

ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

ШЛИМАКОВА ІРИНА ІВАНІВНА

УДК 159.922:504: 37.043.2

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ
СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:
Скребець Василь Олексійович
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник

Чернігів – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ	
1.1.Екологічна свідомість особистості: зміст та співвідношення понять.....	10
1.2.Гендерне опосередкування екологічної свідомості.....	25
1.3.Психологічні підходи до формування екологічної свідомості школярів	39
Висновки до першого розділу.....	51
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ	
2.1.Організація та методи дослідження гендерних відмінностей екологічної свідомості учнів.....	53
2.2.Характеристика учнів підлітково-юнацького віку за гендерними типами.....	71
2.3.Гендерні особливості когнітивної сфери екологічної свідомості школярів.....	79
2.4.Аналіз результатів дослідження ціннісно-сміслової та поведінкової сфер екологічної свідомості учнів.....	99
Висновки до другого розділу.....	119
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗА УМОВИ ІНТЕРАКТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВПЛИВІВ	
3.1.Концептуальні положення та організація формувального експерименту.....	122
3.2.Програма еколого-психологічного тренінгу для старшокласників.....	130
3.3.Динаміка змін екологічної свідомості досліджуваних учнів під впливом тренінгової взаємодії.....	162

Висновки до третього розділу.....	175
ВИСНОВКИ.....	177
ДОДАТКИ.....	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зміни в навколишньому середовищі та життєдіяльності людей, що викликані екологічною кризою, зумовлюють необхідність пошуків шляхів переорієнтації світоглядних основ буття та суспільного виробництва у взаємодії людини з природою. Важливого значення в цьому відношенні набувають інноваційні психологічні підходи до екологічної освіти й виховання підростаючого покоління, які повинні бути спрямовані на формування домінантних екологічних цінностей вихованців, вироблення в них умінь бачити, відчувати та усвідомлювати повноту явищ природи, бути причетними до проблем довкілля.

Це викликає потребу подальшого вдосконалення процесу формування екологічної свідомості на підґрунті психологічної теорії і практики. Метою даного процесу є зміна ставлення школярів не лише до світу природи, що оточує, а й самої людини до себе як частини природи.

Питання дослідження процесів формування та розвитку екологічно інтенційованої свідомості вже були предметом уваги екопсихологів, зокрема вивчалися методологічні принципи та основні поняття екологічної свідомості (С.Д.Дерябо, В.І.Панов, В.О.Скребець), психолого-педагогічні проблеми формування екологічної свідомості в навчально-виховному процесі (М.М.Заброцький, М.О.Колесник, М.М.Філоненко та ін.), образ оточуючого середовища в підлітків і студентів вищих навчальних закладів (О.Л.Вернік, О.В.Грезе, С.Є.Покровська та ін.), інтер- та інтраперсональні опосередкування свідомості в екопсихологічному контексті (О.І.Козленя, О.В.Рудоміно-Дусятська, Ю.М.Швалб); використання в освітньому процесі інтерактивних технологій формування екологічної свідомості (І.В.Кряж, А.М.Львовичкіна, О.С.Мамешіна, О.М.Паламарчук, В.А.Ясвін та ін.). Поряд з цим, фактично відсутні спеціальні дослідження, які розкривали б вікові аспекти ставлення учнівської молоді до оточуючого середовища, гендерні відмінності екологічної свідомості школярів, специфіку гендерних ролей екологічного спрямування. Недостатня увага також приділяється вивченню психологічних

умов і методів формування компліцитності екологічної свідомості, в основі якої лежить причетність у ставленні особистості до навколишнього середовища взагалі та природи зокрема.

Аналіз робіт екопсихологів свідчить, що лише незначна їх кількість присвячена розробці психолого-педагогічних технологій екологічної освіти, при цьому жоден з авторів не ставив за мету врахування гендерного аспекту – невід’ємної складової еколого-психологічної практики, що зорієнтовує екологічну освіту в гендерний вимір.

Значущість і недостатня розробленість теоретичних та прикладних аспектів указаних проблем зумовили вибір теми дисертаційного дослідження “Психологічні умови формування екологічної свідомості школярів: гендерний аспект”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в контексті науково-дослідної теми кафедри екологічної психології та психічного здоров’я Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка “Теоретико-методологічні основи і феноменологія екологічної свідомості” (2007-2010pp.).

Тему дослідження затверджено вченою радою Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (протокол № 10 від 27 травня 2009р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 29 вересня 2009р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у вивченні гендерних відмінностей екологічної свідомості школярів та визначенні психологічних умов її формування.

Для реалізації поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми екологічної свідомості та можливостей її формування з урахуванням гендерного аспекту.
2. Дослідити особливості екологічної свідомості школярів підлітково-юнацького віку за гендерними ознаками.

3. Визначити психологічні умови формування екологічної свідомості школярів.
4. Розробити та експериментально перевірити програму еколого-психологічного тренінгу формування екологічної свідомості учнів з урахуванням гендерного аспекту.

Об'єктом дослідження є екологічна свідомість школярів підлітково-юнацького віку.

Предметом дослідження виступають психологічні умови формування екологічної свідомості школярів з урахуванням гендерного підходу до освітнього процесу.

Методологічні та теоретичні основи дослідження склали: діяльнісний підхід (Г.О.Балл, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко); положення про єдність свідомості і діяльності (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн); системний аналіз свідомості особистості як суб'єкта життєдіяльності (Б.Г.Анан'єв, В.В.Клименко, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.А.Семиченко та ін.); теорія установки (Д.М.Узнадзе); теорія розвитку екологічної свідомості (С.Д.Дерябо, А.М.Львовичкіна, В.І.Панов, В.О.Скребець, Ю.М.Швалб, В.А.Ясвін); теорія гендерних відмінностей (Т.В.Бендас, С.Бем, Ш.Берн, Е.Іглі, Є.П.Ільїн, І.С.Кон).

Суттєву роль для визначення психологічних умов формування екологічної свідомості школярів зіграли роботи, які розкривають психолого-педагогічні проблеми екологічної свідомості в освітньому процесі (Г.Д.Гачев, О.В.Грезе, С.Д.Дерябо, М.М.Заброцький, М.О.Колесник, І.В.Кряж, О.С.Мамешина, В.А.Ясвін), реалізацію компліцит-концептуального підходу до екологічної освіти та виховання (В.О.Скребець), питання формування гендерної культури (О.І.Бондарчук, О.А.Вороніна, Т.В.Говорун, І.С.Кльоцина, О.М.Кікінеджи).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи:

а) *теоретичні методи* – науковий аналіз, абстрагування, синтез, систематизація, структурно-функціональне моделювання, що застосовувалися для узагальнення психологічних, філософських і культурологічних аспектів проблеми та визначення теоретико-методологічних основ дослідження;

б) *емпіричні методи* – спостереження, анкетування, інтерв'ю, контент-аналіз, тестування, психосемантичний метод. Гендерний тип школярів діагностувався за допомогою модифікованого опитувальника С.Бем з визначення маскулінності-фемінності. Структурні компоненти базових сфер екологічної свідомості школярів вивчалися за допомогою психодіагностичного комплексу екопсихологічних методик В.О.Скребця, зокрема для:

- дослідження складових *когнітивної сфери* використовувалася анкета “Загальна характеристика об’єктивованої екології” та методика “Перцептивна граф-схема суб’єктивного образу світу”;
- дослідження складових *ціннісно-сислової сфери* – методика “Незавершені речення екологічного спрямування”; тест “Екоціннісні диспозиції” (шкала “цінності”);
- дослідження складових *поведінкової сфери* – тест “Екоціннісні диспозиції” (шкала “екодиспозиції”);

в) *методи активного соціально-психологічного навчання* – еколого-психологічний тренінг “Вісім кроків до природи” (авторська розробка);

г) *методи математичної статистики* – варіаційний та кореляційний аналіз, дисперсійний метод оцінювання діагностичних вимірювань. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп’ютерних пакетів SPSS for Windows 11.0. та Stat.Soft 6.0.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів.
Вперше: доповнено та розширено існуючі наукові уявлення про структуру екологічної свідомості, виділено її психологічні сфери: когнітивну, поведінкову, ціннісно-сислову; встановлено гендерну опосередкованість екологічної свідомості; вивчено гендерні відмінності екологічно інтенційованої свідомості школярів підлітково-юнацького віку; визначено

психологічні принципи та умови формування екологічної свідомості старшокласників з урахуванням гендерного виміру в освіті. *Подальшого розвитку* набули компліцит-концептуальний підхід до формування екологічної свідомості, а також екопсихологічна модель “Я-відношення”. *Удосконалено* психологічні технології формування екологічної свідомості школярів на основі впровадження розробленої програми еколого-психологічного тренінгу.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає в можливості використання розробленої та апробованої програми формування екологічної свідомості школярів у навчально-виховному процесі середніх загальноосвітніх навчальних закладів, закладів позашкільної освіти. Визначені психологічні умови та принципи розвитку екологічної свідомості у гендерній площині можуть бути покладені в основу стратегії екологізації освітнього процесу. Основні результати дослідження можна використовувати у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти у процесі підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (довідка № 04-11/795 від 14.10.2009 р.), Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (довідка № 02-12/365 від 10.09.2009 р.), СЗШ І-ІІІ ст. з поглибленим вивченням іноземних мов № 1 м. Чернігова (довідка № 325 від 25.09.2009 р.), Чернігівського обласного центру практичної психології і соціальної роботи (довідка № 01-10/156 від 12.05.2009 р.).

Апробація результатів роботи. Основні ідеї, положення й результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри екологічної психології та психічного здоров'я Чернігівського державного національного університету імені Т.Г. Шевченка, кафедри психології Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д.Ушинського, кафедри психології управління ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, Міжвідомчої гендерної ради Чернігівської облдержадміністрації, Чернігівського обласного центру

практичної психології та соціальної роботи. Матеріали дисертації доповідались на конференціях: III Міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні проблеми екологічної психології: 20 років після Чорнобиля” (Чернігів, 2006); VI Всеукраїнській науково-практичній конференції “Актуальні проблеми практичної психології” (Херсон, 2006); Міжнародній науковій конференції “Соціально-психологічні трансформації особистості та суспільства на сучасному етапі” (Чернігів, 2008); IV Міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні проблеми екологічної психології” (Київ, 2008); Обласній науково-практичній конференції “Сучасна українська сім’я: гендерні проблеми та шляхи їх подолання” (Чернігів, 2009); V Міжнародній науково-практичній конференції “Сучасні проблеми екологічної психології” (Київ, 2009); Міжнародній науковій конференції “Соціально-психологічні особливості сучасної молоді” (Чернігів, 2009).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження відображені у 7 одноосібних публікаціях, серед них 4 надруковані в наукових фахових виданнях, що зареєстровані ВАК України, 3 праці (2 статті та методичні рекомендації) – в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел у кількості 212 найменувань. Рукопис дисертації має обсяг 230 сторінок комп’ютерної верстки, основний зміст викладено на 180 сторінках. Робота містить 11 таблиць та 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

У першому розділі здійснено аналіз проблеми екологічної свідомості, її структурних сфер, основних властивостей, психологічних механізмів розвитку, гендерної обумовленості. Проаналізовано методологічні засади гендерної теорії, розроблено схему гендерного опосередкування екологічної свідомості. Основну увагу зосереджено на створенні психологічної моделі структурних складових базових сфер екологічної свідомості та аналізі сучасних психологічних підходів і методів формування екологічної свідомості у процесі психолого-педагогічного впливу.

1.1. Екологічна свідомість особистості: зміст та співвідношення понять

Ключовим поняттям нашого дослідження виступає екологічна свідомість. Екопсихологами визначено, що екологічна свідомість – це одна з форм прояву людської свідомості, яка ціннісно спрямована екологічним змістом [164]. З огляду на це, вважаємо за доцільне, розпочати судження з визначення поняттєвого конструкту “свідомість”. У психології даний феномен розглядається як найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвивався у людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми [148].

За О.М.Леонтьєвим, "свідомість у своїй безпосередності – це картина світу, яка відкривається суб'єкту, в яку включений і він сам, і його дії, і стани. Перед недосвідченою людиною наявність у неї цієї суб'єктивної картини не ставить, зрозуміло, ніяких теоретичних проблем. У цьому стихійному реалізмі полягає дійсна, хоча і наївна правда" [104, 147]. Але це не тільки відображення

об'єктивного світу, як, наприклад, відчуття, сприйняття зовнішньої дійсності, але і знання цього відображення. Іншими словами, свідомість – це єдність усіх форм пізнання людини з одного боку, і з іншого боку – її відношення до того, що вона відтворює [165].

Отже, свідомість являє собою єдність усіх форм пізнання людини. Це значить, що відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення і всі інші психічні процеси, стани і властивості людини – є формами прояву свідомості. Але усі вони разом узяті не вичерпують всього змісту свідомості, та й не є безпосередніми складовими поняття свідомості – це різні утворення, хоча функціонально і генетично вони взаємообумовлені.

За своєю сутністю свідомість у вітчизняній психології визначають, по-перше, як психічне відображення зовнішнього світу, по-друге, як активне відношення суб'єкта до цього відображення, по-третє, це - співвідношення чуттєвого і логічного відображення до власного "Я". Таке співвідношення вимагає, щоб людське уявлення виступило для неї в одній площині з предметним світом, але, не зливалася з ним. Саме це “уявлення” психічного образу суб'єкта, яке передує дії, здійснення “у розумі” взаємних просторових зсувів образів об'єктів, а також зсув цих образів стосовно образу (уявлення) власного місця та ролі в цьому співвідношенні і є не що інше, як свідомість у повному розумінні цього слова [49; 67; 104; 105; 147; 148].

У психологічній структурі свідомості виділяють три складові: *чуттєву тканину, значення і сенс*. У науковій літературі зустрічаються визначення свідомості “як відображення дійсності за допомогою значень” [104]. Під значенням О.М.Леонт'єв розумів понятійну ємність слова, а також зміст суспільної свідомості (невербалізовану її сутність), що засвоюється індивідом в межах визначеної культури. Значення, таким чином, – це соціокультурні інваріанти, у яких закріплюється загальний, суспільний досвід.

Найбільш узагальнені значеннєві утворення пов'язані зі світоглядом, з уявленнями людини про сенс життя взагалі, з життєвими цілями, визначальними цінностями, вони також підтримують людські уявлення про

себе, приймають участь у створенні власного образу “Я” [49]. Важливий факт, виявлений у дитячій психології, полягає в тому, що початкові форми орієнтування в навколишньому світі складаються вже на першому році життя, причому на цьому етапі відображення зовнішніх властивостей об'єктів, їх зв'язків і відношень та виконання з об'єктами доступних дитині дій ще “злиті” між собою [34]. Значеннєві конструкти описують ту форму відтвореної психікою дійсності, яка набуває особистісного сенсу у сфері свідомості, і дозволяє диференціювати семантичну структуру різних сенсів у різних людей.

Узагальнені значеннєві утворення створюють основу для формування більш звужених змістовних категорій свідомості, до яких належать, зокрема, особистісний сенс. Сенс, на відміну від значення, виражає суб'єктивне ставлення до об'єктивних явищ, що усвідомлюються. Якщо під значенням розуміється сутність предмета, співвіднесена з деяким знаком, то під сенсом – інтерпретація цього значення певною безліччю реципієнтів на основі даних колективного і/чи особистого досвіду [34].

Як явище свідомості, особистісний сенс не може бути зрозумілим безвідносно до сенсу, що виражається в значеннях, і чуттєвій основі (образі, емоційному забарвленні) [67]. У той же час особистісне значення і почуттєво забарвлене переживання можна зрозуміти як категорію сенсу лише у тих випадках, коли відомо, у якій взаємодії, за яких обставин і цілей та стосовно яких мотивів вони здійснюються.

Процес формування сенсу протікає як особлива діяльність суб'єкта по перетворенню, трансформації своїх переживань так, щоб стало можливим їх значеннєве прийняття. Формування особистісних сенсів потребує внутрішньої роботи, завдяки якій людина вступає у діалогічні відношення з породженим образом. При цьому суб'єкт життєдіяльності, як активно діюча, творча особистість, не вставляє образ "в оправу своєї свідомості", а відноситься до нього як до незалежної сутності, з якою він виявляється на рівних правах. Усвідомлення, осмислення ситуації не залишається “нейтральним” стосовно дії, воно безпосередньо впливає на дію і тим самим забезпечує їй свідому

регуляцію. Зміна сенсу дії, як наслідок її усвідомлення, спричиняє не тільки до зміни фізичних характеристик дії, але і викликає якісне її перетворення.

Отже, особистісний сенс – за О.М.Леонтьєвим – це те, що безпосередньо відтворює в собі власні життєві стосунки суб'єкта, а значить він суб'єктивний, у той же час, особистісний сенс завжди предметний – це те, задля чого відбувається та чи інша діяльність [104]. Афективне відношення людини до дійсності також містить у собі як предметний аспект (відношення до дійсності), так і суб'єктний (власне афективний) аспект; іншими словами, це завжди суб'єктивне відношення до об'єктивних явищ.

Сучасна людина для свідомого існування в реальному світі, для того, щоб сформувати свій ціннісно-смысловий простір, повинна усвідомити світ загальнолюдських цінностей. Це занурення вона здійснює за допомогою безпосереднього переживання. Більше того, у розумінні сенсів, виходять із розуміння парадигми значення, "що привласнюється", а при розгляді співвідношення значень і сенсів підкреслюється активний характер формування суб'єктивних значень.

Перетворення змістовного символу в щось зрозуміле, прийнятне для суб'єкта може йти різними шляхами. За умов взаємодії з довкіллям символ починає функціонувати в реальних життєвих зв'язках суб'єкта, визначати його відношення до світу, якщо він безпосередньо переживається суб'єктом, тобто якщо значення символу втілюється в конкретному внутрішньому досвіді суб'єкта. Внутрішній досвід завжди співвідноситься із семантикою символу і його реальним змістом. Цей досвід набуває для суб'єкта статусу психологічної реальності: суб'єкт живе і діє в ній. У нього виникають визначені образи і почуття, він бере участь у подіях, що відбуваються, емоційно співпереживає і осмислює їх; у нього виникають якісь бажання, формується визначений стан психіки.

Таким чином, свідомість полягає в узагальненому, оціночному та цілеспрямованому відображенні дійсності, в її конструктивно-творчому перетворенні, у випереджальному мисленнєвому моделюванні дій, у

передбаченні їх наслідків, у раціональному регулюванні та самоконтролі людської діяльності.

Свідомість не дається людині від природи, вона формується онтогенетично в результаті засвоєння дитиною соціального досвіду людства через спілкування з дорослими [147]. Структура спільної діяльності дитини з дорослими породжує різні форми свідомості (релігійну, моральну, естетичну, філософську, правову, політичну, наукову та ін.). На сучасному етапі розвитку наукового знання виділяють також таку її форму, як екологічна свідомість. Психологічними дослідженнями встановлено, що кожна з форм свідомості має специфічні способи та предмети відображення. З огляду на це, на наступному етапі дослідження перейдемо від загальних уявлень про свідомість до характерних особливостей та форм прояву *екологічної свідомості* – основного об'єкту нашого дослідження.

Проблеми формування екологічної свідомості є сферою наукових досліджень фахівців різних галузей. Зокрема, ці теми розглядалися Є.В.Борейко (формування екологічної етики) [23], В.О.Васютинським (роль екологічних цінностей в структурах масової свідомості) [28], А.В.Гагаріним (гуманізація екологічної освіти і виховання) [36], Б.З.Докторовим (соціальні аспекти усвідомлення екологічних проблем) [57], Д.С.Єрмаковим (шляхи вирішення екологічних проблем) [63], М.М.Заброцьким (психолого-педагогічні проблеми екологічної освіти) [64], І.Д.Зверєвим (завдання екологічної освіти) [66], Р.С.Карпинською (філософські аспекти формування екологічної свідомості) [78], Л.В.Корель (соціологічні дослідження чинників формування екологічної свідомості) [90], М.В.Лісаускене (діяльність екологічних рухів) [194] та іншими.

У психологічному контексті екологічна свідомість є предметом вивчення доволі молодого напрямку психологічної науки – екологічної психології. На думку В.І.Панова [131], початковою передумовою, яка відрізняє екопсихологію від інших психологічних дисциплін, є уявлення про те, що психологічні проблеми вивчення свідомості та індивідуальності людини, її

психічного розвитку, навчання, поведінки, психологічного, психічного та фізичного здоров'я і т. д. слід розглядати в контексті системи “індивід – середовище”, або більш широко, у контексті системи “людина – середовище” (природне, соціальне). Причому, як зазначає автор, під компонентом “середовище” розуміються усі його види: просторове, сімейне, освітнє, інформаційне, етнічне, соціокультурне, духовне та інші різновиди життєвого оточення людини. “Людина” як компонент тієї ж системи, трактується досить широко в залежності від змісту, який вкладається в дане поняття (індивід, соціальна група, суспільство, людство в цілому).

Відповідно до визначення екологічної психології за В.О.Скребцем [163], у даній сфері життєдіяльності людей існують три основні поняття: свідомість (як форма відтворення людського буття), середовище (природне; штучне – створене людиною; соціальне і внутрішнє – біологічне, функціональне, психічне) та психологічні впливи.

Упродовж останніх десятиліть вагомий внесок у розробку загальнотеоретичних засад та прикладної сфери екологічної свідомості внесли О.Л.Вернік [31; 32], О.В.Грезе [46; 47], С.Д.Дерябо [55; 56], А.А.Калмиков [75], І.В.Кряж [99-101], А.М.Львовичкіна [110; 111], О.С.Мамешина [114; 115], В.І.Панов [131; 132], О.В.Рудоміно-Дусятська [157], В.О.Скребець [163-168], Ю.М.Швалб [190; 191], Т.В.Шейніс [192], В.А.Ясвін [55; 199] та інші.

Вивчаючи роботи екологічних психологів у розрізі проблеми свідомості, ми переконались, що термін “екологічна свідомість” міцно закріпився не лише в поняттєвому апараті екологічної психології, але й увійшов у науковий світогляд вітчизняної науки та повсякденний обіг людей. Хоча однозначного погляду на тлумачення даного поняття науковці не мають до цього часу.

Білоруська дослідниця О.І.Козленя розуміє під екологічно обумовленою свідомістю – мир, любов, мистецтво і науку, – кільце, що пов'язує науково-технічний прогрес та живу Природу й життя, бо “все зв'язане у всьому”, як проголошує закон екології [86].

У своїх методологічних розробках російські вчені С.Д.Дерябо та В.А.Ясвін [55; 56] під екологічною свідомістю розуміють сукупність екологічних уявлень (як індивідуальних так і групових) про взаємоз'язки в системі “людина-природа” і в самій природі. Основою існуючого ставлення до природи, як і відповідних стратегій та технологій взаємодії з нею, виступають саме такі уявлення.

В.І.Панов вважає екологічну свідомість атрибутом, тобто властивістю людини як компонента логічного завершення відношення “людина – природа” [132]. Згідно з даним визначенням, екологічна свідомість людини, з одного боку, виконує відтворювальну функцію стосовно світу природи, в якому людина живе і з яким вона взаємодіє в ході розвитку цивілізації, а з іншого – виражає ставлення людини до світу природи на рівні індивіда і суспільства.

Розмірковуючи над проблемою екологічної свідомості, Е.В.Гірусов приходить до висновку, що екологічна свідомість являє собою самостійну форму суспільної свідомості та сукупність поглядів, теорій і емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства й природного середовища в плані оптимального їх розв'язання відповідно до конкретних проблем людської спільноти та природних можливостей [39].

Д.Маркович [цит. за О.В.Грезе, 46] пропонує розглядати екологічну свідомість як історичну категорію, що виникає в той період, коли ставлення суспільства до природи призводить до порушення екологічної рівноваги в природі та екологічної кризи.

Екологічна свідомість, з погляду М.М.Кисельова, В.Л.Деркач, А.В.Толстоухова, – це усталена й усвідомлена система уявлень про стан природного довкілля, здатність (індивідуальну або колективну) до адекватного розуміння органічного зв'язку між людиною та природою і використання екологічних знань та переконань у всіх без винятку сферах практичної діяльності [цит. за О.М.Паламарчук, 129].

А.М.Кочергін, Ю.Г.Марков, М.Г.Васильєв [93] під екологічною свідомістю розуміють відображення соціальних, природних та специфічно-

екологічних законів функціонування системи “природа-суспільство”, які виступають об’єктом відображення цієї форми свідомості.

На думку Н.Г.Мухамбетова [121], екологічна свідомість являється інтегральним психічним новоутворенням особистості (підлітка), яке проявляється в екологічних знаннях, екологічній поведінці, діяльності та суб’єктивному відношенні людини до природи.

Вітчизняний екопсихолог В.О.Скребець трактує екологічну свідомість як: “рівень психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, саморефлексія місця і ролі людини у біологічному, фізичному та хімічному світі, а також самоврегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом. Екологічній свідомості притаманні всі ознаки усвідомленої діяльності людини взагалі з тією лише відмінністю, що ініційована вона екологічним сенсом” [164, 48]. Особливий акцент у такому трактуванні свідомості приділяється категорії відношення. Як категорія свідомості, відношення "Я" до дійсності детерміноване:

а) психічними станами суб’єкта, котрі обумовлені єдністю всіх психічних процесів (емоцій, волі, уяви, мислення, пам’яті, тощо);

б) реальним станом об’єктивної дійсності (екології). Цим самим свідомість екологічно інтенційована, тобто спрямована в екологічну площину. Сюди ж належать і конкретні знання щодо екології, емпіричні та наукові уявлення, оцінки, норми, моделі, прогнози, тощо;

в) соціальним, культурним, моральним усім життєвим досвідом (звичайно, у складі індивідуальної чи(і) суспільної свідомості);

г) співвідношенням і змістом виразливо рефлексованих (усвідомлюваних) і невиразно відчуттєвих (підсвідомих) суб’єктивно значущих цінностей;

д) характером мовно-мисленневих, логіко-семантичних операцій переробки і психологічної інтерпретації усіх щойно позначених детермінант. Від цієї складової залежить глибина, рівні узагальнення, ступінь

інтегрованості, адаптивна доцільність екологічної свідомості, що індикативно проявляється тією чи іншою об'єктивованістю суб'єктивної картини світу.

Дані позиції, визначаючи складові екологічного "Я-відношення", спрямовують свідомість у нову її якість – екологічну.

Близьким до визначення В.О.Скребця є смислове пояснення зазначеного поняття, запропоноване А.М.Львовичкіною. Екологічна свідомість, - на її думку, - це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця і ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення [110].

Виходячи зі сказаного, стає очевидним, що у сучасному науковому світогляді існує два підходи до розуміння поняття "екологічна свідомість". Ряд вчених (С.Д.Дерябо [55], В.І.Панов [132], В.А.Ясвін [55] та ін.) при визначенні екологічної свідомості першоосною вважають природу, ставлення до неї, зв'язки у системі "людина-природа", тим самим окреслюють предметом екологічної психології суб'єктивне ставлення до природи. Інші науковці (А.М.Львовичкіна [110], О.В.Рудоміно-Дусятська [157], В.О.Скребець [163], Ю.М.Швалб [61; 191]) основою для осмислення екологічної свідомості вважають сутність відтворюваної природи і сутності людської психіки, яка ініційована екологічним змістом. Разом з тим, усі методологи екологічної психології у визначенні поняття "екологічна свідомість" вказують на провідну роль психічних процесів (відчуття, сприйняття, мислення) у структурі стосунків людини з навколишнім світом, середовищем, довкіллям.

Відмічається, що екологічна свідомість має соціокультурний і натуралістичний характер, формується філогенетично, закріплюється в культурно-історичному досвіді людства й засвоюється індивідуально у процесі онтогенетичного розвитку, як і більш пізньої соціалізації. Основними психологічними механізмами формування екологічної свідомості є: соціальні впливи, саморефлексія, внутрішній діалогізм, предметність, сфера переживань, психічні стани [163; 166].

У роботі з поняттями важливо врахувати погляди екологічних психологів на структуру, ознаки, властивості та форми прояву екологічної свідомості.

Слідуючи за судженнями В.О.Скребця [164] щодо сутності поняття екологічної свідомості, приходимо до висновку, що дана свідомість являє собою психологічну єдність ряду взаємопов'язаних структур:

- психічне відтворення природного і штучно створеного людиною зовнішнього середовища;
- психічне відтворення власного "Я" у цьому світі, тобто чітке виділення суб'єкта і об'єкта життєдіяльності ("Я" і "не -Я" сутності);
- саморефлексія та саморегуляція, завдяки яким утворюється відчуття причетності, формується відношення "Я" до дійсності.

Таким чином, в екологічній свідомості виділяється три складові – психічне відтворення середовища, психічне виділення із нього власного "Я" та саморефлексія і саморегуляція екологічної "Я-сутності".

А.М.Львовочкіна [110] в структурі екологічної свідомості також виділяє три складові: когнітивну, емотивну, конативну. Когнітивна складова – це психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища; емотивний компонент свідомості пояснює ставлення до цього середовища; конативна (поведінкова) складова відтворює саморефлексію та саморегуляцію в навколишньому середовищі.

Досліджуючи структурні компоненти екологічної свідомості В.В.Двойнєв [51] виділяє наступні: афективно-оціночний (занепокоєність екологічною ситуацією), когнітивний (інформованість про екологічні проблеми та усвідомлення відповідальності за їх виникнення), поведінковий (готовність до екологічної діяльності та участь в ній) та соціально-нормативний компонент (колективні цінності й соціальні норми, що пов'язані з екологічною діяльністю).

Кожна з вище розглянутих структурних моделей передбачає виокремлення специфічних властивостей та форм прояву екологічної свідомості.

Узагальнення існуючих підходів до вказаної проблеми дає змогу говорити, що за спрямуванням та рівнями саморефлексії екологічна свідомість може бути імпліцитною, експліцитною, компліцитною [164, 52]. Імпліцитність екологічної свідомості визначається прихованістю змісту, непевністю тієї екологічної місткості, яка може бути виявлена лише опосередковано через свої зв'язки з іншими об'єктами або процесами. Імпліцитність екологічної свідомості проявляється: у широкому розумінні слова, як сукупність непевних, неявних та невведених зовні уявлень людей (групи людей або окремої особи) про зміст і фактори екологічного забруднення, чи екологічної дійсності взагалі; у вузькому розумінні слова, як таке саме нечітке емпіричне уявлення про співвідношення та питомих значення переваги певного екологічно шкідливого фактора по відношенню до інших.

Експліцитність екологічної свідомості передбачає явний, виразливий, розгорнутий зміст, текст чи дію, доступні для розуміння і спостереження. Проявляється експліцитність в осмислених уявленнях, сформульованих концепціях, інформаційних бюлетенях, повідомленнях, наукових матеріалах тощо. Найповніше експліцитно екологічна свідомість розгортається в освітніх програмах.

Компліцитність екологічної свідомості трактується, як залученість, особистісна включеність, уособленість переживання відносно того, що сприймається з довілля об'єктивно й реально чи плине з уяви [164]. Компліцитність екологічної свідомості забезпечується суб'єктивною значущістю того, що є у складі імпліцитно-експліцитного змісту світобачення й формує основу для прийняття рішень, вчинків, окремих дій та діяльності в цілому по відношенню до екологічної дійсності. Слід відмітити, що основу компліцитності створюють особистісні екосенси, які використовуються для обґрунтування ставлення людей до довкілля. Дана ознака (компліцитність) є

однією з найважливіших характеристик екологічної свідомості. Через неї свідомість і стає екологічною.

Поведінкові форми екологічної спрямованості особистості складають категорію екопсихологічних диспозицій – певного плану поведінки, способу дій щодо тих або інших екологічно значущих цінностей [164, 60]. Ґрунтовно екологічні диспозиції будуть нами розглядатись у другому розділі дисертаційного дослідження.

Ставлення людини до навколишнього середовища обумовлюється типом екологічної свідомості [112], тому далі розглянемо її типологію.

Так, С.Д.Дерябо і В.А.Ясвін [56] акцентують увагу на тому, що на кожному етапі розвитку відносин людства з природою складалася особлива, властива саме цьому етапу екологічна свідомість. Науковці визначають чотири типи екологічно обумовленої свідомості: синкретичний (архаїчний), природоцентричний, антропоцентричний та екоцентричний. Відповідно до типів психологи характеризують екологічну свідомість за допомогою трьох параметрів. Перший автори називають “психологічна протиставність – включеність”. Згідно з ним, людина мислиться як така, що стоїть поза і над природою, або як її складова частина. У рамках другого параметричного виміру, який науковці називають “об’єктно - суб’єктне” сприйняття природи, розуміється, що людина сприймає природу як позбавлений будь-якої самооцінки об’єкт впливу, або виступає як рівноправний суб’єкт взаємодії. І, нарешті, параметр “прагматично-непрагматичного” характеру взаємодії з природою вказує, що така взаємодія може бути направлена на задоволення або потреб людини в їжі, одязі, засобах праці (тоді природа сприймається як матеріальна цінність), або задоволення непрагматичних духовних бажань (тоді така взаємодія стає самооцінкою).

А.М.Львовочкіна [110] виокремлює три типи екологічної свідомості: антропоцентричний, екоцентричний та природоцентричний (біоцентричний). Сутність антропоцентризму полягає в тому, що у взаємодії з природою найвищою цінністю є людина. Усе інше у довкіллі цінне настільки, наскільки

воно корисне людині. Метою взаємодії з навколишнім середовищем є використання його для задоволення тих або інших потреб людини, для отримання нею “корисного” продукту, а розвиток довкілля має підпорядковуватися розвитку людства.

Сучасні наукові пошуки, переважно, зводяться до знаходження принципів подолання антропоцентричного підходу у відношенні до природного довкілля. Ю.М.Швалб заперечує таку постановку питання і пропонує говорити про подолання не антропоцентризму, а антропологічного егоцентризму, де парадигмальна установка на використання має бути замінена парадигмою “раціонального природокористування” [191].

Характерними рисами екоцентричного типу екологічної свідомості є взаємоузгодженість, взаємозв’язок, гармонія та взаєморозвиток людини і довкілля. Акцент у даному випадку робиться на відмові від ієрархічної будови світу, визнанні гармонійного розвитку людства і природи як найвищої цінності. За мету взаємодії з природою приймається принцип максимального задоволення як потреб людини, так і всього природного співтовариства. Ідеї екоцентризму виступають сьогодні лейтмотивом у концепціях сучасних науковців щодо збереження та розвитку довкілля.

Згідно з природоцентричним типом екологічної свідомості найвищу цінність становить природа, а людство повинно їй підпорядковуватись. Цей тип екологічної свідомості простежується в східних релігійно-філософських системах, що зберегли свою архаїчність і до сьогодні.

Конструкт “антропоцентризм – природоцентризм” О.А.Калмиков та А.С.Калмикова [75] доповнили поняттям “Его-орієнтація – Еко-орієнтація”. Враховуючи доповнення, автори пропонують розглядати чотири типи ставлень людини до оточуючого середовища, а саме: Его-орієнтований природоцентризм, Еко-орієнтований природоцентризм, Его-орієнтований антропоцентризм, Еко-орієнтований антропоцентризм. Сутність Его-орієнтованого природоцентризму полягає в тому, що відносини людини з природою мають характер “об’єкт-суб’єктних”, де об’єктом виступає людина,

яка орієнтована на себе, діє тільки заради себе, проте джерелом свого існування визнає природу. З даних позицій, природа – всесильна, і людина не може вплинути на неї. Еко-орієнтований природоцентризм характеризується “об’єкт-об’єктними” відносинами людей з довкіллям. Даний підхід вбачає людину не центром світу, а істотою, яка була створена природою, світ розвивається за своїми законами і має власні цілі. Відносини людини з природою у рамках Его-орієнтованого антропоцентризму будуються за схемою “суб’єкт-об’єктних”, де об’єктом є природа. Еко-орієнтований антропоцентризм ґрунтується на “суб’єкт-суб’єктних” взаємовідносинах, як передумові необхідності прагматичної і непрагматичної взаємодії з навколишнім середовищем.

Типологічні характеристики людей по їх відношенню до природи та оточуючого середовища пропонує У.Шелдон (цит. за М.Черноушком [188]). Ектроморфний тип зорієнтовує увагу на своїх внутрішніх станах, сприймає місцевість, виходячи з свого настрою, він прагне, щоб місцевість відповідала його настрою. Мезоморфний тип людей відрізняється проявами любові до природи. Такі люди вбачають у природі арену для діяльності, прагнуть заволодіти нею, відчуваючи при цьому оптимізм. Люди ендоморфного типу – це релаксуючі, чуттєві особи, які добре відчувають природні фізичні та (або) естетичні тонкощі.

І.В.Кряж, досліджуючи психосемантику буденних екологічних уявлень в структурі свідомості, виявила два полюси відношень до природи. З одного боку, “байдужість – екологічна безграмотність – безвідповідальність – жорстокість – егоїзм”, з іншого: “альтруїзм – бажання до внутрішньої гармонії – переоцінка життєвих цінностей – відповідальність – пошук духовної основи – екологічна занепокоєність – любов до природи – потреба в спілкуванні з нею” [99; 100].

Систематизація теоретичних підходів до проблеми вивчення екологічної свідомості та конкретизація форм її прояву дали змогу доповнити існуючі уявлення про структуру екологічної свідомості, виділити й уточнити її

психологічні складові: когнітивну, поведінкову і ціннісно-смыслову сфери (рис.1.1). Виокремлення даних сфер зумовлене тим, що вони забезпечують логічну цілісність гнозису екологічної поведінки і діяльності.

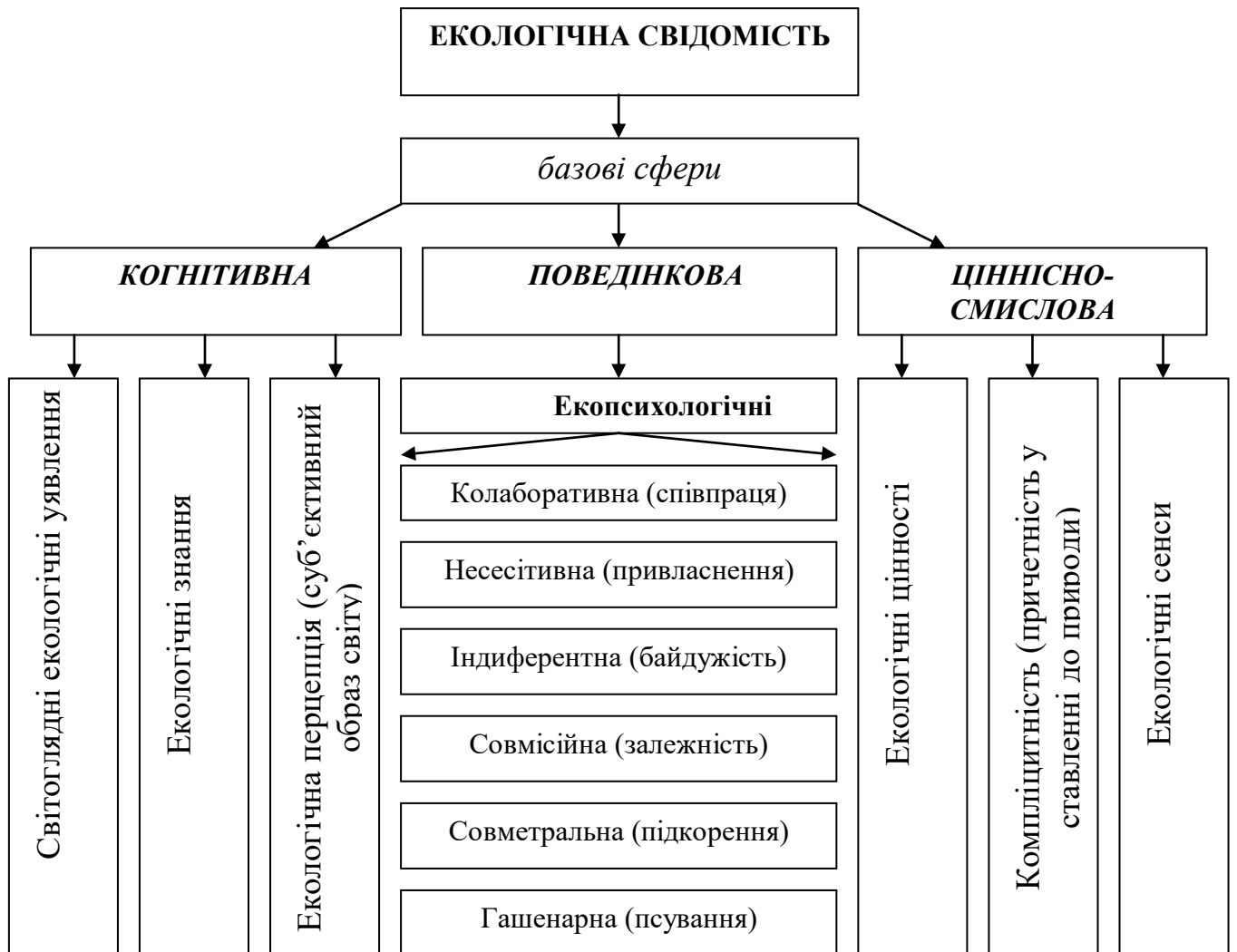


Рис. 1.1. Модель базових сфер екологічної свідомості

Таким чином, у контексті нашого дослідження *екологічна свідомість* розглядається як рівень психічного відтворення особистістю навколишнього середовища і свого внутрішнього світу, який формується під впливом зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів. Вона проявляється в світоглядних екологічних уявленнях, екологічних знаннях, екологічних цінностях, екоорієнтованій поведінці (причетній до середовища). За нашими уявленнями, екологічна свідомість онтологічно проявляє три сфери:

когнітивну, ціннісно-смыслову і поведінкову (рис. 1.1.). *Когнітивна сфера* включає екологічну перцепцію, як суб'єктивний образ світу, значеннєві утворення свідомості, що змістовно представлені екологічними знаннями, світоглядні уявлення у відтворенні дійсності. *Ціннісно-смыслова сфера* екологічної свідомості представлена екоціннісними орієнтаціями, що виходять на екологічні сенси та сукупно забезпечують причетність у ставленні до природного середовища (компліцитність). *Поведінкова сфера* проявляється фіксованими установками у ставленнях людини до довкілля (екодиспозиціями).

Як у проявах, так і у формуванні означені структурні складові сфер екологічної свідомості, детермінуються багатьма зовнішніми та внутрішніми чинниками, а саме: середовищними умовами виховання, освітніми рівнями, індивідуально-типологічними відмінностями, соціокультурними особливостями, які проявляються в гендерних ролях, установках і стереотипах.

У відповідності до поставлених у дослідженні задач доцільно буде на наступному етапі розглянути проблему гендерного опосередкування екологічної свідомості.

