

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ШЕВЧУК ОЛЕКСАНДРА ВАЛЕРІЇВНА

Допускається до захисту:  
Завідувач кафедри психології,  
д.е.н, к.психол. н., професор  
В.А. Оверчук

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ р.

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:  
Васюк К.М.  
доцент кафедри  
психології  
к.психол.н, доцент

Оцінка: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
(бали за шкалою ECTS/за національною шкалою)

Голова ЕК: \_\_\_\_\_  
(підпис)

Вінниця-2022

## АНОТАЦІЯ

**Шевчук О. В.** Особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки у молодших школярів. Спеціальність 053 «Психологія», Освітня програма «Психологічна реабілітація». Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2022.

У кваліфікаційній роботі на основі аналізу філософських та психологічних джерел з'ясовано стан досліджуваної проблеми та уточнено сутність поняття «екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів» під яким розуміємо процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6–10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який суперечить екологічним нормам, має суб'єкт-об'єктний, здебільшого руйнівний характер, обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях та вчинках, що шкодять довкіллю, агресії та помсті об'єктам природи, прагматичних й антропоцентричних висловлюваннях, почуттях гніву, злості, зневаги, байдужості до довкілля.

Обґрунтовано особистісні чинники, що детермінують екологічно-деструктивну поведінку молодшого школяра, серед яких визначаємо емоційні стани, тривожність, агресія та фрустровані потреби особистості, розкриті специфічні тенденції їх впливу на особистість молодшого школяра.

Шляхом емпіричного дослідження визначено стан наявного типу екологічної поведінки молодших школярів та рівні прояву кожного з особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки. Встановлено, що на прояви екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів мають вагомий вплив особистісні чинники, які детермінують деструктивні дії та вчинки молодших школярів у довкіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки. Розроблено авторську програму корекції

екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів та формуванню вищих щаблів екологічної поведінки молодших школярів.

**Ключові слова:** екологічна поведінка, екологічна поведінка молодших школярів, еколого-деструктивна поведінка молодших школярів, детермінанти екологічної поведінки, особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

Табл. 12, Рис. 11, Бібліограф.: 120 найм.

**Shevchuk O.** Personal factors of ecologically destructive behavior of primary school pupils. Specialty 053 "Psychology", Educational program "Psychological rehabilitation". Vasyl Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2022.

In the qualification work, based on the analysis of philosophical and psychological sources, the state of the problem under study is clarified and the essence of the concept of "ecologically destructive behavior of primary schoolchildren" is clarified, which means the process of direct or indirect interaction of children aged 6-10 with natural systems, natural objects and resources, which contradicts ecological norms, has a subject-object, mostly destructive nature, is caused by internal and external determinants, is observable and manifests itself in actions and deeds that harm the environment, aggression and revenge against objects of nature, pragmatic and anthropocentric statements, feelings of anger, anger, contempt, indifference to the environment.

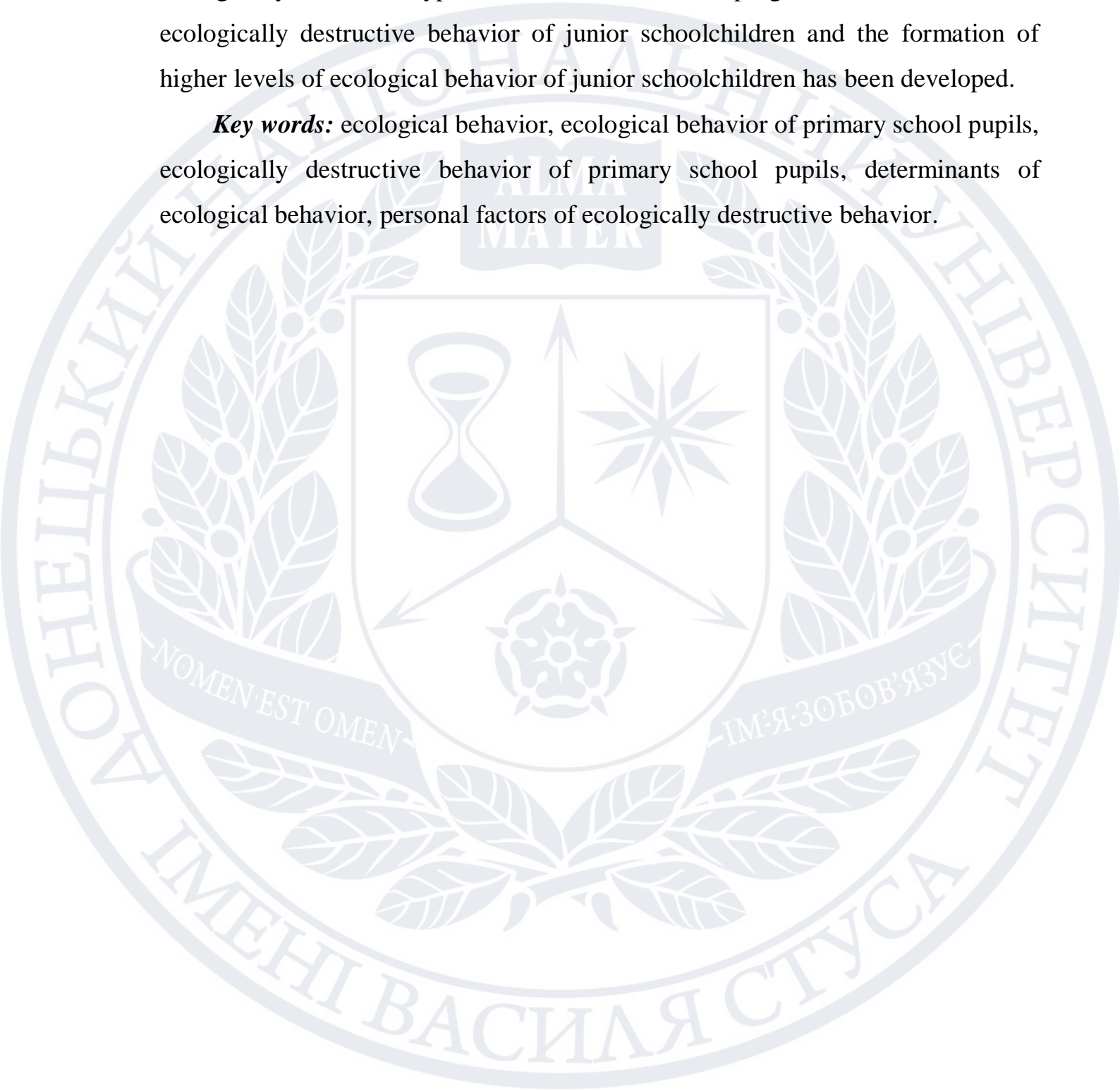
The personal factors that determine the ecologically destructive behavior of junior schoolchildren are substantiated, among which we define emotional states, anxiety, aggression and frustrated needs of the individual, specific trends of their influence on the personality of junior schoolchildren are revealed.

The state of the existing type of ecological behavior of junior schoolchildren and the levels of manifestation of each of the personal factors of ecologically destructive behavior are determined by empirical research. It is established that the manifestations of ecologically destructive behavior of junior schoolchildren are



significantly influenced by personal factors that determine the destructive actions and deeds of junior schoolchildren in the environment and determine the ecologically destructive type of behavior. The author's program for the correction of ecologically destructive behavior of junior schoolchildren and the formation of higher levels of ecological behavior of junior schoolchildren has been developed.

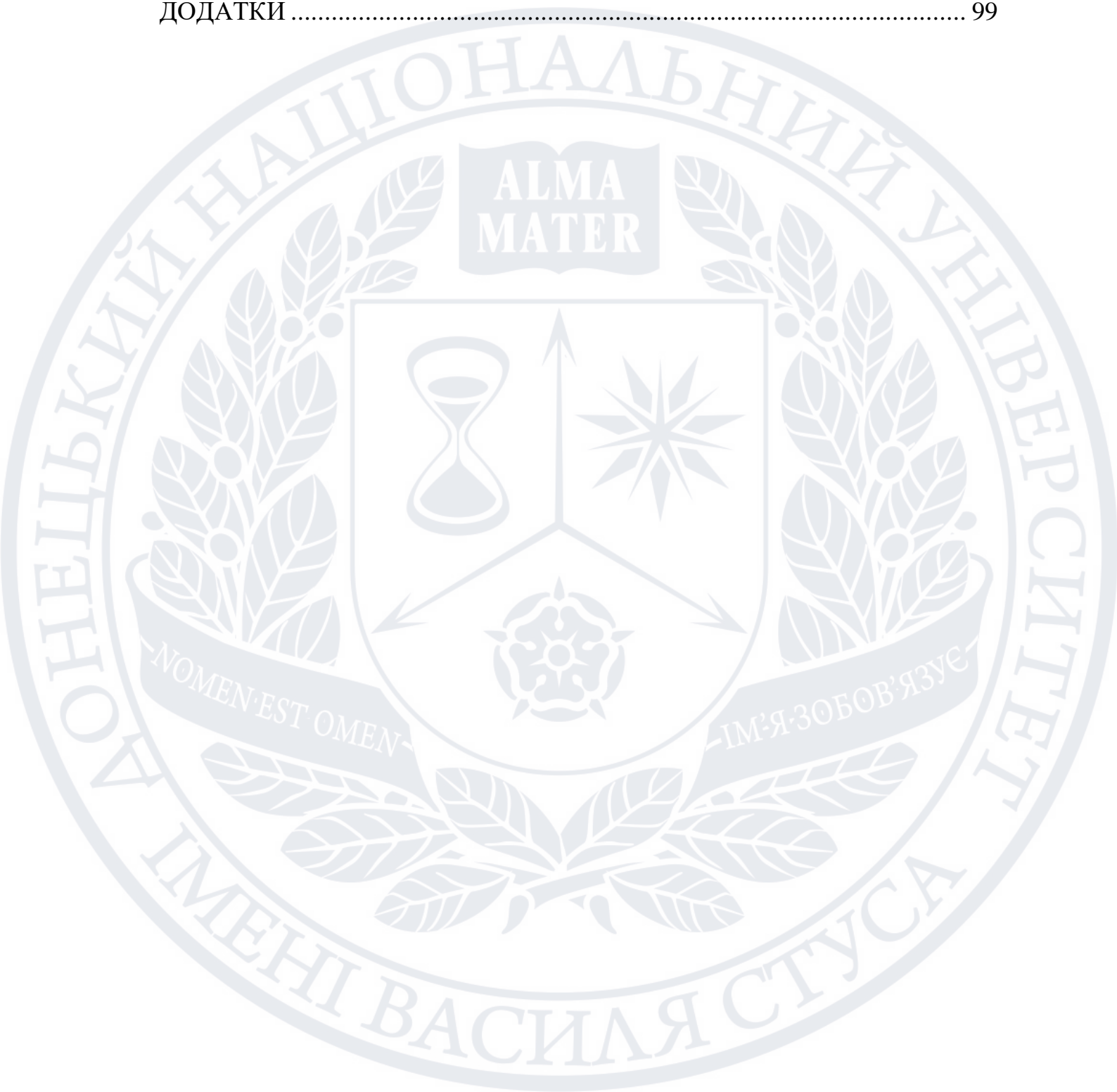
**Key words:** ecological behavior, ecological behavior of primary school pupils, ecologically destructive behavior of primary school pupils, determinants of ecological behavior, personal factors of ecologically destructive behavior.



## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	12
1.1 Дослідження екологічної поведінки молодших школярів у науковій психологічній літературі.....	12
1.2 Особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.....	28
Висновки до розділу 1.....	42
РОЗДІЛ 2 МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	44
2.1 Характеристика основних етапів дослідження та опис вибірки.....	44
2.2 Опис основних методів та методик дослідження.....	48
Висновки до розділу 2.....	60
РОЗДІЛ 3 АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	61
3.1 Аналіз результатів дослідження рівня вираженості екологічно-деструктивної поведінки у молодших школярів .....	61
3.2 Аналіз результатів дослідження особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів. ....	67
Висновки до розділу 3.....	86

ВИСНОВКИ .....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ПОСИЛАНЬ .....	90
ДОДАТКИ .....	99





## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** У ХХІ столітті екологічні проблеми набули глобального характеру, з особливою силою вони відчуваються в Україні, яка до того ж зазнала руйнації від війни та окупації російськими військами. Їх вирішення передбачає комплексний підхід, який відбувається на різних рівнях – державному військово-політичному, економічному, науково-технічному, культурно-освітньому а також і соціально-психологічному.

Соціально-психологічний рівень вирішення окремих екологічних проблем передбачає розробку засобів впливу на психіку людей задля корекції їх поведінки з метою зміни антропоцентричної свідомості з переважно споживацьким ставленням до природи, на екоцентричну, а також запобігання проявам екологічно-девіантної поведінки. Це стосується не лише дорослого населення, але і дітей, психіка яких є особливо вразливою. З іншого боку пережиті у дитинстві враження і практичний досвід мають великий вплив на формування світогляду у більш зрілому віці.

З огляду на це постає завдання запобігти екологічно-деструктивній поведінці у суспільстві, в тому числі і серед дітей, захистити підростаюче покоління від проявів надмірної жорстокості і агресії, навчити думати не лише про себе, але і про слабших що опинилися поруч, а ще про довкілля і найближче оточення, яке потребує уваги і небайдужості. Природа і прояви небайдужості та турботи про неї можуть мати і зворотній терапевтичний ефект для особистості з девіантною поведінкою.

Для того, щоб корегувати поведінку особистості, завчасно запобігати екологічно-деструктивним проявам індивідуального або групового характеру, насамперед необхідно дослідити особистісні чинники, які впливають на таку поведінку. Особливу увагу приділимо чинникам екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів, тобто обмежимо наше дослідження чинниками, які домінують у дітей молодшого шкільного віку. Початкова

школа відіграє важливу роль в отриманні знань з основ екологічної культури, прищепленні екологічних морально-етичних цінностей та не менш важливим є завдання сформувати вміння керувати власною поведінкою, уникати деструктивних вчинків і дій, в тому числі і в стосунках з навколишнім середовищем, представниками флори і фауни.

Теоретико-методологічні проблеми, що стосуються виховання і впливу на поведінку школярів досліджуються в працях І. Бежа, Г. Білявського, А. Захлебного, І. Зверева, І. Суравегіної. Теоретичним і методичним аспектам екологічного виховання школярів, формуванню культури екологічної поведінки, екологізації освітнього простору а також різним аспектам запобігання проявів еколого-деструктивної поведінки присвячені наукові доробки В. Вербицького, О. Колонькової, О. Пруцакової, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт.

Актуальність проблеми запобігання проявів екологічно-деструктивної поведінки серед дітей молодшого шкільного віку, її недостатня розробленість в плані виявлення чинників, що впливають на екологічно-деструктивну поведінку особистості зумовили вибір теми дослідження – ***“Особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки у молодших школярів”***.

**Мета дослідження:** на основі аналізу наукових джерел, що досліджують детермінанти поведінки і ефективність впливу окремих чинників на дитячу психіку, виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив особистісних чинників на екологічно-деструктивний тип поведінки молодших школярів та розробити шляхи його корекції.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Шляхом аналізу психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження уточнити сутність поняття «екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів».
2. Визначити і схарактеризувати особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів



3. Здійснити емпіричне дослідження типів екологічної поведінки молодших школярів, зокрема особливостей прояву екологічно-деструктивного типу поведінки молодших школярів

4. Визначити вплив особистісних чинників на екологічно-деструктивний тип поведінки молодших школярів.

5. Розробити програму корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів та формуванню вищих щаблів екологічної поведінки молодших школярів.

**Об'єкт дослідження** – екологічно-деструктивна поведінка.

**Предмет дослідження** – особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження:** На прояви екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів мають вагомий вплив особистісні чинники, які детермінують деструктивні дії та вчинки молодших школярів у довіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки.

На різних етапах наукового пошуку використано такі **методи дослідження:**

– *теоретичні:* аналіз наукових джерел з проблем дослідження, порівняння, систематизація, класифікація й узагальнення здобутих теоретичних та емпіричних даних, за допомогою яких уточнено сутність поняття «екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів», схарактеризовано особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів;

– *емпіричні:* опитування – бесіда, інтерв'ювання, психолого-педагогічне спостереження; проєктивні методики «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова), графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), тест тривожності (Р. Теммл, М. Дорк, В. Амен), «Методика малюнкової фрустрації» (С. Розенцвейга), констатувальний етап експерименту;

– *математико-статистичні*: методи математичної статистики для обробки результатів експериментальних даних, оцінювання достовірності отриманих відмінностей

**Наукова новизна:** *уточнено* сутність поняття «екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів», що розуміється, як процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6–10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який суперечить екологічним нормам, має суб'єкт-об'єктний, здебільшого руйнівний характер, обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях та вчинках, що шкодять довкіллю, агресії та помсті об'єктам природи, прагматичних й антропоцентричних висловлюваннях, почуттях гніву, злості, зневаги, байдужості до довкілля; *виокремлено* особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів (агресія, тривожність, негативні емоційні переживання, фрустровані потреби особистості); *подальшого розвитку набув* компетентнісний підхід до формування екологічної поведінки школярів.

**Практичне значення** магістерського дослідження полягає в розробленні та описі методика діагностики впливу особистісних чинників на екологічну поведінку молодших школярів; програми екологічного гуртка «Я і довкілля» з поєднанням психологічного тренінгу та виховної роботи. Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями початкової школи для формування екологічної поведінки молодших школярів; шкільними практичними психологом для групової роботи з негативними емоційними переживаннями молодших школярів та ін.

**Апробація і впровадження результатів дослідження** здійснювались у процесі обговорення на засіданнях кафедри педагогіки, психології та окремих методик КЗВО: «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж». Доповідалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Multidisciplinary scientific notes. Theory, history and practice» (01-04 листопада 2022 р., м. Едмонтон, Канада), «Analysis of modern ways of development of

science and scientific discussions» (29 листопада – 02 грудня 2022 р., м. Більбао, Іспанія).

**Структура магістерської.** Магістерське дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних посилань 99 найменувань, додатків. Загальний обсяг роботи становить 89 сторінок. Робота містить 12 таблиць та 11 рисунків.





# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 1.1 Дослідження екологічної поведінки молодших школярів у науковій психологічній літературі

Для з'ясування сутності поняття «екологічна поведінка молодших школярів», її типових проявів і закономірностей зупинимося на аналізі складових даного поняття, а саме:

- визначимо сутність дефініції «поведінка»;
- з'ясуємо сутність і специфіку «деструктивної поведінки»;
- проаналізуємо психологічні особливості поведінки дітей, що потрапляють у вікову категорію «молодший школяр»;
- проаналізуємо прояви поведінки, яку дослідники характеризують як «екологічна».

Найзагальніше визначення терміну «поведінка» дає словник «Психоаналітичні терміни й поняття» за редакцією Б. Е. Мура та Б. Д. Файна, який трактує поведінку як «доступний спостереженню образ дії, або манеру себе поводити» [52, С. 140].

Натомість, С. Д. Максименко визначає поведінку, як «систему взаємопов'язаних реакцій і дій живого організму у взаємодії з навколишнім середовищем», а також вказує на те, що поведінку вивчають на біологічному, психологічному або соціологічному рівнях. Автор виділяє три основних, різних за психологічною природою типи поведінки: інстинктивна поведінка, навички й розумна поведінка, розрізняє зовнішню поведінку (рухи, вчинки, висловлювання) і поведінку внутрішню (почуття, мислення) [83, С. 430]. Схожий погляд на дефініцію «поведінка» має Т. Ф. Алексєєнко, визначаючи

поведінку як «процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляються, переважно, у вигляді зовнішніх дій і вчинків» [1, С. 342].

Навколишнє середовище, у взаємодії з яким проявляється поведінка, розглядається як природне, де людина виступає біологічною істотою на рівні з іншими живими організмами, так і соціальне оточення, зі встановленими самою людиною правилами поведінки та способом існування в соціумі, що може суттєво змінюватися під впливом зміни суспільних ідей, суспільної свідомості, ціннісних пріоритетів, характеру суспільного середовища особистості.

Дослідженню впливу соціальних факторів на поведінку присвячено багато праць зарубіжних дослідників, зокрема це праці А. Адлера [103], Дж. Долларда [115], Н. Міллера [115], Дж. Роттера [118] та ін.

Висновок, що на розвиток особистості і її поведінку найбільший вплив має саме соціальне оточення зробив А. Адлер [103]. В дослідженнях, що стосуються соціалізації дітей, Дж. Доллард та Н. Міллер проводили спільні дослідження, розробили концепцію соціального научіння та сформулювали і описали процеси соціалізації особистості [115], Дж. Роттер розробив теорію соціального научіння, ввів поняття локус контролю, визначив формулу, що дає змогу прогнозувати цілеспрямовану поведінку особистості: потенціал поведінки = очікування + цінність підкріплення [118].

У наведених вище дослідженнях «поведінки» головна увага присвячена «дії» або «реакції» живого організму (особистості) на подразники та впливи, що йдуть від навколишнього середовища. Проте існує й інший підхід до трактування терміну «поведінка» та її характеристики. Ряд дослідників вважають, що в основі поведінки та її проявів лежать не зовнішні подразники, а сама особистість з її внутрішніми стимулами і розуміннями ситуації, завдяки чому вона поводить себе так чи інакше.

Визначаючи поняття «поведінка» О. М. Степанов звертає увагу на її залежність від внутрішніх чинників індивідів, зокрема потреб: «поведінка –



активність живих організмів, спрямована на пристосування до навколишнього середовища і задоволення наявних потреб. У зовнішньому плані поведінка виявляється в системі послідовних дій, спрямованих на безпосередній контакт організму з предметами оточення. Основою певної поведінки живих організмів є їх актуальні потреби» [78, С. 253].

В даному випадку започатковують дійові акти, що згодом втіляться у поведінку, не зовнішні подразники, а внутрішні стимули, до яких належать потреби та потяг. Питання впливу потреб на активність особистості досліджували В. Асєєв [77], Л. Виготський [18], Є. Ільїн [36], О. Леонтьєв [45], О. Лурія [18], А. Маслоу [50], Г. Мюррей [77], Р. Френкін [87], К. Хорні [88], Е. Фром [86], П. Якобсон [100] та ін.

Ієрархію потреб узагальнив А. Маслоу згрупувавши їх у піраміду потреб (фізіологічні потреби; потреби в безпеці; потреби в любові й прихильності; потреби у визнанні та оцінці; потреби в самоактуалізації; реалізації здібностей і талантів) [50]. Натомість Е. Фром виділив: потреби в зв'язках з іншими, трансценденції (самоствердженні), укоріненності (прив'язаності), в ідентичності, в системі орієнтацій та об'єкті поклоніння [86]. Виділивши 20 потреб особистості Г. Мюррей класифікував їх на первинні та вторинні, а також явні та латентні [77].

До внутрішніх сил організму, що започатковують поведінку, психологи також відносять потяг. Потяг може носити біологічний характер («лібідо», «танатос» теорії З. Фрейда [84]), або психологічний (прагнення до переваги, до влади А. Адлер [103], Д. Макклелланд [77], Ф. Ніцше [54]).

Виділяючи особливості поведінки людини, О. М. Степанов вказує і на її суспільну обумовленість: «...поведінка людини є завжди суспільно обумовленою і має свідомий, цілеспрямований характер. Людина спрямовує свої дії не тільки на безпосереднє задоволення потреб, а й на організацію взаємин з іншими людьми відповідно до суспільно прийнятих норм моралі й права» [78]. В своїх дослідженнях С. Л. Рубінштейн, вказує, що «одиницею» поведінки є вчинок, а «одиницею» діяльності – дія. «Вчинком є лише така дія



людини, в якій головне значення має свідоме ставлення до інших людей, до норм суспільної моралі» [69]. На відміну цього підходу, Б. Ф. Ломов одиницею поведінкового акту називає дію [45].

Дослідженню мотивації поведінки присвячені фундаментальні праці А. Адлера (виокремлення основного мотиву поведінки – прагнення до переваги, пошук досконалості) [103], О. Леонтьєва (дослідження процесу трансформації мотиву у діяльність) [44], А. Маслоу (обґрунтування мотивації системою потреб та прагненням до самоактуалізації) [113], Г. Олпорта (розробка теорії функціональної автономії поведінки, коли поведінка, спрямована на очікуваний результат, починає приносити задоволення, сама по собі, навіть якщо індивід не досяг тієї мети, задля якої він поведився саме таким чином) [104], К. Роджерса (визначення єдиного мотиву – тенденції до актуалізації, намагання розвивати всі здібності, задля збереження та розвитку особистості) [68], Е. Фромма (мотивація поведінки прагненням до свободи і безпеки) [86], К. Юнга (мотивація поведінки – реалізація свого «Я») [99].

Перейдемо до з'ясування сутності поняття «деструкція» та «деструктивна поведінка». Великий енциклопедичний словник визначає поняття «деструкція» як порушення, руйнування нормальної структури чого-небудь [83]. «Новітній словник іноземних слів і виразів» трактує дефеніцію «деструкція» як руйнування, порушення правильної, нормальної будови чого-небудь, а «деструктивність», в свою чергу розуміється як руйнівність, прагнення до псування [55].

Однією з найбільш фундаментальних праць з дослідження феномену деструктивності є «Анатомія людської деструктивності» Еріха Фромма. У даному дослідженні Е. Фромм аналізує психологічні, соціально-економічні та соціокультурні підстави даного феномену. Під поняттям «деструктивність» автор трактує будь-яку руйнівну поведінку, як фізичну, що відноситься до матеріального світу, так і моральну, психологічну, духовне руйнування, спрямоване на себе самого або інший об'єкт. Доводячи, що жорстокість та деструктивність не є сутнісними якостями людської природи, проте можуть

досягати значної поширеності та сили. Агресію Е. Фромм поділяє на доброякісну та злоякісну обґрунтовуючи поділ: «Я вживав слово «агресія» щодо поведінки, пов'язаної з самообороною, з відповідною реакцією на загрозу, і врешті-решт прийшов до поняття доброякісної агресії. А специфічну людську пристрасть до абсолютного панування над іншою живою істотою і бажання руйнувати (злоякісна агресія) я виділяю в особливу групу і називаю словами «деструктивність» і «жорстокість» [86, С. 12].

Як зазначає автор, злоякісна агресія формується в соціумі через ущербність соціальної структури, втрати справжніх людських зв'язків і життєвих інтересів. Основні її прояви – жорстокі катування і вбивство - не мають жодного завдання, крім отримання задоволення.

Злоякісна агресія приносить тільки біологічну шкоду і руйнування соціуму, тобто, відповідно до Е. Фромма, «злоякісна» агресія є ірраціональною (неконструктивною) відповіддю на фрустровані екзистенційні потреби індивіда. Укорінена в характері людини деструктивність проявляється в садизмі та некрофілії [86].

А. Адлер, навпаки вважає, що особистості притаманні «агресивний потяг», що може втілюватися в реальному житті [103]. К. Юнг же, в своїй теорії вказував, що сили, які акумулює лібідо, можуть бути спрямовані як на конструктивне творення, так і на руйнування [99].

Трактування деструктивної поведінки як «руйнівної для людини поведінки, що характеризується істотними відхиленнями від існуючих психологічних і навіть медичних норм, в результаті якої сильно страждає якість життя людини» знаходимо в дослідженні В. Р. Павелкова [58]. Автор вказує на когнітивне спотворення сприйняття світу, за яким у індивіда відсутня критична оцінка своєї поведінки. В результаті відбувається негативна зміна в самооцінці, емоційні порушення різного спектру, що можуть спровокувати різні форми соціальної дезадаптації. Наприклад: деформація мотивів поведінки, деформація потреб, зміни характеру і темпераменту,

порушення вольового управління поведінкою, неадекватна самооцінка і проблеми в спілкуванні з оточуючими [58].

Безпосередньо дослідженню специфіки поведінки дітей присвячені роботи: А. Адлер [103], А. Бандури [3], І. Беха [9], К. Бюлера [15], Л. Виготського [18], А. Гезелла [109], Дж. Долларда [115], Д. Ельконіна [98], Р. Кеттела [106], О. Лурія [18], Н. Міллера [115], Г. Олпорта [104], Ж. Піаже [60], Р. Сірса [77], Б. Скіннера [119], К. Халла [110], К. Хорні [88].

Поведінку дитини в залежності від черговості її народження, досліджував А. Адлер, він охарактеризував типову поведінку старшої, середньої та молодшої дитини, акцентував, що прагнення особистості до переваги є вродженим, а стиль життя формується в дитинстві. Також, описав роль впливу на поведінку особистості почуття неповноцінності, яке з'являється в дитинстві, відповідно до виду переживань: неповноцінність органів, надмірна опіка чи відкидання з боку батьків. Як наслідок, через психічну компенсацію може розвиватися комплекс переваги, або навпаки ускладнювати розвиток [103].

Автором соціально-когнітивної теорії особистості є А. Бандура, він досліджував вплив на поведінку спостереження за поведінкою інших та опанування певних патернів, з'ясував, що як правило діти імітують спочатку дорослих, потім однолітків чия поведінка призвела до успіху, іноді імітують поведінку, що не призвела до успіху «про всяк випадок» [3].

У дослідженнях К. Хорні звертається увага на потреби, що впливають на поведінку дітей, автор виокремила серед них ті, що переважають у дітей – це потреби у безпеці та задоволенні [88].

Теорію триступеневого розвитку дитини: інстинкт, дресура, інтелект розробив К. Бюлер, охарактеризувавши дитячу поведінку на цих ступенях [15]. Автори фундаментальної праці «Етюди з історії поведінки: Мавпа. Примітив. Дитина» – Л. Виготський та О. Лурія експериментально досліджували поведінку дитини, з'ясували критичні моменти в поведінці дітей – роздвоєння лінії її розвитку на натурально-психологічний і культурно-



психологічний [18]. В дослідженнях, що стосуються соціалізації дітей, Дж. Аронфрід звернув увагу на роль і місце покарання, а не лише заохочення [77]. Соціально-психологічні зміни особистості в період дозрівання та їх вплив на поведінку вивчали Ю. Бронфенбреннер [77] та А. Гезелл [109].

Вікові особливості дитячої поведінки досліджували І. Бех [9], К. Бюлер [15], Л. Божович [11], Ю. Бронфенбреннер [77], Л. Виготський [18], А. Гезелл [109], В. Давидов [22], І. Дубровіна [27], Д. Ельконін [98], І. Кон [28], О. Лурія [18], В. Моргун [28], Ж. Піаже [60], М. Савчин [71], Н. Ткачова [28] та ін.

Безпосередньо нашого дослідження стосується поведінка дітей молодшого шкільного віку. Згідно з узагальненою віковою періодизацією Д. Ельконіна [98], Л. Божович [11], В. Давидова [22], І. Дубровіної, І. Кона, В. Моргуна, Н. Ткачової [28] молодший шкільний вік триває з 7 до 11 років. Період молодшого школяра (6-7 років – 10-11 років) зрілим дитинством називає М. В. Савчин [71].

Молодший шкільний вік є одним з найважливіших періодів розвитку особистісної сфери дитини, адже в цей час виникають особливі, якісно принципові та важливі для подальшого становлення особистості психологічні новоутворення. Л. Божович, вказує, що у психологічній оцінці молодшого шкільного віку визначальним фактором соціальної ситуації розвитку дитини та його рушійних сил є поява новоутворень – особливого знаку розпаду старої ситуації розвитку і становлення нової системи соціальних відносин [11]. Даючи характеристику молодшому шкільному віку В. Давидов і В. Слободчиков серед найважливіших новоутворень виокремлюють довільність дій, внутрішній план дій, теоретичне мислення та рефлексію. На думку В. Давидова, в основі сформованого комплексу новоутворень, стає можливою поява інтегративного особистісного утворення дитини – її внутрішньої позиції [22]. Схожого підходу дотримується Л. Божович, також вважаючи внутрішню позицію як одне з ключових особистісних новоутворень молодшого шкільного віку, завдяки чому дитина перетворюється у суб'єкт дій та стосунків, усвідомлює себе соціальним індивідом [11]. (Божович, 1995).

Базовим новоутворенням молодшого шкільного віку, на думку Ж. Піаже, є здатність дитини виділяти особливості власних дій і робити їх предметом аналізу. Автор вказує, що для вікового періоду молодшого школяра характерним є розвиток образного мислення при збереженні усіх властивостей доопераційної стадії – конкретності, незворотності, егоцентризму [60].

Дитячий психолог В. Мухіна, вважає, що молодший шкільний вік як період пізнього дитинства виступає сприятливим етапом для формування почуття відповідальності, тобто здатності розуміти відповідність результатів своїх дій необхідним цілям, нормативам [53]. Опираючись на дану характеристику вбачаємо молодший шкільний вік як сенситивний період для формування екологічної доцільної поведінки та корекції деструктивних дій в довкіллі.

В період молодшого шкільного віку також відбувається зміна соціального статусу дитини з дошкільника (з провідною діяльністю – сюжетно-рольовою грою) на школяра (з провідною діяльністю – навчанням). Проте згідно фізичного, психологічного та інтелектуального розвитку учні першого, а подекуди й другого класу попадають під категорію діти старшого дошкільного віку. У них переважає доопераційне та егоцентричне мислення, перцепція. «Для багатьох першокласників іноді більше значить переживання самої участі в процесі учіння, ніж усвідомлення результату учбових дій (нові знання, уміння). Тут переважають ще ігрові мотиви, хоч вони спонукають до учбових дій» [73]. Крім того, «особливості соціально-психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку характеризуються недостатнім рівнем сформованості здатності до самооцінки, аналізу можливих результатів власних дій» [74].

С. Д. Максименко вказує на домінуюче, у молодших школярів, протиріччя: інтелектуальний розвиток випереджає моральний. Інтелект, у даному віковому періоді характеризується через здатність дитиною навчатися, через використання попередньо набутого досвіду для вирішення нових задач,



адаптуватися до нових ситуацій та вміння розв'язувати завдання з оперуванням абстрактними поняттями [48].

Загалом серед особливостей психічного розвитку молодшого школяра, психологи насамперед виділяють: 1) недостатнє керівництво власною поведінкою; 2) наявність конкретно-образного мислення; 3) недостатньо сформовані процеси сприйняття, уваги (переважає мимовільна увага); 4) схильність до механічного виконання завдань, вивчення навчального матеріалу; 5) схильність до гри у різних сферах діяльності [74].

