до фальші, нудьги та байдужості.

Першочерговим завданням експериментатора було попереднє осмислення естетичного потенціалу природи, милування яким планувалося. Спочатку виокремлювалася певна естетична домінанта – переважання конкретних чуттєвих ознак (світло і колір, форма, симетрія, пропорції, ритм, звук, запах і т.д.), що надавали особливої виразності та краси тому чи іншому стану природи.

Формування у дітей уміння естетично оцінювати об'єкти та явища природи ми починали з близьких понять, якими школярі оперували самостійно (гарний, негарний, подобається, не подобається), потім

спрямовували їхню думку на добір образних засобів (епітетів, порівнянь, метафор).

Для повноцінного сприймання певного об'єкта чи явища дитині замало лише самого споглядання. Ефективним прийомом апелювання до емоційної сфери були уявлення, наприклад, «входження в картину», «вслуховування» в її зміст та «перетворення» як в живий, так і в неживий об'єкт (напр. ігри-перетворення «Я – дерево», «Я – квітка», «Я – вітер» тощо). Крім цього діти залюбки брали участь у створенні різних етюдів (напр. «Дерево спить», «Щаслива квіточка», «Кумедне кошеня» тощо).

Отже, розкриваючи красу і велич рідної природи, художні твори виховують дітей, здатних цінувати і оберігати її. Вони сприяють збагаченню духовного світу підростаючого покоління, допомагають прищеплювати риси людяності, заохочують творити добро.

Психологічний супровід розвитку третього, *поведінкового* компоненту екологічної свідомості передбачав формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища. Одним із засобів, що сприяють активізації природоохоронної діяльності є систематичне ознайомлення учнів з природою своєї місцевості, яке реалізується шляхом безпосередніх спостережень у природі. Таке спілкування з природними об'єктами є надійним фундаментом не лише для озброєння дітей екологічними знаннями, але й формування та розвитку у них екологічно доцільної поведінки. Остання являє собою сукупність дій та вчинків людини у довкіллі, безпосередньо пов'язаних із задоволенням її життєвих потреб у взаємодії з оточуючим середовищем без порушення екологічної рівноваги та гармонійний розвиток особистості і природи як рівнозначних цінностей [39].

Втім сама по собі природа не формує і не розвиває екологічну свідомість школярів. Залишивши дитину наодинці з природою не варто сподіватися, що під її впливом школяр отримає екологічні знання, стане

мотивованим до природоохоронної діяльності, здобуде необхідні для цього навички, буде непримиримим до кривдників природи. Лише «активна взаємодія з природою здатна виховати найкращі людські якості. Ось чому важливо забезпечити практичну природоохоронну діяльність учнів, спрямувати її на збереження та примноження навколишнього середовища» [90-91].

Дієвим засобом розвитку екологічної свідомості молодших школярів є розвиток у них передусім допитливості, а згодом – стійкого інтересу до природи і на цьому ґрунті – відповідального ставлення до довкілля. Цей процес є складним і тривалим, а найперша умова його результативності – вихід за межі навчання у школі. Адже якою б захоплюючою та цікавою не була розповідь дорослого й ілюстрації у книжці, неповторність навколишнього світу перед дитиною відкриється лише тоді, коли вона має змогу сприймати його безпосередньо. Добре відомо, що молодші школярі виявляють турботу передусім про ті об'єкти природи, про які вони знають і які вони бачили. Відсутність таких знань спричиняє у кращому разі байдужість, а часто, не усвідомлюючи наслідків негативного ставлення до навколишнього, діти завдають шкоди рослинам і тваринам.

Не бракує нині доступних для дітей молодшого шкільного віку видів практичної природоохоронної діяльності, до яких належать догляд за шкільними квітниками та кімнатними рослинами, вирощування розсади овочевих культур чи квітів, праця на навчально-дослідній ділянці, збирання насіння та плодів для птахів, висаджування дерев і кущів на шкільному подвір'ї та за межами школи, годування птахів узимку, виготовлення та розвішування шпаківень, дуплянок, допомога дорослим по догляду за тваринами, прокладання екологічної стежини тощо [36; 85].

Ефективним засобом розвитку екологічної свідомості також є проведення з дітьми тематичних бесід, ранків, конкурсів, залучення їх до участі у роботі учнівських організацій «Голубий патруль», «Зелений

патруль», тощо.

У якості стимулюючих засобів щодо природоохоронної діяльності використовують виконання школярами певних видів природничих завдань: виготовлення гербаріїв рослин, альбомів, книжок-розкладок про рослини й тварини, створення місцевої Червоної книги, оформлення краєзнавчого куточка, виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу, створення фільмів про природу для іграшкового телевізора тощо.

Неабиякий вплив на розвиток екологічної свідомості здійснюють засоби масової інформації. Дитяча література, газети і журнали, радіо, телебачення ведуть роз'яснювальну роботу та сприяють мотивуванню дітей до природоохоронної діяльності: пояснюють як взимку допомагати тваринам і птахам, доглядати за домашніми тваринами і рослинами, слідкувати за чистотою парку, лісу та водойм.

З природоохоронною діяльністю тісно пов'язана туристично-краєзнавча. Вона привчає школярів дотримуватися правил поведінки у місцях відпочинку, лісах і на водоймах, вести спостереження за станом природи, накопичувати враження для художнього виразу у власній літературній, музичній та зображувальній творчості [149-150].

Таким чином, у процесі формувального експерименту нами враховувався той факт, що для розвитку екологічної свідомості кожної дитини необхідна її особиста взаємодія з природнім середовищем та умови, завдяки яким є можливим реалізувати інтелектуальний, духовний, емоційний та діяльнісний потенціал молодших школярів. Вивчаючи й аналізуючи природнє середовище, досліджувані виявляли факти забруднення довкілля, моделювали ситуації і знаходили можливі шляхи позитивного їх розв'язання у формі предметних, ігрових, ситуаційних завдань, екологічних ігор, завдяки яким кожний учень мав змогу отримувати екологічні знання, формувати естетичне емоційно-ціннісне ставлення до природи та залучатися до природоохоронної діяльності, використовуючи здобуті у процесі спеціально

організованого навчання екологічні вміння, навички та дотримуючись загалом екологічно доцільну та виважену поведінку. Практична діяльність у природі формувала у молодших школярів активне ставлення до навколишньої дійсності, трансформувала здобуті в процесі пошуку знання у переконання. Саме за таких умов відбувалося єднання емоційних, прикладних чинників, інтенсивно формувався світогляд дитини та її екологічна свідомість.

Отже, психологічний супровід розвитку екологічної свідомості молодших школярів реалізується у нерозривній єдності трьох її компонентів: когнітивного, емоційного та поведінкового. Когнітивний є частиною світогляду, загального пізнання світу, емоційний розвиває почуття краси природи і стимулює природоохоронну діяльність учнів, поведінковий допомагає реалізовувати екологічні переконання на практиці, формує почуття відповідальності у ставленні до природи. Основними показниками рівня розвитку екологічної свідомості та її компонентів є розуміння школярами сучасних екологічних проблем, усвідомлення відповідальності за збереження природи, їх активна природоохоронна діяльність, розвинене почуття любові до довкілля, вміння бачити його красу та милуватися нею.

Програма психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості включала різноманітні екологічно спрямовані методи та методики роботи, зокрема, проблемно-пошукові завдання, ситуаційно-рольові ігри, психологічні техніки і вправи, невербальні техніки, ігри екологічного спрямування тощо. Частково вказані методики і стимульний матеріал були запозичені із відповідної психологічної літератури та адаптовані з врахуванням мети даного дослідження: [11, 14; 16, 27; 31; 38; 62; 66; 72; 83; 87-89; 186-187; 199; 205]. Програма розвитку екологічної свідомості молодших школярів міститься у додатку А.

3.2. Показники розвитку екологічної свідомості молодших школярів за результатами формувального експерименту

У даному параграфі представлена реалізація одного із завдань дисертаційного дослідження, а саме: апробація психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів у процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного навчання.

Для участі у формувальному експерименті були відібрані молодші школярі 3-го класу у кількості 31 особа, які склали експериментальну групу. З метою перевірки вжитих заходів щодо ефективності впровадження психологічного супроводу була сформована контрольна група третьокласників у кількості 29 осіб, на яких формувальний вплив не поширювався.

Після реалізації програми психологічного супроводу виявлені позитивні зміни у розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів екологічної свідомості дітей експериментальної групи. Так, дані, викладені у таблиці 3.1 засвідчують, що кількість дітей з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту збільшилася на 10,5%, з середнім – на 21,3% і нарешті чисельність дітей низького рівня розвитку зменшилася на 31,8%.

Таблиця 3.1.

Динаміка розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості молодших школярів експериментальної та контрольної груп (у %)

	Експериментальна група n = 31			Контрольна група n = 29		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Рівні розвитку когнітивного компоненту						
До експерименту	7,9	25,6	66,5	8,1	27,2	64,7

Після Експерименту	18,4	46,9	34,7	10,3	28,5	61,2
Різниця	10,5	21,3	31,8	2,2	1,3	3,5

Діти високого рівня розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості (18,4%) характеризувалися наявністю стійких знань про те, що люди повинні берегти і поповнювати природні багатства, про те, що необхідно захищати навколишнє середовище від забруднення промисловими і побутовими відходами. Вони мали адекватні і системні уявлення про екологію, екологічні цінності, природоохоронну діяльність, які були тісно пов'язаними з їх реальним життям.

Молодші школярі, які після формувальних впливів увійшли до групи з середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту (46,9%) характеризувалися наявністю знань про екологію, екологічні цінності, природоохоронну діяльність. Втім, ці знання у них ще не зовсім диференційовані та систематизовані, а у деякого – існують у свідомості відокремлено від реального життя і повсякденних інтересів.

Варто зазначити, що після формувальних впливів 34,7% дітей залишилися на низькому рівні розвитку когнітивного компоненту. Вони розуміють цінність природних об'єктів, проте часто не знають як вчинити, щоб не завдати шкоди природі, що, безсумнівно, пояснюється низьким рівнем наявних знань та відсутністю особистісного досвіду поведінки у природі, які лише частково включаються у сферу екологічної свідомості третьокласників, яка перебуває у стадії становлення.

Натомість результати зрізу досліджуваних контрольної групи засвідчують наявність лише незначних зрушень у розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості. Чисельність групи молодших школярів з високим рівнем зазначеного психологічного феномена зросла лише на 2,2% (від 8,1% до 10,3%); середнім – збільшилася на 1,3% (від 27,2 % до 28,5 %); з низьким зменшилася на 3,5% (від 64,7% до 61,2%) (табл. 3.1).

Діагностовані зміни кількісних показників розвитку емоційного компоненту екологічної свідомості після проведення формувального експерименту викладені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка розвитку емоційного компоненту екологічної свідомості молодших школярів експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту (у %)

Рівні розвитку емоційного компоненту	Експериментальна група n = 31			Контрольна група n = 29		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
До експерименту	9,1	22,5	68,4	7,9	24,3	67,8
Після Експерименту	20,7	50,4	28,9	11,1	26,7	62,2
Різниця	11,6	27,9	39,5	3,2	2,4	5,6

Кількість дітей з високим рівнем розвитку даного компоненту збільшилася на 11,6% (від 9,1% до 20,7%). Після проведених психолого-педагогічних впливів їх відрізняли сформовані екологічні почуття, переживання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи, особисте занепокоєння долею Землі, толерантність і такт у ставленні до довкілля.

Середній рівень розвитку емоційного компоненту було констатовано у 50,4% досліджуваних, що на 27,9% більше ніж до формувального експерименту. Молодших школярів цієї групи відрізняли переживання позитивного ставлення до природних об'єктів, діти демонстрували здатність до емпатії. Втім їх не завжди характеризували екологічні почуття, інколи вони відрізнялися нездатністю до ідентифікації з природними об'єктами та

відсутністю екологічної рефлексії.

Після реалізації програми психологічного супроводу на 39,5% зменшилася чисельність досліджуваних молодших школярів з низьким рівнем розвитку емоційного компоненту. Дітей характеризували відсутність екологічних інтересів, ідеалів, відсутність толерантності, стосовно довкілля, тимчасове та поверхневе переживання позитивного емоційного ставлення до природи та окремих природних об'єктів.

Результати діагностики розвитку емоційного компоненту досліджуваних контрольної групи демонструють лише незначні зміни зазначеного психологічного феномену. Кількість досліджуваних з низьким рівнем розвитку зменшилася на 5,6% (від 67,8% до 62,2%), високий рівень підвищився у 3,2% молодших школярів (від 7,9% до 11,1%) (табл. 3.2).

Реалізація програми психологічного супроводу також позитивно вплинула на розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості молодших школярів експериментальної групи. Діагностичні показники, викладені у таблиці 3.3 свідчать, що після її впровадження кількість дітей з високим рівнем зазначеного психологічного феномена збільшилася на 15,2 % (від 9,3 % до 24,5 %).

Таблиця 3.3

Динаміка розвитку поведінкового компоненту екологічної свідомості молодших школярів експериментальної та контрольної груп до та після формувального експерименту (у %)

	Експериментальна група n = 31			Контрольна група n = 29		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Рівні розвитку поведінкового компоненту						
До експерименту	9,3	26,9	63,8	8,4	44,3	47,3

Після Експерименту	24,5	49,2	26,3	10,2	46,6	43,2
Різниця	15,2	22,3	37,5	1,8	2,3	4,1

Застосування навичок, здобутих шляхом активного соціально-психологічного навчання, дозволяло школярам даної групи не припускатися власних природонебезпечних дій, стежити за тим, щоб власні вчинки спричиняли довіллю мінімальну шкоду. Ці діти активно обмежували небезпечні дії інших у природі та побуті, часто виступали ініціаторами природоохоронних дій, спонукали інших до участі у них, демонструючи при цьому компетентність, екологічну зрілість, самостійність та відповідальність.