1.2. Гендерне опосередкування екологічної свідомості

З огляду на соціокультурну опосередкованість свідомості, яку ми не виключаємо з числа інших детермінант суб'єктивного образу світу, актуальним на сьогодні постає питання визначення психологічних умов формування екологічної свідомості, в основу яких покладено гендерну диференціацію екологічних підходів до навчання та виховання.

Проблема подібностей та відмінностей чоловіків і жінок була актуальною впродовж багатьох століть. Особливої популярності та актуальності вона набуває сьогодні, в період активного розвитку гендерної теорії. На думку В.О.Васютинського, інтерес багатьох дослідників до даної теми є “очевидним наслідком непересічного значення цієї проблеми, яке надається їй у масовій свідомості” [27, 21].

Необхідність виникнення поняття “гендер” була зумовлена розмежуванням понять біологічної статі та статі соціокультурної. Гендер (від англ. gender – рід, класифікація статі, букв. ”соціостать”) – соціокультурний аспект статевої належності людини [30; 45; 82; 128; 171]. В науковий обіг даний поняттєвий конструкт був введений психологом Робертом Столлером у 1968 році. Вчений запобіг до терміну “гендер”, щоб розрізнити “маскулінність” (мужність) та “фемінність” (жіночність) як соціокультурні характеристики індивідуально чоловічого і жіночого типуажу.

Як аналітична категорія у науковій літературі гендер з’являється в 1986 році з виходом статті американського історика Дж.В.Скотта ”Гендер: значима категорія історичного аналізу”. Згодом прибічники думки Скотта запропонували використовувати слово ”стать” для визначення біологічних (фізіологічних і морфологічних) відмінностей людини, а слово “гендер” – до характеристик соціокультурного плану. Слід зауважити, що в подальшому дихотомія понять гендер-стать дещо втратилась у наукових підходах, проте психологи схиляються до використання терміну “гендер”, “підкреслюючи тим, - як пише Ш.Берн, - що відмінності між людьми створюються культурою, у той час, як термін “стать” має на увазі, що всі відмінності – наслідок біологічної статі” [20, 31].

Т.М.Мельник у широкому розумінні характеризує гендер як “змодельовану суспільством та підтримувану соціальними інститутами систему цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відношень жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що, насамперед, визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі” [128, 111].

На думку О.М.Степанова [148], гендер – це соціальна конструкція, яку використовують для характеристики статевої особливості поведінки і побудови соціальних стратегій.

Таким чином, гендер – це концептуальна, заснована на досвіді індивідуальна та суспільна, крос-культурна і специфічно-культурна, фізична і духовна, а також політична конструкція, що є відображенням життя в світі, де ми – не просто люди, а чоловіки й жінки. Не біологічна стать, а соціокультурні норми визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності, професії жінок та чоловіків.

Як відомо з наукових джерел, ґрунтовні дослідження статевих особливостей розпочалися лише у ХХ столітті, проте питання статевої своєрідності людей, яке покладено в основу теорії гендеру, має давні історичні витoki [1; 14; 15; 144]. Вважаємо за доцільне зупинитись на деяких аспектах виникнення та генези проблематики статі у контексті екологічної психології.

Актуалізація історико-філософських поглядів на статеві ролі особистості наявна в роботах майже усіх провідних філософів [10; 19; 76; 128; 139]. Наукові погляди античності, в основному, зводилися до думки, що жінка – це лише “частина” чоловіка, тому є очевидними її обмеження в правах та сумніви щодо розуму, талантів, здібностей. Так, Платон, ввівши поняття ”андроґіни” та висловивши ідеї про доповнюваність і рівноправність статей, все ж зауважує, що статева відмінність є результатом різної природи: жінки слабші за чоловіків (“Держава”, 455д.).

За головну рису, притаманну жінкам “від природи”, Аристотель визнавав її нездатність керувати, а отже, природну підпорядкованість, інші “жіночі риси” лише підтримують виконання її основної функції (“Політика”, 1255в.).

З позицій неоплатонізму чоловіки репрезентують духовну реальність – Бога, душу, розум, - яка є вічною й незмінною, а тому благом. Внаслідок своєї природи жінки знаходяться у нижчій царині. Неоплатоністи висловлюють думку, що в досконалому світі всі люди були б чоловіками.

Майже ідентичними є погляди на жіночу стать середньовічних мислителів. Незважаючи на куртуазну традицію та культ Богородиці, образи жінок у Середні віки в релігійній формі зберегли і виразили ті стабільні та

стійкі ідеї, які характеризують жінок як морально й інтелектуально меншовартісних та соціально небезпечних.

На початку п'ятнадцятого століття відчувається певний позитивізм у поглядах на жінок. На думку Агнеси Хелер [128, 45], цей період є розквітом жіночої рівності, першою епохою, яка поважає жінку, як повноцінну людську істоту. Однак, незважаючи на раціональний характер культури Ренесансу, традиційні асоціації гендеру все ж існували, породжуючи неузгодженість в його концепціях.

Початок сімнадцятого століття приносить патріархальну концепцію, яка стає домінантним світоглядом в Англії. Просвітитель Ж.-Ж.Руссо [158] вважав, що соціальна рівність статей становить серйозну небезпеку громадській доброчинності. Він вірив, що, входячи в публічне життя, жінки чинять насильство над своєю природою. Руссо висловлює ідею, що жіночі чесноти, на відміну від чоловічих, у громадянському житті зводяться до “природних”.

Гегель з одного боку розглядав розвиток суб'єктивності й індивідуальності в контексті людського суспільства, з іншого – зводив чоловіків і жінок до їхніх традиційних ролей. Жінок філософ вважав за символічних представниць принципу безпосередності, матеріальності, природності, тоді як чоловіки, з його погляду, виявляють універсальність, свободу, суб'єктивність. За гегелівською теорією чоловіче забезпечує людську форму, жіноче ж служить посудиною, де визріває створений чоловіком гомункулус.

На думку вітчизняної дослідниці теорії гендеру Н.М.Чухим, антропологічний поворот, здійснений на початку ХХ століття в філософії, проігнорував той факт, що: “загальне поняття “людина” охоплює індивідів різної статі, які можуть мати відмінний життєвий досвід, систему цінностей і різний спосіб сприйняття світу” [128, 74]. Соціальна роль жінки, як і особливості її натури, обґрунтовувались або посиленнями на її біологічні відмінності (Отто Вейнінгер), або за християнською схемою (М. Бердяєв), з

огляду на природний її початок. В обох випадках відмінність жіночого та чоловічого цілком відповідає символічному рядові, де жіноче ототожнюється з природою, емоційністю, тілесністю, а чоловіче – з культурою, раціональністю, духовністю. Відповідно до ідей М.Бердяєва [19], жінка – істота зовсім іншого порядку, ніж чоловік. Вона набагато менше людина, набагато більше – природа. Це визначає її онтологічні та психологічні характеристики: вона є одностороннішою, ніж чоловік, не здатна до повного буття, має менше відчуття особистості й більшу залежність від окремих психічних станів, вона схильна до істерії, їй постійно загрожує небезпека психічного розладу.

Короткий огляд філософських поглядів на проблему статі показав, що домінантна роль чоловіків у суспільстві в цілому (за виключенням матріархату) та в тих сферах суспільного життя, які вимагали раціональності, призводила до того, що раціональність починала асоціюватися з чоловічими рисами, а риси менш сутнісно вартісні у порівнянні з нею (раціональністю) – естетична чутливість, інтуїція, турбота (які Кант відносив до нераціональних), - асоціюються з жінками. Окрім того, підхід філософів до природної першооснови чоловіків і жінок досить прозора ілюструє вплив на свідомість представників різної статі натуралізаційних процесів. З позицій екологічної психології, у даному випадку проявляється натуралістичний характер екологічної свідомості людини, що виражається в “схильності до співставлення, порівняння, ідентифікації соціального і духовного шляхом порівняння з явищами природи” [164, 108].

У роботах філософів жінка ототожнюється з природою, наділяється рисами ідентичними з метафоричними природними образами (емоційність, яскравість, непередбачуваність, інтуїція тощо). Натуралізації щодо жіночої статі збереглися упродовж тисячоліть та існують донині: “жінка плаче, як природа”; “настрій швидко змінюється у жінки подібно до погоди”; “жінка гарна, як весна; її підкорюють чоловіки, як людина підкорює довкілля” і т.д. Чоловіча стать виступала денатуралізованою протягом певного періоду часу, проте сьогодні ми спостерігаємо стереотипізовані “екосентенції-

натуралізації” [164, 109] по відношенню до чоловіків (“міцний як дуб”, “могутній як вітер”).

Таким чином, осмислення екологічної обумовленості походження гендеру дає змогу говорити, що традиційна гендерна асиметрія та зумовлені нею очікування від представників різних статей вплинули на екологічну свідомість людини та наповнили її гендерним змістом.

Докорінні зміни в соціальній структурі, в політичному житті, трансформації стереотипів, характерних для минулих століть, поставили проблему гендерних відносин на новий рівень теоретичного осмислення. Останнім часом гендерна проблематика відокремлюється у різних галузях психології. Значний внесок у розробку концепції гендерного підходу в психолого-педагогічну науку внесли: В.С.Агеев (статеві-вікові стереотипи) [4], Т.В.Говорун (основи гендерної психології, стать та сексуальність) [42], І.С.Кльоцина (шляхи гендерної соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей) [82], Є.П.Льїн (психофізіологія чоловіків та жінок) [70], О.М.Кікінеджи (формування гендерної культури молоді) [79], Т.В.Бендас (гендерна психологія лідерства) [17], О.В.Мітіна (стереотипи жіночої поведінки) [119] та інші.

Вивчаючи роботи науковців з проблем гендеру, ми з’ясували, що, фактично не зустрічаються дослідження, які б розкривали проблеми впливу гендеру на формування екологічної свідомості за ознаками фемінності-маскулінності. З огляду на це, проаналізуємо прояви екологічної свідомості у контексті гендерних теорій розвитку особистості.

Перш за все відмітимо, що за даними наукових джерел, усі концепції, які пояснюють відмінності між статями, поділяють на дві категорії: біологічні та соціальні. Прихильники біологічного підходу відмінності між чоловіками та жінками пояснюють генетичними і гормональними факторами, будовою мозку, природженими особливостями конституції, темпераменту тощо. Найбільш яскравим прикладом даного підходу є еволюційна концепція диференціації статей В.А.Геодакяна [38]. Згідно з цією концепцією, особи

жіночої статі є стабілізуючим початком, який забезпечує збереження досвіду, накопиченого в ході попередньої еволюції, незмінність виду від покоління до покоління, а особи чоловічої статі – це свого роду передовий загін популяції, що постійно знаходиться у пошуках нового. Вчений приходить до висновку, що статеві відмінності пов'язані з різним ступенем генетичної обумовленості ознак у чоловіків та жінок. Не дивлячись на критичні погляди деяких психологів щодо основних положень зазначеної концепції, вона упродовж тривалого часу залишається найпопулярнішою у науковому середовищі.

Соціокультурний підхід передбачає, що відмінності між статями формуються суспільством у ході засвоєння індивідами певних соціальних норм. Одна з найбільш відомих у цьому підході є теорія соціальних ролей Е.Іглі [204]. Авторка стверджує, що прийняття особистості в суспільство базується на конгруентному поводженні жінок і чоловіків відповідно до своєї гендерної ролі, тобто сукупності стереотипних очікувань, які суспільство висуває індивіду як представнику певної статі. Одні особистісні риси є характерними для чоловіків, інші – для жінок. Соціальні ролі нерідко приводять до утворення соціальних і гендерних стереотипів.

Досить поширеною в наукових колах є модель артефакту А.Фейнгольда [206]. Відповідно до даної моделі, гендерні стереотипи змушують індивіда розглядати свої особистісні характеристики, як у більшій чи меншій мірі соціально бажані, та виробляють прагнення в самозвітах позитивно відображати свою особистість.

С.Кросс та Л.Медсон [203], посилаючись на ідею “взаємозалежної” і “незалежної” Я-концепції у індивідів східної й західної культур (Ш.Маркус, С.Китаямі) припустили, що для американських жінок характерною є “взаємозалежна” “Я-концепція” (зв'язок з іншими людьми), а для чоловіків – “незалежна”. Формування першої відбувається у тісному взаємозв'язку з уявленнями про близьких, основним же принципом “незалежної” “Я – концепції” виступає автономія, відокремлення від інших людей. Щоб досягти такої автономії та незалежності, чоловіки намагаються отримати владу над

іншими. Відрізняючись своїми “Я-концепціями”, представники різних статей по-різному поведуться в однакових ситуаціях і ролях.

В теорії гендерної схеми С.Бем [15; 202] звертається увага на те, що діти кодуєть та організують інформацію, зокрема й інформацію про себе, за дихотомічною схемою “маскулінність-фемінність”. Залученими до гендерної схеми (когнітивної структури, мережі асоціацій, яка організовує процеси сприйняття індивіда і керує ними) є дані про анатомію чоловіків і жінок, їхню участь у народженні дітей, професії та розподіл занять, особистісні характеристики та поведінку. Засвоївши основні принципи дихотомії “чоловіче-жіноче”, дитина сортує всю інформацію за двома категоріями: жіноче (наприклад, поняття “чутливість”, “доброта”, “квітка”, “соловей”) та чоловіче (“наполегливість”, “сміливість”, “орел”, “вітер”).

Доречним буде зауваження, що інформація, яку дитина отримує про природне середовище через телебачення (мультфільми, художні фільми – казки) та ілюстрації до дитячої літератури, в переважній більшості базується на гендерній дихотомії. Так, вітер, дуб, скеля, море тощо, зазвичай, мають чоловіче обличчя, а квітуче поле, сопілка, невелика ріка (струмок), бджола – жіноче. Однозначно, це впливає на суб’єктивний образ світу дитини, а тим самим і на процес формування екологічної свідомості в гендерному вимірі.

На наступному етапі онтогенезу, за С.Бем [15], дитина робить узагальнення: які атрибути складають “чоловіче”, а які “жіноче”. Наслідком цього є формування відповідного гендерного стереотипу – що можуть робити і як поводитись дівчатка та хлопчики. Тому, хто поводитьсь відповідно до стереотипу, притаманна гендерна типовість – типовий хлопчик або типова дівчинка.

Узагальнюючи аналіз теорій гендерних відмінностей, відмітимо, що у складному процесі створення статевих відмінностей органічно взаємодіють і природа, й виховання. Соціальне оточення та культурне середовище можуть посилювати або знижувати біологічно зумовлені гендерні відмінності й своєрідно впливати на екологічну психологію гендеру. З погляду науковців,

найбільше виражений статевий диформізм спостерігається у психічних структурах, які переважно біологічно детерміновані (темперамент, здібності), даний факт ще раз підтверджує вплив соціокультурного компоненту статі на рівні екологічної свідомості особистості.

Споріднено до проблеми, що обговорюється, розглянемо особливості формування ціннісно-світоглядних позицій представників чоловічої та жіночої статі з урахуванням вікової градації. Як відомо, основу життєдіяльності людини становлять цінності, способи зв'язку свідомості і буття, людини й світу. Ціннісно-смилове ставлення особистості до дійсності відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії людини з навколишнім середовищем та іншими людьми: спрямованість змін, що відбуваються в життєвому плані, та розвиток конкретного індивіда під впливом тих чи інших носіїв цінностей – сім'ї, природи, педагогів, закладів освіти, засобів інформації, молодіжних, громадських та політичних організацій, творів мистецтва, тимчасових колективів, груп тощо.

З нашого погляду, доречним у даному контексті буде осмислення питання щодо своєрідності самооцінки жінок і чоловіків, як передумови до виділення та ствердження “Я-особистості”, у якості певної цілісності, єдності зовнішнього та внутрішнього буття з власними життєвими орієнтирами та ціннісними установками. Нагадаємо, що психічне відтворення “Я-сутності” являється одним із ключових понять екологічної свідомості.

В основу нашого аналізу покладемо результати досліджень Е.Маккобі та К.Джеклін [209], які на сьогодні є найбільш ґрунтовними та цілісними. За даними цих науковців, самооцінка хлопців і чоловіків перевищує жіночу самооцінку щодо показників фізичного розвитку, домінування та влади. В 6-8 років хлопчики більш високо оцінюють свої потенційні можливості і владу, в підлітковому віці – фізичну силу. Хлопці також цінують своє домінування над іншими та грубість, вони досить часто переоцінюють свій статус у класі.

З інших досліджень слідує, що вищими у порівнянні з жіночими (у підлітковому та юнацькому віці) є дані чоловічої самооцінки за параметрами

оцінки своїх потенційних можливостей, домінантності, влади. Ігнорування дівчатами такої якості як домінантність, пояснюється меншим інтересом представниць жіночої статі до ієрархічних відносин, пов'язаних з владою [70]. Відомо, що дорослі чоловіки теж оцінюють свої фізичні можливості та владу вище за жінок. Вочевидь, фізичні можливості чоловіків дійсно більші, проте, переоцінюючи їх, дуже часто представники чоловічої статі відчують зверхність і в інших сферах, що, однозначно, впливає на світосприйняття ними дійсності та побудову міжособистісних стосунків.

Перейдемо до аналізу самооцінки за фемінною ознакою. З погляду Т.В.Бендас [16], про перевагу жіночої статі по соціальній “Я-концепції” можна говорити, починаючи з 10 років. Дівчатка більшою мірою, ніж хлопчики, цінують свої соціальні якості – сензитивність і міжособистісну гармонію. Характеризуючи реальний Я-образ, дівчата оцінюють власні комунікативні та моральні якості вище, ніж юнаки. Описуючи свій психологічний портрет, представниці жіночої статі акцентують свою увагу на емоційній сфері (спокійна, чуйна, весела, життєрадісна тощо), представники протилежної статі зазвичай орієнтуються на інтелектуальну і вольову сфери (відповідальний, вольовий, цілеспрямований, наполегливий тощо) [80].

Окрім того, виявлена помітна різниця між чоловіками і жінками за значущістю окремих якостей особистості. Так, у жінок на шкалі цінностей вище розташовані характеристики, в яких проявляється ставлення людини до оточуючих та довкілля [31; 50]. В цілому, починаючи з 17 і до 45 років дівчата і жінки вище, ніж юнаки та чоловіки, оцінюють свою соціальну орієнтацію, міжособистісні стосунки та соціальний досвід.

Варто вточнити, що і зарубіжні, й вітчизняні дослідники основою для позитивної самооцінки чоловіків визначають такі риси, як: психічна врівноваженість, здатність до самоконтролю, соціабельність; позитивну ж самооцінку у жінок пов'язують не стільки з наявністю соціально-бажаних якостей, скільки зі ставленням до себе в цілому.

М.М.Обозов [126] вказує, що чоловікам притаманне більш об'єктивне сприйняття світу. Жінки ж проявляють суб'єктивізм і вразливість, так як при сприйнятті світу вони більш зорієнтовані на свій внутрішній стан і настрої, що певною мірою позначається на адекватності їх самооцінки.

Здійснений теоретичний аналіз статево-рольових відмінностей ілюструє вплив гендерних стереотипів на формування самооцінки особистості. Суспільство конструює гендерні відмінності при оцінюванні власного “Я”, що має свій вплив на процеси ціннісного сприйняття особистістю навколишнього середовища, визначення нею життєвих орієнтирів, збагачення свого внутрішнього світу. Дані сфери життєдіяльності людини, очевидно, проявляються на всіх рівнях екологічної свідомості.

Формування самооцінки дівчат і хлопців є своєрідним підґрунтям становлення гендерної “Я-концепції” особистості. Можна погодитись із думкою вчених, які стверджують, що гендерна “Я-концепція” виступає базою для спрямування чоловіками й жінками власної життєдіяльності на засвоєння цінностей для свого існування у світі та розвитку і становленню своєї особистості. В психологічній теорії зазначається, що саме образ “Я” у структурі самосвідомості є своєрідним каркасом, який надає різноманітним психологічним проявам людини певної внутрішньої взаємної підпорядкованості, спрямовуючи їх у єдине спільне русло, стаючи основою для вибору нею провідної лінії поведінки у значущих життєвих сферах [44]. Саморефлексія “Я” і “не-Я” в екологічній свідомості забезпечує ставлення особистості до дійсності.

На думку І.С.Кона, вищий рівень розвитку “Я-концепції” – це усвідомлення і категоризація знань про себе, розміщення образу “Я” в цілісній системі ціннісних орієнтацій особистості [88]. Вирішальним у набутті дитиною гендерного образу “Я-дівчинки”, “Я-хлопчика” психологи різних шкіл називають період трьох років, коли характер взаємин дитини і дорослого починає формувати більш-менш стійкі образи свого гендерного “Я”. Оскільки у цьому віці у дитини ще немає адекватного знання про себе, вона стихійно

переймає їх зі ставлення найближчих людей, то цей образ їй успішно навіюється. Таким чином, джерелом первинної оцінки своєї гендерної поведінки стають оцінки дорослих, які надалі можуть закарбуватись у стійких самооцінних ставленнях “хороша дівчинка”, “хороший хлопчик”.

З дорослішанням дитина помічає відмінності між статями, у неї, як правило, з’являється підвищена увага до рольових моделей тієї ж статі, що і вона, бажання бути “справжнім, найкращим” хлопчиком, “справжньою, найкращою” дівчинкою. За дослідженнями Е.Маккобі та К.Джеклін [209], діти отримують інформацію від представників обох гендерів, але при цьому схильні відтворювати у своїй поведінці тільки моделі, властиві їхньому профілю. Дані моделі та стратегії поведінки, зазвичай, застосовуються у ставленнях до оточуючого середовища, у тому числі і до екосистеми. Відтак, образ “Я”, як підкреслює М.Й.Боришевський [цит. за Н.Городновою, 44], доцільно розглядати як результат апробації людиною своїх самооцінок, домагань, соціально-психологічних очікувань і ціннісного ставлення до оточення в процесі життєдіяльності.

За даними наукових робіт Г.Олпорта [127] можна констатувати відмінності у цінностях суб’єктів чоловічої і жіночої статі. Ним виявлено, що жінки на перше місце ставлять естетичні, соціальні і релігійні цінності, а чоловіки – теоретичні, економічні та політичні цінності, що пов’язується з їхнім інтересом до абстрактних знань, з потребами практичного успіху і прагненнями престижу та влади. Результати сучасних досліджень у даному контексті вказують на ціннісні орієнтації чоловіків у сферах здоров’я, роботи, друзів і свободи; для жінок цінними виступають сім’я, впевненість у собі, матеріальна забезпеченість. З цього слідує, що гендер, певною мірою, впливає і на формування екологічних цінностей, проте, як бачимо, конкретні дослідження у даній сфері відсутні.

Гіпотеза щодо відмінностей сприйняття хлопчиків та дівчаток знайшла своє підтвердження в дослідженнях американського вченого Дж.Крамера [цит. за Т.В.Бендас, 16]. Відповідно до даних, отриманих ним, дівчатка звертають

увагу на часткові характеристики об'єкта сприйняття (деталі предмету, деталі просторових співвідношень), а хлопчики – на узагальнення (предмет в цілому, просторові відношення в цілому). Іншими словами, представниці жіночої статі бачать предмети і речі у їх просторовому взаємозв'язку, чоловіки ж зразу відтворюють більш широку картину (синтетичне, цілісне сприйняття). Поряд з цим, якщо дівчаткам дати завдання звернути увагу на узагальнені характеристики, вони роблять це не менш успішно, ніж хлопці. Таким чином, можна констатувати, що розбіжності процесів сприйняття у хлопців і дівчат ґрунтується на різних способах та навичках такого сприйняття.

Серед дослідників даного питання привертають увагу ідеї М.М.Обозова [126], який дійшов висновку, що чоловікам притаманна об'єктивність як орієнтація на реальні факти при оцінці сприйняття світу, в той час, як для жінок характерна суб'єктивність і вразливість, орієнтовані на власний стан сприйняття, що переважає в оцінках зовнішнього світу. Безперечно, даний факт впливає на суб'єктивний образ світу особистості у його екопсихологічних проєкціях. Перелік узагальнених відмінних рис, які асоціюються з чоловіками й жінками подано у додатку А.

Проведений теоретичний аналіз дає змогу стверджувати, що у розвитку й підтримці гендерної системи важливу роль відіграє гендерна свідомість людей, існування якої зумовлене змінами суспільного буття, що створили передумови виділення у суспільних відносинах гендерних. За дослідженнями С.В.Клюєва [84] гендерна свідомість включає в себе: гендерні установки, стереотипи, норми, ціннісні орієнтації, а також цінності, що пов'язані зі сприйняттям особистості, як представника протилежної статі. Конструювання гендерної свідомості відбувається за допомогою визнання, розповсюдження і підтримки особистістю соціальних і культурних стереотипів, норм та стандартів, які впливають як на психічні процеси індивіда, так і на сприйняття й відтворення ним оточуючого середовища та природного довкілля. Звідси слідує, що гендерна свідомість, як складова гендеру, багато в чому опосередковує екологічну свідомість. Поряд з цим психічне відтворення

людиною навколишнього середовища та свого внутрішнього світу (екологічна свідомість) обумовлює гендерну свідомість особистості. Схематично зобразимо гендерне опосередкування екологічної свідомості на рисунку 1.2.

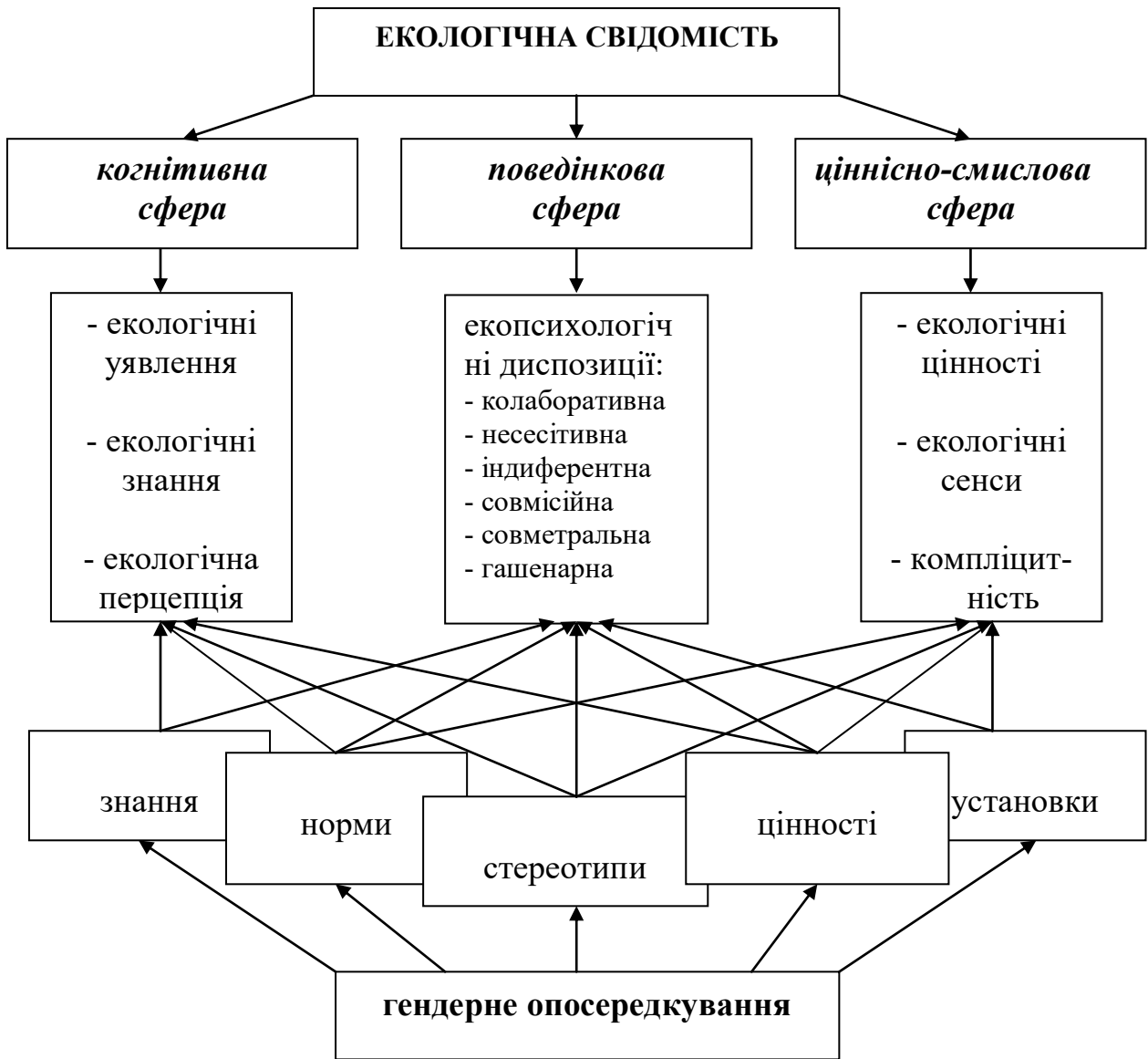


Рис. 1.2. Гендерна опосередкованість екологічної свідомості

Дана схема ілюструє вплив компонентів гендерної свідомості на сфери екологічної свідомості. Як видно з рис. 1.2, гендерні установки, норми та стереотипи, формуючи гендерну поведінку та визначаючи гендерні ролі, опосередковують *поведінкову сферу* екологічної свідомості, тим самим детермінують гендерно залежну екопсихологічну поведінку. На рівні *ціннісно-смилової сфери* гендерна свідомість має впливи на екологічні цінності,

екологічні сенси та ставлення людини до природи (причетність). Гендерні знання, стереотипи й цінності в *когнітивній сфері* екологічної свідомості опосередковують екологічні уявлення та впливають на суб'єктивний образ світу людини.

Проведений аналіз показує необхідність формування екологічної свідомості, яка є незалежною від гендерних стереотипів, базується на екологічних імперативах і стає частиною внутрішнього світу й соціокультурної ролі людини. Процес формування екологічної свідомості потребує визначення певних психологічних умов. Враховуючи сказане, наступний етап дослідження присвятимо розгляду науково-практичних підходів до психологічних стратегій формування екологічної свідомості підростаючого покоління.

1.3. Психологічні підходи до формування екологічної свідомості школярів

Визначальним кроком для розв'язання екологічних проблем, на переконання багатьох науковців, є формування й розвиток екологічної свідомості у контексті екологічної освіти, як складової цілісної системи навчально-виховного процесу. Це пояснюється тим, що в умовах навчання, особистість схильна до зміни світогляду, за умови створення відповідного освітнього середовища з розвиваючою функцією та впровадження спеціальних психолого-педагогічних технологій формування екологічної свідомості. Цю точку зору висловлюють С.М.Глазачев [40], Г.О.Горбань [43], О.В.Грезе [46], І.Д.Зверев [66], Т.І.Іванова [69], Д.Н.Кавтарадзе [72], А.М.Львовчкіна [110; 111], О.С.Мамешина [114; 115], Г.Ю.Микитюк, В.Г.Мельник [118], В.О.Скребець [162; 164; 167] та інші.

На думку Г.О.Горбань [43], екологічна освіта – це безперервний процес навчання, виховання і розвитку особистості, який спрямований на формування системи знань, умінь, ціннісних орієнтацій, морально-етичних і естетичних

відносин, що забезпечують екологічну відповідальність за стан і поліпшення соціоприродного середовища. Вище зазначений автор у змісті освіти виокремлює три взаємопов'язаних компоненти: знання екологічних законів, правил, теорій, понять, наукових фактів; практична діяльність у реальних соціоприродних ситуаціях, пов'язаних з вирішенням екологічних проблем; емоційно-естетичне сприйняття природи, художніх образів її психічного відтворення й ставлення до неї. Формування екологічних знань, активізація практичної діяльності та суб'єктивне сприйняття природи виступають у даному випадку тими психолого-педагогічними умовами, які забезпечують розвиток екологічної свідомості.

Д.Н.Кавтарадзе [72] наголошує, що головним в екологічній освіті виступає формування відповідного світогляду, екологічної свідомості. Він звертає увагу на дух прагматизму, яким на сьогодні пронизана екологічна освіта. Термін “охорона природи” поступово змінився терміном “охорона оточуючого середовища”, що за своєю сутністю означає збереження середовища, необхідного людині для її діяльності. Таким чином, психологічним чинником екологічної освіти виступає зміна світоглядних орієнтирів.

Цікавою, з нашого погляду, у контексті екологічної освіти є ідея українського екопсихолога Ю.М.Швалба [191]. Вчений у своїх роботах обґрунтовує принцип екологічності побудови освітньої системи, як один із можливих напрямків підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Даний психологічний принцип полягає у створенні такого середовища, де суб'єкт набуває потенціал власного розвитку тільки за умов спрямування своїх зусиль на розвиток компонентів самого середовища.

Першоосновою реалізації окресленої концепції в умовах навчально-виховного процесу, безперечно, є формування в учнів екологічних цінностей, як передумови розуміння сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворення даних цінностей на чинник осмислення власної поведінки в

межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів щодо природи [46; 56; 64; 72; 87; 111; 167].

Аналіз робіт науковців показує, що сучасна система екологічної освіти і виховання є недосконалою для ефективного впливу на структури екологічної свідомості школярів з метою формування як екологічних цінностей, так і відповідних форм поведінки. Ефективні рішення в сфері психолого-педагогічної діяльності по розвитку екологічної свідомості “лежать у принциповій зміні характеру відношення людини до природи, і тому особливого значення набуває пошук механізмів і засобів перетворення потребово-мотиваційної сфери особистості (насамперед дитини), відповідних її установок і цілей у практичній взаємодії з природною сферою, опанування готовності до адекватного її розуміння і поведінки” [66, 12]. Цю точку зору І.Д.Зверєва [66] поділяє більшість провідних спеціалістів у галузі екологічної освіти, зокрема: Г.О.Горбань [43], Т.О.Євдокимова [62], Д.С.Єрмаков [63], М.О.Колесник [87], О.В.Рудоміно-Дусятська [157] та інші.

Теоретичні та методичні аспекти проблеми підвищення ефективності формувальних впливів на екологічна свідомість школярів та студентів сьогодні досить активно обговорюються українськими та зарубіжними дослідниками.

Так Г.Ю.Микитюк та В.Г.Мельник [118] вказують на особливе значення формування екологічної свідомості на рівні початкової школи, оскільки молодший шкільний вік є найбільш сприятливим і відкритим до виховних впливів. Науковці орієнтують екологічну освіту на використання інноваційних технологій, які повинні реалізуватись при наступних психологічних умовах: формування екологічної свідомості школярів, розвиток критичного мислення, формування відповідальності за власні дії у ставленні до навколишнього середовища, визнання пріоритетності розвитку екологічно свідомої особистості.

Осмилюючи концептуальні положення екологічної освіти молодших школярів, М.М.Філоненко [179] приходять до висновку, що необхідно на

початкових етапах оволодіння дітьми знаннями виокремлювати екологічний потенціал кожного учбового предмету, особливо природознавства, включати у навчальний процес екологічну діяльність, а також орієнтуватись на принцип поступового ускладнення пізнавальних, мотиваційних та інших важливих процесів особистісного розвитку. На підґрунті екологічних знань про взаємозв'язки в природі можна формувати уміння і навички екологічного прогнозування як компоненти екологічного мислення.

Формування системи екологічних цінностей дітей шкільного віку О.О.Максименко [112] вбачає через розвиток такої якості, як екологічна відповідальність. Пробудження і підтримка інтересу дітей до сучасних екологічних проблем, розвиток соціально значущих мотивів ставлення особистості до природи, розкриття універсальної цінності природи, формування системи знань та моральних переконань, умінь і навичок, моделей поведінки й діяльності в природній сфері – психологічні умови, які, на думку авторки, є важливими для розвитку екологічної відповідальності.

Н.Г.Мухамбетов [121] у своїх дослідженнях довів, що ефективною психолого-педагогічною умовою розвитку екологічної свідомості підлітків виступає учбова діяльність у контексті інтегративно-гуманітарної моделі навчання. Для формування екологічної свідомості школярів необхідно створювати екопсихологічний освітній простір, який включає: учбову діяльність, організовану суспільно-корисну діяльність, науково-дослідницьку діяльність, позакласні та позашкільні форми екопсихологічної діяльності. При цьому дослідником встановлено, що особливу актуальність має питання формування екологічної свідомості у школярів підліткового віку, так як саме в цей віковий період створюються та реалізуються нові можливості розвитку, відбувається становлення самосвідомості, формування нової суб'єктивної реальності, нових уявлень про себе та інших.

Досить ретельно підійшли до розробки проблеми формування й розвитку екологічної свідомості С.Д.Дерябо та В.А.Ясвін [54; 56]. Російські вчені методологічно обґрунтовують новий напрям педагогічної науки –

екологічна психопедагогіка. З позицій екопсихопедагогіки метою екологічної освіти є формування особистості, яка має екоцентричний тип екологічної свідомості. Акценти переносяться, насамперед, на вироблення у дітей позитивного ставлення до природи. Тобто, педагогічний процес має передбачати залучення такої екологічної інформації та створення таких проблемних ситуацій, які спроможні були б найбільш ефективно впливати на суб'єктивне ставлення до природи.

Основний методологічний принцип психопедагогіки полягає у чіткій відповідності педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесу формування екологічної свідомості з урахуванням онтогенетичних закономірностей розвитку особистості. Дослідники відмічають, що в молодшому шкільному віці зусилля педагогів повинні бути спрямовані на систему уявлень дітей про природу, торкаючись формування їхніх екостратегій та технологій; молодший підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку підструктури суб'єктивного ставлення до природи, при цьому доцільно посилити увагу до технологічних компетентностей дітей; в період середнього підліткового віку варто робити акценти на засвоєнні технологій утримання тварин та рослин, а також на організації участі школярів у природоохоронній діяльності; у старшому підлітковому віці особливу увагу слід віддавати корекції об'єктивно-прагматичного ставлення до природи, який є домінуючим у цей час; юнацький вік – сензитивний період для формування підструктури екологічних уявлень та для засвоєння естетичних технологій взаємодії особистості зі світом природи.

Найважливішу роль у формуванні екоцентричної екологічної свідомості особистості відіграє її суб'єктивне відношення до світу природи суб'єктно-непрагматичної модальності. Формування такого ставлення відбувається за трьома інформаційними каналами: перцептивним (рівень естетичного та етичного опанування об'єктів природи), пізнавальним (рівень зміни мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної з природою) та

практичному (рівень готовності й прагнення до практичної взаємодії з природними об'єктами).

На думку С.Д.Дерябо та В.А.Ясвіна [56] дана модель процесу формування екологічної свідомості являється своєрідною “психологічною матрицею”, на яку екологічна психопедагогіка накладає “педагогічну кальку”, що відповідає принципам та методам розвитку екологічної свідомості. Педагог усвідомлено вибирає потенційно привабливий природний об'єкт для взаємодії з дітьми й актуалізує дію позитивних стимулів. Педагогічна корекція суб'єктивного відношення по когнітивному каналу можлива за допомогою механізму інтелектуалізації емоцій, що викликаються негативною екологічною інформацією. Схильність особистості взаємодіяти з природним об'єктом стає актуальною у процесі формування мотивації цієї взаємодії. Цей рух відображається наступними психологічними зв'язками: від конкретно-предметного до абстрактного, від матеріального до духовного, від колекціонування до осмислення взаємозв'язків у природі.

Провідний російський екопсихолог В.І.Панов [132] вважає, що формування екологічної свідомості відбувається під впливом такої взаємодії зі світом природи (у тому числі з іншими людьми та із самим собою), в процесі якої народжується безпосереднє відчуття єдності з довкіллям. Психологічною основою та пріоритетною галуззю формування екологічної свідомості виступає набуття особистого досвіду проживання єдності індивіда з природними об'єктами на безпосередньо-чутливому, емоційному і особистісному рівнях.

Психологічною умовою для переживання єдності з об'єктами природи виступає така комунікативна взаємодія індивіда зі світом природи, яка створює для нього ситуацію розвитку його психічних процесів, станів і свідомості шляхом розширення їх діапазону природного функціонування.

Ідеї В.І.Панова у континуумі суб'єктивного ставлення до природи, знайшли своє відображення в роботах вітчизняної дослідниці О.В.Грезе [46; 47]. Розроблена нею методика “Єдність” має на меті корекцію й розвиток

екологічних установок особистості, розвиток суб'єктивного сприйняття природи та подолання психологічної дистанції між нею і людиною. Авторка пропонує у якості природних матеріалів демонструвати об'єкти з негативними психологічними стимулами, що викликають репелентну (відштовхуючу) реакцію у людини. Психолог аргументує це тим, що негативне ставлення до малопривабливих рослин і тварин (тарганів, павуків, комах) передбачає їх “другосортність” в суб'єктивній картині світу особистості та спонукає до моральної свободи в практиці взаємодії з ними. За допомогою методу ідентифікації (“Якби це був я”) відбувається розмиття психологічних бар'єрів і підсилення значимості природного об'єкта у сприйнятті людиною, тим самим забезпечується переживання психологічної єдності усього живого на планеті.

Враховуючи розглянуті вище підходи до проблеми формування екологічної свідомості, можна погодитися з класифікацією С.Д.Дерябо та В.А.Ясвіна [61], які виокремлюють три основні тенденції у розвитку стратегій екологічної освіти. Перша – тенденція “уявлень” – пов'язана з акцентуванням уваги на формування, перш за все, системи екологічних уявлень. Зазвичай, така орієнтація навчально-виховного процесу передбачає монологічний спосіб передачі практичного досвіду та методичних розробок, що однозначно, є малоефективним. Другий підхід вчені називають “тенденцією ставлення”. Його сутність полягає у фокусуванні уваги на формуванні ставлення дітей до природи у ході занять природничого спрямування. Саме такі заняття, на переконання педагогів, потребують від дитини високого рівня розвитку духовного життя. Під час таких занять знання “переживаються” учнями, що забезпечує їх осмислення і формування відношення до природи. І нарешті, третя тенденція – “технологічна” – має на увазі вироблення у свідомості індивіда адекватних стратегій і технологій взаємодії з природою. Саме на цьому підході базується екологічна психопедагогіка, яку ми розглянули вище.

Думається, що наведені підходи не суперечать, а, найімовірніше, взаємодоповнюють один одного, проте, усі вони спроможні забезпечувати розвиток лише такої підструктури екологічної свідомості, як суб'єктивне

ставлення до природи. Поряд з цим вони залишають поза увагою формування базової екологічної якості свідомості – компліцитності (причетності), завдяки якій здійснюється залученість людини до екології, як цінності.

Серед інноваційних технологій формувального впливу на структури екологічної свідомості звертає на себе увагу ідея компліцит-концептуального підходу, запропонована В.О.Скребцем [164]. Основною психологічною умовою формування екологічної свідомості у контексті даного підходу виступає розвиток компліцитності, якості завдяки якій свідомість особистості набуває екологічного змісту (див. п.1.1).