Діти виявляють свою поведінку у грі, де, наслідуючи дорослих, за допомогою жестів і слів моделюють і проговорюють уявні ситуації і свої дії в них, а в їх реакції на подразники на перше місце виходять емоції, школярі молодшого шкільного віку у своїй поведінці більше керуються емоціями, ніж знаннями і розумінням ситуації: «Розрив між знаннями моральних принципів і відповідною поведінкою – найхарактерніша властивість дитини цього віку» [57].

Серед причин деструктивної поведінки молодших школярів психологи найчастіше називають боротьбу за увагу, боротьбу за самоствердження проти зайвої влади й опіки, бажання уникнути відповідальності за свої вчинки, страх перед відповідальністю та можливим покаранням, бажання помститися за образи, завдані іншими, втрата віри у власний успіх, бажання уникнути неприємних почуттів [35].

Проблемам екологічного виховання та формування екологічної поведінки присвячені наукові праці А. А. Алдашевої [50], С. Д. Дерябо [25], А. Н. Захлебного [29], І. Д. Зверєва [30; 31], О. О. Колонькової [39], В. І. Медведева [50], Л. П. Симонова [72], І. Т. Суравегіної [79], О. Л. Пруцакової [63, 64], Г. П. Пустовіта [65], Н. А. Пустовіт [66; 67], В. А. Ясвіна [25] та ін.

Що стосується визначення поняття «екологічна поведінка», то найбільш широко його трактує Н. А. Пустовіт, яка зазначає, що «у найзагальнішому вигляді під екологічною поведінкою розуміється система вчинків і дій



стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури особистості» [66, С. 1]. В свою чергу О. О. Колонькова пояснює екологічну поведінку як «дії та вчинки особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження та відтворення природи» [38].

Трактуючи поняття «екологічна поведінка» О. Л. Пруцакова вважає, що це вчинки і дії не лише стосовно довкілля, але і у довкіллі і наголошує на їх свідомості і осмисленості, а також звертає увагу на роль соціуму, який впливає на екологічну культуру і компетентність особистості: «Екологічною поведінкою вважаємо систему соціально обумовлених свідомо керованих вчинків і дій у довкіллі й стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури і екологічної компетентності особистості» [64]. І виділяє дві сфери у яких проявляється екологічна поведінка: «Зазвичай екологічна поведінка виявляється як у сфері безпосередньої взаємодії з природою і її об'єктами, так і через опосередковане споживання природних ресурсів під час щоденної побутової діяльності» [64].

Отже, екологічна поведінка виявляється як у природному середовищі, так і у побуті й на виробництві – практично у всіх сферах життя. Екологічна поведінка у природному середовищі передбачає збереження довкілля (флори, фауни, ландшафтів, ресурсів, ґрунтів тощо) від руйнації, знищення й забруднення. Екологічна поведінка у побуті проявляється в раціональному використанні ресурсів: води, електроенергії, природного газу в домашньому господарстві, в економному споживанні і наданні переваги екологічно безпечним товарам та упаковкам, в сортуванні та екологічній утилізації відходів, наданні переваги екологічно безпечним видам транспорту тощо. Екологічна поведінка на виробництві проявляється у контролі над викидами та відходами, застосуванні маловідходних технологій, економії сировини та ресурсів, використанні матеріалів які утилізуються без шкоди довкіллю, використанні відновлюваних ресурсів та ресурсозберігаючих технологій тощо.

Даючи визначення дефініції «екологічна поведінка» А. А. Алдашева та В. І. Медведев звертають увагу на екологічну свідомість індивіда. На їх думку, сутністю екологічної поведінки, є свідомо, цільова діяльність людини чи суспільства, спрямована на об'єкти, процеси і явища зовнішнього середовища, з якими взаємодіє або планує взаємодіяти людина [50, С. 253].

Вони виділяють дві групи цілей екологічної поведінки: творчі та руйнівні, і вказують на дві форми екологічної поведінки – некомпенсованого і компенсованого споживання, що проявляються в процесі задоволення потреб людини [50, С. 256]. Компенсоване споживання, або відтворювальна форма ведення господарства, у деяких аспектах дотична до збалансованого розвитку. Крім того, автори виокремлюють екологічно пасивну і активну поведінку.

Регулювання поведінки особистості у всіх сферах суспільного життя визначає мораль. Питання моралі у стосунках з природою досліджує екологічна етика, яка вбачає у природі не об'єкт людської діяльності, а суб'єкт, що впливає на людину. «Екологічна етика – вчення про належне у відносинах людини з природою, що сприймається як суб'єкт, заснованих на визнанні морального статусу природи, високому оцінюванні її внутрішньої і нематеріальної цінностей, повазі прав природи й обмеженні прав людини» [12, С. 5]. Питання екологічної етики досліджували В. Борецько [12], Б. Каллікотт [105], О. Леопольд [111], Дж. Мейер [114], Р. Неш [116], А. Подобайло [12], Х. Ролстон III [117], А. Швейцер [90] та інші дослідники.

В науковій праці «Біоетика та освіта» Дж. Р. Мейер описує типи світогляду особистості в залежності від почуття морального обов'язку: соціоцентризм (від лат. *societas* – «суспільство», тип світогляду коли моральний обов'язок однієї людини поширюється на всіх членів суспільства), антропоцентризм (від грец. *ανθρωπος* – «людина» і лат. *centrum* – «центр», тип світогляду, при якому найвищою цінністю є людина, відповідно й моральний обов'язок має лише перед людьми), патоцентризм (від грец. *πάθος* – страждання, тип світогляду, при якому людина оберігає всі розумні створіння на землі, але визначає рівень цінності, в залежності від здатності відчувати



біль та страждання при їх знищенні, при цьому підході ссавці мають найвищу цінність, а рослини мають меншу моральну цінність в порівнянні з тваринами) та біоцентризм (від грец. βίος – «життя», тип світогляду, при якому людина має моральний обов'язок й оберігає все живе на землі) [114]. В свою чергу С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін виокремлюють екоцентричний тип екологічної свідомості, що базується на основі психологічної включеності людини у світ природи, суб'єктному характері сприйняття природних об'єктів, прагненні до непрагматичної взаємодії зі світом природи [24, С. 227].

Зміст поняття «екологічна поведінка» також відрізняється, в залежності від того, чи йдеться про керівників держави, очільників великих підприємств, пересічних громадян, підлітків чи дітей. В даному випадку йдеться про «зону відповідальності» особистості. Зона відповідальності, за визначенням О. Л. Пруцакової, це «частина довкілля, на яку людина впливає своєю повсякденно-побутовою та професійною діяльністю. Вона розширюється із віком, виконанням людиною соціальних ролей та урізноманітненням побутової діяльності» [2011].

Зона відповідальності молодших школярів є досить вузькою. Учні початкової школи не можуть впливати на виробництво, де забруднення і екологічні злочини є наймасштабнішими, до їх думки мало дослухаються дорослі, коли йдеться про екологічно доцільне ведення власного господарства. Учні даного віку можуть дбати лише про чистоту та збереження невеликої частини довкілля, рослин і тварин, які їх оточують, але можуть виражати емоційні прояви з приводу широкого спектру ситуацій. Проте, отримані у дитинстві знання про екобезпеку, відчуття власної відповідальності за долю довкілля і планети, а також емоції і відчуття отримані у дитинстві можуть вплинути на їх екологічну поведінку у дорослому житті.

На основі детального аналізу проявів екологічної поведінки дітей та підлітків Н. А. Пустовіт визначила чотири типи екологічної поведінки школярів: екологічно доцільна, екологічно виправдана, екологічно руйнівна, екологічно пасивна (байдужа, індиферентна) [66].



Позитивно оцінюються екологічно доцільний та екологічно виправданий типи поведінки, тобто поведінка, спрямована на збереження та покращення стану навколишнього середовища. Відмінністю у цих двох типах екологічної поведінки є головний мотив, у першому випадку це – збереження довкілля, а в другому – будь-який інший найчастіше економічний (зменшення витрат, економія бюджету) або психологічний (бажання сподобатись, отримати гарну оцінку). У негативному вимірі поведінка буває екологічно руйнівною, яка завдає шкоди довкіллю, або пасивною (індиферентною) – коли особистість не замислюється над екологічними проблемами веде нераціональний спосіб життя, витрачаючи більше ресурсів ніж їй потрібно для існування. Відповідно до типу поведінки визначається і ступінь активності учнів у екологічних заходах.

Школярі, чия поведінка оцінюється як екологічно доцільна, беруть активну участь у природоохоронних заходах, мотивуючи свої дії прагненням «допомогти природі». Школярі, чия поведінка кваліфікується як «екологічно виправдана» беруть участь у спеціальних природоохоронних заходах, проте з мотивів спілкування, отримання гарної оцінки тощо. У школярів з індиферентною поведінкою взаємодія з природою мотивується бажанням відпочити, зібрати гриби чи ягоди тощо і відсутністю будь-яких дій і вчинків на захист природи». На жаль, зустрічається і екологічно руйнівна поведінка, коли особи не обмежують себе у використанні природних ресурсів, на перший план виходять споживацькі інтереси [66, С. 2-3].

Окрім названих, О. Л. Пруцакова виділяє екодевіантний тип поведінки особистості у навколишньому середовищі (це поведінка, яка суперечить моральним і екологічним нормам і правилам) та вказує на основні його риси в школярів. Основними серед них є такі: «Школярі руйнують природні об'єкти, не маючи змоги пояснити навіщо, агресивно сприймаючи зауваження. Здійснюючи природонебезпечні дії, байдужо ставляться до аналогічної поведінки інших. Учні не вміють мінімізувати власний вплив на довкілля на побутовому рівні, не переймаються питаннями раціонального

ресурсоспоживання, оскільки не усвідомлюють процес використання ресурсів як вплив на природу. Емоційні реакції щодо природи неадекватні: виявляються у грубості, жорстокості, байдужості. Відсутнє бажання милуватися природою, цікавість до неї. Учні не мають чітких моральних орієнтирів стосовно як об'єктів природи, так і використання ресурсів. Ставлення до природи нестійке, переважно прагматичного характеру. Рейтинг екологічних цінностей у ієрархії особистісних низький. Потреба у спілкуванні з природою невиражена» [62, С. 395]. Також, О. Л. Пруцакова використовує термін «екологічна особистість», це – «особистість, що має екоцентричний тип світогляду» [63, С. 410].

Серед фундаментальних психолого-педагогічних досліджень з екологічного виховання слід відзначити праці С. Д. Дерябо та В. А. Ясвіна. Вони обґрунтували методику діагностики ставлення людини до природи, розкрили суть процедури діагностування, специфіку обробки та інтерпретації наукових результатів, а також розробили методику проведення еколого-психологічного тренінгу [26].

Особливо актуальними для нашого дослідження є описані авторами різні типи ставлення особистості до природи в онтогенезі, типи екологічної свідомості особистості. Вчені також охарактеризували специфіку молодшого шкільного віку у ставленні до об'єктів природи: «...у молодшому шкільному віці природні об'єкти все більше набувають суб'єктивного значення: для багатьох учнів початкових класів вони стають «значущими іншими». Ставлення до природи, в першу чергу, виявляється в пізнавальній сфері, втім ще домінує когнітивний компонент, який є своєрідним «залишковим» від дошкільного періоду» [26].

Серед специфічних особливостей дітей даної вікової категорії вказують на анімізм (не чіткі межі між «людським» і «нелюдським») та артифікалізм (уявлення про те, що всі об'єкти і явища навколишнього світу виготовлені самими людьми для своїх власних цілей), а в загальному характер ставлення до природи визначають як суб'єктно-прагматичний [101, С. 201]. «Розвиток



перцептивно-афективного компонента у ставленні до природи вимагає певного рівня розвитку як пізнавальної, так і емоційної сфер особистості, що досягається значно пізніше, практично тільки до юнацького віку. У той же час нерозвиненість перцептивно-афективного компонента у дошкільнят зовсім не означає низького рівня такого параметра відносини, як емоційність. Саме тому часто вважається, що ставлення до природи у дошкільнят носить емоційний характер» [26, С. 217].

Вікові зміни в раціональному та емоційному сприйнятті природи розкривають І. Д. Зверев та І. Т. Суравегіна: «В період дитинства найважливішим є емоційно-естетичне сприйняття довкілля, а не інтелектуальне. В деякій мірі ці прояви, зрівнюються, у підлітковому віці, а у юнацькому – велику силу набуває інтелектуальне осмислення природи» [31, С. 15]. Також, І. Д. Зверев вказує на усвідомлену здатність молодшого школяра пізнавати світ – «я можу пізнати світ» [30]. В свою чергу, І. Т. Суравегіна акцентує увагу на набутті молодшими школярами елементарних екологічних навичок на основі яскравих образів і глибокого чуттєвого сприйняття єдності краси природи та гідних вчинків щодо до неї [79].

Серед наукових доробків, що стосуються дослідження екологічної поведінки молодших школярів виділяємо роботи О. В. Крюкової [41], А. П. Колишкіної [37], О. В. Шевчук [94].

Вперше визначила сутність поняття «екологічно доцільна поведінка молодшого школяра» О. В. Крюкова. Дослідниця визначає дефініцію, як «дії і вчинки у довкіллі, що безпосередньо пов'язані із задоволенням його життєвих потреб у взаємодії з довкіллям, без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи, як рівнозначних цінностей» [41, С. 5]. Для вікової категорії «молодший школяр» автор визначила показники екологічно доцільної поведінки: знання про норми та правила поведінки у навколишньому середовищі, людину як частину природи, причинно-наслідкові зв'язки у природі, необхідність збереження природи; оцінка дій та



вчинків у природі інших і своїх власних; емоційно-ціннісне ставлення до природи; дії та вчинки щодо збереження, раціонального використання та відтворення природи, навички і звички практичної природоохоронної діяльності. Відповідно до яких виділяє чотири рівні сформованості даних показників: низький, середній, достатній та високий [41, с. 5].

Натомість, А. П. Колишкіна дещо розширила зміст терміну «екологічно доцільна поведінка молодших школярів» і визначає його як «дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою цілком збереження природи, обумовленні характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками)». Серед рівнів сформованості екологічної поведінки учнів початкових класів автор виділяє: екологічно доцільний, екологічно ситуативний, прагматичний та екологічно недоцільний. Також автор дає характеристику компонентам екологічно доцільної поведінки та її критеріям: когнітивний (знання про поведінку в природі), емоційно-ціннісний (прагнення до збереження об'єктів природи), вчинково-діяльнісний (уміння та навички екологічно доцільної поведінки) [37].

Порівнюючи два визначення, відмінністю у них є природа дій та вчинків учнів початкових класів, у першому випадку вони не шкодять довкіллю, а в другому – сприяють збереженню природи.

Здійснивши аналіз наукових підходів до визначення поняття «поведінка», проаналізувавши специфіку «екологічної поведінки» та вікової категорії «молодший школяр», під поняттям «екологічна поведінка молодших школярів», будемо розуміти процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6-10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях, вчинках, висловлюваннях та емоціях.

Для якісної оцінки екологічної поведінки учнів початкової школи доцільно виокремити її типи, залежно від домінуючих вчинків в довкіллі та причин, з яких їх було здійснено. Серед типів екологічної поведінки учнів початкових класів виділяємо: екологічно доцільний, екологічно ситуативний, екологічно індиферентний та екологічно деструктивний. Екологічно деструктивний тип поведінки вимагає найбільшої уваги з боку психологів, з метою виявлення чинників, які спонукали до такої поведінки, та розробки методів впливу на особистість з метою корекції її дій і вчинків у майбутньому.

Отже, здійснивши аналіз наукової літератури, що стосувалася питань сутності поведінки, її типових проявів та закономірностей у довкіллі, сутності, вікової специфіки молодших школярів, дамо визначення поняттю екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів. Під «екологічно-деструктивною поведінкою молодших школярів», будемо розуміти процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6–10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який суперечить екологічним нормам, має суб'єкт-об'єктний, здебільшого руйнівний характер, обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях та вчинках, що шкодять довкіллю, агресії та помсті об'єктам природи, прагматичних й антропоцентричних висловлюваннях, почуттях гніву, злості, зневаги, байдужості до довкілля.

## **1.2 Особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів**

Екологічно деструктивний тип поведінки вимагає найбільшої уваги з боку психологів, з метою виявлення чинників, які спонукали до такої поведінки, та розробки методів впливу на особистість з метою корекції її дій і вчинків у майбутньому.

Питання детермінації поведінки, а саме з'ясування та структурування чинників, що зумовлюють поведінкові акти особистості, є предметом багатьох наукових досліджень. Зокрема, у фундаментальному дослідженні «Теорія соціального наuczіння» А. Бандура здійснив аналіз механізму дії двох груп чинників, що зумовлюють поведінкові акти особистості, це – попередні детермінанти і наслідкові детермінанти. Серед попередніх детермінантів дослідник виділяє фізіологічні та емоційні реактивності, а до наслідкових відносить підкріплення (зовнішні, непрямі і самопідкріплення) [4, с. 87-220].

У дослідженні Б. Ломова акцентується на тому, що в детермінації поведінки (і окремих поведінкових актів) психологія зустрічається з детермінантами різного порядку: одиничними, особливими і загальними. Іноді при цьому на перше місце виходять одиничні детермінанти, з якими пов'язана унікальність індивідуальних проявів психіки [45, с. 125-126]. Також, автор вказує на неможливості формулювання законів поведінки лише констатуванням якого-небудь одного виду вагомих зв'язків та впливів зовнішніх і внутрішніх факторів на поведінку особистості: «Аналізуючи поведінкові акти, ми нерідко прагнемо розглядати як причину акту, що нас цікавить, якусь єдину попередню подію. Натомість справжньою причиною є ряд подій, які відбувалися перед цим. Кожна з них сама по собі не викликає ефекту – ефект дає лише їх накопичення (і збереження інформації про ці події в пам'яті)» [45, с. 123]. Такі багатогранні причинно-наслідкові зв'язки дослідник називає кумулятивними.

Наступні фактори детермінації людської поведінки визначає Р. Д. Гастіл:

- 1) біологічні фактори (biological factors), що властиві всім людям, або особам певної статі, віку тощо, вони мають прямий або опосередкований вплив на поведінку особистості;
- 2) біосоціальні фактори (biosocial factors) безпосередньо впливають на індивідуальну поведінку особистості у взаємодії в групі в певній ситуації, крім того вони опосередковано впливають на культуру та історію суспільства й особистості;
- 3) культурні тенденції (cultural tendencies), що впливають на поведінку особистості безпосередньо



через засвоєння традицій та історичного досвіду і опосередковано на розвиток сучасних тенденцій в поведінці; 4) ситуативні (situational), залежать від конкретного характеру окремої події, враховуючи, участь осіб, їх одномоментні ставлення один до одного, стан здоров'я, проблеми, що виникають, і навіть, погодні умови [107].

В свою чергу, Ян Пловман виділяє чотири чинники, що детермінують поведінку особистості: 1) інстинкт чи генетичний спадок («prewiring») відповідно до яких особа поводить певним чином; 2) досвід поведінки здобутий у роки формування особистості («ourformativeyears») у взаємодії з батьками, братами й сестрами, опікунами тощо; 3) сучасне суспільство («contemporarysociety») в якому кожний «шукає себе»; 4) креативність («creativity»), уява, творчість, інновації, здатність уявляти або будувати щось нове досі не відоме, поведінку на основі творчості найлегше змінити, тому що «гарні ідеї» дуже крихкі. Крім того, автор об'єднує визначені детермінанти у піраміду, в якій виділяє два рівні «несвідомий» – на ньому знаходяться перший і другий чинники та «свідомий» – третій і вершина піраміди – креативність – четвертий чинник. Також автор наголошує, про вплив емоції на поведінку особистості [108].

Автор теорії соціального наuczіння, Дж. Роттер розглядає детермінанти людської поведінки через поняття «локус контролю». Він розглядає соціально-нормативну поведінку особистості через інтернальний локус контролю, де домінуючою детермінантою є інтернальність, що визначає здатність вірити у власні сили та відповідати за все, що з нею відбувається. Таким чином, інтернальний локус контролю вагомніше пов'язаний з високою соціальною відповідальністю, і відповідно, – високою нормативністю і прагненням уникати ситуаційних, забарвлених емоціями пояснень поведінки [118].

Послідовники Дж. Роттера, Г. Клаузен і Ш. Шварц доводять, що екстернали (індивіди із зовнішнім (екстернальним) локусом контролю) в більшій мірі, ніж інтернали (індивідам із внутрішнім (інтернальним) локусом

контролю), залежні від обставин та відчують свою слабкість, а тому мають схильність до вияву ненормативних дій (поведінки) [5].

Дослідженню детермінації деструктивної поведінки присвячено чимало наукових досліджень, зокрема розробки Р. Мертон, Т. Парсонса, Н. Дж. Смелзера, П. Уорслі та інших. Неузгодженість між культурними цілями, висунутими суспільством (прагнення до багатства, влади, успіху, яка виступає в якості установок і мотивів особистості), і засобами, які воно пропонує для їхнього досягнення, як причину девіації аргументує Р. Мертон [51]. Дослідження Т. Парсона аналізують проблеми соціального контролю та питання соціальних норм. У дослідженні відносно питань відхилень та норм, П. Уорслі вказує на зв'язок між абсолютними нормами та культурними нормами. Натомість Н. Дж. Смелзер у своєму дослідженні зосереджує увагу на теорії соціальних детермінант колективної поведінки, девіацій і соціального контролю [75].

Дослідники Д. Кенджемі, К. Ковальські, Р. Лукабо, Д. Ольшанський, Х. Фукуа, досліджуючи психологічні нахили особистості до руйнувань, вказують, що деструктивні дії та вчинки, зазвичай здійснюють особи, що не змогли задовольнити власні фундаментальні потреби, першочерговою з яких є потреба у самоствердженні та реалізації свого потенціалу. Незадоволеність основних потреб породжує у людини стан фрустрації, високу тривожність, втрату сенсу життя – і одним з можливих способів подолання особистісних проблем в такій ситуації може стати деструктивна діяльність [10].

Спільними специфічними особливостями, схильних до деструктивних дій, осіб є високий рівень тривожності, надмірна емоційність та вразливість, гіперчутливість до негативних впливів, замкнутість та почуття власної неповноцінності. За визначенням Е. Фромма, деструктивність виникає тоді, коли людина «не може творити, ... постійно відчуває свою ізольованість і нікчемність»; саме в цьому випадку особистість прагне «самоствердитися за будь-яку ціну, хоча б ціною варварського руйнування» [86, с. 136].

Таким чином, деструктивна діяльність – це спроба подолати свою нікчемність, усвідомлення якої дуже травматичне; бажання затвердити себе, перш за все у власних очах, подолати свою ізольованість від суспільства і довести свою значимість [49].

Детермінанту деструктивної поведінки Р. Емлера пояснює, як соціальну ідентичність, що впливає на вибір поведінки. Далі дослідник уточнює, якщо все ж таки існує сенс в антисоціальній активності, то це наслідок не патологічної, а раціональної соціальної ідентичності особистості, тому антисоціальність концептуалізується як загальна поведінкова характеристика, яка є притаманною багатьом молодим людям. Натомість Дж. Орлеанс та К. Тітл при аргументації суб'єктивного рішення щодо вибору протиправної чи непротиправної альтернативи надають особливого значення цінностям та моральним аргументам [80].

На шкалі деструктивності, розташовує види девіаційної поведінки О. В. Змановська. В залежності від того спрямована поведінка «на себе» чи «на інших» дослідниця виділяє наступні її види: пасивно-деструктивна – саморуйнівна і активно-деструктивна-самовбивча та активно-деструктивна – антисоціальна; відносно-деструктивна – просоціальна; пасивно-деструктивна – асоціальна відповідно. Її типологія ґрунтується на критеріях тривалості та масштабності протікання явища, тип порушеної норми, мотивацію та позитивні чи негативні наслідки деструктивної поведінки. Результуючий вектор типології девіантної поведінки, виглядає наступним чином: антисоціальна (порушує правові норми), асоціальна (ухилення від виконання вимог морально-етичних норм), аутодеструктивна (саморуйнівна, несе загрозу цілісності і розвитку особистості) [34].

На порушення поведінкових норм оточуючими, а відповідно як чинник, що детермінує деструктивну або девіантну поведінку особистості вказує «теорія розбитих вікон». Її автори криміналісти Дж. Вілсон та Дж. Келлінг, що допомогли побороти надзвичайно велику злочинність в Нью-Йорку, доводили, що відсутність порядку, обов'язково призведе до злочинності, на прикладі



розбитого вікна у під'їзді автори пояснювали, якщо його не замінити, то скоро з'явиться ще одне розбите, а згодом не залишиться жодного цілого [20]. Якщо проаналізувати «теорію розбитих вікон» в екологічному вимірі, то залишене сміття в недозволеному місці призведе до появи більшої кількості сміття, а окремі випадки вирубки дерев, мисливства на червонокнижних тварин на заповідних територіях, забруднення водойм тощо – до аналогічних масових вчинків, тобто будь-які екологічно руйнівні дії спровокують значно більшу кількість таких дій.

Досліджуючи проблему формування культури екологічної поведінки школярів О. Л. Пруцакова серед чинників, що на неї впливають, виділяє зовнішні і внутрішні, а за формою впливу на особистість – спонукальні і обмежувальні [64, с. 253]. До зовнішніх чинників відносить середовище (природне, технологічне, урбанізоване), особливості соціальної структури суспільства та рівень розвитку демократії, суспільну мораль і культурні традиції природокористування, а також історично сформовані стереотипи використання природних ресурсів. До внутрішніх – потреби спілкування з природою, інтерес до неї, певна пасіонарність особистості, її внутрішні спонуки до освоєння довкілля та ін. [64, с. 253]. Досліджуючи вплив зовнішніх чинників міського середовища на екологічну поведінку жителів урбанізованого суспільства, О. Л. Пруцакова особливу увагу приділила чинникам, які впливають на екодевіантну поведінку міських школярів [62].

В залежності від часу впливу на здійснення поведінкового акту ми поділили детермінанти екологічної поведінки учнів початкової школи на дві групи – первинні і вторинні. До первинних віднесли фактори, які впливають на поведінку в момент її прояву, до вторинних – чинники, дія яких відстрочена в часі.

Первинні чинники можуть бути зовнішніми (об'єктивними, соціальними) – виходити з навколишнього оточення, та внутрішніми (суб'єктивними, особистісними) виходити від особистості. Внутрішні детермінанти зумовлюють особистісно-згенеровані стимули, до них відносимо відчуття,

мислення та волю. Зовнішні детермінанти зумовлюють стимули, що виходять з навколишнього середовища – зразок для наслідування, керування, пасивний соціальний контроль.

До другої групи чинників, дія яких відстрочена в часі, віднесемо вторинні детермінанти – власний досвід особистості, набуті знання та навички, систему цінностей особистості та її життєву позицію.

Дослідники помічають, що у багатьох випадках різні учні однаково реагують на схожі подразники, тобто у ідентичних ситуаціях поведуть себе типово і тут роль соціального подразника є домінуючою. Проте трапляються випадки, коли окремі діти, абсолютно відмінно від інших, реагують на здавалося б стандартні ситуації, в даному випадку домінуючими будуть особистісні чинники. Особистісні чинники детермінує сама особистість, соціальні виходять з навколишнього оточення. Розглянемо кожну групу детермінантів більш детально.

До особистісних чинників, що зумовлюють екологічно-деструктивну поведінку молодшого школяра в довкіллі, відносимо: емоційні стани, агресію, фрустровані потреби дитини, тривожність. Крім того, допоміжними факторами вважаємо низький рівень мислення, недостатньо розвинену волю (воління, прагнення). Звичайно особистісні чинники зумовлюються взаємодією із соціумом, але не слід забувати, що частково вони залежать і від фізіологічних та психологічних якостей особистості – реакції на подразнення, темпераменту, фізичних та розумових здібностей. Проаналізуємо більш детально вплив визначених особистісних чинників (емоційні стани, тривожність, фрустровані потреби, агресію) на поведінку молодшого школяра в довкіллі.

Американський психолог Л. Томпсон у праці «Психобіологія емоцій» дає детальну характеристику, як фізіологічні системи залучаються в емоційний процес, і як емоції впливають на фізіологічне функціонування особистості, що кожна з емоцій має свої специфічні нейрофізіологічні та нейрохімічні нервові підстави. Кожна емоція має базовий експресивний компонент [120].

Як мотиваційний чинник поведінки у житті дитини молодшого шкільного віку вагоме місце займають почуття. Специфічною особливістю розвитку емоційної сфери даного вікового періоду є посилення рівня стриманості й усвідомленості в проявах емоцій, а також підвищений рівень емоційної стійкості. Дитина молодшого шкільного віку намагається стриманіше проявляти власні емоції, особливо це стосується негативних емоцій, це можемо пов'язати з необхідністю розрізняти дитиною ситуації, у яких можна проявляти власні почуття, а у яких – не можна. Тобто, в сфері почуттів особистості поступово починає переважати довольність поведінки, проте чутливість та вразливість все ж є характерними для молодших школярів.

Змістова характеристика емоцій та почуттів, змінюється відповідно до підвищення рівня довольності в емоційному процесі молодшого школяра. Домінуючи вплив на формування емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку має навчання, стосунки з вчителем та однокласниками. Саме тому, віковим показником відхилення і сигналом до подальшої деструктивної поведінки можна вважати байдуже емоційне ставлення молодшого школяра до оцінки вчителя та навчання. Отже, з переходом до молодшого шкільного віку дитячі емоції стають більш довольними, узагальненими та соціально регламентованими, відповідно й сам зміст емоційної сфери стає складнішим та експресивнішим [81].

Зазвичай, для особистої успішності дітей молодшого шкільного віку визначають інтелектуальну сферу, хоча початок шкільного життя найперше відзначається на їх емоційному стані. Тому, порушення емоційного балансу, тривала перевага негативних емоційних станів спричиняють виникнення емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості дитини, порушень у неї соціальних контактів [27]. Найвагомішими емоціями для молодшого школяра є емоції радості, інтересу, тривоги та страху.

Молодший школяр у стані сильного збудження від стресу, не знаючи як собі допомогти, для того щоб заспокоїтися може розрядити емоції у вигляді деструктивних дій по відношенню до довкілля. І. Д. Бех вказує на те, що:



«Будь-які дії є результатом почуттів. Щоб змінити вчинки, слід передусім зрозуміти почуття і навчитися зважати на них» [9, с. 92]. Щодо впливу емоцій на поведінку особистості Л. Виготський наголошував: „Жодна форма поведінки, не є настільки міцною, як та, що пов’язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати у людини потрібні вам форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб ці реакції залишили емоційний відбиток в учня. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живе почуття, у цьому сенсі апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке найлегше впливати на поведінку. Емоційні реакції справляють істотний вплив на всі без винятку форми нашої поведінки, на всі моменти виховного характеру» [18, с. 140].

Домінування негативних емоційних станів та порушення емоційного балансу в молодшого школяра зумовлює появу тривоги, відхилень в особистісному розвитку, емоційних розладів, проблем у соціальних контактах. Проблеми шкільного життя змушують молодшого школяра пристосовуватися до оточуючого середовища (не завжди свідомо), якщо вони не задовольняють їх, це провокує тривогу. Наукові дослідження доводять, що саме почуття тривоги є основою цілого ряду труднощів цього вікового періоду. У психологічній літературі тривожність, як правило, розглядають як системну рису, яка проявляється на усіх рівнях активності людини [61].

Тобто, переживання молодшим школярем тривоги, страху, побоювання, сумнівів без корекційних дій дорослих стають звичними та переростають в тривожність чи невпевненість як риси характеру. Таким чином, ці якості молодшого школяра починають детермінувати його негативну поведінку та психічну діяльність. Дитина, для якої властивий високий рівень тривожності, відрізняється частими проявами неспокою, великою кількістю страхів у ситуаціях, коли їй нічого не загрожує. Такий учень може бути залежним від оцінок дорослих. У молодших школярів тривожність є результатом фрустрації потреби в захищеності з боку найближчого оточення і представляє собою функцію порушення стосунків з близькими дорослими [56].

Дослідженням девіантної поведінки в рамках теорії фрустраційної фіксації займався Н. Майнер, який встановив відповідні зв'язки між мотивацією і фрустрацією. Автор розглядає дану поведінку ширше ніж відхилення від норми, також вказує на наявність локалізованої напруги, що виникає в ситуаціях фрустрації, де суб'єкт не може знайти конкретний вихід із складної ситуації. Зауважимо, що Н. Майер охарактеризовує даний механізм, як форму фіксованої поведінки, яка не має достатньої вмотивованості [112]. Натомість фрустрацію дослідник розглядає як процес, у якому вибір поведінки зумовлюється не стільки мотивами, скільки простими нейронними зв'язками, що проявляються у стереотипізації реакцій особистості і виробленні стійких позицій фіксації. Такий стан сам по собі є активним, але на відміну від агресії, він є більш консервативним, ригідним і виступає продовженням попереднього курсу дій, які раніше були ефективними, а тепер проходять по інерції, коли вмотивованість у діях є майже повністю відсутньою, і як результат – знижується здатність до вирішення завдань [89]. Американський психолог Л. Берковіц вказує на те, що «фрустрація породжує агресивні тенденції лише в тій мірі, в якій вони переживаються як негативні емоції» [8, с. 72].

Як наслідок фрустрації в особистості може сформуватися «тріада ворожості» – це комплекс негативних емоцій, що можуть зумовити зміни в поведінці під тиском почуття ворожості до себе, оточуючих та обставин [35]. Таким чином дезадаптація поведінки зумовлюється рівнем самоконтролю відповідного психічного стану. В даному випадку домінуючим фактором будуть індивідуальні особливості дитини, на чому наголошує Г. Костюк, вони «виявляються у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах» [40, с. 75]. Натомість М. Бобнева визначає контролюючим чинником моральну і ціннісну детермінацію поведінки особистості, яка відбувається за умов суттєвого співвіднесення її норм та цінностей [10].

Серед характерних фрустраційних рис М. Левітов виділяє емоційність, та зазначає, що дітям характерна більша емоційність при фрустрації ніж дорослим, пояснюючи це тим, що вони мають менші адаптаційні можливості, що зумовлює відповідну емоційну реакцію [43]. Професор М. Савчин, показує яким чином емоційний дисбаланс з оточуючими, зумовлює патологічні переживання у дітей: 1) невірноваженість, швидка збудливість, яка виявляється у плачу, гніві тощо; 2) уникнення спілкування; 3) агресивні дії до оточуючих; 4) тривожні стани (страх, підозрілість, образа тощо) [71]. Дані переживання, якщо вони не будуть якісно відреаговані, цілком ймовірно можуть проявитися або детермінувати екологічно-девіантну поведінку дитини.