Група із середнім рівнем розвитку поведінкового компоненту збільшилася на 22,3 % (від 26,9% до 49,2%) за рахунок дітей, які до формувального експерименту були на низькому рівні зазначеного психологічного феномена. Після проведених тренінгових та корекційних заходів ці досліджувані усвідомлювали необхідність раціонального використання природних багатств, важливості природоохоронної діяльності, але не завжди. Часто вони засуджували природонебезпечні дії інших, проте активних дій щодо порушників не здійснювали. І хоча ці діти брали участь у природоохоронних заходах, іноді їх ініціювали, природоохоронна діяльність у них відрізнялася мінливістю та ситуативністю. Ці досліджувані характеризувалися сенситивністю щодо сприйняття корекційних впливів, легко піддавалися корекції, оскільки перебували на етапі визначення для себе життєвої позиції стосовно природоохоронної поведінки.

У 26,3% дітей експериментальної групи поведінковий компонент залишився на низькому рівні розвитку. Цих школярів не відрізняли прагнення брати на себе відповідальність за збереження довкілля, іноді вони критично оцінювали дії ровесників, втім не власну поведінку у природі. Вони розуміли цінність природних об'єктів, проте рідко знали як вчинити, щоб не

завдати шкоди природі, що, безсумнівно, пояснюється браком екологічних знань та відсутністю особистісного досвіду поведінки у природі.

Результати діагностики рівня розвитку поведінкового компоненту досліджуваних контрольної групи не засвідчують вираженої позитивної динаміки його зростання. Так, кількість досліджуваних з низьким рівнем зменшилася на 4,1% (від 47,3% до 43,2%), група дітей з високим рівнем розвитку збільшилася лише на 1,8% дітей (від 8,4% до 10,2%), з середнім рівнем на 2,3% (від 44,3% до 46,6%) (табл. 3.3).

«Тип емоційного ставлення до природи» (авт. Г. Ягодин)

Реалізація програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості призвела до позитивних змін у ставленні молодших школярів до природи. Так, чисельність досліджуваних з позитивно-активним рівнем емоційно-ціннісного ставлення до природи зросла на 38,1% (від 15,3% до 53,4%). Кількість досліджуваних позитивно-пасивного ставлення до природи після реалізації програми психологічного супроводу зменшилася на 34,1% (з 65,5% до 31,4%). Також зменшилася кількість дітей з нейтральним ставленням (19,2% до реалізації програми та 15,2% - після) (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Розподіл досліджуваних молодших школярів експериментальної та контрольної груп за типами емоційно-ціннісного ставлення до природи до та після формульовального експерименту (у %)

Тип емоційно-ціннісного ставлення	Експериментальна група n = 31			Контрольна група n = 29		
	Позитивно-активний	Позитивно-пасивний	Нейтральний	Позитивно-активний	Позитивно-пасивний	Нейтральний
До експерименту	15,3	65,5	19,2	25,3	59,5	15,2

Після Експерименту	53,4	31,4	15,2	30,1	57,2	12,7
Різниця	38,1	34,1	4,0	4,8	2,3	2,5

Наведені кількісні показники свідчать про ефективність запровадженої програми психологічного супроводу. Так, молодші школярі, які на констатуючому етапі експериментального дослідження характеризувалися недостатньо усвідомленими мотивами правоохоронної діяльності, нерозумінням необхідності збереження оточуючого середовища, поверховими екологічними знаннями та невмінням милуватися красотою природи, після реалізації програми психологічного супроводу великою мірою змінили своє ставлення до довкілля та дій людей у ньому. Вони охоче брали участь у природоохоронних заходах, адекватно оцінювали результати такої діяльності, їх увагу значно частіше привертала неповторність краси довкілля, краса форм рослин, контраст кольорів, гармонія звуків тощо. Крім того, молодші школярі експериментальної групи прагнули отримати знання про особливості життя рослин і тварин, правила поведінки у довкіллі, а також застосування їх на практиці.

Позитивно-пасивне ставлення до природи після формувальним впливів залишилося у 31,4% молодших школярів. Поряд з почуттями радості, захоплення милування красою природи їх відрізняли поверхові екологічні знання, ситуативний інтерес до довкілля та всього, що у ньому відбувається. Ці діти характеризувалися частковим розумінням практичного значення дотримання правил поведінки у довкіллі, а поверхові уявлення щодо відповідального ставлення до природи повною мірою не мотивували їх до пізнання довкілля та необхідності турботи й захисту його.

У 15,2% дітей ставлення до природи залишилося нейтральним. Як правило, ці досліджувані не замислювалися над проблемами збереження

довкілля, не звертали увагу на безпечність для природного середовища хімічних речовин, які використовуються у побуті, не економлять газ, воду, електроенергію. Втім, вони вміють дотримуватися природодоцільної поведінки, доглядають за рослинами і тваринами, хоча й рідко виступають ініціаторами таких дій.

Що стосується досліджуваних контрольної групи, то тут результати виявилися іншими (табл. 3.4). Так, лише незначною мірою зросла чисельність дітей з позитивно-активним ставленням до природи (від 25,3% до формувальних впливів та 30,1% - після) та зменшилася кількість досліджуваних з позитивно-пасивним та нейтральним ставленням до природи.

Діти позитивно-пасивного та нейтрального типу ставлення до природи не відрізнялися розвинутим бажанням пізнавати природне середовище і діяли у природі здебільшого керуючись нестійкими, тимчасовими мотивами. Ці школярі не прагнули аналізувати проблемні екологічні ситуації, знаходити гуманні способи їх розв'язання та оцінювати результати природоохоронної діяльності. Разом з тим вони не відрізнялися прагненнями завдавати шкоди оточуючому середовищу.

Результати контрольного зрізу, отримані після реалізації програми психологічного супроводу дозволяють резюмувати, що кількість дітей з високим рівнем екологічної свідомості збільшилася на 25,4% (від 15,2% до формувальних впливів до 40,6% - після), а низького рівня – зменшилася на 20% (табл. 3.5).

Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів
експериментальної та контрольної груп до та після формувального
експерименту (%)

	Експериментальна група n = 31			Контрольна група n = 29		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Рівень розвитку екологічної свідомості						
До експерименту	15,2	49,5	35,3	15,2	49,5	35,3
Після експерименту	40,6	44,1	15,3	18,8	51,7	29,5
Різниця	25,4	5,4	20,0	3,6	2,2	5,8

Після реалізації програми психологічного супроводу діти, які перейшли до групи високого та середнього рівнів розвитку екологічної свідомості значно більшою мірою виявляли пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу, цікавилися особливостями життя представників флори і фауни. Під час формувального експерименту вони ставили експериментатору велику кількість запитань, метою яких було з'ясування зв'язків людини та природи, насамперед тієї великої ролі, яку відіграє оточуюче середовище у матеріальному та духовному житті людей. Отримані знання про довкілля, у свою чергу, стимулювали більш глибоке сприйняття його краси. Увагу дітей більшою мірою привертала краса об'єктів природи: пейзажі, рослини, тварини тощо. Ці досліджувані виявляли постійну готовність брати активну участь у природоохоронних заходах, усвідомлювали особисту відповідальність за стан та подальшу долю оточуючого середовища, розуміли необхідність бережливого ставлення до довкілля.

Щодо досліджуваних контрольної групи, то тут результати майже не змінилися. Так, лише незначною мірою зросла чисельність дітей високим

рівнем розвитку екологічної свідомості (на 3,6%), з середнім на 2,2% і лише на 5,8% зменшилася кількість дітей з низьким рівнем розвитку вищезазначеного психологічного феномену (табл. 3.5).

Отже, реалізація програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів дала позитивні результати. Більшість дітей, на яких був поширений експериментально-формульальний вплив перестали сприймати себе відокремленими від природи, а відчували себе її частиною. Тобто, у них відбувалася інтеріоризація суспільно вироблених уявлень про екологічно доцільну поведінку. Разом з тим вони набули відповідних практичних вмінь та навичок для реалізації свого нового ставлення до природи, проявляли співчуття, співучасть, підтримку, піклування, тобто брали діяльну участь у житті природних об'єктів, підвищуючи при цьому свою екологічну компетентність.

Висновки до третього розділу

Програма психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості являла собою структурно, змістовно й організаційно цілісний комплекс психолого-педагогічних заходів, послідовне й поступове проведення яких мало на меті забезпечити створення умов, сприятливих для розвитку екологічної свідомості молодших школярів. Вона була побудована на основі суб'єктно-діяльнісного підходу, сутність якого полягала в тому, що головним чинником розвитку екологічної свідомості молодших школярів є взаємозв'язок пізнавальної сфери, емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів природи та природоохоронної поведінки.

Вихідними положеннями в реалізації програми розвитку екологічної свідомості молодших школярів стали: формування у молодших школярів цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини; розвиток

естетичного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреб в альтруїстичному спілкуванні з нею; розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі; формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища.

Психологічний супровід розвитку екологічної свідомості у нашому дослідженні передбачав розвиток трьох її компонентів: 1) когнітивного (формування системи екологічних знань про взаємовідносини людини та природи), 2) емоційного (формування та розвиток естетичного емоційно-ціннісного, відповідального та дбайливого ставлення до природи) та 3) поведінкового (формування діяльнісного підходу до захисту, збереження та відтворення природного середовища).

Порівняння результатів розвитку рівнів розвитку екологічної свідомості та її компонентів молодших школярів експериментальної та контрольної груп після реалізації програми психологічного супроводу засвідчило значні якісні та кількісні позитивні зміни в експериментальній групі і відсутність статистично значущих змін у контрольній групі. Зокрема, учасники експериментальної групи характеризувалися наявністю адекватних і системних уявлень про екологію, екологічні цінності, природоохоронну діяльність, що свідчить про підвищення розвитку когнітивного компоненту екологічної свідомості. Їх відрізняли сформовані екологічні почуття, переживання позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи, особисте занепокоєння долею Землі, толерантність і такт у ставленні до довкілля. Застосування навичок, здобутих шляхом активного соціально-психологічного навчання під час формувального експерименту, дозволяло школярам експериментальної групи не припускатися власних природонебезпечних дій, стежити за тим, щоб власні вчинки не спричиняли довкіллю шкоду. Вони активно обмежували небезпечні дії інших у природі

та побуті, часто виступали ініціаторами природоохоронних дій, спонукали інших до участі у них, демонструючи при цьому компетентність, екологічну зрілість, самостійність та відповідальність.

Основні положення III розділу дисертації наведені в таких публікаціях:

1. Падалка Р. Г. Психологічний супровід як засіб розвитку екологічної свідомості в молодшому шкільному віці / Роман Григорович Падалка // Гуманітарний корпус : [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 5 / Роман Григорович Падалка. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – С. 148–150.
2. Падалка Р. Г. Особливості психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодших школярів / Роман Григорович Падалка // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"-Додаток 2 до Вип.35, Том II(14): Тематичний випуск "Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання" / Роман Григорович Падалка. – К.: Гнозис, 2015. – С. 377–383.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та експериментального дослідження психологічних особливостей розвитку екологічної свідомості молодшого школяра; наведена динаміка та рівні її розвитку в залежності від місцевості проживання досліджуваних; гендерні особливості; подано програму психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодшого школяра та результати її апробації.

1. Теоретичний аналіз досліджень із проблеми екологічної свідомості особистості дозволив виокремити *антропоцентричну, природоцентричну, екоцентричну* екологічну свідомість. Кожна із названих видів екологічної свідомості має свої характеристики, зумовлені філогенетичним розвитком людини. Встановлена структура екологічної свідомості, яка містить наступні компоненти: *когнітивний* (екологічні інтереси, ціннісні орієнтири, екологічна рефлексія, знання та переконання); *емоційний* (емоційно-ціннісне ставлення, екологічні оцінки, емоційні переживання, екологічна емпатія); *поведінковий* (готовність та мотивація до природоохоронної діяльності, екологічні навички, норми екологічно доцільної поведінки). *Критеріями* розвитку екологічної свідомості виступили: володіння екологічним знаннями; естетична оцінка об'єктів природи та природоохоронна поведінка. *Показниками* – наявність знань про взаємовідносини людини і природи та екологічно виважену поведінку; особливості сприйняття природи та характер емоційних реакцій на її красу; сформованість духовних потреб щодо безпосереднього спілкування з довкіллям; характер мотивів ставлення до природи та її охорони; оцінка власного ставлення й інших до природних об'єктів; здатність свідомо добровільно діяти відповідно до прийнятих правил та норм поведінки у природі; сформованість мотивів природоохоронної діяльності та екологічних цінностей, відповідального, дбайливого ставлення до природи та самого себе як її частини; готовність до дій та вчинків щодо збереження природи.