У рамках даного підходу М.О.Колесник [87] була розроблена технологія екологічного виховання. Її зміст полягає у конструюванні навчально-виховного процесу на основі особистісного ставлення та почуттів, що стимулюють екоатрибутивну поведінку людини. Іншими словами, створюється психоемоційний погляд особистості на себе крізь призму системи, частиною якої вона є. Експериментальна перевірка ефективності даної технології показала, що у старшокласників з'являється екологічне мислення та особиста причетність до екологічних проблем.

Також цікавими, з нашого погляду, є теоретичні розробки й практичні надбання А.М.Льовочкіної [111] щодо врахування особистісно-орієнтованого підходу в процесі екологічної освіти (зокрема під час викладання курсу “Екологічна психологія”). Сутність цього підходу, на думку авторки, полягає у створенні такого освітнього простору, в якому кожен студент формує власні знання, ставлення до довкілля, мотивацію та екологічну поведінку в процесі учіння. Дослідженнями перевірено, що знання у сфері екологічної психології, отримані студентами в результаті запровадження системи особистісно-орієнтованого навчання, є не просто абстрактним багажем, а стають основою для формування екологічного способу життя особистості [111].

Теоретичний аналіз психологічних підходів до визначення умов формування екологічної свідомості особистості у контексті екологічної освіти і виховання дає змогу говорити про неоднозначність поглядів науковців на

вказану проблему. Як бачимо, виокремлення психологічних умов залежить, в основному, від розуміння сутності поняття екологічної свідомості та її структурних складових. Слідуючи за логікою нашого дослідження, доречно буде визначити психологічні умови, які зможуть забезпечити розвиток когнітивної, поведінкової та ціннісно-сислової сфер екологічно інтенційованої свідомості школярів.

Далі розглянемо напрацювання екологічних психологів щодо методичного арсеналу практичної сфери екологічного навчання та виховання. Вивчаючи роботи науковців, було з'ясовано, що найбільш дієвою формою реалізації завдань екологічної освіти визнається еколого-психологічний тренінг (ЕПТ). Еколого-психологічний тренінг, як комплексна форма екологічної освіти, заснований на методології соціально-психологічного тренінгу. Модель еколого-психологічного тренінгу була розроблена і апробована В.А.Ясвіним [55; 56], як система корекційно-педагогічних прийомів розвитку суб'єктивного відношення до природи, кожен з яких має свій психологічний механізм дії на дане відношення.

Екологічно зорієнтований тренінг спрямований на вирішення наступних завдань: корекція, формування й розвиток екологічних установок особистості; корекція цілей взаємодії особистості з природними об'єктами; навчання вмінням та навичкам такої взаємодії; розвиток перцептивних можливостей суб'єкта при його контактах з природними об'єктами; розширення індивідуального екологічного простору. У результаті експериментальної перевірки ефективності такої форми навчання встановлено підвищення показників психологічної близькості учасників зі світом природи, зростання інтересу до природи та прагнення взаємодії з природними об'єктами, зменшення показників ворожого ставлення до об'єктів природи, а також подолання бар'єрів у світоглядному протистоянні людини з іншими живими істотами [54].

Серед вітчизняних екологічних психологів досить активно над розробкою тренінгових технологій працюють О.В.Грезе [47], І.В.Кряж [101], А.М.Львовичкіна [111], О.С.Мамешина [114].

Так, О.С.Мамешиною [115] розроблений еколого-психологічний тренінг, що структурно передбачає чотири заняття з досить різносторонньою програмою методичних засобів. Тренер у своїй роботі запобігає до групових дискусій, методу аналізу ситуацій (case study), ігрових методів, елементів психодрами, психогімнастики, музикотерапії, перегляду відеофільмів, фотографій тощо. Дослідниця рекомендує проводити тренінг у три етапи. На першому етапі відбувається емоційне включення дітей у пізнання світу природи та проблем екології, що сприяє розвитку мотиваційно-потребової сфери. Окрім цього створюється позитивна психоемоційна атмосфера. Другий етап передбачає розвиток навичок саморегуляції й самоорганізації учасників. У процесі третього етапу відбувається закріплення досягнутих результатів, підтримка інтелектуального та креативного рівнів, зняття емоційної напруги. Дана система занять, як з'ясовано в результаті перевірки, сприяла позитивній динаміці формування ряду екологічних понять, розширенню індивідуального екологічного простору, зміні ціннісних орієнтацій з екологічно індіферентних на екологічно значимі [115].

О.В.Грезе [46] в структурі авторського тренінгового заняття (за методикою “Єдність”, про яку йшлося вище) виокремлює чотири етапи: 1-й – сприйняття природного об’єкта, 2-й – ідентифікація з об’єктом, 3-й – проєктивна творчість і 4-й етап – рефлексія. В цілому, предметом дії екологічного тренінгу “Єдність” слугує сфера сприйняття та відношення особистості до природних об’єктів. Така модель інтерактивної роботи показала позитивний ефект у процесі формування екологічної активності студентів по відношенню до оточуючого середовища.

Значний стимул для розвитку екологічної свідомості студентів вищих навчальних закладів дає використання таких активних прийомів, як: демонстраційний експеримент, “мозковий штурм”, “круглий стіл”. Досить

широко названі методи використовує в своїй роботі А.М.Львовчкіна [111]. За даними її експериментів, ці та ряд інших інтерактивних форм роботи результативно впливають на формування екологічної свідомості молоді, а також засвоєння ними знань у галузі екологічної психології.

Як бачимо, еколого-психологічний тренінг має варіативну модель з досить узагальненою структурою. Наповнення тренінгової програми конкретними психотехніками і вправами може змінюватись з урахуванням різних соціально-психологічних факторів, конкретно поставленої мети, завдань, а також особливостей групової динаміки розвитку.

Проте, усі тренінгові програми, що використовуються в екологічній освіті та вихованні за методологією російських вчених С.Д.Дерябо, В.І.Панова, В.А.Ясвіна, переважно орієнтовані на формуванням адекватних екологічних уявлень, ставлень до природи, умінь та навичок взаємодії з природою, але не торкаються питань розвитку особистісної значущості екології для людини, залучення її до глибинно-ціннісних особистісних сенсів, причетності особистості до навколишнього середовища. До того ж, жодна з відомих нам екопсихологічних тренінгових технологій не опрацьовує гендерну специфіку психолого-педагогічних впливів.

Враховуючи гендерну спрямованість нашого дослідження, далі розглянемо можливість взаємоузгодженості напрямків екологічної освіти школярів із сучасними підходами до гендерної педагогіки. Беручи до уваги актуальність гендерної проблематики, можна констатувати, що сьогодні змінюються вимоги і підходи до організації навчально-виховного процесу та його структурних компонентів (яким є екологічна освіта), сучасність вимагає гендерного виміру в освіті. Науковці дійшли висновку, що традиційна система виховання в дошкільних закладах і школах влаштована таким чином, що дітям не дають можливості відчутти відмінність між чоловіком і жінкою, особливо це стосується питань психології статі. Як констатує Л.А.Юда: “Не дивлячись на всі спроби виглядати “особистісно-зорієнтованою”, така педагогіка може бути

тільки імперативною у своєму прагненні відпрацювати єдиний гендерний конструкт, підганяючи під нього всіх” [14, 35].

На думку представників феміністського підходу в педагогіці (М.Макдональд, Г.Бреслава, Б.Хасана [186]), у школі існує негласний поділ предметів на жіночі (предмети суспільно-гуманітарного та природничого циклів) та чоловічі (предмети фізико-математичного циклу). Враховуючи це, є очевидним, що з названих предметів ті, які торкаються екологічних питань, вважаються належними до суспільно-гуманітарного та природничого циклу, а отже, їх умовно відносять до “жіночих”, яких, як ми бачимо, значно більше ніж екозорієнтованих “чоловічих” дисциплін. З нашого погляду, це також має вплив на структури екологічної свідомості школярів та формування у них екологічних цінностей, як передумови фемінно-маскулінного розуміння сутності природи, її духовних вимірів, а також перетворення даних цінностей на чинник осмислення власної поведінки в межах загальнолюдських ціннісних орієнтирів щодо природи.

Не менш важливим є той факт, що педагогічний склад установ початкового і середнього рівня навчання на 80% складається з жінок. Вчителі біології, основ здоров'я, географії, екології – переважно жінки. Класні керівники та педагоги-організатори, які реалізують виховний компонент освітнього процесу, теж становлять жіночу більшість. Вочевидь, фемінізація викладання екологічних тем веде до нав'язування жіночих стереотипізованих світоглядних позицій щодо питань співіснування людини та навколишнього середовища.

З викладеного вище слідує, що для забезпечення формування й розвитку екологічної свідомості потрібна ефективна гендерно зорієнтована система освіти, яка ґрунтується на екологічній та гендерній культурі, формує основу духовності та моральності людини. Тобто, виникла необхідність говорити про гендерний підхід в екологічній освіті з урахування сприятливих психологічних умов формування екологічної свідомості.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Встановлено, що в сучасному науковому світогляді існує два основні підходи до розуміння змістовної сутності поняття екологічної свідомості: парадигмою однієї з теорій при визначенні екологічної свідомості за першооснову приймається природа, ставлення до неї, зв'язки у системі “людина-природа”, тим самим предметом екологічної психології вважається антропоморфна ідентифікація природних об'єктів. Зміст другого підходу полягає у тому, що основою для осмислення екологічної свідомості вважається сутність відтворювальної природи людської психіки, яка ініційована екологічним змістом. Така свідомість визначається науковцями, як вищий рівень психічного відображення природного й штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія місця і ролі людини у довкіллі, самоврегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом.

У контексті нашого дослідження екологічна свідомість розглядається як рівень психічного відтворення особистістю навколишнього середовища та свого внутрішнього світу, що формується під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Структура екологічної свідомості включає в себе три сфери: когнітивну (екологічна перцепція, екологічні знання, світоглядні екологічні уявлення), поведінкову (екопсихологічні диспозиції) та ціннісно-смыслову (екологічні цінності, екологічні сенси, ставлення людини до природи). Базовою якістю екологічно інтенційованої свідомості є компліцитність – причетність, залученість до дійсності, уособленість екологічних сенсів.

Формування екологічної свідомості здійснюється онтогенетично. Виявлено, що молодший підлітковий вік являється сензитивним періодом для формування суб'єктивних ставлень до природи, старший підлітковий – для корекції об'єктивно-прагматичних ставлень до природи (розвитку причетності), юнацький вік виступає сприятливим періодом для формування підструктур екологічних уявлень. Особливу актуальність має питання

формування екологічної свідомості у школярів підліткового віку, так як саме в цей віковий період відбувається становлення самосвідомості, формування нової суб'єктивної реальності, нових уявлень про себе та інших.

З'ясовано, що традиційна гендерна асиметрія та зумовлені нею очікування від представників різних статей, впливають на екологічну свідомість сучасної людини, орієнтуючи її у гендерну площину, наповнюючи гендерним змістом. Основою культурно-історичних інтерпретацій відмінностей представників різних статей виступає натуралізаційний характер опосередкованого світосприйняття жіночого та чоловічого образів. Гендерна свідомість опосередковує когнітивну, ціннісно-смыслову та поведінкову сфери екологічної свідомості.

Показано доцільність формування екологічної свідомості у процесі екологічної освіти - складової цілісної системи навчально-виховного процесу. Виявлено, що в традиційній психолого-педагогічній практиці процес екологічної освіти пов'язується з екологічним, або просто біологічним просвітництвом, що не відповідає психологічним чинникам формування екологічної свідомості. Інноваційні підходи формувального впливу зорієнтовані на визначення відповідних психологічних умов та розробку й впровадження дієвих технологій еколого-психологічної освіти.

Сучасна освітня система недостатньо гендерно зорієнтована на процеси формування екологічної свідомості. Тому, важливою умовою виступає створення та підтримка у загальноосвітніх навчальних закладах гендерно-чутливого середовища, сформованого на засадах екологічної і гендерної культури.

Ефективною формою практичних технологій формувального впливу, яка найбільш повно забезпечує реалізацію психологічних умов та сприяє всебічному формуванню екологічної свідомості, являється еколого-психологічний тренінг.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ

У другому розділі визначено загальну стратегію констатувального дослідження, обґрунтовано комплекс психодіагностичних методів, детально описано методики та процедуру проведення дослідження. Представлено результати емпіричних вимірів, охарактеризовано гендерні типи учнів 5-х, 9-х та 11-х класів, гендерні особливості когнітивної, ціннісно-сміслової та поведінкової сфер екологічної свідомості школярів; визначено гендерні проблеми формування екологічної свідомості.

2.1. Організація та методи дослідження гендерних відмінностей екологічної свідомості школярів

У відповідності до методологічних засад експериментальної роботи констатувальне дослідження включає в себе підготовчий та два дослідницькі етапи.

У рамках *підготовчого етапу* розроблялася програма констатувального дослідження, в якій було сформульовано його висхідні положення, а саме: екологічна свідомість школярів різних вікових категорій має певні гендерні відмінності; екоатрибутивність особистості залежить від гендерного типу; свідомість набуває екологічної інтенційованості (спрямованості) завдяки формуванню її компліцитності (причетності).

На даному етапі підбирався психодіагностичний інструментарій, здійснювалася побудова вибірки. До числа респондентів загальної вибірки були включені учнів 5-х класів (молодший підлітковий вік – 11-12 років), 9-х класів (старший підлітковий вік – 14-15 років) та 11-х класів (ранній юнацький вік – 16-17 років) середніх загальноосвітніх навчальних закладів Чернігівської

області. Загальна кількість досліджуваних склала 888 осіб. При виборі контингенту вибірки ми виходили з того, що для підліткового та раннього юнацького віку є певні особливості, які виступають важливими для формування гендерно опосередкованих екологічних сфер свідомості.

По-перше, у підлітків активізується процес самопізнання, результатом якого є спрямованість процесу пізнання на свій внутрішній світ. Провідними якісними атрибутами самосвідомості дітей цього віку є виділення власного “Я”, у тому числі гендерного, та оволодіння ним. Характерними ознаками цього є комплекс новоутворень: почуття дорослості, розуміння власної неповторності й унікальності, ставлення до свого статево відповідного “Я” як до суб’єкта діяльності. Таким чином, при аналізі екологічної свідомості респондентів даного віку ми маємо можливість отримати достовірні результати щодо психічного виділення гендерно опосередкованого “Я” в реальному світі та відношення до нього, що являється одним із компонентів екосвідомості.

По-друге, завдяки змінам у мотиваційній сфері стає можливим досягнення підлітком індивідуальної цілісності й самототожності, а також має місце спрямованість на реалізацію власного “Я”, самоствердження. Це допоможе відслідкувати ставлення респондентів до дійсності, ступінь причетності особистості до оточуючого середовища (компліцитність свідомості). У цьому віці відбуваються трансформаційні процеси ціннісно-мотиваційної сфери. Ціннісні орієнтації, по суті, конкретизують і наповнюють спрямованість підлітків на реалізацію і розвиток власного “Я”, що є єдиним процесом мотиво- й цілеутворення. Психологічна сутність цієї функціональної системи (потреби – мотиви – цінності) розкривається у виникненні “особистісних смислів” життя. Отже, розкриваються особистісні сенси та значущі переживання дітей у системі екологічних цінностей, що допомагає змістовному наповненню психічного відтворення атрибутами природного і штучного зовнішнього середовища.

Ранній юнацький вік є цікавим для нас, так як його основним новоутворенням, за Шпрангером [цит. за І.С.Коном, 88], являється відкриття свого “Я”, усвідомлення особистої індивідуальності та її властивостей, включаючи фемінно-маскулінні якості. В даний віковий період система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування “Я” в контексті майбутнього. Відтак, відкривається можливість проєктивної саморефлексії місця і ролі людини та власного “Я” у біологічному, фізичному і хімічному світі, а також саморегуляції та наповнення цього відтворення екологічним змістом, що дає підстави для еконормативності гендерно опосередкованого “Я” у майбутньому.

Детальніше охарактеризуємо групи досліджуваних. Вище ми вказали, що загальна вибірка сягала обсягу 888 осіб, з них 482 особи жіночої статі (54,27%) та 406 представників чоловічої статі (45,73%). Весь загаль вибірки був розподілений на три підгрупи: 5-й, 9-й, 11-й класи. До групи молодших підлітків (5-й клас) увійшло 213 дівчат (50,83%) і 206 хлопців (49,17%), усього 419 осіб. До складу групи дев'ятикласників залучались 89 школярів чоловічої статі (41,39%) й 126 представниць жіноцтва (58,61%), що разом становить 215 респондентів. Третю групу склали 254 одинадцятикласники, які за статевою ознакою розподілилися наступним чином: 104 юнаки (40,94%) та 150 юнок (59,06%).

На *першому етапі* дослідницької роботи діагностувалися особливості екологічної свідомості школярів різних вікових груп залежно від їх статі та гендерного типу.

На *другому етапі* здійснювалася обробка первинних матеріалів, аналіз отриманих результатів, їх узагальнення, формулювання висновків.

Загалом дослідження проводилось упродовж 2005-2008 років.

Зупинимося на обґрунтуванні вибору дослідницьких методів, за допомогою яких з'ясовувалася екопсихологічна перцепція життєвого середовища у свідомості дітей шкільного віку.

Враховуючи матеріали теоретичної частини, можна говорити, що екологічна свідомість особистості є гендерно опосередкованою. Виходячи з цього, є підстави думати, що екологічна свідомість представників різних біологічних статей (хлопців і дівчат), може відрізнятися від екологічно інтенційованої свідомості осіб різних гендерних типів: фемінного, маскулінного та андрогінного. Тобто, діапазон особливостей у ставленні людей до довкілля не визначається лише статевими відмінностями, а й визначається за ознаками фемінності-маскуліності. З нашого погляду, гендерний аналіз дає змогу переосмислити традиційні способи бачення навколишнього середовища в цілому та особистісного світу зокрема.

З огляду на це, при вивченні екологічної свідомості школярів різних вікових груп аналіз за критерієм “дівчата-хлопці” був доповнений критерієм “особи фемінного, маскулінного, андрогінного типів”.

Таким чином, діагностичні зрізи передбачали дві площини: визначення гендерних типів школярів та з'ясування особливостей їх екологічної свідомості в залежності від біологічної та соціальної статі.

Аналіз публікацій останніх років показав, що при дослідженнях гендерної належності особистості найчастіше використовуються методи тестової діагностики, які відносяться до категорії “опитувальники”. Так, в психологічних виданнях зустрічаються: опитувальник “Я – жінка, Я – чоловік” (І.С.Кльоцина) [44; 143], шкала “Маскуліність-фемінність” (FPI) [16; 50], методика “Хто Я?” (М.Кун, Т. Макпартленд) [44; 50], опитувальник Піз [16; 143] та інші. Варто вточнити, що перераховані методики, в основному, зорієнтовані на старших підлітків і дорослих.

Враховуючи той факт, що одну вікову групу респондентів складають п'ятикласники, при виборі діагностичного методу, ми розглядали можливість його модифікації для молодшого підліткового віку. Цим вимогам відповідає *опитувальник Сандри Бем з вивчення фемінності-маскуліності (BSRI, 1974)* [16]. В ньому маскуліність та фемінність розглядаються як незалежні

величини. Ідея незалежності шкал М/Ф пов'язана з концепцією психологічної андрогінії.

Процедура тестування за опитувальником С.Бем побудована на прямому самооцінюванні людиною вираженості у неї тих чи інших якостей із переліку особистісних рис. Сутність методики полягає в наступному. Респонденти оцінювали наявність чи відсутність у себе рис, які були запропоновані у загальному списку 60-ти особистісних характеристик. Відмітимо, що нами адаптовано на українську мову російський варіант опитувальника, запропонований І.С.Кльоциною [16]. Валідизована україномовна версія (валідизацію методики подано у додатку Б.1) використовувалася при обстеженні дітей 9-х та 11-х класів (див. додаток Б.2). Враховуючи вікові особливості молодших підлітків, ми видозмінили діагностичний опитувальник для використання при роботі з п'ятикласниками (див. додаток Б.3).

Зупинимось на процедурі проведення методики. Зі всіма віковими категоріями тест проводився фронтально, проте, старші підлітки та діти юнацького віку робили вибори зі слуху, а молодші підлітки, для більшої ймовірності результатів, давали відповіді, працюючи індивідуально з бланками.

Схема аналізу отриманих результатів апробації зводилася до наступного:

1. Визначалися показники маскуліності та фемінності у кожного респондента.
2. Обчислювався основний індивідуальний індекс (IS) досліджуваних, за яким здійснювалося віднесення їх до певної гендерної категорії.
3. Описувалися індивідуальні та групові результати у трьох вікових категоріях, формулювалися висновки.

Основна частина емпіричного дослідження відводиться з'ясуванню психологічних особливостей розвитку основних сфер екологічної свідомості школярів підлітково-юнацького віку. При вирішенні експериментальних задач ми виходили із загальноновизнаної тези відносно того, що "...об'єктами будь-якого екопсихологічного дослідження ... повинні виступати психічні функції

орієнтування та активна взаємодія у життєвому середовищі” [167, 33]. Це означає, що орієнтувальна функція психіки передбачає наявність суб’єкта (у нашому випадку, учня), а саме: його суб’єктивного образу світу, процесів сприйняття, переробки інформації, психоемоційного ставлення до неї. Сприйняття докiлля відбувається у людини через вже існуючий в її індивідуальній свідомості суб’єктивний образ світу. Разом з тим, науковцями доведено, що інформація, яка надходить від життєвого середовища видозмінюється під впливом сталих структур індивідуального свідомого. Тому, ми поділяємо думку тих вчених, які предметом дослідження екопсихологічної рефлексії окреслюють як об’єктивну, так і суб’єктивну складову відтвореного людиною докiлля [110; 157; 163; 164].

Дані ідеї стали підґрунтям для вибору методичних засобів дослідження екологічної свідомості. Окрім цього ми враховували специфічні вимоги методичного спрямування:

1. Адекватність методів дослідження, зорієнтованих на визначення аспектів усвідомленого ставлення дітей до дійсності, їх доступність, відповідність віковому сенсу випробовуваних.

2. Можливість визначеності включення респондентів в ситуації “причетності” до природного оточення.

3. Результати експерименту мають розкривати екоціннісну спрямованість учнів, екологічні сенси їх свідомості за гендерними ознаками.

4. Весь психодіагностичний комплекс повинен являти собою цілісний, логічно-смісловий блок.

Даним вимогам відповідають авторські методики В.О.Скребця [164; 167], які досить широко використовуються при діагностуваннях екологічної свідомості особистості, а саме: анкета “Загальна характеристика об’єктивованої екології”, методика “Перцептивна граф-схема суб’єктивного образу світу”, тест “Екоціннісні диспозиції”, методика “Незавершені речення екологічного спрямування” (табл. 2.1).

**Емпіричні показники та психодіагностичні засоби вивчення сфер
екологічної свідомості школярів**

Емпіричні показники екологічної свідомості	Методики дослідження
<i>Когнітивна сфера</i>	
Світоглядні екологічні уявлення про навколишнє середовище	анкета “Загальна характеристика об’єктивованої екології” [167, 36]
Екологічні знання	анкета “Загальна характеристика об’єктивованої екології” [167, 36]
Екологічна перцепція (сприйняття довкілля)	методика “Перцептивна граф-схема суб’єктивного образу світу” (ПГС СОС) [167, 42]
<i>Ціннісно-смілова сфера</i>	
Екологічні цінності	тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) – шкала “цінності” [167, 68]
Екологічні сенси	методика “Незавершені речення екологічного спрямування (НРЕС) [167, 50]
Причетність (ставлення до природи)	методика “Незавершені речення екологічного спрямування (НРЕС) [167, 50]
<i>Поведінкова сфера</i>	
Екологічні диспозиції, що визначають стратегії поведінки	тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) – шкала “екодиспозиції” [167, 68]

Даний психометричний інструментарій дає можливість з’ясувати конкретні зв’язки і ставлення дитини до власного життєвого середовища, до себе та довкілля взагалі; дозволяє “розгорнути” зміст сприйняття екологічної дійсності й охарактеризувати екологічну свідомість за її властивостями:

імпліцитність, експліцитність, компліцитність. Окрім того, за допомогою даних методів можна осмислити змістовну сутність екологічної атрибутивності, що лежить в основі активної взаємодії людини у життєвому середовищі.

Як бачимо з табл. 2.1, підбір психодіагностичного інструментарію здійснювався з урахування дослідження особливостей усіх складових базових сфер екологічної свідомості школярів, визначених нами в теоретичному розділі (див. п. 1.1), а саме когнітивної, ціннісно-сміслової та поведінкової. Більш ретельно розглянемо кваліметричні можливості означених методик стосовно проблеми нашого дослідження.

Метою анкети *“Загальна характеристика об’єктивованої екології”* [167, 36] є виявлення міри усвідомлення дітьми власного життєвого оточення у широкому плані. Анкета складається з 18 запитань, які сприяють розкриттю природного й соціального оточення в уявленнях життєвого середовища випробовуваних, а саме: природного ландшафту місцевості, суспільно-виробничої інфраструктури рідного краю, соціальної сфери, трудової зайнятості населення, суспільної взаємодії населення, міграційних процесів, стійкості і виразності народних звичаїв, умов домашнього побуту та ін. Дана анкета є закритою за своєю формою, тобто надає можливість вибору з фіксованих варіантів відповідей.

Процедурно анкета проводилася фронтально, відповіді респонденти заносили на відривні аркуші. Для однозначного розуміння дітьми поставленого запитання допускалися додаткові роз’яснення, уточнення питань. При проведенні експерименту серед молодших підлітків (5-й клас) деякі фрази спрощувались, використовувалися більш розширені тлумачення висловів. Відповіді випробовуваних заносились до індивідуальних протоколів.

Результати дослідження були оброблені наступним чином:

1. Індивідуальні протоколи респондентів заносились до зведених таблиць.
2. Всю вибірку було розділено на три групи: 5-й, 9-й, 11-й класи.

3. У кожній віковій категорії виокремлювалися дві підгрупи: “чоловіча” та “жіноча”.

4. Проводився кількісний та якісний аналіз результатів за показниками:

а) “загальні уявлення життєвого оточення”:

б) “індивідуальні уявлення життєвого оточення”:

5. З’ясовувалися гендерні уявлення щодо природного і соціального оточення школярів.

6. Здійснювався порівняльний аналіз, опис результатів, формулювання узагальнених результатів і висновків.

Цим матеріалом ми перевіряли загальні, побутові, повсякденні, емпіричні уявлення про екологію в гендерних проєкціях дітей. Для основного (критеріального) аналізу екологічної свідомості були використані тести, про які згадувалося вище.

Одним з них є методика “Перцептивна граф-схема суб’єктивного образу світу” (ПГС СОС) [167, 42]. Дана методика призначена для діагностики суб’єктивної проєкції перцептивного образу – уявлення за контурними зображеннями екологічних граф-схем (стимульний матеріал представлено у додатку В).

Концептуально окреслимо процес обстеження за інструментарієм ПГС СОС. Респондентам пропонувалось уважно роздивитися зображення на трьох експозиціях і дати відповідь на запитання “Що це?”, при цьому експериментатором робився акцент, що малюнки необхідно розглядати послідовно. Після першого ознайомлення досліджувані здійснювали спроби фіксувати свої ідеї, давши заголовок кожному цілісному зображенню. На наступних етапах учні, які приймали участь в експерименті:

а) робили опис речей, фігур, предметів, що впізнавалися ними як цілісні, окремо по кожному малюнку;

б) відшукували сюжетну лінію, складаючи за нею розповідь із використанням вже розпізнаних речей;

в) уявно переносили себе (або іншу людину) в події створеного сюжету, коротко прописуючи це у зв'язках та відношеннях себе (чи іншого) до світу речей і подій, відтворених у власному сюжеті.

Всі матеріали випробовувані фіксували у спеціальних бланках. Окрім цього, по закінченню роботи діти робили наступні коментарі:

- а) перше враження від малюнків;
- б) почуття, які з'являлися при описуванні малюнків;
- в) труднощі при виконанні завдання;
- г) інтерес при роботі з малюнками (у чому?).

Оскільки, автор методики наголошує на індивідуальності її характеру, то при обстеженні не допускалися консультування, коментарі вголос, додаткові роз'яснення з боку діагноста.

Обробка результатів здійснювалась в ряд послідовних етапів:

1. На протоколі кожного учня графічно будувалася динаміка (послідовність) перцептивного пошуку впізнаних об'єктів.

2. Виконувався смисловий аналіз образно-схематичної граф-схеми за наступним алгоритмом і заданими критеріями. В протоколі обробки результатів фіксувалося:

А) Називаються предмети, речі, явища:

- біологічного порядку (рослини, тварини, органи, функції організму, біологічні системи і т. п.);
- антропоморфні ознаки (людина або її якості, риси, а також те, що створено людиною: електрика, станок, чайник);
- емоції (почуття, ставлення, приємності і т. ін.);
- соціальні категорії (суспільство, громада, сім'я і т. ін.).

Б) Перцепція образу на рівнях:

- відчуттів;
- сприймання;
- емоцій;
- аналітичних суджень.

В) Емпірико-семантична модальність сюжетоутворення:

- реальний тип опису;
- метафоричний тип опису;
- аморфність, безсистемність сюжету.

Г) Тематика сюжетоутворення:

- тематика зростання, перспективи, майбутнього;
- тематика адаптації, узгодження, гармонії;
- тематика моралі та етики;
- тематика психічних станів (апатія, тривога, страхи, ентузіазм, радість, надія);
- екологічна тематика;
- побутова тематика.

Д) Метафоричний тип сюжетоутворення:

- алегорії;
- фантазії;
- релігійні спрямування;
- емоційно особистісні спрямування.

Е) Компліцитність сюжетоутворення:

- я-причетний зміст (проглядається я-включеність);
- я-непричетний зміст.

3. Обчислювалися середні значення контент-аналізу за виразами кожного з критеріїв суб'єктивної перцепції світу для конкретного класу (5-й, 9-й, 11-й).

4. Здійснювався гендерний аналіз (хлопці-дівчата) у кожній віковій категорії та подовжений гендерний (хлопці 5- 9-11-х класів, дівчата 5-9-11-х класів) змістовний аналіз у порівняннях виявлених факторів.

5. Узагальнювались отримані матеріали, здійснювалась їх психологічна інтерпретація, сутність якої полягала у виділенні найбільш виразних тенденцій

за смисловими критеріями суб'єктивного сприйняття світу, а також обговорювалися і показники перцепції, що зустрічалися рідко.

Експериментальні результати цієї методики сприяли розумінню проблеми детермінації суб'єктивного образу світу за гендерними особливостями на різних етапах та рівнях розвитку екологічної свідомості учнівської молоді поліського регіону України.

На наступному етапі експерименту ми ставили завдання дослідити значеннєві новоутворення, сенси, смисли і спрямованості змістовної сутності екологічної свідомості школярів та оцінити питому вагу екологічних цінностей у загальній структурі особистісних сенсів респондентів. Вирішення цього завдання стало можливим у процесі аналізу матеріалів, отриманих за допомогою обстеження школярів методикою екопсихологічного призначення – тест екоціннісних диспозицій (ТЕД) з її подвійним варіантом: власне ТЕД і незакінчені речення екологічного спрямування (НРЕС). Техніка виконання даних тестів логічно спрямована від завершення речень до роботи з варіантами відповідей, що закладені в тесті екоціннісних диспозицій. Тому, спочатку проводилася психодіагностика за *методикою “Незавершені речення екологічного спрямування”* [167, 50]. Методика незавершених речень належить до групи проєктивних методів психодіагностики. Її суть полягає в тому, що формулювання речень, їх завершення стимулює випробовуваного на відповіді, які проєктуються у довільну площину. Заслужують же на інтерес ті конструкції у завершених реченнях, які містять в собі екологічні смисли. Стимульний матеріал цієї методики являє собою 23 незакінчених конструкти переважно екологічної тематики, або з натяком на неї.

Коротко зупинимося на процедурі організації дослідження, основах обробки та інтерпретації результатів.

При тестуванні використовувалася фронтальна форма проведення, речення досліджувані завершували зі слуху. Під час інструктажу та діагностування особлива увага експериментатора зверталася на наступні моменти:

а) створення позитивної атмосфери та підтримка доброзичливості, щирості суджень, що сприяло відвертості дітей у їх мовних формулюваннях власної думки;

б) налаштування випробовуваних на добросовісне ставлення до виконання завдань;

в) дотримання повної тиші в аудиторії, недопущення думок і коментарів вголос;

г) виразне і неспішне читання кожного речення двічі (перший раз – для розуміння напрому суджень, другий – для осмислення змісту і подальшого запису).

Результати аналізувались за таким алгоритмом:

1. Обробка індивідуальних протоколів тестування за нижче наведеними критеріями, що представлені у вигляді п'яти шкал:

а) шкала екосенсів (ЕС) - визначала у складі свідомості саме екологічну тематику;

б) шкала компліцитності екологічної свідомості (КЕС) - з'ясовувала особисту причетність до тих явищ екології, які занотовувалися при завершенні речень;

в) шкала таймеру компліцитності (ТК) - визначала причетність у часі), таймер може бути теперішньої компліцитності, майбутньої спрямованості чи амодальний (невизначений у часі);

г) шкала вектору компліцитної опозиції (ВКО) - характеризувала екологічну свідомість з погляду особистісної залученості людини до проблем екології, компліцитності або її відстороненості;

д) шкала активності екологічної свідомості (АЕС) - визначала передбачення або потенційні вміщення екологічних дій у завершених реченнях. За автором методики проявів АЕС існує 11 різновидів:

- констатація - коли є називання предмета, процесу чи явища, їх сигніфікація (позначення, вказівка), екологічний атрибут виділяється на зразок

виявлення, визначення, дефініції (свій будинок, велика сила, кінець життя, тощо);

- емоціоналізація - духовна сутність, гармонія, моральні почуття, настрої, переживання, пов'язані з природою (релаксація, притулок, схованка);

- раціоналізація - знання, пізнання, розум, погляди, світоглядні категорії у відтворенні довкілля, а також обов'язки, розвиток здоров'я;

- екоорієнтація - “я” в сутності природи або явищ довкілля (проекція), людські якості належать до природних проявів (натуралізації), спрямування людських, суспільних проблем в лоно природи, тощо;

- захист довкілля, чуйне, бережне до нього ставлення, турбота про його благоустрій;

- дистанціалізація - відмежування, дистантність або нейтральна позиція до процесів і явищ, які називаються в довкіллі;

- диспетчеризація - заміщення людської участі будь-якими “правилами гри”, умовними символами, штучна підміна цінностей;

- утилізація - матеріальне споживання ресурсів і всього природного з аргументацією чи без неї;

- шкодалізація (від укр. слова “шкода”) - псування, знівечення, пошкодження, вада, втрата, збиток, які здебільшого мимо волі, стереотипно або за звичкою наносяться довкіллю. Сюди ж належить шкода за характером виховання, укладом життя, тощо;

- укротизація (від рос. “укрощение”) - тенденція приборкувати, угамовувати, підкоряти природні явища і стихії. Сюди ж належать усі спроби “оновлення”, “поліпшення”, перебудови природи в цілому за людськими правилами і потребами;

- вандалізація - зумисне нанесення шкоди своєму оточенню, природі, довкіллю, вороже ставлення до нього, знищення, усвідомлене насилля над природним, живим, тим, що є поза собою або над собою, власною природою.

2. Занесення символізованих кількісних показників до індивідуальних таблиць випробовуваних.

3. Математична обробка утворених таблиць: знаходження Mod в конкретному інваріантному ряді, Фн (фактичне екологічне навантаження), Рес (питома вага екосенсу).

4. Графічне зображення отриманих результатів.

5. Інтерпретація індивідуальних, статево-полярних та подовжено гендерних групових результатів у кожній віковій категорії (5-й, 9-й, 11-й класи).

6. Обговорення результатів з урахуванням статево-рольової асиметрії, формулювання висновків.

Варто зауважити, що за рекомендаціями автора методики психологічне дослідження первинних протоколів, графіків і таблиць за даною психометрією здійснювалось після проведення тесту “Екоціннісних диспозицій”, який дає змогу розширити уявлення щодо онтогенетичних закономірностей прояву якісних показників екологічної свідомості у представників чоловічої і жіночої статі.

Тест “Екоціннісні диспозиції” [167, 68] відноситься до категорії тестових опитувальників, він складається з 23 речень, які є ідентичними до стимульного матеріалу методики “Незавершені речення екологічного спрямування”. Даний психодіагностичний інструментарій екологічної психології дає змогу оцінити кількісні прояви 4-х категорій цінностей: соціальних (СЦ), екологічних (ЕЦ), моральних (МЦ) і Я-цінностей (ЯЦ). Окрім цього, за результатами тестування вираховуються індекси кількісного вияву екопсихологічних диспозицій випробовуваних. Під екологічною диспозицією науковці розуміють певний план поведінки, спосіб дій щодо тих або інших екологічно значущих цінностей. В.О.Скребець [164; 167] своїми дослідженнями виявив, що взаємодія людини з природою окреслює досить обмежений діапазон екодиспозицій, в межах яких здійснюється не тільки індивідуальна, а й соціальна, духовна, виробнича, правова практика або стратегія стосунків людини з природою. Вчений веде мову про шість базових екопсихологічних диспозицій.

Колаборативна екодиспозиція (від франц. *collaboration*- співробітництво, співпраця), в основі якої є розуміння активного ества і живої сутності природи. Відповідно до такого розуміння визначаються умови для узгодженості дій і наслідків рішень, що приймаються згідно з законами розвитку природних явищ, біологічних процесів і циклів, у геопланетарних системах. Колаборативна екодиспозиція сприяє відновленню порушених екодиспропорцій, стриманню антропогенного тиску на природу, забезпеченню природного балансу і гармонії. Цією екодиспозицією людина оптимально врегульовує власні стосунки з довкіллям.

Несесітивна екодиспозиція (від франц. *necessite* – потреба, привласнення, споживання) – це така стратегія людського поведіння з природним середовищем, відповідно до якого природа є комора, а людина в ній господарює. Іншими словами, людина бере з природної хижі все, що їй потрібно, не турбуючись про поповнення запасів. Споживацька сутність людської натури, як відомо, безкінечна, але ресурсні можливості її задоволення обмежені навіть у самої природи. Та й це не заважає людям і суспільствам оббирати надра, океани і космос, брати з річки рибу, а з поля врожаї, не піклуючись про ту саму річку чи землю. Навіть закони ми поскладали на користь людини і суспільства, а не першозданної природи.

Індиферентна екодиспозиція (від франц. *indeferent* – байдужість, відсторонення) полягає в тому, що людина ніби не помічає, що є природа зі своїми законами і особливостями. Природа, як би, сама по собі, а людина – сама собою. Як не дивно, але навіть відкриваючи ті самі закони природи, ми навчилися абстрагуватися від їх першородної сутності і не зважати на неї. У буденній свідомості індиферентна екодиспозиція чи не сама найпоширеніша річ, яка дозволяє не помічати, зневажати тим, що відбувається навкруги. Але це до пори, до часу.

Совмісійна екодиспозиція (від франц. *soumission* – залежність) відтворює слабкість людської істоти перед силами та стихіями природного початку. Коли природа нагадує про себе та ще показує свою велич і силу, людина згасає у

своїй зухвалості і проявляє покірність, майже первісну шанобливість, шукає в ній же захисту, просить милосердя.

Совметральна екодиспозиція (від франц. *soumettre* – підкоряти, володіти) – усвідомлена лінія аргументованого і обґрунтованого уборкування природних систем задля задоволення своїх інтересів, нерідко насилля над природою з метою ефективнішої її експлуатації. Люди взяли собі в голову, що їм надано право наводити свій порядок в природі, влаштовувати в ній все так, як вигідно самій людині.

Гашенарна екодиспозиція (від франц. *gâcher* – псувати, шкодити, спотворювати) – частіше напівсвідома або підсвідома схильність наносити шкоду тим чи іншим природним об'єктам: руйнування задля забави або порізи дерева від скуки. Підліткова жорстокість, або зумисна наполегливість прокласти автомагістраль серед вікового лісу інакше не назвеш. Останні дві екодиспозиції можна вважати похідними одна від іншої.

Отже, можна сказати, що за цими екологічними диспозиціями відслідковується спрямованість дій та вчинків, як узагальнена риса особистості або схильність людини певним чином взаємодіяти з природним оточенням. Це і є її екопсихологічні диспозиції.

Випробування за методикою ТЕД проводилося фронтально, проте респонденти працювали на індивідуальних бланках. Після отримання бланків пропонувалася наступна інструкція: “Прочитайте уважно початок твердження і варіанти його завершення. З 4-х запропонованих варіантів 2 на свій розсуд відхиліть, а 2, з тих, що лишилися, відберіть за принципом переваги, що найбільш задовольняє вашу думку, запишіть його індексом (а, б, в, чи г) першим навпроти порядкового номера відповідного твердження, інше, що також підходить, запишіть другим (також його індексом). Отже, за порядковими номерами 1,2,3... 23 ви поставите навпроти кожного тільки дві літери, скажімо, 1 - б, г; 2 - в, а і т.д.”.

Зауважимо, що для учнів п'ятих класів використовувався варіант тесту зі значно спрощеними формулюваннями, розроблений автором для молодших

школярів [167, 75]. Отримано результати підлягали аналізу в такій послідовності:

1. Оцінка кількісних проявів цінностей за чотирма категоріями у кожного респондента. Аналіз групових результатів.
2. Обрахування та осмислення індивідуальних і групових індексів кількісного вияву екопсихологічних диспозицій.
3. Фіксування результатів у вигляд графіків, гістограм.
4. Обговорення усереднених загальногрупових показників однорідної вибірки (окремо кожної) з урахуванням статі, віку, гендеру.
5. Порівняльний аналіз, описання групових результатів, формулювання висновків.

Таким чином, за матеріалами проведених зрізів ми осмислювали основні ключові позиції щодо закономірностей чоловічої і жіночої психіки у такій прикладній сфері її прояву, як ставлення людини до свого довкілля, відслідковували статево-вікові особливості екологічної свідомості у зрізах екоціннісних диспозицій, розглядали паттерни екологічних сенсів свідомості за гендерними ознаками.

Далі, у відповідності до логіки експериментального дослідження, проводився критеріальний аналіз отриманих результатів тестових вимірювань. Основний аналіз здійснювався за результатами трьох методик: ПГС СОС, ТЕД і НРЕС, контингент вибірки був звужений до 6 груп: хлопці 5-го класу (Х5); дівчата 5-го класу (Д5); хлопці 9-го класу (Х9); дівчата 9-го класу (Д9); хлопці 11-го класу (Х11); дівчата 11-го класу (Д11).