Залежно від наявного високого чи низького рівня толерантності встановлюється і конструктивність фрустраційних реакцій. Якщо рівень перебуває в низькому діапазоні, людина реагує на дію фрустратора (навіть незначної сили) неадекватною поведінкою [46]. Дослідниця Л. Кузнєцова визначає та характеризує рівні фрустрації особистості: адаптивний, псевдоадаптивний, дезадаптивний, латентний, дестабілізуючий та критичний [42]. В психологічних дослідженнях поняття «фрустраційної толерантності» характеризують з різних позицій: як властивість, як компетенція, як установка; вказується на те, що фрустрація (і відповідна поведінка) виникає тільки в тому випадку, коли почуття невдоволення досягають такого ступеню виразу, який впливає на рівень толерантності [6].

Німецький психолог З. Фрейд пояснює агресивні нахили особистості: «у випадку коли певний об'єкт є джерелом неприємних відчуттів – це в кінцевому рахунку може призвести до агресивних нахилів проти самого об'єкту» [84]. Це відповідає екологічно-деструктивному типу екологічної поведінки та агресивним і руйнівним діям по відношенню до довкілля. Опираючись на дане дослідження група авторів Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер, Н. Міллер, Р. Сірс розробили теорію фрустрації-агресії: поява агресії завжди передбачає існування фрустрації і, навпаки, що існування фрустрації завжди призводить



до певної форми агресії, в подальшому вони довели, що фрустрація створює умови для виникнення різних типів зв'язків, одним з яких є підбурювання до певних форм агресивності».

Сутність дефініції «агресія» Ю. М. Антонян розкриває через її компоненти такі, як конструктивний, деструктивний та дефіцитарний. При чому, автор наголошує, на деформованій активності особистості, яку зумовила деструктивна агресія, як наслідок, діяльність такого індивіда зазвичай носить руйнівний характер, а в самої людини формується авторитарний або садистський характер, розвиваються садистські нахили та розлади особистості [2].

У науковому доробку Л. Берковца «Агресія: причини, наслідки та контроль» поняття «агресія» визначається через готовність особистості в різних ситуаціях вдаватися до агресивних дій. Автор вказує на розбіжність між дефініціями «агресія» й «ворожість», зокрема: «Людам, яким властива агресивність, яким часто бачаться загрози і виклики з боку інших людей і для яких характерна готовність атакувати тих, хто їм не подобається, властива ворожа установка до інших людей; але не всі вороже налаштовані до інших люди обов'язково агресивні. Таким чином, з моєї точки зору, було б доцільніше розглядати агресивність як схильність до агресивної поведінки» [7].

Що стосується безпосередньо дитячої агресії, то А. Бандура у своїх дослідженнях вказує на прямий взаємозв'язок між потуранням і поблажливістю батьків до агресивних дій дітей та посиленою агресією в них [4]. Натомість, у роботах З. Велдера, Р. Тойча описаний у дітей прямий взаємозв'язок між суровими покараннями з боку дорослих та високим ступенем агресивності до ровесників, слід зауважити, що фізичні покарання за агресивні дії, ще більше провокують у дітей прояви жорстокості та агресії [19]. Класифікацію з п'яти видів агресії знаходимо у дослідженнях А. Басса та А. Дарки. Агресивні фізичні дії та вчинки автори об'єднують у *фізичну агресію*, погрози, сварки та крики у *вербальну агресію*, прояви грубості у

*роздратованість, плітки, злі жарти та інші дії, що відбуваються за відсутності об'єкта у спрямовану опосередковану агресію, агресивні прояви без конкретного об'єкта, такі як крики в натовпі, гупання тощо у неспрямовану опосередковану агресію, опозиційну, протестну поведінку у негативізм [82, с. 126].*

М. Томчук, виділяє чотири домінуючих чинники, що зумовлюють агресивну поведінку дошкільників та молодших школярів:

1) сім'я як фактор агресивної поведінки молодших (втрата чи руйнування емоційного контакту між батьками та дітьми; індиферентність або потурання агресивній поведінці дітей; прояви агресивної поведінки батьків між собою, щодо дітей та інших людей; суворі фізичні покарання дітей; відсутність тепла, розуміння у відносинах із дитиною; ліберальне ставлення до дітей, або навпаки гіпервимогливість; непослідовність у вихованні або порушення принципу єдності у виховному процесі; соціальне сирітство та напівсирітство; невміння сім'ї витримувати стреси та соціальні негаразди; нездатність сім'ї витримати випробування владою та грошима);

2) шкільне середовище та неуспішність в навчанні (великі навчальні навантаження, що провокують втому і роздратування; відсутність зміни видів діяльності; велика кількість явних і неявних заборон; негативний вплив референтних груп і неформальних лідерів; приниження дитини, учня, постійна критика, висміювання; недооцінка досягнень, необ'єктивне оцінювання; невміння педагога контролювати сильні почуття та емоції; навішування ярликів і стереотипне сприймання дитини тощо);

3) Кіно та телебачення, а також засоби масової інформації, можуть провокувати агресивність дитини (насиленницькі сцени і сюжети викликають в дитини бажання повторити побачені дії та викликають підвищений рівень тривожності, що зумовлює агресивні дії);

4) Фрустрація (незадоволенні потреби, або непереборні труднощі, проявляються в агресивних діях; створюють психологічні бар'єри між дитиною та дорослими). Отже, прояви агресивної поведінки молодших

школярів можуть спровокувати різні соціальні інститути, зокрема сім'я, школа, засоби масової інформації тощо [82].

Таким чином, здійснивши аналіз екологічної поведінки молодших школярів, чинників, що зумовлюють деструктивні дії, зокрема в молодших школярів та у довкіллі, спробуємо виділити особистісні чинники, що зумовлюють екологічно-деструктивну поведінку молодших школярів. На нашу думку домінуючими особистісними детермінантами екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів є емоційні стани, тривожність, агресія та фрустровані потреби особистості.





## Висновки до розділу 1

Перший розділ складається з двох параграфів: у першому представлено науковий аналіз сутності дефініції «поведінка», специфіки проявів деструктивної поведінки, вікові особливості молодших школярів та типів екологічної поведінки молодших школярів. У другому – визначено і схарактеризовано особистісні детермінанти екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

Досліджуючи теоретичні основи поведінки, ми зупинилися на трактуванні поняття «поведінка» в науковій літературі було виявлено два підходи до його трактування. У першому – в основі трактування лежить «дія» або «реакція» живого організму (особистості) на подразники та впливи, що йдуть від навколишнього середовища, у другому джерелом поведінки та її проявів виступають не зовнішні подразники, а сама особистість з її внутрішніми стимулами та розумінням ситуації, завдяки чому вона поводить себе так чи інакше.

Шляхом узагальнення поглядів учених уточнено сутність поняття *«екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів»*, що розуміється як процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6–10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який суперечить екологічним нормам, має суб'єкт-об'єктний, здебільшого руйнівний характер, обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях та вчинках, що шкодять довкіллю, агресії та помсті об'єктам природи, прагматичних й антропоцентричних висловлюваннях, почуттях гніву, злості, зневаги, байдужості до довкілля.

З метою корекції проявів екологічно-деструктивної поведінки та ефективного впливу на дії та вчинки молодших школярів, було визначено особистісні чинники екологічно-доцільної поведінки молодших школярів.

Серед них виділяємо емоційні стани, тривожність, агресія та фрустровані потреби особистості, крім того на рівень поведінки в довкіллі впливають психічні якості особистості, рівень розвитку мислення, інтелекту та вольових якостей.



## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕКОЛОГІЧНО- ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 2.1 Характеристика основних етапів дослідження та опис вибірки

Детермінація особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів відповідно до теоретичного обґрунтування досліджувалася за допомогою спеціально підібраного комплексу психодіагностичних методик. Їх функціональне призначення відповідає висунутому у дослідженні припущенню, що на прояви екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів мають вагомий вплив особистісні чинники, які детермінують деструктивні дії та вчинки молодших школярів у довкіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки. Для підтвердження чи спростування гіпотези ми сформували та реалізували план загального емпіричного дослідження детермінації особистісними чинниками екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

Логіка емпіричної розробки заявленої проблеми визначалася відповідно до завдань магістерського дослідження з урахуванням нормативів і вимог щодо організації і планування науково-психологічного дослідження [21, с. 74].

Експериментальне дослідження проводилося в чотири етапи.

**На першому етапі** здійснювався аналіз наукової літератури з метою з'ясування сутності основного поняття дослідження – екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів та основних підходів у його трактуванні, вікової специфіки проявів у молодших школярів. На основі аналізу літератури відбувалося розроблення критеріїв та компонентів для аналізу особистісних чинників еколого-деструктивної поведінки молодших школярів, добір психодіагностичного інструментарію для проведення



процедури діагностичного вивчення особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

**На другому етапі** ми здійснили дослідження з визначення типу екологічної поведінки учнів початкових класів. В даному етапі експерименту брало участь 63 учні з 2-х класів Комунального закладу «Вінницький ліцей №22». Гендерний склад вибірки практично рівний, а саме 30 хлопчиків та 33 дівчинки, що у відсотковому складі становить 47,62% та 52,38% відповідно. Опираючись на дослідження екопсихологів С. Дерябо та В. Ясвіна, які вказують, що ставлення дітей 6-9 років до об'єктів природи є радше показником рівня культури та вихованості ніж гендерної належності, в нашому дослідженні ми не диференціювали учнів за гендерною приналежністю [25]. Також, враховуючи, що ми працюємо з дітьми, зазначимо їх вікові дані. З 63 молодших школярів 54 на період дослідження мали 7 років, 2 дітей не досягли цього віку і мали 6 років та 7 дітей мали 8 років.

Тип екологічної поведінки молодших школярів визначався за авторською методикою визначення типу екологічної поведінки (Додаток А), детально дана методика представлена в дисертаційному дослідженні [94], в її основу покладено обґрунтовані автором компоненти, критерії та показники для характеристики типів екологічної поведінки молодших школярів:

- 1) *когнітивний компонент* полягає в уявленнях учнів про довкілля та розуміння наслідків діяльності людини;
- 2) *емоційно-ціннісний компонент* охоплює емоційне суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи, що відображається в емоціях і почуттях, викликаних об'єктами довкілля;
- 3) *поведінково-діяльнісний компонент* проявляється у здатності особистості до регуляції власної поведінки в довкіллі, використання наявних знань під час безпосередньої чи опосередкованої взаємодії з довкіллям.

Відповідно до вказаних компонентів критеріями з відповідними показниками екологічної поведінки учнів початкової школи визначено:

– *рівень знань про довкілля і способи поведінки в довкіллі* – знання учнів про природу та необхідність економного споживання ресурсів; знання норм і правил поведінки у довкіллі та побуті;

– *ціннісне ставлення до природи* – сформованість емоційного суб'єкт-суб'єктного ставлення до рослинного і тваринного світу; ставлення до екологічних проблем довкілля; зацікавленість екологічною тематикою.

– *практичні навички екологічної поведінки* – навички діяльності в довкіллі, що передбачають наявність в учнів початкових класів певного досвіду; дотримання норм і правил екологічної поведінки в природі; досвід і навички раціонального використання ресурсів у побуті, ресурсозбереження з відповідною мотивацією.

Враховуючи різний рівень підготовки молодших школярів, їх абстрактного мислення, нестійкість їх уваги і емоційність, основними методами визначення типу екологічної поведінки молодших школярів було обрано спостереження, бесіди, інтерв'ю. Відповідно дослідження кожного компоненту здійснювалися окремо: когнітивного – через з'ясування рівня знань про довкілля і способи поведінки в довкіллі (Додаток Б), емоційно-ціннісного – шляхом визначення емоційного суб'єкт-суб'єктного ставлення до природи (Додаток В), поведінково-діяльнісного – через наявні в молодших школярів практичні навички і досвід екологічної поведінки (Додаток Г).

Психологи наголошують на тому, що важливо звертати увагу не лише на поведінку особистості, але і на умови в яких вона здійснюється: «Коли йде мова про закони поведінки, то важливо виявити не тільки її причини (одиничну, особливу і загальну), але також умови, в яких вона здійснюється, загальні і спеціальні передумови, об'єктивні підстави властивостей індивіда, фактори, що впливають на нього» [45, с. 126]. Для фіксації таких умов і задля повноти і об'єктивності спостереження, ми широко застосовували відеозаписи, адже проводячи бесіду з другокласниками, доводилося часто змінювати формулювання запитань, уточнювати, чи розуміють діти їх суть,



стимулювати активність учнів додатковими запитаннями і поясненнями. Камера не лише фіксує спосіб мислення, але і дитячі емоції, що не менш важливо для дослідження поведінки, при повторі також можна було побачити під дією яких факторів учень змінив свої погляди.

Детальна характеристика, опис та обробка методики подані у додатку А. Метою даного етапу дослідження було виокремлення групи дітей чия поведінка в довкіллі носить руйнівний характер та відноситься до еколого-деструктивного типу екологічної поведінки.

**На третьому етапі** констатувального експерименту дослідження стосувалося визначення та перевірки на практиці вагомості впливу особистісних чинників, що детермінують екологічно-деструктивну поведінку молодших школярів, а відповідно і деструктивні дії та вчинки в довкіллі. Для даної діагностики були використані проєктивні методики: «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова), графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), тест тривожності (Р. Темпл, М. Дорк, В. Амен), «Методика малюнкової фрустрації» (С. Розенцвейга).

Враховуючи, що ми вивчаємо тип екологічної поведінки молодших особистісних, зокрема екологічно-деструктивної – це наслідок, відповідно до якого є причини, що його зумовили. В даному випадку це особистісні детермінанти. Відповідно до визначеного методичного інструментарію, здійснимо розподіл респондентів на групи. Беручи до уваги, що тема нашого дослідження носить причинно-наслідковий характер – чинники (детермінанти), ми поділяємо вибірку відповідно до характеру причин, а досліджуємо наслідки. Тобто, в даному випадку підставою для розподілу вибірки, будуть результати дослідження, відповідно до методик, що визначають чинники.

Враховуючи, що у даному дослідженні у нас представлено чотири особистісних чинники, відповідно і поділ групи відбувається чотири рази. Таким чином необхідність застосування методик для визначення особистісних чинників, необхідне лише для поділу вибірки на групи. В подальшому



дослідженні ми аналізуємо типи екологічної поведінки молодших школярів (екологічно-деструктивної, екологічно-індиферентної, екологічно-ситуативної та екологічно-доцільної) відповідно до різного рівня особистісних чинників, зокрема агресії, тривоги, фрустрованих потреб та емоційних станів. Особистісний чинник буде впливати на тип екологічної поведінки молодших школярів, якщо показники у групах будуть статистично відрізнятися, у випадку, якщо відхилення не буде, чинник не впливає на руйнівні дії в довкіллі молодших школярів.

Для перевірки гіпотези використовується метод дисперсійного аналізу, за умови, що вибірка має нормальний характер. Це визначається коли значення «золотої середини» в діапазоні 60-70%, а низькі та високі показники розподіляються пропорційно в межах 15-20%.

**На четвертому етапі** здійснювався аналіз отриманих емпіричних даних, математична обробка кількісних показників одержаних результатів дослідження, визначено особистісні детермінанти екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів. З цією метою було використано метод дисперсійного аналізу, з допомогою якого знаходимо підтвердження або спростування гіпотези дослідження. На результатах аналізу констатувального етапу дослідження, буде базуватися гурток для учнів початкової школи, з метою корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

## **2.2 Опис основних методів та методик дослідження**

Тип екологічної поведінки молодших школярів визначався за авторською методикою відповідно до визначених критеріїв (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний) та показників (ціннісне ставлення до природи, практичні навички екологічної поведінки, рівень знань про довкілля і способи поведінки в довкіллі). Кожен компонент визначався з врахуванням

вікових особливостей молодших школярів та умов сьогодення, і проходив у вигляді бесіди за допомогою спеціально розробленого опитування.

Когнітивний компонент визначався через наявний у молодших школярів рівень знань та складався з трьох блоків запитань: що визначали рівень знань про природу; про економне ведення господарства; про правила екологічної поведінки в довкіллі (Додаток Б). Емоційно-ціннісний компонент досліджувався через визначення характеру ставлення молодших школярів до природи, бесіда містила чотири блоки запитань – запитання, що визначали рівень емоційного ставлення до рослинного, тваринного світу; зацікавленості екологічною тематикою; сформованість відповідних переконань. (Додаток В). Діяльнісний компонент визначався через з'ясування в молодших школярів наявного досвіду взаємодії з довкіллям та відповідних практичних навичок. Дане опитування складалося з п'яти груп запитань, що визначали наявний у молодших школярів досвід екологічної поведінки в природному середовищі; взаємодії з флорою, фауною; раціонального використання природних ресурсів у побуті; дотримання молодшими школярами норм та правил екологічної поведінки (Додаток Г).

Обрахунок відповідей респондентів за яким відбувається визначення типу екологічної поведінки молодших школярів, здійснюється за присвоєнням числової характеристики кожному компоненту. Опитувальник когнітивного компоненту (Додаток Б) складається з трьох блоків по 5 запитань. Кожна вірна відповідь оцінюється у три бали, відповідь частково вірна, або з неточностями оцінюється у два бали, відповідь, що демонструє дуже поверхневі знання оцінюється в один бал, за відсутність відповіді, або зовсім неправильну відповідь, бали не нараховуються взагалі.

Таким чином максимальна кількість балів за один блок – 15 балів, а за весь опитувальник – 45 балів, мінімальна, якщо учень взагалі не орієнтується в знаннях про природу – 0 балів. Тип екологічної поведінки молодшого школяра відповідно до наявного в нього рівня екологічних знань визначається в залежності від кількості отриманих балів. Молодші школярі з балами в



межах від 35 до 45 мають екологічно доцільний тип поведінки; діти з балами в діапазоні від 22 до 34 балів мають екологічно ситуативний тип поведінки; з балами від 21 до 10 балів екологічно індиферентний тип поведінки, молодші школярі які набрали від 0 до 9 балів мають екологічно деструктивний тип екологічної поведінки.

Опитувальник для визначення емоційно-ціннісного компоненту (Додаток В) складається з чотирьох блоків по 5 запитань, відповідно всього двадцять запитань. Усі відповіді оцінювалися відповідно наявності та повноти суб'єкт-суб'єктного ставлення до природи: відповіді молодших школярів, що засвідчують в них наявність суб'єкт-суб'єктного ставлення оцінюються у три бали, відповіді що характеризують вибіркового характер суб'єкт-суб'єктного ставлення оцінюються у два бали, якщо ж у відповідях є емоційна індиферентність до природи та її представників вона оцінюється в один бал, відповіді молодших школярів, що мають деструктивний, агресивний характер, з бажаннями зруйнувати природні об'єкти, суб'єкт-об'єктним ставленням оцінюються в 0 балів. Таким чином, діапазон балів за дані завдання коливається від максимальних 60 балів, до мінімальних 0 балів, якщо учень проявив агресію, суб'єкт-об'єктне ставлення та максимальний рівень емоційної байдужості.

Крім описаних вище блоків, з метою підвищення інтересу до роботи, зміни видів роботи, підтримання нестійкої уваги та безпосереднього визначення емоційного ставлення учнів до природи, ми використали дві вправи-асоціації з методики незакінчених речень. У яких учням необхідно назвати ознаку, що першою асоціюється з названою рослиною, твариною чи об'єктом природи (завдання 5, додаток В) або назвати, що хочеться з нею зробити (завдання 6, додаток В). Якщо переважна кількість відповідей свідчила про суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи, підкріплювались позитивними емоціями та характеристиками, за завдання учень отримував 3 бали. Коли суб'єкт-суб'єктне ставлення виявлялось щодо деяких представників природи, а до інших видів було присутнє гидливе, то за



завдання учень отримував 2 бали. У тому випадку, коли переважна кількість відповідей свідчила про емоційну байдужість у ставленні до довкілля, а всі представники флори і фауни визначались, як «хороші» і «погані» – учень отримував лише 1 бал. В разі якщо всі запропоновані представники були умовно розділені на «хороших», «поганих», «потрібних», «непотрібних», «гарних», «огидних», «бридких» тощо, а основними емоціями були грубість, жорстокість, гнів, байдужість тощо, учень не отримував жодного балу.

Отже, тип екологічної поведінки молодшого школяра відповідно до емоційно-ціннісного компоненту визначався в залежності від набраної ним кількості балів: екологічно доцільний тип поведінки в діапазоні від 50 до 66 балів; екологічно ситуативний в межах від 33 до 49 балів; екологічно індіферентний – 17 – 32 балами; екологічно деструктивний тип поведінки від 0 до 16 балів.

Для визначення типу екологічної поведінки молодших школярів за діяльнісним компонентом був використаний опитувальник 3 (Додаток Г). За аналогічним, до двох попередніх опитувальників, принципом усі запитання були розділені у 5 блоків по 5 запитань. Обрахунок балів здійснювався аналогічно двом попереднім опитувальникам: якщо у відповіді молодшого школяра дії та вчинки підпорядковуються екологічним нормам, вона оцінюється у 3 бали, якщо прослідковується потреба не шкодити довкіллю, але є незначні порушення, вона отримує 2 бали, якщо у відповіді демонструється дотримання лише окремих правил поведінки в довкіллі вона оцінюється у 1 бал, відповідь у якій досвід носить екологічно руйнуючий характер, дії та вчинки суперечать екологічним нормам, оцінюються у 0 балів. Тип екологічної поведінки молодших школярів у відповідності до наявного в дітей досвіду взаємодії з довкіллям визначається відповідно до сумарної кількості балів таким чином: екологічно доцільний тип – від 59 до 75 балів; екологічно ситуативний – від 40 до 58 балів; екологічно індіферентний – від 20 до 39 балів; екологічно деструктивний – від 0 до 19 балів.

З метою визначення типу екологічної поведінки молодших школярів спочатку визначимо абсолютний (еталонний) показник кожного типу: екологічно доцільний – 186 бали, екологічно ситуативний – 143 бали, екологічно індіферентний – 94 бали, екологічно деструктивний – 46 балів. Для об'єктивного співвідношення числових показників з визначенням кожного рівня, назовемо відносний показник рівня, таким чином визначивши межі кожного рівня, в балах у межах від відносного (мінімального) до абсолютного (максимального): екологічно доцільний – від 144 до 186 балів, екологічно ситуативний – від 95 до 143 балів, екологічно індіферентний – від 47 до 94 балів, екологічно деструктивний – від 0 до 46 балів.

В психології існують стандартизовані загальновизнані і науково доведені методики призначені для вивчення особистісних чинників деструктивної поведінки молодших школярів. Проте в науковій літературі практично не представлені методики психодіагностики їх поведінки в дошкільній, а віковій особливості молодшого школяра, практично унеможливають здійснювати самозвіти, а відтак працювати з опитувальниками, тому ми вважаємо за доцільне використовувати проективні методики.

Для дослідження особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів нами був розроблений діагностичний комплекс, у котрий увійшли чотири методики: «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова), графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), тест тривожності (Р. Теммел, М. Дорк, В. Амен), «Методика малюнкової фрустрації» (С. Розенцвейга). Дамо стислу характеристику використаних діагностичних засобів.

*Проективна методика «Чарівна країна почуттів» Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова була використана нами в якості інструменту для діагностики актуального психоемоційного стану дитини та визначення індивідуальної відповідності емоції кольору по аналогії з тестом Люшера для подальшого аналізу малюнкових тестів [32].*



Інструментарій «Чарівної країни почуттів» – це 8 контурів будиночків з назвами емоційних переживань та контур людини, якій дитині пропонується розмалювати відповідно до власного бачення краси, зауважимо, що кожен будиночок, відповідно до інструкції, можна розмальовувати лише 1 кольором.

Для інтерпретації результатів, силует людини умовно розділяється на п'ять зон: зона голови та шиї символізує ментальну діяльність, фокус думок сконцентрований відповідними почуттями; зона тулуба до лінії талії (без рук та шиї) символізують емоційну діяльність; руки від плечей відображають комунікаційні функції, ці почуття детермінує взаємодія з оточуючими; стегна – зона сексуальних та творчих переживань; ноги символізують впевненість, відчуття «опори», можливість заземлення негативних переживань, та позбутися їх. Оцінка отриманих даних здійснюється відповідно до наявності чи відсутності емоційного переживання, його локалізації на малюнку, розміру, силі натиску та штриховці за 8 категоріями: 1) радість; 2) задоволення; 3) страх; 4) провина; 5) образа; 6) сум; 7) злість; 8) цікавість [33].

Враховуючи, що у нашому дослідженні нас цікавлять негативні емоційні переживання учнів та можливість їх впливу на екологічно-деструктивну поведінку покажемо, як здійснювалися обрахунки. Негативними емоційними переживаннями, що можуть детермінувати екологічно руйнівні дії в довкіллі за даною методикою було визначено: злість, образу, провину та страх. Відповідно до локалізації за методикою образ людини поділяється на п'ять зон: голова, руки, ноги, тулуб, область тазу, за наявність відповідного кольору в певній зоні, відповідь отримувала 1 бал, за відсутність – 0 балів. Таким чином максимально кожен емоційний стан відповідно до локалізації на малюнку міг отримати 5 балів. Якщо ж учень порушував інструкцію і домальовував деталі на малюнку, цей колір міг отримати ще додатковий 1 бал. У випадку коли весь малюнок суцільно був замальований одним кольором цей колір міг отримати 20 балів в той час, коли інші показники отримували 0 балів, якщо ж на малюнку був присутній лише один колір локально, а решта малюнку ігнорувалася, цей показник отримував 5 балів, а решта 0. Оцифрувавши таким



чином методики ми отримали числові показники за якими змогли визначити рівні негативних переживань дитини, охарактеризуємо їх: 0-7 балів – низький рівень негативних емоційних переживань; 8 – 14 балів – середній рівень негативних емоційних переживань; 15 – 22 бали – високий рівень негативних переживань.

*Проективна методика «Кактус» М. Панфілової* використовувалася в дослідженні з метою виявлення проявів агресії та тривожності, з'ясування їх направленості й інтенсивності. Дана методика діагностує чи уточнює риси особистості, психологічні проблеми та установки дитини. Враховуючи те, що методика «Кактус» є проективною, найважливішим буде вміння дитини фантазувати та зображувати образ у вигляді малюнку. Специфічним також є що зображений дитиною малюнок вагомо пов'язаний не лише з дитячими емоціями, а й з соціальними та особистісними проблемами піддослідного. Важливим для нашого дослідження є і потенціал метафоричного зображення обходити захисні механізми психіки, через проекцію та відсутність

Хочемо відмітити, що молодші школярі сприймають кольорову гаму тесту Люшера відмінно від дорослих, але при цьому, вибір кольору є досить сталим доки особистісні характеристики в учня не зміняться. Тому, вважаємо за доцільне, при інтерпретації результатів для оцінки символічного значення обраних кольорів використовувати діагностичні данні з методики «Чарівна країна почуттів». Інструкція: «На аркуші паперу намалюй кактус, такий, яким ти його собі уявляєш», без жодних додаткових пояснень і запитань. По завершенню виконання роботи, проводиться бесіда.

Інтерпретація малюнку відбувається за 12 позиціями: *агресивність* – наявність голок на кактусі, їх велика кількість та розмір, чим більші, довші та густіші, там більшу ступінь агресивності вони виражають; *імпульсивність* – характеризують уривчастість ліній, сильний натиск; *егоцентризм, прагнення до лідерства* – великий малюнок, розташований у центрі аркуша; *невпевненість у собі, залежність* – маленький малюнок, розташований внизу аркуша; *демонстративність, відкритість* – наявність виступаючих

відростків у кактуса, чудернацькі форми; *скритність, обережність* – розташування зигзагів по контуру або усередині кактуса; *оптимізм* – зображення «радісних» кактусів, використання яскравих кольорів; *тривожність* – перевага штрихування, переривчасті лінії, використання темних кольорів; *жіночність* – наявність м'яких ліній і форм, прикрас, квітів; *екстравертованість* – наявність інших кактусів або рослин; прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності – прикрашення орнаментом горщика, зображення кактуса в домашніх умовах; *інтровертованість* – на малюнку лише один кактус; прагнення до захисту вдома, почуття сімейної спільності – наявність квіткового горщика, зображення домашнього кактуса/ відсутність прагнення до захисту вдома; почуття самотності – зображення дикорослого пустельного кактуса [59].

Хочемо звернути увагу, що, методики «Кактус» (М. Панфілова) та «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова) відносяться до проєктивних, тому для статистичної перевірки або стандартизації даних дослідження аналіз може бути представлений в описових формах. Проте для обрахунку рівня агресії за даною методикою ми присвоювали числовий бал відповідно до наявності чи відсутності елемента на малюнку. Інтерпретація результатів відбувається за трьома рівнями вираженості агресії, відповідно до критеріїв та показників: високий рівень агресії – в молодшого школяра чітко прослідковується та визначається агресивна поведінка – дитина, часто знаходиться в агресивному стані, агресія носить фізичний характер, хоча вербальний та непрямий характер теж присутні; середній рівень агресії - молодший школяр в межах норми проявляє агресію – в дитини спостерігається роздратування, прояви агресії частіше носять непрямий або вербальний характер; низький рівень агресії – дитина практично не проявляє агресії в поведінці - агресія практично відсутня, максимум вербальна.

Опишемо підрахунок балів відповідно до параметру агресії. Якщо кактус виглядає дуже загрозливим учень отримує 3 бали, якщо на малюнку



загрозливих проявів більше половини – 2 б, малюнку наявні лише часткові загрозливі елементи – 1 бал, якщо кактус добрий і не має загрозливих елементів – 0 б. В залежності від довжини голок бали обраховувалися так, якщо голки відсутні – 0 балів, за короткі голки учень отримував 1 бал, за голки середньої довжини – 2 бали, за довгі голки – 3 бали. Якщо голки на малюнку розміщені щільно – учень отримував 3 бали, якщо голки розміщені не дуже щільно, проте не рідко – 2 бали, якщо на кактусі зображені поодинокі голки, або вони лише зображені по зовнішньому контуру кактуса учень отримує 1 бал, якщо голки відсутні – 0 балів. Відповідно до коментарів малюнку, якщо у коментарях домінують агресивні прояви, кактус повинен «атакувати», «знищувати» тощо – така відповідь оцінюється в 3 бали, якщо є агресія проявляється в окремих випадках – 2 бали, якщо агресивні прояви лише як елемент самозахисту – 1 б, якщо вони відсутні, бо на кактус ніхто нападати не буде – 0 б.

Таким чином, відповідно до отриманих числових еквівалентів аналізу малюнку, визначмо три рівні агресії молодших школярів за графічною методикою «Кактус» М. Панфілової: низький, середній та високий. Відповідно до суми отриманих балів високий рівень агресії буде в діапазоні від 11 до 15 балів, середній рівень агресії в діапазоні від 6 до 10 балів, низький рівень агресії у діапазоні від 0 до 5 балів.

Для з'ясування рівнів тривожності в молодших ми обрали *тест тривожності Р. Теммла, М. Дорка, В. Амена*. В основі даної методики лежить методика В. Амена [47]. Обрана методика була тому, що для дітей молодшого шкільного віку найдоступнішими є проєктивні методики. Діти семилітнього віку найкраще показують змістову сутність тривожності через творчу та ігрову діяльність, тестові методики їм даються важче. Дана методика ґрунтується на внутрішньому ставленні молодшого школяра до запропонованих ситуацій, та демонструє який характер взаємодії з оточуючими в дитини.

Психодіагностичний матеріал тесту тривожності Р. Теммла, М. Дорка, В. Амена. Складається з 14 сюжетних малюнків, з життєвими ситуаціями



характерними для дитини. Всі малюнки розроблені за гендерною ознакою, окремо 14 для хлопчиків, окремо 14 для дівчаток. В основі даної методики інтерпретація «тривожності» через особистісну якість, для забезпечення психологічної безпеки. Автори показують кореляцію між внутрішньою потребою уникати невдач (відповідно стримувати активність для досягнення успіху) та високим рівнем тривожності. Негативний емоційний досвід пережитий в минулому генерує тривожність, яка зумовлює відповідні поведінкові форми.

Інтерпретація результатів відбувається за трьома рівнями тривожності, відповідно до критеріїв та показників: високий рівень тривожності – молодший школяр не може адаптуватися до подразника – майже постійно відчуває фрустрацію, знаходиться в стані страху, агресії чи апатії; середній рівень тривожності – молодший школяр часто не може адаптуватися, тому відчуває напругу, незадоволення, хвилювання чи роздратування; низький рівень тривожності – дитина інколи відчуває емоційний дискомфорт чи незадоволення, але може самостійно адаптуватися до подразника.

Фрустровані потреби особистості та її агресивні прояви діагностувалися за допомогою дитячого варіанту *методики малюнкової фрустрації С. Розенцвейга*. Дана методика була розроблена на основі авторської теорії фрустрації та підходить для діагностики осіб від 4 до 14 років [14, с. 389-391]. Теорія С. Розенцвейгера базується на тому, що появу фрустрації зумовлюють, випадки коли індивід стикається з більш або менш вагомими перешкодами при задоволенні життєвих потреб. Відповідно у фруструючих ситуаціях організм здійснює захист на трьох рівнях: клітинному – дія фагоцитів, антитіл тощо; автономному – захист організму в цілому від фізичних «агресій» (відповідає у психологічному плані станом страху, страждання, а у фізіологічному – змінами, що відбуваються в організмі при стресі), кортикальному, психологічному рівні, на якому здійснюється відділення відповідних типів і спрямованості реакцій особистості [14, с. 390].

Дитячий варіант цієї методики є проєктивною методикою, що дає змогу у відповідь на перешкоди та труднощі на шляху до реалізації мети або задоволення потреби, спрогнозувати тип емоційної реакції дитини. Відповідно до спрямованості та характеру реакцій, можна визначити частоту агресивних реакцій, в тому числі на живе або неживе оточення.

Інструментарієм для тесту є 76 зображень різних фрустраційних ситуацій, на 24 схематичних малюнках, що відрізняються за змістом, і демонструють поширені життєві ситуації. Тест базується на гіпотезі, що дитина ідентифікує себе з фрустрованим персонажем, та реагує відповідно до власної поведінки та потреб, (не важливо свідомо чи ні) [102]. Всі ілюстрації стимулюючого матеріалу об'єднані у дві групи: «ситуації-звинувачення» та «ситуації-перешкоди». У групі «ситуацій-звинувачень», на зображеннях персонаж зазнає звинувачень, атак та образ від інших осіб. У групі «ситуацій-перешкод», фрустрацію в головного героя зумовлює перешкода (особа чи предмет з оточення), що заважає досягти мету, руйнує плани або додає труднощів [23, с. 7]. Дані типи ситуацій перебувають у прямому зв'язку, «ситуація-звинувачення» є наслідком «ситуації-перепони».