Екологічна свідомість розглядається нами як *вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія до місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, саморегуляція даного відображення.*

2. Динаміка розвитку екологічної свідомості молодших школярів вивчалась шляхом з'ясування домінуючого її компоненту (когнітивного, емоційного, поведінкового). Встановлено, що для учнів 1-го та 3-го класів домінуючим компонентом екологічної свідомості є когнітивний. Простежена тенденція, яка свідчить, що емоційний компонент екологічної свідомості до третього класу поступово знижується, а когнітивний має чітку тенденцію до зростання. Тобто, чим менше у ставленні до природи дитина керується емоціями, тим більше вона налаштована на пізнання устрою оточуючого світу. Вивчення поведінкового компонента дало підставу стверджувати, що досліджувані обох вікових груп переважно сприймають оточуюче середовище не як об'єкт користі, а як довкілля, яке потребує захисту від недбайливого ставлення людей до нього. Природа є для них об'єктом насолоди та спонукає їх до природоохоронної діяльності. Емпірично досліджені *типи домінуючої установки* у ставленні молодших школярів до природи (когнітивний, естетичний, етичний, прагматичний). Естетичний тип установки є домінуючим для 35,3% учнів -першокласників, для третьокласників – когнітивний - 32,4%. Помітну відмінність між першокласниками та третьокласниками було діагностовано в естетичному та когнітивному типах установки у ставленні до природи. У спілкуванні із навколишнім світом діти 1-го класу більшою мірою схильні естетично сприймати навколишнє середовище, що спонукає до відображення його у своїй творчій діяльності, використовуючи при цьому багато образів та різні способи самовираження. Натомість третьокласники у ставленні до навколишнього більшою мірою виявляють пізнавальний та дослідницький інтерес.

Досліджені провідні компоненти *суб'єктивного ставлення* молодших школярів до природи (когнітивний, перцептивно-афективний, практичний, вчинковий). Для дітей першого класу провідним є перцептивно-афективний, для третьокласників – когнітивний компонент. Виділені типи (позитивно-пасивний, позитивно-активний, нейтральний) та з'ясована динаміка розвитку *емоційно-ціннісного ставлення* молодших школярів до природи. Для дітей-першокласників домінуючим є позитивно-пасивний, для третьокласників – позитивно-активний тип емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Дітям молодшого шкільного віку притаманна спрямованість пізнавальної активності на природні явища, що виявляється у прагненні до пошуку, отримання та засвоєння знань про довкілля, вони є інформативно-сенситивними до нього. Проте в учнів 3-го класу пізнавальний інтерес до явищ оточуючого світу виражений помітно яскравіше, ніж у першокласників. Предметом інтересу першокласників є переважно сезонні явища природи та пов'язані з ними зміни у житті флори й фауни, учні третього класу уже цікавляться нашою державою, її місцем на карті світу, корисними копалинами України тощо. Відмінності у розвитку компонентів структури екологічної свідомості між досліджуваними обох вікових груп свідчать про те, що у дітей першого класу лише починає складатися система природоцентричних цінностей. Їх природоохоронна діяльність здебільшого є ситуативно обумовленою та стосується лише окремих представників флори і фауни. Натомість учні третього класу налаштовані на більш активний контакт з довкіллям, вони більше орієнтовані на відповідальне та дбайливе ставлення до природи, краще вміють оцінити небезпечну екологічну ситуацію та спрогнозувати наслідки дій у природному середовищі.

Розподіл отриманих в емпіричному дослідженні даних за рівнями розвитку екологічної свідомості досліджуваних молодшого шкільного віку засвідчив, що її високий рівень мають 21,2% учнів першого та 27,1% третього класів; середній – 48,2% і 44,4% відповідно; низький – 30,6% і

28,5 %.

3. Порівняльний аналіз розвитку екологічної свідомості сільських і міських молодших школярів, зокрема когнітивного компонента, засвідчив, що сільські школярі обох вікових груп виявляють вищий пізнавальний інтерес до оточуючого природного середовища. Вони мають кращу інформованість про життя представників флори та фауни, пов'язані з ними проблеми. Щоденне залучення у доступну для них працю у природі розширює їхні знання про довкілля. Міські діти мають меншу можливість взаємодії з довкіллям, отримують знання про нього та його проблеми переважно із засобів інформації, тому їх активність стосовно нього переважно обумовлена лише епізодичною включеністю у конкретну ситуацію. Вищий рівень розвитку емоційного компонента екологічної свідомості діагностовано у міських школярів, що, на нашу думку, пов'язано з місцем проживання, яке обумовлює естетичне сприйняття довкілля. Явища природи, які щоденно мають можливість спостерігати їхні сільські ровесники, менше викликають у них емоційні переживання, оскільки для них вони не є новизною, яка, як відомо, завжди викликає переживання різної модальності. Потреба у взаємодії з природою (поведінковий компонент) більш чітко проявляється у молодших школярів сільської місцевості. Їм більшою мірою, ніж міським, притаманна *природоцентрична* екологічна поведінка

4. Гендерні особливості розвитку екологічної свідомості молодшого школяра характеризуються тим, що дівчатка обох вікових груп більшою мірою, ніж хлопчики, сприймають природу як об'єкт естетичної насолоди. Флора та фауна є для них не лише об'єктами пізнання навколишнього світу, а, насамперед, предметом естетичної насолоди. Натомість хлопчики обох вікових груп більш активно виражають свою готовність та прагнення до дій і вчинків, спрямованих на підтримку та збереження об'єктів природи, ніж це роблять дівчатка. Втім, по мірі дорослішання, досліджувані обох статей характеризуються зменшенням проявів прагматизму у ставленні до довкілля.

Для досліджуваних обох статей є характерним бажання пізнавати довкілля, вони виявляють стійкий інтерес до навколишнього середовища, що обумовлює їх ставлення до природи та скеровує поведінку у ній. Ці гендерні характеристики з незначною похибкою стосуються як сільських, так і міських молодших школярів.

5. Вихідними положеннями в реалізації авторської програми розвитку екологічної свідомості молодших школярів стали: формування у дітей цілісної природничо-наукової картини світу, що включає систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини; розвиток естетичного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи та потреби в альтруїстичній взаємодії з нею; розширення, поглиблення і систематизація знань про правила екологічно доцільної поведінки у природному середовищі; формування природоохоронних мотивів, практичних навичок та умінь щодо поліпшення стану навколишнього середовища.

Реалізація авторської програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості молодшого школяра сприяла позитивним змінам, які відбулися по кожному із її структурних компонентів, а також в емоційно-ціннісному ставленні досліджуваних експериментальної групи до природи.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку екологічної свідомості молодшого школяра. Перспективою розроблення даної проблеми може бути вивчення особливостей розвитку даного психічного явища на інших вікових періодах (дошкільному, підлітковому); дослідженні психолого-педагогічних умов його розвитку, розробленні нових методів вивчення екологічної свідомості особистості тощо.

Список літератури

1. Агесс П. Ключи к экологии / Пьер Агесс. – Л.: Гидрометеоздат, 1982. – 96 с.
2. Аврелий А. Творения: В 4 т. Т.3: О Граде Божиим. Книги I-XIII / Августин Аврелий. – К.: УЦИММ-Пресс, 1998. – 595 с.
3. Алимов А. А. Век XX: экология и идеология / А. А. Алимов, В. В. Случевский. – Л.: Лениздат, 1988. – 111 с.
4. Ананьев Б. Г. "Становление системы человекознания" / Борис Герасимович Ананьев // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР / Борис Герасимович Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – С. 17–64.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. / Борис Герасимович Ананьев. – Л.: ЛОЛГУ им. А.А.Жданова, 1968. – 339 с.
6. Андреев И. Д. Основы теории познания / И. Д. Андреев, В. П. Чертков. – М.: Академии наук СССР, 1959. – 357 с.
7. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 4. / Аристотель.. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
8. Аристотель. «О душе» / Предисловие В. К. Сережникова ; Перевод и примечания П. С. Попова. / Аристотель. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937. – 179 с.
9. Арсеньев В. Р. Звери-боги-люди / Владимир Романович Арсеньев. – М.: Политиздат, 1991. – 160 с.
10. Этика экологической ответственности :(главы из книги) / Р.Атфилд, Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева, Ю. А. Шрейдер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Р.Атфилд, Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева, Ю. А. Шрейдер. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.
11. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах /

- Т. М. Байбара.– К.:Веселка,1998. – С. 334.
12. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
13. Бердяев Н. А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
14. Бібік Н. М. Ознайомлення з навколишнім світом у 1-му класі / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. – К: Радянська школа, 1986. – 84 с.
15. Біда О. А. Природничо-екологічний тлумачний словник. / О. А. Біда. – К.: ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1988. – 266 с.
16. Біда О. А. Довкілля: хрестоматія для початкових класів / О. А. Біда. – К: Перун, 1999. – 336 с.
17. Білявський Г. О. Основи екологічних знань. 10-11 клас / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй. – К.: Либідь, 1997. – 288 с.
18. Бобылева Л. Д. Экологическое воспитание младших школьников// Начальная школа / Л. Д. Бобылева, О. В. Бобылева. – 2003.– №5. – С. 64–75.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. Боровик С. Г. Отношение человека к природе как объект морально-эстетического анализа : дис. канд. філ. наук / Боровик С. Г. – М., 1985. – 16 с.
21. Братко М. О. Світоглядні принципи екологічного мислення / М. О. Братко // Філософські проблеми сучасного природознавства : респ. міжвід. наук. зб. / Київ. держ. ун-т ім. Т. Шевченка / М. О. Братко. – К., 1992.– Вип.73. – С. 78–93.
22. Бурдіян Б. Г. Навколишнє середовище та його охорона / Б. Г. Бурдіян, В. О. Дерев'янку, А. І. Кривульченко. – К: Вища школа, 1993. – 106 с.
23. Бутова Л. И. Формирование у младших школьников представлений об окружающем мире в процессе усвоения первоначальных научных понятий : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Бутова Л. И. – М., 1983. – 244 с.
24. Бутов А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы

- дискуссии в эстетике / А. И. Буров. – М: Искусство, 1975.– 175 с.
25. Валитова А. И. Экологическое сознание: сравнительный анализ / А. И. Валитова // Социологические исследования / А. И. Валитова., 1999. – №3. – С. 129–134.
26. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів // Початкова школа / О. Варакута. – 1999. – №5. – С. 20–23.
27. Варакута О. Пізнавальні завдання для формування природничих понять // Початкова школа / О. Варакута. – 1999. – №8. – С. 53–56.
28. Васильева Н. А. Пути и формы достижения ноосферной цивилизованности /Н. А. Васильева. // Общественные науки и современность. – 1996. – №1. – С. 123–130.
29. Васильева М. И. Публичные экологические интересы: проблемы теории / М. И. Васильева. // Экологическое право. – 2004. – №4– С. 12–20.
30. Васютинський В. О. Екологічні цінності в структурі масової свідомості / Вадим Олександрович Васютинський // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. / Вадим Олександрович Васютинський. – К.: Міленіум, 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 74–82.
31. Ващенко Н. І. З досвіду екологічного виховання молодших школярів / Н. І. Ващенко. // Початкова школа. – 1990.– №8. – С. 40–44.
32. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание" / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова // Под ред. Н.А. Ветлугиной. - 3-е изд., испр. и доп. / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова. – М.: Просвещение, 1989. – С. 270.
33. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / Владимир Иванович Вернадский. – М.: Наука, 1989. – 264 с.
34. Вернік О. Л. Психологічні особливості образу довкілля в свідомості підлітків: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец.:

- 19.00.07 “Вікова і педагогічна психологія” / О. Л. Вернік. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2004. — 20с.
35. Психологія: навчальний посібник / О. В.Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 351 с.
36. Виховуємо екологічну культуру // Початкова освіта. – 2004. – №14. – С. 2.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
38. Гавриленко О. Як навчати екологічного прогнозування / О. Гавриленко. // Початкова школа. – 1997.– №12. – С. 42–45.
39. Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания / А. В. Гагарин. – М.: Моск. гор. психол.-пед. ин-т, 2000. – 247 с.
40. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
41. Гетьман В. Ф. Экскурсии по природоведению во 2 и 3 классах: Пособие для учителей. / В. Ф. Гетьман. – К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
42. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии : учеб. пособие для студ. вузов/ Э.В. Гирусов. - М.: Изд-во Рос. Ун-та дружбы народов, 1998. - 168 с.
43. Глазачев С. Н. Экология: учебная книга, “Экология и жизнь” / С. Н. Глазачев. – 1997.– №2/3. – С. 22–29.
44. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу / Н. Глухова. // Дошкільне виховання. – 2001. – №10.– С. 16–19.
45. Гончарова О. Екологічна освіта учнів у позашкільному закладі / О. Гончарова // Початкова школа : Науково-методичний журнал. – 2007. –№ 6. – С. 28-31.
46. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
47. Горбань Г. О. Сучасна екологічна ситуація та освіта / Г. О. Горбань //

Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Г. О. Горбань. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 103–108.

48. Грезе Е. В. Особенности формирования экологического сознания у студентов гуманитарного и технического направления подготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Грезе Е. В. – К., 2009. – 21 с.

49. Грезе Е. В. Комплексная методика развития субъективного отношения к природе «Автобиография» / Е. В. Грезе // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Е. В. Грезе. – К., 2006. – Вип. 8 – С. 228–236.

50. Грехова Л. И. Опыт построения первоначальных представлений о неживой природе (1-3 классы) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Грехова Л. И. – М., 1966. – 208 с.

51. Даник О. Л. Формирование диалектико-материалистических представлений о природе у младшего школьника : дис. канд. пед. наук / Даник О. Л. – М., 1987.

52. Декарт Р. Сочинения в двух томах. Том 1 / Сост. ред., вступ. ст. В. В. Соколова / Рене Декарт. – М.: Мысль, 1989. – 654 с. – (Философское наследие).