Звернемо увагу, що умовні позначення, які ми вище вказали, будуть використовуватися і при подальшій роботі з матеріалами дослідження. Окрім цього, при гендерно-полярному аналізі нами застосовувались наступні записи: Х5-Д5, Х9-Д9, Х11-Д11. Опис виявлених факторів у ході подовженого гендерного аналізу фіксувався за допомогою такої комбінації груп: Х5-Х9-Х11, Д5-Д9-Д11.

Для статистичного обґрунтування результатів дослідження були використані наступні методи: однофакторний дисперсійний аналіз за F-критерієм Фішера, порівняння середніх значень двох вибірок з використанням t-критерію Ст'юдента, кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Математично-статистичні процедури здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакета SPSS for Windows 11.0. та Stat.Soft 6.0.

2.2. Характеристика учнів підлітково-юнацького віку за гендерними типами

Вище було зазначено, що для виявлення гендерних типів досліджуваних школярів використовувався опитувальник С.Бем з вивчення фемінності-маскулінності. В психологічній літературі представлено два способи підрахування результатів за даною методикою [16; 50; 143]. У першому випадку визначаються середні показники маскулінності, фемінності, андрогінності та недиференційованого типу. У другому випадку обраховується індекс маскулінності-фемінності (через показник IS – основний індекс) та визначається гендерний тип особистості за 5 категоріями: яскраво виражена маскулінність ($< -2,025$), маскулінність (< -1), андрогінність (від -1 до $+1$), фемінність ($> +1$), яскраво виражена фемінність ($> +2,025$). Ми користувалися останнім способом.

Враховуючи існування великого діапазону значень IS у проміжку від $-2,025$ до $+2,025$ за даною методикою, нами диференційовано шкалу визначення гендерного типу у такий спосіб:

← $-2,025$ ----- $-0,9$ ---- $-0,5$ ---- 0 ---- $+0,5$ ---- $+0,9$ ----- $+2,025$ →

ЯМ М ПМ А ПФ Ф ЯФ

Відповідно до запропонованої шкали, досліджуваного відносимо до однієї із семи категорій:

1. ЯМ - яскраво виражена маскулінність ($< -2,025$);
2. М -маскулінність ($< - 0,9$);
3. ПМ - потенційна маскулінність (від $- 0,5$ до $- 0,9$);
4. А - андрогінність ($- 0,5$ до $+ 0,5$);
5. ПФ - потенційна фемінність ($+ 0,5$ до $+ 0,9$);
6. Ф -фемінність ($> +1$);
7. ЯФ - яскраво виражена фемінність ($> + 2, 025$)

За даними категоріями гендерних типів здійснимо обговорення дослідницьких матеріалів. Первинний аналіз отриманих даних спрямований на виявлення загальних тенденцій ступеня вираженості маскулінних та фемінних характеристик у школярів, які підлягали діагностуванню. Результати кількісного виразу показників (у %) представлені на рис. 2.1.

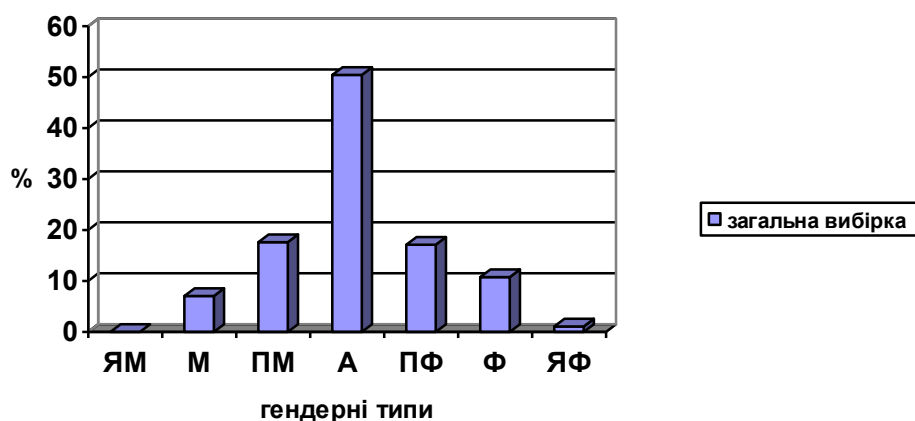


Рис. 2.1. Розподіл досліджуваних школярів за гендерними типами

Умовні позначення: ЯМ - яскраво виражена маскулінність, М - маскулінність, ПМ - потенційна маскулінність, А - андрогінність, ПФ - потенційна фемінність, Ф - фемінність, ЯФ - яскраво виражена фемінність.

Як бачимо з рис. 2.1, відслідковується тенденція нормального розподілу варіаційного ряду (крива Гауса), що є проявом гармонійного поєднання у сучасного підростаючого покоління традиційно чоловічих та жіночих рис (андрогінія – 50,45%). Але це є і додатковим (математичним) підтвердженням емпіричної диференціації гендерних типів, що пропонується нашою

модифікацією критеріальної шкали С.Бем. Проте, враховуючи актуальність проблеми пошуку шляхів формування у підлітків андрогінних якостей, як підґрунтя пристосування особистості до мінливого природного і соціального середовища, даний показник виявляється недостатньо потужним.

Майже однакове відсоткове співвідношення мають вирази потенційної маскулінності й потенційної фемінності (відповідно 17,6% - 17,1%). Застосування статистичного показника відповідності χ^2 по відношенню до виразу потенційної фемінності та потенційної маскулінності у переході до стійких фемінно-маскулінних ознак, зв'язок між якими теоретично можливий, показав, що нульова гіпотеза не підтверджується ($p > 0,05$), це вказує на закономірний перехід потенційних у однойменні гендерні ознаки. Даний факт підтверджує опосередкованість у свідомості школярів гендерних схем, які визначають соціостатеву структуру особистості (“теорія когнітивного розвитку гендера” Л.Колберга [цит. за Ш.Берн, 20, 46]). Логічно припустити, що у більшості випадків під впливом різнорівневих соціально-психологічних критеріальних утворень вираз “потенційності” переходить у стійку тенденцію фемінності чи маскулінності. Порівняльний аналіз узагальнених показників гендерного типу школярів загальної вибірки за ознакою класу навчання підтверджує виявлену тенденцію (рис. 2.2).

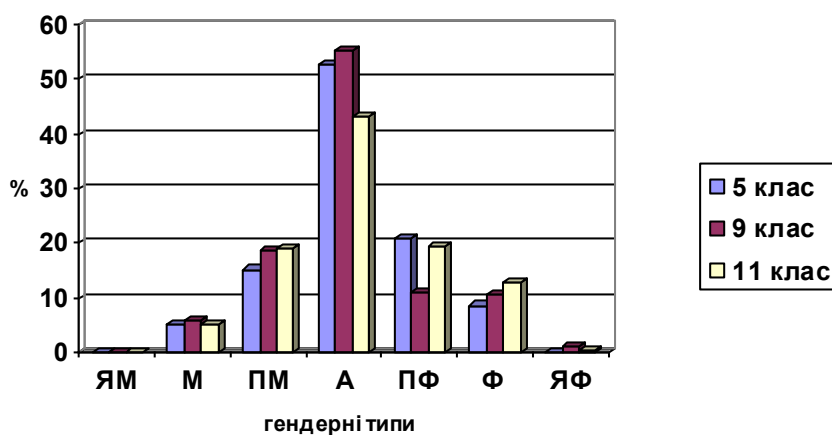


Рис. 2.2. Розподіл школярів різних вікових груп за гендерними типами

Умовні позначення: ЯМ - яскраво виражена маскулінність, М - маскулінність, ПМ - потенційна маскулінність, А - андрогінність, ПФ - потенційна фемінність, Ф - фемінність, ЯФ - яскраво виражена фемінність.

Як видно з рис. 2.2, за критерієм андрогінності з поміж інших підгруп досліджуваних виділяються учні дев'ятих класів (55,35% від загальної кількості респондентів). П'ятикласників даного гендерного типу – 52,7%, серед учнів одинадцятого класу чоловіче-жіночу модель поведінки мають 43,25% опитаних. Тобто, показник андрогінності помітно знижується у шкільний період від 9-го до 11-го класу, що зумовлює необхідність саме на цьому віковому проміжку активізувати роботу по розвитку андрогінних якостей, що сприятиме формуванню позитивного, неупередженого гендером ставлення школярів до навколишнього середовища в цілому, та природного довкілля зокрема.

Нагадаємо, що проведений теоретичний аналіз показав, що сензитивним періодом для формування причетного змісту екологічної свідомості виступає підлітково-юнацький вік. Таким чином, можна вважати, що найбільшій ефективності процес формування екологічно спрямованої свідомості з урахуванням гендерного аспекту досягне за умови здійснення цілеспрямованих формувальних впливів на школярів під час їх навчання у 9-х, 10-х класах.

У молодшому підлітковому віці (5-й клас) схильність дітей до фемінізації є дещо більш вираженою у порівнянні з досліджуваними іншими віковими групами. За показниками потенційної жіночності дітей 5-го класу - 20,95%, 9-го класу – 11,05%, 11-го класу – 19,4%.

Диференціація учнів за проявом вираженості маскулінних рис вказує на те, що чоловічу соціостатеву поведінкову атрибуцію мають старшокласники. Так, до показника “потенційна маскулінність” виявило схильність 18,95% учнів 11-го класу, 18,7% - дев'ятикласників та 15,15% - учнів 5-го класу. Результати порівняння гендерних типів хлопців і дівчат на різних етапах вікового розвитку представлені у табл. 2.2. Як слідує з таблиці, у дівчат усіх

вікових категорій рівень вираженості маскулінності є незначним: показники ЯМ та М зовсім не проявляються, до ПМ схильні 2,0% школярок 5-х класів, в дев'ятикласниць схильність до вияву стереотипних чоловічих рис підвищується (14,4%), в період раннього юнацького віку в 4,5% старшокласниць закріплюються маскулінні гендерні ролі.

Таблиця 2.2

Прояви гендерних типів у дівчат та хлопців різних вікових категорій (у %)

Гендерний тип	ЯМ		М		ПМ		А		ПФ		Ф		ЯФ	
	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д	Х	Д
5 клас	0	0	5,2	0	28,3	2,0	55,1	50,3	10,3	31,6	1,1	16,1	0	0
9 клас	0	0	5,9	0	31,5	5,9	56,9	53,8	1,9	20,2	3,8	17,7	0	2,4
11 клас	0	0	10,1	0	34,2	3,7	50,3	36,2	4,1	34,7	1,3	24,5	0	0,9
Середні значення	0	0	7,06	0	31,3	3,9	54,1	46,8	5,4	28,8	2,1	19,4	0	1,1

Значно вищим у порівнянні з маскулінністю є кількісний вираз у осіб жіночої статі основного індексу фемінності. Сукупно за показниками однієї групи гендерних характеристик маємо наступні дані у відсотках: 5-й клас – М-2,0% - Ф-47,7%; 9-й клас – М-5,9% - Ф-40,3%; 11-й клас – М-3,7% - Ф-60,1%. Фактично, таке співвідношення індексу статевих ролей IS, є переконливим фактом на користь підтвердження загально визнаної теорії впливу стереотипів на засвоєння індивідом культурної схеми гендера, яка надалі визначає соціостатеву поведінку особистості [202]. Зауважимо, що осіб жіночої статі з андрогінними характеристиками найменше в 11-му класі.

На підґрунті даного аналізу, можна виокремити певні закономірності формування гендерних типів представниць жіночої статі. Так, у молодшому підлітковому віці (5-й клас) спостерігається майже однаковий відсоток дівчат з

перевагою типово жіночих рис (47,7%) та з синхронним поєднанням жіночих і чоловічих рис (50,3%), у старшому підлітковому такий баланс порушується на користь андрогінії з різницею у 13,6%, у ранньому юнацькому віці гендерна поведінка дівчат переважно моделюється за фемінними стереотипами (60,1%), відсоток юнок андрогінного типу становить 36,2 %.

У чоловічій вибірці (див. табл. 2.2) зафіксовано наступні результати. Найвищий відсоток андрогінії, так як і в дівчат, проявляється у дев'ятикласників (55,35%). Хоча, порівнюючи з респондентами жіночої статі, відмітимо, що дана характеристика гендерної ролі є вираженою у більшій кількості юнаків (різниця складає 3,1%). Показник маскулінності (ПМ+М) переважає в найстарших школярів: 5-й клас – 33,5%, 9-й клас – 37,4%, 11-й клас – 44,3%. При порівнянні його з кількістю хлопців, яким притаманні поведінкові прояви стереотипів жіночої поведінки, бачимо, що вище вказані значення категорії маскулінності є більшими: 5- й клас – різниця 22,1%, 9-й клас – різниця 31,7%, 11-й клас – 36,8%. Дані показники дають змогу говорити, що гендерне самовизначення типово-чоловічої поведінкової атрибуції у хлопців зазвичай відбувається у ранньому юнацькому віці.

Загальна тенденція розвитку гендерної ідентифікації та соціалізації осіб чоловічої статі вказує на те, що хлопці, більше, ніж дівчата, свій гендерний образ “Я” співвідносять з еталонами андрогінної поведінки. Це дає можливість зробити припущення про те, що в процесі розвитку гендерної “Я-концепції” підлітків у хлопців дещо вищий ступінь гнучкості гендерно-рольової поведінки, ніж у їх ровесниць. Проте, дана тенденція потребує подальшої емпіричної перевірки.

Середні значення порівняльного аналізу кількісних показників гендерних типів хлопців і дівчат унаочнені на рис. 2.3.

За даним рисунком можна констатувати, що загалом для вибірки дівчат характерною є фемінізація, для хлопців – маскулінізація. Типові гендерні характеристики протилежної статі проявляються незначно: хлопці – Ф+ПФ – 3,9%, дівчата М+ПМ – 7,3% (за даними загальної вибірки). До узгодження

жіночого й чоловічого початків у своїх поведінкових проявах більш схильними є хлопці.

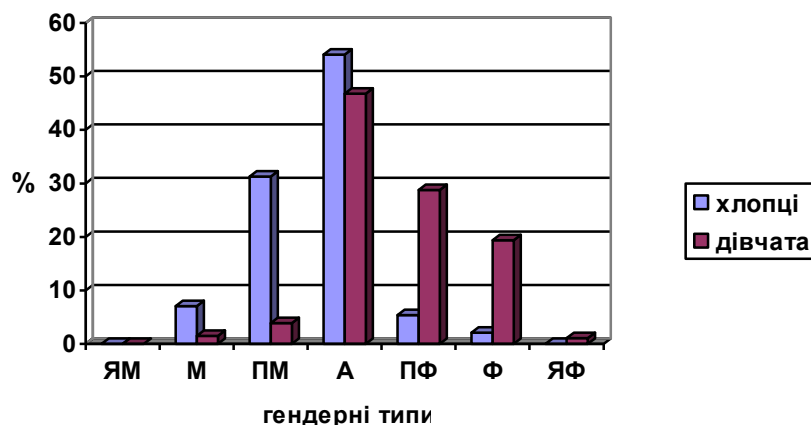


Рис. 2.3. Співвідношення гендерних типів у досліджуваних хлопців та дівчат

Умовні позначення: ЯМ - яскраво виражена маскулінність, М - маскулінність, ПМ - потенційна маскулінність, А - андрогінність, ПФ - потенційна фемінність, Ф - фемінність, ЯФ - яскраво виражена фемінність.

Як показують дані діагностичних зрізів, домінуючим стилем гендерної поведінки і хлопців, і дівчат 5-го класу є модель поєднання фемінного та маскуліного конструктів, тобто 55,1% досліджуваних чоловічої статі та 50,3% респонденток схильні до андрогінного типу. Поряд з цим, у даному віці відслідковується поляризація хлопчиків і дівчаток, їх тяжіння до суспільно закріпленої гендерної ролі. Так сумарний показник фемінних школярок – 47,7% (проти 2,0% маскуліних), показник маскуліних хлопців – 33,5% (у порівнянні з 11,4% фемінних).

Серед дев'ятикласників фемінізованих хлопців виявлено 5,7%, маскуліних дівчат 5,9%. У даній віковій групі респондентів спостерігається зниження фемінного ІS у дівчат, на що вказують відсоткові вирази кількісних показників - $\Phi + \text{П}\Phi + \text{Я}\Phi = 40,3\%$. Завдяки цьому кількість хлопців і дівчат 9-го класу з гендеростереотипним сприйняттям оточуючого середовища майже вирівнюється: маскуліних хлопців 37,4%, дівчат, як ми вказали, – 40,3%.

Досліджуючи гендерні типи у юнаків і дівчат 11-го класу, виявилось, що й вони є неоднозначними, хоча гендерно більш узгодженими. Така диференціація гендерних спрямувань старшокласників та старшокласниць вказує на те, що значних розбіжностей між відображенням загальноприйнятих соціостатевих стереотипів та їх гендерним типом у представників обох статей не спостерігається.

Маскулінну модель поведінки конструюють 3,7% дівчат та 44,3% хлопців, фемінну – 60,1% дівчат і 7,3% хлопців. Тобто, у випускників шкіл відслідковується найбільш стійка тенденція до прагнення відповідати прийнятому у суспільстві соціальному образу “жінки” чи “чоловіка”. Доречним буде, уточнення, що і в цьому віці (споріднено зі старшим підлітковим – 9-й клас) поєднання високого ступеню розвитку полярних позицій гендерної шкали притаманне більшою мірою юнакам (андрогінія: дівчата – 36,2%, хлопці – 50,3%).

Враховуючи викладені матеріали, можна говорити, що досліджувані особи 11-го класу проявляють найбільшу схильність до гендеростереотипізованих форм поведінки.

Переважання андрогінного типу особистості у дев'ятикласників можна пояснити тим, що в психологічному континуумі самосвідомості представників підліткового віку лише окреслюється спрямованість соціально-статевих орієнтацій, а процес формування особистісних новоутворень гендерного спрямування знаходиться на початковій стадії.

Розрізненість виборів співвіднесення власного “Я” з гендером школярів 5-го класу обумовлюється особливостями розвитку статево-рольової самосвідомості на даному віковому етапі. В цей період гендерно опосередкована свідомість детермінується переважно зовнішніми факторами без активного включення самого суб'єкта в процес створення гендерного “Я”.

Таким чином, встановлено, що для дівчат шкільного віку в цілому характерною є фемінізація свого “Я-образу”, для хлопців – маскулінізація. З

огляду на ці тенденції, аналіз гендерної специфіки екологічної свідомості школярів максимально наближається до аналізу статевих відмінностей.

За матеріалами дослідження з'ясовано, що андрогінний гендерний тип більшою мірою притаманний представникам чоловічої статі. Даний факт вказує на яскравіше виражену гнучкість гендерно-рольової поведінки та потужніший потенціал соціально-адаптивного арсеналу психіки хлопців, що обумовлює доречність проведення формувальних впливів на екологічну свідомість у гетерогенних групах. Так як андрогінні характеристики гендерного типу втрачаються у школярів 11-х класів, порівняно з дев'ятикласниками, то вбачається доцільність проведення формувального експерименту саме серед учнів 9, 10-х класів.

2.3. Гендерні особливості когнітивної сфери екологічної свідомості школярів

При аналізі екологічної свідомості важливо знати і враховувати об'єктивний стан дійсності, оскільки суб'єктивне й об'єктивне у свідомості людей може відрізнятись. Більше того, об'єктивний стан довкілля слугує фоном суб'єктивних уявлень про нього. Суб'єктивні уявлення, безумовно, будуть різними у різних людей навіть однієї вибірки. У нашому випадку досліджуються школярі не тільки різновікових груп, а й різні за гендерним типом. Тому є необхідність вточнити суб'єктивні уявлення дійсності у свідомості учнів у гендерному контексті, тим самим дослідити *когнітивну сферу* екологічної свідомості школярів. Для цього ми використовували анкету “Загальна характеристика об'єктивованої екології” (див. п. 2.1).

Оскільки питання даної анкети торкаються різних сфер життя людини, а її метою передбачено з'ясування міри усвідомлення дітьми власного життєвого середовища, то, цілком очевидно, що результати дослідження показали широкий спектр взаємозв'язків та співвідношень екоціннісних орієнтацій респондентів з іншими життєвими цінностями, такими як природне

середовище, своєрідність виробничої сфери, культурну чи етнічну самобутність, виразність народних традицій, звичаїв, способу життя тощо.

Загальну картину уявлень життєвого середовища обстежених школярів наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Загальні уявлення про життєве середовище обстежених школярів (за критерієм виразності екологічних ознак)

Характеристика вибірки		Загальна вибірка		За статевою ознакою			
				хлопці		дівчата	
Параметри вимірів		М	δ	М	δ	М	δ
Природний ландшафт	степ	.28	.45	.31	.46	.26	.43
	ліс	.93	.26	.97	.17	.89	.31
	водойми	.79	.04	.82	.38	.77	.42
Виробнича інфраструктура	с/ господарство	.77	.41	.76	.42	.79	.40
	промисловість	.66	.47	.68	.47	.65	.48
	артілі	.37	.45	.40	.49	.37	.48
Соціальна сфера	етнооднорідність	.45	.49	.43	.49	.47	.50
	етнобагатоплановість	.27	.44	.29	.45	.27	.44
Трудова зайнятість	висока	.35	.47	.36	.48	.34	.47
	низька	.45	.49	.43	.49	.46	.49
Рівень життя	достатки	.43	.49	.44	.49	.42	.49
	злидні	.12	.33	.12	.32	.13	.34
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.77	.42	.79	.41	.76	.43
	уособленість	.21	.41	.19	.39	.24	.42
Міграція	висока	.51	.49	.53	.50	.51	.50
	низька	.36	.48	.34	.47	.38	.48
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.65	.47	.69	.46	.63	.48
	службовці	.20	.49	.20	.39	.21	.40
	інтелігенція	.25	.43	.20	.40	.29	.45
Домашні умови	загальна кімната	.18	.39	.17	.37	.21	.40
	робоча зона	.61	.48	.29	.45	.35	.47
	власна кімната	.62	.36	.65	.47	.60	.49

Примітка. Кількісні вирази в таблицях подаються у відносних долях до 1 (а не в %, як загально прийнято). Це складає зручність для подальших математико-статистичних розрахунків: кореляційного, дисперсійного аналізу. Обговорення ж матеріалів здійснюється за процентними виразами відносної долі.

Як бачимо з табл. 2.3, в уявленнях школярів є відмінності у показниках індивідуальної свідомості за якісним аналізом критеріїв буденного сприйняття життєвого середовища (від природного до соціального, культурного та виробничої інфраструктури), хоча індивідуальні відмінності за показниками середньо-квадратичних відхилень у всіх обстежених груп знаходяться у межах від 0,35 до 0,52. Тому в інтерпретаціях ми не будемо щоразу співвідносити δ (середньо-квадратичні відхилення), а будемо лише співставляти середні значення цих показників.

Насамперед зауважимо, що шкільна молодь має досить чіткі уявлення щодо природного ландшафту місцевості, в якій проживає. Проте, як правило, конкретні відповіді на анкету базуються на власному досвіді респондентів. Майже 50,2% досліджуваних не вказують наявність корисних копалин, на які багатий їх край.

Результати дослідження щодо розуміння школярами специфіки соціальної сфери життя вказують, що перевага надається етнокультурній однорідності населення (44,8% порівняно з 27,2% – показник етнічної багатоплановості).

Рівень життя визначається дітьми, як достатній. Лише 12,4% респондентів схиляються до думки про злиденне існування. Поряд з цим, трудова зайнятість характеризується як низька: 44,6% – низька, 35,3% – висока.

Переважає більшість респондентів (77,2%) вказують на існуючу тенденцію до згуртованості, взаємовиручки та взаємодопомоги земляків. 21,4% школярів стверджує, що населення їхньої місцевості живе уособлено.

Характеризуючи міграційні процеси, половина випробовуваних (50,8%) зазначає тенденцію виїзду молоді з дому через неперспективність і занедбаність життєво-важливих сфер. На нашу думку, такий відсотковий показник зумовлений місцем проживання школярів (переважна більшість респондентів – жителі сільської місцевості).

Аналіз презентацій соціального статусу власних сімей показує, що переважаюча більшість дітей відносить себе до вихідців із робітничих сімей (65,0%). Оцінюючи комфортність домашніх умов для самоосвіти, 61,6% учнів вказують на наявність власної кімнати, 61,4% - на виділену робочу зону, і лише 18,1% дітей фактично не має умов для домашнього навчання (працюють у загальній кімнаті).

За допомогою F-критерія Фішера встановлено, що розбіжності в уявному відтворенні життєвого середовища у хлопців та дівчат відстежуються за наступними ознаками: оцінка загальних бачень природного ландшафту місцевості проживання ($F=11,41$ при $p \leq 0,01$); виразність суспільної взаємодії населення ($F=4,04$ при $p \leq 0,05$); презентація власної сім'ї ($F=8,09$ при $p \leq 0,01$), визначення комфортності домашніх умов навчання ($F=3,86$ при $p \leq 0,05$).

Це дає змогу говорити, що хлопці більш реалістичніше оцінюють природне середовище, в якому проживають. Даний факт узгоджується з дослідженнями М.М.Обозова [126], який довів, що представники чоловічої статі більш об'єктивно сприймають світ. Також це можна пояснити випередженням хлопців (порівняно з дівчатами) у підлітковому періоді по зорово-просторовому розвитку (дослідження Е.Маккобі, К.Жаклін [209]). У сфері суспільної взаємодії дівчата поряд з комунікабельністю населення більшою мірою, ніж хлопці, виокремлюють уособленість жителів певної місцевості. На наше розуміння, в даному випадку ми маємо справу зі стереотипним бачення жінки "скромною, несміливою, сором'язливою" (див. додаток А) та впливом цього уявлення на розвиток сфери спілкування жіноцтва.

Розбіжності у відповідях представників різних статей щодо зручності домашніх умов для навчання (показники дівчат є більш завищеними за позиціями: "загальна кімната" – 20,7% порівняно з 17,2% у хлопців, "робоча зона" – 35,1%-29,3% відповідно, а також нижчим на 5,0% по критерію "власна кімната"). Об'єктивно це можна пояснити більшою вимогливістю дівчат до

комфорту, затишку, естетизму свого особистісного простору, що обумовлюється фемінною гендерною роллю.

Таким чином, загальна обізнаність сучасної учнівської молоді щодо сфер власного життєвого середовища в екопсихологічному контексті має певні відмінності у осіб чоловічої та жіночої статі, що багато в чому пояснюється вибором молоді стратегій і тактик власної поведінки у ракурсі гендерної заангажованості.

На наступному етапі проаналізуємо результати індивідуальних уявлень життєвого оточення хлопців та дівчат за віковими категоріями. Результати діагностичних зрізів індивідуальних уявлень школярів 5-х класів представлено у додатку Д (табл. Д.1). Аналіз показує, що хлопці даного віку мають чіткіші уявлення щодо природного ландшафту своєї місцевості (ступ: Х-38,4%, Д-29,2%; ліс: Х-98,6%, Д-88,4%, водойми: Х-87,2%, Д-79,2%). Це, очевидно, можна пояснити вищим ступенем спостережливості у представників чоловічої статі [50, 73]. Як підтвердження сказаному може слугувати й той факт, що більше хлопців, ніж дівчат (на 9,0%) помічає артільні промисли.

У контексті соціальної та інформаційної сфер дівчата схиляються до переважання у місцевості їх проживання етнічної та духовної однорідності (55,3%), особи чоловічої статі вказують на наявність етнічної багатоплановості (35,7%). За даними показниками ближчими до дійсності є п'ятикласниці.

Свою сім'ю хлопці 5-го класу презентують, в основному, як робітничу (77,0%, що на 7,1% вище ніж показник дівчат), дівчата зачисляють себе, частіше від хлопців, до сім'ї інтелігенції. Це може бути викликане впливом на екологічну свідомість дівчат та хлопців стереотипів фемінності й маскулінності. Дані гендерні характеристики опосередковують і відмінності у розумінні домашнього особистісного простору: на 10,0% більше хлопців вказують, що мають власну кімнату (навіть якщо розділяють її з братом чи сестрою). Соціостатевий стереотип "господині" має вплив на структури екологічної свідомості дівчат у даному контексті розуміння життєвого оточення. Означена закономірність підтримується дослідженнями

О.Л.Верніка, який вивчав статево-вікові особливості відмінності підлітків у їх ставленні до оточення з позиції почуття власності та поведження щодо нього [31]. Науковець встановив, що вибір конструктивних дій по відношенню до свого власного оточення, в осіб жіночої статі суттєво перевищує деструктивні та нейтральні дії, тоді як в юнаків цей показник є на п'ять відсотків меншим і майже дорівнює показнику нейтральних дій.

Таким чином, у цілому в хлопчиків даного віку краще сформовані уявлення про природну своєрідність місцевості, в якій вони проживають та устрій домашнього побутового оточення, дівчата ж реалістичніше сприймають соціально-інформаційну сферу життєдіяльності

У дев'ятикласників спостерігаємо аналогічні з учнями 5-х класів відмінності у відповідях на питання щодо природного ландшафту, зокрема виокремлення лісів: Х-92,3%, Д-82,9% (розгорнуті результати подано у додатку Д, табл. Д.2).

У старших підлітків змінюється розуміння контексту соціальної сфери, а саме, етнооднорідність жителів тепер помічають більше хлопці (67,0% порівняно з 41,3% дівчат). Значно менша кількість дівчат (у порівнянні з п'ятикласницями) відносить своїх батьків за робітничою сферою праці, думка хлопців з цього приводу майже не змінюється: Х5-77,1%, Х9-64,9%; Д5-70,3%, Д9-26,2%. У хлопців показник зменшився за віковими зрізами на 12,0%, у той час, як у дівчат на 44,0%.

Звертають на себе увагу результати у частині розуміння згуртованості та взаємовиручки жителів свого населеного пункту. Якщо п'ятикласники однаково, зі 100% точністю, вказували на прояви комунікабельності у суспільній взаємодії (Х5-84,0%, Д5-84,0%), то в 9-х класах дівчата виокремлюють більшу уособленість населення: комунікативність – Х-82,1%, Д-70,3%; уособленість - Х-17,2%, Д-27,9%. Це можна пояснити гендерними особливостями сфери спілкування осіб жіночої статі в даний віковий період, коли, поряд із потребою в спілкуванні, у дівчат з'являється прагнення до уособлення, з метою занурення у свій внутрішній емоційний світ [16].

У старшому підлітковому віці виокремлюються статеві відмінності щодо розуміння трудової зайнятості населення. Дев'ятикласниці її вважають низькою (Д – 63,2%, Х – 50,8%). Також різними є погляди осіб протилежних статей на рівень життя людей. На думку 37,3% хлопців та 26,5% дівчат люди з їх оточення проживають безбідно. Злиденне життя відзначають 12,4% учнів та 21,6% учениць.

Спостерігаються розбіжності й у думках дев'ятикласників щодо міграційних процесів. Представниці жіноцтва схиляються до уявлень, що небагато молоді виїздить із місць проживання (критерій “низька міграція”: Х – 20,4%, Д – 36,8%).

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що в період дорослішання дещо змінюються уявлення підлітків різних статей щодо оточуючого життєвого середовища. Хлопці проявляють більшу обізнаність у соціальній сфері та в частині бачення об'єктивного природничого середовища, їхні ровесниці реалістичніше сприймають суспільно-виробничу зайнятість і рівень життя населення.

Розбіжності екоорієнтованих індивідуальних уявлень випускників шкіл проявилися в баченнях суспільно-виробничої інфраструктури у місцевості свого проживання (узагальнені результати наведено у табл. Д.3 додатка Д). 84,2% юнаків виокремлюють сільське господарство, як провідну галузь (промисловість – 46,4%, артилі – 40,2%), серед дівчат цей показник нижчий на 6,7% і складає 77,5% (промисловість – 48,1%, артилі – 41,4%).

Відносно критерію “рівень життя населення”, можемо констатувати, що спостерігається тенденція зміни поглядів представників різних статей на забезпеченість населення. 34,3% учениць 1-го класу схильні до того, що люди живуть в достатках (серед дівчат 9-х класів мало місце саме таке тлумачення у відповідях 26,1%), представників чоловічої статі, які розділяють цю точку зору 27,0% (хлопців 9-х класу – 37,1%).

Виділяється неоднозначність думки учнів та учениць 11-х класів у осмисленнях міграційних процесів. Низькою міграцію, більшою мірою,

вбачають дівчата: Х-32,8%, Д-39,2%. Дана позиція співпадає з уявленнями дев'ятикласників.

Відтак, для старшокласників чоловічої статі характерним є об'єктивне сприйняття реалій суспільно-виробничої інфраструктури, дівчата краще орієнтуються в сфері побутової забезпеченості.

Вище окреслені позиції дають розуміння, що на всіх етапах онтогенетичного розвитку, які нами розглядаються, існують певні гендерні відмінності у сприйнятті особистістю природного та штучного оточення. Відмітимо, що учні різних статей усіх вікових категорій різняться між собою мірою сприйняття особливостей суспільно-виробничої інфраструктури за місцем проживання та по-різному характеризують комфортність домашніх умов, зокрема, умов навчання.

Подальший аналіз був спрямований на співставлення уявлень життєвого екооточення досліджуваних школярів залежно від їх біологічної статі та гендерної ідентичності. Отримані первинні дані представниць жіночої статі подані у додатку Е (табл. Е.1). За матеріалами дослідження слідує, що орієнтувальна функція екологічної свідомості дівчат в плані визначення природного ландшафту найбільш наближена до дівчат потенційно фемінного типу: степ – Д-26,2%, ПФ-27,2%; ліс – Д-88,9%, ПФ-91,4%; водойми – Д-77,3%, ПФ-78,7%.

При описі виробничої інфраструктури місцевості маємо наступні результати: сільське господарство – Д-79,2%, А-79,1%; промисловість – Д-65,4%, ПФ-68,6%; артілі – Д-37,0%, ПФ-37,7%. За переважаючою кількістю позицій в даному аспекті життєвих уявлень потенційно фемінні дівчата однаково сприймають дійсність з представницями жіночої статі, проте в певних позиціях прослідковується співзвучність екологічних установок у свідомості осіб жіночої статі та осіб андрогінного гендерного типу.

Гендерні стереотипи вплинули на усвідомлення екологічних уявлень в частині трудової зайнятості (Д-34,4%, Ф-35,0%), суспільної взаємодії (комунікабельність - Д-75,6%, Ф-76,2%; уособленість – Д-24,3%, Ф-25,2%),

характеристиці домашніх умов навчання (загальна кімната – Д-20,8%, Ф-21,2%).

Таким чином, можемо констатувати, що в цілому у буденних уявленнях екологічно значимого довкілля представниці жіночої статі характеризують оточуюче середовище залежно від фемінних гендеростереотипізованих уявлень. Андроґінні та маскулінні описи є поодинокими. Тобто, прослідковується вплив гендеру на структури екологічної свідомості досліджуваних осіб жіночої статі.

Результати аналізу матеріалів дослідження чоловічої наведено у табл. Е.2 додатка Е. Осмислення отриманих даних дає змогу стверджувати, що екологічні уявлення хлопців багато в чому співпадають з екологічними уявленнями осіб чоловічої статі маскулінного та андроґінного типів, причому майже в рівній мірі – А - вісім позицій, М та ПМ - десять позицій.

За ознакою сприйняття природного ландшафту маємо 31,3% хлопців та 29,0% представників потенційно маскулінного типу, що виокремлюють степ. Ліс у своєму оточенні бачать Х-97,1%, А-96,9%. Кількісний індекс за критерієм “водойми” співпадає у хлопців та потенційно маскулінных представників чоловічої статі (82,1% та 81,6% відповідно).

У двох позиціях з трьох можливих за характеристикою виробничої сфери місцевості прояви екологічної свідомості хлопців є наближеними до свідомості хлопців андроґінного типу: сільське господарство – Х-76,3%, А-77,2%; промисловість - Х-67,9%, ПМ-68,0%; артїлі – Х-40,1%, А-38,4%.

Рівною мірою андроґінність та маскулінність співвідносяться з показниками хлопців за біологічною статтю за такими критеріями: соціальна сфера (етнооднорідність – Х-42,7%, М-50,0%; етнобагатоплановість - Х-29,3%, А-24,4%), трудова зайнятість (висока – Х-35,7%, А-36,2%; низька – Х-43,2%, ПМ-40,4%), домашні умови (загальна кімната – Х-17,3%, ПМ-17,8%; робоча зона – Х-29,2%, А-28,7%).

Наближеність статевої ролі до гендерної традиційно чоловічої (маскуліної) спостерігається в екологічних уявленнях щодо міграційних

процесів: високу міграцію молоді визначають 53,4% хлопців за статевою ознакою та 54,4% школярів потенційно маскулінного типу, низьку – 33,9% хлопців і такий же відсоток потенційно маскуліnnих учнів чоловічої статі. Отже, як бачимо представники чоловічої статі в своїх екологічно значимих життєвих уявленнях схильні до використання гендерних ролей суто чоловічих та андрогінних.

Досліджуючи перцептивний та семантичний шари суб'єктивного образу світу школярів за методикою “Перцептивна граф-схема суб'єктивного образу світу” (див. п. 2.1), нами зібрано первинну інформацію стосовно найбільш виразних тенденцій сутності гендерних змін психосемантичного змісту індивідуального досвіду випробовуваних школярів в онтогенезі (табл. 2.4 - 2.6).

Насамперед вточнимо, що в інтерпретаціях, так як і при аналізі попередньої методики, ми не будемо щоразу співвідносити δ (середньо-квадратичні відхилення), а будемо тільки порівнювати середні значення цих показників.

У табл. 2.4 подано результати діагностики учнів п'ятих класів у відповідності із запропонованими в методиці критеріями (отримані дані у повному обсязі наведено у додатку Ж, табл. Ж.1). Як виявилось, середні значення кожного з критеріїв суб'єктивної перцепції для учнів 5-х класів дозволяють розглядати ряд тенденцій та закономірностей. По-перше, звертає на себе увагу той факт, що найбільший відсоток серед об'єктів, що були розпізнані обстежуваними різних статей, складають предмети, речі, явища біологічного порядку та антропоморфні ознаки. Причому, відсоток хлопців і дівчат, які їх виокремили майже однаковий (Х-75,1%, Д-76,8% по першій позиції й відповідно 65,0%-64,3% по другій). Досить рідко і п'ятикласники, й п'ятикласниці запобігали до соціальних та емоційних категорій. Однак відмітимо, що опис емоційних станів, навіть при низькому відсотку вираженості (5,1%), все ж більше знаходить

відображення у проєкціях представниць жіночої статі (на 3,0% більше, ніж у хлопців).

Таблиця 2.4

**Уявлення про екологію у суб'єктивному образі світу учнів 5-х класів
(у відносних долях)**

Стать		Хлопці		Дівчата	
		М	δ	М	δ
1. Природа названих речей, явищ	а	.75	.37	.77	.36
	б	.65	.44	.64	.46
	в	.02	.11	.05	.21
	г	.04	.18	.03	.14
2. Перцепція образу	а	.16	.36	.14	.34
	б	.63	.48	.59	.49
	в	.14	.35	.16	.37
	г	.18	.38	.23	.42
3. Тип опису	а	.41	.41	.33	.47
	б	.31	.46	.44	.49
	в	.20	.40	.19	.39
4. Тематика сюжетоутворення	а	.04	.21	.04	.26
	б	.09	.28	.13	.34
	в	.07	.24	.06	.23
	г	.17	.37	.18	.38
	д	.31	.45	.31	.45
	є	.38	.47	.40	.48
5. Метафоричність	а	.12	.32	.17	.37
	б	.43	.49	.46	.49
	в	.04	.20	.04	.21
	г	.33	.46	.22	.41
6. Компліцитність	а	.32	.50	.24	.42
	б	.57	.49	.72	.45

Примітка. Інтерпретацію індексів (а, б, в, г, д, є) подано у п.2.1.

Перцепція образу респондентів 5-го класу переважно здійснюється на рівні сприймання: Х-63,2%, Д-58,7%. Поряд із цим, вважаємо за доцільне відмітити наступне: 23,0% дівчат схильються до аналітичних суджень, серед хлопців даний показник становить 18,2%. Порівнюючи емпірико-семантичну модальність сюжетоутворень досліджуваних, з'ясовано, що школярами 5-х класів чоловічої статі перевага надається реальному типу описів (Х-40,7%, Д-

33,3%), представниці жіноцтва частіше запобігають до метафоричних образів (Х-31,4%, Д-43,7%).

При виборі тематики сюжетів перевага і хлопців, і дівчат надається питанням побуту. Екологічна тематика посідає друге місце за кількісними виявами, її показник є ідентичним у осіб протилежних статей і становить 31,0%. Поодинокую у п'ятикласників є орієнтація на теми майбутнього (Х-4,0%, Д-3,9%), а також опис сюжетів на предмет конкретизації морально-етичної сторони життя (Х-9,2%, Д-13,0%).

Аналіз метафоричного типу сюжету дає змогу зробити висновки про домінуючий стиль описів школярів молодшого підліткового віку. В діапазоні відповідей учнів ним виступає фантазування. Його використовують 43,4% хлопців і 45,6% дівчат. Також, значне місце в контексті отриманих даних посідають сюжети емоційно-особистісного спрямування.

Даючи оцінку компліцитності сюжетоутворень, можна стверджувати, що в переважній більшості матеріалів тестування відслідковується тенденція щодо високої особистісної непричетності п'ятикласників, тобто учні приймають по відношенню до екології споглядацьку позицію.

Узагальнюючи, слід зазначити, що суб'єктивний образ світу та екологічні уявлення п'ятикласників не мають суттєвих відмінностей за гендерною ознакою. І в хлопців, і у дівчат переважаючою виступає конкретизація мисленнєвих об'єктів у здійсненні перцептивних процесів. Проте, говорячи про особливості індивідуального екологічного досвіду випробовуваних, можна відмітити, що певна різниця у представників чоловічої та жіночої статі відслідковується при виборі модальності утворюваного сюжету, а саме, хлопці більш реалістично сприймають довкілля, про що свідчать їх описи.

В цілому проведений аналіз вказує на те, що "Я-включеність" в екологічну проблематику п'ятикласників обох статей є досить низькою, тобто вже на даному етапі дослідження стає очевидним недостатній

рівень прояву в школярів молодшого підліткового віку базової якості екологічної свідомості – компліцитності.

Вихідні дані для аналізу результатів тестування учнів дев'ятих класів подані в табл. 2.5 (розгорнута таблиця наведена в додатку Ж, табл. Ж.2). За даними, які внесені до табл. 2.5, бачимо, що у дев'ятикласників, подібно до учнів 5-х класів, у переважній більшості відповідей на тест-стимули опредмечуються речі та явища біологічного порядку: у хлопців даний відсоток складає 73,2%, у дівчат – 71,7%.