Аналіз та обробка одержаних результатів відповідно до інструкцій С. Розенцвейга, відбувається у двох векторах за напрямом і за тиском на фрустраційні реакції. Відповідно до поглядів С. Розенцвейга фрустраційні реакції особистості відповідно до напрямів діляться на *екстрапунітивні* (реакція спрямована на живе, або неживе оточення, передбачає осуд зовнішніх чинників фрустрації, ймовірно, що вирішення фрустраційної ситуації очікується від іншої особи); *інропунітивні* (реакція спрямована на самого себе, з перебиранням вини або власної відповідальності за вирішення ситуації (з відчуттям провини)); *імпунітивні* (реакція на фрустраційну ситуацію, як не важливу, таку що з часом вирішиться, особистість практично не звинувачує ні себе ні інших) [102].

Відповідно до типів фрустраційних реакцій виділяються: *перешкоджаюче-домінантні* (особистість робить акцент на перепонах, що



зумовлюють фрустрацію); *самозахисні* (особистість намагається захистити власне «Я», через активну позицію засудження когось або визнання власної провини та відповідальності); *потребово-наполегливі* (особистість намагається знайти конструктивне рішення конфліктних ситуацій, зазвичай через звернення про допомогу або самостійного раціонального вирішення проблемної ситуації).

Обробка результатів дослідження передбачає чотири етапи роботи: створення профілю фрустраційного реагування; оформлення відповідних зразків; аналіз отриманих даних; обробка, інтерпретація та узагальнення результатів дослідження [102]. Відповідно до профілів фрустраційного переживання для кожного учня складалося основних три зразки та додатковий. У першому визначається та ранжується відносна частота напрямків відповідей незалежно від того, до якого типу вони належать. У другому зразку демонструється відносна частота відповідей не залежно від того, до якого напрямку вони належать. У третьому зразку демонструється відносна частота усіх чинників, що найчастіше зустрічаються у відповідях не залежно від типів та напрямків. У додатковому четвертому зразку здійснюється порівняння екстрапунітивних та інтропунітивних відповідей у «ситуація-звинувачення» та «ситуація-перепони». Здійснивши порівняльний аналіз частоти зміни типів та напрямків реакцій школярів на різні фрустраційні стани, можна визначити у якому ступені відбувається мінливість учнівських реакцій.

Отже, описана нами методика констатувального етапу експерименту мала на меті експериментально перевірити чи мають вагомий вплив особистісні чинники, у детермінуванні деструктивних дій та вчинків молодших школярів у довкіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки.



## Висновки до розділу 2

Другий розділ присвячено опису структури констатувального етапу експерименту та опису діагностичного інструментарію дослідження.

В першому параграфі описано, характеристику вибору респондентів, ними стали 63 учні других класів Комунального закладу «Вінницький ліцей №22». Експериментальне дослідження відбувалося у чотири етапи, кожен з яких мав свою мету та завдання і був логічним продовженням попереднього.

На першому етапі дослідження, здійснювалося опрацювання наукової літератури, визначення основного поняття, характеристика компонентів та показників екологічної поведінки молодших школярів та підбір діагностичного інструментарію.

На другому етапі здійснювалося безпосереднє експериментальне дослідження, що стосувалося виявлення типу екологічної поведінки молодших школярів. Наступним етапом дослідження було визначення впливу особистісних чинників екологічно деструктивної поведінки молодших школярів за обраними діагностичними методиками. Заключним етапом дослідження було опрацювання емпіричних даних та розробка програми гуртка для корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.

Другий параграф розділу присвячено опису та характеристиці визначеного діагностичного інструментарію. Для діагностики були охарактеризовані та використані наступні проєктивні методики: «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова), графічна методика «Кактус» (М. Панфілова), тест тривожності (Р. Теммл, М. Дорк, В. Амен), «Методика малюнкової фрустрації» (С. Розенцвейга).

### РОЗДІЛ 3

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ ЕКОЛОГІЧНО-ДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 3.1 Аналіз результатів дослідження рівня вираженості екологічно-деструктивної поведінки у молодших школярів

Емпіричне дослідження проводилося протягом вересня-жовтня 2022 року у Комунальному закладі «Вінницький ліцей №22». Вибірку дослідження становили два других класи у кількості 63 учнів. Дані класи ми обрали, через 100% відповідність учнів категорії «молодший школяр».

На першому етапі експериментального дослідження, ми визначали тип екологічної поведінки в молодших школярів за авторською методикою (Додаток А), що визначає тип екологічної поведінки молодших школярів відповідно до наявного у них рівня знань, емоційно-ціннісного ставлення до природи та досвіду екологічної поведінки.

Варто відзначити, що під час проведення даного опитування, ми спостерігали вікову особливість характерну для дітей 6-7 років – синкретизм, у вигляді змішування у відповідях реального досвіду та вигаданих фактів. На цю особливість вказували Ж. Піаже та Л. С. Виготський «Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували кошеня, та ін. <...> Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки – її синкретизм – недиференційованість психічних процесів між собою. У даному випадку – пам'яті та уяви» [28]. В таких відповідях, ми виділяли лише реальні факти відокремлюючи їх від фантазій. Також ми спостерігали ще одну

характерну особливість для молодших школярів – це повторювання відповідей за однокласника у своїй, навіть коли очевидно було, що відповідь неправдива.

Проаналізуємо отримані дані за кожним з визначених параметрів. Детальну характеристику відповідей учнів подано в додатку Д, тому зупинимося на зведених даних отриманих після аналізу опитування для з'ясування когнітивного компоненту.

Здійснивши аналіз відповідей молодших школярів можемо підсумувати, що переважна більшість дітей (66,67%) частково орієнтується в понятті «природа», у зв'язку з чим, не зовсім усвідомлює взаємозв'язки у ній. Що стосується знань про економне ведення господарства, більшість учнів погано розуміють сутність цих понять (19,04%), знання носять фрагментарний та поверхневий характер (34,93%), природа усвідомлюється на рівні лісу, моря, тварин у зоопарку, вдома – кімнатні рослини та квіти у вазі, також учні часто дублювали відповіді сусіда, хоча після уточнюючих запитань вчителя демонстрували наявний достатній рівень знань про способи збереження природи вдома.

Обробка відповідей молодших відповідно знань правил та норм поведінки в природі показав значно кращий результат, проте учні мають кращі уявлення як себе поводити в природі, можуть назвати правила поводження (88,89%), ніж як берегти природу вдома (58,73%). Таким чином, узагальнені результати відповідей молодших школярів щодо визначення їх рівня екологічних знань (Додаток Б, Д) та визначивши за описаною шкалою тип екологічної поведінки в балах за інформаційно-знансєвим компонентом, покажемо загальний відсотковий показник типу екологічної поведінки учнів у таблиці 3.1



Таблиця 3.1 – Сформованість екологічної поведінки молодших школярів залежно від наявного рівня екологічних знань, (%)

Тип екологічної поведінки	Відсотковий показник, (%)	Абсолютне значення
екологічно-доцільний	14,32	9
екологічно-ситуативний	31,71	20
екологічно-індиферентний	34,93	22
екологічно-деструктивний	19,04	12
<b>Всього:</b>	<b>100</b>	<b>63</b>

Детальний аналіз відповідей молодших школярів для визначення рівня емоційно-ціннісного ставлення до природи представлений в додатку Е, продемонструємо лише зведені дані та загальні висновки. Серед потреб спілкування з природою, що спостерігаються в молодших школярів домінують споживацькі потреби спілкування з рослинним світом (63,49%), потреба спілкуванні з природою виражена слабо (15,9%), але прослідковується потенціал для їх розвитку, за умови звернення педагогічної уваги та формування в молодших школярів відповідної навички.

В молодших школярів переважають емоційні переживання співчуття та жалю до тварин, бажання доглядати за ними (90,48%), але через брак знань, діти не завжди розуміють наслідки вчинків людини. Ставлення до неживої природи та рослинного світу, дещо гірше, адже більшість учнів їх сприймають як ресурс для задоволення власних потреб (61,9%). Потреби молодшого школяра у милуванні природою розвинені частково (17,5%), на нашу думку через брак досвіду та відсутність відповідної навички, учні просто не вміють милуватися природою. В ході дослідження підтвердилось припущення, щодо наслідування поведінки інших та впливу дорослих на поведінку учнів початкових класів у довкіллі. Щоб нівелювати агресію, як наслідок страху або

помсти доцільно навчити молодших школярів як справлятися з емоціями не шкодячи іншим.

Здійснивши аналіз відповідей молодших школярів, щодо наявності відповідних переконань, можемо зробити висновок, що діти готові і мають бажання виконувати дії для збереження природи, але відсутність знань, досвіду та бажання дорослих не дозволяють втілити це бажання на практиці. Отже, узагальнивши відповіді молодших школярів на запитання інтерв'ю №2 (додаток В, Е) та підрахувавши сумарну кількість балів, що отримав школяр, покажемо відсотковий показник типу екологічної поведінки відповідно до сформованості емоційно-ціннісного ставлення до природи в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 Сформованість екологічної поведінки молодших школярів залежно від емоційно-ціннісного ставлення до природи, (%)

Тип екологічної поведінки	Відсотковий показник, (%)	Абсолютне значення (кількість учнів)
екологічно-доцільний	12,70	8
екологічно-ситуативний	33,33	21
екологічно-індиферентний	39,68	25
екологічно-деструктивний	14,29	9
<b>Всього:</b>	<b>100</b>	<b>63</b>

Детальний аналіз відповідей молодших школярів щодо опитування для з'ясування наявного в них досвіду та практичних навичок у взаємодії з довкіллям представлений у додатку Ж. Зараз опишемо загальну характеристику та висновки. Здійснивши аналіз відповідей молодших школярів, можемо підсумувати, що в учнів, наявний певний досвід екологічної поведінки, щоправда в переважній більшості він носить ситуативний або байдужий характер, також значною мірою залежить від настанов та поглядів дорослих. Події 2022 року також отримали відображення у відповідях та

досвіді дітей. Так, в ході бесіди про економне ведення господарства в побуті, учні вказували на передавання своїх речей в центри допомоги біженцям, для виготовлення маскувальних сіток, збір картону, свічок та жестяних банок для окопних свічок тощо (був навіть випадок, де дівчинка розповідала, як вони з мамою, ходять до місцевого безхатка, що на смітнику збирає банки та передають їх волонтерам). Даючи відповіді на запитання щодо наявного досвіду взаємодії з флорою і фауною, домінує патоцентричне ставлення та відповіді характерні саме для 2022 року, коли діти вказували як забирали та перевозили тварин за кордон, як допомагали рятувати тут, і навпаки, як залишали домашніх улюбленців на знайомих, або відпускали на вулицю. Проведемо обрахунки кількості балів, що отримав кожен учень, для визначення типу їх екологічної поведінки відповідно до наявного досвіду. Узагальнені данні у відсотках покажемо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Сформованість екологічної поведінки молодших школярів залежно від наявного досвіду діяльності у довкіллі, (%)

Тип екологічної поведінки	Відсотковий показник, (%)	Абсолютне значення (кількість учнів)
екологічно-доцільний	7,94	5
екологічно-ситуативний	30,16	19
екологічно-індиферентний	36,5	23
екологічно-деструктивний	25,4	16
<b>Всього:</b>	<b>100</b>	<b>63</b>

Продемонструємо наочно одержані результати дослідження типу екологічної поведінки молодших школярів відповідно до компонентів екологічної поведінки на діаграмі рис. 3. 1.



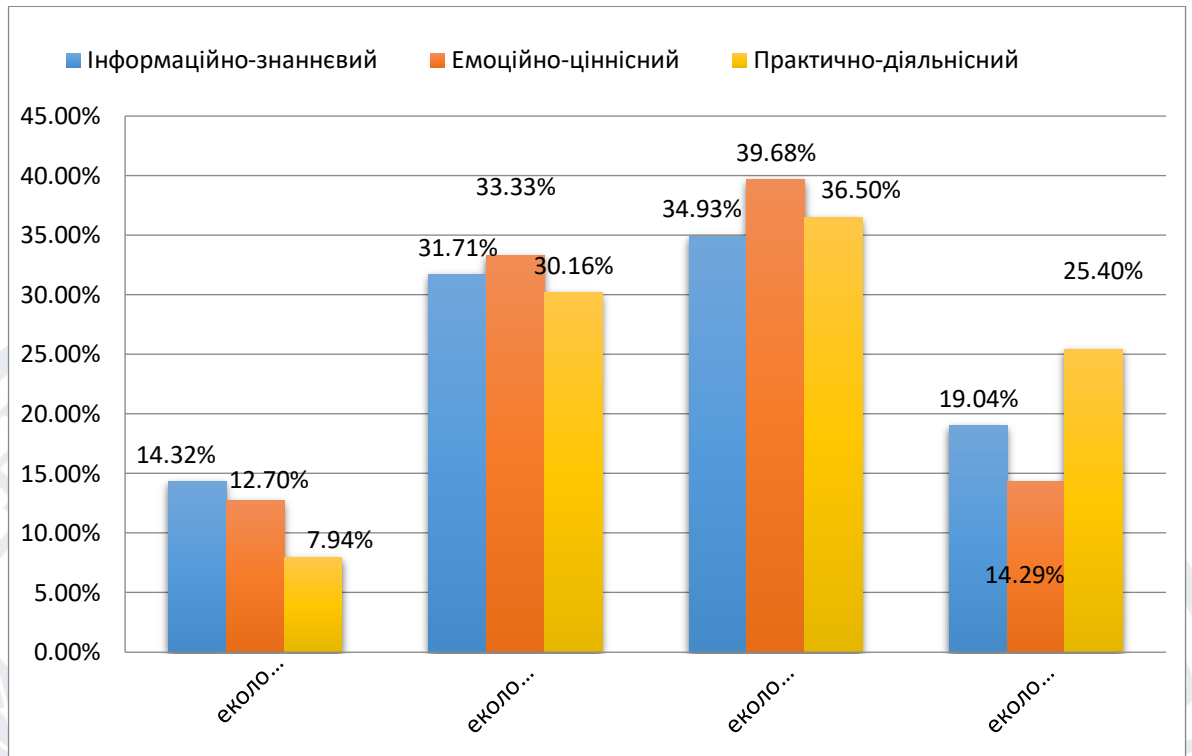


Рис. 3. 1 Типи сформованості екологічної поведінки молодших школярів відповідно до компонентів екологічної поведінки

Зобразимо наочно отримані дані стосовно типу екологічної поведінки молодших школярів на діаграмі рис. 3.2.

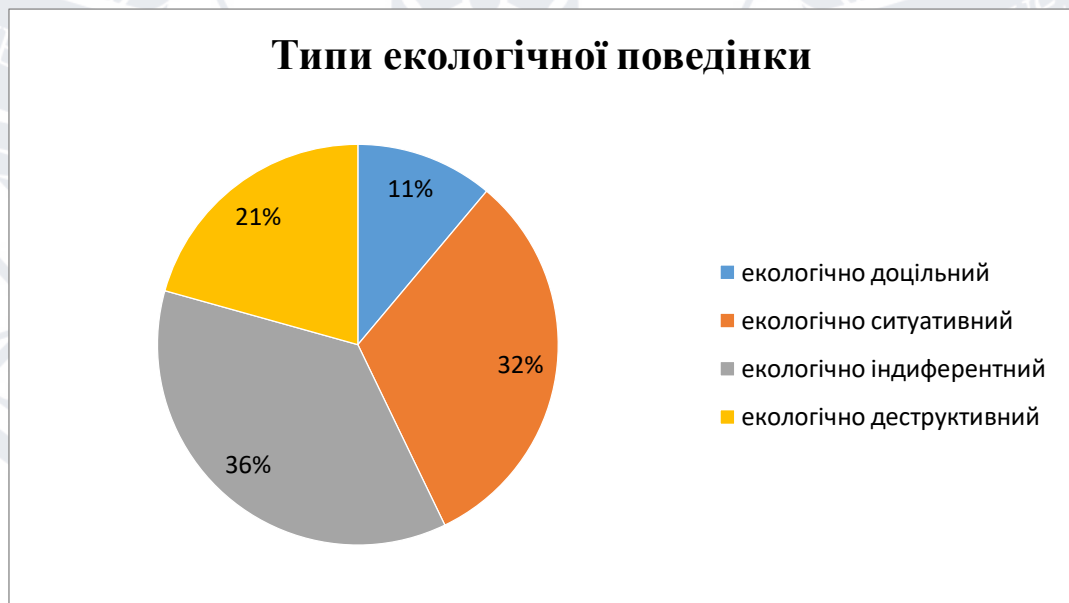


Рис. 3.2 Типи екологічної поведінки молодших школярів

Отже, визначивши тип екологічної поведінки молодших школярів відповідно до визначених компонентів, порівняємо їх та визначимо загальний тип поведінки молодших школярів, зведені данні покажемо в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4 – Відсотковий розподіл молодших школярів за типами екологічної поведінки відповідно до її компонентів.

Тип екологічної поведінки учнів	Компоненти екологічної поведінки			Загальний тип поведінки (%)
	Інформаційно-знансвий компонент (%)	Емоційно-ціннісний компонент (%)	Практично-діяльнісний компонент (%)	
екологічно-доцільний	14,32	12,70	7,94	11,11
екологічно-ситуативний	31,71	33,33	30,16	31,74
екологічно-індиферентний	34,93	39,68	36,5	36,49
екологічно-деструктивний	19,04	14,29	25,4	20,66
<b>Всього:</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Отже, як можна побачити з останньої таблиці, найменший відсоток учнів екологічно-доцільним типом поведінки в довкіллі, хоча цей тип є найвищим щаблем екологічної поведінки, учні з екологічно-деструктивним типом поведінки займають п'яту частину вибірки.

### **3.2 Аналіз результатів дослідження особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів.**

З метою визначення наявної чи витісненої агресії в учнів молодшого шкільного віку ми використали діагностичну проєктивну методичку М. Панфілової «Кактус», продемонструємо одержані дані. Аналізуючи дитячі малюнки спостерігаємо, що переважна більшість другокласників використала олівці та фломастери основних кольорів, а саме 88,89% (56 дітей), з них 87,3% (57 респондентів) обрали зелений колір для зображення кактуса. Крім зеленого кактуса, зустрічаються по 3,17% зображень коричневого, сірого

(промальованого простим олівцем) та синього кольорів, які можемо трактувати як про невпевненість, ймовірно соціальну відчуженість, пасивність молодших школярів, проблеми з міжособистісною комунікацією та 1,59% (1 учень) зобразив різнокольоровий кактус.

Проаналізуємо результати обробки даних щодо просторового розміщення кактусу, його розміру на малюнку, ширини ліній та сили натиску на олівець. У 38,1% малюнків кактус має великий розмір та займає весь простір аркушу, 28,6% малюнків розміщені на четвертій частині аркуша, з них 12,7% зміщені донизу і вліво, з чого можна зробити висновок про наявність дискомфортних негативних переживань та бажання повернутися в минуле. Застосування різних відтінків (тепліх та холодних) кольорової гами на малюнках можна трактувати як наявність у молодших школярів різних емоційних переживань, тип переживання можна визначити відповідно до аналізу даних з методики «Чарівна країна почуттів». Серед малюнків є такі, що зроблено одним простим олівцем або ручкою 9,52%, в них сильніше відчувається натиск та градієнт відтінків від темніших до світліших, відсутність бажання додати колір на малюнок будемо інтерпретувати як негативне емоційне переживання зображеного (в даному випадку малюнки не є формальними, адже гарно промальовані і мають багато деталей).

Більшість учнів зобразили кактус у глиняному (коричневому) горщику – 80,95%, за інтерпретацією методики, виказує бажання домашнього захисту, сімейного затишку, психологічна потреба в спокої та розслабленості у сім'ї. Інші кактуси були намальовані або в пустелі (12,7%) або взагалі «в повітрі», без ґрунту, горщика та коренів (6,35%). Також спостерігалася частина малюнків 23,8%, на яких кактус зображувався в компанії кактусів, або в пустелі віддалено росло ще декілька кактусів.

Серед ознак агресії у даній методиці автор визначає наступні: малюнок кактуса виглядає загрозливим, учні демонструють агресію в коментарях до малюнку («кактус поколить всіх ворогів», «буде захищатися і жалити усіх», «він голками вб'є тих, хто до нього підійде» тощо), характер зображення



голок: довгі голки, значна кількість голок, їх щільне розташування, сильний натиск при малюванні, яскраво виражені кольором в залежності від ступеню вказують на агресивні прояви в дитини, високий рівень тривожності та наявність страхів.

Проаналізуємо зображення дітьми голок на кактусі, які в даній методиці є одним із показників агресії. Усі зображення умовно об'єднуємо в залежності від того яким кольором промальовані, на скільки довгими є голки, яка їх кількість, з який ступінь натиску на олівець. На усіх 100% малюнках зображені голки, проте їх вигляд сильно відрізняється. У 17,5% малюнків кактусів голки зображені маленькі, не промальовані, з них у 7,94% невеликі голочки зображені лише по контуру кактуса, всередині він гладенький, а у 9,52% малюнків, навпаки, рідкі маленькі голки всередині кактусу і не виходять назовні. На основі аналізу даних малюнків, можемо зробити висновок про низький ступінь агресії у 11 учнів (17,5%). У 30,2% малюнків наявна агресивність, за ознакою «значна кількість голок», можемо висловити припущення, що дана агресивність є захисним механізмом почуття тривожності й страху.

Ознака агресивності «довгі голки» – представлена на малюнках 17,5% учнів, ознака «щільне розташування голок» швидше засвідчує наявність тривожності у респондента і представлена на 25,4% малюнків. Цікавим виявився той факт, що агресивні висловлювання у коментарях продемонструвала найбільша кількість другокласників, а саме – 31,7% учнів. Натомість безпосередньо загрозливим кактус зобразило лише 9,52% учнів, можемо припустити, що такий захисний механізм агресивної поведінки в молодших школярів сформувався під впливом негативних емоційних переживань, ймовірно у взаєминах у сім'ї.

На 22,2% робіт зустрічаємо намальовані квіти рожевого, червоного, жовтого та сірого (простий олівець) кольорів, на 15,9% малюнків є прикраси у вигляді бантиків, заколочок та вирази обличчя (очі, посмішка тощо), решта

учнів зобразили кактус без прикрас. Сирі бали учнів, для визначення рівня агресії за методикою «Кактус» (М. Панфілової) представлені у додатку Л.

Отже, здійснивши аналіз малюнків катусів і визначивши відповідну кількість балів за кожен чинник малюнку, продемонструємо систематизовані дані відповідно до визначеного рівня агресії в молодших школярів за результатами проєктивної методики М. Панфілової «Кактус» у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5 – Результати дослідження рівнів агресії у молодших школярів за методикою М. Панфілової «Кактус»

Значення	Рівні агресії, (%)		
	Низький	Середній	Високий
Відсотковий показник (%)	28,6	44,42	26,98
Абсолютне значення	18	28	17

Визначивши рівні агресії молодших школярів проаналізуємо як чи впливає рівень агресії молодших школярів на їх тип екологічної поведінки. Для цього здійснимо розподіл вибірки відповідно до наявного рівня агресії молодших школярів та порівняємо відсоток учнів з кожним типом поведінки в довкіллі, дані представимо у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6 – Розподіл типів екологічної відповідно до рівня агресії

Групи учнів відповідно до рівня агресії	Тип екологічної поведінки учнів							
	Екологічно-деструктивний		Екологічно-індіферентний		Екологічно-ситуативний		Екологічно-доцільний	
	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення
Низький	1,59	1	6,35	4	11,1	7	9,52	6
Середній	3,17	2	25,4	16	14,3	9	1,59	1
Високий	15,9	10	6,35	4	4,76	3	-	-
<b>Всього</b>	20,66	13	38,04	24	30,16	19	11,14	7

Згрупувавши результати за вибіркою згідно рівнем агресії, наочно зобразимо учні якого типу поведінки їх складають (Рис. 3.3)

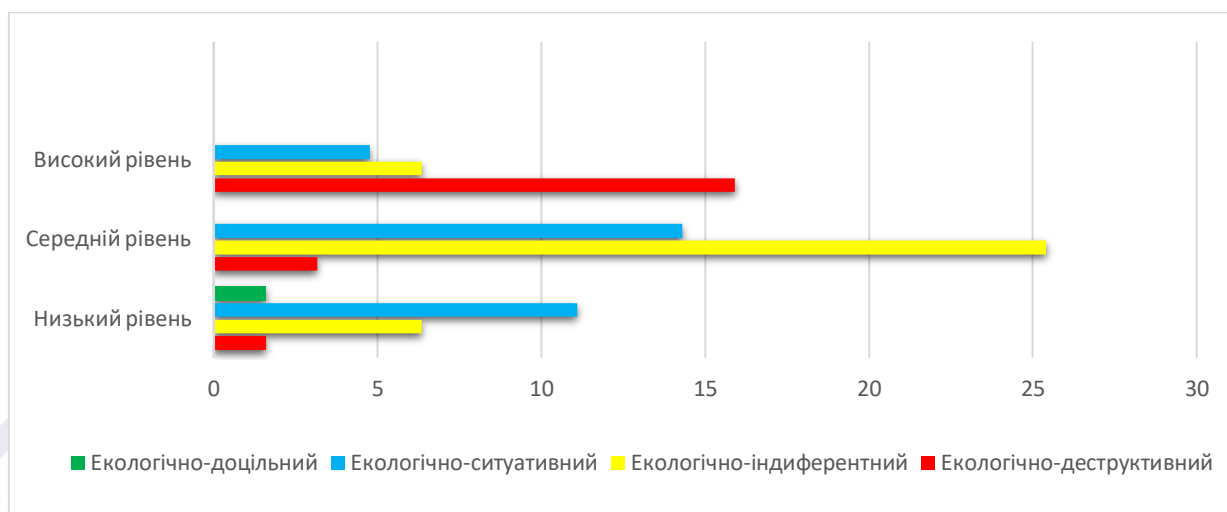


Рис. 3.3 Типи екологічної поведінки відповідно до рівня агресії

Отже, за результатами аналізу даних проєктивної методики М. Панфілової «Кактус» можемо зробити наступні висновки: що переважну частину групи учнів з високим рівнем агресії становлять учні з екологічно-деструктивним типом поведінки 15,9%, учні з екологічно-доцільним типом поведінки відсутні у цій групі, учні з екологічно-ситуативним та екологічно-індиферентним типом складають до 6,5% відсотків. Групу учнів з середнім рівнем агресії більшою мірою складаються з учнів з екологічно-індиферентним типом поведінки 25,4%, учні та учні з екологічно-ситуативним типом поведінки 14,3, учні з екологічно-деструктивним типом становлять лише домінує високий рівень агресії і лише в 1,59% учнів з даним типом поведінки в довідці переважає низький рівень агресії, що стосується екологічно-доцільного типу поведінки, то в учні з даним типом відсутній високий

Провівши діагностику стосовно визначення типу екологічної поведінки молодших школярів, проаналізуємо одержані емпіричні дані щодо показників визначених чинників, які детермінують екологічно-деструктивну поведінку молодших школярів. Для визначення домінуючих емоційних переживань у молодших школярів та діагностиці відповідності кольорів до емоційних переживань дитини було обрано методику «Чарівна країна почуттів»



(Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова). Протокол аналізу методики представлено у додатку Н.

Здійснивши аналіз дитячих малюнків, можемо зробити висновок, що домінуюча кількість молодших школярів використали основні кольори для зображення емоцій – 87,3% (55 учнів). У 53,97% (34 учні) спостерігаються використання одного кольору в різних відтінках, або олівця одного кольору з різною силою натиску для позначення різних емоційних переживань наприклад: образа-злість, сум-провина-злість, радість-задоволення, страх-цікавість, цікавість-задоволення тощо, неочікуваним виявилось поєднання провини-цікавість – 7,94% (5 учнів). На 76,19% малюнків чітко прослідковувалося розмежування за допомогою кольору зон голови, тулуба, рук, ніг, зони стегон. Частина малюнків 22,2% була лише одним кольором (весь малюнок був замальований одним кольором, або лише частина малюнку замальована, решта – ігнорувалася), хоча учні присвоїли різні кольори усім емоціям, з них у 9,52% суцільним кольором був позначений страх, і по 6,35% злість та задоволення.

Проаналізуємо присвоєння значення кольорів відповідно до дитячого варіанту «Кольорового тесту» М. Люшера. Червоний колір відповідав емоції страху – 36,51%, з емоцією злості цей колір співвідносили – 17,5% респондентів, як емоцію радості чи задоволення лише – 4,76%. На нашу думку такі співставлення з червоним кольором визначаються його асоціацією з кров'ю та зумовлюються війною, що відбувається в країні. Жовтий колір співпадав з емоцією радості у 30,2% молодших школярів, однак по 6,35% визначили його як колір злості та образи. Синій колір молодші школярі обрали, як колір суму, провини – 19,04%, із емоціями радості та задоволення він асоціювався у 7,94% молодших школярів, а у 3,17% спостерігаємо співвідношення з переживанням страху. Зелений колір характеризував задоволення, цікавість у 25,4% учнів, проте 4,76% визначили його кольором провини та страху. Всі учнів 100%, що обрали чорний колір характеризували його з негативними емоціями злості, провини, страху.

Параметр «голова» був представлений домінуючими кольорами жовтий, червоний, помаранчевий, аналіз співвідношень значення кольору з відповідною емоцією показав, що у 74,6% дітей він відповідає «радості». На 9,52% малюнків учні домальовали капелюх, варто зазначити, що цей капелюх на вигляд важкий, з сильним натиском та кольорів, що відповідають емоціям провини або образи.

Найчастішими кольорами для розфарбовування тулубу в молодших школярів були червоний, синій та чорний кольори, за результатами співставлення з кольорами у 52,38% учнів, спостерігається зв'язок з негативними переживаннями. Параметр «стегна» у молодших школярів або чітко виділявся та промальовувався або взагалі не акцентувався та був продовженням ніг. На малюнках на яких він виділявся домінували кольори, що відповідали негативним емоціям образи й вини – 14,3%, або емоції задоволення – 7,94%. Параметр «руки» в молодших школярів був представлений кольорами, що відповідають задоволенню, радості – 22,2%, або кольорам, що відповідають емоціям страху та злості – 17,5%. Цікавим виявився той факт, що параметр «ноги» 73,02% молодших школярів співвідносили з негативними емоціями.

На частині малюнків діти змінювали межі виконання методики та домальовували додаткові елементи: вираз обличчя (очі, ніс, рот), головні убори (капелюх), символи захисту та агресії (зброю, меч, биту, пістолет). Зображення зброї виявлено на 6,35% малюнків, що за кольором відповідають емоціям злості та образи. Представимо узагальнені дані у таблиці 3.7

Таблиця 3.7. Результати дослідження негативних переживань молодших школярів за методикою «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова).

Негативні емоції	Параметри, (%)				
	Голова	Тулуб	Руки	Стегна	Ноги
Злість	9,52	17,5	25,4	30,2	31,7
Страх	23,8	28,6	22,2	17,5	33,3
Образа	30,2	39,68	17,5	20,6	36,51
Провина	34,92	20,6	3,17	11,1	25,4

Систематизувавши отримані дані, визначимо рівні негативних переживань молодших школярів та проаналізуємо чи впливає він на їх тип екологічної поведінки. Для цього здійснимо розподіл вибірки відповідно до наявного рівня негативних переживань молодших школярів та порівняємо відсоток учнів з кожним типом поведінки в довідці, дані представимо у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8 – Розподіл типів екологічної відповідно до рівня агресії

Групи учнів відповідно до рівня негативних переживань	Тип екологічної поведінки учнів							
	Екологічно- деструктивний		Екологічно- індиферентний		Екологічно- ситуативний		Екологічно- доцільний	
	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення
Низький	1,59	1	6,35	4	11,11	7	9,52	6
Середній	3,17	2	25,4	16	14,26	9	1,59	1
Високий	15,9	10	4,76	3	6,35	4	-	-
<b>Всього</b>	20,66	13	36,51	23	31,72	20	11,11	7

Згрупувавши результати за вибіркою згідно рівнем негативних емоційних переживань, наочно зобразимо учні якого типу поведінки їх складають (Рис. 3.4)



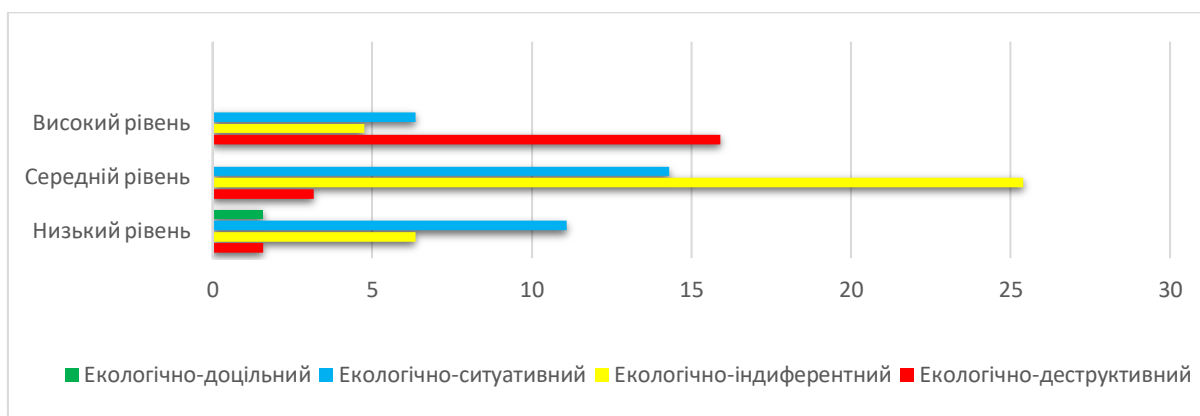


Рис. 3.4 Типи екологічної поведінки відповідно до негативних переживань.

Отже, згідно з результатами діагностики за методикою «Чарівна країна почуттів» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролова), високий рівень негативних переживань мають молодші школярі з екологічно-деструктивним типом поведінки, в учнів з екологічно-доцільним типом цей рівень відсутній.