53. Делокаров К. Х. Ценности глобализирующегося мира / К. Х. Делокаров. – М.: Scientific Press Ltd, 2002. – 189 с.

54. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

55. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

56. Дерябо С. Д. Экологическая психодиагностика: Даугавпилс / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин., 1994. – 386 с.

57. Дерябо С. Д. Человек и природа. Проблемы экологического воспитания / Сергей Дмитриевич Дерябо. // Мир психологии. – 1998.- № 2 (14) – С. 109–

121.

58. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / Сергей Дмитриевич Дерябо. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 310 с.

59. Дерябо С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 1995. – 147 с.

60. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 360 с. – (Издание 2-е.).

61. Екологічне виховання в початковій школі / упоряд.: І. Васильченко, О. Кондратюк. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.

62. Екологічні ігри на природі // Хімія. Біологія. – грудень, 2004. – № 68,72.

63. Екологічна психологія: Хрестоматія / За ред. Швалба Ю.М. – К.: Сталкер, 2006. – 490 с.

64. Эрмаков Д. С. Психология решения экопсихологических проблем и экологическое образование / Д. С. Эрмаков, А. И. Клычкова, Г. Д. Петрова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Д. С. Эрмаков, А. И. Клычкова, Г. Д. Петрова. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 157–158.

65. Євдокімова Т. О. Розвиток екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Євдокімова Т. О. – К., 2007. – 22 с.

66. Жесткова Н. С. Возможные виды природоведческой информации в классной и внеклассной работе / Н. С. Жесткова. // Начальная школа. – 1987. – №12. – С. 39–40.

67. Заброцький М. М. Психолого-педагогічні проблеми екологічної освіти школярів / М. М. Заброцький, О. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / М. М. Заброцький, О. В. Вознюк. – К., 2004. – Вип. 2 . – С. 107–112.

68. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М.: Наука, 1986. – 172 с.
69. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды. В 2-х томах /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Т.1. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – С. 318.
70. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования / И. Д. Зверев. – М., 1980. – 150 с.
71. Іванчук М. Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: дис. докт. псих. наук : 19.00.07 / Іванчук Марія Георгіївна – Київ, 2005. – 473 с.
72. Іванова О. Дидактичні ігри як засіб екологічного виховання / О. Іванова. // Початкова школа. – 1998.– №12. – С. 25–26.
73. Іващенко С. Екологічна культура в контексті національного виховання / С. Іващенко. // Освіта і управління. – 1999. – №4. – С. 107–115.
74. Ідеї формування екологічної культури молодших школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка: Педагогіка. –Тернопіль. – 2002. – Вип. 5. – С. 56–59.
75. Іщенко Л. Наступність в екологічному вихованні / Л. Іщенко. // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 35–37.
76. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников : проблема приемов умственной деятельности / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.
77. Каган М. С. Философия культуры. Учебное пособие / Моисей Самойлович Каган. – Санкт-Петербург, 1996. – 310 с.
78. Каландаров К. Х. Экологическое сознание: сущность и способы формирования / К. Х. Каландаров. – М.: Гуманитарный центр «Монолит», 1999. – 48 с.
79. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию. Курс лекций / А. А. Калмыков. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. – 128 с.

80. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. – М.: Мысль, 1994. – 574 с.
81. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / Иммануил Кант // Сочинения в шести томах. Том 6 / Иммануил Кант. – М.: Мысль, 1966. – С.743.
82. Кириллов В. И. Философия. Часть вторая. Основные проблемы философии / В. И. Кириллов, А. Н. Чумакова, С. И. Попова. – М.: Юристъ, 1998. – 376 с.
83. Кисельов Ф. С. Методика викладання природознавства в початкових класах : навчальний посібник / Ф. С. Кисельов. – К.: Вища школа, 1975. – 176 с.
84. Киселев Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – К.: Наукова думка, 1990. – 216 с.
85. Клименко С. Трудове виховання як компонент природоохоронної справи / С. Клименко. // Початкова школа. – 1998. – №9. – С. 35–37.
86. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев. // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13–23.
87. Ковалёва Г. Е. Методика формирования и развитие природоведческих понятий в 4 классе / Г. Е. Ковалёва. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1975. – 143 с.
88. Коваль Н. С. Резерви підвищення ефективності навчання природознавства / Н. С. Коваль. // Початкова школа. – 1995.– №4. – С. 38–43.
89. Коваль Н. С. Пошукові завдання для самостійної роботи з природознавства / Н. С. Коваль. // Початкова школа. – 1977.– №9. – С. 57–62.
90. Ковальчук І. Виховання екологічної свідомості / І. Ковальчук. // Початкова школа. – 1999.– №10. – С. 17–19.
91. Ковальчук І. Актуальні проблеми екологічної освіти та виховання / І. Ковальчук, Т. Ковальчук. // Педагогічна думка. – 2005. – №4. – С. 80–85.
92. Козеня Е. И. К сущности вопроса об экологическом сознании / Е. И. Козеня // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна

- психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Е. И. Козеня. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 214–218.
93. Колесник М. О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М. О. Колесник. // Екологічний вісник. – 2006. – №3. – С. 15–19.
94. Колесник М. О. Екологічне виховання учнів на засадах «глибинної екології» / М. О. Колесник, В. В. Грубінко // Методичні рекомендації для студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів / М. О. Колесник, В. В. Грубінко. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – С. 52.
95. Копилець Є. В. Трагування поняття екологічних ціннісних орієнтацій у теорії екологічної освіти і виховання / Є. В. Копилець. // Слов'янськ : СДПУ. – 2009. – №14. – С. 184 – 188.
96. Коренева І. Правові аспекти екологічного виховання // Початкова школа / І. Коренева. – 1999. – №10. – С. 19–20.
97. Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание / А. М. Коршунов. – М.: Политиздат, 1979. – 216 с.
98. Кочергин А. Н. Экологическое знание и сознание / А. Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск : Наука. Сиб. Отд-ние, 1978. – 218, [3] с. – Библиогр.: с. 201-211.
99. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини / С.М. Кравченко, М.В. Костецький. – Львів : Світ, 1991. – 104 с.
100. Краткий психологический словарь : научное издание / Под общ. ред. А.В.Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
101. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева.– М.: Проспект, 1997.– 400 с.
102. Крисоченко В. С. Екологічна культура / В. С. Крисоченко. – К.: Заповіт, 1996. – 13–23, 216–251 с.
103. Кряж И. В. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений / И. В. Кряж. // Вопросы психологии. – 1998. –

№1. – С. 65–75.

104. Кряж И. В. Жизненная среда и качество жизни : психолого-экологический анализ / И. В. Кряж // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / И. В. Кряж. – К.: Логос, 2008. – Вип.15. – С. 159–164.

105. Кряж И. В. К проблеме регуляции проэкологического поведения / И. В. Кряж, О. С. Качикова // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна / И. В. Кряж, О. С. Качикова. – Харків, 2010. – (Серія:«Психологія» – № 902. Вип. 43). – С. 137–140.

106. Кряж И. В. Екологічні установки як фактор екологічно відповідальної поведінки / И. В. Кряж, К. А. Андроннікова // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна / И. В. Кряж, К. А. Андроннікова. – Харків, 2011. – (Серія:«Психологія» – № 985. Вип. 48). – С. 14–18.

107. Кряж И. В. Психологія екозбереження як відповідь на глобальні екологічні кризи / И. В. Кряж // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / И. В. Кряж. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Вип.26. – С. 271–279.

108. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. / А.Ф. Лазурский ; под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева ; со ст. проф. М.Я. Басова "Новые идеи в учении о личности". - Изд. 3-е, перераб. - Л. : ГИЗ, 1924. - 290 с.

109. Лаптев И. Д. Экологические проблемы: (Социально-политический и идеологический аспекты) / И. Д. Лаптев. – М.: Мысль, 1982. – 247 с.

110. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление / Люсьен Леви-Брюль. – М.: Атеист, 1930. – 340 с.

111. Левочкина А. М. Использование активных методов в изучении экологической психологии с целью формирования экологического сознания студентов высших учебных заведений / А. М. Левочкина // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / А. М. Львовичкіна. – К., 2003. –Ч. 1.– С. 236–

240.

112. Лупійко Л.В. Екологічна свідомість та її формування у особистості в період дошкільного дитинства. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 74. Серія: Психологічні науки: Збірник наукових праць: у 2 т. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Том 2. – С. 22 – 25

113. Леонтьев Г. А. Особенности восприятия и осознания природоведческого материала младшими школьниками / Г. А. Леонтьев // Совершенствование преподавания общеобразовательных предметов / Г. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1976.

114. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Мысль, 1981. – 584 с.

115. Лысова О. А. Развития у младших школьников экологических представлений о природе и человеке : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Лысова Ольга Андреевна – М., 2005. – 178 с.

116. Лосев А. Ф. История античной эстетики / Алексей Фёдорович Лосев. – М.: Высшая школа, 1963.

117. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Спб.: Питер, 2006. – 320 с. – (Серия «Мастера психологии»).

118. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія : Навчальний посібник / А. М. Львовичкіна. – К.: Міленіум, 2003. – 120 с.

119. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : Навчальний посібник / А. М. Львовичкіна. – К.: МАУП, 2004. – 136 с.

120. Львовичкіна А. М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості: монографія / А. М. Львовичкіна. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 422 с.

121. Майоров Г. Г. Формирование средневековой философии / Г. Г. Майоров. – М.: Мысль, 1979. – 432 с.

122. Маршинська В. Екологічні проекти / В. Маршинська. // Дошкільне

виховання. – 2001. – №5. – С. 14–16.

123. Медведев В. И. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

124. Миронов А. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов / А. В. Миронов. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.

125. Митина Л. М. Эколого-психологические условия создания развивающей образовательной среды / Л. М. Митина // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Л. М. Митина. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 26, ч. 2. – С. 16–20.

126. Михайлова И. Б. Роль представлений в процессе познания / И. Б. Михайлова. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 237 с.

127. Моляко В. А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы / В. А. Моляко. // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, №1. – С. 135–146.

128. Моргунова Я. М. Аналіз підходів до проблеми «ЛЮДИНА-ПРИРОДА» у західній психології / Я. М. Моргунова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Я. М. Моргунова. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 294–301.

129. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека / В. Н. Мясищев // Проблемы личности: Материалы симпозиума / Под ред. В.М.Банщикова, Л.Л.Рохлина, Е.В.Шороховой / В. Н. Мясищев. – М., 1969. – Т. 1. – С. 63–73.

130. Набочук О. Ю. Форми екологічної свідомості особистості / О. Ю. Набочук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / О. Ю. Набочук., 2014. – №19. – С. 61–69.

131. Овчинникова А. Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / Овчинникова А. Ж. – М., 1998. –

468 с.

132. Одуева Н. К. О переходе от ощущения к мысли. К истории умственного развития ребенка / Н. К. Одуева. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 120 с.

133. Кочетков Н. В. Определяющие компоненты субъективного отношения к экологическим проблемам учащейся молодежи / Никита Владимирович Кочетков // Социальная психология и общество / Никита Владимирович Кочетков. – М., 2011. – №1. – С. 83–96.

134. Отношение школьников к природе / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. М.: Педагогика, 1988. –129 с.

135. Павлова Н. С. Экология и культура / Нина Сергеевна Павлова. – Якуток: ЯГУ, 1997. – 74 с.

136. Панов В. И. Проблема соотношения экологического сознания и экологического поведения человека / В. И. Панов, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. И. Панов, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская. – К., 2009. – Вип. 20, Ч. 2. – С. 65–68.

137. Панов В.И. О проблемах экологической психологии / В. И. Панов. // Психологическое обозрение. – 1997. – № 1(4). – С. 6–11.

138. Панов В.И. Экопсихология: сознание, развитие, детство / В.И. Панов // Вестник РПЧФ. – 1997. – № 3. – С. 32 – 40.

139. Панов В.И. Состояние и проблемы экологической психологии / В. И. Панов. // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 35–42.

140. Панов В. И. Введение в психологию экологического сознания / В. И. Панов // Психологическая наука и образование / В. И. Панов. – М.: Психологический институт РАО - Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 38.

141. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания / В. И. Панов. // Прикладная психология. – 2000. – № 6.– С. 1–15.

142. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии /

В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

143. Панок В. Г. Психологічна феноменологія екологічної катастрофи (на матеріалах Чорнобильської катастрофи). Монографія / В. Г. Панок, В. О. Скребець, С. І. Яковенко. – К.: Центр соціальних експертиз і прогнозів Інституту соціології НАНУ, 1998. – 302 с.

144. Печко Л. П. Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук / Печко Л. П. – М., 1994. – 50 с.

145. Петяева Д. Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / Петяева Д. Ф. – М., 1991. – 26 с.

146. Плахотип О. Як ми хочемо прогресу: екологічна просвіта школярів / О. Плахотип. // Світло. – 2000. – № 3. – С. 37–39.

147. Плохій З. П. Природа як пізнавальна цінність / З. П. Плохій. // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6. – С. 19–21.

148. Радченко Т. Екологічне навчання і виховання молодших школярів / Т. Радченко, С. Кудлай. // Початкова школа. – 1997. – № 3. – С. 14–15.

149. Рева Ю. Розвиток особистості дитини через екологічний фактор / Ю. Рева. // Рідна школа. – 1999. – №2. – С. 44–46.

150. Рева М. Л. Основи екології та охорона природи: Метод. поради до проведення уроків / М. Л. Рева, Л. М. Краснікова. – К.: ІСДО, 1995. – 90 с.