Таблиця 2.5

Уявлення про екологію у суб'єктивному образі світу учнів 9-х класів (у відносних долях)

Стать		Хлопці		Дівчата	
Статистичний показник		М	δ	М	δ
1. Природа названих речей, явищ	а	.73	.39	.72	.39
	б	.69	.45	.64	.46
	в	.06	.23	.10	.30
	г	.03	.17	.10	.30
2. Перцепція образу	а	.18	.38	.17	.37
	б	.35	.48	.51	.50
	в	.13	.36	.27	.44
	г	.16	.38	.19	.40
3. Тип опису	а	.49	.50	.54	.50
	б	.28	.45	.29	.44
	в	.29	.46	.23	.42
4. Тематика сюжетоутворення	а	.07	.26	.06	.24
	б	.15	.35	.19	.39
	в	.09	.29	.08	.27
	г	.16	.38	.17	.36
	д	.31	.45	.39	.47
	є	.30	.44	.32	.44
5. Метафоричність	а	.21	.40	.15	.36
	б	.35	.47	.27	.44
	в	.04	.13	.10	.29
	г	.30	.45	.48	.50
6. Компліцитність	а	.32	.47	.26	.44
	б	.65	.47	.71	.45

Примітка. Інтерпретацію індексів (а, б, в, г, д, є) подано у п.2.1.

Як видно з табл. 2.5 наступну позицію займають антропоморфні ознаки (X-69,2%, Д-63,6%), дещо зростає з віком опосередкованість підлітками емоційних станів і соціальних категорій, однак їх відсотковий вираз є незначним ($p > 0,5$). Проте, звернемо увагу, що дівчата частіше від хлопців знаходять в схемах ознаки емоційної та соціальної сфер життєдіяльності. Так, у категорії “емоції” маємо наступні показники: X-6,4% - Д-10,1%, за позицією “соціальні категорії” – X-2,8% - Д-9,9%. Отримані результати свідчать, що жива природа сприймається учнями як світ, здебільшого, не пов’язаний із соціальними структурами та емоціями, більш складними, ніж побутові враження.

У 51,0% випробовуваних школярів переважає перцепція образу на рівні сприймання. Домінуючим є вказаний рівень і у респондентів чоловічої статі, хоча з дещо нижчим кількісним індексом – 35,3%. Поряд із цим, 27,4% дівчат-дев’ятикласниць включають емоційний рівень образної перцепції.

Підвищується орієнтованість учнів 9-х класів на реальний тип опису сюжету. Якщо порівняти результати дев’ятикласників з молодшими підлітками, то можна відстежити наступне: майже в 2(1,7) рази більше дівчат 9-х класів схильні реалістично творити письмову розповідь за визначеними граф-образами, щодо хлопців, то їх кількість збільшилася на 8,0%. Причому, за даним критерієм методики дівчата випередили своїх ровесників 9-го класу. Майже в однаковій мірі у школярів різних статей окреслюється метафорична емпірико-семантична модальність сюжетів: Д-29,2%, X-27,8%. До сюжетної аморфності рідше запобігають дівчата (X-29,0% - Д-23,3%).

У переважній більшості випадків (38,9%) тематика сюжетоутворення дівчат зводиться до екологічної тематики. Проте, наголосимо, що значимість відмінностей щодо представлення ученицями 9-го класу побутової тематики у порівнянні з екологічною не є суттєвою (32,3%). Хлопці ж рівною мірою зводять теми описів до екології і побутової сфери: 31,4% та 30,3% відповідно. Тематика зростання, перспективи, моралі й етики висвітлена в поодиноких випадках.

Значимість для свідомості підлітків екологічної проблематики (хоча остання і не є виключною), цілком ймовірно пояснюється у континуумі екопсихології. У цьому віці в підлітків у процесі самоусвідомлення формується та виділяється “Я-особистість” як утворення певної цілісності, єдності внутрішнього і зовнішнього буття. Відбувається розуміння психічних процесів, психічних станів і властивостей, власних дій, мотивів, цілей тощо. Тобто, в структурах свідомості екологічно детермінується усвідомлення особистістю процесів відтворення оточуючого середовища та свого внутрішнього світу. Фактично, можна говорити, що в процесі розвитку “Я-концепції” відбувається наповнення даного відтворення екологічним змістом.

Метафоричність сюжетів дев'ятикласниць (48,2%) має емоційно забарвлені особистісні спрямування, хлопці надають перевагу фантазіям (35,3%). Показники компліцитності створених сюжетних розповідей розподілилися наступним чином: Х-64,8%, Д-70,7%.

Відтак, найбільш очевидно відрізняються позиції випробовуваних дев'ятикласників протилежних статей за критерієм метафоричності типу сюжетоутворення: дівчата будують розповіді емоційно особистісного спрямування, хлопці ж, в основному, фантазують. Помітним є загострення акценту дітей (як хлопців, так і дівчат) на екологічній тематиці сюжетів, що приводить до думки щодо сензитивності старшого підліткового віку у контексті формування екологічно обумовлених процесів мислення, уваги, уваги, в цілому компліцитної екологічної свідомості.

Психосемантичний аналіз індивідуального досвіду (за показниками суб'єктивного образу світу) найстарших випробовуваних дозволив виявити певні онтогенетичні закономірності розвитку структур екосвідомості 11-класників. У поданій нижче табл. 2.6 наведені отримані дані діагностування (у повному обсязі результати представлено у додатку Ж, табл. Ж.3).

Найбільший відсоток серед розпізнаних учнями 11-х класів стимульних об'єктів по кожному із запропонованих малюнків складають предмети та явища біологічного порядку і антропоморфні ознаки. Відмітимо, що краще їх

розпредмечують дівчата (Х-66,2% - Д-71,6%, Х-65,0% - Д-76,3% відповідно до 1 і 2 критеріїв). Найменший відсоток у юнаків відводиться соціальним категоріям, у юнок – емоціям та теж соціуму.

Таблиця 2.6

Уявлення про екологію у суб'єктивному образі світу учнів 11-х класів (у відносних долях)

Стать		Хлопці		Дівчата	
		М	δ	М	δ
1. Назва предметів, речей, явищ	а	.66	.43	.72	.39
	б	.65	.46	.76	.42
	в	.05	.20	.05	.21
	г	.05	.21	.07	.25
2. Перцепція образу	а	.14	.34	.20	.41
	б	.57	.50	.62	.48
	в	.14	.34	.18	.38
	г	.24	.43	.20	.40
3. Тип опису	а	.32	.47	.49	.50
	б	.24	.43	.30	.46
	в	.32	.46	.27	.45
4. Тематика сюжетотворення	а	.06	.23	.08	.27
	б	.11	.31	.19	.39
	в	.08	.27	.06	.23
	г	.20	.40	.22	.41
	д	.27	.44	.23	.42
	є	.27	.44	.35	.48
5. Метафоричність	а	.14	.34	.10	.30
	б	.37	.49	.48	.50
	в	.02	.10	.04	.19
	г	.31	.46	.28	.45
6. Компліцитність	а	.24	.43	.25	.43
	б	.73	.44	.74	.43

Примітка. Інтерпретацію індексів (а, б, в, г, д, є) подано у п.2.1.

Перцепція образу здійснювалася переважно на рівні сприймання у представників обох статей (Х-57,2%, Д-62,2%). Інші рівні проєкції перцептивного образу зустрічаються майже в однаковому кількісному вияві. У

ранньому юнацькому віці хлопці частіше запобігають до рівня аналітичних суджень (24,0%), а дівчата до відчуттів і емоцій (19,9%-18,3%).

Оцінка емпірико-семантичної модальності сюжетоутворення показала, що майже половина (49,2%) одинадцятикласниць використовують реальний тип опису, їх ровесники частіше за все також запобігають до реальних картин своїх міні-творів (32,4%), або роблять безсистемні описи (31,9%). Домінуючою тематикою сюжетоутворення усіх трьох малюнків школярів виявилася побутова (35,0%), у колі юнаків дана тема теж є пріоритетною, хоча з незначним відривом від екологічної тематики й опису психічних станів: 27,3% - 22,8% - 20,1% (у відповідності до зазначених позицій).

Найменш популярною у даному тестуванні випускників виявилася тема зростання, перспективи, майбутнього, хоча порівняно з п'ятикласниками відсоток дещо зріс. Так, серед школярів 5-х класів до неї зверталось 4,2% учнів, 11-х класів – 8,4%; серед хлопців 5-х класів - 3,7%, 11-х класів – 6,3%. Виявилось, що для інтерпретацій малюнків у представників обох статей характерна низька компліцитарність сюжетоутворення (Х-24,4%, Д-24,9%) та висока особистісна непричетність (Х-73,0%, Д-74,2%).

У цілому, в суб'єктивних проєкціях екології більшість одинадцятикласників обох статей оперують спрощеною предметною діяльністю та мають низький показник перцепції на рівні мислення. З віком вони поступово втратили інтерес до екологічної тематики, у хлопців це проявилось яскравіше. У малюнках досліджуваних старшокласників, де присутня екологічна тематика, прослідковується відсторонена компліцитність сюжетоутворення.

Подовжений аналіз за критерієм статі (див. додаток Ж, табл. Ж.4) показав, що у чоловічій вибірці (Х5-Х9-Х11) при розподілі кількісних показників за категорією “природа названих речей” спостерігається пропорційно до збільшення вікового сенсу зменшення відсотку хлопців, які називають предмети та речі біологічного порядку тобто, з віком екологічне спрямування свідомості стає менш виразним. В поодиноких випадках учні

чоловічої статі опередмечують соціальні категорії та емоційні стани, різниця онтогенетичних показників даних категоріальних компонентів не є значущою ($p > 0,05$).

Провідну роль в перцепції суб'єктивного образу світу хлопців усіх вікових категорій відіграє сприймання. Поряд з цим в 11-х класах збільшується кількість школярів, у яких перцепцію суб'єктивного образу забезпечують емоції (5-й клас – 18,3%, 11-й клас – 23,6%).

З віком хлопці відходять від реального типу опису малюнків і в період ранньої юності поряд з реалістичною тематикою спостерігається аморфність сюжетоутворень досліджуваних одинадцятикласників (32,3% та 31,8% відповідно).

Аналізуючи сюжети хлопців, спостерігається домінування в них теми побуту, вточнімо, що найбільш актуальною вона є для п'ятикласників. Помітним є зниження інтересу до екологічної тематики у хлопців 11-го класу: X5 – X9 – X11 відповідно 31,0% - 31,4% - 22,8%.

За результатами діагностування встановлено, що у віковий проміжок, що нами щойно розглядається зростає відсоток школярів, які односпрямовано, з позиції “Я-непричетності” створюють сюжети за граф-схемами. Так, у п'ятому класі кількість хлопців з низькою компліцитарністю свідомості становить 57,1%, у дев'ятому - 64,8%, а в 11- 73,3%. Тобто, як бачимо, осіб чоловічої статі шкільного віку, які займають споглядальну стратегію по відношенню до довкілля збільшується з віком в 1,3 рази.

Дівчата на всіх етапах підлітково-юнацького етапу розвитку схильні до розпізнання предметів та явищ біологічного порядку. Перцепція образу у представниць жіночої статі подібно до хлопців здійснюється на рівні сприймання в молодшому, старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці. Відмітимо, що у дев'ятому класі активізується емоційна сфера у суб'єктивному відтворенні світу дівчатами, проте кількість дівчат одинадцятого класу за вказаним критерієм знижується і наближається до п'ятикласниць: Д5-Д9-Д11 відповідно 16,2% - 27,4% - 18,3%.

Можна констатувати, що школярки з дорослішанням відходять від метафоричного типу описів та запобігають до реалістичного мовного відтворення проєкцій граф-схем. Серед найбільш поширеної тематики виокремлюється побутова, з віком у дівчат підвищується цікавість до тематики психічних станів (Д5-18,1%, Д11-22,0%), та зменшується кількість виявлених сюжетоутворень на екологічні теми (Д5-Д9-Д11 відповідно 31,0% - 38,9%-27,4%). Позиція щодо особистої непричетності випробовуваних учениць залишається фактично незмінною в усіх класах та вказує на їх недостатню замученість до проблем екології.

З вищевказаного слідує, що у представників обох статей на всіх проміжках вікового розвитку спостерігається високий рівень особистісної непричетності, причому у хлопців вона зростає з віком. Це може свідчити про пріоритет буденної, неекологічної, некомпліцитарної свідомості сучасного підростаючого покоління. На підтвердження даного зафіксованого факту виступають і показники щодо використання екологічної тематики розповідей, які з віком знижуються як у школярок, так і в школярів.

З метою виявлення впливу гендеру на суб'єктивний образ світу випробовуваних проведено кореляційний аналіз Пірсона. За результатами даного аналізу отримано наступне. Значимі зв'язки між соціальною статтю школярів та їхнім суб'єктивним відтворенням світу виражені слабо. Проте, враховуючи новизну гендерної проблематики та її соціальну значимість візьмемо їх до уваги. Так, існує позитивна кореляція між рівнем фемінності та зверненням до екологічної тематики описів (коефіцієнт Пірсона $r = 0,205$). Це вказує на те, що, свідомість школярів фемінного типу більшою мірою наповнена екологічним змістом, ніж свідомість учнів інших гендерних типів. Слід відмітити наявність негативної кореляції між критерієм "Я-причетність" випробовуваних та маскулітним типом особистості. В даній позиції $r = -0,233$, що вказує на залежність некопліцитної свідомості особистості від гендерного стереотипу маскулітності. В інших позиціях кореляційні зв'язки є менш вираженими, тому ми не вважаємо за доцільне їх аналізувати.

Проведений аналіз компонентів когнітивної сфери екологічної свідомості школярів дозволяє виявити ряд гендерних проблем розвитку екологічної свідомості на різних етапах онтогенезу. Основною з них є проблема впливу гендерних стереотипів на екологічно орієнтовані індивідуальні уявлення життєвого оточення учнів та їх суб'єктивний образ світу, що зорієнтовує екологічну свідомість представників чоловічої статі у площину відповідності маскулінному типу, а екологічну свідомість представниць жіночої статі – у вимір фемінного типу. Тобто, представники чоловічої статі (як і в цілому особи маскулінного віку), починаючи з молодшого підліткового віку, більш реалістичніше оцінюють довкілля, відтворюють його в своїх суб'єктивних проєкціях, проте, фактично не проявляють емоційного включення у різні сфери життєдіяльності. Дівчата (переважно фемінні особи) 5-го класу показують більшу обізнаність щодо природного середовища, виявляючи при цьому естетизм та співпереживання по відношенню до неї. На наступних етапах онтогенезу гендер опосередковує орієнтацію уявлень власного життєвого середовища дівчат на побутову та інформаційну сферу, у той час як хлопці переважно орієнтуються на соціальну життєву сферу. Дані факти говорять про необхідність формування екологічної свідомості школярів на засадах андрогінії.

Відмітимо, що з віком екологічне спрямування свідомості школярів стає менш виразним, яскравіше це проявляється у хлопців. У дев'ятому класі стає помітним споглядальний характер індивідуального екологічного досвіду школярів та зниження компліцитності сюжетоутврень, що обумовлює важливість даного періоду онтогенезу для розвитку екологічної свідомості.

З огляду на вище окреслені факти, важливими для формування когнітивної сфери екологічної свідомості школярів з урахуванням гендерного виміру постають питання підвищення рівня усвідомлення учнівською молоддю взаємовпливів природного (екопсихологічний контекст) та соціального (гендерний контекст) життєвого середовища; набуття учнями навичок еконормативного проєктування власного гендерного “Я” у соціально-

природному оточенні; поглиблення світогляду школярів щодо впливу гендерних стереотипів на екопсихологічну складову життєдіяльності людей.

2.4. Аналіз результатів дослідження ціннісно-сміслової та поведінкової сфер екологічної свідомості школярів

Особливості *ціннісно-сміслової та поведінкової сфери* екологічної свідомості школярів ми вивчали за допомогою двох взаємодоповнюючих діагностичних методик, а саме: методики *“Незавершені речення екологічного спрямування” та тесту “Екоціннісні диспозиції”*. Зважаючи на логічний зв’язок між вказаними методиками та їх діагностичну можливість з’ясування різних компонентів обох сфер, вважаємо за доцільне інтерпретацію отриманих результатів розглядати паралельно.

Результати кількісного порівняння середніх значень ціннісних орієнтацій та екологічних диспозицій у свідомості учнів молодшого підліткового віку занесено до табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Середні значення ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій в свідомості учнів 5-х класів (у %)

Стать	Ціннісні орієнтації				Екоціннісні диспозиції					
	СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	Clb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
Хлопці	15,2	32,3	35,8	28,7	43,3	31,6	25,1	17,4	11,3	24,6
Дівчата	13,8	30,4	32,0	28,1	41,9	32,4	26,7	17,2	9,8	23,5
Середні значення	14,5	31,4	33,9	28,4	42,6	32,0	25,9	17,3	10,5	24,0

Примітка. Аббревіатура екодиспозицій у таблиці відповідає їх авторському позначенню в оригіналі методики.

Умовні позначення: СЦ – соціальні цінності, ЕЦ – екологічні цінності, МЦ – моральні цінності, ЯЦ – моральні цінності; Clb – колаборативна диспозиція, Nes – несесітивна диспозиція, Ind – індиферентна диспозиція, Sms – суміснійна диспозиція, Smt – совметральнойна диспозиція, Gach – гашенарна диспозиція.

За даними табл. 2.7 слідує, що домінуючими цінностями досліджуваних п'ятикласників являються моральні цінності, на рівні вираженості показників у хлопців – 35,8%, дівчат – 32,0%. Відмінності екологічно обумовленої свідомості хлопців та дівчат молодшого підліткового віку спостерігаються саме у проявах даної категорії цінностей, при $p \leq 0,05$.

У даному віці хлопчики більшою мірою ніж їхні ровесниці схильні до адекватного засвоєння моральних норм суспільства. Я-цінності займають проміжну позицію і фактично не відрізняються у представників різних статей (Х-28,7%, Д-28,1%). Найнижчі значення мають ціннісні орієнтації соціальної сфери: у школярів вони виражені на рівні 13,8%, у школярок становлять 15,2%.

Для глибшого аналізу доповнимо дослідницькі матеріали діагностування п'ятикласників за методикою ТЕД результатами дослідження за методикою незавершених речень екологічного спрямування (рис.2.4).

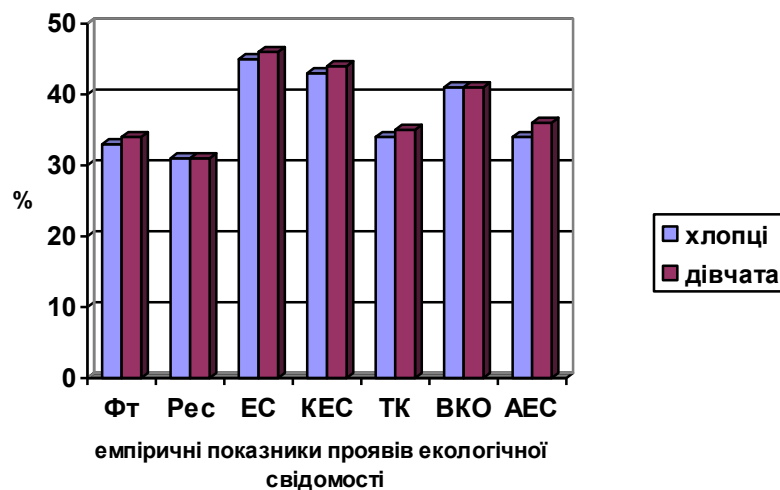


Рис. 2.4. Екологічний зміст буденної свідомості школярів 5-х класів

Примітка. Аббревіатура проявів екологічної свідомості на рисунку відповідає їх авторському позначенню в оригіналі методики.

Умовні позначення: Фт – фактичне екологічне навантаження, Рес – питома вага індивідуальних екологічних сенсів, ЕС – екосенси, КЕС – компліцитність екологічної свідомості, ТК – таймер компліцитності, ВКО – вектор компліцитності, АЕС – активність екологічної свідомості.

Кількісні індекси екологічних цінностей (у порівнянні з іншими) вказують на те, що п'ятикласників цікавлять теми природи (Х-32,3%, Д – 30,4%), проте інтегральний показник фактичного екологічного навантаження (рис. 2.4) дає змогу говорити про потребу дітей цікавитися екотематикою лише в третині випадків з обсягу їх семантичного простору (Х-33,2%, Д-33,9%). Це означає, що екологія не посідає значного місця у свідомості учнів п'ятого класу, а такі значення екологічних цінностей можна пояснити особливостями емоційно-чутливого сприйняття природи дітьми. Питома вага (надсередніх від ідеального) екосенсів (Рес) підтримує сказане: лише 1/3 від запропонованих 23 диспозицій спрямовані в екологічне русло (31,0% - показник і хлопців, і дівчат).

Аналіз індексів кількісного вияву екопсихологічних диспозицій дав змогу відслідкувати спрямованість дій та вчинків учнів 5-х класів щодо їх потенційної схильності чинити так чи інакше стосовно свого довкілля, а також виокремити загальні орієнтування та закономірності у даному розрізі.

З'ясовано, що п'ятикласники надають перевагу колаборативній екодиспозиції (позиція співробітництва, співпраці). Водночас значення даної диспозиції у представників обох статей не досягають і половини можливого: Х-43,3%, Д-41,9%. Поряд з цим, несесітивна – споживацька стратегія сягає до 32,0% у випробовуваних різних статей. Майже на одному відсотковому рівні в учнів 5-х класів зустрічаються прояви байдужості (індиферентність) та позиція нанесення шкоди природі (гашенарність): Х-25,1% - Д-26,7%, Х-24,6% - Д-23,5% відповідно).

Хлопці	25,4	29,9	34,3	34,0	43,2	31,8	29,7	24,4	19,1	25,6
Дівчата	24,3	33,1	36,0	34,6	46,7	34,2	30,3	28,3	15,5	24,3
Середні значення	24,8	31,5	35,1	34,3	44,9	33,0	30,0	26,3	17,3	24,9

Перш за все, звернемо увагу, що даний проміжок онтогенезу зумовлює появу чіткіше вираженої екологічної спрямованості суб'єктивного образу світу в осіб жіночої статі (про що йшлося у попередньому параграфі). На це вказують індекси проявів екологічних цінностей і за методикою незавершених речень екологічного спрямування, які є вищими у дівчат на 3,5%, при $p \leq 0,05$; колаборативної екодиспозиції (Х-43,2%, Д-46,7%), при $p \leq 0,01$ та совметральної (Х-19,1%, Д-15,5%), при $p \leq 0,01$.

Значиму відмінність зафіксовано і за критерієм совмісійної (залежність від природи) екодиспозиції: на 3,9% її показник є вищим у дівчат, при $p \leq 0,01$, що з позиції гендерної психології пояснюється стереотипом сприйняття осіб жіночої статі, як слабких.

Як бачимо з наочних матеріалів аналізу, пріоритетними цінностями обстежуваних 9-х класів залишаються моральні, вираз яких складає у хлопців 34,3%, у дівчат – 36,0%. Поряд з ними на домінуючу роль претендують Я-цінності, що є цілком закономірним явищем для даної вікової категорії дітей. Значимість екологічних ціннісних орієнтацій суттєво не відрізняється від інтегральних показників ЕЦ п'ятикласників. На найнижчій позиції залишаються цінності соціального життя (Х-25,4%, Д-24,3%).

Старший підлітковий вік (9-й клас) окреслює тенденцію ще більш вираженої експліцитності екологічної свідомості школярів. Так, спостерігається підвищення показників відстороненого відношення до довкілля (Ind: Х5-25,1%, Х9-29,7%; Д5-26,7%, Д9-30,3%) та стратегії підкорення природи (Smt: Х5-11,3%, Х9-19,1%; Д5-9,8%, Д9-15,5%).

Для доповнення змістовного аналізу структурних складових екологічної свідомості учнів 9-го класу проаналізуємо результати діагностування за

методикою незавершених речень (рис. 2.5). За матеріалами дослідження слідує, що відсоток фактичного екологічного навантаження за всіма завершеними реченнями в системі заданих критеріїв знижується у хлопців на 6,0%, у дівчат на 7,0%.

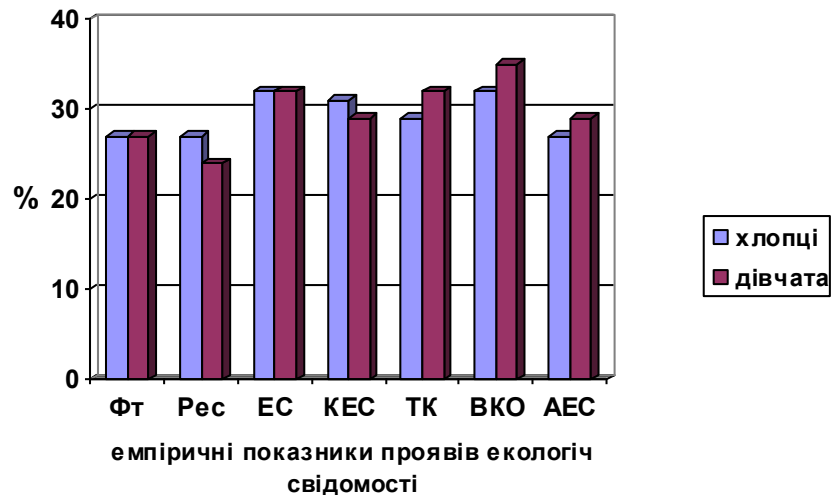


Рис. 2.5. Екологічний зміст буденної свідомості школярів 9-х класів

Відслідковується й зниження питомої ваги надполовинних теоретичної моделі екологічних сенсів (Рес) у представників обох статей: на 4,1% у хлопців та на 6,7% у дівчат. Меншим ніж у п'ятикласників є й інтегральний показник ЕС (екологічних сенсів) у випробовуваних 9-х класів. Тобто, старші підлітки рідше запобігають до екологічної тематики.

За даними дослідження також встановлено, що у компліцитній позиції свідомості дітей ще слабше, ніж в учнів 5-х класів виокремлюється особистісна роль, де здебільшого виступають вектори-дефініції (ВКО: Х-32,3%, Д-35,1%). Відмінності у показниках ВКО, АЕС і ТК (рис. 2.5) респондентів підтверджують більш свідоме (хоча, як ми вказали, недостатньо значиме) ставлення представниць жіночої статі до оточуючого середовища.

Відтак, сутність екологічних сенсів учнів 9-х класів полягає у визнанні екологічних проблем (причому більшою мірою їх визнають дівчата), проте ці

знання не сягають далі споглядальних, зовнішніх, відданих на відкуп законів, норм та правил, що існують у суспільстві для захисту природи.

Більш актуальними проблемами для дев'ятикласників виступають прояви вікової тенденції саморозвитку та формування Я-концепції. Даний факт впливає на екологічну свідомість старших підлітків, яка, так як і в молодшому підлітковому віці, є незрілою.

Аналіз результатів прояву ціннісних орієнтацій та екологічних диспозицій у свідомості учнів одинадцятих класів показав, що в ціннісно-смісловій та поведінковій сфері екологічної свідомості випускників шкіл існує ширший діапазон відмінностей, ніж у 5-класників та 9-класників. В табл. 2.9 подано відсоткові вирази результатів тестування одинадцятикласників за методикою ТЕД.

Таблиця 2.9

Середні значення ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій в свідомості учнів 11-х класів (у %)

Стать	Ціннісні орієнтації				Екоціннісні диспозиції					
	СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	Clb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
Хлопці	24,4	36,3	34,9	34,0	47,5	29,1	29,8	32,4	16,4	23,6
Дівчата	22,8	44,7	36,0	34,2	52,3	30,7	28,0	30,6	11,9	22,2
Середні значення	23,6	40,5	35,4	34,1	49,9	29,9	28,9	31,5	14,1	22,9

Табл. 2.9 ілюструє, що суттєві відмінності у структурах ціннісно-смісловій та поведінкової сфер екологічної свідомості за статевою ознакою в учнів 11-х класів можна констатувати за позиціями екологічних цінностей (Х-36,3%, Д-44,7%), при $p \leq 0,001$, колаборативній екодиспозиції (Х-47,5%, Д-52,3%), при $p \leq 0,01$ та совметральній стратегії поводження з природою (Х-16,4%, Д-11,9%), при $p \leq 0,01$. Тобто, екологічно детермінована свідомість випробовуваних дівчат 11-го класу є більш зрілою ніж у їх однокласників.

Інтегральні показники вираженості шкал учнів 11-х класів за методикою незавершених речень екологічного спрямування змістовно доповнюють розуміння екодиспозицій за ТЕД (рис. 2.6).

Співвіставляючи результати дослідження за двома методиками, виявлено характерні особливості екологічно детермінованої свідомості юнаків та дівчат випускного класу.

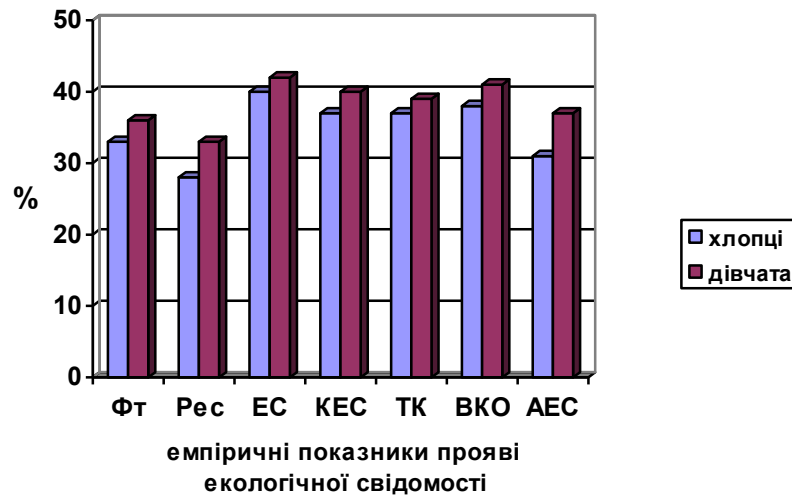


Рис. 2.6. Екологічний зміст буденної свідомості школярів 11-х класів

Рис. 2.6 чітко ілюструє, що за відносною вираженістю шкал екологічної свідомості прослідковується певна перевага показників представниць жіночої статі. Водночас зауважимо, що всі вони (показники) мають кількісні значення у межах 40,0%, що свідчить про недостатню причетність та інерційну власну позицію молоді по відношенню до проблем довкілля.

Як бачимо, у дівчат дещо чіткіше означаються чинники екологічного сенсу (Х-40,1%, Д-42,4%). Однак, варто згадати, що найбільш вираженими вони були у п'ятикласників. Окрім цього на 6,0% вищим у осіб жіночої статі є показник активності екологічної свідомості, який проявляється в останніх різних формах, але переважаючими є емоційні реакції, що пов'язані з переживаннями за стан природних явищ. Показник особистої причетності випускниць до тих явищ, які занотовуються при завершенні речень, також більший на 3,1%. Іншими словами, свідомість обстежуваних дівчат юнацького

віку у більшій мірі, ніж у п'ятикласниць, психологічно схильна до екоатрибутивної життєдіяльності, сприйняття і прийняття екологічних цінностей. На користь характерної для дівчат-одинадцятикласниць тенденції вказують і порівняння процентних виразів екологічних цінностей юнаків та юнок (відповідно 36,3% і 44,7%), а також колаборативної екодиспозиції (Х-47,5%, Д-52,3%).

Зі сказаного, випливає, що буденну свідомість найстарших учнів (11-й клас), які приймали участь у дослідженні, можна характеризувати, як експліцитну. Прояви причетності до проблем довкілля більш вираженими є у представниць жіночої статі, проте, й вони є недостатніми для формування та проявів еконормативної поведінкової атрибуції.

Узагальнені дані за методиками НРЕС і ТЕД свідчать, що для шкільної молоді характерним показником є незрілість екологічної свідомості, яка, як правило, проявляється у внутрішніх суперечностях між емоційно-чуттєвим сприйняттям природних процесів і явищ, стану довкілля та невмінням раціонально організувати, визначити власну активну позицію по відношенню до тих явищ. В учнівській молоді немає чіткого розуміння щодо важливості екології саме сьогодні, а не у віддаленій перспективі.

У цілому, сутність екологічних сенсів п'ятикласників полягає у визнанні екологічних проблем, проте ці знання сягають лише споглядальних форм рефлексії законів, норм та правил, які існують у суспільстві.

Показники учнів 9-х класів вказують на те, що підлітки мають власні уявлення щодо проблем екологічного стану довкілля, але особистої ролі в його поліпшенні не бачать. Більш актуальними для старших підлітків є прояви вікової тенденції до саморозвитку (Я-цінності), ніж проблеми екології.

Буденна свідомість 11-класників, хоча й характеризується експліцитним рівнем її усвідомлення, але, як видно з показників екологічної свідомості, є недостатньою, щоб її активність стала дійсно дієвою по відношенню до природи.

З метою встановлення взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями та екоціннісними диспозиціями у свідомості випробовуваних проводився кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона.

Даний аналіз матеріалів емпіричних зрізів п'ятикласників показав, що існують відповідні зв'язки між формуванням життєвих цінностей особистості та її екологічно нормативною стратегією взаємодії з навколишнім середовищем. Статистично значущі результати кореляційного аналізу хлопців 5-х класів наводяться у додатку 3 (табл. 3.1).

Зупинимося на обговоренні тих коефіцієнтів кореляції, які є найбільш значимими у контексті проблеми, що нами розглядається, та вказують на наявність помірно вираженого ($0,3 < r < 0,5$), або значного ($0,5 < r < 0,7$) зв'язку.

Аналіз даних таблиці показує, що у хлопців-п'ятикласників існує досить виражений зв'язок між екологічними цінностями та колаборативною екодиспозицією ($r=0,484$). Тобто, чим краще діти усвідомлюють сутнісну значимість природного довкілля, тим ближчими вони є до розуміння активного ества природи та узгодження своїх дій із законами розвитку навколишнього середовища. Виявлено позитивний зв'язок між моральними та Я-цінностями і колаборативною екодиспозицією ($r=0,414$ та $r=0,343$ відповідно), що вказує на важливість для даного етапу онтогенетичного розвитку особистості всебічно ціннісного ставлення до оточуючого, як важливої передумови формування позитивного екологічного мислення, як засобу власного самовираження.

Екологічні цінності також певною мірою впливають на моральну сферу життєдіяльності обстежуваних школярів ($r=0,347$). Це говорить про те, що причетність до проблем екосистеми стимулює морально-етичні аспекти особистісного розвитку осіб чоловічої статі молодшого підліткового віку.

Характерним для свідомості хлопців 5-х класів є взаємозв'язок соціальних ціннісних орієнтацій та індиферентної стратегії поведінки з природою ($r=0,357$). Як бачимо, орієнтація випробовуваних даної категорії на соціальну сферу ніби компенсаторно спричиняє байдуже ставлення до живого

світу. Подібний зв'язок на рівні помірного існує між гашенарною екодиспозицією та щойно вказаною соціальною ціннісною категорією ($r=0,348$). З нашої точки зору, даний факт можна пояснити особливостями процесів соціалізації молодших підлітків. Входження в соціум у даному випадку відбувається за рахунок самоствердження, демонстрації своєї переваги над слабшими за себе, у нашому випадку ними виступають природні об'єкти (дерева, кущі, квіти тощо). Тобто, незріла свідомість п'ятикласників обирає стратегію псування як один з механізмів соціалізації. У даному контексті пояснюється і взаємовплив совметральності та соціальних цінностей ($r=0,373$).

Протирічливими є тенденції щодо позитивних зв'язків між індиферентністю і моральною стороною життєдіяльності ($r=0,433$) та гашенарністю і моральними цінностями ($r=0,348$). Однак, дані кореляції вказують, певно, на те, що, у першому випадку, відсторонена екологічна позиція впливає на виправдані мораллю дії п'ятикласників, а саме: “краще нічого не робити, ніж робити погано”; у другому випадку – моральна свідомість дітей надає перевагу в нанесенні шкоди природі, у противагу шкоді, нанесеній людині.

Значно вираженою, на рівні $r=0,471$, є кореляція між Я-цінностями та індиферентною екодиспозицією. Даний факт можна протрактувати, як вплив егоцентризму хлопців молодшого підліткового віку на відсторонене сприйняття довкілля.

Досить логічно пояснюється взаємозв'язок несесітивної та індиферентної екологічних позицій, при $r=0,327$. Споживацька стратегія поведінки обумовлює відсторонене, байдуже ставлення до природних систем.

Далі розглянемо кореляційні зв'язки, що отримані за результатами аналізу показників досліджуваних осіб жіночої статі п'ятого класу. Вихідні дані подано у табл. 3.2 додатку 3.

Насамперед вкажемо ті суттєво-значущі зв'язки між цінностями та екодиспозиціями у свідомості дівчат, які є тотожними з кореляційними

позиціями взаємозв'язків у вибірці хлопців. Подібно до п'ятикласників у їхніх однокласниць існує кореляція між екологічними й моральними цінностями ($r=0,461$), екологічними цінностями та колаборативною диспозицією ($r=0,589$), моральними цінностями й індиферентністю ($r=0,318$), гашенарною позицією і моральною складовою свідомості ($r=0,413$) та Я-цінностями ($r=0,370$). Як видно кількісні показники зв'язків у дівчат посилюються.

Окрім цього, спостерігається помірно виражений взаємовплив у дівчат стратегії співпраці з природою та цінностей власного Я, при $r=0,317$. Тобто, врегулювання школярками своїх стосунків з довкіллям сприяє гармонізації їхніх внутрішніх Я-орієнтованих станів. Поряд з цим, відслідковується не досить виражений ($r=0,333$) зв'язок споживацької екодиспозиції і Я-цінностей, що вказує на вплив егоцентризму на споживацьку поведінкову лінію обстежуваних. Також існує взаємозв'язок між несесітивною позицією і соціальними ціннісними орієнтаціями, при $r=0,357$.

Залежність дівчат від природних стихій (совмісйна диспозиція) корелює з позицією гашенарності ($r=0,339$). Даний факт свідчить про те, що в дівчат-п'ятикласниць компенсаторні механізми захисту перед величиною природи можуть знаходити своє відображення в екодиструктивних формах поведінки.

Варто звернути увагу на позитивний зв'язок між колаборативною та гашенарною системою взаємодії з довкіллям ($r=0,365$). Цілком ймовірно, що за логікою здорового глузду дана кореляція є суперечливою, проте, з нашого погляду, цей феномен є досить цікавим, тому потребує окремого дослідження.

Узагальнюючи сказане, відмітимо, що значна кількість взаємозв'язків складових екологічної свідомості учнів п'ятого класу (як хлопців, так і дівчат) вказує на незрілість мисленневих процесів молодших школярів, буквально сприйняття буденною свідомістю оточуючого середовища, без виокремлення стратегічно значимих компонентів, які задіяні у формуванні екодетермінованих пізнавальних процесів та особистісних якостей.

Виходячи з того, що інтегральні шкали, окреслені методикою незавершених речень, уточнюють критеріальні показники ТЕД нами спеціально проведений кореляційний аналіз загальної вибірки п'ятикласників за цими методиками. Аналізуючи кореляційні залежності, зауважимо, що встановлені кореляції вказують на слабо виражений зв'язок між моральними цінностями та екологічними сенсами, при $r=0,174$; екологічними сенсами та колаборативною диспозицією, при $r=0,165$; зазначеною екодиспозицією та фактичним навантаженням екосенсів.

Поряд з цим встановлено, що існує обернена залежність між стратегією співпраці з природою та таймером компліцитності ($r=-0,190$). Тобто, нерозуміння учнями важливості екологічних проблем на сучасному етапі (а не в минулому, чи в майбутньому) призводить до зниження проявів колаборативної поведінкової стратегії.

Перейдемо до обговорення взаємозв'язків між значимими цінностями дев'ятикласників із їх екоповедінковими формами життєдіяльності. У додатку 3 (табл. 3.3) зафіксовано значимі показники представників чоловічої статі даної вікової категорії учнів.

Прямий зв'язок між екологічними цінностями та колаборативною екодиспозицією зберігає свою актуальність і для хлопців цього онтогенетичного періоду розвитку. Дана кореляція визначена коефіцієнтом Пірсона на рівні 0,462. Відмітимо досить виражену залежність між екологічною та моральною складовою ціннісних орієнтацій підлітків ($r=0,329$). Думається, що даний зв'язок є пропорційно двостороннім, тобто, як моральність визначає відношення хлопців до довкілля, так і природа має вплив на формування морального сенсу особистісного потенціалу.

Існує зв'язок між колаборативною та совметральною диспозиціями. Оскільки він є непрямым ($r=-0,396$), то вважатимемо, що споживацька стратегія школярів негативно впливає на активну взаємодію з природою.

Також від'ємними є коефіцієнти кореляції, отримані при встановленні взаємозв'язку несесітивної поведінкової стратегії з совметральною ($r=-0,466$) і

гашенарною ($r=-0,526$) позиціями. Дані положення можна трактувати наступним чином: споживацька сутність екопсихологічних диспозицій хлопців приборкує їх бажання підкорювати природу та наносити їй шкоду.

Відмітимо, ще одну важливу залежність компонентів екологічної свідомості респондентів 9-х класів чоловічої статі. Має місце негативна кореляція щодо впливу совмісійності на поведінкову стратегія господарювання над природою ($r=-0,399$). Це означає, що чим більше хлопці відчують боязнь перед екосистемами, тим менше у них виникає прагнення скористатися сповна природними ресурсами.

Співставимо вище окреслені кореляції з коефіцієнтами, отриманими у вибірці дівчат цієї ж вікової групи (див. табл. 3.4 додатку 3).

В межах здійсненого аналізу з'ясовано, що аналогічна з хлопцями картина окреслюється щодо існування в свідомості дівчат зворотного зв'язку між Nes й Sms поведінковою атрибуцією на рівні коефіцієнту $r=-0,385$; Nes та Gach стратегією, при $r=-0,302$. З іншого боку, прослідковується позитивна кореляція між Gach і Sms екодиспозиціями, при $r=0,361$.

Звернемо увагу, що незважаючи на тотожність взаємовпливів цінностей та екологічно значимих поведінкових установок у свідомості дівчат, у представників чоловічої статі на рівні дев'ятого класу їх вираженість є слабшою (тільки на помірному рівні). Підтвердженням сказаному слідує кореляційні залежності критеріальних шкал за двома методиками, що аналізуються.

Серед помірно виражених зв'язків виокремлюються двосторонні впливи зі знаком плюс між Я-цінностями та показником КЕС (компліцитність екосенсів), при $r=0,305$ та між даною категорією цінностей і вектором компліцитності ($r=0,304$). Це може бути виразом і демонстрацією того, що особиста Я-включеність дев'ятикласників у проблеми довкілля спроможна сформувати таку екологічну якість, як причетність з прогнозуванням на майбутнє, або навпаки: компліцитарний характер екоsvідомості є підґрунтям розвитку позитивної Я-концепції.