Діагностика рівня тривожних переживань молодших школярів здійснювалася за *тестом тривожності Р. Теммла, М. Дорка, та В. Амена*, перейдемо до аналізу та інтерпретації даних. Метою даного дослідження було визначити наявний у молодших школярів рівень тривожності у звичних для неї життєвих ситуаціях. Дана проєктивна методика базується наявному в дітей негативному емоційному досвіді, що детермінує тривожність молодшого школяра. Відповідно до інтерпретації та методики проведення даного тесту визначено рівні тривожності: високий, середній та низький.

Обробка результатів здійснювалася за формулою:

$$IT = \frac{(\text{число емоційних негативних виборів})}{14} \times 100\%$$

Вимірювання рівня тривожності відбувалося через визначення індексу тривожності ІТ: якщо ІТ понад 50% це свідчить про високий рівень тривожності, від 21% до 50% про середній рівень, якщо від 0 до 20% – про низький. Покажемо результати експериментального дослідження рівнів тривожності у 63 учнів других класів у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9 – Результати дослідження рівнів тривожності молодших школярів за тестом тривожності В. Амена, М. Дорка, Р. Теммла (N=63)

Значення	Рівень тривожності, (%)		
	Низький	Середній	Високий
Відсотковий показник (%)	7,94	57,14	34,92
Абсолютне значення	5	36	22

Отже, як можемо побачити з таблиці 3.9 у більш як половини молодших школярів домінує середній рівень тривожності, проте кожен третій учень має високий рівень тривожності, який має деструктивний характер, і може негативно відображатися у поведінці, рівню успішності та досягненнях дітей.

Проаналізуємо як співвідноситься рівень тривожності молодших школярів з їх типом екологічної поведінки. Для цього здійснимо розподіл вибірки відповідно до наявного рівня тривожності молодших школярів та порівняємо відсоток учнів з кожним типом поведінки в довір'ї, дані представимо у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10 – Розподіл типів екологічної відповідно до рівня тривожності

Групи учнів відповідно до рівня тривожності	Тип екологічної поведінки учнів							
	Екологічно-деструктивний		Екологічно-індіферентний		Екологічно-ситуативний		Екологічно-доцільний	
	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення
Низький	-	-	1,59	1	1,59	1	4,76	3
Середній	3,17	2	23,8	15	23,8	15	6,35	4
Високий	17,48	11	11,11	7	6,35	4	0	-
<b>Всього</b>	20,65	13	36,5	23	31,74	20	11,11	7

Згрупувавши результати за вибіркою згідно рівнем тривожності, наочно зобразимо учні якого типу поведінки їх складають (Рис. 3.5)

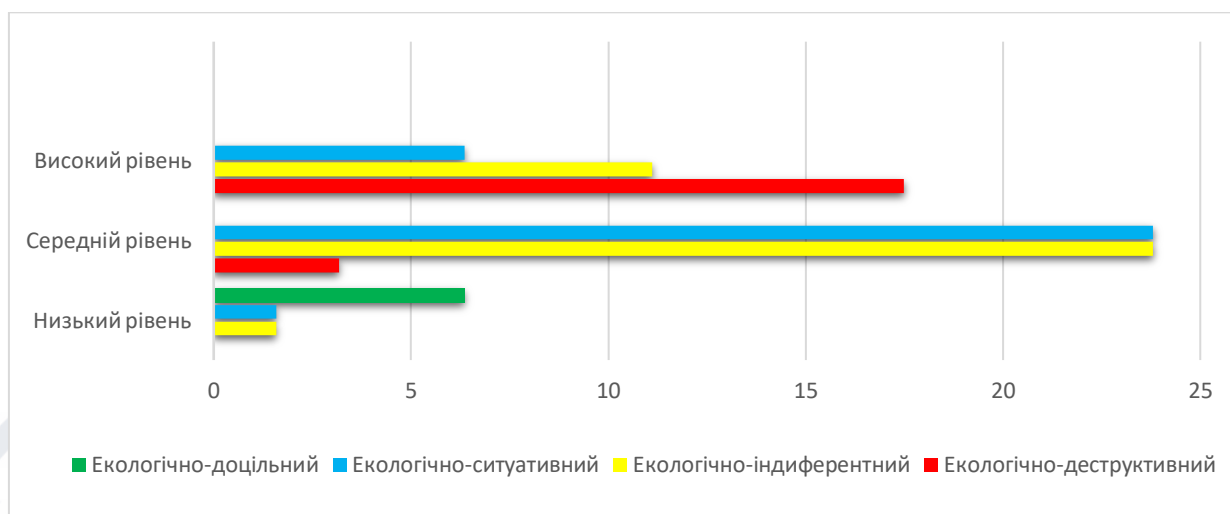


Рис. 3.5 Типи екологічної поведінки відповідно до рівня агресії

Проаналізуємо емпіричні дані, отримані за методикою С. Розенцвейга «Методика малюнкової фрустрації». Метою даного етапу дослідження було визначити напрями й типи реакцій молодших школярів у фрустраційних ситуаціях та з'ясувати показники індексу прояву агресії. Здійснивши обробку даних, відповідно до напрямів та типів реакцій у фрустраційних станах, можемо зробити висновок, як і очікувалося, що домінуючою за спрямованістю реакцією молодших школярів є екстрапунітивна (68,32%), тобто реакція, що спрямована на довкілля, зовнішнє середовище, а не на себе. Проаналізувавши дані, що стосуються домінуючого типу фрустраційних реакцій в молодших школярів, було визначено, що в агресивних молодших школярів домінує тип з «з фіксацією на задоволенні потреби» – 42,79%. Продемонструємо зведені дані обох показників у зведеній таблиці 3.11.

Таблиця 3.11. Результати дослідження рівнів фрустраційних реакцій молодших школярів за методикою С. Розенцвейга

Спрямованість реакції	Тип реакції			
	ОД «з фіксацією на перешкоді»	ЕД «з фіксацією на самозахисті»	НР «з фіксацією на задоволенні потреби»	Загальна кількість
Екстрапунітивні	9,61	34,91	23,8	68,32
Інропунітивні	4,76	3,17	17,4	25,33
Імпунітивні	1,59	3,17	1,59	6,35
<b>Всього</b>	<b>15,96</b>	<b>41,25</b>	<b>42,79</b>	<b>100</b>



Як видно з представлених даних, значна частина екстрапунітивних реакцій мають тип фіксації на самозахисті, з чого можемо зробити висновок, що такі молодші школярі часто вибирають поведінку ворожості та звинувачення оточення, не вбачаючи своєї відповідальності та провини. Візуалізуємо одержані результати аналізу даних на діаграмі рис.3. 6.

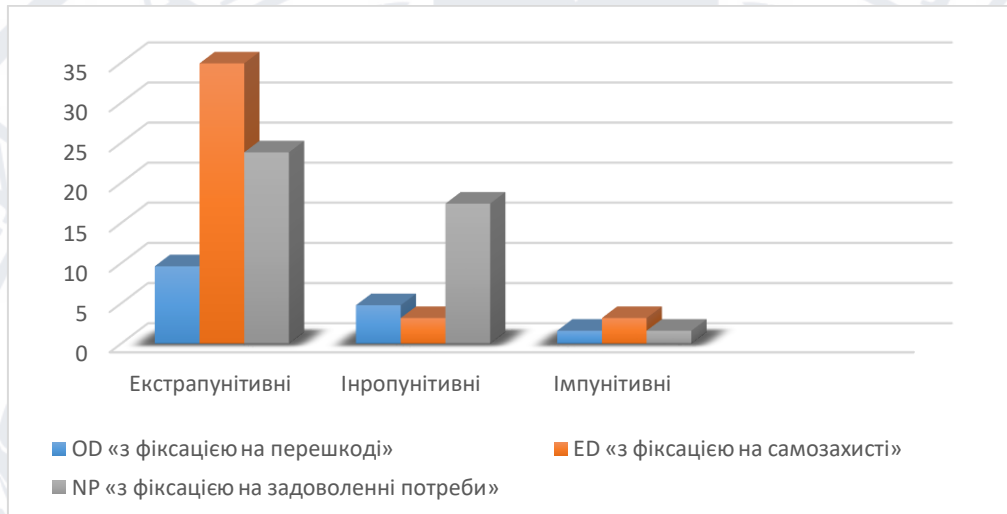


Рис. 3. 6 Типи та спрямованість фрустраційних реакцій молодших школярів

Порівняємо одержані дані за методикою малюнкової фрустрації С. Розенцвейга, відповідно до визначеного типу екологічної поведінки в молодших школярів. Зведені дані покажемо в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12 – Частота розподілу спрямованості реакції відповідно до типу екологічної поведінки в довкіллі, % (за методикою С. Розенцвейга)

Спрямованість реакції	Тип екологічної поведінки учнів							
	Екологічно-деструктивний		Екологічно-індиферентний		Екологічно-ситуативний		Екологічно-доцільний	
	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення	Відносне значення, (%)	Абсолютне значення
<b>Екстрапунітивні</b>	20,63	13	28,57	18	11,11	7	1,59	1
<b>Інропунітивні</b>	-	-	6,35	4	15,87	10	3,18	2
<b>Імпунітивні</b>	-	-	1,59	1	4,76	3	6,35	4
<b>Всього</b>	20,63	13	36,51	23	31,74	20	11,12	7

Як можемо прослідкувати з одержаних даних, що учні з екологічно-деструктивним типом поведінки, екстрапунітивні, тобто їх реакція спрямована на зовнішнє середовище та довкілля, натомість в учнів з екологічно-доцільним типом поведінки відсоток екстрапунітивних дітей лише 1,59%.

Згрупувавши результати за вибіркою згідно спрямованості реакції, наочно зобразимо учні якого типу поведінки їх складають (Рис. 3.7)

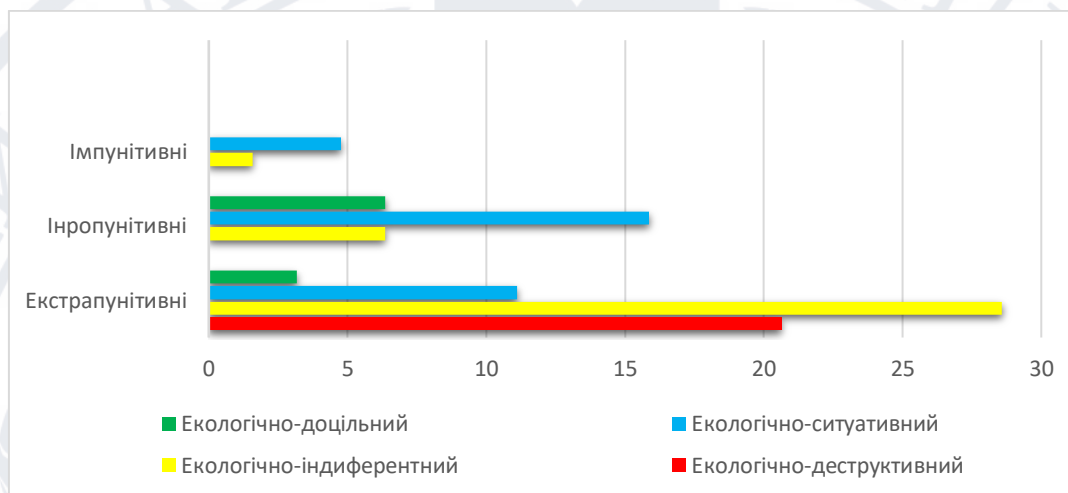


Рис. 3.7 Типи екологічної поведінки за спрямованістю реакції

З метою визначення чи є залежність між рівнем агресії молодших школярів та їх типом екологічної поведінки, звернемося до емпіричних даних щодо поведінки дітей з високим, середнім та низьким рівнем агресії. Чи можна стверджувати, що між даними трьома вибірками існують одночасні відмінності? З цією метою скористаємося методом однофакторного дисперсійного аналізу, який дозволяє визначити чи існують статистично значимі відмінності між значеннями трьох і більше груп. Сформулюємо гіпотези.

$H_0$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень агресії, не відрізняються за типом екологічної поведінки.

$H_1$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень агресії, відрізняються за типом екологічної поведінки.

Обрахунки здійснювалися у Google Таблицях, продемонструємо результати на рис. 3. 8.:

SUMMARY						
Groups	Count	Sum	Average	Variance		
високий рівень	17	1115	65,58823529	1026,882353		
середній рівень	18	1578	87,66666667	1226,470588		
низький рівень	18	2091	116,1666667	1523,794118		
ANOVA						
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	22549,68424	2	11274,84212	8,922141606	0,000485756530	3,182609852
Within Groups	63184,61765	50	1263,692353			
Total	85734,30189	52				

Рис. 3.8 Результати однофакторного дисперсійного аналізу за рівнем агресії

Як можемо побачити з результатів обрахунку

F- критичне – 3,182609852

F- статистичне – 8,922141606

P – значення – 0,0004857565303

У нашому випадку  $F_{\text{стат}}=8,92214$  перевищує критичне значення  $F_{\text{крит}}=3,18260$ , а  $P=0,00048576$  менше 0,05, тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Підтверджується гіпотеза  $H_1$ : три групи досліджуваних, які мають різний рівень агресії, відрізняються за типом екологічної поведінки. Цим самим можемо підтвердити, що особистісний чинник «рівень агресії» впливає на тип екологічної поведінки в дошкільній.

З метою визначення чи є залежність між рівнем негативних переживань молодших школярів та їх типом екологічної поведінки, звернемося до одержаних результатів щодо поведінки дітей з високим, середнім та низьким рівнем негативних переживань. Чи можна стверджувати, що між даними трьома вибірками існують одночасні відмінності? Для цього скористаємося методом однофакторного дисперсійного аналізу, який дозволяє визначити чи існують статистично значимі відмінності між значеннями трьох і більше груп. Сформулюємо гіпотези.

$H_0$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень негативних переживань, не відрізняються за типом екологічної поведінки.



$H_1$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень негативних переживань, відрізняються за типом екологічної поведінки.

Обрахунки здійснювалися у Google Таблицях, продемонструємо результати на рис. 3. 9.:

SUMMARY						
Groups	Count	Sum	Average	Variance		
високий рівень	15	919	61,26666667	1428,780952		
середній рівень	24	2069	86,20833333	1228,346014		
низький рівень	24	2665	111,0416667	960,3894928		
ANOVA						
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	23350,5627	2	11675,28135	9,958466603	0,000184235460	3,150411311
Within Groups	70343,85	60	1172,3975			
Total	93694,4127	62				

Рис. 3.9 Результати однофакторного дисперсійного аналізу за рівнем негативних переживань

Як можемо побачити з результатів обрахунку

F- критичне – 3,150411311

F- статистичне – 9,958466603

P – значення – 0,0001842354604

У нашому випадку  $F_{\text{стат}} = 9,9584666$  перевищує критичне значення  $F_{\text{крит}} = 3,1504113$ , а  $P = 0,0001842354604$  менше 0,05, тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Підтверджується гіпотеза  $H_1$ : три групи досліджуваних, які мають різний рівень негативних переживань, відрізняються за типом екологічної поведінки. Цим самим можемо підтвердити гіпотезу, що особистісний чинник «рівень негативних переживань» впливає на тип екологічної поведінки в довіллі.

З метою визначення чи є залежність між спрямованістю реакції молодших школярів та їх типом екологічної поведінки, звернемося до одержаних результатів щодо поведінки дітей з екстрапунітивним, інропунітивним та імпунітивним типом спрямованості реакції. Чи можна стверджувати, що між даними трьома вибірками існують одночасні відмінності? Для цього

скористаємося методом однофакторного дисперсійного аналізу, який дозволяє визначити чи існують статистично значимі відмінності між значеннями трьох і більше груп. Сформулюємо гіпотези.

$H_0$ : Три групи досліджуваних, які мають різний тип спрямованості реакцій, не відрізняються за типом екологічної поведінки.

$H_1$ : Три групи досліджуваних, які мають різний тип спрямованості реакцій відрізняються за типом екологічної поведінки.

Обрахунки здійснювалися у Google Таблицях, продемонструємо результати на рис. 3. 10.:

SUMMARY					
Groups	Count	Sum	Average	Variance	
Екстрапунітивні	8	299	37,375	9,410714286	
Інропунітивні	8	706	88,25	299,0714286	
Імпунітивні	8	1071	133,875	1370,696429	
ANOVA					
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value
Between Groups	37285,75	2	18642,875	33,30713359	0,000000306384
Within Groups	11754,25	21	559,7261905		
Total	49040	23			
F crit					
					3,466800112

Рис. 3.10 Результати однофакторного дисперсійного аналізу типом спрямованості реакцій

Як можемо побачити з результатів обрахунку

F- критичне – 3,466800112

F- статистичне – 33,30713359

P – значення – 0,0000003063845422

У нашому випадку  $F_{\text{стат}} = 33,30713359$  перевищує критичне значення  $F_{\text{крит}} = 3,466800112$ , а  $P = 0,0000003063845422$  менше 0,05, тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Підтверджується гіпотеза  $H_1$ : три групи досліджуваних, які мають різний тип спрямованості реакцій, відрізняються за типом екологічної поведінки. Цим самим можемо підтвердити гіпотезу, що особистісний чинник

«фрустровані потреби особистості» впливає на тип екологічної поведінки в довкіллі.

З метою визначення чи є залежність між рівнем тривожності молодших школярів та їх типом екологічної поведінки, звернемося до одержаних результатів щодо поведінки дітей з високим, середнім та низьким рівнем тривожності. Чи можна стверджувати, що між даними трьома вибірками існують одночасні відмінності? Для цього скористаємося методом однофакторного дисперсійного аналізу, який дозволяє визначити чи існують статистично значимі відмінності між значеннями трьох і більше груп. Сформулюємо гіпотези.

$H_0$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень тривожності, не відрізняються за типом екологічної поведінки.

$H_1$ : Три групи досліджуваних, які мають різний рівень тривожності відрізняються за типом екологічної поведінки.

Обрахунки здійснювалися у Google Таблицях, продемонструємо результати на рис. 3. 11.:

SUMMARY						
Groups	Count	Sum	Average	Variance		
високий рівень	5	517	103,4	218,3		
середній рівень	5	774	154,8	206,2		
низький рівень	5	673	134,6	1144,3		
ANOVA						
Source of Variatio	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	6705,733333	2	3352,866667	6,411652218	0,01276232838	3,885293835
Within Groups	6275,2	12	522,9333333			
Total	12980,93333	14				

Рис. 3.11 Результати однофакторного дисперсійного аналізу за рівнем негативних переживань

Як можемо побачити з результатів обрахунку

F- критичне – 3,885293835



F- статистичне – 6,411652218

P – значення – 0,01276232838

У нашому випадку  $F_{\text{стат}} = 6,411652218$  перевищує критичне значення  $F_{\text{крит}} = 3,885293835$ , а  $P = 0,01276232838$  менше 0,05, тому гіпотеза  $H_0$  відхиляється. Підтверджується гіпотеза  $H_1$ : три групи досліджуваних, які мають різний рівень тривожності, відрізняються за типом екологічної поведінки. Цим самим можемо підтвердити гіпотезу, що особистісний чинник рівень тривоги впливає на тип екологічної поведінки в довіллі.

Отримані результати однофакторного дисперсійного аналізу свідчать про те, що визначені нами особистісні чинники мають вагомий вплив на тип екологічної поведінки молодших школярів, зокрема вищі рівні даних чинників детермінують в дітей деструктивні дії та вчинки в довіллі чим і визначають екологічно-деструктивну поведінку молодших школярів.

З метою корекції проявів екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів та формування в них екологічно доцільної поведінки ми розробили гурток «Я і довілля» (Додаток С). Заняття гуртка мають інтеграційний характер, тобто поєднують психологічний тренінг для попередження та корекції проявів агресивної поведінки, зменшення рівня тривожності, емоційного інтелекту, вміння відчувати та розуміти власні емоційні переживання та виховні заняття, що збагачували рівень знань про природу, суб'єкт-суб'єктне ставлення до неї та формували б екологічно-доцільні патерни поведінки в довіллі.

Даний гурток розрахований на семестр по одній академічній годині та розрахований на 16 годин, з яких 8 занять носили психокорекційний характер, а 8 носили виховний характер. Зауважимо, що теми занять були підібрані таким чином, щоб при опрацюванні тем екологічного спрямування, учні регулювали свій психоемоційний стан. Враховуючи вікові особливості молодших школярів тривалість кожного заняття має бути в межах 35-40 хвилин. При розробці гуртка враховувалися основні принципи корекційної

роботи, дидактичні та виховні принципи та вікові особливості молодших школярів, а саме:

- 1) Системність та послідовність корекційних та розвивальних вправ;
- 2) Єдність та систематичність психодіагностики й корекційної роботи;
- 3) Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- 4) Опори на позитивні якості дитини;
- 5) Комплексний підхід у вихованні та використанні методів психологічного впливу;

Таким чином, передбачається, що в результаті роботи гуртка молодші школярі навчаться розуміти свої емоційні переживання, екологічно проявляти агресію та долати тривожні переживання, а також в дітей підвищиться інтерес до екологічних проблем, сформуються практичні навички та зразки екологічно доцільної поведінки в природі та в побуті.

### Висновки до розділу 3

Третій розділ присвячено обробці, аналізу та інтерпретації результатів емпіричного дослідження для доведення основної гіпотези дослідження.

У першому параграфі здійснений аналіз кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з метою визначення екологічного типу поведінки в молодших школярів за розробленими компонентами (*когнітивним, емоційно-ціннісним та діяльнісним*). На основі отриманих даних було визначено, що з усіх респондентів екологічно-деструктивний тип поведінки наявний у 20,66% учнів, екологічно-доцільний лише у 11,11% дітей, екологічно-ситуативний і екологічно-індиферентний отримали практично однакові значення – 31,74% та 36,49% відповідно.

У другому параграфі дослідження здійснювався аналіз результатів дослідження рівнів вираженості особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів. Здійснивши емпіричне дослідження було визначено, за чинником «рівень тривожності», в групі з низьким рівнем тривожності, відсутні учні в яких екологічно-деструктивний тип поведінки, в той час коли у групі з високим рівнем даного показника він переважав – 17,48%, водночас показники в учнів з екологічно-доцільним типом поведінки діаметрально протилежні, відсутні учні з високим рівнем тривожності. За чинником «негативних переживань», загальна тенденція була схожа, в учнів з екологічно-доцільним типом поведінки відсутні в групі з високим рівнем негативних переживань, в той час коли її більшість становлять учні з екологічно-деструктивним типом поведінки – 15,9%, учні з екологічно-індиферентним та екологічно-ситуативним становлять по 4,76% та 6,35% відповідно. Відповідно до рівня агресії, з'ясувалося, що групу за високим рівнем агресії становлять учні, з домінуючим типом екологічно-деструктивна поведінка 15,9%, в той час коли групу з низьким рівнем агресії становлять учні з екологічно-ситуативним – 11,1% та екологічно-доцільним – 9,52%. Затином спрямованості реакцій можемо прослідкувати, що всі учні з екологічно-



деструктивним типом поведінкимають екстрапунітивні реакції – 20,63%, хоча слід зауважити, що ця група найчисельніша, в той час як група з імпунітивними реакціями найменш чисельна .

Для підтвердження гіпотези дослідження було використали метод однофакторного дисперсійного аналізу. З цією метою ми поділяли вибірку за кожним чинником окремо та перевіряли на скільки залежить тип екологічної поведінки від рівня вираженості чинника. В результаті обчислень було підтверджено усі чотири робочих гіпотези, на основі яких було підтверджено гіпотезу дослідження: «На прояви екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів мають вагомий вплив особистісні чинники, які детермінують деструктивні дії та вчинки молодших школярів у довкіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки.»

За результатами експерименту була запропонована програма корекції екологічно-деструктивного типу поведінки молодших школярів.

## ВИСНОВКИ

Отримані результати дослідження засвідчили ефективність досягнення мети, вирішення поставлених завдань та дали підстави для формулювання таких *висновків*:

1. Проблема корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів є актуальною проблемою сьогодення. Аналіз теоретичних досліджень засвідчив різні підходи до трактування дефініцій «поведінка», «деструктивна поведінка» та «екологічна поведінка», її типології та рис зокрема. Дослідження психолого-педагогічних джерел дали змогу з'ясувати вікові особливості та межі понять «молодший школяр». Уточнено поняття «екологічно-деструктивна поведінка молодших школярів» – це процес безпосередньої або опосередкованої взаємодії дітей 6–10-літнього віку з природними системами, природними об'єктами та ресурсами, який суперечить екологічним нормам, має суб'єкт-об'єктний, здебільшого руйнівний характер, обумовлюється внутрішніми і зовнішніми детермінантами, піддається спостереженню і виявляється у діях та вчинках, що шкодять довкіллю, агресії та помсті об'єктам природи, прагматичних й антропоцентричних висловлюваннях, почуттях гніву, злості, зневаги, байдужості до довкілля.

2. На основі детермінантів екологічної поведінки молодших школярів (первинних (діють безпосередньо в момент поведінкового акту) та вторинних (відстрочені у часі); внутрішніх: відчуття, мислення, воля та зовнішніх: орудя, зразок для наслідування, пасивний соціальний контроль) визначено та охарактеризовано особистісні чинники (емоційні стани, тривожність, агресія та фрустровані потреби особистості) від рівня вираженості, яких залежить тип екологічної поведінки молодших школярів, зокрема екологічно-деструктивний. Зокрема, вищі рівні даних чинників детермінують в дітей

деструктивні дії та вчинки в довіллі чим і визначають екологічно-деструктивну поведінку молодших школярів.

3. Емпіричне визначення стану наявного типу екологічної поведінки молодших школярів засвідчило, що більшість учнів мають екологічно-індиферентний тип поведінки – 36,49% та екологічно-ситуативний тип – 31,74%, кожен п'ятий учень має екологічно руйнівний тип поведінки – 20,66%, найменший показник учнів з екологічно доцільним типом поведінки – 11,11%. Відповідно до логіки нашого дослідження було досліджено рівні прояву кожного з особистісних чинників екологічно-деструктивної поведінки.

4. На основі емпіричних даних та використання методів математично-статистичного аналізу було підтверджено гіпотезу дослідження відповідно до усіх чинників: «На прояви екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів мають вагомий вплив особистісні чинники, які детермінують деструктивні дії та вчинки молодших школярів у довіллі і визначають екологічно-деструктивний тип поведінки».

5. Відповідно до завдань дослідження було розроблено авторську програму корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів та формуванню вищих щаблів екологічної поведінки молодших школярів. Специфікою якої було поєднання психологічного тренінгового формату з педагогічним виховним. Які в єдності мають на меті зменшити в молодших школярів та сформувати навички саморегуляції рівнів вираженості негативних емоційних станів, тривожності, агресії та фрустрованих потреб особистості та підвищити рівень знань про взаємодію з довіллями, сформувати суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи та досвід екологічно доцільної поведінки.

Таким чином, гіпотеза дослідження була підтверджена. Дане дослідження не вичерпало всіх аспектів вирішення проблеми запобігання та корекції екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів. Тому, *перспективним* вважаємо продовження формування вищих щаблів екологічної поведінки дітей та молоді і корекції проявів екологічно-деструктивної поведінки.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ПОСИЛАНЬ

1. Алексеевко, Т. (Ред.). Соціальна педагогіка: словник-довідник. Вінниця, Україна: Планер. 2009. 328 с.
2. Антонян, Ю. М. Теория человеческой агрессии. Почему жестоки люди. Москва: Юнти-Дана. 2015. 223 с.
3. Бандура, А. Теория социального научения. СПб: Евразия. 2000.456 с.
4. Бандура, А., & Уолтерс, Р. Подростковая агрессия. Москва. 1999 265 с.
5. Бандурка, А. М., Бочарова, С. П., & Землянська, Е. В. Професіоналізм і лідерство. Харків: ТИТУЛ. 2006.158 с.
6. Белов, В. Г. Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков. Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафа, 81(11), 26-31. 2011
7. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. (Л. Ц. А. Боричев, Перекл.) Санкт-Петербург: Прайм-еврознак. 2001. 226 с.
8. Берковиц, Л. Агрессия: причины, следствия и контроль. Санкт-Петербург: Нева, Олма-Пресс, Прайм-Еврознак, McGraw-HILL. 2001. 171 с.
9. Бех, І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ, Україна: Либідь. 2006. 336 с.
- 10.Бобнева, М. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука. 1978. 333 с.
- 11.Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. (Д. Фельдштейна, Ред.) Москва; Воронеж, Россия: Ин-т практической психологии. 1995. 259 с.
- 12.Борейко, В. Є., & Подобайло, А. В. Екологічна етика: Навч. посіб. Київ, Україна: Фітосоціоцентр. 2004. 184 с.
- 13.Борейко, В. Є., & Пустовіт, Н. А. Екологічна естетика: метод. посіб. для вчителів. Київ: Логос. 2012. 556 с.

- 14.Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб: Питер. 2008. 223 с.
- 15.Бюлер, К. Духовное развитие ребенка. (нем., Перекл.) Москва: Новая Москва. 1994. 225 с.
- 16.Выготский, Л. Педагогическая психология. (В. Давыдов, Ред.) Москва: Педагогика. 1991. 261 с.
- 17.Выготский, Л. С. Кризис семи лет. Отримано з <http://www.psychology-online.net/articles/doc-709.html>. 2007.
- 18.Выготский, Л. С., & Лурия, А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва, Россия: Педагогика-Пресс. 1993. 336 с.
- 19.Гарднер, Р. Психотерапия детских проблем. СПб: Питер. 2002. 568 с.
- 20.Гладуэлл, М. Переломный момент: Как незначительные изменения приводят к глобальным переменам. (В. Логвинова, Перекл.) Москва: Альпина Паблишерз. 2010. 223 с.
- 21.Гудвин, Д. Исследование в психологии: методы и планирование. Санкт-Петербург: Питер. 2004. 158 с.
- 22.Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика. 1986. 336 с.
- 23.Данилова, Е. Е. Детский тест «рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга. Практическое руководство. Москва: Московский городской психолого-медико-социальный центр. 1997. 556 с.
- 24.Дерябо, С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. Москва. 1999. 366 с.
- 25.Дерябо, С. Д., & Ясвин, В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. Москва, Россия. 1995. 258 с.
- 26.Дерябо, С. Д., & Ясвин, В. А. Экологическая педагогика и психология: Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-на-Дону, Россия: Феникс. 1996. 569 с.

- 27.Дубровина И. В. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Москва: Академия. 1997. 567 с.
- 28.Дуткевич, Т. В. Дитяча психологія. навч.посіб. Київ, Україна: Центр учбової літератури. 2012. 225 с.
- 29.Захлебный, А. Н. На экологической тропе (Опыт экологического воспитания). Москва: Знание. 1986. 456 с.
- 30.Зверев, И. Д. Охрана природы и экологическое воспитание. Воспитание школьников(№6), сс. 30-35. 1985. 288 с.
- 31.Зверев, И. Д., & Печко, Л. П. Экологическое и эстетическое воспитание школьников. Москва: Педагогика. 1984
- 32.Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., & Кудзилов, Д. Б. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. СПб.: Речь. 2004
- 33.Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Тренинг по сказкотерапии. Москва: Речь. 2005
- 34.Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения. Москва: Издательский центр "Академия". 2018
- 35.Издар, К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер. 2007
- 36.Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2002
- 37.Колишкіна, А. П. Формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї . (Дис. ... канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2014
- 38.Колонькова, О. О. Культура екологічної поведінки школярів: сутнісна характеристика. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Т. VII Екологічна психологія(Вип. 27), 2011. с. 129 - 136.
- 39.Колонькова, О. О., Пустовіт, Н. А., & Пруцакова, О. Л. Виховання і самовиховання екологічно доцільної поведінки школярів. Київ: Б.в. 2010
- 40.Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток. Київ: Радянська школа. 1986



- 41.Крюкова, О. В. Формування екологічно-доцільної поведінки молодших школярів. (Дис... канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України. Київ. 2005
- 42.Кузнєцова, Л. М. Психологічний супровід зі зниження фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру. Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць, Серія: Педагогіка і психологія(37), 2012. с.212-218.
- 43.Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. Вопросы психологии(6),1967. с. 118-129.
- 44.Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. (Т. 1). Москва: Педагогика. 1983
- 45.Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. (Е. Ш. Ю. Забродин, Ред.) Москва: Наука. 1984
- 46.Льдокова, Г. М. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом: монография. Елабуга: ОАО "Алмедиа". 2006
- 47.Максименко С. Адаптація дитини до школи (психологічний інструментарій). Київ: Мікрос-СВС. 2003
- 48.Максименко, С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. Київ: Знання УРСР. 1977
- 49.Максимова, Н. Ю. Психологія девіантної поведінки. Київ: Либідь. 2011
- 50.Медведев, В., & Алдашева, А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Москва, Россия: Логос. 2001
- 51.Мертон, Р. Социальная структура и аномия. у М. Н. Грецкий, Социология преступности (Современные буржуазные теории) (сс. 299-313). Москва: Прогресс. 1966
- 52.Мур, Б., & Файн, Б. Психоаналитические термины и понятия. (Б. Ф. Мур, Ред.) Москва, Россия: Независимая фирма "Класс". 2000
- 53.Мухина, В. С. Психология детства и отрочества: учеб. для студентов психолого-педагогических факультетов вузов. Москва. 1998
- 54.Ницше, Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. (Е.Герцк, Перекл.) Москва, Россия: Культурная Революция. 2005

55. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Москва: АСТ. 2007
56. Омельченко, Я. М., & Кісарчук, З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ: Шкільний світ. 2011
57. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Затверджено Наказом МОН молоді і спорту України №1243 від 31.10.2011. 2011
58. Павелків, В. Р. Специфіка прояву агресії та деструктивної поведінки в підлітковому віці. Проблеми сучасної психології.(30), 2015. с. 483-494.
59. Панфилова, М. А. Гравическая методика "Кактус". Обруч(5), 2002 с.12-13.
60. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. Москва: "Просвещение". 1969
61. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб: Питер. 2007
62. Пруцакова, О. Л. Вплив зовнішніх чинників міського середовища на екологічну поведінку школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді/Збірник наукових праць. Ін-т проблем виховання АПН України, книга 1(14), 2010. с. 388-397.
63. Пруцакова, О. Л. Світоглядні орієнтири формування культури екологічної поведінки школярів. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Т. VII Екологічна психологія(Вип. 27), 2011. с. 324 – 331.
64. Пруцакова, О. Л. Проблема формування культури екологічної поведінки школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 1(16), 2012. с. 251-259.
65. Пустовіт, Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах. (Автореф. дис... д-ра пед. наук). Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль. 2005



- 66.Пустовіт, Н. А. Типи екологічної поведінки школярів. Електронний журнал "Надихаємо на дії"(№6 (2)), 2010. с. 1 - 3.
- 67.Пустовіт, Н. А., Колонькова, О. О., & Пруцакова, О. Л. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : [наук.- метод. посібник]. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 226 с.
- 68.Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. . Москва, Россия: Прогресс. 1994. 258 с.
- 69.Рубинштейн, С. Основы общей психологии. СПб., Россия: Питер. 2002
- 70.Савчин, М. В. Психологія відповідальної поведінки. Івано-Франківськ, Україна: Місто НВ. 2008. 265 с.
- 71.Савчин, М. В., & Василенко, Л. П. Вікова психологія: навч. пос. (2-е вид.). Київ, Україна: Академ-видав. 2011. 298 с.
- 72.Симонова, Л. П. Экологическое образование в начальной школе: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия. 2000. 226 с.
- 73.Скрипченко, О., Долинська, Л., Огороднійчук, З., & ін. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. Київ, Україна: Просвіта. 2001. 156 с.
- 74.Кузьмінський, А. І., & Омеляненко, В. Л. Педагогіка: підручник. Київ, Україна: "Знання-Прес". 2008. 158 с.
- 75.Смелзер, Н. Социолог. Москва: Феникс. 1998. 687 с.
- 76.Совгіра, С. В. (2010). Сутність і структурні компоненти екологічного світогляду особистості. Екологічний вісник(№4), 2010. с. 26-36.
- 77.Сонин, В. Личность. Поведение. Смысл бытия: Психолого социальные концепции личности в XX столетии. СПб, Россия: Речь. 2006. 226 с.
- 78.Степанов, О. М. Психологічна енциклопедія. Київ, Україна: Академвидав. 2006
- 79.Суравегина, И., Сенкевич, В., & Кучер, Т. (1990). Экологическое образование в школе. Советская педагогика(№12), 1990. с.47-51.
- 80.Тейлор , Ш., Пипло, Л., & Сирс, Д. Социальная психология. СПб: Питер. 2004. 569 с.