151. Різник Л. Народні традиції ставлення до природи як метод екологічного виховання / Л. Різник. // Початкова школа. – 1998. – № 7. – С. 23–24.

152. Різник Л. Проблеми екологічного виховання молодших школярів / Л. Різник // Школа першого ступеня: теорія та практика / Л. Різник. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 1. – С. 112–123.

153. Романюк Л. В. Психологічні механізми становлення ціннісного ставлення до природи / Л. В. Романюк // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН

- України / Л. В. Романюк. – К., 2009. – Вип. 20, Ч. 2. – С. 138–142.
154. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
155. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
156. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2002. – 720 с.
157. Рубцова В. Л. Развитие профессионально-ориентированных экологических представлений студентов в вузе : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Рубцова Виктория Леонидовна – Тамбов, 2008. – 228 с.
158. Руденко Л. Народні традиції в екологічному вихованні учнів / Л. Руденко. // Рідна школа. – 2001.– № 2. – С. 38–40.
159. Рудоміно-Дусятська О. В. Екологічна психологія : Навчальний посібник / О. В. Рудоміно-Дусятська. – К.: Ін-т післядипломної освіти КНУ імені Тараса Шевченка, 2001. – 71 с.
160. Русак Т. М. Форми і методи екологічного виховання в школі / Т. М. Русак. // Хімія. Біологія. – 2003, травень. – №28.
161. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду. Пособие для воспитателей / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с. – (Серия: Б-ка воспитателя детского сада).
162. Ягодин Г. А. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюснина. – М.: МИОО, 2010. – 205 с.
163. Скребець В. О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика: Науково-метод. посібник / В. О. Скребець. – Чернігів: ЧОПКППО, 1997. – 66 с.
164. Скребець В.О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми

психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. О. Скребець. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 2. – С. 235–245.

165. Скребець В. О. Екологічна психологія: Навч. посібник / В. О. Скребець. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.

166. Скребець В. О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. О. Скребець. – К.: Логос, 2008. – Вип. 15. – С. 274–280.

167. Скребець В. О. Інтрапсихічне середовище як явище онкологічної психології в екопсихологічному контексті / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. О. Скребець. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – Вип.26. – С. 511–521.

168. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: Монографія / В. О. Скребець. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 440 с.

169. Скребець В. О. Екологічна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. О. Скребець, І. І. Шлімакова. – К.: Слово, 2014. – 455 с.

170. Скребець В. О. Категорія свідомості у загальнопсихологічному буденному та екопсихологічному розумінні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. О. Скребець. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 397–411.

171. Скребець В. А. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. А. Скребець. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 184 с.

172. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К.:

Просвіта, 2001. – 416 с.

173. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.

174. Смолова Л. В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. Экологическая психология / Л. В. Смолова. – СПб.: Речь, 2008. – 384 с.

175. Касьян А. А. Современные проблемы экологии и их изучение в школе: Кн. для учителя / А. А. Касьян, Ф. М. Баканина, Н. Ф. Винокурова; Под ред. А.А. Касьяна . – М.: Просвещение, 1997. – 94 с.

176. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. Рисунок. Живопись. Народное искусство. Декоративное искусство. Дизайн.: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. М. Сокольникова, 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

177. Соломкина М. А. Экологическое сознание: понятие, типология, интерпретация / М. А. Соломкина // Экология человека / М. А. Соломкина., 2000. – №2. – С. 49–50.

178. Соловьев В. Об упадке средневекового мирозерцания / Владимир Соловьев. – М., 1994. – 359 с.

179. Соловьев В. С. Сочинения в 2 томах / В. С. Соловьев. – М.: Мысль, 1988.

180. Спиркин А. Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 591 с.

181. Степанюк А. Формування у школярів емоційно–ціннісного ставлення до живої природи / А. Степанюк. // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С. 12–14.

182. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3 / В. О. Сухомлинський. – К.: «Рад. школа», 1977. – С. 7–282.

183. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. – К.: «Рад. школа», 1977.

– С. 7–92.

184. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: «Рад. школа», 1977. – С. 542–543.

185. Тайлор Э. Б. Первобытная культура: Пер. с англ. / Э. Б. Тайлор. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.

186. Тарасенко Г. Вчимося шанувати життя у природі / Г. Тарасенко. // Початкова школа. – 2001. – №6. – С. 27–30.

187. Ткаченко О. Виховання екологічної чуйності до природи у процесі гри / О. Ткаченко. // Початкова школа. – 1998. – №4. – С. 30–32.

188. Ткачук Г. П. Формування екологічної культури учнів / Г. П. Ткачук. // Рідна школа. – 2003. – №8. – С. 50–51.

189. Токарев С. А. Ранние формы религии / С. А. Токарев. – М.: Политиздат, 1990. – 622 с.

190. Федоров Н. Ф. Философия общего дела / Н. Ф. Федоров. – М., 1982. – 301 с.

191. Філоненко М. М. Безперервність сучасної екологічної освіти / М. М. Філоненко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / М. М. Філоненко. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 425–429.

192. Харитонов Р. Ю. Психологічні особливості формування екологічного мислення особистості / Р. Ю. Харитонов // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Р. Ю. Харитонов. – К., 2009. – Вип. 20, Ч. 2. – С. 214–218.

193. Химинець О. Психолого–педагогічні основи екологічного виховання / О. Химинець. // Початкова школа. – 1998. – №4. – С. 38–40.

194. Химинець О. В. Проблеми екологічного виховання в школі : метод. посіб. / О. В. Химинець, В. В. Химинець. – Ужгород, 1995. – 94 с.

195. Хлонь Н. Стежина екологічних знань і вмій / Н. Хлонь. // Початкова

школа. – 1999. – №10. – С. 21–22.

196. Царик Л. До концепції національної програми екологічної освіти і виховання у загальноосвітній школі / Л. Царик, В. Грубієнко // Еколого-географічні дослідження в сучасній науці / Л. Царик, В. Грубієнко. – Тернопіль, 1999. – С. 83–84.

197. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.

198. Шагун Г. А. Исследование экологического сознания детей и подростков / Г. А. Шагун, В. И. Павлов, П. Е. Рыженков // Психологический журнал / Г. А. Шагун, В. И. Павлов, П. Е. Рыженков., 1994. – Т.15. - № 1. – С. 41–49.

199. Шаповал О. Рухливі ігри екологічного спрямування / О. Шаповал. // Початкова школа. – 1999. – №4. – С. 22–24.

200. Швалб Ю. М. Ставлення до природи і світу у сучасному способі життя: історико-культурні аспекти / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ю. М. Швалб. – Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”, 2013. – Вип.33. – С. 532–540.

201. Швалб Ю. М. Історичний розвиток форм свідомості: теоретична модель / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / Ю. М. Швалб. – Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”, 2013. – Вип.34. – С. 198–209.

202. Шевців З. Виховання бережливого ставлення до природи / З. Шевців. // Початкова школа. – 1993. – №10.– С. 39–40.

203. Шлімакова І. І. Психологічні підходи до формування екологічної свідомості особистості / І. І. Шлімакова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. Благодійного фонду імені Антона Макаренка Київського ун-ту імені Бориса Грінченка / І. І. Шлімакова. – К., 2012. – Вип. 1. – С. 258–267.

204. Шлімакова І. І. Формування екологічної свідомості молоді в контексті

екопсихологічної концепції «Я-відношення» В.О. Скребця / І. І. Шлімакова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / І. І. Шлімакова. – Житомир, 2009. – Вип. 20, ч. 2. – С. 280–284.

205. Шлімакова І. І. Програма еколого-психологічного тренінгу для старшокласників «Вісім кроків до природи» / І. І. Шлімакова // Практична психологія та соціальна робота / І. І. Шлімакова., 2013. – №7. – С. 21–28; №8. – С. 30-36.

206. Шлімакова І. І. Сучасні підходи до визначення змісту та структури екологічної свідомості / І. І. Шлімакова // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб.наук.пр. Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля / І. І. Шлімакова. – Луганськ, 2011. – № 1 (25). – С. 170–175.

207. Шлімакова І. І. Емпіричне дослідження екологічної свідомості учнівської молоді (на моделі школярів Чернігівського регіону) / І. І. Шлімакова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / І. І. Шлімакова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 21. – С. 244–249.

208. Шмалей С. В. Екологічна особистість: Монографія / С. В. Шмалей. – К.: Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

209. Шмелева И. А. Психология экологического сознания / И. А. Шмелева. – СПб.: Изд-во С. Петербургского ун-та, 2006.

210. Шмелева И. А. Методологические проблемы взаимодействия «Психологии взаимодействия с окружающей средой» / И. А. Шмелева // Вестник Санкт-Петербургского Университета / И. А. Шмелева., 2005. – Вып. 1. – Серия 6. – С. 75–84.

211. Юнг К. Г. Архетип и символ / Карл Густав Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 300 с.

212. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / Карл Густав Юнг. – М.:

Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1993. – 329 с.

213. Юркова Т. Екологічні цінності розвитку особистості // Гуманізм та освіта: електронне наукове видання матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції МОУ [Електронний ресурс] / Т. Юркова // АПН, Вінницького нац. техн. ун-ту. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: <http://cont.vstu.ua/humed/2006/txt/06ytfcro.html>.

214. Ягодин Г. А. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития. / Под ред. Г. А. Ягодина / Г. А. Ягодин, М. В. Аргунова, Т. А. Плюсина. – М.: МИОО, 2010. – 192 с.

215. Яковенко С. І. Основні положення радіоекологічної психології / С. І. Яковенко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / С. І. Яковенко. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 452–460.

216. Ярошевський М. Г. Історія психології від античності до середини 20 століття: навчальний посібник / М. Г. Ярошевський. – М.: Академія, 1996. – 416 с.

217. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

218. Ясвин В. А. История и психология формирования экологической культуры (Удобно ли сидится на вершине пирамиды?) / В. А. Ясвин. – М.: Наука, 1999. – 100 с.

219. Ясвин В. А. Формирование экологической культуры. Пособие по региональной экологической политике / В. А. Ясвин. – М.: Акрополь, ЦЭПР, 2004. – 196 с.

220. Altman I. Word Views in Psychology: Trait, Interactional, Organismic, and Transactional Perspectives / I. Altman, B. Rogoff // Origins and scope of environmental psychology. – 1987. – No. 6. – P. 110.

221. Altman I. Privacy. A conceptual analysis // Environment and behavior. – 1976,

March . –Vol.8. – No. 1. – P.7-29.

222. Canty J. Cultural ecopsychology: Issues of displacement and the urban african community [Электронный ресурс] / Canty – Режим доступа до ресурсу: <http://www.prescott.edu/users/jcanty>.

223. Casey P. J. Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric – anthropocentric framework / Paul J. Casey, Kylie Scott // Australian Journal of Psychology. – 2006. –Vol. 58. – No. 2. – P. 57–67.

224. Craik K. H. Environmental psychology / К. H. Craik // Annual Review of Psychology. – 1973. –Vol. 24. – P. 1-121.

225. De Young R. "Environmental Psychology." In Encyclopedia of Environmental Science, edited by David E. Alexander and Rhodes W. Fairbridge [Электронный ресурс] / Raymond De Young // Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers. – 1999. – Режим доступа до ресурсу: <http://hdl.handle.net/2027.42/83771>.

226. Davis Q. Overview of ecopsychology [Электронный ресурс] / Davis // site for Environmental psychology course – Режим доступа до ресурсу: clem.msed.edu/~devisq/ep.

227. Edney J. J. Human territories. Comment on functional property / J. J. Edney // Environmental and behavior. – March 1976. – Vol.8. – No.1.

228. Ecological education in everyday life. Edited by Jean-Paul Hauteceur [Электронный ресурс] // Toronto Buffalo London: University of Toronto Press. – 2002. – P. 263. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/alpha2000eng.pdf>.

229. Anderson N. Ecology and Environmental Education / Anderson. // Education for Career or Calling. Ecological Values for the 21st Century. Unpublished Master's Thesis, University of Saskatchewan. – 2000.

230. Nunes D. The effects of litter on littering behavior in a forest environment / D. Nunes, E. Crossman // Environmental and behavior. – March 1977. – Vol. 9. – No. 1. – P. 137–147.

231. Leopold A. A Sand County Almanac and Sketches Here and There / Aldo

Leopold. – New York: Oxford University Press, 1949.

232. Moran R. The defensible space concept. Theoretical and operational explication / R. Moran, C. Dolphin // Environment and behavior . – May 1986. – Vol. 18. – No. 3.

233. Miles J. C. Wilderness as a Learning Place / Miles // The Journal of Environmental Education. – 1987. – Vol. 18. – No. 2. – P. 33–41.

234. Saltiel E. Spontaneous ways of reasoning in elementary kinematics / E. Saltiel, J.L. Malgrange // Europe Journal of Physics. – 1980. – No 1.

235. Stern P.C. The value basis of environmental concern /P. C. Stern, T. Dietz // Journal of social issues. – 1994. – Vol.50. – P. 65-84.

236. Stern P. S. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior / P. S. Stern // Journal of social issues. – 2000. – Vol. 3. – No 56 – P. 407 – 424.

237. Schultz W. P. Empathizing with nature: the effect of perspective taking on concern for of environmental issues / W. P. Schultz // Journal of social issues. – 2000. – Vol. 3. – No. 56. – P. 391 – 406.

238. Эколог-мистик Джон Мюир / John Muir (1838-1914) [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа до ресурсу: <http://elena-kuzmina.blogspot.com/2009/02/john-muir-1838-1914.html>.