На рівні мало виражених, слабких є взаємовпливи між Res (питомою вагою екосенсів) та несесітивною екодиспозицією. Значення коефіцієнту кореляції у даному випадку є від'ємним ($r=-0,173$), що свідчить про обернену залежність вказаних інтегральних показників. Незначно також залежать один від одного у негативній проекції КЕС та несесітивність ($r=-0,194$) й Nes екодиспозиція з ВК, при вираженості $r=-0,287$.

Категорія моральних цінностей знаходиться у зворотному співвідношенні з активністю екологічної свідомості (АЕС), при $r=-0,115$.

Досить виражених та сильних зв'язків в контексті досліджуваної проблеми не виявлено.

Подальший кореляційний аналіз здійснювався у напрямку перевірки внутрішніх узгодженостей структур екоосвідомості випускників шкіл. У додатку 3 (табл. 3.5) подано суттєві кореляції, що спостерігаються в матеріалах діагностичних зрізів юнаків.

Відразу слід зауважити, що з усіх груп випробовуваних, в групі юнаків 11-х класів кореляційних зв'язків відслідковується найменше (всього 7, з яких 4 слабо виражені).

Встановлено, що корелюють між собою на рівні значної вираженості стратегії володарювання (Smt) і співпраці (Clb), причому даний зв'язок є зворотнім, за коефіцієнтом Пірсона $r=-0,500$. Це вказує на те, що еконормативна поведінка хлопців певною мірою знижує їх бажання підкорювати природу. Існує також негативна кореляція в категоріях цінностей, зокрема: взаємозалежні між собою соціальні та екологічні цінності ($r=-0,366$) й моральні та Я-цінності ($r=-0,469$). Структурні компоненти екологічної свідомості одинадцятикласниць мають ширший діапазон залежностей. Дані, які розглядалися нами представлено у табл. 3.6 додатку 3. Матеріали ілюструють двосторонні позитивні впливи екологічних цінностей старшокласниць на формування колаборативної екологічної диспозиції, при $r=0,339$. Подібно до юнаків прослідковується кореляційний зв'язок між Я-

цінностями й моральною стороною життєдіяльності ($r=-0,344$), як бачимо, у дівчат він теж являється зворотнім.

Екологічні цінності визначають вплив на індиферентну поведінкову екодиспозицію випробовуваних ($r=-0,347$), тобто, чим вищими є цінності дівчат, що пов'язані з оточуючим природним середовищем, тим меншою мірою байдужими вони є до довкілля. У цьому контексті можна пояснити і зворотний зв'язок Gach та Clb стратегій, при $r=-0,356$, а також Clb й Smt диспозицій, при $r=-0,375$.

В процесі аналізу вказаних залежностей за двома методиками (ТЕД та НРЕС) отримано такі результати. Існують позитивні взаємовпливи екологічних цінностей з фактичним навантаженням екосенсів ($r=0,377$), питомою вагою екосенсів ($r=0,320$), самим показником екологічних сенсів ($r=0,244$), компліцитністю ЕС ($r=0,388$) і вектором компліцитності ($r=0,258$).

Виявлені зв'язки (зі знаком +) колаборативної екодиспозиції з усіма щойно перерахованими інтегральними шкалами за методикою незавершених речень: Фн, при $r=0,198$; Рес, при $r=0,134$; ЕС, при $r=0,192$; КЕС, при $r=0,234$; ВК, при $r=0,164$. Хоча усі вони, як видно, у кількісному виразі є слабкими.

Встановлено, що існують незначні у кількісному відношенні негативні двосторонні впливи між Я-цінностями і наступними показниками: Фн ($r=-0,168$), Рес ($r=-0,147$), ЕС ($r=-0,172$), КЕС ($r=-0,188$), ВК ($r=-0,153$).

Від'ємне значення коефіцієнту кореляції, що вказує на обернену залежність, отримано в таких парах: Gach – Фн ($r=-0,170$), Gach – Рес ($r=-0,175$), Gach – ЕС ($r=-0,197$), Gach – КЕС ($r=-0,206$), Gach – ТК ($r=-0,185$), Gach – ВК ($r=-0,195$).

Як видно, описані коефіцієнти кореляції у дівчат раннього юнацького віку є слабо вираженими, однак отримані результати вказують на те, що екологічна свідомість учнів одинадцятих класів є найбільш зрілою у порівнянні з іншими групами випробовуваних.

Кореляційний аналіз вказує на невизначену, розсіяну у своїх ековиборах буденну свідомість п'ятикласників, більш визначеною, у континуумі

сказаного, виглядає екологічна свідомість старших підлітків, у ранньому ж юнацькому віці екологічне мислення набуває зрілості, що визначає атрибутивність екологічної поведінки молоді.

Подальший аналіз спрямовувався на виявлення інтенсивності прояву значущих показників екологічної свідомості у хлопців і дівчат, а саме: екологічних цінностей та колаборативної екодиспозиції.

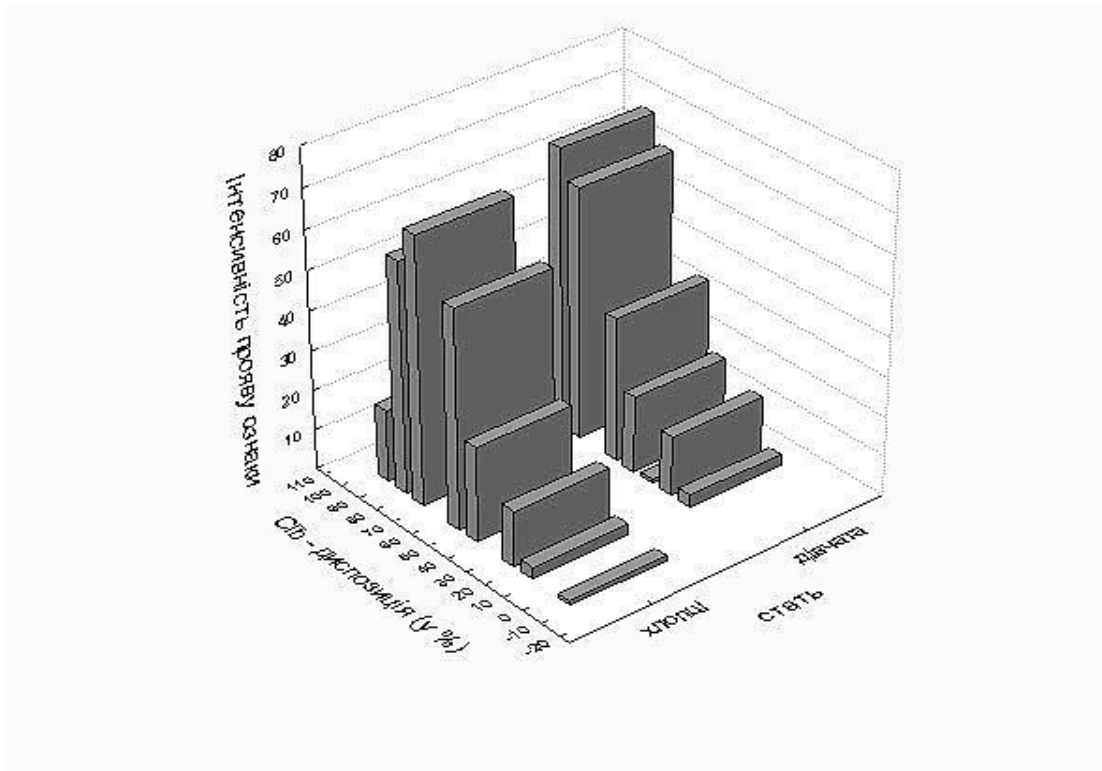


Рис. 2.7. Інтенсивність прояву колаборативної екодиспозиції у представників різних статей

З'ясовано, що колаборативна екологічна диспозиція інтенсивніше проявляється у представниць жіночої статі (за нашими дослідженнями слідує, що і у фемінних осіб). Ця тенденція проілюстрована на рис. 2.7.

З інтерпретації графічного зображення, що дівчата шкільного віку виявляють більш виражену (порівняно з хлопцями) співпрацю з довкіллям, цікавляться природою, намагаються врегульовувати свої стосунки з оточуючим середовищем.

З'ясовано також, що у дівчат більш яскраво проявляються екологічні цінності (див. рис. 2.8). Як видно з рис. 2.8. значимість екологічно цінних життєвих речей частіше проявляється в світоглядних орієнтирах представниць жіночої статі (вищі показники зафіксовані на рівні 20%, 40%, 60%, 80%).

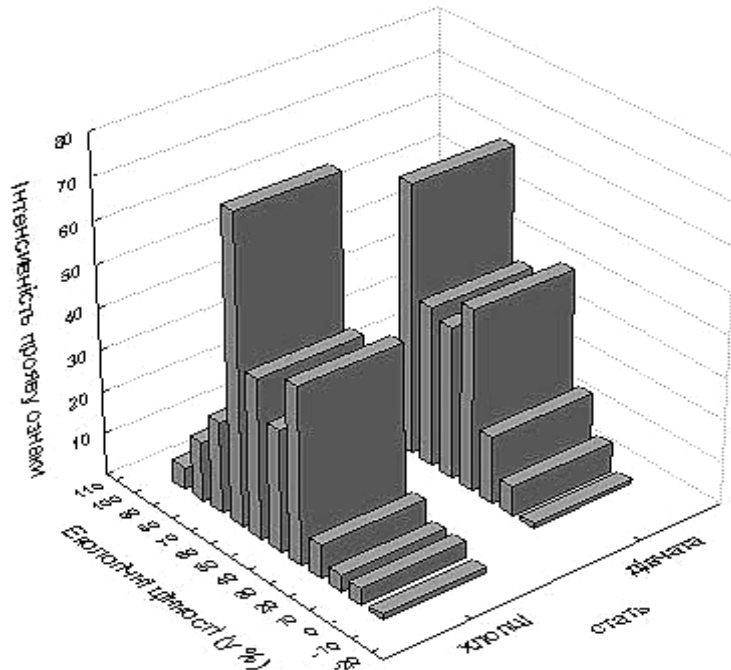


Рис. 2.8. Інтенсивність появу екологічних цінностей у представників різних статей

З огляду на те, що проблематика нашого дисертаційного дослідження торкається проблем гендеру, зупинимось на питанні зв'язків соціокультурної статі особистості та структур її екоосвідомості.

Вкажемо, що шляхом проведення дисперсійного аналізу за критерієм Фішера з'ясовано, що існують гендерні відмінності за такими факторами: екологічні цінності, при $p \leq 0,001$ (найвищі показники у осіб андрогінного типу), колаборативна екодиспозиція, при $p \leq 0,001$ (яскравіше виражена у респондентів фемінного й андрогінного типів), індиферентна диспозиція, $p \leq 0,01$ (є характерною для учнів маскуліного типу), совмісійна диспозиція, при $p \leq 0,01$ (більшою мірою проявляється у маскуліних осіб) та гашенарна екодиспозиція, при $p \leq 0,05$ (більшою мірою притаманна маскулінам). Тобто,

школярі з фемінними й андрогінними рисами схильні проявляти розуміння по відношенню до екології, особи ж маскулінного типу гендерної ідентичності досить часто запобігають до екодевіацій, або ж байдуже відносяться до природи.

Вплив гендеру на екологічну свідомість проілюстровано на рисунку 2.9.

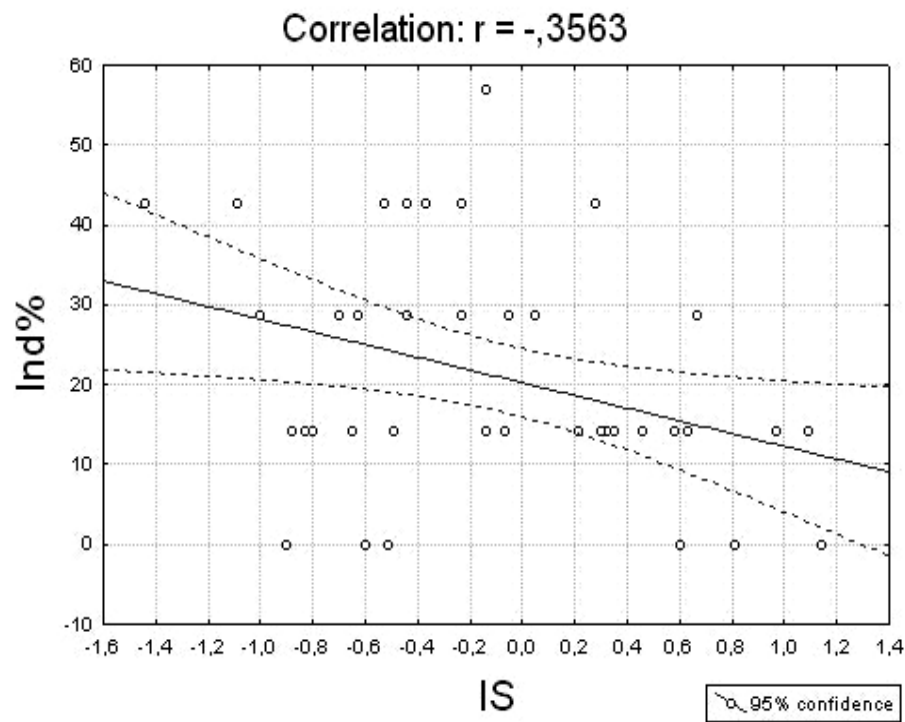


Рис. 2.9. Залежність показників індиферентної екодиспозиції від гендерного типу

Примітка. Показники IS на шкалі позначені відповідно до кодування у комп'ютерній статистичній програмі SPSS for Windows 11.0: від - 0,5 до + 0,5 – андрогінія, від -0,5 до -2 - маскуліність, від +0,5 до +2 – фемінність.

Результати кореляційного аналізу впливу гендеру на показники екологічної свідомості показали, що має місце негативна кореляція між гендерним типажем та індиферентною екологічною стратегією поведінки учнів ($r=-0,356$ при $p \leq 0,001$).

З рис. 2.9 слідує, що чим яскравіше виражена у респондента фемінна ознака, тим більшою мірою проявляється у нього ціннісне ставлення до оточуючого середовища. Учні андрогінного типу займають проміжне місце.

Прямий кореляційний зв'язок виявлено між колаборативною екодиспозицією і гендерним показником IS (основним індексом). Коефіцієнт Пірсона $r=0,322$, при $p=0,002$. Даний факт вказує, що екологічна свідомість досліджуваних, у яких переважають типово чоловічі особистісні риси є недостатньо компліцитною у порівнянні з випробовуваними фемінного типу.

Ілюстрацією вказаного факту є рис. 2.10, що розташований нижче.

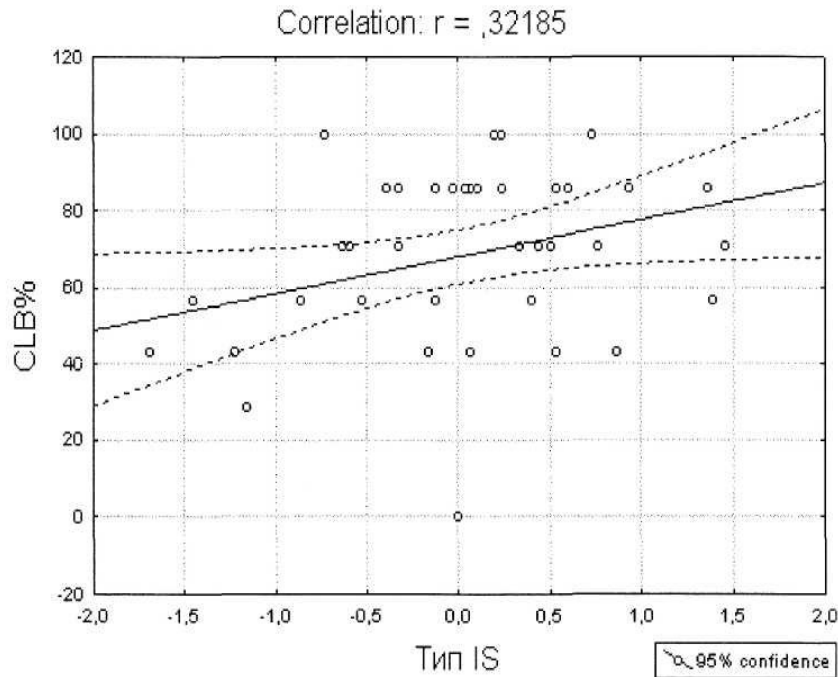


Рис. 2.10. Залежність показників колаборативної екодиспозиції від гендерного типу

Із графічного зображення, що на рис. 2.10, можна констатувати: розсіювання індивідуальних показників до полярностей гендерних полюсів збільшується, в той час, як у дітей андрогінного типу воно фактично залишається без змін.

Від'ємний знак зв'язку між фемінністю та совметральною диспозицією ($r=-0,364$, при $p=0,002$) свідчить про те, що чим вищий рівень прояву у школярів фемінних рис, тим нижчий у них прояв стратегії володарювання над природою.

Категорія маскулінності не показала статистично значущих взаємовпливів з показниками екологічної свідомості.

Проведений аналіз дозволяє назвати основні гендерні проблеми розвитку екологічної свідомості у ціннісно-смысловій сфері, а саме: більша значимість екологічних цінностей у представниць жіночої статі, порівняно з представниками чоловічої статі. Окрім цього, компліцитарний характер екологічної свідомості у осіб маскулінного типу є нижчим, ніж в осіб фемінного та андрогінного типу гендерної ідентичності. На рівні поведінкової сфери економативну поведінку частіше проявляють фемінні та андрогінні учні.

В цілому, результати емпіричного дослідження вказують на недостатню сформованість екологічної свідомості школярів усіх сферах її прояву, низький рівень причетності та власна інерційна позиція школярів по відношенню до проблем довкілля є характерною і для хлопців, і для дівчат. В учнів 9-го класу дещо загострюються стратегії нанесення шкоди довкіллю, підкорення природи, байдужого ставлення до неї. Даний факт підтверджує актуальність питання з формування екологічної свідомості молоді на даному етапі онтогенетичного розвитку.

З огляду на те, що в емпіричному дослідженні підтверджено актуальність гендерної обумовленості екологічної свідомості, психологічні умови формування екологічно інтенційованої свідомості школярів мають відображати гендерні аспекти формувального впливу, а саме орієнтованість екосвідомості школярів на андрогінну модель у ставленнях до навколишнього середовища.

Психологічні умови формування і розвитку екологічної свідомості школярів з урахуванням гендерного аспекту будуть розглянуті у наступному розділі дисертаційного дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Встановлено, що для дівчат шкільного віку характерною є фемінізація свого “Я-образу”, для хлопців – маскулінізація. Змістовна сутність ознак екологічної свідомості хлопців є наближеною до ознак екологічної свідомості осіб маскулінного типу, екологічна свідомість дівчат фактично не відрізняється від екологічної свідомості осіб фемінного типу. Сензитивним періодом для формування андрогінних екопсихологічних установок учнівської молоді виступає старший підлітковий вік (9, 10 класи).

З’ясовано, що в цілому учнівська молодь неоднозначно усвідомлює цінності екології, природного та соціального довкілля, тому в своєму ставленні до життєвого середовища, здебільшого проявляє амбівалентність.

Визначено, що екологічна свідомість учнівської молоді різних вікових категорій має буденний, неекологічний характер. Емпірично встановлено факт оперування школярами у своїх суб’єктивних проєкціях екології спрощеною предметною дійсністю. Жива природа сприймається учнями як світ, здебільшого, не пов’язаний із соціальними структурами та емоціями, більш складними, ніж побутові враження. Основною функцією психіки хлопців та дівчат у суб’єктивному відтворенні світу виступає сприймання, а не аналіз і узагальнення. “Я-причетний” зміст свідомості проявляється лише у 34,2% досліджуваних осіб чоловічої статі та 38,8% представниць жіночої статі, що свідчить про низький рівень компліцитності екологічної свідомості.

Виявлено відмінності екологічної свідомості школярів за гендерними ознаками екологічної орієнтації та екоціннісних диспозицій, які проявляються на рівні її когнітивної, ціннісно-сислової та поведінкової сфер. На феноменологічному рівні констатовано, що дані відмінності опосередковуються суб’єктивним образом світу та зумовлені впливом гендерних стереотипів на екологічну свідомість школярів.

Загалом за результатами емпіричного дослідження з’ясовано, що представники чоловічої статі (як і в цілому особи маскулінного гендерного типу) більш об’єктивно сприймають природне довкілля, проте, вони на відміну від представниць жіночої статі (переважно фемінних осіб), не

проявляють емоційного включення у проблеми екології. Дівчата та андрогінні особи обох статей мають вищі показники за категоріями “екологічних цінностей” та “колаборативної екодиспозиції”, що вказує на їх налаштованість до співпраці з природою, визнання її значущості. Натомість хлопці схильні до прояву “совметральної” стратегії у поводженні з довкіллям, що свідчить про більшу вираженість у структурах їх свідомості раціоналізму та прагматизму по відношенню до природи. Зафіксовано зв’язок між екологічними цінностями та колаборативною диспозицією у свідомості представників обох статей на всіх вікових етапах.

Найбільш спорідненими у гендерному відношенні за ознаками екологічних уявлень та суб’єктивного образу світу є учні 5-го класу, суттєві гендерні диференціації за даними показниками проявляються в учнів 11-го класу. Відмінності здебільшого виражені за критеріями предметності біологічних об’єктів та в площині екологічного сенсоутворювання.

Зафіксовано, що у дев’ятикласниць (порівняно з ученицями п’ятого класу) активізується емоційна сфера у суб’єктивному відтворенні екологічного світу, у хлопців даного віку більш розвиненим виступає образність сприйняття навколишнього середовища. До 11-го класу відбувається спад і навіть регрес інтересу учнів до екологічної сфери життя. Цей факт вказує на те, що старший підлітковий вік (а не ранній юнацький) є найбільш чутливим періодом для розвитку й формування екологічної свідомості за ознаками компліцитності.

Вирішення гендерних проблем розвитку екологічної свідомості потребує спеціальних психологічних умов, що забезпечують формування її структурних компонентів когнітивної, ціннісно-сміслової та поведінкової сфер.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗА УМОВИ ІНТЕРАКТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВПЛИВІВ

У третьому розділі обґрунтовано концептуальні положення формувального експерименту, визначено психологічні умови та принципи, які покладено в основу розробки програми формування екологічної свідомості школярів у гендерному контексті. Представлено програму еколого-психологічного тренінгу, відображено результати її впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл.

3.1. Концептуальні положення та організація формувального експерименту

Як слідує з констатувального дослідження, сучасна шкільна молодь має, у переважній більшості, некопліцитарний характер екологічної свідомості. Даний факт слугував вагомим чинником на користь проведення формувального експерименту, метою якого було виявлення і вивчення певних змін екологічної свідомості школярів в умовах цілеспрямованого еколого-психологічного впливу.

Експеримент передбачав ряд етапів, які реалізувались у наступній послідовності: визначення та обґрунтування концептуального підходу до програми формувального впливу; розробка програми еколого-психологічного тренінгу; здійснення першого діагностичного зрізу (вихідного) з метою виявлення міри сформованості екологічної свідомості школярів; впровадження

розробленої програми; проведення другого діагностичного зрізу (контрольного); узагальнення результатів, формулювання висновків.

Формувальний експеримент проводився на базі загальноосвітніх шкіл м. Чернігова (ЗНЗ І-ІІІ ст. № 19, СЗШ І-ІІІ ст. з поглибленим вивченням іноземних мов № 1). До участі в експерименті залучалися учні 9-х класів. Вибір дев'ятикласників був зумовлений наступними основними причинами: по-перше, теоретичний аналіз проблем онтогенезу екологічної свідомості показав, що старший підлітковий вік виступає сензитивним періодом її розвитку. По-друге, емпірично встановлено, що інтерес хлопців і дівчат до екологічної проблематики поступово знижується до 11-класу, тобто виникає необхідність здійснення формувального впливу в період спаду інтересу. Отже, у контексті нашого дослідження найбільш оптимальним періодом для розвитку екологічної свідомості виступає старший підлітковий вік (9, 10 класи).

З метою отримання достовірних результатів, весь загал експериментальної вибірки був розподілений на дві групи: експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ). Експериментальна група складалася з 34 осіб (дві тренінгові групи по 17 осіб). За гендерною ознакою вибірка розподілилася 50,0% на 50,0% (17 хлопців і 17 дівчат). Контрольну групу склали 34 особи того ж віку. Серед досліджуваних було 18 дівчат (52,95%) та 16 хлопців (47,05%). Старшокласники навчалися у тих же школах і класах, що й учні експериментальної групи. Загальна вибірка трьох груп, які приймали участь в експерименті становить 68 осіб.

Враховуючи матеріали теоретичного аналізу та емпіричного дослідження нами було визначено психологічні умови формування екологічної свідомості школярів, які слугували основою до розробки моделі формувального впливу.

При виокремленні психологічних умов ми керувалися наступними положеннями, сформульованими за результатами нашого дослідження:

- екологічна свідомість школярів являє собою єдність та взаємозв'язок когнітивної, поведінкової та ціннісно-сислової сфер, які опосередковані впливами гендерну;

- гендерний підхід до процесу формування екологічної свідомості передбачає реалізацію принципу психологічної рівності статей, подолання гендерних стереотипів, розвиток індивідуальності та взаємозамінності гендерних ролей;

- екологічна свідомість школярів має являти собою андрогінну модель ставлень до навколишнього середовища;

- ефективність формувальних впливів підвищується за умови використання інтерактивних методів екопсихологічної практики.

Логіку визначення психологічних умов подано на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Схема визначення психологічних умов формування екологічної свідомості

Таким чином, згідно нашого дослідження, основною умовою формування екологічної свідомості школярів є створення інтерактивного еколого-психологічного середовища, в якому зміна світоглядних екологічних орієнтирів здійснюється у єдності зі зміною гендерних світобачень.

Під інтерактивним еколого-психологічним середовищем ми розуміємо таке освітнє середовище, у якому і психолог (педагог), і школярі виступають рівноправними суб'єктами навчання (поняття “інтерація” походить від англ. *interact* – взаємодіяти). Формування екологічної свідомості здійснюється за допомогою інтерактивних методів, які викликають інтерес до пізнавального процесу, розвивають творчий потенціал особистості, сфери екологічної свідомості.

Організація інтерактивного еколого-психологічного середовища передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідних ситуації. Таке освітнє середовище дає можливість проаналізувати власні екологічні цінності й екологічну поведінку та цінності й поведінку товаришів і змінити своє ставлення до природи у позитивному руслі, свідомо засвоїти еконормативні дії по відношенню до навколишнього середовища.

Основою інтерактивного екопсихологічного середовища у нашому випадку виступає *гендерний принцип* психологічної рівності статей, суть якого полягає у однакових соціальних вимогах та очікуваннях щодо поведінки юнаків та дівчат, пом'якшення та подолання ними гендерних стереотипів, виховання чоловіків і жінок - особистостей з андрогінними якостями [79].

Інтерактивне еколого-психологічне середовище включає когнітивний, поведінковий та ціннісно-смысловий компоненти, кожний з яких спрямований на формування відповідної сфери екологічної свідомості учнів.

Психологічною умовою формування когнітивної сфери нами визначено: оволодіння учнями екологічними знаннями та знаннями, що розкривають сутність впливу гендеру на екопсихологічну складову життєдіяльності. Процес оволодіння знаннями передбачає єдність та взаємообумовленість сприйняття дійсності.

Ефективність формування ціннісно-сислової сфери можлива за умови актуалізації екологічних цінностей школярів, пом'якшення та подолання гендерно-стереотипного сприйняття цінностей навколишнього середовища.

Поведінка учнів набуває еконормативного характеру тоді, коли реалізується наступна психологічна умова: створення екопсихологічних ситуацій, вихід з яких передбачає розвиток навичок і умінь конструктивної взаємодії з довкіллям, в основі якої лежить андрогінна модель поведінки.

Також для відчуття екологічної причетності до навколишнього необхідно опанувати засоби та прийоми еконормативного проектування власного гендерного “Я” у природному оточенні.

Зміст інтерактивного процесу формування екологічної свідомості має базуватися на методології екологічної і гендерної психології. Тому далі зупинимося на психологічному підході, який покладений в основу програми формувального впливу. Підґрунтям до розробки програми виступив згадуваний вище компліцит-концептуальний підхід до екологічної освіти й виховання В.О.Скребця (див. п.1.3). Даний підхід передбачає створення особистісно значущих екологічних цінностей на базі екологічного знання та культури мислення спеціальними психолого-дидактичними засобами. Екологічні цінності спочатку формуються на рівні усвідомлюваних категорій, спираючись на принципи доцільності, адаптивності, прогностичності, закріплюються у цій якості і поступово переводяться в стереотипні, автоматизовані форми ціннісного відношення, сягаючи, де можливо, мимовільних рівнів підсвідомих установок [164, 360].

Основою до побудови смислового конструкту програми формувального впливу є модель адаптогенезу екологічної свідомості В.О.Скребця (додаток К),

яка відображає етапи трансформації екологічно зумовленої свідомості. Розглянемо дану модель та обґрунтуємо доцільність її використання у процесі формування екологічної свідомості школярів.

Ключовим поняттям екологічної свідомості відповідно до моделі адаптогенезу є категорія “Я-відношення”, саме через цю категорію формується компліцитність свідомості. Під впливом Чорнобильської катастрофи відбувалися трансформації в усіх складових системи “еко-я-відношень”: від станів - через оцінки, екологічний досвід і цінності - до інтегрального мислення [164, 327-334]. Науковець приходять до висновку, що формування екологічної свідомості має йти у зворотному напрямку: залучення суб’єктивних психоемоційних станів людей – стимулювання й розвиток екологічного мислення – формування екологічних цінностей – набуття індивідуального та суспільного екологічного досвіду – наповнення позитивним змістом екологічних дій та вчинків – відчуття стану причетності, гармонійності з оточуючим світом та власним “Я”.

З огляду на це, в основу програми формувального впливу покладено екопсихологічну модель “Я-відношення”, поетапність реалізації якої являє собою обернену схему адаптогенезу екологічної свідомості. Таким чином, розширюючи екологічний кругозір учнів (*когнітивна сфера екологічної свідомості*), впливаючи на усвідомлювані та підсвідомі екологічні цінності школярів (*ціннісно-смилова сфера*), сприяючи набуттю ними індивідуального та суспільного екологічного досвіду, формуючи екологічно доцільну поведінку учнів (*поведінкова сфера*), передбачалося підвищення компліцитного рівня екологічної свідомості.

При розробці експериментальної програми розвитку екологічної свідомості учнівської молоді з урахуванням їх гендерних особливостей приймалися до уваги психолого-педагогічні принципи навчання, які ми доповнили *екопсихологічною та гендерною специфікою*, а саме: принципи науковості, системності й динамічності, доступності та адресності, добровільності і активності, наочності, емоційного навчання, зв’язку з життям.

Доповненням до цього є основні принципи інтерактивного навчання, серед них ми беремо до уваги [116]:

- *Принцип відповідальності*. Заключається у перекладанні тренером відповідальності за навчання на самих учасників. Це слугує зростанню кількості отриманих знань та підвищенню ефективності запам'ятовування інформації.

- *Принцип діяльності*. Передбачає збільшення ефективності навчання шляхом залучення учасників до активної діяльності, тобто заняття мають забезпечувати членів групи можливістю перевірки динаміки їх навчіння. Це досягається вдалим підбором методів тренінгових сесій, які ми ретельно розглянемо у наступному параграфі.

Важливим для нас був *принцип психологічної рівності статей*, який характеризується взаємозамінністю гендерних ролей у процесі інтеракцій, відсутністю фіксованої установки полярності у сприйнятті психологом учасників протилежної статі, подоланням гендерних стереотипів.

Окрім перерахованих вище, нами сформульовані специфічні *еколого-психологічні принципи*:

- *Принцип гармонійності*. Має на увазі максимально повне розкриття потенціалів внутрішньої узгодженості учнів: розуму, волі, почуттів, тіла, суспільного, креативного і духовного потенціалів, що стає підґрунтям для позитивної екоповедінкової атрибутивності, стимулює самоврегулювання сенсів статево-специфічного відтворення навколишнього середовища й наповнення його екологічним змістом. Дотримання даного принципу сприяє утворенню у дітей відчуття причетності, гармонізації власного "Я" з широким екосом.

- *Принцип контрастності*. Реалізується шляхом співставлення совметрального (насильницького) ставлення до природи, довкілля, життєвого оточення та толерантного, терпимого й узгодженого з природними процесами і закономірностями відношення, взаєморозуміння, усвідомлення власної сутності, своєї гендерної ролі у сучасній екосистемі. Цей принцип є одним із

базових, так як він спроможний забезпечити формування адекватних екодиспозицій.

- *Принцип єдності та взаємоузгодженості.* Полягає у взаємозв'язку глобального, національного та регіонального рівнів розкриття екологічних проблем.

- *Принцип значущості й емпіричності суб'єктивного образу світу.* Виявляється у вмінні психолога виокремити з емпіричного матеріалу суб'єктивних уявлень (попередній зріз) ядерні структури внутрішньої картини світу, відрізняючи їх від поверхневих. А через поверхневі, перцептивні входить до глибинних ядерних новоутворень свідомості відповідними екологічними сенсами. Даний принцип обов'язково необхідно враховувати при побудові тренінгових технологій формування екологічної свідомості. В його основі лежить індивідуально-орієнтований підхід до навчання та виховання.

- *Принцип гендерного партнерства.* Забезпечується через формування неупередженого ставлення юнаків і дівчат до можливостей взаємовідносин людини з природним оточенням та власним "Я" без огляду на її стать та гендерний тип. Впровадження цього принципу сприяє подоланню поляризації особистісних орієнтирів дітей різних статей, встановленню партнерських стосунків у різних життєвих сферах.

Реалізація окреслених принципів у контексті моделі «Я-відношення» передбачає створення певних психологічних умов, завдяки яким учні матимуть змогу усвідомлювати мотиви власної проекологічної поведінки й визначати особистісну позитивну стратегію активної взаємодії у життєвому середовищі. В процесі формувального впливу гендерна «Я-концепція» учасників має збагатитися знаннями про виділення суб'єкта і об'єкта життєдіяльності ("Я" і "не-Я" сутності), школярі оволодіють навичками саморефлексії своєї гендерної ролі в оточуючому світі та опанують уміннями

саморегуляції, через яку утворюється така якість екологічної свідомості, як компліцитність.

3.2. Програма еколого-психологічного тренінгу для старшокласників

Теоретичний огляд наукових надбань екопсихологів (див. п.1.3), дав змогу зробити висновки, що ефективною технологією розвитку екологічної свідомості, яка забезпечує реалізацію визначених психологічних умов (перш за все, створення інтерактивного еколого-психологічного середовища), являється *еколого-психологічний тренінг*. Тому програма формування екологічної свідомості школярів, розроблена нами, представлена у вигляді еколого-психологічного тренінгу, який був впроваджений в освітній процес на годинах спілкування. Засадними у розробці тренінгової програми стали однакові соціальні вимоги та очікування щодо екологічно обумовленої поведінки юнаків і дівчат, пом'якшення та подолання ними гендерних стереотипів, що впливають на екологічну свідомість, формування екологічної свідомості андрогіного типу.

Метою тренінгу являється формування екологічної свідомості старшокласників, не упередженої гендерними стереотипами, як передумови розвитку внутрішньої гармонізації та узгодженості взаємовпливів з природним, штучним та соціальним оточенням.

Основними завданнями тренінгу є:

- підвищення рівня усвідомлення учнівською молоддю взаємовпливів природного (екопсихологічний контекст) та соціального (гендерний контекст) життєвого середовища;
- розвиток екологічно значимих життєвих цінностей учнів;
- набуття індивідуального та суспільного екологічного досвіду на засадах андрогіного світосприйняття оточуючого середовища;

- удосконалення та розвиток навичок екоатрибутивної гендерно доцільної поведінки;
- формування у свідомості учнів екопсихологічної якості за ознаками “Я-причетність”;

Загалом програма еколого-психологічного тренінгу старшокласників містить чотири блоки, кожен з яких складається з двох занять. Таким чином, екопсихологічний тренінг, який ми назвали “Вісім кроків до природи”, передбачає 8 занять (з їх кількості витікає назва) по 1,5 години кожне, що в цілому складає 12 годин.

I блок “Світосприйняття як основа самопізнання” спрямовувався на усвідомлення особистісно значущих уявлень учнів про сутність власного “Я” та своїх гендерних ролей через їх взаємодію з оточуючим середовищем, розширення і поглиблення світогляду щодо впливу гендерних стереотипів на різні сфери життєдіяльності людей, у тому числі на екологічну складову.

II блок “Цінності внутрішнього та зовнішнього світу людини” зорієнтовувався на осмислення та усвідомлення місця й ролі жінок і чоловіків у навколишньому світі; розширення бачень “Я-особистості” як певної цілісності, єдності зовнішнього і внутрішнього буття з власними життєвими орієнтирами й ціннісними установками; а також, на формування у старшокласників ціннісно-світоглядних позицій, які сприяють розвитку екологічного мислення.

III блок “Конструктивна взаємодія з довкіллям” передбачав розвиток в учасників умінь емпатійного реагування на різні життєві ситуації; набуття індивідуального та суспільного екологічного досвіду; наповнення екологічних дій та вчинків цінностями екоатрибутивної поведінки андрогінного характеру; відпрацювання навичок конструктивної взаємодії з довкіллям.

IV блок “У гармонії із собою та всесвітом” був зорієнтований на формування в учнів відчуття причетності (компліцитності) до життєдіяльності природного, штучного середовища й свого внутрішнього світу, розвиток

взаємозамінності гендерних ролей та гармонізацію "Я-концепції" учасників в еколого-психологічному просторі.

У загальному вигляді структура кожного тренінгового заняття складається з трьох основних елементів: вступної, основної та заключної частини.

Вступна частина включає чотири етапи, а саме: знайомство, прийняття (повторення) правил роботи групи, вступ до теми, очікування від тренінгу.

Основна частина передбачає: оцінку рівня інформованості учасників з проблеми, яка обговорюється, актуалізація проблеми, інформаційний блок, набуття практичних навичок.

Заключна частина має на меті підведення підсумків роботи, одержання зворотного зв'язку.

Вправи, які слугували інструментом тренінгової програми, відбиралися в процесі аналізу відповідної методичної літератури з огляду на визначені цілі формульованого експерименту. Проте, враховуючи специфіку еколого-психологічного тренінгу, значна частка використаних вправ (70,0%) є авторськими модифікаціями відомих способів організації інтерактивної роботи або ж власними розробками, створеними саме для цієї програми.

Далі наводимо розгорнутий тематичний план еколого-психологічного тренінгу "Вісім кроків до природи".

Блок 1. Світосприйняття як основа саморозуміння

Мета: сприяти усвідомленню учнями особистісно значущих уявлень про сутність власного "Я" через їх взаємодію з оточуючим середовищем, визначення та активізація психічних станів учасників в процесі даної взаємодії; розширення і поглиблення світогляду щодо впливу гендерних стереотипів на різні сфери життєдіяльності людей, у тому числі на екологічну складову.

Заняття 1. Світ навколо мене

Мета: самопізнання та самовдосконалення учасників, усвідомлення ними своїх гендерних ролей, дій та думок щодо оточуючого середовища, власного “Я”.

1. Привітання. Вступ до тренінгу (5 хв.)

Мета: актуалізувати проблему взаємодії людини з навколишнім середовищем, контурно ознайомити учасників зі змістом тренінгової програми, емоційно-позитивно налаштувати їх на роботу.

Тренер представляє себе, вітає учасників та робить вступ до тренінгової програми.

2. Знайомство. Вправа “Я частинка світу, тому що...” (10 хв.)

Мета: познайомити учасників, налаштувати на появу почуття причетності до оточуючого світу, відпрацювати навички самопрезентації, створити умови для ефективної роботи учасників.

Хід вправи. Тренер пропонує учасникам назвати своє ім'я та продовжити речення “Я частинка світу, тому що...”. Для прикладу бажано почати з себе: “Я Ірина і я частинка світу, бо люблю природу”.

Запитання для обговорення: Які думки у вас виникли при виконанні вправи? Що ви відчували, співвідносячи себе з оточуючим середовищем?

Наприкінці вправи робиться узагальнення, що кожна людина так чи інакше відтворюється у світі, тому всі ми є його частинками, які поєднуючись створюють неперевершену красу.

3. Правила (10 хв.)

Мета: визначити правила роботи групи, показати необхідність прийняття правил для продуктивної взаємодії групи.

Хід вправи. Тренер проводить з учасниками обговорення поняття “правила”. Надалі наголошує, що саме правила, як норми поведінки, допомагають ефективно співпрацювати, сприяють створенню комфортних умов для роботи та спілкування. На наступному етапі учасникам пропонується записати в блокнотах по одному правилу, яке на їхню думку є необхідним для

роботи всієї групи, тобто відповісти на запитання: що потрібно робити і якими потрібно бути під час тренінгу, щоб робота і спілкування в групі були доброзичливими, творчими, результативними?

Кожен учасник по черзі зачитує своє правило, усі варіанти записуються на аркуші паперу, потім подібні варіанти об'єднуються, обговорюються та записуються на окремому плакаті.

Правила, які обрала група носили наступний зміст: зберігати конфіденційність; слухати і чути; бути доброзичливим; говорити за темою, від свого імені, про себе і свої переживання; поважати думку іншого.

Запитання для обговорення: Для чого ми прийняли правила? Чи всім і завжди необхідно їх дотримуватись?

4. Вступ до теми (3 хв.)

Ведучий знайомить з темами занять першого блоку: *“Світ навколо мене”, “Я беру і я дарую”* та називає основні питання, що розглядатимуться.

5. Очікування. Вправа “Зоряне небо” (7 хв.)

Мета: відпрацювати навички самоусвідомлення власник очікувань, як проєкції результативності роботи на тренінгу.

Хід вправи. Тренер роздає кожному стікер у вигляді зорі та просить учасників написати на ньому свої очікування від роботи на цих заняттях. При цьому підкреслюється необхідність визначення очікувань і від себе особисто, і від групи загалом. Кожний учасник озвучує запис на своїй зорі та прикріплює її на плакат із зображенням колодязя. (Зірки розміщуються в колодязі (відображаються у воді), якщо очікування справдяться – зорі потраплять на небо).

Запитання для обговорення: Які думки викликали у вас очікування інших?

6. Гра-руханка “Чотири стихії” (7 хв.)

Мета: зняти емоційну напругу учасників, наблизити їх до світу природи, створити комфортну атмосферу у групі.