- 81.Томчук , С. М. Психологія деструктивних емоційних станів та рефлексії особистості у молодшому шкільному віці. Миколаїв. 2008. 445 с.
- 82.Томчук, С. М., & Томчук, М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: КЗВО "ВАНО". 2018. 135 с.
- 83.Українська Радянська Енциклопедія (Т. 8). Київ: Головна редакція УРЕ. 1982. 236 с.
- 84.Фрейд, З. По ту сторону принципа насладження. Психология бессознательного. Тотем и табу. "Я" и "Оно". Неудовлетворенность культурой. Харьков, Украина: Книжный Клуб "Клуб Семейного Досуга". 2012. 226 с.
- 85.Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для самого себя. Москва, Россия: Изида. 2004
- 86.Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности. М: БигПресс. 2012
- 87.Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты (5-е вид.). СПб.: Питер. 2003. 265 с.
- 88.Хорни, К. Собрание сочинений в 3-х т. Москва, Россия: Смысл. 1997. 226 с.
- 89.Шамане, А. В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика. Київ: НУБіП України. 2018. 265 с.
- 90.Швейцер, А. Благоговение перед жизнью. Москва: Прогресс. 1992. 569 с.
- 91.Шевчук, О. У царстві Рода на природі : Екскурсія на природу: еколого-народознавчий аспект. Початкова школа(№10), 2012. с. 27-30.
- 92.Шевчук, О. В. Екологічне виховання учнів початкової школи засобами української народної культури: Методичні рекомендації, розробки уроків і виховних заходів. Вінниця: Планер. 2014
- 93.Шевчук, О. Основні детермінанти екологічної поведінки учнів початкової школи. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік(Вип. 5.). 2017. 263 с.

- 94.Шевчук, О. Формування екологічної поведінки учнів початкової школи засобами української етнічної культури. (Дис. ... канд. пед. наук). Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2018
- 95.Шевчук, О. Теоретичні аспекти поняття «екологічна поведінка молодших школярів». Multidisciplinary scientific notes. Theory, history and practice. Edmonton, Canada. International Science Group. 2022.. 136 с.
- 96.Шевчук, О. Особистісні чинники екологічно-деструктивної поведінки молодших школярів. Analysis of modern ways of development of science and scientific discussions. Bilbao, Spain. International Science Group. 2022. 336 с.
- 97.Шейко, В. М., & Кушнарєнко, Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання. 2006. 265 с.
- 98.Эльконин, Д. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений (4-е вид.). Москва, Россия: Издательский центр «Академия». 2007
- 99.Юнг, К. Г. Человек и его символы. Москва, Россия: Медков С. Б.Серебряные нити . 2016. 598 с.
100. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения . Москва: Наука. 1969. 269 с.
101. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе. Москва, Россия: Смысл. 2000 269 с.
102. Ясюкова, Л. Я. Фрустрационный тест Розенцвейга диагностика реакций в ситуациях конфликта: методическое руководство. Санкт-Петербург: Иматон. 2007
103. Adler, A. Understanding human nature. Oxford, England: Greenberg. 1927
104. Allport, G. Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven, NJ: Yale University Press. 1955
105. Callicott, B. Traditional american indian and western european attitudes toward nature: an overview. Environmental ethics(V. 4.),1982. p. 293-318.
106. Cattell, R. Personality: A systematic, theoretical, and factual study. New York: McGraw Hill. New York: McGraw Hill. 1950

107. Gastil, R. D. The Determinants of Human Behavior. *American Anthropologist*, Vol. 63(№6), 1961, Dec pp. 1281-1291
108. Plowman, I. The four determinants of behaviour 2006. Retrieved from The regionalinsitute:  
[http://www.regional.org.au/au/apen/2006/refereed/2/3876\\_plowmani.htm](http://www.regional.org.au/au/apen/2006/refereed/2/3876_plowmani.htm)
109. Gesell, A. The First Five Years Of Life A Guide To The Study Of The Preschool Child. Harper.1940
110. Hull, C. L. Principles of Behavior. NY: Appleton-Century-Crofts. 1943
111. Leopold, A. A Sand County Almanac. New York: Oxford University Press. 1989
112. Maier, N. The role of frustration in social movements. *Psychological Review*, Vol. 49(6), 1942. pp. 586-599.
113. Maslow, A. H. Motivation and Personality (2nd ed. вид.). N.Y.: Harper & Row. 1970
114. Meyer, G. (Ed.). Bioethics in education. Sydney and Hamburg: Lit. 1990
115. Miller, N. E., & Dollard, J. Social learning and imitation. New Haven, CT, US: Yale University Press. 1941
116. Nash, R. The rights of nature. A history of environmental ethics. Madison: Univ. Wisconsin Press. 1988
117. Rolston III, H. Genes, genesis and God: values and their origins in natural and human history. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1999
118. Rotter, J. B. Social learning and clinical psychology. New York: Prentice-Hall. 1954
119. Skinner, B. Science and Human Behavior. New York: Macmillan. 1953
120. Thompson, L. G. Thompson. L G. The psichobilology of emotions. - New York, Plenum, 1988. New York: Plenum.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика визначення типу екологічної поведінки молодших школярів

Когнітивний компонент –рівень знань про довкілля і способи поведінки в довкіллі:

Елементарний рівень (Е) – знання учнів про природу знаходяться на початковому для їх віку рівні. Вони не можуть назвати об'єкти природи, тварин, рослин, школярі не розуміють необхідності економного споживання ресурсів, не орієнтуються в принципах економного ведення господарства; знання норм та правил екологічної поведінки у довкіллі та побуті знаходяться на низькому рівні або повністю чи частково відсутні, учні не розуміють взаємозв'язків у природі, залежності природи та життя людей, не вміють сформулювати приклади діяльності людини у природі, щодо збереження і покращення стану навколишнього середовища.

Базовий рівень (Б) – знання учнів про природу дещо розширені, вони розуміють необхідність економного споживання ресурсів, знають, що господарство потрібно вести економно, орієнтуються в принципах економного ведення господарства; володіють деякими знаннями норм та правил екологічної поведінки у довкіллі та побуті; учні частково володіють знаннями про взаємозв'язки в природі, залежність природи і людини, частково формулюють приклади діяльності людини щодо поліпшення стану навколишнього середовища.

Середній рівень (С) – знання учнів про природу знаходяться на належному рівні, вони розуміють необхідність економного споживання ресурсів, орієнтуються в принципах економного ведення господарства, але не вбачають потреби в житті застосовувати дані знання; володіють певними знаннями норм та правил екологічної поведінки у довкіллі та побуті, учні

мають знання про взаємозв'язки в природі, залежність природи і людини, формують приклади діяльності людини щодо поліпшення стану навколишнього середовища, проте допускають помилки.

Високий рівень (В) – знання учнів про природу знаходяться на високому рівні, вони розуміють необхідність економного споживання ресурсів, орієнтуються в принципах економного ведення господарства; відповідно до свого віку, володіють ґрунтовними знаннями про норми та правила екологічної поведінки у довіллі та побуті та про взаємозв'язки в природі, залежність природи і людини, наводять приклади діяльності людини щодо поліпшення стану навколишнього середовища.

Емоційно-ціннісний компонент – емоційне суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи:

Елементарний рівень (Е) – учні байдуже ставляться до краси природи, не помічають її, акцентують увагу на негативних ознаках недосконалості, не доглянутості природи, не вбачають у ній цінності; всіх представників флори і фауни розділяють на «хороших», «поганих», «потрібних», «непотрібних», «гарних», «огидних», «брудних» тощо; серед почуттів та емоцій проявляється жорстокість, гнів, байдужість у ставленні до довілля бажання зруйнувати, пошкодити об'єкти природи, довести власну силу; повна відсутність зацікавленості екологічною тематикою, відсутнє бажання доглядати за природними об'єктами, раціонально використовувати ресурси, оберегати природу, серед переконань переважають «все в природі для мене, все для моїх потреб».

Базовий рівень (Б) – учні нейтрально ставляться до природи, вона не викликає позитивних емоцій, часто не помічають її краси; не вбачають цінності у природі; всіх представників флори і фауни розділяють на «хороших» і «поганих»; серед почуттів та емоцій проявляється байдужість у ставленні до довілля; цікавість до природи проявляється лише з метою відпочити на природі, зібрати гриби, ягоди, квіти тощо; зацікавленості

екологічною тематикою присутня на фрагментарному рівні; бажання доглядати за природними об'єктами, раціонально використовувати ресурси, оберігати природу з'являється лише коли учні матимуть й інше підкріплення: похвала, оцінка, перемога, приз тощо, серед переконань домінують «є спеціальні люди котрі повинні допомагати природі, мене це не стосується».

Середній рівень (С) – учні мають бажання милуватися красою природи, вона викликає позитивні емоції, отримують задоволення від спілкування з природою; визнають цінність природи, проявляється суб'єкт-суб'єктне ставлення до окремих представників природи; обґрунтовують необхідність всіх представників флори і фауни, не виділяють «хороших» і «поганих», але присутнє гидливе ставлення до деяких видів; серед почуттів та емоцій проявляється повага, любов, співчуття, небайдужість у ставленні до довкілля, переживання за долю флори і фауни, проте коли бачать дії інших, що шкодять довкіллю реагують лише відповідними емоціями; в учнів наявний інтерес до екологічної тематики; є певне бажання доглядати за природними об'єктами, допомагати природі, сформовані переконання, раціонально споживати ресурси, оберігати природу, проте вони не стійкі, ситуативні; проявляються «дотримуюсь, але хтось повинен нагадувати, слідкувати, контролювати»

Високий рівень (В) – учні мають бажання милуватися красою природи, вона викликає позитивні емоції, отримують задоволення від спілкування з природою та прагнуть спілкуватися з нею; визнають цінність природи, проявляється суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи; обґрунтовують необхідність всіх представників флори і фауни, що немає «поганих»; серед почуттів та емоцій проявляється повага, любов, співчуття, небайдужість у ставленні до довкілля, переживання за долю флори і фауни; учні можуть робити зауваження та проявляти відповідні емоції, коли бачать дії інших, що шкодять довкіллю; в учнів наявний стійкий інтерес до екологічної тематики; наявне бажання доглядати за природними об'єктами, допомагати природі, ці дії приносять задоволення; сформовані переконання, почуття обов'язку



раціонально використовувати ресурси, оберігати природу, «я бережу природу – це мій обов'язок»

Поведінково-діяльнісний компонент – практичні навички і досвід екологічної поведінки:

Елементарний рівень (Е) – в учнів практично відсутній досвід екологічної поведінки, їх дії та вчинки в довкіллі не відповідають екологічним нормам, часто носять руйнівний характер; в побуті не дотримуються елементарних екологічних норм; в природоохоронних заходах беруть участь неохоче, як правило, з примусу або наслідуючи друзів чи дорослих.

Базовий рівень (Б) – в учнів фрагментарно присутній досвід екологічної поведінки, в переважній більшості випадків менше шкодять «хорошим» представникам фауни, до флори відношення споживче, дотримуються окремих правил поведінки в довкіллі; в побуті дотримуються екологічних норм лише за умови контролю дорослих, в природоохоронних заходах беруть участь з ініціативи дорослих або однолітків.

Середній рівень (С) – в учнів присутній досвід екологічної поведінки, вони намагаються не шкодити довкіллю, щоб їх дії та вчинки відповідали екологічним нормам, розуміють наслідки негативних дій в довкіллі, проте вони діють за принципом «як всі так і я», в побуті намагаються дотримуватись екологічних норм, хоча іноді й забувають; за дорученням дорослих або однолітків беруть активну участь в екологічних заходах.

Високий рівень (В) – в учнів наявний досвід та практичні навички діяльності в довкіллі та побуті, свої дії та вчинки в довкіллі вони підпорядковують екологічним нормам, активно реагують, проявляють рішучість на антиекологічні дії інших; в побуті свідомо дотримуються норм та правил екологічної поведінки, зменшення витрат природних ресурсів, наголошують дорослим та одноліткам на необхідності цих дій; беруть активну участь у заходах по збереженню природи та примноженню природних об'єктів.

## Додаток Б

**Перелік запитань для усного опитування (інтерв'ю з елементами бесіди)  
з метою з'ясування рівня їх екологічних знань молодших школярів.**

**Завдання 1. Знання про природу.**

- Що таке природа?
- Хто живе в природі?
- Назви, що найцікавіше для тебе в природі?
- Чи може людина впливати на природу?
- Чи бувають в природі погані рослини або тварини?

**Завдання 2. Про економію ресурсів**

- Чи можна берегти природу вдома? Як?
- Чи потрібно берегти вдома воду, світло, газ, тепло? Чому? Як це можна робити?
- Які предмети, що ти використовуєш вдома, можуть зашкодити природі? Як?
- Який предмет з твого дому найбільше забруднює природу?
- Чи потрібно сортувати сміття? Для чого це робити? Яким чином його сортують? Чи сортують його у вас вдома?

**Завдання 3. Правила екологічної поведінки в довкіллі**

- Чи знаєш ти, як себе потрібно вести в природі?
- Назви правила поведінки в природі?
- Що можна робити в природі?
- Що не можна робити в природі?
- Чому зникають деякі види рослин і тварин?

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ

**Аналіз результатів опитування молодших школярів з метою з'ясування рівня їх екологічних знань.**

Описуючи сутність поняття «природа», більшість учнів назвали, сукупність рослин і тварин, тобто лише живу природу: «це рослини та тварини», «все, що дихає, живиться і вмирає» – 40,39% , частина відповідей мала окремий вибіркового характер «це рослини», «ліс», «річечка», «дерева», «квіти», «живі істоти», «тварини», «люди» тощо – 29,08%, відповідь «все живе і неживе, що створено не людиною» – дали 12,74 % опитаних, сприймають людину частиною природи «люди, тварини, рослини» лише – 9,38% опитаних, не змогли дати відповідь на це запитання – 8,41% респондентів.

Даючи відповідь на запитання «хто живе в природі?», всі учні впорались із заданням, а відповіді переважно об'єднались у три групи: учні називали окремих представників рослин і тварин «кіт», «собака», «вовк», «сова», «метелик», «тюльпан», «дуб» тощо – 48,32%, називали представників флори та фауни в загальному «рослини і тварини, птахи, комахи, риби» тощо – 39,18%, крім представників флори та фауни вказували людину 12,5%.

Відповідаючи на запитання «що найцікавіше для тебе в природі?», відповіді були схожі до попереднього запитання: учні називали окремих представників тваринного світу або рослинного світу – 35,87%, в загальному «рослини і тварини» – 26,68%, називали об'єкти неживої природи: «свіже повітря, струмок, гори, море, пахощі тощо» – 8,89%, «купатися, відпочивати, збирати гриби, квіти, ловити рибу тощо» – 10,59%, «садити рослини, годувати тварин, гуляти з ними» – 9,38%, «милуватися краєвидами, слухати спів птахів, фотографувати рослини та тварин» – 8,45% опитаних.

Даючи відповідь на запитання «Чи бувають в природі погані рослини або тварини?», 76,44% вказали, що в природі існують погані рослини та тварини, з них 23,9%, вказали, що «поганих рослин немає, є лише тварини».



Неочікуваними були відповіді учнів, що серед поганих тварин називали тих, що «злі» вовк, ведмідь, комарі тощо, 11,95%, в цю категорію потрапили навіть горобці. Лише 18,33% учнів сказали «всі тварини й рослини потрібні», «мені подобаються всі тварини та рослини», «всі потрібні, щоб тваринам було, що їсти» тощо.

Проаналізувавши відповіді першокласників на запитання першого блоку, можемо зробити висновок, що переважна більшість учнів частково орієнтується, що таке природа, відповідно не розуміє взаємозв'язків у ній, тому педагогам потрібно приділяти увагу на розкритті взаємозв'язків живої та неживої природи, а також поглибити знання школярів про значення природи у житті людини.

Проаналізуємо відповіді учнів з блоку про економне ведення господарства. Одержані данні з попереднього блоку, що стосуються фрагментарної орієнтації в понятті «природа», підтверджуються відповідями на запитання і з цього.

Всі учні відповіли дали стверджувальну відповідь, чи можна берегти природу вдома. Але, на уточнююче запитання як це можна робити, лише 59,14% змогли відповісти, основні відповіді: «садити вазони», «брати з дому пакети», «охороняти рослин і тварин», «викидати батарейки в спеціальний ящик», «вимикати воду і світло». Позитивним є той факт, що переважна більшість учнів вказали на необхідність берегти вдома воду, світло, газ, тепло вимикаючи їх коли не користуєшся: «закривати кран», «набирати воду в склянку, коли чистиш зуби», «вимикати світло» тощо (81,01%). Проте на запитання «чому це необхідно робити?», значна частина учнів вказала «не знаю, так кажуть дорослі (мама, тато, бабуся тощо)» (35,82%), «щоб економити кошти» (33,17%), лише 12,02% вказали «щоб берегти природу (річки, озера, дерева тощо)».

Найскладнішими для учнів виявились запитання про забруднення довкілля в побуті. На нашу думку, це пов'язано з недостатнім рівнем знань учнів, а також з частково сформованими мислительними операціями та

недостатніми знаннями причинно-наслідкових зв'язків. На запитання «Які предмети, що ти використовуєш вдома можуть зашкодити природі і як?» відповідями респондентів були «сміття», «пакети легенькі, вітер заносить їх в море дельфіни з'їдають і помирають», «батарейки, в них є страшна хімія і тваринки помирають», «нічого не забруднює, ми прибираємо». В ході бесіди, що стосувалась предмету з дому, який найбільше забруднює природу, виявилось найскладнішим для першокласників, лише 39,18 % учнів вказали «батарейки», на запитання «звідки вони знають», майже всі учні вказали, що з мультфільму «Фіксики», решта учнів, або вказували, що в них «вдома нічого не забруднює природи» – 33,17%, або вказували «кіт, бо він скидає вазони», «сестричка, бо вона постійно робить безлад», «бабуся» тощо – 8,89%, 18,76% - не дали відповідь на запитання. Неочікуваним виявився той факт, що 38,7 % опитаних словосполучення «берегти природу вдома», асоціювалось із доглядом за кімнатними рослинами, зокрема вазонами, цікаво, що догляд за домашніми тваринами в це поняття не входив.

Запитання, що стосувалось сортування сміття, виявилось дещо легшим для учнів. 46, 64% вказали на необхідність сортування сміття, проте в ході уточнюючої бесіди «як це треба робити і для чого?» респонденти вказали: «шкірки викидають в один смітник, а папір, пляшки, пакети в інший», «треба, але не знаю для чого», серед пояснень чому сміття не треба сортувати основними були: «не потрібно, тато каже, бомжі самі все перебирають», «мама каже, є люди яким за це гроші платять, нехай перебирають», «тато, сказав, що не треба, бо приїжджає одна машина і все сміття всерівно перемішається» тощо.

Отже, проаналізувавши відповіді першокласників, з метою з'ясування рівня знань про економне ведення господарства, ми виявили досить поверхневі знання учнів у цій галузі, вони часто не орієнтуються у питаннях про взаємозв'язки в природі, для них природа асоціюється з лісом, морем, тваринами, вдома – з кімнатними рослинами, часто повторювали відповіді



сусідів, хоча деякі учні мають достатній рівень знань про шляхи збереження природи вдома.

Аналіз наявного рівня знань щодо поведінки в природі продемонстрував, що учні краще знають правила поведінки в природі ніж про збереження природи в побуті. Майже абсолютна більшість респондентів 99,76% вказали, що знають як себе поводити в природі, щоправда вказували абстрактні відповіді типу «виконувати правила», «гарно поводити себе», «берегти природу», «збирати гриби, ягоди», «слухатись батьків». Саме остання відповідь вказує на часткову несамостійність поведінки в довкіллі учнів початкових класів і пряму її залежність від поведінки батьків. В ході уточнюючої бесіди, було з'ясовано, що 49,28 % учнів, можуть вказати деякі конкретні як правила поведінки в природі: «не бігати», «не запалювати вогонь», «не рубати дерева», «не ламати гілки», «не кидати сміття», «охороняти рослини і тварин» тощо.

Думки учнів щодо того, що можна робити в природі розділилися переважно на дві групи, одні вважають що від природи доцільно отримати користь «купатися в річці, загоряти», «гуляти», «співати, танцювати, стрибати», «смажити шашлик», «збирати квіти, ягоди, гриби, березовий сік, мушлі тощо», «полювати на тварин» – 69,47% респондентів, вказали на необхідність допомогти природі 27,89% – «садити квіти», «поливати квіти», «гасити пожежу, якщо щось загорілось», «допомагати тваринкам, коли у них щось болить», «годувати тваринок», щоправда деякі учні давали одразу відповіді з двох груп.

Щодо правил, чого не можна робити 9,86% вказали що «не знають», 11,3% вказали «бігати, бо можна заблудитись», «ходити самому без дорослих» тощо, 78,84% вказали «рубати дерева», «кидати сміття», «залишати вогнище», «рвати рослини», «ламати гілки», «стріляти в тварин» тощо. Уточнююче запитання чому зникають деякі види рослин і тварин викликало деякі труднощі, 56,25% змогли дати відповіді на нього, серед відповідей домінували рослини зникають, «бо їх не поливають», «наступають на них», «їх



зрізають, зривають» «тваринки їх з'їдають», «тваринки вмирають, бо їдять пакетик, залазять в пляшку, в сміття», «вмирають від старості», на безпосередню причетність людини до цього процесу вказали лише 12,98% респондентів «їх вбивають люди».



## Додаток Г

**Перелік запитань для усного опитування (інтерв'ю з елементами бесіди)  
для учнів 1-2 класів з метою з'ясування їх емоційного ставлення до  
природи.**

**Завдання 1.** Емоційне ставлення до рослинного світу.

- Для чого тобі потрібна природа?
- Чи є в природі погані рослини?
- Уяви, що трапилося б, якби в лісі зрубали всі дерева?
- Уяви, що трапилося б, якби зникли всі річки?
- Уяви, що трапилося б, якби зникли всі рослини?

**Завдання 2.** Емоційне ставлення до тваринного світу.

- Як ти думаєш, чим дикі звірі й пташки на волі, вони відрізняються від тих, що сидять в клітці?
- Як ти думаєш, чому діти ображають тварин, руйнують гнізда, мурашник?
- Чи є в природі погані тварини?
- Уяви, що трапилося б, якби в зникли всі тварини?
- Уяви, що трапилося б, якби в зникли всі птахи?

**Завдання 3.** Зацікавленість екологічною тематикою.

- Про кого ви найбільше любите читати казки та оповідання?
- Що в природі найцікавіше для тебе? (Яке спілкування з природою тобі найбільше подобається?)
- Чи тобі потрібна природа? Навіщо?
- Чи може людина нашкодити природі? Як?
- Чи чув ти такі слова як «екологічна небезпека»? Від кого? Про що йшла мова? Що це?

**Завдання 4. Сформованість відповідних переконань.**

- Чи потрібно охороняти природу? Хто це повинен робити? Яким чином?
- Що може трапитись якщо ніхто не буде охороняти природу?
- Чи можуть учні 1-4 класів охороняти природу? Як? Що потрібно робити?
- Що ти робиш, щоб берегти природу?
- Чи може природа розгніватись на людину? Як і чому (за що)?

**Завдання 5. «Асоціація».**

Учням називаються види рослин, тварин та об'єкти природи. Школярам необхідно назвати одне слово їх ознаку «які вони?», наприклад: «хороші», «погані», «злі», «гидкі» тощо.

*Слова для вправи:* кошеня, пацюк, пташеня, змія, троянда, павук, кульбаба, кропива, будяк, колорадський жук, ліс, вовк,

**Завдання 6. «Асоціація».**

Учням демонструються фото представників тваринного і рослинного світу, об'єктів неживої природи, а учні кажуть, що з ними можна (потрібно/хочеться) зробити, наприклад: «обійняти», «погладити», «нагодувати», «вирвати», «знищити», «забрати додому» тощо.

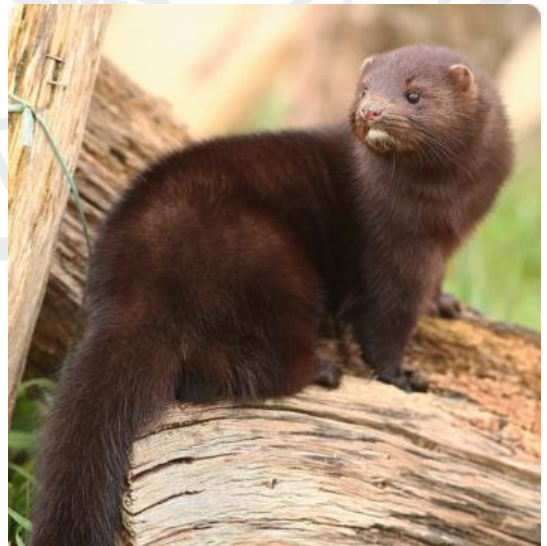
Фото для вправи:













**Аналіз результатів опитування молодших школярів з метою з'ясування рівня їх емоційного ставлення до природи.**

Перший блок запитань щодо наявного рівня емоційно-ціннісного ставлення до природи мав на меті дослідити ставлення учнів до рослинного світу. Всі відповіді на запитання «для чого тобі потрібна природа?» ми умовно об'єднали у чотири групи: для задоволення споживацьких потреб (35,34 %) – «збирати ягоди, гриби, березовий сік тощо», «щоб бджілки робили нам мед», «щоб було з чого будувати будинок, меблі робити», «ходити з татом на рибалку, полювання» тощо; як об'єкт відпочинку (37,99%) – «щоб було де відпочивати, купатися, гуляти, смажити шашлик, грати в м'яча»; для задоволення естетичних потреб, як об'єкт милування (12,98%) – «люблю фотографувати рослини і тварин», «подобається слухати зозулю, птахів», «в лісі гарно пахне», «там тихо, спокійно і тато з мамою не сваряться» тощо; на відсутності прямої потреби наголосили 7,2% першокласників – «природа потрібна всім щоб жити», «це дім рослин і тварин», «щоб росли дині, кавуни, квіти», «без неї всі помруть»; не змогли дати відповідь на запитання – 6,49% учнів. Розділяють рослини на «гарні й погані» – 38,94% учнів, серед поганих виділяли «бур'ян», «кропиву», «будяк» тощо, 58,89% респондентів вважають, що «немає поганих рослин, всі хороші».

В ході бесіди «уяви, що трапилося, якби зрубали всі дерева, зникли всі річки та рослини?» всі відповіді в залежності від ставлення учнів ми умовно об'єднали у дві групи: неможливість задовольнити власні споживацькі потреби (68,03%) – «не було б ягід», «не було б овочів і фруктів», «з чого робити двері, парти, меблі, папір, багаття», «ми не могли б мити руки та купатись, ловити рибу», «бджілки не робили б нам мед» тощо; наслідки для природи (44,47%) – «не було б, де жити білочкам і совам, тваринам і птахам», «пташечкам не було де співати», «нічого не пахло», «зникли б риба, жаби»,



«було б сумно і негарно», варто зауважити, що частина дітей давала по декілька відповідей з різних груп, а також повторювала попередні.

Проаналізувавши відповіді учнів нами з'ясували, що переважна більшість учнів мають споживацькі потреби, при спілкуванні з рослинним світом, потреби спілкуванні з природою слабо виражені, проте простежується потенціал до їх розвитку, при систематичній педагогічній роботі.

Перейдемо до з'ясування ціннісного ставлення учнів до тваринного світу. Позитивним виявився той факт, що більшість дітей вважають, що звірям і птахам краще на волі (72,12%) – відмінність вони пояснювали: «дикі щасливі, в них є мама, тато сестричка і братик, а в клітках сумують за рідними», «дикі можуть літати, бігати куди хочуть», «в диких є сім'я», проте вказали, в неволі тваринам краще (26,02%) аргументами переважно були: «в неволі їх годують», «в клітці можна спати скільки хочеш», «діти приходять на них подивитись», «на них не нападе вовк і не з'їсть».

Відповіді на запитання «чому діти ображають тварин, руйнують гнізда, мурашники?» ми умовно згрупували таким чином: причина в особистих якостях дитини (63,7%) – «бо діти злі, вредні, погані», «не знають, що так робити не можна», в керівництві інших (25,48%) – «може їм хтось сказав або показав», дещо неочікуваними були відповіді, коли мотивом виступає страх або помста (8,89%) – «бо вони бояться пса, мурах, тому і б'ють їх», «може їх колись вкусив собака, і вони хочуть помститись», відповіли, що не знають (1,93%).

Аналізуючи бесіду на тему «що трапилося б, якби зникли всі тварини та птахи?» відповіді об'єднали у дві групи – наслідки для особистості (85,82%) – «В нас би не було цирку, зоопарків», «не було молока, яєць, їжі», «не було б з кого робити шуби» тощо; та наслідки для природи (39,66%) – «гусинь, би ніхто не їв», «ніхто б не співав, не щебетав», «не стало мого собаки, kota», «було б сумно без тварин», «дехто був би самотнім», «було б багато рослин, їх би ніхто не їв» тощо.

Серед книг, що їх читають учні зацікавленість екологічною тематикою – книги про тварин, динозаврів, подорожі лише на четвертому місці. Серед найцікавішого для них в природі молодші школярів назвали окремі види рослин і тварин (38,7%) – «зозуля», «вуж», «лисеня» тощо, отримувати задоволення від відпочинку (31,49%) – «відпочивати, купатися, піти з палатками» тощо, отримувати користь від взаємодії з природою (27,64%) «збирати ягоди, гриби, березовий сік, корисні рослини, квіти, ловити коників-стрибунців», отримувати насолоду від милування природою (13,7%) «дивитись як світить сонечко, шумлять дерева, співають птахи», «годувати білочок, птахів» тощо, не отримують задоволення від спілкування з природою – «мені природа не цікава» – 6,73%.

Спочатку запитання щодо шкоди людини природі викликало певні труднощі в учнів, проте в ході уточнюючої бесіди першокласники вказували на безпосереднє знищення тварин і рослин (38,46%) «вдарити тварину, вбивати тварин», «наступити на рослину, зірвати її», «зрубати дерево, зламати гілки» тощо, на засміченні середовища (36,54%) «викидати сміття», «не прибирати сміття», «забруднити річку» тощо, на шкоді ґрунтам (7,93%) – «розкопувати землю, палити її», на нераціональному використанні ресурсів (12,02%) – «не закривати кран, не вимикати світло» тощо, вважають, що людина не завдає шкоди природі (5,05%).

Проаналізувавши відповіді учнів на дані запитання можемо зробити висновки, що серед потреб учнів у спілкуванні з природою домінують споживацькі потреби та потреби у відпочинку. В першокласників простежується співчуття та жаль до тварин, потреба в догляді за ними, проте через відсутність знань, учні не завжди розуміють наслідки вчинків людини. До рослин та неживої природи вони ставляться, дещо гірше, часто усвідомлюючи їх як ресурс для задоволення власних потреб. Що стосується потреб у милуванні природою, вони в першокласників розвинені частково, на нашу думку, однією з причин є недостатня увага дорослих, учням не наголошували на можливостях милування природою, деякі учні не вміють



цього робити. Для формування даних патернів поведінки варто привчати учнів милуватись красою природи, при цьому не лише живої, а й неживої.

В ході дослідження підтвердилось припущення, щодо наслідування поведінки інших та впливу дорослих на поведінку учнів початкових класів у довкіллі. Щоб нівелювати агресію, як наслідок страху або помсти доречно пояснювати учням як справлятися з цими емоціями не шкодячи іншим.

Що стосується ознайомлення з поняттям «екологічна небезпека», то 70,91% опитаних, не чули таких слів, або асоціюють їх з абсолютно іншими поняттями. 29,09% опитаних чули таке словосполучення від дорослих, проте лише 11,78% змогли навести хоча б по одному прикладу даної поведінки «розбитий термометр», «лісова пожежа», «аварія» тощо.

Думки учнів, щодо охорони природи розділилися на декілька груп: вважають, що природу необхідно охороняти (74,04), наполягають, що варто охороняти природу лише вдома (14,9%), дотримуються поглядів, що немає необхідності охороняти природу (11,06%). Щодо уточнюючого запитання «хто повинен це робити і як?» 88,22% респондентів вказали, що «спеціальні люди», і лише 11,78% вказали, що «кожна людина може».