Комплекс психолого-педагогічних заходів
програми психологічного супроводу розвитку екологічної свідомості
молодших школярів

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

Заняття 1.

Мета: розвиток когнітивного компоненту: розширювати і поглиблювати знання дітей про об'єкти природи, надання самостійності у визначенні змісту та способів пізнання природного довкілля.

Дослід «Забруднення води»

Мета: дослідження реакцій рослин на забруднення води.

Обладнання:

- ✓ чашка Петрі;
- ✓ розчин, що має кислу реакцію;
- ✓ розчин, що має лужну реакцію;
- ✓ голубі та рожеві квіти або їх пелюстки (фіалка).

Виконання досліду. У широку невисоку скляну посудину налити слабо-кислий розчин оцту і покласти туди голубі чи рожеві пелюстки квітки або цілу квітку. Через деякий час пелюстки стають рожевими. В іншу посудину наливають розчин харчової соди (лужний) і кладуть у нього рожеві пелюстки, які через деякий час стають голубуватими.

Даний дослід будується на властивостях пігменту антоціану (змінювати свій колір залежно від реакції клітинного соку).

Даний дослід показує, що рослини небайдужі до чистоти дощової води,

особливо якщо в ній є хімічні забрудники. У слабо-кислому середовищі пігмент має рожевий колір, а в лужному –голубий. Саме антоціани надають забарвлення квітам (трояндам, фіалкам, жоржинам тощо). У листків вони зумовлюють різні відтінки осінніх барв.

Дидактична гра «Опишіть квітку»

Дітей ділять на дві групи. Всі діти з першої групи отримують по листівці з різними квітами, рослинами або деревами. Потім кожна дитина з першої групи пише на дошці якості та ознаки, які притаманні її рослині. Члени групи можуть допомагати їй, але при цьому не повинна називатися сама рослина.

Діти з другої групи по названих якостях повинні відгадати, про яку рослину йдеться. Можна ставити додаткові запитання, якщо група не може здогадатися відразу. Потім групи міняються ролями.

Інший варіант гри. Всім дітям роздаються листівки з різними квітами, рослинами або деревами, але при цьому зображення повторюються так, щоб у трьох-чотирьох дітей, що сидять в різних місцях, були однакові рослини. Кожен описує свою рослину. Потім дітям пропонується по черзі зачитати зроблені ними описи, а всі інші повинні відгадати описану рослину. Дуже цікаво порівнювати почуття дітей, особливо у випадку коли підібрані зображення однієї і тієї ж самої рослини у різні пори року.

Дидактична гра «Відгадайка»

Експериментатор: Я прочитаю вам слова, а ви подумайте, які з них підходять мурасі (джмелю, бджолі, таргану).

Словник: мурашник, зелений, пурхає, мед, вертка, працююча, червона спинка, пасіка, набридлива, вулик, волохатий, дзвенить, річка. Стрекоче, павутина, квартира, попелиці, шкідник, «літаюча квітка», стільники, дзижчить, хвоїнки, «чемпіон зі стрибків», строкатокрила, великі очі,

рудовусий, смугастий, рій, нектар, пилок, гусениця, захисне забарвлення, відлякуюче забарвлення.

Варіант гри: які слова підходять до овоча (фрукта і т.д.)

Заняття 2.

Мета: розвиток когнітивного компоненту: розширювати і поглиблювати знання дітей про об'єкти природи, надання самостійності у визначенні змісту та способів пізнання природного довкілля.

Дослід « Кислотний дощ »

Мета: ознайомити учнів з причиною негативного впливу кислотних дощів на довкілля.

Обладнання:

- ✓ вапно негашене (кам'яне);
- ✓ піпетка;
- ✓ оцет 9% або HCL;
- ✓ чашка Петрі.

Хід дослідів. У невисоку скляну чашку Петрі (можна використовувати пластмасову посудину) кладуть 4-5 шматочків кам'яного вапна розміром з лісовий горіх. Із піпетки наносять на них по кілька крапель 9% оцту. Діти спостерігають активну реакцію вапна з кислотою: на камінчиках з'являються бульбашки – це відділяється вуглекислий газ (чутне шипіння, бульбашки швидко лопаються), а потім з'являється пісок, що утворюється внаслідок руйнування каменю кислотою.

Школярі часто чують про те, що влітку випадають кислотні дощі, які згубно діють на низку сільськогосподарських рослин, і особливо завдають шкоди овочевим культурам.

Утворення кислотних дощів пов'язано з двома явищами:

- ✓ кругообігом води у природі;
- ✓ надходженням в атмосферу промислових і транспортних викидів (автомобілів тощо);

Джерела забруднення легко встановити з чорного диму, що виходить з димарів чи вихлопних труб. Найважчі частинки цих викидів падають на землю, а легші – підхоплюються у вищі шари атмосфери, де взаємодіють з водяними краплинами у хмарах і випадають кислотними дощами і часто далеко від джерела забруднення.

Такі ж явища відбуваються і в ґрунті, тобто гірські породи руйнуються, звільняються мінерали, кількість їх збільшується. Це, у свою чергу, вражає корені рослин, в тому числі дерев і робить їх чутливими до інших факторів. Адже у природі все взаємопов'язано. Так, кислотний дощ завдає шкоди багатьом формам водного життя тим, що підкислює воду і в ній теж накопичується надмірна кількість мінералів.

Це веде до загибелі рослин, озерних комах та риби. Додатково інформують дітей про те, що від кислотних дощів страждають статуї, пам'ятники, кам'яні споруди оскільки кислота, у такий самий спосіб як це було із вапняком, взаємодіє з мармуром, піщаником, кам'яною кладкою.

Таким чином, проведення таких екологічних дослідів дає учням ключ до розуміння явищ, що є наслідком негативного екологічного впливу на живі організми, наочно демонструє наслідки забруднення різних шарів біосфери, дає можливість зрозуміти, на що насамперед має бути спрямована діяльність різних екологічних та природоохоронних організацій, установ з метою покращення умов існування самої людини.

Запитання до екологічного експерименту:

- Які речовини в рослинах сигналізують про вплив забруднювачів кислої чи лужної природи?
- Як реагують рослини на викиди забруднювачів кислої та лужної природи?

- Чому не можна забруднювати воду?
- Що являє собою кислотний дощ?
- З яким явищем в природі пов'язане утворення кислотних дощів.
- Як впливають на живі організми кислотні дощі?
- В яку пору року найчастіше випадають кислотні дощі?
- Як змінить колір пігмент у лужному середовищі?
- Як змінить колір пігмент у кислому середовищі?

Дослід «Веселка із Skittles»

Потрібні 5 маленьких склянок, 1 склянка гарячої води, столова ложка, шприц і допитливий ласун Skittles: 2 червоні цукерки, 4 помаранчеві, 6 жовтих, 8 зелених і 10 фіолетових.

Наливаємо в кожен склянку по 2 столові ложки води. Відлічуємо потрібну кількість цукерочок і розкладаємо по склянках. Гаряча вода допоможе цукеркам швидше розчинитися. Якщо цукерки розчиняються погано, стаканчик можна поставити на 30 секунд в мікрохвильовку. Потім даємо рідини охолонути до кімнатної температури.

Шприцом або великою піпеткою заливаємо кольори в невелику баночку, починаючи з самого густого і щільного (фіолетового) і закінчуючи найменш щільним (червоним). Капати сироп потрібно дуже обережно, інакше все перемішається. Спочатку краще капати на стінки баночки, щоб сироп сам повільно стікав донизу. У результаті виходить веселкове варення з Skittles.

Суть експерименту полягає у дослідженні щільності сиропу. Чим він є щільнішим, тим – важчим і тому осідає вниз, у той час як менш щільний сироп «рветься» на поверхню.

Дидактична гра «Меню для мешканців лісу»

Ділимо дітей на кілька груп і роздаємо кожній групі картки з назвами

різних тварин чи птахів. Пропонуємо дітям написати меню сніданку, обіду і вечері для своєї тварини або птиці з дарів лісу, поля, луки і т.д.

Наприклад меню для білки:

Сніданок – склянка березового соку і каша з мелених жолудів;

Обід – грибний суп з листям кропиви, котлети з лісових горіхів і компот з чорниці;

Вечеря – сир з горіхово-грибної пасти і чай із звіробою та м'яти.

Всі меню дітей склеюються в книгу: "Лісові рецепти".

Гра «Заморочки із бочки»

1. Хіжак, єдиний представник сімейства котячих у наших лісах. (Рись)
2. Ця тварина має цінне хутро, великий хвіст, харчується мишоподібними гризунами, ловить птахів, поїдає падаль. (Лисиця)
3. Живе у річці, будує греблі з гілок верби, мулу і дерну. (Річковий бобер).
4. Ця тварина живе на деревах, на землю спускається для пошуку їжі, харчується переважно грибами, горіхами та насінням хвойних дерев. (Білка)
5. Ця колюча тварина мешкає в лісах, приносить велику користь, поїдаючи мишоподібних гризунів. (Їжачок)
6. Ця тварина має ікла, дуже любить рити землю та їсти жолуді і має смугастих малюків (Кабан).

Заняття 3.

Мета: розвиток когнітивного компоненту: розширювати і поглиблювати знання дітей про об'єкти природи, надання самостійності у визначенні змісту та способів пізнання природного довкілля.

Дослід «Погода в домі»

Для дослідження потрібні: один пакет на «блискавці», вода, харчовий барвник синього кольору.

Попередньо (за 2-3 дні) потрібно підкрасити невелику кількість води, крапнувши в неї 4-5 крапель синього харчового барвника. Для більшої правдоподібності на пакеті можна намалювати хмаринки і хвилі, а потім залити підфарбовану воду. Після цього потрібно щільно закрити поліетиленовий пакет і за допомогою липкої стрічки приклеїти його до вікна.

Через декілька днів з'являється «власна погода в домі» і діти зможуть спостерігати, як дощ ллється прямо в маленьке море.

Суть експерименту: дітям пояснюють, що оскільки Земля має обмежену кількість води, на ній існує таке явище, як кругообіг води в природі. Під теплим сонячним світлом вода в пакеті випаровується, перетворюючись на пару. Охолоджуючись нагорі, вона знову приймає рідку форму і падає у вигляді опадів. За цим явищем в пакеті можна спостерігати кілька днів. У природі це явище нескінченне.

Експеримент «Таємне послання»

Для експерименту потрібні: лимон, паличка з вати та папірець

Дітям пропонують видавити трохи лимонного соку в стакан і намочивши у ньому ватну паличку написати на папірці своє таємне послання.

Щоб проявити напис, експериментатор нагріває папірець з «посланням» (прасує праскою, тримає над вогнем або в духовці).

Після цього дітям пояснюють, що лимонний сік – це органічна речовина, яка здатна окислюватися (вступати в реакцію з киснем). При нагріванні вона набуває коричневого кольору і «горить» швидше, ніж папір. Такий самий ефект дають апельсиновий сік, молоко, оцет, вино, мед і сік цибулі.

Гра «Четвертий зайвий»

Інструкція. Вам відомо, що існують не лише літаючі комахи та птахи, але є й літаючі тварини. Щоб переконатися, чи не плутаєте ви комах з іншими тваринами, ми пограємо в гру «Четвертий зайвий»

1. заєць, їжак, лисиця, джміль;

2. трясогузка, павук, шпак, сорока;
3. метелик, бабка, єнот, бджола;
4. коник, сонечко, горобець, хрущ;
5. бджола, бабка, єнот, джміль;
6. коник, сонечко, горобець, комар.

Заняття 4.

Мета: розвиток когнітивного компоненту: розширювати і поглиблювати знання дітей про об'єкти природи, надання самостійності у визначенні змісту та способів пізнання природного довкілля.

Експеримент з водою для формування у дітей поняття про різну щільність рідин.

Щоб зробити цей експеримент, знадобляться: чверть склянки підфарбованої води, чверть склянки соняшникової олії і чверть склянки сиропу. Дітям пропонується уявити, що станеться, якщо всі рідини злити в одну склянку. У результаті експерименту повинна вийти наступна картина: сироп, як найщільніша рідина, осяде на дно, посередині буде вода, а масло спливе наверх.

Експеримент «Танцюючі черв'ячки»

Для експерименту потрібні мармеладні черв'ячки, харчова сода, оцет, дошка, гострий ніж та дві чисті склянки.

Спочатку потрібно розрізати кожного черв'ячка на 4 частини. Краще попередньо змочити їх водою щоб мармелад менше прилипав. Потім в теплій воді розчиняються 3 столових ложки харчової соди. Після цього міні-черв'ячків занурюються у розчин з содою на 15 хвилин. Потім потрібно дістати їх виделкою по одному і перекласти в склянку з оцтом. Вони відразу починають «обростати» бульбашками і, танцюючи, «рватися» на поверхню.

Пояснення дітям суті експерименту. Коли занурюються в оцет попередньо змочені в соді черв'ячки, оцтова кислота вступає в реакцію з бікарбонатом (харчовою содою). При цьому на черв'ячках утворюються бульбашки вуглекислого газу, які тягнуть їх на поверхню, змушуючи звиватися. На поверхні бульбашки лопаються, і черв'ячок падає на дно, утворюючи нові бульбашки, які знову виштовхують його наверх. Так триває до тих пір, поки з черв'ячка вийде вся сода. Для кращого ефекту використовуються за раз 4 і більше черв'ячків, щоб вони могли вільно «танцювати» в склянці.