Хід гри. Підійшовши до кожного учасника, тренер дає йому певну роль, яка супроводжується виконанням конкретної дії: вогонь (потирання у долоні) -

вода (імітування руками хвиль) – земля (тупотіння ногами) - повітря (голосове відтворення шуму вітру). Далі за командою тренера виконуються ролі. При сигнальному слові “вода”, всі учасники, що виконують цю роль імітують хвилі і т. д. Дається установка на активність кількох стихій одночасно, усіх чотирьох зразу.

7. Вправа “Метафора” (15 хв.) [159, 64(модифікація)]

Мета: сприяти самоаналізу учасників, розкриттю їхнього власного “я-образу”, через метафоричний образ наближення “я-сутності” кожного до навколишнього світу, сформувати впевненість учнів у собі.

Хід вправи. Кожен учасник отримує аркуш А4, на якому йому пропонується написати своє ім'я та намалювати власний метафоричний образ. Після того, як усі учасники виконають завдання, тренер пропонує кожному по черзі назвати своє ім'я та презентувати свою метафору. Після закінчення презентацій усі малюнки розміщуються на стіні, створюється “Галерея метафор”.

Запитання для обговорення: Що ви відчували, коли створювали свій метафоричний образ? На що ви орієнтувалися при його виборі? Які сфери навколишнього середовища відображені на малюнках? Чи є схожі метафори, чому?

Після обговорення увага учасників акцентується на тому, що метафори – це, певною мірою, наш внутрішній світ, який ми відтворюємо в дійсності через різні сфери оточуючого середовища (природного, штучного). Це вказує на наш тісний зв'язок з довкіллям, особливо природою. Тому, важливо кожному зрозуміти, усвідомити свою роль та місце у біологічному, фізичному та хімічному світі, розвивати в собі навички конструктивної взаємодії з екосом, виробляти власну мову конструктивного спілкування свого ”Я” з навколишнім світом.

8. Вправа “Два світи” (15 хв.)

Мета: з'ясувати уявлення учасників про якості чоловічої і жіночої статі, підвести до усвідомлення стереотипності цих уявлень; сформувати гармонійну взаємодію між дівчатами й хлопцями на основі розуміння принципу рівних прав і можливостей особистості незалежно від статі.

Хід вправи. Тренер робить невеличкий вступ: “Співставляючи себе з чимось (кимось), люди дуже часто знаходять своє відтворення в образах природи: річка, квітка, дуб, сонце тощо. Ці асоціації, зазвичай, виникають у нас у зв'язку зі схожістю якихось рис, якостей, зовнішніх ознак (щойно ми бачили це при створенні метафор). Такі подібності наводять на думку, що між нами та світом природи багато спільного. Давайте зараз спробуємо це віднайти”.

Далі тренер об'єднує учасників у чотири підгрупи (дві – хлопці, дві – дівчата) і дає завдання знайти образи природи, на які схожа жінка та образи, що характеризують чоловіка.

Свої ідеї учні заносять до таблиці (яка є у кожній групі).

Хлопці

Дівчата

Чоловіки схожі на...	Жінки схожі на...	Жінки схожі на...	Чоловіки схожі на...

На виконання вправи відводиться 10 хвилин. Після цього відбувається презентація напрацювань та загальне обговорення.

Заяпитання для обговорення: Чи повторювались у презентаціях обох груп образи? З якими якостями чоловіків та жінок асоціюються ці образи в житті? Чим є ці якості? Які гендерні стереотипи знайшли своє відображення у створених вами образах? Чи запобігають люди до гендерних стереотипів при поводженні з іншими, з природою? Як саме це здійснюють (хлопці, дівчата)? До чого призводять гендерні стереотипи (по відношенню до себе, інших, навколишнього середовища)?

В ході обговорення повідомляється, що узагальнені уявлення стосовно чоловіків і жінок називають гендерними стереотипами. Вони можуть бути далекими від реальності, можуть бути неточними. Це уявлення, що містять приписи й заборони стосовно того, що чоловікам та жінкам потрібно відчувати, проявляти чи робити. Також дається визначення гендеру.

При закінченні даної вправи наголошується на наступних моментах: часто людина ототожнює свої дії, якості, поведінкові прояви з явищами природного середовища, це є свідченням того, що люди не відокремлюють себе від своєї біологічної сутності, вони хочуть бути причетними до природи. Просто ми не завжди це усвідомлюємо, не задумуємось над цим, а діємо під впливом наших емоцій, миттєвих імпульсів. Часто це є дуже вдалим. Іноді така дія є неадекватною, шкідливою. Тому, потрібно навчитися слухати й розуміти себе, інших, довкілля та відтворювати у навколишньому світі своє “Я” (у тому числі й гендерне) так, щоб отримувати взаємодопомогу зі світом. При цьому слід пам’ятати, що гендерні стереотипи іноді перешкоджають вибору моделей поведінки, обмежують можливості самореалізації, звужують або розширюють екологічні можливості людини.

9. Вправа “Світ навколо мене” (15 хв.)

Мета: сприяти активізації пізнавальної сфери, розширення досвіду співвіднесення “Я-образу” з уявленнями оточуючих та соціальними вимогами.

Хід вправи. *1-й етап.* На початку проводиться мозковий штурм “Що й хто оточує людину?”. Всі ідеї записуються на аркуші паперу А1.

Після цього групуємо напрацювання мозкового штурму за наступними категоріями: біологічний світ, фізичний світ, хімічний світ.

Запитання для обговорення: Як наш внутрішній світ може впливати на зовнішній? Як зовнішній світ впливає на внутрішній світ людини? Який із світів впливає на нас більш позитивно? Чому? Що викликає негативні емоції?

2-й етап. Тренер пропонує учасникам поміркувати над моделлю ідеального світу та визначити свою роль у ньому. Для цього група об’єднується у три підгрупи, кожній з яких пропонується створити модель

ідеального світу. В цій моделі треба знайти місце і роль кожного учасника малої групи (це може бути метафоричний образ, певна роль, власний образ). На створення проектів відводиться 7-10 хвилин. Після цього кожна підгрупа презентує свою роботу.

Запитання для обговорення: Що ви відчували, коли створювали модель? Чи легко було знайти своє місце в ідеальному світі? Чому ви обрали саме таку роль? Які емоції виникають у вас, коли дивитесь на створені моделі? В якому співвідношенні знаходяться чоловічі і жіночі образи? Які з них більше впливають на позитивне сприйняття світу?

10. Гра-руханка “Австралійський дощ” [106, 50-51]

11. Підсумки. Для підведення підсумків готується плакат “Вісі кроків до природи”, на якому зображено 8 сходинок вгору (відповідно до кількості занять). В кінці кожного тренінгу після групового обговорення робиться запис на сходинці. Запис може бути довільного змісту, головне, щоб він відображав провідну ідею даного заняття: “Як наблизитися до світу природи”.

Заняття 2. Я беру, я віддаю

Мета: подолання неадекватних емоційних реакцій старшокласників на природне оточення та екологічні впливи, знаходження оптимальних шляхів взаємодії з довкіллям на засадах андрогінії.

1. Вправа “Живе навколо нас краса” (10 хв.)

Мета: Сприяти усвідомленню позитивного впливу природи на емоційні стани людини, створити передумови контрастного сприйняття різних ситуацій.

Хід вправи. До уваги учасників пропонується перегляд відео-ролика “Живе навколо нас краса”. Перед початком бажано провести логічний зв’язок, повернувшись до вправи “Світ навколо нас”.

Запитання для обговорення: Якими були ваші відчуття при перегляді сюжету? Про що це говорить?

2. Вправа “Інсайт” (15 хв.) [164]

Мета: викликати раптове і безпосереднє осягнення (збагнення) діалектичного протиріччя, а точніше тріалектичного протиріччя між сутностями “життя”, “екологія” і “науково-технічний прогрес”.

У даному випадку мета досягається завдяки штучно спровокованому інсайту. Інсайт (від англ. insight – осягнення, збагнення, проникнення) – неочікуване й невиведене з минулого досвіду, а раптове і безпосереднє урозуміння (самозбагнення) сутнісних відношень і структури ситуації в цілому, завдяки чому досягається осмислення вирішення проблеми.

Для виконання вправи застосовується спеціально створений пристрій, що розміщується на підвісній панелі і вказівка. Пристрій являє собою дві вмонтовані на панелі лампочки накаливання, одна з яких анодна, що жевріє червоним мерехтінням, а друга звичайна, але потужна (300 Wt) лампа, яка розміщена справа і трохи зверхньо по відношенню до першої. Символіка лампочок полягає у метафорах двох категорій екологічної свідомості, з якими працює тренер на даному занятті: червона з мерехтінням – символізує жевріння людського життя, біологічну сутність людини, друга – потужна лампа білого світіння - символ науково-технічного прогресу (НТП), що останнім часом затьмарив своєю величчю навіть саму людину, яка його створила.

Тренер розпочинає свої судження про еволюцію живого на Землі при включеній червоній лампочці. Потім, коли доходить мова до етапу сучасної цивілізації, включається потужна лампа, яка в даний момент виступає як фігура, а червона, маленька, ніби відходить на задній план.

В момент розповіді про те, що НТП дає людині не лише блага, а й нещастя, бо може бути небезпечним своїми збоями чи навіть катастрофами, тренер вказівкою розбиває потужну лампу. Вона раптово гасне (викликає інсайт) і на передній план виходить червоне мерехтіння - символ життя.

Після цього проводиться загальне обговорення, при якому акцент робиться на відчуттях дітей, думках, що виникли, ідеях. Для підсилення

ефекту інсайту відбувається саморефлексія вправи, яку діти починають зі слів: “Я вперше задумався над...”

3. Інформаційне повідомлення “Екологічна криза в Україні” (5 хв.)

Дається інформація про сучасний стан екології в країні.

4. Вправа “Проблеми екології” (15 хв.)

Мета: актуалізувати проблему впливів людини на навколишнє середовище, проаналізувати стан навколишнього середовища у своєму регіоні, розглянути людську діяльність як чинник екологічних проблем.

Хід вправи. Кожному учаснику пропонується самостійно визначити регіональну екологічну проблему, яка його найбільше хвилює? Визначені проблеми тренер записує на аркуші паперу А1.

Запитання для обговорення: Чим, на вашу думку, вони викликані? (навпроти кожної проблеми позначається визначена причина). На даному етапі виконання вправи наголошується на ролі людини (її діяльності) у виникненні проблем, на впливах особистості на екологію у цілому, та природне середовище зокрема.

Далі тренером ставиться запитання: Яким чином спрямована на природу людська діяльність? (*прямий і непрямий (опосередкований, прихований вплив)*). З’ясовується наскільки діти розуміють сутність прямого і непрямого впливу.

Далі відбувається робота у двох малих групах. Тренер пропонує визначити одній групі прямі впливи людини на екологічні проблеми, іншій – непрямі. Проблеми беруться ті, що напрацьовані на початковому етапі виконання вправи. Після презентації відбувається обговорення.

Запитання для обговорення: Ваші враження після виконання вправи?

Які емоції ви зараз відчуваєте? Який вплив ми зустрічаємо в житті частіше? Чи впливають на людську діяльність по відношенню до природи гендерні стереотипи? Як саме?

Підводячи підсумки вправи звертається увага на те, що часто, здійснюючи певні впливи на природу, ми виступаємо в ролі споживачів, тих, хто користується її благами нічого не даючи взамін.

5. Вправа “Неприємний спогад” (10 хв.)

Мета: показати значимість особистої відповідальності та позиції по відношенню до навколишнього середовища.

Хід вправи. Тренер звертається до учасників з проханням пригадати неприємну ситуацію по відношенню до довкілля, в якій вони були задіяні. При цьому наголошується, на тому що безчасне спостереження за неадекватним відношенням до природи – вважається участю в ситуації. Далі пропонується на вузькому стікері одним словом записати свій стан (своє відношення до себе) щодо згаданої ситуації. За бажанням діти озвучують ситуацію та емоційний стан.

На наступному етапі стікери з написами кріпляться до “моделей ідеального світу” (кожен біля свого образу). Проводиться загальне обговорення.

Запитання для обговорення: Чи змінилися наші моделі? Як? Які відчуття у вас виникли? Яким чином ця вправа вплинула на вас? Як можна змінити несприятливі стани по відношенню до природи?

6. Вправа “Феєрверк” (10 хв.)

Мета: розвивати впевненість у власних здібностях, отримувати задоволення від власної гідності, тренувати навички контролю емоційних станів, усунення неадекватних емоційних реакцій.

Хід вправи. Всім учасникам пропонується на різнокольорових смужках аркушів паперу написати свої якості та здібності, що допомагають активній взаємодії з довкіллям. Тобто, фактично дається відповідь на запитання: “Що позитивного я можу дати довкіллю?”. На одній смужці — одна здібність, чим більше смужок буде задіяно, тим краще.

Після того, як здібності будуть записані, їх необхідно скріпити знизу скотчем чи склеїти (зробити феєрверк). Феєрверки прикріплюються на “моделях ідеального світу” – позитивний вклад кожного у навколишній світ. За бажаннями дітей негативні емоції можна зняти з плакатів та розірвати (знищити).

Запитання для обговорення: Що нового ви відкрили в собі? Чи змінився ваш стан? Як саме? Чим важливим є усвідомлення власних здібностей та позитивних якостей?

7. *Підсумки (10 хв.)* Тренер пропонує учасникам обмінятися думками стосовно пройденої теми: що зацікавило, що було незрозумілим, чи справдилися очікування. Робляться записи на другій сходинці (див. підсумки заняття 1).

Наприкінці заняття діти по колу висловлюють один одному комплімент, використовуючи співвіднесення учасників зі світом природи (наприклад: “Оленко, ти співуча як соловейко” і т.д.)

Блок 2. Цінності мого зовнішнього і внутрішнього світу

Мета: ознайомити з поняттям «цінності», допомогти учасникам визначитися й усвідомити власні цінності. Формувати вміння співвідносити власні цінності з навколишнім середовищем, запитами суспільства. Сприяти формуванню екологічних цінностей як визначального фактору взаємин чоловіків і жінок з природою в екологічному аспекті.

Заняття 3. Філософія мого життя

Мета: формувати в дітей нормативні екологічні уявлення, андрогінне екологічне мислення.

1. Привітання. Рефлексія минулих занять (5 хв.)

Мета: зняти емоційну напругу учасників, налаштувати їх на роботу, створити комфортну психологічну обстановку.

Гра “Нетрадиційне вітання”. Учасники ходять по кімнаті й за командою тренера при зустрічі вітаються: а) за руку; б) плечима; в) чолом; г) правою ногою тощо.

Далі дітям пропонується згадати, які теми розглядалися на минулих заняттях, у чому полягає їх важливість, актуальність.

В кінці виконання першої вправи увага учасників звертається на гендерні аспекти занять, підкреслюється, що при виконанні вправ

сьогоднішнього тренінгу ми знову намагатимемось обходити гендерні стереотипи, розвиваючи в собі андрогінні риси.

2. Вправа “Футболка з написом” (15 хв.) [106]

Мета: сприяти розвитку внутрішньої саморефлексії, визначенню й усвідомленню свого життєвого кредо, його співзвучності з цінностями навколишнього світу.

Хід вправи. Тренер роздає учасникам заздалегідь підготовлені трафарети «футболки» і робить змістовний вступ: «Свого часу у світі був досить популярним молодіжний рух хіпі. Хіпі мали свої традиції, звички, що відрізняли їх від інших. Однією з таких традицій були написи на одязі, що відображали життєву позицію або девіз його господаря».

Після цього дається завдання учасникам – зробити на «футболці» свій напис. Написи мають бути різнокольоровими. На виконання відводиться 5 хв. Далі кожен зачитує свій напис, починаючи зі слів: «На моїй футболці написано...».

Запитання до обговорення: Про що говорять (повідомляють) написи на ваших футболках? Що ми зазвичай хочемо розповісти про себе іншим людям? Чи відрізняються написи хлопців і дівчат? Чим? Як у написах відображається ваше ставлення до навколишнього середовища? До екології?

По закінченню обговорення тренер демонструє надпис на власній футболці. Усі футболки розташовуються у вигляді «галереї». Протягом тренінгу учасники, за бажанням, можуть розмальовувати далі власні футболки, додавати щось нове.

При аналізі вправи старшокласники підводяться до розуміння того, що наші життєві позиції так чи інакше пов’язані з природним світом, причому вони фактично не відрізняються у юнаків та дівчат.

3. Правила (5 хв.)

Мета: сприяти організованості роботи групи, усвідомленню необхідності дотримання правил групової взаємодії.

Хід вправи. Тренер пропонує пригадати правила, які були прийняті групою на першому занятті.

Запитання для обговорення: Яких правил вам було легко дотримуватись? Які викликали труднощі? Чому?

4. Вступ до теми (3 хв.)

Тренер знайомить з темами занять другого блоку: “Філософія мого життя”, “Еко-Я + Еко-Ти” та називає основні проблеми, що розглядатимуться.

5. Очікування. Вправа “Шлях до вершини” (5 хв.)

Мета: відпрацювати навички самоусвідомлення власник очікувань, як проєкції результативності роботи на тренінгу.

Тренер роздає кожному учаснику стікер у вигляді відбитку ступні та просить написати на ньому свої очікування від роботи на цих заняттях.

Кожен учасник озвучує запис прикріплює стікер на плакат біля підніжжя гори.

6. Притча “Філософія життя (10 хв.)

Мета: підвести учасників до розуміння важливості різних життєвих цінностей та їх вибору.

Професор філософії взяв велику жерстяну банку, заповнив її великими камінцями й запитав у студентів: «Чи повна банка?». «Звичайно, повна», — відповіли студенти. Тоді професор взяв ящик з маленькою галькою, насипав її зверху на великі камінці і легко потрусив банку. Галька заповнила увесь вільний простір між камінням. Студенти почали сміятися.

Після цього професор взяв пакет з піском і почав пересипати його в банку. Безумовно, пісок посипався в усі щілини, які ще залишалися між камінням і галькою. «Ця банка мов людське життя, - сказав професор, - спочатку ми повинні наповнити її найбільшим камінням — це найважливіші цілі нашого життя, без яких ми не можемо існувати. Галька - менш важливіші цілі, але й вони необхідні для гармонійного життя.

Пісок - це наші повсякденні турботи. Якщо ми спочатку насиплемо пісок у банку, місця для каміння і гальки не буде. І тоді наше життя буде складатися лише із повсякденної суєти, й ми не в змозі будемо досягти найважливішого і потрібного нам. Це говорить про те, що ми заповнюємо свою «банку» піском, забуваючи про велике каміння.

Учасники обмінюються думками щодо почутого.

Наступна вправа є логічним завершенням притчі по відношенню учасників до свого життя.

7. Вправа “Лист до себе” (15 хв.) [107, 54]

Мета: сприяти проясненню ціннісно-мотиваційної сфери учасників, усвідомленню ними власних екологічних цінностей, активізувати екологічне мислення дітей.

Хід вправи. Кожному учаснику тренер дає заготовку листа до самого себе і дає завдання написати собі щодо свого “каміння”, “гальки”, “піску”. Якими вони є, якими прагнуть бути, чому є саме такими. Окрім цього, потрібно звернутися до себе з гарними словами, проханнями, побажаннями, ідеями тощо. Після написання діти за бажанням зачитують листи.

Запитання до обговорення: Які емоції у вас викликало написання листа? Що важливого ви в собі відкрили? Що є найбільш цінним для вас? Чому?

Далі тренер дає коротку інформацію про роль цінностей у нашому житті. Після цього тренер просить переформулювати свій лист у вигляді списку власних цінностей, з них виділити три найважливіші. За бажанням учасники зачитують свої цінності.

Запитання для обговорення: Хто серед найважливіших виділив цінності, пов’язані з екологією? Чому? Що вам дало виконання цієї вправи?

Наприкінці вправи робиться наголос на кількості визначених екологічних цінностей, здійснюється саморефлексія учасників щодо такого

числа власних екоцінностей, акцентується увага на тому, що ми не завжди до кінця усвідомлюємо їх роль у нашому житті.

8. Вправа “Категорії цінностей” (20 хв.)

Мета: підвести учасників до розуміння важливості екологічних цінностей для повноцінної життєдіяльності індивіда в соціумі, відпрацювати навички екологічного мислення.

Хід вправи. На початку проводиться обговорення з приводу розуміння учасниками сутності понять: моральні, соціальні, екологічні та “Я”- цінності. Проговорюється, що екологічні цінності виявляються не лише у бережному ставленні до природи. Їх сутність розкривається такими поняттями як: повага до природи, співчуття їй; розумне ставлення до природних ресурсів, відчуття своєї причетності до екологічних проблем, розуміння наслідків екологічної кризи та активна включеність у розв’язання проблем довкілля.

Далі тренер об’єднує учасників у 4 підгрупи та пропонує скласти перелік цінностей: 1 група – моральні, 2 група – соціальні, 3 – екологічні, 4 – “Я - цінності”. На виконання завдання відводиться 10 хвилин. Після презентації напрацювань проводиться загальне обговорення.

Запитання для обговорення: Чи мають цінності різних категорій взаємовпливи? У чому вони проявляються? Чи відрізняються цінності чоловіків і жінок? Чому? Як саме екологічні цінності впливають на інші категорії (аналізуємо окремо по кожній категорії)

Чи відрізняються екологічні цінності представників жіночої та чоловічої статі? Чи змінилося ваше ставлення до екологічних проблем?

В кінці обговорення робиться наголос на тому, що екологічні цінності багато в чому впливають на різні сфери нашої життєдіяльності, визначають відношення до світу, до людей, до себе, цим самим сприяють екологічності нашого життя – відчуття гармонійності оточуючого світу. Зовнішні екологічні цінності (природа) мають вплив на формування внутрішніх (краса, ніжність, сила) і навпаки – наші внутрішні цінності (здоровий глузд,

терпіння, розуміння) впливає на життя екосистем. Важливо вміти узгоджувати свої внутрішні переконання з навколишнім середовищем!

9. Підсумки. Заповнення на плакаті третьої сходинки до природи.

Заняття 4. Еко-Я + Еко-Ти

Мета: створити умови для формування власних екологічних цінностей, еконормативної поведінки.

1. Вправа “Екологічні цінності” (10 хв.)

Мета: розширити уявлення про екологічні цінності, створити умови для формування власних екоцінностей.

Хід вправи. Тренер-психолог пропонує учасникам записати на окремому аркуші екологічні цінності, які, на їхню думку, сформовані в учасників (кожен працює самостійно упродовж 5 хвилин). Далі тренер дає завдання проаналізувати, які цінності відсутні в кожного. Далі проводиться обговорення.

Запитання для обговорення: Чи можете ви назвати себе екологічно спрямованою особистістю? Чому? Якими рисами повинна бути наділена “екологічна” людина? Що означає екологічно мислити? Чим відрізняється екологічне мислення жінок і чоловіків? Чого вам не вистачає в собі, щоб бути екологічно свідомою особистістю?

2. Вправа “Портрет екологічної людини” (30 хв.)

Мета: узагальнити уявлення про екологічно свідому особистість, здійснити саморефлексію свого ставлення до навколишнього середовища.

Хід вправи. Тренер об’єднує учасників у чотири підгрупи й пропонує кожній створити колаж на тему: “Екологічна людина – це...”. Колажі створюються із старих журналів, кольорового паперу, стікерів. Час на виконання – 15 хвилин. Після цього кожна група презентує свій портрет (3хв.). Далі проводиться загальне обговорення.

Запитання для обговорення: Які почуття, емоції виникали у вас при виконанні вправи? Які складнощі виникли? Чи схожі створені портрети? У

чому саме? Чим вони відрізняються? Які якості та вміння, що зображені на портретах притаманні вам?

3. Вправа “Табу” (15 хв.)

Мета: спрямувати екологічне світосприйняття учасників на попередження екодевіантної поведінки, сформуванню позитивну самооцінку.

Хід вправи. Щоб максимально наблизити себе до створених портретів, тренер пропонує учасникам скласти перелік заборон для себе по відношенню до навколишнього світу. Іншими словами, треба проаналізувати: “Чого я не буду робити по відношенню до себе, природи, людей”.

На наступному етапі всі “Табу” розвішуються на стіні навколо “портретів екологічної людини”. Учасники упродовж 10 хвилин знайомляться з ними.

Запитання для обговорення: Що дало вам виконання цієї вправи?

Під час обговорення робиться акцент на тому, що просто сформулювати заборону для себе мало, необхідно прагнути дотримуватись її, адже саме це дасть нам відчуття внутрішньої гармонії та емоційного спокою.

4. Вправа “Екологічна карусель” (20 хв.)

Мета: сприяти розвитку екологічного світобачення учасників, позитивного ставлення до себе як носія екологічних цінностей.

Хід вправи. В основу цієї вправи покладено метод “каруселі”. Учасники стають у два кола обличчям один до одного (внутрішнє і зовнішнє). Рухаючись за часовою стрілкою учасник зовнішнього кола звертається до учасника внутрішнього кола із словами: “Ти дуже екологічний, тому що...”. При цьому учасник внутрішнього кола теж робить комплімент партнеру, починаючи тими ж словами. Час спілкування 1 пари – 30-40 секунд.

Запитання для обговорення: Які почуття та емоції у вас виникали при виконанні вправи? Що найбільше запам’яталось?

5. Підсумки. Педагог-тренер пропонує відповісти на запитання: Що нового ви дізналися? Як заняття вплинуло на вас? Чи справдились ваші очікування? Після цього робляться помітки на четвертій сходинці до природи.

Блок 3. Конструктивна взаємодія з довкіллям

Мета: розвивати в учасників навички самоконтролю власних гендерних ролей по відношенню до оточуючого середовища, вміння емпатійного реагування на різні життєві ситуації; сприяти набуттю індивідуального та суспільного екологічного досвіду.

Заняття 5. Спільна мова

Мета: відпрацювати навички конструктивної взаємодії старшокласників з довкіллям, сприяти наповненню їхніх екологічних дій та вчинків цінностями екоатрибутивної поведінки.

1. Привітання. Рефлексія минулих занять (5 хв.)

Мета: зняти емоційну напругу учасників, налаштувати їх на роботу, створити комфортну психологічну обстановку.

2. Вправа “Вірш про себе” (15 хв.) [175, 43]

Мета: сприяти розвитку внутрішньої саморефлексії, формувати відчуття причетності до оточуючого середовища, викликати позитивні емоційні стани.

Хід вправи. Тренер роздає учасникам заздалегідь підготовлені бланки з рядками незакінченого вірша:

Я ніби пташка, тому що...	Я перетворююся на тигра, коли...
Я можу бути вітерцем, тому що...	Я ніби мурашка, коли...
Я склянка води...	Я відчуваю, що я – скала...
Я стежка...	Я ніби риба...
Я – цікава книжка...	Я – пісенька...
Я – миша...	Я ніби буква “О”...
Я – світлячок...	Я відчуваю, що я смачний сніданок...

Невже це насправді Я ?!

Упродовж 10 хвилин діти продовжують рядки вірша, після чого їм пропонується зачитати один із написаних рядків (на власний розсуд).

Запитання до обговорення: Що нового ви дізналися про себе? Які думки і почуття у вас виникли при виконанні вправи? Чому для презентації себе ви обрали саме такий рядок? Яку гендерну роль ви виконували у вашому вірші?

3. Правила (5 хв.)

Мета: сприяти організованості роботи групи, усвідомленню необхідності дотримання правил групової взаємодії.

Хід вправи. Тренер пропонує пригадати правила, які були прийняті групою на першому занятті.

Запитання для обговорення: Яке з правил можна співвіднести з екологічними цінностями? Чому?

4. Вступ до теми (3 хв.)

Тренер знайомить з темами занять третього блоку: “Спільна мова”, “Хочу, можу, буду” та називає основні проблеми, що розглядатимуться.

5. Очікування “Квітуче поле” (7 хв.)

Мета: відпрацювати навички самоусвідомлення власних очікувань, як проєкції результативності роботи на тренінгу.

Хід вправи. Учасники формулюють свої очікування на зернятах, які саджають у землю (плакат із зображенням клумби). При підведенні підсумків у разі здійснення очікувань зернята проростають у різнобарвні квіти.

6. Вправа “На різних мовах” (10 хв.)

Мета: усвідомлення необхідності конструктивності у взаємодії з людьми та світом природи.

Хід вправи. Учасники об’єднуються в трійки. Кожен з трійки отримує свою роль: один – глухий і німий (не чує, не говорить, може лише показувати), другий – сліпий і німий (не бачить, не говорить, проте чує і показує), третій – глухий і паралітик (не чує, не рухається, але говорить і бачить). Протягом 5 хвилин трійкам потрібно домовитись про причину, місце, та час зустрічі.

Запитання для обговорення: Чи важко вам було домовитись? Чому? Чи буваємо ми в житті глухими, сліпими і німими? В яких ситуаціях? Чи

проявляються у людей ці вади по відношенню до довкілля? Як саме? Чи можемо ми сказати про природу, що вона глуха, сліпа та німа? Чому?

В процесі обговорення важливим моментом є усвідомлення старшокласниками того, що для взаєморозуміння людини з навколишнім світом (як з іншими людьми, так і зі світом природи) необхідно вміти знаходити спільну мову. Для цього дуже важливим є момент розуміння мови, знаків, дій, які нам подає співрозмовник. Природа теж не є німою і глухою, вона говорить із нами своєю мовою (плаче, коли обламуємо гілку, радіє, коли її поливаємо тощо). Важливо чути цю мову, вміти бути взаємовигідними один одному, а не лише споживати природні багатства, знущатися з неї, гнобити. Слід пам'ятати, про те, що навіть тоді, коли ти сам не робиш шкоди, твоя байдужість – є також екологічно невиправдана дія.

7. Вправа “Емпатійний малюнок” (психомалюнок) (20 хв.)

Мета: усвідомлення учасниками емпатійних почуттів, які виникають при спостереженні за екодиструктивними діями людей та у зв'язку власними екодевіантними вчинками, стимуляція адекватного ставлення до подій, їх передумов і наслідків, власної відповідальності за певні екологічні вчинки.

Хід вправи. На початку тренер зосереджує увагу на тому, що для створення конструктивних взаємостосунків з оточуючим світом ми повинні розвивати в собі таке почуття як емпатія. Емпатія – це розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. Проте, емпатійними ми повинні бути не лише до людей, а й до природного оточення.

Потім учасникам пропонується зобразити наслідки дії людини по відношенню до оточуючого середовища, які викликають емпатію (зламане дерево, забруднена річка, безноге кошеня тощо). Малюнок створюється 5-7 хвилин. Далі кожен по черзі розповідає про свій малюнок від імені того, що на ньому зображено. Завдання групи – надати підтримку (чим я можу допомогти, що я зроблю, як я вчиню і т. д.).

Запитання для обговорення: Опишіть свої відчуття, коли ви виступали від імені зображеного на малюнку. Які емоції у вас виникали? Що ви відчували, коли надавали допомогу? Що дало вам виконання цієї вправи.

8. Інформаційне повідомлення “Відповідальність” (5 хв.)

Щойно, надаючи підтримку іншим, ви робили вибір – підтримати, чи промовчати. Вибір, дуже часто пов’язаний з нашим бажанням. Якщо людина повною мірою усвідомлює своє бажання, їй необхідно прийняти рішення.

Рішення – це своєрідний місток між бажанням та дією. Прийняти рішення означає взяти на себе певні внутрішні обов’язки по відношенню до тих чи інших дій. Якщо точніше, то прийняття рішення, здебільшого, пов’язується з відповідальністю. Безумовно, набагато легше жити не відповідаючи за свої дії, перекладати відповідальність на інших: “Це ти забруднюєш річку, адже це ти викинув у неї пляшку”. Але ж це ви були поряд і не зупинили, не зауважили, не обговорили, як можна прибрати за собою сміття, в кінці кінців, не дістали пляшку з води. Невже ви зовсім не винні? Тому, важливо завжди пам’ятати, що будь-який життєвий вибір, будь-яке прийняте рішення – це досить відповідальний крок.

Запитання: Чи є ваші вчинки завжди відповідальними, чому? Що мається на увазі під поняттям “екологічна відповідальність”?

9. Гра “Я відповідальний за Землю” (10 хв.) [115, 28 (модифікація)]

Мета: формування усвідомленого відповідального ставлення до екоспрямованих дій та вчинків.

Хід вправи. Тренер, тримаючи в руках м’яч, у вигляді “земної кулі”, говорить від імені Землі: “Я хвора земля. Мої ліси засихають, річки забруднені, зменшується кількість тварин та рослин, люди розрушують мої надра. Я – твоя мати, мої поля і ліси дають тобі продукти харчування, мої води дають тобі життя, мої гори дають тобі великі скарби. Я хвора, мені потрібна твоя допомога. Якщо я помру, зі мною помре усе довкола. Невже ти не відповідальний за мене?!”.

Далі м'яч кидається, комусь у коло. У кого в руках опиняється м'яч, той повинен дати відповідь: “Я відчуваю провину перед тобою, тому що..., але я хочу допомогти тобі тим, що...”

Запитання для обговорення: Що дало вам виконання цієї вправи?

10. Підсумки. Записуються нотатки учасників на п'ятій сходинці.

Заняття 6. Хочу, можу, буду

Мета: сформувані екологічні цінності учасників, зорієнтувати їх на усвідомлення власних рис, можливостей, особистісних ресурсів, необхідних для розвитку екологічної свідомості, не упередженої гендерними установками та стереотипами.

1. Вправа “Незавершені речення” (20 хв.), модифікація методики “Незавершені речення екологічного спрямування” [167, 51]

Мета: сприяти переоцінці власних екологічно значимих переконань, саморегуляції емоційних станів, формуванню екологічних цінностей, набуттю досвіду економативної поведінки.

Хід вправи. В середині кола тренер розташовує коробку із заготовленими заздалегідь смужками паперу, на яких написано початок речень екологічного спрямування. Завдання учасників полягає у тому, щоб, діставши собі речення, продовжити його з позицій екологічно відповідальної поведінки. При цьому інші учасники підтримують діючого учасника оплесками та вигуками “Молодець!”

Пропонуються такі початки речень:

- Людина може проявляти у взаємостосунках з природою...
- Треба зробити жорстокішими міри покарання для тих, хто...
- Виїхавши на природу (до лісу, в гори, на озеро) будь-яка людина має право...
- У справедливому суспільстві всі люди в ставленні до природи повинні мати...
- Історія переконала, що людина і людство зможуть вижити за умов...
- Не можу пояснити, коли людина в поганому настрої...

- Жодна людина не має права поводити себе по відношенню до природи...
- Думаю, що екологія і справедливість в умовах ринкової економіки – це поняття...
- Подальший розвиток прогресу і цивілізації можливий тільки за умови...
- Хочу, щоб наше суспільство...
- Забезпечити нормальне життя собі і своїй сім'ї можна тільки докладаючи зусиль до...
- Вважаю, що викорінити зло в суспільстві можна завдяки...
- Це природно і нормально, коли між людьми створюється атмосфера...
- Люди мають вбачати в природі...
- Робота (професія), що завжди на відкритому повітрі...
- Піднесення власного “я” у мене здійснюється, коли...
- В думках про майбутнє мене хвилюють проблеми...
- Коли я дивлюся на старе дерево, то інколи думаю...
- Деколи, спостерігаючи за бездомною кішкою у дворі чи на вулиці взимку, я думаю...
- Дивлячись на обписані стіни під'їздів у будинках мені ...

Запитання для обговорення: Які думки виникли у вас при виконанні вправи? Чи сподобалась вам власне продовження? Чому? Що ви зараз відчуваєте? Що дало виконання вправи?

Під час виконання цієї вправи створюється атмосфера позитивної оцінки дій учасників (гучні оплески, емоційні вигуки “Молодець”). Це дає змогу відчувати стани задоволення, радості, наснаги, тобто, налаштувати учасників на те, що екологічно доцільні вчинки, думки та дії викликають позитивно забарвлені переживання, підтримують гарний настрій.

2. Вправа “Власна справа” (45 хв.)

Мета: сприяти формуванню екологічного мислення, усвідомленню власних рис, можливостей, особистісних ресурсів та перешкод, необхідних для

розвитку екологічної свідомості, опануванню навичок конструктивного ставлення до себе та вирішення проблем оточуючого світу.

Хід вправи. *1-й етап.* Тренер об'єднує учасників у дві команди. Після чого говорить, що у кожної команди є можливість відкрити власну справу, яка пов'язана з охороною та збереженням оточуючого середовища. На відкриття справи спонсор (яким є тренер) виділить значні кошти. Проте, ці кошти він віддасть тій команді фахівців, чий проект буде більш цікавим.

Ідеї проектів однієї групи повинні бути пов'язані з проблемами забруднення води або вживання неякісних, радіаційно-забруднених продуктів. Друга група може розробляти проекти по очищенню повітря чи збереженню рослинного світу.

Упродовж 20 хвилин команди готують свої проекти (суть ідеї полягає в тому, щоб з'ясувати, що будуть робити діти, можливо щось виготовляти, з яких матеріалів, як будуть впроваджувати свій проект, що це дасть і для чого). Окрім цього, кожна команда придумує для власного проекту свою назву та логотип. На наступному етапі відбуваються презентації (по 5 хв. кожна команда).

2-й етап. Тренер повідомляє, що йому сподобались обидва проекти, тому він пропонує їх об'єднати. При цьому потрібно поєднати в одне назву і логотип. Час на підготовку 20 хвилин. Після цього відбувається загальна презентація.

Запитання для обговорення: У чому важливість проектів, які створені командами? Які відчуття у вас виникали, коли ви їх створювали? Чи вплинуло це на вашу власну екологічну позицію? Чи залежить важливість ідеї від гендерних ролей учасників команд? Що ви відчули, коли необхідно було створити один проект? Навіщо ми робили спільний проект? Які ваші враження від спільного проекту?

Після завершення обговорення учні підводяться до розуміння того, що гендерні ролі людини не повинні впливати на вирішення глобальних екологічних проблем. І “сильні” чоловіки, і “ніжні” жінки є необхідно

важливими для подолання екологічної кризи, яку ми спроможні вирішити лише спільними зусиллями (у цьому полягає ідея поєднання проєктів, злиття компаній).

3. Вправа “Я хочу, я можу, я буду” (10 хв.)

Мета: активізація та укріплення довіри до самих себе, власних бажань та потреб, співвіднесення Я-образу з навколишнім середовищем.

Хід вправи. Учасникам пропонується висловити свої думки щодо покращення екологічної ситуації у контексті трьох ключових позицій: “Я хочу... Я можу...Я буду...”. Учасники за бажанням презентують власні ідеї.

Запитання до обговорення: Що дало вам виконання цієї вправи?

4. Підсумки. Дітям надається можливість подумати та висловитись стосовно того чи здійснилися їх очікування, при цьому пропонується закінчити фразу: “Для мене цей час...”. Узагальнення записується на шостій сходинці.

Блок 4. У гармонії з собою та світом

Мета: формувати в дітей відчуття причетності (компліцитності) до життєдіяльності природного, штучного середовища й свого внутрішнього світу та сприяти гармонізації гендерної "Я-концепції" учасників в еколого-психологічному просторі, розвивати можливості взаємозамінності гендерних ролей.

Заняття 7. Квітка моїх потенціалів

Мета: розширити екологічний кругозір учасників, стимулювати їх до саморефлексії внутрішніх потенціальних ресурсів, усвідомлення власних планів, можливостей і результатів конструктивної взаємодії з довкіллям.

1. Привітання. Рефлексія минулих занять (5 хв.)

Мета: актуалізація проблем, які піднімалися на попередніх заняттях, зняття емоційної напруги учасників, налаштування їх на роботу.

2. Гра-розминка “Звук групи” (5 хв.)

Мета: сприяти відчуттю єдності групи, усвідомленню свого психоемоційного стану.

Хід гри. Тренер пропонує кожному подумати, який звук відображає в даний час його внутрішній стан. Далі учасники заплющують очі, ведучий ходить по колу та торкається когось з дітей. Хто відчув дотик – видає свій звук. В кінці тренер дає команду “звук групи”, завдання учасників – прозвучати разом.

Запитання для обговорення: Які ваші відчуття після виконання вправи?

Чому ви обрали саме такий звук? Чи сподобався вам звук нашої групи?

3. Вправа “Віддзеркалення” (15 хв.)

Мета: активізація усвідомленого ставлення до навколишнього середовища та самого себе як частинки соціуму, співвіднесення «Я-образу» з довкіллям.

Хід вправи. Учасники після роздумів (2 хв.) закінчують фразу: “Я у світі..., світ в мені віддзеркалюється...”

Запитання для обговорення: Чи в усіх людях ми можемо знайти віддзеркалення світу? Яким воно може бути? Що впливає на відображення нас у світі та світу в нас? Що дало вам виконання цієї вправи?

В процесі обговорення продукуються ідеї учасників стосовно двосторонності такого віддзеркалення. Робиться висновок про те, що наскільки ми зуміємо віднайти свою роль і місце у світі, настільки адекватною, сприйнятною та приємною собі й іншим буде проекція цього світу в нас. Чим розумніше (екологічніше) ми зможемо самоврегулювати відтворення світу в нас, тим більше отримаємо задоволення від самого себе, від соціуму, в цілому від усього довкілля. Тому наше завдання полягає в розвитку умінь ефективного спілкування з оточуючим світом. Екологічність світосприйняття являється одним із визначальних факторів гармонізації людини зі своїм оточенням.

4. Правила (5 хв.)

Мета: повторення загальногрупових принципів роботи.

Хід вправи. Учасники пригадують правила роботи групи, при цьому аналізують і віднаходять для себе, які з них стануть для учасників правилами спілкування з навколишнім середовищем.

5. Вступ до теми. Очікування (10 хв.)

Тренер знайомить з темами занять четвертого блоку: “Квітка моїх потенціалів” та “Послання у світ” і просить визначитись зі своїми очікуваннями.

6. Інформаційне повідомлення “Гармонійний розвиток особистості” (10 хв.)

Мета: формування уявлення про гармонійний розвиток особистості, визначення впливу екологічності людини на розкриття її потенціалів.

Хід вправи. *1-й етап.* Мозковий штурм “Гармонія – це...”. Всі ідеї учасників фіксуються на плакаті А1. Робиться загальний висновок.

2-й етап. Інформаційне повідомлення “Гармонійний розвиток особистості”. Гармонія – основна ознака екологічного мислення та екологічної свідомості людини. Наскільки людина ефективно самоврегулює свою взаємодію з природним і штучним середовищем та наповнює власне його відтворення екологічним змістом, настільки гармонічнішим, узгодженішим буде її життя.