Можливості учнів початкових класів, щодо охорони природи розділилися практично половина респондентів вказали, що дитина не має можливості охороняти природу (55,05%) «діти не можуть», «мене ніхто не послухає», «я ще мала (-ий)», решта учнів вказали на певні дії, що можуть виконувати: оберігати природу (20,43%) «доглядати за тваринами, годувати тварин на вулиці», «не зривати рослини, поливати їх, садити», «покликати дорослих, показати дорослим, якщо хтось ламає гілки, кривдить тварину»; акцентують увагу на збереженні чистоти довкілля (15,63%) «не кидати сміття», «прибирати за собою», «дістати порожню пляшку або пакет з річки чи моря», «потушити багаття», «класти сміття в різні пакети», «не викидати батарейки, термометр» тощо; вказали на дії пов'язані з економією ресурсів (8,89%) «закривати крани, вимикати світло», «брати до магазину пакет», «віддавати



свої іграшки і речі меншим» тощо. На запитання «що ти робиш, щоб берегти природу?» відповіді були співвідносні з попереднім запитанням.

Відповіді першокласників на запитання «Чи може природа розгніватись на людину?» підтвердили недостатній рівень знань учнів про взаємозв'язки в природі, хоча 77,89% відсотків учнів дали позитивну відповідь, на уточнююче запитання як і за що були відповіді «коли в неї поганий настрій», «коли йде дощ», «коли гримить грім», «коли літом дуже жарко й довго немає дощу» тощо, лише 9,86% респондентів вказали «коли люди нашкодили природі», «вирубали ліс в горах», «вилили сміття в річку» тощо.

Проаналізувавши відповіді на запитання блоку для визначення сформованості відповідних переконань можемо зробити припущення, що учні готові чинити певні дії для збереження природи, проте відсутність знань, досвіду та допомоги дорослих не дозволяють їм в повній мірі реалізувати це прагнення. Крім того враховуючи вікові особливості молодших школярів для ефективного закріплення навички даної навички, необхідне систематичне нагадування з боку батьків та вчителів.

**Перелік запитань для усного опитування (інтерв'ю з елементами бесіди)  
для учнів 1-2 класів з метою з'ясування їх досвіду екологічної поведінки  
(практичні навички):**

**Завдання 1.** Досвід екологічної поведінки в природному середовищі.

- Чи доводилось вам брати участь у пікніках (гуртових обідах) на природі? Де це було? Який посуд ви використовували?
- Чи чистим було місце до вашого приходу і яким залишилося після того, як ви його покинули? Що ви зробили зі сміттям, що залишилось після вашого відпочинку на природі: залишили на місці відпочинку, спалили, прикопали чи забрали з собою?
- Чи доводилося вам допомагати дорослим або спостерігати за дорослими, коли ті розпалювали вогнище і готували їжу на природі (варили юшку, смажили шашлик)? Де брали дрова для вогнища? Як загасили вогнище?
- Яким було місце до розкладання вогнища і яким залишилося після приготування їжі.
- Що ти зі своїми батьками робиш для збереження природи?

**Завдання 2.** Досвід екологічної поведінки з представниками флори.

- Які дикоростучі квіти ви зривали і для чого? Де вони росли?
- З яких зірваних квітів ви плели віночки або робили букети? Що з ними робили потім? Кому дарували, прикрашали кімнату чи викидали?
- Які рослини ви збирали, для чого? Де вони росли?
- Чи доглядаєте Ви за рослинами? Які це рослини? Де вони ростуть? На городі, у квартирі на підвіконнях, перед будинком, чи в селі у бабусі? Що Ви робите по догляду за рослинами, як часто? *(записуються на відео короткі інтерв'ю)*
- А хто з вас допомагав садити дерева або кущі дорослим, а хто бачив, як це роблять батьки? Що потрібно зробити?

**Завдання 3.** Досвід екологічної поведінки з представниками фауни.

- Підніміть руки, у кого є домашні тварини. *(Вчитель називає кількість учнів).* Хто за ними доглядає? За якими саме тваринами ви доглядаєте, що робите, і як їх звати? *(записуються на відео короткі інтерв'ю)*
- А кому доводилося заглядати у пташині гнізда і дивитися на пташині яєчка, або торкати їх чи виймати з них яйця і пташенят?

- Чи траплялося вам або вашим родичам та друзям приносити додому диких звіряток або пташок? Як склалася їх доля?
- Можливо хтось забрав з вулиці кошеня чи цуценя і воно живе у вас вдома?
- Чи доводилось тобі спостерігати як хтось знущався над тваринами? Над ким і як? Що ти робив?

**Завдання 4.** Досвід раціонального використання природних ресурсів у побуті.

- Чи любиш ти економити? Що найчастіше ти економиш вдома? Яким чином?
- Чи вимикають у твоїй родині прилади з розетки (телевізор, зарядне, мікрохвильову піч і т.д.) Хто це робить? Хто найчастіше в твоїй родині вимикає зайве світло, воду?
- Підійміть руку ті учні, які розділяють сміття в різні відра відповідно до того, що вкидають. Як ви його ділите? (*Що куди викидаєте?*)
- Чи береш ти в магазин пакет або торбу з собою чи купуєш в магазині? Якщо в іграшці перестала працювати батарейка, куди ви її діваєте?
- Чи годував ти тварин на вулиці? Кого? Чим? Як часто?

**Завдання 5.** Дотримання ним норм та правил екологічної поведінки.

- Які правила поведінки в природі ти виконуєш?
- Які правила збереження природи вдома ти виконуєш?
- Які правила іноді порушуєш?
- Чи бачив ти як дорослі (твої рідні та знайомі) порушують правила поведінки в довкіллі?
- Чи робив ти їм зауваження? Як вони реагували? (*«погоджувались з тобою, хвалили тебе і казали, що більше так робити не будуть», «погоджувались, продовжували дії і казали що це останній раз», «не погоджувались, казали всі так роблять», «сварились на тебе і казали, щоб не вказував дорослим»*)

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ



**Аналіз результатів опитування молодших школярів з метою з'ясування рівня їх досвіду екологічної поведінки (практичні навички):**

Запитання першого блоку викликали в учнів стан емоційного піднесення, всі з радістю згадували відпочинок на природі, ділилися враженнями. 93,99% учнів вказали, що брали участь у пікніках на природі, слід зауважити, що абсолютно всі батьки даючи відповідь на аналогічне запитання анкети для батьків, вказали, що бодай раз брали участь в такому заході разом з дітьми. Запитання щодо посуду викликало деяке ускладнення в учнів, більша частина дітей вказали, що «не пам'ятають», «не звернули увагу», частина перераховувала види приборів «тарілка, виделка, ніж» тощо. Приємним виявився той факт, що 91,35% респондентів вказали, що прибрали після себе сміття.

Найскладнішим для першокласників було запитання, «що ти з батьками робиш для збереження природи?» 21,15% опитаних вказали, що саджають рослини (переважно культурні); 21,39% вказали, що підгодовують тварин в дворі, парку, зоопарку; 11,78% вказали, що не сміять, сортують сміття, віддають старі речі та іграшки родичам тощо, 6,25% не змогли відповісти на запитання, натомість 33,18% не вбачають, що їх дії можуть впливати на природу.

Аналізуючи досвід учнів початкових класів при взаємодії з представниками флори, ми отримали наступні результати. Абсолютно всі учні зривали квіти, серед мети збору рослин 87,74% вказали «подарувати мамі, бабусі», «прикрасити кімнату», 12,26% респондентів вказали, що «збирали для чаю, купання, букету до церкви» тощо.

Враховуючи, відповіді на попередні інтерв'ю учнів про неможливість учнів початкових класів самотійно без допомоги батьків виконувати певні дії в довкіллі. Ми вважаємо, доцільно порівняти дані відповіді учнів з відповідями

батьків на аналогічне запитання. На запитання щодо збору рослин разом з дітьми 35,86% опитаних вказали, що збирали для букета, віночка чи гербарію, 34,75% визначили що збирали разом з дітьми рослини для чаю та лікарські рослини, 16,67% опитаних вказали, що не збирають з дітьми рослин, 4,55% вказали, що надають перевагу фотографуванню на пам'ять гарних рослин, 8,08% не змогли пригадати відповідь. Таким чином порівнюючи розбіжності між відповідями респондентів, можемо припустити, або учні виконували певні дії з іншим членом родини, або учні були зацікавлені процесом й не знали для чого збирають рослини.

Ствердну відповідь про догляд за рослинами дали 77,64% опитаних учнів початкової школи, з них 64,18% вказали квіти у вазонах та палісаднику, а також рослини на городі. Серед відповідей на уточнююче запитання «Що ви робите», учні переважно вказували абстрактне «доглядаю» або «поливаю», були відповіді типу «сапою доглядаю буряки» тощо. Щодо досвіду садіння дерев, такий досвід наявний у 39,66% учнів, хоча серед відповідей першокласників були «Я взяв каштан і посадив в землю, але він ще не виріс». Порівняємо відповіді батьків на запитання «чи садили ви з дітьми рослини, дерева кущі?» 21,74% опитаних дали заперечну відповідь, 34,78% опитаних, вказали декілька видів рослин, при посадці яких учні брали участь, як правило це квіти (26,09%) та плодові дерева і овочеві культури (69,57%). Серед рослин за якими доглядають діти переважна кількість опитаних вказала кімнатні рослини (64,65%), серед яких доглядають за нагадуванням дорослих 43,43% учнів, самостійно доглядають – 34,85%, не доглядають взагалі – 21,72% учнів.

Проаналізуємо наявний досвід в учнів початкової школи взаємодії з представниками фауни. Домашніх тварин мають 69,47% учнів, з них майже половина має більше однієї тварини 30,29%, що стосується догляду за ними, то практично усі опитані вказали, що доглядають за ними. Що стосується догляду за тваринами, з точки зору батьків, то 43,48% вказали, що діти доглядають за тваринами лише після нагадування дорослих, 13,04%



доглядають 2-3 рази на тиждень, така ж кількість дітей доглядають за домашніми тваринами коли заохочують.

Досвід принесення диких звірів або птахів додому мають 20,19% серед них на поранених тварин вказали 8,94% . Досвід взяття домашньої тварини з вулиці мають 11,54% учнів, наведемо приклади дитячих розповідей. Софія Б., учениця 1 класу розповіла: «Я йшла з бібліотеки і побачила кота в якого боліли задні лапи, на них не було пальчиків і була кров, він підповз до мене й почав муркати та лащитись. Мені його було дуже шкода я прийшла до мами і дуже її просила пожаліти кота. Вона дозволила його принести, якщо в туалет він буде ходити на вулицю. Ми назвали кота Васька і він досі живе в нас».

Валера Ш. учень 1 класу розповів: «В сусідньому під'їзді жила бабуса з котом, коли бабуса померла, кота викинули на вулицю. Він завжди сидів під будинком, одного дня моєму татові стало шкода його, і він дозволив забрати кота до нас. Мама каже, що Том найкращий кіт».

Дана бесіда органічно перейшла в з'ясування наявного досвіду спостереження знущання над тваринами «Чи доводилось тобі бачити як хтось знущався над тваринами?». Данні засвідчили, що 33,41% учнів були свідками таких вчинків, причому 23,08% опитаних вказали на знущання над домашніми тваринами: «коли тато приходить п'яний, він б'є нашого кота», «дорослі часто б'ють ногами пса», «дід кидає нашу кішку об землю» тощо.

В ході уточнюючої бесіди «про ставлення до домашніх тварин» занепокоєння викликають деякі відповіді першокласників. Виявляється, що практично в кожному класі є учні, в яких у сім'ї позбувались здорових домашніх тварин у різний спосіб, наведемо декілька відповідей учнів. Саша Ч. учень 1 класу, сказав «У нас була кицька Анфіса, якщо її мучать вона дряпалась, якось моя менша сестричка тягала її за хвіст і вона її подряпала. Мама викликала лікаря, Анфісі зробили укол, вона трусилася і заснула. Хоча я зрозумів, що вона померла, мені дуже шкода кішку, вона ж не винна, я її любив». Віка Ш. учениця 1 класу розповіла: «Ми з мамою принесли бабусі кішку, вони з дідом її любили і хотіли. Але кішка викопала розсаду, яку бабуса



посадила на підвіконні, за це вона винесла її на смітник. Мені шкода Матільду, вона живе біля під'їзду, їсть на смітнику поряд з домом, ми з мамою іноді ходимо її годувати. Матільда на нас ображено дивиться і підходить їсти коли ми відходимо. Мені навіть здалося, що вона плаче і просить її забрати».

Руслан Б. учень 2 класу розповів: «У мене був папуга Жора. Мені його приніс Дід Мороз, я його вчив розмовляти і він навіть казав: «Жорочка курочка, Жорочка птичка». До нас у гості прийшов друг тата дядя Коля, вони з батьком довго сиділи на кухні. А потім випустили Жору у вікно, мені сказали, що птахи повинні жити на волі».

Проаналізуємо наявний досвід раціонального використання природних ресурсів у побуті. 66,35% учнів вказали, що любляють економити, з них на економію ресурсів вказали 19,71% опитаних – «воду, світло» тощо, серед відповідей дітей переважили «гроші, цукерки» тощо. У сім'ї вимикають зайві прилади з розеток 32,93 %, серед тих, хто найчастіше це робить, учні переважно вказували «мама або бабуся» (23,8%).

Проаналізувавши відповіді учнів, що стосуються сортування сміття, 67,07% вказали, що сортують сміття вдома, дещо неочікуваним виявилось порівняння відповідей учнів та їх батьків. 69,19% вказали, що не сортують сміття, називаючи серед причин «відсутність спеціальних контейнерів», «не бачу необхідності», «я не бачив, щоб приїжджали різні машини» тощо. Порівнюючи суттєву відмінність між відповідями учнів та їх батьків, можемо зробити висновок, що першокласники знають про необхідність сортування сміття, хочуть здаватися кращими перед педагогом та бояться, щоб їх не сварили.

На необхідності брати до магазину пакет або сумку з дому вказали 37,02% учнів, ще 22,6% вказали, що «краще купити нову, вона буде чистою і гарною». Позитивним є той факт, що 37,74% вказали, що непрацюючу батарейку «необхідно зарядити». Про наявний досвід годування тварин на вулиці вказали 100% учнів, серед відповідей були «голодні кішка, собака», «голуба, горобчиків, ворону», «білочку» тощо.

Відповіді на запитання з блоку щодо дотримання правил екологічної поведінки значною мірою збігались з відповідями з першої анкети (додаток А). На запитання «Чи бачив ти як дорослі (твої рідні та знайомі) порушують правила поведінки в довкіллі?» 64,9% опитаних дали ствердну відповідь: серед відповідей учнів були «кривдили тварин», «рубали дерево», «викидали сміття» тощо. 49,52% відповіли, що вказали дорослим «так робити не можна» і 31,97% погодились і сказали, що більше так робити не будуть.



**Інструкція проєктивної методики Методика «Чарівна країна почуттів»**

(Авторська - Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов)

**Мета:** Виявлення ставлення дітей до близьких для них людей і до подій, що відбуваються в їх повсякденному житті. Дослідження психоемоційного стану дитини.

**Інвентар:** кольорові олівці, заготовки карти чарівної країни.

**Час роботи:** 25 хв.

**Вікові рамки застосування:** від 5 років до 13 років.

**Алгоритм роботи.**

**Вступ.** Кожній дитині розповідається казка про життя жителів чарівної країни почуттів, і допомогу їм у вирішенні їх життєвих труднощів.

**Основна частина.**

Інструкція до дії:

Перед дитиною розкладаються вісім олівців (червоний, жовтий, синій, зелений, фіолетовий, коричневий, сірий і чорний) і бланк методики.

**Крок 1.** Дитині зачитується наступний текст.

Далеко-далеко, а, можливо, і близько, є чарівна країна, і живуть в ній Почуття: Радість, Задоволення, Провина, Смуток, Злість, Страх, Образа і Інтерес. Живуть вони в маленьких кольорових будиночках. Причому, кожне почуття: живе в будинку певного кольору. Хтось: живе в червоному будиночку, хтось в синьому, хтось в чорному, хтось в зеленому ... Кожен день, як встає сонце, жителі займаються своїми справами. Але одного разу трапилася біда. На країну налетів страшний ураган. Пориви вітру були настільки сильні, що зривали дахи з будинків і ламали гілки дерев. Жителі встигли сховатися, але будиночки врятувати не вдалося. І ось ураган закінчився, вітер стих. Жителі вийшли з укриттів і побачили свої будинки зруйнованими. Звичайно, вони були дуже засмучені, але сльозами, як відомо, горю не допоможеш. Взявши необхідні інструменти, жителі незабаром відновили свої будиночки. Але ось біда - всю фарбу забрав вітер.

**Інструкція:** У тебе є кольорові олівці. Будь ласка, допоможи жителям і розфарбуй будиночки.

**Крок 2.** Дитині говорять:

- Дякую, тобі від імені всіх жителів. Ти відновив країну. Справжній чарівник!
- Але справа в тому, що під час урагану жителі були так налякані, що зовсім забули, в будиночках якого кольору жив кожен з них.

**Інструкція:** Покажи їм, де їх будиночки.

**Крок 3.** Дитині говорять:



- Дякую, ти не тільки відновив країну, а й допоміг жителям знайти свої домівки.
- Тепер їм добре, адже дуже важливо знати, де твій будинок.
- Але як, же ми будемо подорожувати по цій країні без карти?
- Адже кожна країна має свою територію і межі. Територія країни наноситься на карту. Подивіться - ось карта країни почуттів (ведучий показує силует людини).
- Але вона порожня. Після відновлення країни карта ще не виправлена.
- Тільки ти, як людина, що відновила країну, можеш розфарбувати карту.
- Для цього візьми, будь ласка, свої чарівні олівці. Вони вже допомогли тобі відновити країну, тепер допоможуть і розфарбувати карту.

### Обробка результатів

При обробці результатів важливо звертати увагу на наступне:

- 1) які кольори були задіяні при розфарбовуванні будиночків;
- 2) чи адекватно підібрані кольори при «заселенні» в будиночки. наприклад, неадекватним може вважатися відповідність «радості» і «задоволення» чорному, коричневому або сірому кольорам. Однак, незважаючи на те, що даний вибір може вважатися неадекватним, він, тим не менш, є діагностичним;
- 3) яким чином розподілені почуття всередині силуету людини.

Символічно силует ділиться на 5 зон:

- голова і шия (Г) – символізують ментальну діяльність;
- тулуб до лінії талії (Т), виключаючи руки – символізують емоційну діяльність;
- руки (Р) – символізують комунікативні функції;
- тазостегнова зона (С) – символізує зону творчих переживань;
- ноги (Н) – символізують почуття «опори», впевненість в собі, можливість «Заземлення» негативних переживань.

Таким чином, дана методика показує нам актуальний психоемоційний стан дитини.

6 - 8 будиночків (75% -100%) розфарбовані адекватними кольорами, розподілені по «Карті країни» гармонійно - норма психоемоційного стану.

3 - 5 (38% -62%) будиночків розфарбовані неадекватними кольорами, розподіл по «Карті країни» викликає дисгармонію - рівень психоемоційного стану нижче норми.

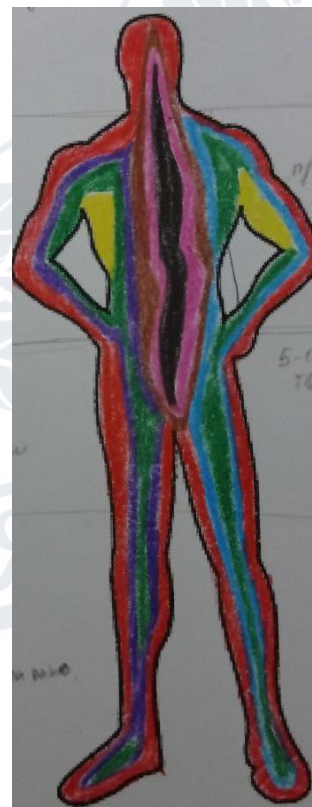
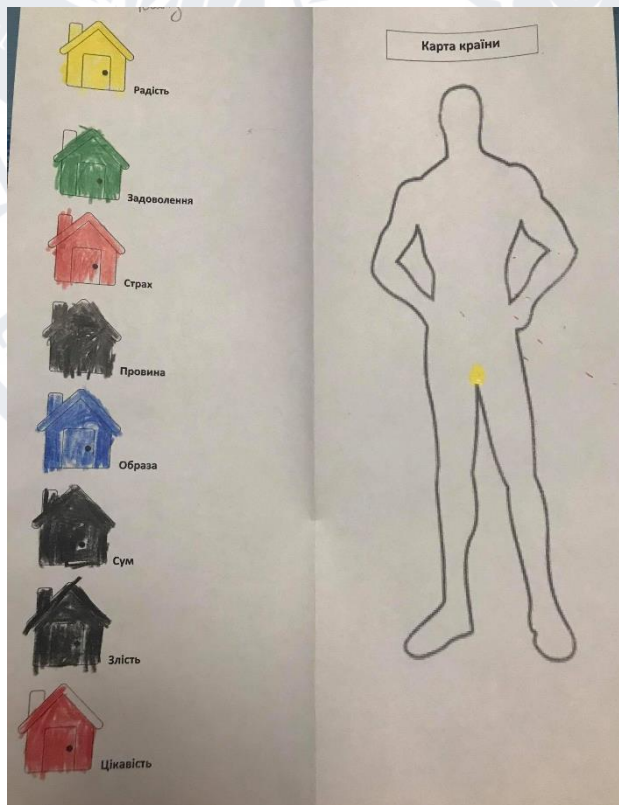
**Висновки:** Методика «Чарівна країна почуттів» дозволяє не тільки продіагностувати емоційну сферу дитини, визначити в якому актуальному емоційному стані дитина перебуває, а й є хорошою корекційною технікою, спрямованою на відреагування негативних емоційних станів, розкриття ресурсу особистості, розвиток саморегуляції, формування вміння висловлювати свої думки, розвиток фантазії та уяви.

## Додаток Л

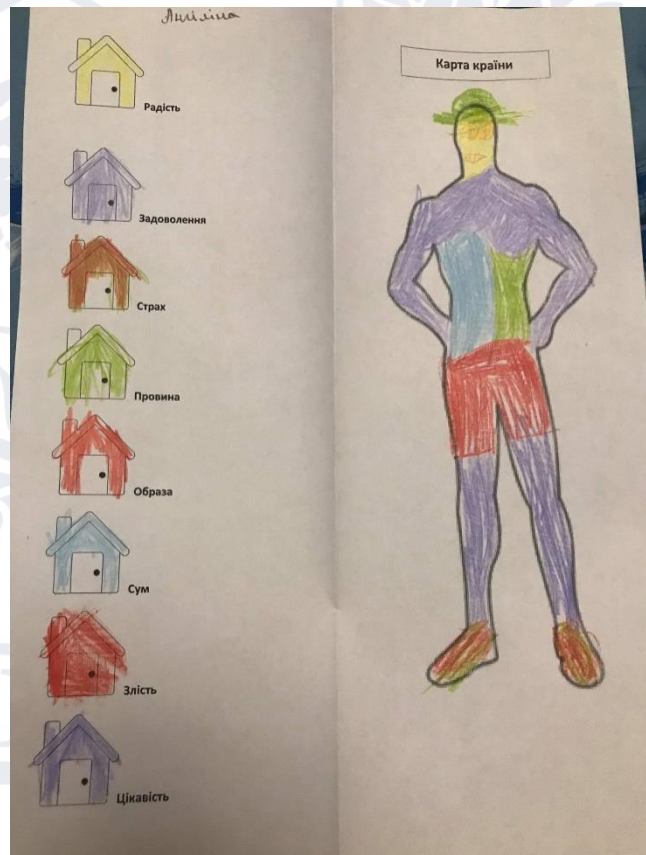
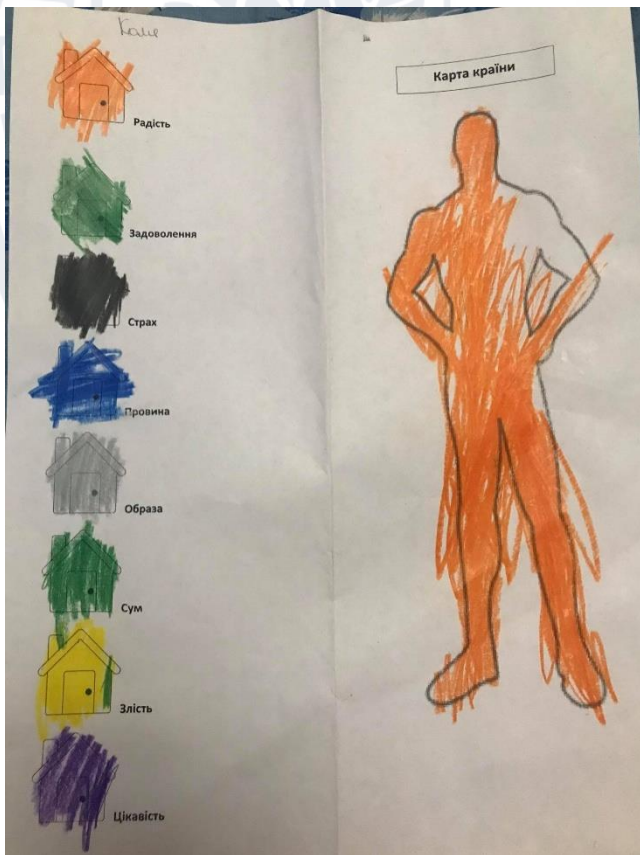
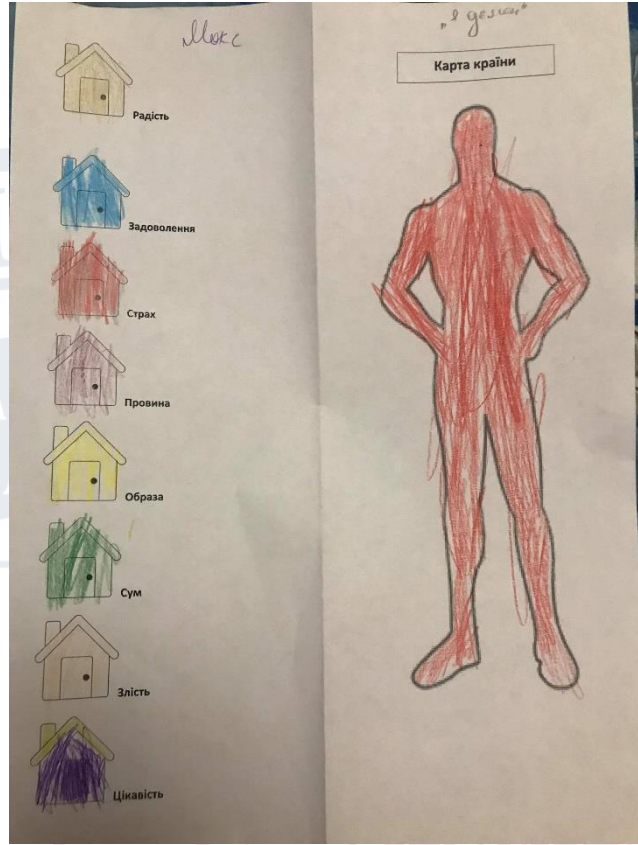
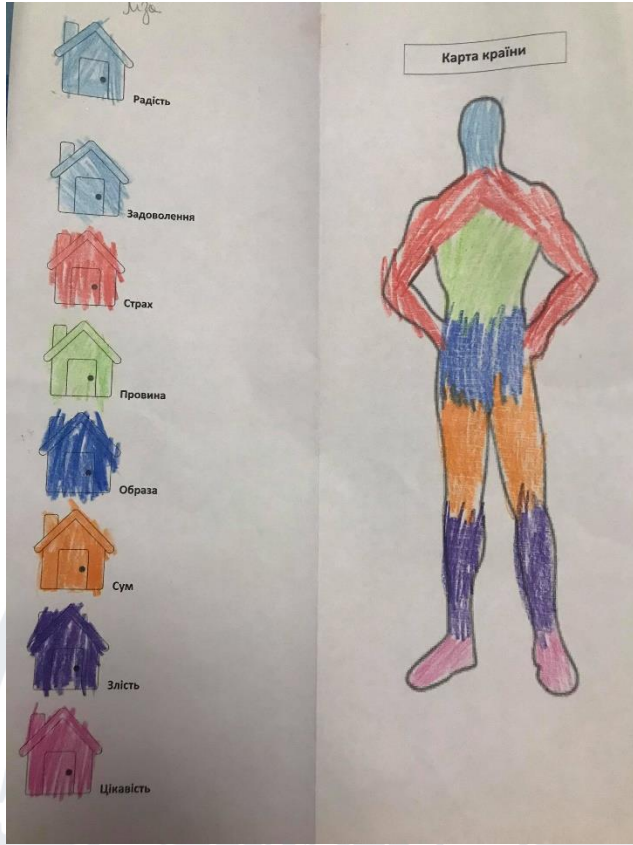
## Протокол тестування проективної методики «Чарівна країна почуттів»

Шифр дитини	Тип екологічної поведінки (числ.показ)	злість	Образ	провина	страх	Загальна сума
Д15	34	5	5	6	5	21
Д30	36	0	20	0	0	20
Д33	38	20	0	0	0	20
Д49	43	5	5	5	5	20
Д3	76	0	0	20	0	20
Д17	168	0	0	0	20	20
Д39	43	4	4	4	6	18
Д50	119	5	4	5	4	18
Д41	34	3	3	5	5	16
Д12	36	4	5	2	5	16
Д62	45	3	3	5	5	16
Д59	55	4	4	4	4	16
Д35	84	3	5	3	5	16
Д23	45	5	5	1	4	15
Д31	63	4	5	3	3	15
Д24	46	2	4	3	5	14
Д42	56	3	4	4	3	14
Д46	71	1	1	6	5	13
Д37	85	4	5	1	3	13
Д22	86	1	5	5	2	13
Д8	40	3	3	3	3	12
Д2	58	2	5	2	3	12
Д18	80	3	3	3	3	12
Д10	124	1	4	4	3	12
Д29	129	3	3	3	3	12
Д53	44	2	3	3	3	11
Д21	125	5	4	1	1	11
Д54	38	2	2	3	3	10
Д7	63	3	1	5	1	10
Д13	133	2	3	3	2	10
Д19	129	2	3	1	3	9
Д14	64	2	2	2	2	8
Д38	64	3	1	1	3	8
Д34	69	2	2	2	2	8
Д55	76	3	3	1	1	8
Д45	88	1	3	1	3	8
Д48	114	2	3	1	2	8
Д40	130	2	2	2	2	8

Д16	157	2	2	2	2	8
Д52	64	3	1	2	1	7
Д63	64	2	1	1	3	7
Д51	88	2	2	2	1	7
Д20	111	2	0	3	2	7
Д58	132	3	2	1	1	7
Д11	75	2	2	0	2	6
Д28	96	2	3	0	1	6
Д44	106	3	1	1	1	6
Д56	106	1	2	2	1	6
Д32	112	0	2	3	1	6
Д25	116	1	1	1	3	6
Д4	146	0	1	4	1	6
Д36	175	2	1	3	0	6
Д26	83	2	1	1	1	5
Д61	96	1	1	1	2	5
Д47	117	1	2	1	1	5
Д5	147	1	1	2	1	5
Д60	73	1	1	1	1	4
Д43	81	1	1	1	1	4
Д27	112	1	1	1	1	4
Д57	112	1	0	1	2	4
Д1	137	1	1	1	1	4
Д9	157	0	0	0	0	0
Д6	159	0	0	0	0	0







### **Матеріали для дослідження особистості дитини за графічною методикою «Кактус»**

Методика призначена для роботи з дітьми старше 3 років. Тест використовується для дослідження емоційно-особистісної сфери дитини. При проведенні діагностики випробуваному видається аркуш паперу форматом А4 і простий олівець. Можливий варіант з використанням восьми "люшеровського" кольорів, при інтерпретації враховуються відповідні показники тесту Люшера.

#### **Інструкція:**

"На аркуші паперу намалюй кактус - таким, яким ти ... його собі уявляєш". Запитання та додаткові пояснення не допускаються. При обробці результатів беруться до уваги дані, які відповідають усім графічним методам, а саме: просторове положення, розмір малюнка, характеристики ліній, сила натиску на олівець. Крім того, враховуються специфічні показники, характерні саме для даної методики:

- характеристика "образу кактуса" (дикий, домашній, жіночний і т.д.);
- характеристика манери малювання (промальовані, схематичний і пр.);
- характеристика голок (розмір, розташування, кількість).
- За результатами опрацьованих даних по малюнку можна діагностувати якості особистості випробуваної дитини.
- Агресивність - наявність голок, особливо їх велика кількість. Сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного голки відображають високий ступінь агресивності.
- Імпульсивність - уривчасті лінії, сильний натиск.
- Егоцентризм, прагнення до лідерства - великий малюнок, розташований в центрі листа. Невпевненість у собі, залежність - маленький малюнок, розташований внизу аркуша.
- Демонстративність, відкритість - наявність виступаючих відростків в кактусі, химерність форм.
- Скритність, обережність - розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.
- Оптимізм - зображення "радісних" кактусів, використання яскравих кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.
- Тривожність - переважання внутрішнього штрихування, переривчасті лінії, використання темних кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.
- Жіночність - наявність м'яких ліній і форм, прикрас, квітів.



- Екстравертованність - наявність на малюнку інших кактусів або квітів.
- Інтровертованність - на малюнку зображений тільки один кактус.
- Прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності - наявність квіткового горщика на малюнку, зображення домашнього кактуса. Відсутність прагнення до домашнього захисту, почуття самотності - зображення дикорослого, пустельного кактуса.

Після завершення малюнка дитині як доповнення можна поставити запитання, відповіді які допоможуть уточнити інтерпретацію:

1. Цей кактус домашній або дикий?
2. Цей кактус сильно колеться? Його можна помацати?
3. Кактусу подобатися, коли за ним доглядають, поливають, удобрюють?
4. Кактус росте один або з якимось рослиною по сусідству? Якщо зростає з сусідом, то, яке це рослина?
5. Коли кактус підросте, то, як він зміниться (голки, обсяг, відростки)?

Таким чином, тривожність у дітей виражається в несприятливому емоційному тлі, який можна визначити за зовнішніми ознаками (якщо уважно спостерігати за дитиною) і при діагностиці.