Експеримент «кульки»

Для експерименту знадобляться: пластикова пляшка, оцет, харчова сода, повітряна кулька, лійка.

Експеримент починається з того, що в пластикову пляшку наливається півтори чашки оцту. У повітряну кульку насипається три чверті чашки соди після чого вона надівається на горло пляшки. Стежимо, що сода акуратно опустилася в пляшку. Кулька почне надуватися, проте літати вона при цьому не буде.

Бліц-турнір «Далі, далі, далі»

За одну хвилину кожна команда повинна відповісти на питання і набрати максимальну кількість балів.

Запитання 1 команді:

1. Що втрачає лось щозими? (Рогу)
2. Кровожерний хижак наших лісів. (Вовк)
3. Тварина наших лісів, схожа на кішку. (Рись)
4. Він шерстю своєї одягає людей. (Баран)
5. Який птах як долотом довбає дуб? (Дятел)
6. Вона дуже хитра і обережна, поїдає мишей і гризунів. (Лисиця)
7. Сліпими чи зрячими народжуються зайці ? (Зрячі)

8. У кого щодня ростуть зуби ? (У зайця, бобра)
9. Живе в нірці, гризе скоринки, короткі ніжки, боїться кішки. (Миша)
10. Найбільший хижак наших лісів. (Бурий ведмідь)
11. Чим харчуються мишоподібні гризуни? (Зерном)
12. Де вухо у коника? (На нозі)

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

Заняття 1

Мета: формування та розвиток емоційно позитивного ставлення до оточуючого світу, навичок бережного ставлення до природи та розуміння її неповторності.

Дидактична гра «Тємні розмови»

Під час прогулянки на галявині дітям пропонується уявити себе квітами на лузі і подумати, про що можуть думати та розмовляти дві квітки, квітка і бджола, дерева, два листочки на дереві та інші мешканці лісу.

Після прогулянки діти описують та малюють те, що вони уявили.

Дидактична гра «Закінчи речення»

- Коли я торкаюся до чистої, прозорої води, я відчуваю _____.
- Сонце сьогодні весь день сліпить очі і нагадує мені _____.
- Море хвилюється і піниться немов _____.
- Краплі дощу на склі, немов _____.
- Хмари сьогодні такі пухнасті і ніжні, ніби _____.
- Я йду босоніж по землі, і мені здається, що мої ноги _____.
- Я доторкаюся до крапельок роси на деревах і відчуваю, як _____.
- Ця квітка так пахне, що _____.
- Це дерево таке величезне, що коли я дивлюся на його вершину, мені здається, ніби _____.

Дітей ділять на дві групи. Діти з першої групи по черзі читають лише ту частину речення, яку вони склали самі. Діти другої групи повинні здогадатися, з якого речення була прочитана фраза.

«Що я за звір»

У грі бере участь група дітей, кількість яких може бути різною. Один з

гравців виходить із кімнати і чекає доки його не запросять.

Учасники радяться між собою якого звіра вони обирають для даної гри.

Отже, звір загаданий, учасник запрошується, гра починається.

Учасник ставить запитання групі гравців, наприклад: звір маленький ? Він може повзати ? Стрибати ? У нього є пухнасте хутро ? і т.д.

Діти у свою чергу відповідають «так» чи «ні».

Так продовжується до тих пір, поки гравець не відгадає звіра.

Може бути інший варіант проведення гри. Учасники зображують звіра засобами міміки та пантоміміки, а гравець повинен відгадати що це за звір.

Екологічна гра «Дотик»

Матеріали: 7 різноманітних предметів із природних і штучних матеріалів.

Інструкція. Головний наш помічник у пізнанні навколишнього світу – очі, але напевне з вами вже було так, що на перший погляд гарна річ мала неприємний запах, або ж була неприємна на дотик. Таким чином, у пізнанні навколишнього світу велику роль відіграють усі органи чуттів. Хочете дізнатися, як важко пізнавати світ без зору ? давайте спробуємо.

Хід гри

Дорослий заздалегідь готує 7 дрібних предметів з різноманітного матеріалу, різної форми (овальний камінь, яблуко, гілочка ялини тощо).

Діти сидять тримаючи руки під столом. Експериментатор подає їм предмети один за одним, діти торкаються до них, визначають, що це, і передають далі. Як тільки всі предмети пройдуть по колу, діти повинні записати їх назви.

Після цього дітям пропонується записати предмети, які використовувалися у грі до живої та неживої природи.

Слухання музичного твору “Політ джмеля” М.Римського-Корсакова.

Ознайомлення з пейзажними картинами І.Левітана “Золота осінь”, “Весна”, “Велика вода”.

Заняття 2

Мета: розвиток емоційного компоненту: збагачення естетичних вражень, розвиток інтересу до природного оточення, зближення дітей зі світом об'єктів та явищ, серед яких вони перебувають щодня.

Екологічна гра «Звуки лісу»

Матеріали: магнітофонні записи голосів птахів, звірів, дзижчання комах, звуки, які створює своєю діяльністю людина (пилка, транспорт тощо).

Грі передуює розмова з дітьми про те, які голоси природи вони можуть почути у лісі, в полі, на вулиці. Поставити запитання: хто, що, коли, і які звуки створює? Які звуки переважають? Які звуки гучні, тихі, які звуки сприймаємо як «рушійні».

Хід гри.

Кожна дитина протягом обумовленого часу намагається почути й розпізнати якнайбільше звуків лісу.

Анкетні запитання до екологічної гри:

- ✓ Які птахи є санітарами лісу?
- ✓ Які птахи відлітають у теплі краї?
- ✓ Які тварини лягають у зимову сплячку?
- ✓ Для чого було створено Червону книгу?
- ✓ Якої форми бувають листки дерев?
- ✓ З якої рослини виготовляють полотно?
- ✓ Коли комах більше: взимку чи восени?
- ✓ Які звуки своєю діяльністю створює людина?

На лузі

Цю гру краще проводити з дітьми на лузі або на галявині. Під час прогулянки проводиться спостереження разом з дітьми за життям різних комах: метеликів, бабок, мух, коників, бджіл і т.д. Потім кожна дитина повинна вибрати комаху, яка їй сподобалася найбільше, поспостерігати за нею, дати їй ім'я, наприклад, коник Міша або метелик Красуня, і скласти розповідь про її життя.

Коли діти виконають це завдання і знову зберуться разом, кожен повинен розповісти про свою комаху, називаючи її лише по імені. Інші школярі повинні вгадати, про яку комаху йдеться. Розповідь можна вести від свого імені, уявивши себе метеликом або коником. Можна додавати до розповіді жести або показати його у вигляді пантоміми.

Гра-перевтілення

Дидактична мета: розширити і поглибити знання дітей про об'єкти природи.

Ігрова дія. Школярам пропонуються зображення (картинки, фотографії, знайомих рослин та тварин). Кожний із гравців вибирає один образ за уподобанням і має «перевтілитись в нього». Для цього гравцю необхідно зосередитись і пригадати, що йому відомо про цю рослину або тварину (де вона живе (росте), що їй необхідно для життя, яким чином вона продовжує своє життя тощо).

Гра-перевтілення

Експериментатором пропонується зразок розповіді.

Наприклад, учень «перевтілюється» у квітку ромашку. Розповідь квітки: «Я квіточка тендітна звать мене ромашка. У мене золотава голівка і білий віночок – пелюсточки. Я люблю сонечко. А ще люблю водичку. Без вологи я можу загинути. Коли спекотно – мучить спрага. Коли обривають мої

пелюстки, мені боляче. Любі діти, бережіть мої квіточки, дайте водички в спеку, і я буду милувати вас своєю красою.» Виграє той, хто найцікавіше опише об'єкт.

Слухання музичного твору “Весняні води” С. Рахманінова.

Ознайомлення з пейзажними картинами І.Шишкіна “Зима”, “Осінь”.

Заняття 3

Мета: розвиток емоційного компоненту: збагачення естетичних вражень, розвиток інтересу до природного оточення, зближення дітей зі світом об'єктів та явищ, серед яких вони перебувають щодня.

Гра «Звуки лісу»

Змагання. Кожна дитина протягом визначеного часу намагається почути й розпізнати якнайбільше звуків лісу. За кожний звук (їх записують у блокнот) учасник отримує бал. Наприклад: вітер, голоси птахів, звірів, вода (струмочок, водограй, річка), дзижчання комах, звуки, що їх створює діяльність людини (пилка, транспорт, людські голоси тощо).

Сприймаємо звуки. Невелика група дітей робить якнайточніший опис почутих звуків. Для кращого їх сприйняття можна навіть лягти на землю, притулитися вухом до стовбура дерева й заплющити очі.

Відтворюємо звуки. Тепер спробуємо відтворити окремі звуки, а також створити нові (дозволено стрибати, повзати, терти шматочком кори по стовбуру дерева, ламати сухі гілки та палиці, шарудіти опали листям тощо).

Музей природи

Під час прогулянки в лісі вчимо звертати увагу на речі, на перший погляд непомітні. Кожен учень збирає до свого кошика чи пакета все надзвичайне за формою, структурою чи забарвленням. Наприклад, кольорові камінці, шматочки кори, фрагменти коріння, сухі квіти, плоди тощо.

А вже на в класі, на уроці, даємо простір дитячій фантазії під час роботи з цим матеріалом. Адже уява дітей підказує найфантастичніші варіанти: шматочок коріння – казковий змій, фрагмент кори – гірський пейзаж. Що це за предмети ? Звідки вони походять ? Що з ними було б, якби їх залишили в лісі ?

Потім із знайдених і оброблених матеріалів робимо виставку – музей природи. Свої знахідки діти можуть розфарбовувати, доліпити, щоб створити повноту образу. Необхідні матеріали: нитки, ножиці, фарби, картон.

Гра «Діалог комах»

На наступному після прогулянки занятті можна намалювати комах, яких діти побачили, і продовжити гру.

Діти діляться на пари і їм пропонується скласти діалоги від імені комах, короткі оповідання про те, як вони зустріли один одного на лузі, або невеликі сценки. Якщо дітям важко впоратися з цим завданням, експериментатор бере кілька малюнків і спочатку складає діалоги або розповіді сам, показуючи малюнки.

Наприклад: Зустрічаються на квітці бджілка і коник.

- Здрастуй, сестричко, послухай мою пісеньку.
- Ніколи мені тебе слухати, мені треба нектар зібрати з цієї квітки.
- Але ця пісенька як раз про те, яка ця квітка красива.
- Справа не в красі, а в солодкому нектарі.

Але квітці так сподобалася моя пісня про її красу, що вона відразу наповнилася солодким нектаром ...

«Розрізні запахи»

Для цієї гри треба підібрати листочки полину, м'яти, лимона. Бажано додати кілька квітухих рослин (чорнобривці, запашний тютюн, запашний горошок

и т.і.). Кожен зразок покласти до баночки з кришкою, гравці повинні по запаху визначити назву квітки.

Слухання музичного твору “Жайворонок” М.Глінки.

Ознайомлення з пейзажними картинами Т. Яблонської “Весна”, “Хліб”.

Заняття 4

Мета: розвиток емоційного компоненту: збагачення естетичних вражень, розвиток інтересу до природного оточення, зближення дітей зі світом об'єктів та явищ, серед яких вони перебувають щодня.

Рухлива гра «Ходять крапельки по колу»

Експериментатор пропонує дітям пограти в цікаву і чарівну гру. Але для цього потрібно перетворитися в маленькі крапельки дощу. (Звучить музика, що нагадує дощ) вихователь вимовляє чарівне слово і гра починається.

Експериментатор каже, що вона - мама Хмарка, а хлопці - її дітки крапельки, їм пора вирушати в дорогу. (Музика.) Крапельки стрибають, розбігаються, танцюють. Мама Хмарка показує, що їм робити.

Полетіли крапельки на землю ... Пострибаємо, пограємо. Нудно їм стало поодиноці стрибати. Зібралися вони разом і потекли маленькими веселими струмочками. (Крапельки складуть струмок, взявшись за руки.) Зустрілися струмочки і стали великою рікою. (Струмочки з'єднуються в один ланцюжок.) Пливуть крапельки у великій річці, подорожують. Текла-текла річка і потрапила в океан (діти перебудовуються в хоровод і рухаються по колу). Плавали-плавали Крапельки в океані, а потім згадали, що мама хмаринка наказала їм додому повернутися. А тут якраз сонечко пригріло. Стали крапельки легкими, потягнулися вгору (присіли крапельки піднімаються і витягають руки вгору). Випарувалися вони під променями сонечка, повернулися до мами хмаринки. Молодці, крапельки, добре себе

вели, переходим за коміри не лізли, не бризкалися. Тепер з мамою побудьте, вона без вас скучила.

Слухання музичних творів П.І.Чайковського з циклу “Пори року” та “Веснянка” Л.Ревуцького.

Ознайомлення з пейзажними картинами О.Пластова “Перший сніг” та Айвазовського “Захід сонця”.

ПОВЕДІНКОВИЙ КОМПОНЕНТ

Заняття 1.

Мета: розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості: формування екологічної культури, дбайливого ставлення до природи, до себе та інших людей як частини природи, речей та матеріалів природнього походження.

Дидактична гра «Надзвичайна прогулянка до лісу»

Діти витягають картки з різними лісовими ситуаціями. За кілька хвилин діти повинні написати, що вони будуть робити у певній ситуації. Зразки ситуацій:

- На лісовій галявині ви несподівано зустрічаєте ведмедя.
- На одній з лісових стежок ви знаходите пташенят, але гнізда, з якого вони випали, поблизу немає.
- Почалася гроза, а ви заблукали.

Потім всі листочки збираються. Експериментатор по черзі зачитує ситуації і відповіді дітей. Діти намагаються відгадати ім'я того, хто потрапив у ту чи іншу ситуацію.

Можна розділити дітей на групи і кожній групі дати однакові ситуації за більш короткий час.

Можна запропонувати одну й ту ж саму ситуацію всім дітям. Потім цікаво порівняти відповіді дітей, оскільки в них будуть дуже яскраво віддзеркалюватися властивості їхнього характеру та особливості екологічної культури.

Гра «Бережи природу»

На столі або набірному полотні викладають картинки, що зображують рослини, птахів, звірів, людини, сонця, води і т.д. Експериментатор забирає одну з картинок, і діти повинні розповісти, що станеться з рештою об'єктів,

якщо на Землі не буде захищеного об'єкта. Наприклад: прибирає птаха – що буде з рештою тварин, з людиною, з рослинами і т.д.

Дидактична гра « Якщо у лісі трапилася біда»

Експериментатор звертається до дітей з проханням швидко відповісти на запитання. Він диктує запитання, а діти відразу ж повинні написати свої відповіді. На кожен відповідь дається не більш трьох-п'яти хвилин.

Наприклад:

- Якщо всі птахи полетять з лісу, що станеться з іншими мешканцями ?
- Якщо дерева до весни не розпустяться ?
- Якщо восени листя не опадє ?
- Якщо засохнуть всі лісові струмки ?
- Якщо в лісі не буде комах ?
- Якщо влітку весь час йтимуть дощі ?
- Якщо в лісі не буде лісника ?
- Якщо в лісі не буде ягід і грибів ?
- Якщо взимку не буде снігу ?

Якщо діти не можуть відповісти на запитання швидко, експериментатор може спочатку продиктувати всі запитання, а потім дати час на обдумування.

Це завдання повинно виконуватися групами дітей. Результати відповідей груп порівнюються. Перемагає група, яка відповіла на запитання швидше і цікавіше.

Дидактична гра «Рятівники лісу»

Дітям пропонується уявити, що у лісі, в якому вони є лісниками почалася пожежа. Вони повинні написати план порятунку лісу від пожежі. Перемагає той, чий план виявився кращим. Це завдання можна виконувати групами. Надзвичайні ситуації можуть бути різними: птахи стали гинути в лісі або у ньому пролунали постріли і т.д.

Заняття 2.

Мета: розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості: формування та розвиток готовності молодших школярів включатися у практичну діяльність по захисту природи та формування у них норм дотримання правил природокористування.

Дидактична гра «Лісові господарі»

Це завдання є продовженням попереднього.

Дітям пропонується уявити себе лісниками. Вони повинні написати перші три справи, які вони зроблять у своєму лісі. Після того як діти виконають це завдання, потрібно попросити їх написати докладний план виконання кожної з цих справ. Після цього листочки дітей збираються і зачитуються вголос. З усіх відповідей дітей можна зробити стенд: «Як ми рятуємо ліс».

При нагоді бажано сходити разом з дітьми у ліс і постаратися виконати разом з ними певні пункти їхніх планів. Дуже корисним є познайомити дітей з лісником та попросити його розповісти школярам про свою роботу. Після проведених заходів дітям пропонується замалювати свої враження.

Дидактична гра «Захисти навколишнє середовище»

Дітей поділяють на пари. Перша дитина з пари повинна написати не менше п'яти речень на тему: «Як люди повинні дбати про довкілля». Друга – «Як люди знищують навколишнє середовище».

Потім дітей ділять на групи таким чином, що перша дитина з пари була у першій групі, а друга – у другій. Кожна група з речень дітей складає загальну розповідь за цими темами.

Представники кожної групи зачитують результати своїх обговорень. Ці результати записуються на дошці.

Діти повинні знайти до кожного пункту результатів обговорень першої

групи відповідний пункт з результатів обговорень другої групи. Таким чином може бути вироблений прекрасний план захисту довкілля.

Якщо дітей багато, для більш ефективної роботи їх можна розділити на чотири або на шість груп.

Після цього кожна дитина малює пропозицію, яка їй сподобалося найбільше і пише твір на тему: «Довкілля і я».

З малюнків і творів дітей можна зробити стенд: «Чим ми можемо допомогти нашій природі».

Гра: «Дозволяється, забороняється»

Щоб річка залишилася чистою та повноводною, людина повинна виконувати екологічні правила.

Розставте екологічні знаки біля річки і визначте, які з них забороняють, а які дозволяють:

- Вирубка лісу;
- Мийка машин.
- Використання прального порошку
- Закривати воду у крані.
- Консервна банка.
- Розбиті пляшки.
- Катання на човні.
- Риболовля.
- Купання.
- Ловля жаб.

Гра «Бережи природу»

На столі або набірному полотні картинки, що зображують рослини, птахів, звірів, людини, сонця, води і т.д. Експериментатор забирає одну з картинок, і діти повинні розповісти, що станеться з рештою живими

об'єктами, якщо на Землі не буде захищеного об'єкта. Наприклад: прибирає птицю - що буде з іншими тваринами, з людиною, з рослинами і т.д.

Заняття 3.

Мета: розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості: сприяння формуванню моральних почуттів у ставленні дітей до природи та формування потреби у дбайливому ставленні їх до навколишнього.

Гра «Що було б, якщо з лісу зникли ...»

Експериментатор пропонує дітям прибрати з лісу комах:
- Що б сталося з іншими жителями? А якби зникли птахи? А якби пропали ягоди? А якби не було грибів? А якби пішли з лісу зайці? Виявляється, не випадково ліс зібрав своїх мешканців разом. Всі лісові рослини і тварини пов'язані один з одним. Вони один без одного не зможуть обходитися.

Риболовля

Мета ігри: вчити дітей дбайливо ставитися до багатства природи; допомогти їм зрозуміти, що лише тоді у водоймах буде багато риби, коли вода в них стане чистою і кожна рибка буде мати можливість залишити нащадків.

Експериментатор читає екологічну казку «Рибалка».

Івась і Миколка пішли на риболовлю. Клювало добре, але спіймати великої риби не вдавалося. Свій улов вони опускали у відро з водою. Неподалік рибалив їхній знайомий дядько Захар. Він підійшов до хлопців, привітався і попрохав:

- Ну-бо, похваліться уловом.

Подивився і сказав:

- Таку малечу не беруть. Її відпускають, щоб піросла і залишила нащадків. Якщо всі будуть брати тільки велику рибу, а маленьку відпускати, то в нашому ставку буде багато риби. Тільки б вода була чистою.

- А в нас лише така ловиться, - пожалілися хлопчики.

- Потрібно брати наживку побільше. Подивіться, яка риба у моїм в цеберку. Гарний рибалка ніколи не губить малечу. Навіть сіті плетуть так, щоб маленька риба могла уходити.

Давайте перевіримо, чи гарні ми рибалки.

(Обирають «рибок»: три дівчинки – маленькі «рибки», два – три хлопчики – великі «рибки». Інші діти, взявшись за руки, стають навколо них. Це «рибалки» із неводом. Коли маленькі «рибки» підпливають, «рибалки» підіймають руки вгору, щоб випустити їх за межі кола, і швидко опускають, щоб не випустити велику «рибу» - хлопчиків).

Ой, рибалко молоденький, чи улов в тебе гарненький?

Лящ піймався здоровенний, а ще шука отакенна!

Два смугастих окуні, на додачу два лини,

Коропа та судака... А в цеберку два малька.

«Ланцюжки харчування»

Багато робиться для охорони тварин. В нашій країні прийнятий Закон про охорону та використання тваринного світу. Під особливою охороною знаходяться тварини знаходяться тварини у заповідниках. Допомагають врятувати рідкісних тварин і зоопарки. Але треба берегти не лише рідкісних тварин, а й усіх інших, адже всі тварини пов'язані між собою ланцюжком харчування. Тому, зберігаючи одних, ви часто допомагаєте іншим.

Ось приклади зв'язку тварин та рослин, рослин між собою, а також тварин між собою.

- У старій діброві почали пасти корів та кіз. Скоро її залишили птахи, які вили гнізда в кущах та траві. В результаті почав привільно розмножуватися непарний шовкопряд. Він швидко об'їв листя на деревах, і засохли могутні дуби.

- В Кримському заповіднику розправилися з вовками. Незабаром над лісами нависла загроза вимирання: кози, яких розплодилося багато, з'їдали молоді деревця.

- Для захисту від зайців посадки обнесли загорожами – стало ще гірше. За загороду не могли потрапити не лише зайці, але й борсуки та їжаки. За цих умов розплодилися миші, вони згубили молоді рослини.

- Використовуючи дані приклади, складіть схеми харчових зв'язків.
- дуби → непарний шовкопряд → птахи.
- ліс → кози → вовки.
- молоді дерева → миші → борсуки, їжаки.

Заняття 4.

Мета: розвиток поведінкового компоненту екологічної свідомості: формування екологічної культури, дбайливого ставлення до природи, до себе та інших людей як частини природи, речей та матеріалів природнього походження.

Екологічний світлофор

Ми потрапили у лісове царство і помічником у ньому буде екологічний світлофор. Кожен його сигнал на лісовій стежці означає те ж саме, що і на проїжджій частині дороги: *червоне світло* загоряється тоді, коли вчинки людини наносять шкоду природі; *жовте світло* загоряється для того, щоб ми дотримувалися певних правил поведінки; *зелене світло* загоряється тим, хто робить для його мешканців – рослин і тварин – добрі справи.

До класу заходить хлопчик із рюкзаком. Вчитель звертається до хлопчика:

- Покажи нам, будь ласка, з чим ти йдеш до лісу, а діти засвітять сигнал світлофора і покажуть тобі, з чим можна, а чим не можна ходити до лісу. Є такі речі, якими можна користуватися рідко, обережно, дотримуючись суворих правил.

Хлопчик дістає із рюкзака речі.

- Гумові чоботи.

Я збирався походити на березі озера, назбирати мушлі.

Загоряється жовте світло світлофора.

- Ніж

Я хотів ножем здрати бересту з берези, щоб запалити багаття.

Загоряється червоне світло світлофора.

- Запальничка.

Я вирішив, коли заморюся, посидіти біля вогнища.

Загоряється червоне світло світлофора.

- Магнітофон

Я збираюся послухати нові записи – хіти.

Загоряється червоне світло світлофора.

- Невеличке пластмасове відерце.

Минулого разу я з товаришем посадив на краю яру кущі верболозу. А сьогодні хочу їх полити.

Загоряється зелене світло світлофора.

- Пакунок з крихтами хліба, крупою.

Це для качок. Вони на озері живуть. Я їх часто підгодовую.

Загоряється зелене світло світлофора.

Молодці, діти! Я бачу, що ви розбираєтеся в тому, що корисно робити в лісі, а чим можна створити неприємності.

Впізнай тварину

До нас поступили скарги від тварин. Давайте ознайомимося з ними і вирішимо, чи правильно чинить людина.

Скарга 1. «Сама знаю, що не красуня. А якщо я опиняюся поруч, багато хто сахається вбік, а то ще й камінням жбурнуть або ногою вдарять. А за що? Користь від мене велика» (*Це жаба*)

Одна жаба охороняє від гусениці і черв'яків цілий город. Якщо в домі завелися таргани, принеси жабу – і вони зникнуть.

Скарга 2. «Ох і не люблять мене люди. Голос їм мій, бач, не подобається, і очі, кажуть, в мене негарні. Вважають, що я біду приношу. А чи так це? Якби не я, прийшлося б декому сидіти без хліба» (*Це сова*)

Сова з 1946 року знаходиться під охороною держави. Одна сова знищує за літо 1000 мишей, які можуть знищити 1 тонну зерна.

Скарга 3. « Ми ссемо кров людини. Завдяки нам люди не можуть нормально працювати і відпочивати. Від нашого тоненького голосу багато людей починає чухатися» (*Це комарі*).

Але все ж комарі потрібні в природі. Личинки комарів живуть у воді, ними харчується багато риб. А дорослими комарами харчується багато птахів. Цікаво, що боротися з комарами нам допомагають бабки. Бабки та їх личинки – ненажерливі хижаки. Самі бабки полюють на дорослих комарів у повітрі, а личинки бабок на личинок комарів у воді.

Висновок: потрібно берегти і тих тварин, які не занесені до Червоної книги. Це добре відомі вам тварини: білка, їжак, синиця, дятел, жаби та ін. Їх життя часто залежить від тебе, від твоєї поведінки в природі.

Вправа “Напишемо листа”

Для цієї гри необхідні зображення тварин на картинках.

Хід гри:

Дітям роздаються картки з зображенням різних тварин. Ведучий починає розповідати : “ Одного разу, в старому лісі, зібралися всі лісові тварини.

Збори розпочала мудра сова.

- Птахи всі тут? (Встають з місця всі діти у яких картки з зображенням птахів)

- Ссавці всі тут?

І так далі.

Сова: “Нам необхідно написати листа директору заводу. (людям міста Н, президенту, меру міста і так далі). Що ми йому напишемо про наш ліс? З ким проханням ми до нього звернемося? Які вимоги поставимо?

Звірі починають складати лист-звернення. Пише все птах – секретар.

В грі може бути інший варіант. Завдання можна ускладнити, якщо викликати не просто різних звірів, а називати конкретні види, адже у дітей на картках немає назв, а лише малюнок. Таким чином можна перевірити, як добре учні вивчили і запам’ятали назви тварин протягом року.