## Додаток Н

## Протокол тестування проєктивної методики «Кактус»

## Протокол балів за показниками агресії

Шифр дитини	Тип екологічної поєдинки	Кактус виглядає загрозливим	Голки довгі	Щільне розташування голок	Значна кількість голок	Прояв агресії в коментарях	Загальна сума
Д24	Е-Д	3	3	3	3	3	15
Д33	Е-Д	3	3	3	3	3	15
Д49	Е-Д	3	3	3	3	3	15
Д8	Е-Д	3	2	3	3	3	14
Д12	Е-Д	2	3	2	3	3	13
Д23	Е-Д	2	3	2	3	3	13
Д11	Е-І	3	2	2	2	3	12
Д20	Е-С	2	2	2	3	3	12
Д26	Е-І	3	3	3	3	3	15
Д47	Е-С	2	3	3	1	3	12
Д62	Е-Д	2	3	1	3	3	12
Д19	Е-С	2	3	2	2	2	11
Д30	Е-Д	2	2	1	3	3	11
Д39	Е-Д	2	3	2	2	2	11
Д53	Е-Д	2	3	3	1	2	11
Д61	Е-С	2	2	3	2	2	11
Д51	Е-І	2	1	2	3	3	11
Д13	Е-С	2	1	2	3	2	10
Д25	Е-С	2	2	2	1	3	10
Д34	Е-І	2	2	1	2	3	10
Д3	Е-І	2	1	2	2	2	9
Д14	Е-І	2	1	2	1	3	9
Д15	Е-Д	2	2	2	1	2	9
Д22	Е-І	2	2	1	2	2	9
Д38	Е-І	1	1	2	3	2	9
Д45	Е-І	2	1	2	3	1	9
Д50	Е-С	1	3	1	1	3	9
Д54	Е-Д	1	0	2	3	3	9
Д2	Е-І	2	1	2	2	1	8
Д29	Е-С	1	1	2	2	2	8
Д40	Е-С	2	2	2	1	1	8
Д43	Е-І	0	2	2	2	2	8
Д60	Е-І	0	1	2	2	3	8
Д7	Е-І	2	1	2	1	1	7
Д16	Е-Доц	1	2	2	1	1	7
Д27	Е-С	2	0	2	1	2	7

Д28	Е-С	1	1	2	1	2	7
Д55	Е-І	2	1	1	2	1	7
Д63	Е-І	1	2	0	1	3	7
Д21	Е-С	2	1	1	1	1	6
Д1	Е-С	1	1	2	1	1	6
Д31	Е-І	2	1	1	2	0	6
Д37	Е-І	1	1	1	1	2	6
Д42	Е-І	1	1	2	2	0	6
Д59	Е-І	1	1	2	1	1	6
Д9	Е-Доц	0	1	1	1	2	5
Д41	34	1	1	1	2	0	5
Д52	Е-І	1	1	1	1	1	5
Д56	Е-С	1	1	1	1	1	5
Д5	Е-Доц	0	1	1	1	1	4
Д36	Е-Доц	0	1	2	0	1	4
Д44	Е-С	1	1	1	1	0	4
Д46	Е-І	0	0	2	1	1	4
Д4	Е-Доц	1	1	0	1	0	3
Д10	Е-С	1	1	0	1	0	3
Д17	Е-Доц	0	1	1	1	0	3
Д32	Е-С	0	1	1	1	0	3
Д35	Е-І	0	0	1	1	1	3
Д48	Е-С	0	1	1	1	0	3
Д6	Е-Доц	0	0	1	1	0	2
Д18	Е-І	0	0	1	0	1	2
Д57	Е-С	0	0	1	1	0	2
Д58	Е-С	0	0	1	0	0	1

**Бланк для обробки результатів дослідження фрустраційних реакцій за тестом «Малюнкової фрустрації С. Розенцвейгера»**

П.І.Б. \_\_\_\_\_  
 Вік \_\_\_\_\_  
 Дата \_\_\_\_\_

**Таблиці оцінки відповідей:**

	OD	ED	NP
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

	OD	ED	NP	$\Sigma$	%	Стандарт
E						
I						
M						
$\Sigma$						
%						
Стандарт						

**Таблиця оцінки зразків**

Реакція	%
E	
<u>E</u>	
I	
<u>I</u>	
M	
Загальний зразок	

**Переважаючі тенденції:**

АКТИВ

Перейд



**Бланк стандартних відповідей для підрахунку показника GSR  
(дитяча версія тесту С. Розенцвейга)**

№ малюнок	Вікові групи (таблиця GSR для дітей)			
	6-7 років	8-9 років	10-11 років	12-13 років
1				
2	E	E/m	m	M
3		E		E; M
4				
5				
6				
7	I	I	I	I
8		I	I/i	I/i
9				
10	M'/E			M
11				I/m
12	E	E	E	E
13	E	E		I
14	M'	M'	M'	M'
15	Г		E'; M'	M'
16		E	M'/E	M'
17		M	m	e; m
18				
19	E	E; I	E; I	
20			i	I
21				
22	I	I	I	I
23				
24	m	m	m	M
	10 ситуацій	12 ситуацій	12 ситуацій	15 ситуацій

Ак

### Протокол балів за показниками спрямованості реакцій

Шифр дитини	сума	Спрямованість
Д15	34	Екстрапунітивні
Д41	34	Екстрапунітивні
Д12	36	Екстрапунітивні
Д30	36	Екстрапунітивні
Д33	38	Екстрапунітивні
Д54	38	Екстрапунітивні
Д8	40	Екстрапунітивні
Д39	43	Екстрапунітивні
Д49	43	Екстрапунітивні
Д53	44	Екстрапунітивні
Д23	45	Екстрапунітивні
Д62	45	Екстрапунітивні
Д24	46	Екстрапунітивні
Д42	56	Екстрапунітивні
Д2	58	Екстрапунітивні
Д31	63	Екстрапунітивні
Д14	64	Екстрапунітивні
Д38	64	Екстрапунітивні
Д52	64	Екстрапунітивні
Д63	64	Екстрапунітивні
Д46	71	Екстрапунітивні
Д60	73	Екстрапунітивні
Д11	75	Екстрапунітивні
Д3	76	Екстрапунітивні
Д55	76	Екстрапунітивні
Д43	81	Екстрапунітивні
Д26	83	Екстрапунітивні
Д37	85	Екстрапунітивні
Д22	86	Екстрапунітивні
Д45	88	Екстрапунітивні
Д51	88	Екстрапунітивні
Д44	106	Екстрапунітивні
Д20	111	Екстрапунітивні
Д57	112	Екстрапунітивні
Д47	117	Екстрапунітивні
Д50	119	Екстрапунітивні
Д10	124	Екстрапунітивні
Д40	130	Екстрапунітивні
Д4	146	Екстрапунітивні

д59	55	Імпунітивні
д25	116	Імпунітивні
д29	129	Імпунітивні
д13	133	Імпунітивні
д5	147	Імпунітивні
д9	157	Імпунітивні
д6	159	Імпунітивні
д36	175	Імпунітивні
д7	63	Іропунітивні
д34	69	Іропунітивні
д18	80	Іропунітивні
д35	84	Іропунітивні
д28	96	Іропунітивні
д61	96	Іропунітивні
д56	106	Іропунітивні
д27	112	Іропунітивні
д32	112	Іропунітивні
д48	114	Іропунітивні
д21	125	Іропунітивні
д19	129	Іропунітивні
д58	132	Іропунітивні
д1	137	Іропунітивні
д16	157	Іропунітивні
д17	168	Іропунітивні



**Матеріали для дослідження тривожності за тестом тривожності  
(Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)**

**Шкали: тривожність**

Методика призначена для визначення рівня тривожності дитини молодшого шкільного віку.

Експериментальний матеріал – 14 малюнків, кожний з яких відображає певну типovu для життя молодшого школяра ситуацію.

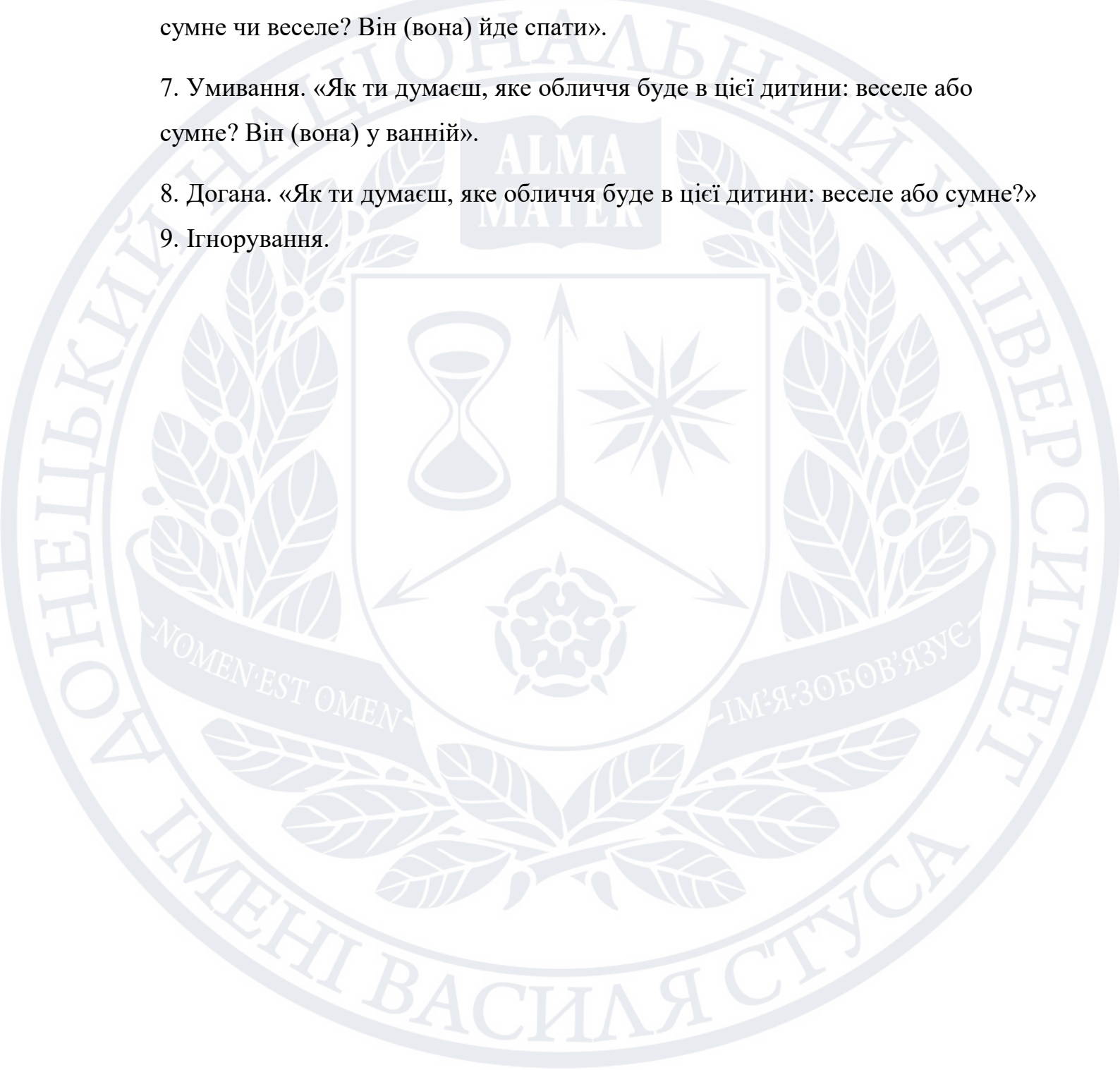
Кожний малюнок виконано у двох варіантах: для дівчинки та для хлопчика. Обличчя дитини не вимальоване, а лише контур голови. Кожний малюнок доповнений двома зображеннями дитячої голови, що за розмірами точно відповідає контурам обличчя на малюнку. На одному із двох зображень – усміхнене обличчя, на іншому – сумне. Малюнки демонструють дитині в чітко визначеному порядку один за одним.

Бесіда відбувається в окремій кімнаті. Показуючи дитині малюнок, дослідник дає інструкцію.

**Інструкція**

1. Гра з молодшими дітьми. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у дитини: веселий чи сумне? Він (вона) грає з малюками».
2. Дитина і мати з немовлям. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе? Він (вона) гуляє зі своєю мамою і малюком».
3. Об'єкт агресії. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне?»
4. Одягання. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини? Він (вона) одягається».

5. Гра зі старшими дітьми. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) грає зі старшими дітьми».
6. Вкладання спати на самоті. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: сумне чи веселе? Він (вона) йде спати».
7. Умивання. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне? Він (вона) у ванній».
8. Догана. «Як ти думаєш, яке обличчя буде в цієї дитини: веселе або сумне?»
9. Ігнорування.



### Протокол балів за показниками тривоги

Шифр дитини	сума	Рівень тривожності
Д47	117	Високий
Д27	112	Високий
Д20	111	Високий
Д61	96	Високий
Д43	81	Високий
Д11	75	Високий
Д34	69	Високий
Д52	64	Високий
Д7	63	Високий
Д2	58	Високий
Д59	55	Високий
Д24	46	Високий
Д23	45	Високий
Д62	45	Високий
Д53	44	Високий
Д49	43	Високий
Д8	40	Високий
Д33	38	Високий
Д54	38	Високий
Д12	36	Високий
Д15	34	Високий
Д41	34	Високий
Д36	175	середній
Д6	159	середній
Д9	157	середній
Д4	146	середній
Д1	137	середній
Д13	133	середній
Д58	132	середній
Д40	130	середній
Д19	129	середній
Д29	129	середній
Д21	125	середній
Д10	124	середній
Д50	119	середній
Д48	114	середній
Д32	112	середній
Д57	112	середній
Д44	106	середній
Д56	106	середній
Д28	96	середній
Д45	88	середній



Д51	88	середній
Д22	86	середній
Д35	84	середній
Д26	83	середній
Д18	80	середній
Д3	76	середній
Д55	76	середній
Д60	73	середній
Д46	71	середній
Д14	64	середній
Д38	64	середній
Д63	64	середній
Д31	63	середній
Д42	56	середній
Д39	43	середній
Д30	36	середній
Д17	168	низький
Д16	157	низький
Д25	116	низький
Д37	85	низький
Д5	147	низький

## **НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГО- НАТУРАЛІСТИЧНОГО ГУРТКА**

### **„Я І ДОВКІЛЛЯ”**

**(для учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів)**

#### **Пояснювальна записка**

У ХХІ столітті життя людей на планеті Земля все більше залежить від стану довкілля. Збереження чистоти навколишнього середовища – повітря, води, ґрунтів, рослинного і тваринного світу є головною умовою виживання і збереження здоров'я населення в кожному куточку нашої планети в тому числі, і в Україні. Особлива роль у формування екологічної культури поведінки та екологічної свідомості належить початковій школі, адже в цей період закладається фундамент для формування особистості. Вже в молодших класах діти починають ідентифікувати себе як невід'ємну частинку природи, усвідомлюють роль людей і свою особисту у збереженні її цілісності. Крім того, вчителі початкових класів мають можливість впливати не лише на формування екологічного світогляду своїх учнів, але і на зміну деяких поглядів їх батьків, доносячи до них через дітей необхідну інформацію.

Гурток „Я і довкілля” початкового рівня психолого-натуралістичного напряму розрахований на учнів 1-2-х класів (6 – 8 років) середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Програма розрахована на один семестр, з навантаженням 1 година на тиждень.

**Метою діяльності гуртка** є: розвиток емоційного інтелекту, формування в молодших школярів навиків саморегуляції, формування ціннісного ставлення до природи, набуття учнями досвіду екологічного поводження в довкіллі та побуті, формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

Для реалізації мети основними **завданнями** роботи гуртка визначено:

- розвиток у молодших школярів емоційного інтелекту;
- формування в учнів навиків саморегуляції негативних емоційних переживань;
- набуття, поглиблення та узагальнення знань про природу, взаємозв'язки у ній, економне ведення господарства, знання норм та правил екологічної поведінки у довкіллі та побуті, знання українських традицій збереження та відновлення природи, народних екологічних вірувань і табу, фольклору;
- формування емоційно-ціннісного суб'єкт-суб'єктного ставлення до природи;
- розширення «зони відповідальності» молодшого школяра, набуття учнями практичних навичок і досвіду екологічної поведінки в довкіллі та побуті, дотримання ними норм, правил екологічної поведінки.
- попередження проявів екологічно-деструктивного типу поведінки, формування екологічно доцільної поведінки учнів у природі та побуті.

**Форми організації занять** – тренінгові заняття, теоретичні заняття, дослідницькі практикуми, екскурсії, конкурси, рольові, ситуаційно-рольові та імітаційні ігри. В роботі гуртка використовуються фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи.

Під час роботи гуртка застосовуються наступні **методи навчання**: пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, демонстрування, проведення фенологічного спостереження за природою, практичні роботи, дослідні роботи, методи аналізу, порівняння, узагальнення, прогнозування, виокремлення головного, опори на життєвий досвід учнів, проектування, пізнавальних ігор, асоціативний ряд, мозковий штурм, мікрофон, незакінчених речень, «навчаючи – вчуся», «ажурна пилка», метод ПРЕС, «займи позицію», «мої очікування», «лист до самого себе», «самооцінка», «інтерв'ю» тощо.

**Результатом роботи гуртка „Я і довкілля”** є підвищення в учнів емоційної стійкості, вміння керувати власним психо-емоційним станом,



засвоєння учнями екологічних знань про природу та взаємозв'язки у ній; про економне споживання ресурсів у побуті; про норми та правила екологічної поведінки у довкіллі. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів – співчуття, жалість, співпереживання, небайдужість до природи, ціннісного суб'єкт-суб'єктного ставлення до природи. Формування системи цінностей молодших школярів, що дає можливість на початковому етапі розрізняти поняття добра і зла в екологічному контексті.

В результаті роботи гуртка в учнів проявляється інтерес до екологічних проблем, формуються практичні навички та зразки екологічно доцільної поведінки в природі та в побуті.

## Зміст програми

### Модуль 1. Психологічний тренінг: «Подорож в країну почуттів»

#### Заняття 1. Знайомство

**Мета:** познайомити групу між собою, створити атмосферу довіри, виробити правила роботи в групі, створити ритуали, ознайомити з емоціями, взаємодіяти з групою та навчити дітей демонструвати свої емоції.

##### Вправа 1. «Привітання»

**Мета:** підготувати учасників до роботи, створити позитивну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи.

Психолог вітається з групою та просить учасників по черзі привітатись з м'якою іграшкою невербальним способом, без слів. Психолог вітається першим і передає іграшку по колу. Потім пропонує кожному привітати свого сусіда справа так само, як він вітався з іграшкою

##### Вправа 2. Знайомство

**Мета:** розвиток комунікабельності, зняття тривожності, формування позитивної самооцінки, почуття власної неповторності, впевненості, спокою.

Діти передають по колу м'яч, називаючи попередніх учасників та додаючи своє ім'я. Дозволяється називатись вигаданим ім'ям – це служить діагностичним симптомом незадоволення собою та низького рівня самооцінки.

##### Вправа 3. Складання ритуалів

**Мета:** створити позитивну атмосферу, сприяти згуртованості групи, встановити правила роботи в групі.

Дітям пропонується створити гуртом правила, для того щоб комфортно було працювати і довіряти один одному. Ритуали записуються на дошці.

#### Вправа 4. «Волохатий настрій»

Мета: зниження напруження, з'ясування власного настрою, створення атмосфери довіри.

За допомогою стрічок та «волохатих» ниток зобразити свій настрій. В ході обговорення, діти розповідають про свій настрій, якого він кольору, розміру, на дотик тощо, відбувається обговорення.

#### Вправа 5. «Емоційний крокодил»

Мета: зниження напруження, з'ясування різних емоцій, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Одному учаснику дається завдання показати мімікою та жестами емоцію, а решта учасників її відгадують.

#### Вправа 6. «Усмішка по колу»

Мета: зниження напруження, створення атмосфери довіри, забезпечення позитивного емоційного фону.

Усі беруться за руки і «передають» посмішку «по колу»: кожний учасник обертається до свого сусіда праворуч і ліворуч і, побажавши йому що– небудь хороше і приємне, усміхається йому, той усміхається наступному сусіду і т.д. При цьому можна образно «ліпити усмішку» у долонях і обережно «передавати» її по колу, із рук у руки.

Підсумки. Рефлексія

### Заняття 2. Гра Місто емоцій

Мета: забезпечення атмосфери довіри; зняття емоційного напруження, підвищення адаптації в колективі; розвиток уміння розпізнавати емоційні стани інших людей; розвиток почуття співчуття, милосердя, розвиток позитивних емоцій

Серед шаблонів вибрати емоцію та розфарбувати її (за бажання малює повністю), далі пропонується з шаблонів обрати і розмалювати для емоції будинок та друзів (можна самостійно намалювати). Далі в ході бесіди пропонується поміркувати (та зобразити живе емоція сама чи з сім'єю, можливо має тварин, комах та домашніх улюбленців). Усі елементи



наклеюються на листок А4. Далі діти представляють свою емоцію, дають назву будиночку, показують як виглядає емоція та де і як вона відчувається в тілі. Потім усі аркуші склеюються в одне велике місто, де живуть різні емоції та складають історію про місто емоцій та життя його мешканців. Після прослухування історії, відбувається обговорення та рефлексія.

### **Заняття 3. Я маю право відчувати**

Мета дати дітям зрозуміти, що немає хороших та поганих емоцій, що ми живі і тому переживаємо різні емоції та навчити молодших школярів визначати власні емоції.

На першому етапі, дітям пропонується вправа «Айсберг». Молодших школярів знайомлять з поняттям «айсберг» та його особливістю (це велика плавуча гора, у якої є яскраво-біла частина яку видно, та темна, яку ніхто не бачить, вона значно більша) та пропонують витягнути 6-7 емоцій (МАК, або написи емоцій). Розміщуючи емоції на малюнку айсберга діти розкладають на поверхні айсберга «хороші емоції», а на нижній – погані, вході аналізу, бесіди та обговорення, учні вчаться розуміти, що не буває хороших та поганих емоцій.

Після цього учням пропонується зробити власну «Емокнижку». Для цього вирізаються не великі круги, які дитина розмальовує відповідно до емоційного переживання, малює мордочку чи елементи, які їй хочеться. Кожен круг – це окрема емоція, після чого круги згинаються навпіл та склеюються, таким чином дитина отримує власну книжку емоцій. Роблячи книжку, учні закріплюють знання про емоції, необхідність усіх емоцій для людини, а також вміння сигналізувати людям про свої емоції, якщо не можна сказати в голос, можна просто відкрити потрібну картинку. Також за допомогою цієї книжки учні вчаться у групі визначати (показувати) емоції товаришів.

Для закріплення отриманих знань, дітям пропонується виконати арт-терапевтичну техніку «Кольоровий настрій». Для цього вони згадують знання

про райдугу та створюють власну райдугу «емоційний коктейль», для цього вони пригадують кілька емоцій та розмальовують кухоль відповідними кольорами. З метою терапевтичного ефекту учням пропонується зробити свій коктейль радості (або іншого почуття) та випити його тощо.

#### **Заняття 4. Коли мені не пособі**

Мета: сприяти усвідомленню взаємозв'язку емоційної компетентності та позитивного мислення, ознайомлення з почуттям тривоги та її проявами

Після проведення ритуалів, з дітьми проводиться бесіда щодо з'ясування сутності стану тривоги, діти обговорюють які відчуття виникають в тілі під час тривоги. Після чого учням розповідають про необхідність правильного дихання коли тривожно та виконують відповідні дихальні вправи. Далі з метою підвищення самооцінки, формуванню внутрішньої опори та зменшенню тривоги пропонується виготовити «Скарбничку досягнень» (в залежності від індивідуальних можливостей, це може бути коробка, яку діти оформляють за своїм смаком, папка, або просто зошит чи блокнот). З молодшими школярами проводиться бесіда, в ході якої обговорюються як важливо розуміти та цінувати свої навіть маленькі досягнення. В залежності від форми виготовлення, учні або записують на листках свої досягнення, або вкладають їх до коробки (медалі, фото тощо), як варіант, можна щодня записувати, що вдалося за день. Далі в ході заняття учням пропонується виконати вправи на керування тривогою та релаксацію. Після виконання цієї техніки, на завершення заняття, з метою зменшення рівня тривоги, з учнями виконується вправа на створення безпечного місця. По закінченню техніки діти обговорюють свої безпечні місця, проводяться підсумки заняття та рефлексія.

#### **Заняття 5. Я вмію себе заспокоїти**

Мета: сприяти усвідомленню взаємозв'язку між станом тривоги та її наслідками для життя



Учні повторюють дихальні вправи, потім дітям пропонується виготовити з тканини терапевтичну ляльку-мотанку. Сам процес виготовлення ляльки є терапевтичним, дітям розповідається історія про ляльку та пропонується в середину покласти чудо-зілля духмяні заспокійливі трави наприклад, лаванду, м'яту, мелісу тощо. Потім проводиться бесіда про ляльку-травницю, що забирає тривоги, діти розповідають історії про свої ляльки, як вони їх оберігатимуть. Наприкінці заняття учням пропонується виконати вправи для розслаблення м'язів та проводяться підсумки заняття.

### **Заняття 6. Я можу злитися так**

Мета: навчання учнів найбільш ефективним способам розрядки свого гніву та агресії, розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати свій, сприяти усвідомленню взаємозв'язку емоційної компетентності та позитивного мислення

На шостому занятті вправи були присвячені зняттю в молодших школярів психоемоційної та м'язової напруги. З цією метою учням пропонується виконати вправи. В першій вправі діти отримують скляну кульку, яку повинні зігріти теплом своїх долонь із заплющеними очима. Катаючи та дихаючи на скляні кульки в учнів задіюються всі органи чуття, потім діти розповідають про свої враження. Далі учням пропонується лягти на підлогу побрикатися та покататися, після чого вони підіймають ноги і кладучи їх на підлогу кажуть НІ! Таким чином, учні розслабляють тіло, горло, знімають м'язову наругу.

Далі для зміни психоемоційного стану діти слухають казку про котика та перевтілюються у нього, відповідно на килимку вони демонструють як котик умивається, гріється на сонечку, потягується, дряпає килим. Виконуючи цю вправу в групі встановлюється позитивне налаштування, знімається м'язова та емоційна напруга. Наступна вправа навпаки дає дітям можливість перевтілитися в їжачків та захищатися голками, а потім збиратися з друзями в тісний теплий гурт. Така вправа дає можливість дітям вивільнити агресію, та вчитися контролювати її. Наприкінці заняття, дітям дається можливість



перевтілитися в підступних хижаків, які своїм виглядом та поведінкою лякають один одного. Діти можуть самостійно обирати хижака, шипіти гарчати, робити загрозливі рухи, по закінченню вправи усі хижаки стають спокійними і поважають велич один одного. Ця вправа дає можливість учням у безпечному просторі проявити агресію, зняти м'язові блоки та зажими. Заклучна вправа «Човник» також є активною вправою, щоб розслабити м'язи. По закінченню заняття підбиваються підсумки та проводиться рефлексія.

### **Заняття 7-8. Я відпускаю злість**

Мета: навчання учнів найбільш ефективним способам розрядки свого гніву та агресії, розвиток вміння розуміти емоційний стан іншої людини та адекватно виражати свій, сприяти усвідомленню взаємозв'язку емоційної компетентності та позитивного мислення

На цих заняттях молодшим школярам пропонується поборотися подушками або батаками (великі м'які), здути тенісний м'ячик зі столу, влаштувати гру у сніжки, спочатку зробивши відповідний запас сніжок зминаючи та утрамбовуючи папір. Також дітям пропонується вилити усю злість на папір який можна згинати, м'яти, виплескувати увесь гнів, рвати, потім з розірваних шматочків можна зробити салют підкидаючи їх вгору і обов'язково усім разом прибрати безлад.

Вербальні прояви агресії учням дозволялося проявити, у вправі «обзивалки»(коли діти сидять в колі кидаючи м'яч називають один одного різними «образливими словами», слова наперед обговорюються, наприклад назви овочів («А ти, морквочка...»), фруктів тощо, відповідають лагідними словами «А ти, ..., персик», гра відбувається в швидкому темпі, з умовою не ображатися та не ображати один одного) та у вправі «Мішечок гніву/злості» (дітям пропонується чарівний мішечок у який кожен може викричати, виговорити весь свій гнів, злість, для вправи можна використати чашку, але пити з неї потім не варто. По закінченню вправи, можна обговорити, що буде

якщо вона переповниться? І запропонувати усім разом «екологічно очистити її»).

При роботі з гнівом, злістю як проявами агресії з учнями використовується і арт-терапевтичний матеріал: фарба, пластилін, глина, олівці. На чистий аркуш паперу рідкою фарбою (гуаш)наливати пляму на аркуш, згинати його, а потім намагатися побачити в плямі образ. З пластиліну учням пропонується виліпити свій гнів (злість), який потім можна плющити, розділяти двома руками та розплескувати на папері, потім виліпити огорожу і знову зім'яти. Образи злості та гніву також можна намалювати і трансформувати. Також на цих заняттях учням пропонується зробити маску злості, тривоги та страху, маску можна намалювати, зліпити з пластиліну чи глини, потім діти приміряють образи та діляться враженнями як себе відчували, які реакції в тілі були на кожную маску.

У підсумку заняття учні діляться враженнями, пригадують, які вправи виконували впродовж усіх тижнів тренінгу та на завершення їм запропоновано зробити вправу «Якір», коли вони згадуючи приємні події, натискають на точку на долоні. Отже, передбачається, що по завершенню першого модулю гуртка, учні матимуть навички проживання та регулювання власних емоцій та переживань.

## **Модуль 2. Ясні зорі в чистих водах – дивовижний світ природи**

Другий модуль гуртка присвячений формуванню вищих щаблів екологічної поведінки, а саме підвищення рівня екологічних знань, формуванню ціннісного ставлення до довкілля та отримання досвіду екологічно-доцільної поведінки.

Основними завдання другого модуля було визначено: набуття, поглиблення та узагальнення знань про природу, взаємозв'язки у ній, економне ведення господарства, знання норм та правил екологічної поведінки у довкіллі та побуті; формування емоційно-ціннісного суб'єкт-суб'єктного ставлення до природи; розширення «зони відповідальності» молодшого

школяра, набуття учнями практичних навичок і досвіду екологічної поведінки в довкіллі та побуті, дотримання ними норм, правил екологічної поведінки; попередження проявів екологічно руйнівного типу поведінки, формування екологічно доцільної поведінки учнів у природі та побуті. Стисло охарактеризуємо зміст другого модуля гуртка:

### **Заняття 1. «Ясні зорі в чистих водах – дивовижний світ природи».**

На ньому учні дізнаються про значення природи та взаємозв'язки у ній, вплив людини на природу, наслідки екологічно руйнівної поведінки. Відбувається спостереження за осінніми змінами в живій і неживій природі, у вигляді екскурсії: «У царстві Рода на природі» (Шевчук О. , 2012b). Варто зазначити, що на нашу думку екскурсія на природу позитивно впливає і на психоемоційний стан молодших школярів та поліпшує його. Під час екскурсії діти дізнаються народні вірування про давніх українських міфічних охоронців довкілля – мавок, русалок, польовиків, межовиків, болотяників, водяників, Чугайстра, Білуна, дворового, домового, а також повір'я про Матінку Сиру Землю, Воду тощо.

### **Заняття 2-3. «Світ рослин: цей ліс живий, у нього добрі очі, шумлять вітри у нього в голові...».**

На них учні дізнаються про роль і значення рослин у природі та в житті людини. Читають та обговорюють легенди про червонокнижні рослини («Підсніжник», «Біла лілія», «Волошки» тощо), оповідання «Чому Богданчик прийшов без букета?» (Шевчук О. В., 2014b) дізнаються про українські традиції, що лежать в основі відмови від зривання дикоростучих квітів, формується бережливе ставлення до рослинних організмів. Дітей ознайомлюють із значенням лісів в природі та житті людини. Вчать милуватися природою та слухають голоси природи. Дітям пропонується скласти пам'ятку добрі вчинки в природі. Скласти усім разом казку: «Підслухано у лісі» або «Про що розповіли рослини?» (на основі вражень від



екскурсії). Зіграти в екологічні ігри «Загадковий ліс», «Звуки лісу», «Впізнай голос», словесне малювання картини «Цей ліс живий, у нього добрі очі, шумлять вітри у нього в голові...». Наприкінці заняття учням пропонується написати колективного листа з майбутнього. Хочемо зауважити, що на нашу думку такий психолого-дидактичний прийом знову ж таки позитивно впливає на особистість молодшого школяра та його психоемоційний стан.

#### **Заняття 4-5. «Світ тварин: Всі, всі, всі, хто є на Землі, дуже потрібні, великі й малі...».**

На них учні здійснюють мандрівку в царство тварин, пізнають відмінності між тваринами та рослинами. З'ясовуючи значення тварин для природи і людини за допомогою методу шести капелюхів: «Чи всі, хто є на Землі, дуже потрібні, великі й малі?...» відповідають на запитання: «Хто в природі головний?». Всі разом складають розповідь: «Про що говорять тварини?» («Плакав котик у дворі: за що ж мене вигнали хазяї?»). Читають та обговорюють легенди про тварин, що зникають. Колективно складають пам'ятку «В Червону книгу ми занесли світ неповторний і чудесний, що поступово вимирає, давно рятунку в нас благає...». Потім грають у гру «Впізнай та назви тварин з Червоної книги». На закінчення теми діти складають правила поведінки при зустрічі з тваринами: «Я ладнаю годівнички для горобчика й синички, для малого снігурця крихт насиплю і пшонця» або «Покормлю прибуду-кішку. А як ти? Давай будемо природу берегти!».

#### **Заняття 6. «Будемо добрими господарями свого міста, України та Землі».**

Учні ознайомлюються з проблемою забруднення природи відходами. Засвоєння відбувається у вигляді рольової гри «Що живе в смітнику?» Для закріплення дітям пропонується скласти пам'ятку «Як зменшити відходи» та «Як не купувати зайвого сміття». Малювання плакату «У сміття є свій дім –

смітник» або «Здав батарейку – врятував їжачка». Далі учням пропонується попрацювати в групах, одна група малює малюнок «Як заощаджувати електроенергію», інша – складає правила дбайливого та економного використання паперу. Потім всі колективно виготовляють поробки з покидькового матеріалу та вторинної сировини.

### **Заняття 7. Зелене місто майбутнього».**

Сьоме заняття побудоване у вигляді колективної гри «Зелене місто майбутнього». Гра вчить вирішувати та долати існуючі екологічні проблеми, щоб стати свідомими мешканцями екологічного міста майбутнього.

### **Заняття 8. «Все живе, що ходить й диха, будем берегти від лиха...».**

Останнє заняття гуртка є підсумковим. На ньому підводяться підсумки роботи за семестр, узагальнюються здобуті знання та досвід. Що вивчили, чим займались, що найбільше запам'яталось, що змінилось. У підсумку оформляють фотоальбом результатів роботи або стінгазету.