Гармонійний розвиток людини включає в себе розвиток усіх складових життєдіяльності людини, розкриття її потенційних можливостей і ресурсів. Гармонію людини символічно представляють у вигляді квітки, сім пелюсток якої формують узор взаємопов’язаних потенціалів, що відображають різні аспекти душевного, тілесного, соціального життя людини. Це потенціали: розуму, волі, почуттів, тіла; суспільний, креативний та духовний потенціали (пояснюється сутність кожного з них). Завдання кожної людини – максимально розкрити кожен зі своїх потенціалів.

Запитання для обговорення: Чи можна який-небудь з потенціалів назвати суто жіночими, чи суто чоловічими? Як природа впливає на розкриття

кожного з людських потенціалів? Які стани викликає у вас прагнення до гармонійності?

Наприкінці обговорення підкреслюється позитивний вплив природного середовища на розвиток усіх сфер життєдіяльності, розкриття всіх потенціалів. Наголошується також, що природа спроможна викликати, стимулювати сприятливі психоемоційні стани, що є досить важливим для позитивного сприйняття світу та активності людини в ньому. Проте, чим більше позитивних спрямувань ми віддамо довкіллю, тим більше отримаємо їх самі.

7. Вправа “Квітка потенціалів”(30 хв.)

Мета: розширення екологічного кругозору, саморефлексія внутрішніх потенціалів учасників, усвідомлення власних планів, можливостей і результатів у конструктивній взаємодії з довкіллям.

Хід вправи. Кожному учаснику пропонується створити власну квітку потенціалів. Для цього на семи окремих пелюстках (тренер дає учасникам заготовлені з кольорового паперу пелюстки) потрібно прописати: “Які якості та вміння є на сьогодні в мене, щоб розкрити даний потенціал”. По-іншому, необхідно визначитись: “Що я конкретно вмю робити, що я знаю, які якості мені притаманні”. Завдання виконується упродовж 10 хвилин.

Далі група об’єднується у три команди. Кожною командою створюється загальна квітка (на окремому плакаті). При цьому домальовуються сприятливі природні фактори. Час на виконання 10 хвилин.

Після презентації проводиться загальне обговорення.

Запитання для обговорення: Чи важко вам було визначати власні можливості? Що дало вам створення квітки малої групи? Яку роль відіграють природні фактори у гармонійному розвитку особистості? Чи змінилося ваше ставлення до проблем довкілля? Чому?

8. Підсумки. Записи на сьомій сходинці до природи.

Заняття 8. Послання у світ

Мета: сприяти усвідомленню власної життєвої позиції по відношенню до навколишнього середовища та свого «Я», набуттю навичок екоатрибутивної гендерно доцільної поведінки й діяльності у різних життєвих сферах.

1. Вправа “Старовинний рукопис” (20 хв.) [107, 59]

Мета: усвідомлення загальнолюдських цінностей, як першоджерела гармонії власного життя, формування екологічного мислення.

Хід вправи. Група об’єднується у три малі групи. Кожна отримує сім розрізнених аркушів з написаними на них висловами філософів:

Не помиляється той, хто нічого не робить. Усьому знай міру. Тяжкий тягар – невігластво. Усе своє носи з собою. Обмірковуй усе заздалегідь. Не поспішай у дорозі. Важко людині бути хорошою.

Завдання для груп: “Перед вами сім завершених думок великих мудреців світу. У кожній з них закладений певний сенс життя. Уявіть, що це фрагменти старовинного рукопису, які знайдені у розрізненому стані. Можливо, вдале поєднання цих висловів містить розгадку сенсу життя, його гармонійності. Спробуйте розгадати! Ви повинні поєднати всі ці вислови в один, логічно узгоджений текст. При цьому дозволяється використовувати для поєднання інші слова, але мінімально, до того ж, допускається граматична зміна форм”. На виконання вправи відводиться 10 хвилин. Далі групи презентують свої ідеї.

Запитання для обговорення: У чому ж полягає мудрість життя? Як ваші записи можна співвіднести з відношенням до довкілля, і зокрема, до природи? Що нового ви винесли для себе?

2. Вправа “Вісім сходенок до природи” (15 хв.)

Мета: узагальнення уявлень про екологічність світосприйняття, прогнозування власних екологічних дій та вчинків на майбутнє.

Хід вправи. Вивішується плакат, що створювався упродовж всього тренінгу. Записується восьма сходинка. Далі в процесі групового обговорення здійснюється аналіз напрацювань групи. При цьому, проговорюються наступні моменти: як потрібно себе поводити, що робити, як мислити, як стримувати свої емоції, як реагувати на неадекватні дії інших по відношенню до природи,

що впливає на наші екологічні цінності, у чому сенс життя людини тощо (всі аспекти екологічності про які йшла мова на заняттях).

Далі кожен учасник, враховуючи те, чого йому не вистачає у наближенні до природи створює свою сходинку, на якій прописує конкретні дії. Записи почергово зачитуються за бажаннями учасників.

Запитання для обговорення: Чи задумувалися ви раніше над важливістю даних кроків? Що вас зацікавило у кроках інших учасників? Чи є шлях до природи дуже складним? Чому люди часто його обминають?

3. Вправа “Послання у світ” (25 хв.) [106, 38 (модифікація)]

Мета: усвідомлення власної життєвої позиції по відношенню до навколишнього середовища та свого «Я», часткова реалізація в конкретних діях ключових положень життєвої позиції учасників.

Хід вправи. Учасники індивідуально складають послання у світ, у якому описують своє ставлення до екологічних проблем, дають поради та застереги іншим людям щодо їх ставлення до екології, роблять заклики до мобілізації спільних зусиль щодо виходу з екологічної кризи. На виконання 10 хвилин. Послання учасників зачитуються.

Далі тренер роздає повітряні кульки, в які учасники вкладають свої послання та надувають їх. Після цього всі виходять на подвір'я та випускають кульки в небо.

Запитання для обговорення: Які відчуття у вас виникли, коли ви випускали кульку в небо? Чи усвідомлюєте ви себе причетними до екологічних проблем? У чому це проявляється ?

4. Підсумки (20 хв.). Учасники заповнюють останню сходинку до природи, обмінюються враженнями про тренінг, при цьому тренер акцентує увагу, щоб прозвучали ті висновки, які кожен зробив для себе, що відкрив у собі, в інших, у природі.

Закінчуючи опис програми еколого-психологічного тренінгу виділимо ті вправи, які спрямовані на формувальні впливи у різних сферах екологічної свідомості.

Когнітивна сфера: вступи до тем (занять), “Два світи”, “Світ навколо мене”, інформаційні повідомлення про стан екології в Україні, “Філософія життя”, “Категорії цінностей”, “Екологічні цінності”, “Відповідальність”, “Власна справа”, “Гармонійний розвиток особистості”, “Квітка потенціалів”.

Ціннісно-смілова сфера: “Метафора”, “Інсайт”, “Проблеми екології”, “Футболка з написом”, “Лист до себе”, “Категорії цінностей”, “Екологічні цінності”, “Екологічна карусель”, “На різних мовах”, “Емпатійний малюнок”, “Незавершені речення”, “Власна справа”, “Віддзеркалення”, “Старовинний рукопис”, “Вісім сходинок до природи”, “Послання у світ”.

Поведінкова сфера: “Я частинка світу, тому що...”, вправи на визначення та реалізацію очікувань, “Метафора”, “Неприємний спогад”, “Феєрверк”, “Футболка з написом”, “Портрет екологічної людини”, “Табу”, “Вірш про себе”, “Я відповідальний за Землю”, “Власна справа”, “Я хочу, я можу, я буду”, “Квітка потенціалів”, “Послання у світ”.

Запитання до кожної вправи торкаються усвідомлення власної життєвої позиції по відношенню до навколишнього середовища та власного гендерного “Я” у різних сферах прояву екологічної свідомості.

Таким чином, вище представлено змістовне наповнення спрямованого психолого-педагогічного впливу на екологічну свідомість школярів за допомогою зовнішніх, онтологічних факторів (спеціально створених психологічних умов). Окрім змістовних дій і проблемних ситуацій формувальний вплив забезпечувався ще й фізичним, особистісним та проблемним оточенням.

Фізичне оточення визначалося тим, що тренінг проводився у досить просторому приміщенні (площа 35 кв. м.), яке пофарбоване у світлі пастельні кольори, добре озеленене, з ілюстраціями природи на стінах. Сприятливими атрибутами даного шкільного приміщення були: хороше освітлення, м’які стільці (по кількості учасників), магнітофон, фліпчарт, папір різного формату, маркери, фарби. Особистісне оточення являло собою гендерно збалансовану групу учасників. Особистісно-орієнтований підхід (моделювання ролей,

проектування ситуацій тощо) дозволяв будувати роботу у контексті проблемного оточення, орієнтованого на домінуючі екологічні цінності та екодиспозиції учасників.

3.3. Динаміка змін екологічної свідомості досліджуваних учнів під впливом тренінгової взаємодії

Результативність та дієвість впровадженої програми еколого-психологічного тренінгу з'ясувалась через порівняння показників структурних компонентів сфер екологічної свідомості в учнів експериментальної та контрольної груп до початку формувального експерименту та після його завершення.

Для вихідної та кінцевої діагностики був використаний тест “Екоціннісні диспозиції” (ТЕД) [167]. Вибір даної методики зумовлений рядом причин: по-перше вона має широкий діапазон психометричних можливостей, а саме діагностує компоненти двох сфер екологічної свідомості (ціннісно-сміслової та поведінкової). Це дає змогу водночас проаналізувати рівень сформованості екологічних цінностей, поведінкових стратегій у ставленні до природи (екодиспозицій), визначити міру прояву компліцитності в екологічній свідомості досліджуваних. Відповідно до теоретичних уявлень про екологічну свідомість та виходячи з результатів емпіричних досліджень її структур, з'ясовано, що розвиток даного типу свідомості забезпечується сформованістю її когнітивної сфери (екологічним світоглядом, повнотою екологічних уявлень, суб'єктивним образом світу). Таким чином, діагностичними можливостями ТЕД безпосередньо окреслюється пряма залежність рівнів розвитку ціннісно-сміслової та поведінкової сфер екологічної свідомості від ступеня розвитку когнітивної сфери. Даний факт дозволяє під час проведення формувального експерименту обмежитись вище названою методикою.

Перед початком обговорення результатів акцентуємо увагу на наступних положеннях. У констатувальному дослідженні встановлено, що учні 9-го класу

за показниками гендерного типу наближаються до ознак біологічної статі (між ними не виявлено статистично значимих відмінностей, $p \geq 0,05$), або проявляють андрогінію. З огляду на даний факт, у формувальному експерименті розподіл вибірки здійснювався за критерієм “хлопці-дівчата”. При цьому в ході аналізу результатів враховувалося, що за результатами емпіричних вимірів констатувального дослідження екологічна свідомість хлопців за своїм характером є максимально близькою до екологічної свідомості осіб маскуліного типу, змістовне наповнення структур екологічної свідомості дівчат є співзвучним з наповненням структур екологічної свідомості носіїв фемінного гендерного типу.

Результати середніх значень показників ціннісних орієнтацій та екологічних диспозицій учасників експериментальної та контрольної груп, виявлені під час проведення вихідного зрізу подані у табл. 3.1.

При порівнянні показників екоціннісних диспозицій у свідомості школярів контрольної та експериментальної груп перед впровадженням програми формувального впливу, можна помітити, що різниця між ними знаходиться в межах незначних розбіжностей ($p \geq 0,05$).

Таблиця 3.1

Співвідношення ціннісних орієнтацій та екопсихологічних диспозицій у свідомості учнів експериментальної та контрольної груп (вихідний зріз, у%)

Групи досліджуваних	Ціннісні орієнтації				Екоціннісні диспозиції					
	СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	Clb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
КГ	15,2	32,3	31,9	28,4	53,4	18,8	20,45	23,0	8,4	17,8
ЕГ	16,0	35,8	30,1	31,7	59,0	29,2	18,1	23,1	10,9	13,3

Примітка. Аббревіатура екодиспозицій у таблиці відповідає авторському їх позначенню в оригіналі методики.

Умовні позначення: СЦ – соціальні цінності, ЕЦ – екологічні цінності, МЦ – моральні цінності, ЯЦ – моральні цінності; Clb – колаборативна диспозиція, Nes – несесітивна диспозиція, Ind – індиферентна диспозиція, Sms – суміснійна диспозиція, Smt – суметральна диспозиція, Gach – гашенарна диспозиція.

З табл. 3.1 слідує, що найбільш вираженою є відмінність у проявах несесітивної екодиспозиції, з 10,4% розходженням, споживацька стратегія по відношенню до оточуючого середовища переважає у респондентів експериментальної групи. Колаборативна екодиспозиція у школярів контрольної групи є менш вираженою на 5,6% (відповідно 59,0%-53,4%). Індекс кількісного вияву суметральності є ідентичним в обох групах і становить 23,0% та 23,1%. На 2,35% є нижчим показник індиферентності у школярів експериментальної групи (18,1% проти 20,45%). Дещо вищою (на 4,5%) окреслилася позиція нанесення шкоди природі (гашенарна) у досліджуваних групи контролю. Проте, в усіх випадках відмінності також виявилися статистично не значимими. Отже, результати контрольної та експериментальної груп до формувального експерименту виявилися практично тотожними.

Оцінка кількісних проявів категорій цінностей учнів обох груп дає змогу стверджувати, що найменш значимими для учнів є соціальні цінності: 15,2% (КГ) та 16,0% (ЕГ). Фактично на одному рівні знаходяться індекси екологічних – 32,3% - 35,8%, моральних - 31,9% - 30,1% і Я-цінностей – 28,4% - 31,7% відповідно в контрольній та експериментальній групах.

Аналіз результатів вихідної діагностики за гендерною ознакою показує, що фактору колаборативної екодиспозиції надають перевагу дівчата обох досліджуваних груп. У відсотковому відношенні це складає: в експериментальній групі – 55,1% (хлопці), 63,4% (дівчата); в контрольній групі – 48,8% (хлопці), 57,9% (дівчата).

Однаково вираженим є відсоток несесітивності у хлопців і дівчат експериментальної групи (29,2%), дещо нижчим він виявився у дівчат контрольної групи (14,6%), у той час як в юнаків цей показник складає 22,9%.

Індекс кількісного вияву індиферентної екодиспозиції суттєво не відрізняється. На 10,1% у хлопців експериментальної групи перевищує індекс вияву совметральної диспозиції. Дещо вищими є відсотки гашенарної диспозиції у представників чоловічої статі обох груп. Унаочнимо отримані дані на рисунках 3.2 (а, б) та 3.3 (а, б).

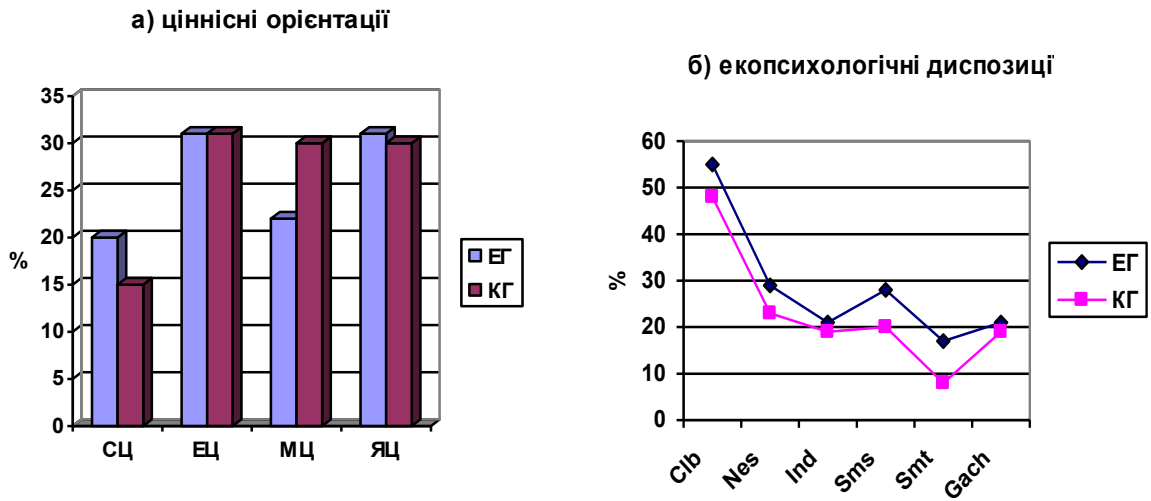


Рис. 3.2. Співвідношення ціннісних орієнтацій та екологічних диспозицій у свідомості хлопців КГ та ЕГ (вихідний зріз, у%)

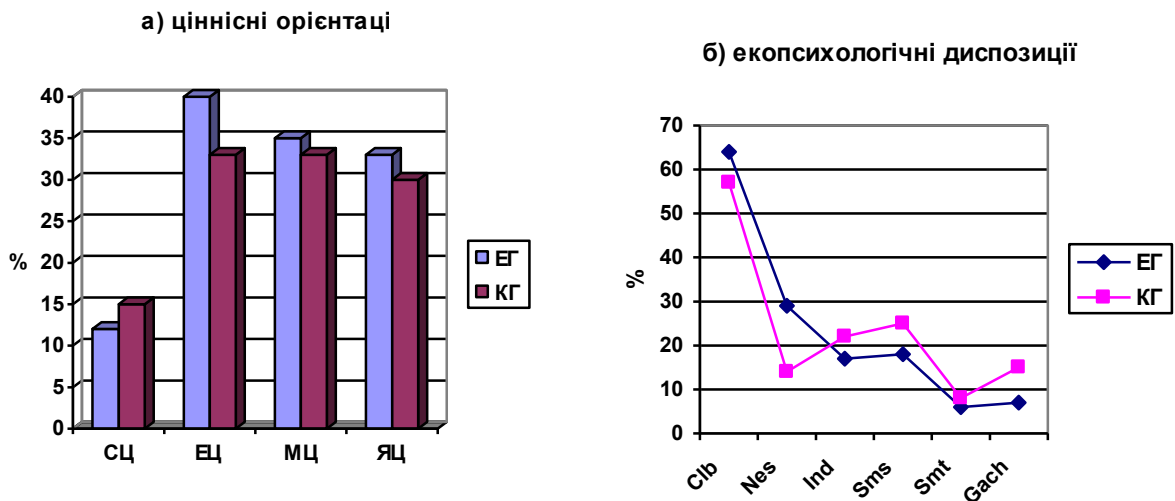


Рис. 3.3. Співвідношення ціннісних орієнтацій та екологічних диспозицій у свідомості дівчат КГ та ЕГ (вихідний зріз, у%)

ЕГ	до ФЕ	16,0	35,8	30,1	31,7	59,0	29,2	18,1	23,1	10,9	13,3
	після ФЕ	16,2	59,3	23,4	23,9	80,6	17,3	7,45	15,9	2,4	4,1
КГ	до ФЕ	15,2	32,3	31,9	28,4	53,4	18,8	20,45	23,0	8,4	17,8
	після ФЕ	15,4	33,1	30,8	29,7	55,0	23,2	20,8	23,2	10,3	17,4

Такі дані дають усі підстави вважати, що в учнів експериментальної групи відбулися певні процеси усвідомленого уникнення антропогенного тиску на природу, відновилися певні порушення екологічних диспропорцій, відбулося врегулювання окремих сторін їх стосунків з довкіллям.

З табл. 3.2 видно, що у свідомості учнів контрольної групи фактично не відбулося суттєвих змін. Розбіжності між показниками ціннісних орієнтацій та екодиспозицій лежать у межах від 4,0% до 0. Так, відсотковий вияв соціальних цінностей залишився майже без змін (15,2% - 15,4%), екологічні цінності зросли на 0,8% моральні цінності знизились на 1,1%, Я-цінності підвищилися з 28,4% до 29,7%.

Відносно змін у прояві екодиспозицій спостерігаємо майже аналогічну картину. Колаборативна диспозиція залишилась у межах 55% (відповідно 53,4% - 55,0%), відсотки совмісної позиції не змінились – 23,0% - 23,2%. Споживацька стратегія учнів контрольної групи збільшилася на 1,9%, позиція гашенарності фактично не змінилася – 17,8% - 17,4%. Це є одним із аргументів на користь розробленої нами програми, яка, як бачимо з результатів дослідження, спроможна підсилити позитивний вплив на формування екологічної свідомості особистості.

Табл. 3.2 ілюструє, що відсоток екологічних цінностей дітей експериментальної групи після формувального експерименту є вищим, ніж у старшокласників контрольної групи. Як вказувалося нами раніше, вони зросли на 23,5% і складають 59,3%, що на 26,2% більше ніж в контрольній групі ($p \leq 0,05$). Після формувального впливу колаборативна екодиспозиція учасників експериментальної групи (80,6%) грає провідну роль у порівнянні з цією ж

позицією учнів контрольної групи (55,0%). Статистична значимість змін фіксується в межах від 0,05 до 0,001 достовірних відмінностей.

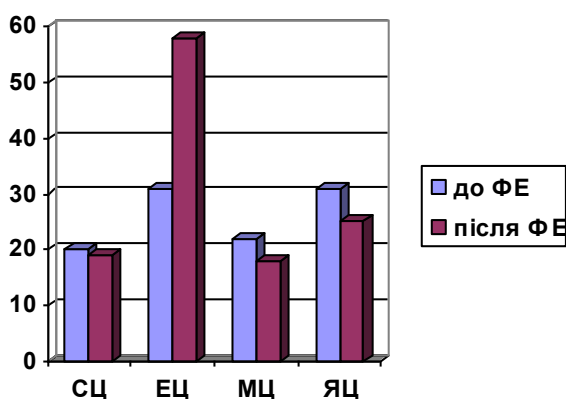
Помітні зміни відбулися в кількісному вияві екодиспозиції, що відображає споживацьку стратегію школярів. В учнів, які пройшли тренінг несесітивна екодиспозиція з 29,2% знизилась до 17,3%. Відсотковий вираз несесітивності в контрольній групі складає 23,2%. У порівнянні результатів дослідницьких груп показник індиферентності нижчий в експериментальній групі: ЕГ – 7,45%, КГ – 20,8%, Зазначимо, що перед формувальним впливом індиферентність ЕГ дорівнювала 18,1%.

Особливої уваги заслуговує аналіз відсоткового співвідношення прояву гашенарності (псувати, шкодити, спотворювати). В експериментальній групі дана екодиспозиція знизилася на 9,2%. Її кількісне значення після експерименту відповідає 4,1%, що є на 13,3% результат кінцевого зрізу контрольної групи.

З огляду на те, що основним завданням нашої програми є формування андрогінного типу екологічної свідомості молоді, звернемося до аналізу кількісних значень досліджуваних елементів структур екологічної свідомості у представників чоловічої та жіночої статі після формувального експерименту. Нагадаємо, що матеріали вихідного зрізу дослідження показали: надання переваги колаборативній екодиспозиції дівчатами обох груп (ЕГ й КГ), більшу вираженість позиції підкорення (совметральність) та стратегії нанесення шкоди природним об'єктам (гашенарність) у хлопців.

На наступному рисунку відображені зміни екологічної свідомості юнаків експериментальної та контрольної груп (рис. 3.4 (а,б)).

а) ціннісні орієнтації



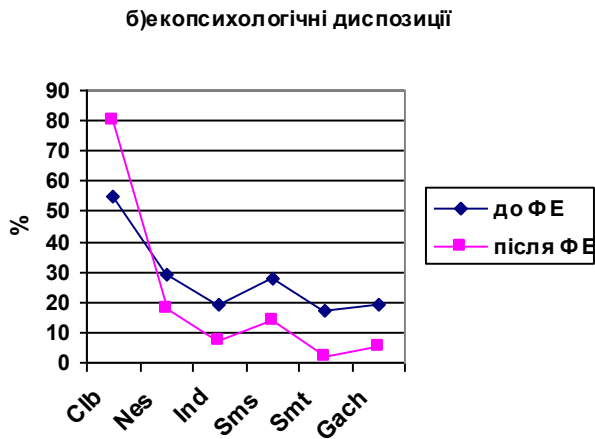


Рис. 3.4. Результати формувального впливу на екологічну свідомість учнів чоловічої статі ЕГ

Представлені дані свідчать, що помітні зміни відбулися у свідомості хлопців експериментальної групи. Так, спостерігається тенденція до руйнування гендерного стереотипу, пов'язаного з емоційним сприйняттям навколишнього середовища. На це вказують індекси вияву колаборативної екологічної диспозиції в школярів експериментальної групи – 80,2% (яка, до речі, виступає пріоритетною для даної групи), у той час, як хлопці групи контролю виявляють позицію співробітництва на рівні 50,9%.

Слід відмітити, що під впливом тренінгової програми у представників чоловічої статі відбулися бажані зміни щодо питомої ваги виразу позиції, яка характеризується напівсвідомою схильністю приносити шкоду тим, чи іншим природним об'єктам, руйнувати їх задля власного задоволення, забави. Гашенарна екодиспозиція в даній категорії досліджуваних при кінцевому діагностичному зрізі склала 4,9% (у порівнянні з 19,2% при вихідній діагностиці).

З 29,2% до 17,7% знизилася екологічна диспозиція, пов'язана зі споживацькою сутністю людини у хлопців, що підлягали формувальному впливу. 23,2% - 25,9% - такі показники характеризують несеситивну екодиспозицію у представників чоловічої статі контрольної групи. Тобто завдяки програмі формувального впливу вдалося вплинути на руйнування

гендерного стереотипу, пов'язаного з завойовницькою, хижацькою сутністю екодиспозицій чоловіків.

Цю думку підтверджують і дані, отримані за виразом совметральної екологічної диспозиції. Так, після формувального впливу усвідомлену лінію приборкування природних систем задля задоволення своїх інтересів проводять лише 2,3% представників чоловічої статі експериментальної групи, що майже в чотири рази менше ніж юнаків контрольної групи – 8,0%.

Помітно вирізняється і показник індіферентної екодиспозиції у хлопців, що працювали в тренінгу: 7,4% - їхній результат, 19,8% - показник школярів контрольної групи.

Зупинимось на категоріях цінностей у юнаків, зокрема екологічних цінностях. 58,6% - дані досліджуваних експериментальної групи (31,2% - цифра вихідного зрізу), 31,6% - показник старшокласників контрольної групи. Як бачимо, тренінгова програма сприяла усвідомленню старшокласниками значимості та важливості для сьогодення екологічних цінностей. Варто відмітити, що в ході виконання вправи “Категорії цінностей” більшість учасників сказала, що ніколи не задумувались над тим, що взагалі існують такі цінності, як екологічні.

Порівнюючи зміни, що відбулися у структурах свідомості юнаків відмітимо, що позитивний приріст (чи навпаки спад, залежно від змістовної сутності диспозиції) показників є статистично значимим у школярів експериментальної групи ($p \leq 0,001$).

За результатами формувального впливу приходимо до висновку, що спеціально організоване навчання за тренінговими технологіями стимулює у представників чоловічої статі формування екологічної свідомості, не заангажованої гендерними установками та стереотипами.

Далі проаналізуємо виявлені нами зміни, що стосуються ціннісних орієнтацій та екопсихологічних диспозицій у досліджуваних жіночих групах. Порівняльний аналіз кількісних індексів структур екологічної свідомості школярок унаочнимо на рисунку 3.5 (а,б).

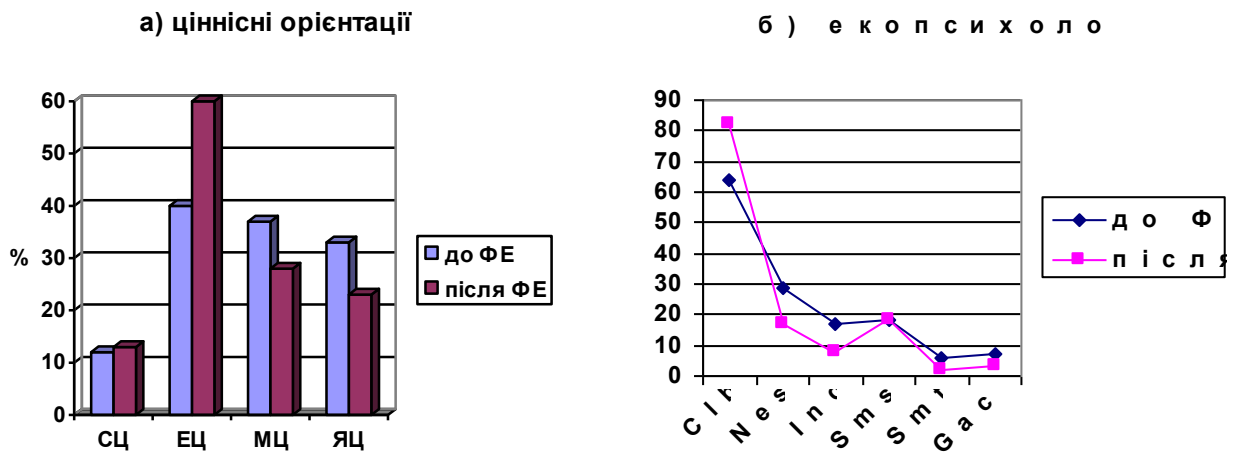


Рис. 3.5. Результати формувального впливу на екологічну свідомість учнів жіночої статі ЕГ

Аналізуючи результати формувального впливу на свідомість дівчат можна побачити, що провідну роль після експерименту у них займає колаборативна екологічна диспозиція – 81,7% (вихідний результат – 64,0%). Поряд з цим, у представниць жіночої статі, що входили до складу контрольної групи відсотковий результат даної позиції становить 60,1% (збільшився на 3,2%).

Зауважимо, що помітно знизився у дівчат експериментальної групи показник індиферентності: з 17,2% до 8,1%, у старшокласниць контрольної групи він складає 18,6%. Тобто, дівчата, які пройшли навчання за тренінговою програмою стали менше проявляти байдужості до проблем довкілля. Відмітимо, що й у хлопців експериментальної групи цей показник знизився на 12,0%. Даний факт свідчить про певну синхронізацію (вирівнювання) чоловічого та жіночого світосприйняття. Отже, можемо говорити, що наша програма стимулювала у старшокласників самоврегулювання сенсів статево-специфічного відтворення навколишнього середовища.

Аналіз кількісних індексів прояву сумісної екодиспозиції показує, що страх перед стихіями природи проявляють респондентки всіх досліджуваних груп: ЕГ – 18,3%; КГ – 22,2%. Це ще раз підтверджує стереопітизацію

жіночого початку, як слабкого. Хоча, зробимо акцент, що індекс совмісійності у дев'ятикласниць, які пройшли формувальну програму виявився найнижчим. Даний факт дає змогу говорити, що формувальний вплив дещо похитнув вказаний вище стереотип у старшокласниць експериментальної групи.

Найнижчими у представниць жіночої статі, які залучалися до формувального впливу, є індекси совметральної (2,4%) та гашенарної (2,9%) екодиспозицій. Респонденти контрольної групи відповідно мають 7,45% і 14,6%. Говорячи про екологічні цінності, відмітимо, що найвищий їх відсоток виявляється у школярок, які пройшли тренінгову програму – 60,1%, порівняно з показником представниць контрольної групи – 23,7%.

Як видно з проведеного аналізу, в результаті формувального впливу рівень сформованості екологічної свідомості є вищим у дівчат експериментальної групи (екоцінності – > на 24,0%, екодиспозиції: колаборативна – > на 22,0%, індіферентна – < на 11,0%, совметральна – < на 5,0%, гашенарна – < на 12,0%). Інакше кажучи, в результаті формувального експерименту досягнуто бажаних змін у векторах відповідних екоціннісних диспозицій школярів-учасників тренінгу.

Враховуючи гендерну спрямованість тренінгової програми, порівняємо рівневі прояви екологічних цінностей та відповідних екодиспозицій у хлопців і дівчат експериментальної групи. Показники діагностичного зрізу учасників експериментальної групи за методикою ТЕД, що проводився після тренінгової роботи за нашою програмою представлені на рисунку 3.6.

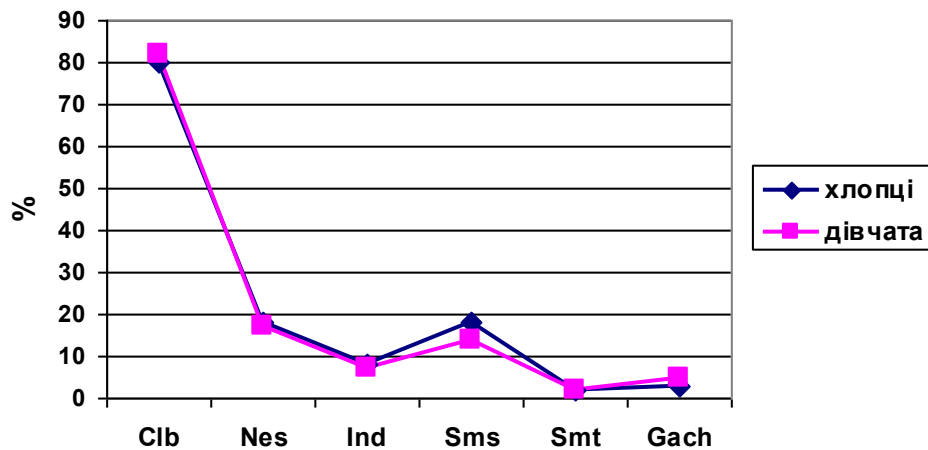


Рис. 3.6. Співвідношення прояву екопсихологічних диспозицій у свідомості учнів ЕГ після формувального експерименту (у %)

З рис. 3.6 видно, що відсоткове співвідношення екологічно значимих показників у представників обох статей після формувального впливу фактично ідентичне. Для наочнішого сприйняття далі округлимо відсоткові показники.

Екологічні цінності становлять 58,0% у хлопців і 60,0% у дівчат. Майже однакові вирази мають Я-цінності: 25,0% та 23,0%, відповідно у представників чоловічої та жіночої статі. Нагадаємо, що у відповідності з метою та задачами тренінгу ми працювали саме над розвитком даних категорій ціннісних орієнтацій. Екодиспозиції співвідносяться наступним чином: Clb – 80,0% (X), 82,0% (Д) – різниця 2,0%; Nes – 17,0% (X), 18,0% (Д) – різниця 1,0%; Ind – 7,0% (X), 8,0% (Д) – різниця 1,0%; Sms – 18,0% (X), 14,0% (Д) – різниця 4,0%; Smt – 2,0% (X), 2,0% (Д) – різниця дорівнює 0; Gach – 5,0% (X), 3,0% (Д) – різниця 2%. Таким чином, різниця індексів кількісного вияву екодиспозицій коливається в межах від 0 до 4%. Це свідчить, що екологічна свідомість хлопців і дівчат набуває фемінно-маскулінних ознак, тобто за своєю сутністю може характеризуватись як андрогінна. До формувального експерименту вони різнилились в межах від 1,0 до 12,0%. Даний факт проілюстрований на рис. 3.7, що поданий нижче.

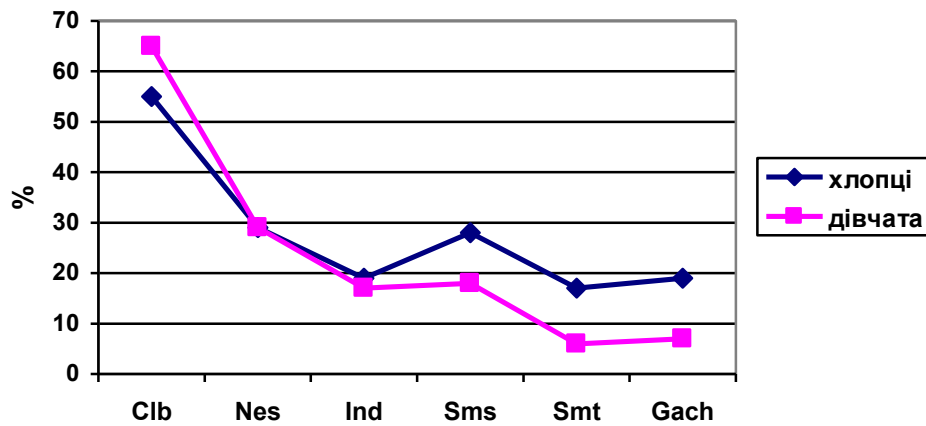


Рис. 3.7. Співвідношення прояву екопсихологічних диспозицій у свідомості учнів ЕГ до формувального експерименту (у %)

У контрольній групі результати контрольного зрізу суттєво не відрізняються від показників вихідної діагностики. Так, розбіжності в екодиспозиціях становлять: колаборативна – до експерименту 9,0%, після – 10,0% ($p > 0,05$); нессесітивна – до 9,0%, після 7,0% ($p > 0,05$); індиферентна – до 3,0%, після 1,0% ($p > 0,05$); совмісйна – до 5,0%, після – 3,0% ($p > 0,05$); совметральна – до 0%, після 5,0% ($p > 0,05$); гашенарна – до 7,0%, після 5,0% ($p > 0,05$). Можна помітити, що певні коливання в кількісних індексах диспозицій відбулися, але вони не є підґрунтям для помітної синхронізації екологічно детермінованої свідомості юнаків і дівчат.

Для статистичної перевірки значимості розбіжностей між виявом параметрів екологічної свідомості учнів, що сталися у процесі формувального експерименту (тобто встановлення достовірності зсуву значень досліджуваної ознаки) здійснено процедуру аналізу за t-критерієм Ст'юдента. Результати дослідження свідчать, що зміни, які відбулися у проявах екодиспозицій та особистісних цінностей під впливом формувального експерименту можна вважати статистично значимими лише в експериментальній групі (статистична значимість змін фіксується в межах від 0,05 до 0,001 достовірних відмінностей). Зміни, що відбулися в структурах екологічної свідомості

дев'ятикласників контрольної групи не дають підстави вважати, що зсув значень в останніх є достовірним з огляду на статистичну незначимість розбіжностей.

Таким чином, робота, що проводилася у рамках даного експерименту, значно вплинула на компліцитний характер екологічної свідомості школярів експериментальної групи у позитивному спрямуванні, про що свідчить підвищення рівня розвитку екодиспозицій та екологічних цінностей учнів експериментальної групи.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Визначено основні психолого-педагогічні принципи гендерного опосередкування формування екологічної свідомості старшокласників, а саме: принципи “гендерного партнерства”, “гармонійності світосприйняття”, “контрастності”, “єдності і взаємоузгодженості з природними системами”, “значущості й емпіричності суб’єктивного образу світу”.

Процес формування екологічної свідомості є ефективним тоді, коли він відбувається за умови створення на основі принципу психологічної рівності статей інтерактивного екопсихологічного освітнього середовища, яке передбачає: а) оволодіння екологічними знаннями та суб’єктивними сенсами, що розкривають сутність впливу гендеру на екопсихологічну складову життєдіяльності; б) пом’якшення та подолання гендерно-стереотипного сприйняття цінностей навколишнього середовища, актуалізація екологічних цінностей; в) створення екопсихологічних ситуацій, вихід з яких сприяє розвитку навичок і вмінь конструктивної взаємодії з природним оточенням; г) оволодіння прийомами гендерно незалежної поведінки у проявах екодиспозиційних ставлень до природи.

Розроблено програму еколого-психологічного тренінгу, в основу якого покладено компліцит-концептуальний підхід до екологічної освіти і виховання. Структура смислових блоків тренінгу являла собою обернену

схему стосовно тієї, що характеризує адаптогенез екологічної свідомості в експериментальних умовах. Вона розгортається у контексті екопсихологічної моделі “Я-відношення” та складається з чотирьох етапів: розширення і поглиблення екологічного світогляду, усвідомлення впливу гендеру на екологічну складову життєдіяльності; формування екологічно значущих ціннісно-світоглядних позицій; набуття екологічного досвіду на засадах андрогінного світосприйняття оточуючого середовища; удосконалення та розвиток навичок гендерно доцільної екоатрибутивної поведінки.

Результати впровадження тренінгової програми показали, що у свідомості дев'ятикласників експериментальної групи відбулися позитивні якісні та кількісні зміни, динаміка яких є статистично значущою ($p \leq 0,05$). Зокрема, зріс рівень екологічних цінностей, збільшилися показники стратегії співпраці з природою, зменшилися кількісні індекси споживацького, байдужого і насильницького ставлення до довкілля, тобто екологічна свідомість старшокласників набула компліцитного характеру. У контрольній групі статистично значущих змін не відбулося.

Коливання в індексах показників основних структурних компонентів екологічної свідомості хлопців і дівчат експериментальної групи після формувального впливу синхронізувались. У своїх ставленнях до навколишнього середовища учні стали проявляти дії та поведінку андрогінного спрямування. У контрольній групі даний факт не виявлений.

Загалом встановлено, що за допомогою спеціально створених психологічних умов інтерактивного навчання відбувається трансформація структур екологічної свідомості, що проявляється у зміні фіксованих установок у ставленнях юнаків і дівчат до можливостей взаємовідносин людини з природним оточенням та власним гендерним “Я”. Це означає, що запропонований тренінг сприяє формуванню неупередженої гендерними стереотипами екологічної свідомості старшокласників.

ВИСНОВКИ

Узагальнення науково-аналітичного вивчення проблеми формування екологічної свідомості школярів та результати експериментального дослідження дають підстави для наступних висновків:

1. За результатами теоретичного аналізу уточнено зміст і структуру поняття екологічної свідомості. Визначено, що екологічна свідомість – це рівень психічного відтворення особистістю навколишнього середовища і свого внутрішнього світу, який формується під впливом зовнішніх та внутрішніх психологічних чинників. Психологічна структура екологічної свідомості являє собою інтегральну цілісність, що включає в себе когнітивну, поведінкову та ціннісно-смыслову сфери. Змістовно екологічна свідомість проявляється у світоглядних екологічних уявленнях, екологічних знаннях, екологічних цінностях, екопсихологічних диспозиціях.

З'ясовано, що традиційна гендерна асиметрія, як і зумовлені нею очікування від представників різних статей, впливають на екологічну свідомість сучасної людини, орієнтуючи її у гендерну площину. Гендер опосередковує екологічну свідомість в усіх сферах її прояву. Під впливом соціального оточення і культурного середовища в людей формуються певні гендерні ролі й гендерні стереотипи по відношенню до екологічної дійсності, що визначає їх екологічні диспозиції, екологічно значимі дії, відображається в екологічних цінностях та суб'єктивному образі світу.

2. Теоретичний аналіз психологічних підходів до проблеми формування екологічної свідомості показав, що визначення психологічних умов формування залежить від розуміння сутності поняття екологічної свідомості та її структурних складових. Установлено, що в традиційних підходах процес формування екологічної свідомості фактично не враховує гендерного аспекту. Гендерний підхід до процесу формування екологічної свідомості передбачає реалізацію принципу психологічної рівності статей, подолання гендерних стереотипів у сприйнятті навколишнього середовища, розвиток взаємозамінності гендерних ролей.

3. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що учнівська молодь неоднозначно усвідомлює цінності екології, природного та соціального довкілля і у своєму ставленні до життєвого середовища здебільшого проявляє амбівалентність. У цілому екологічна свідомість учнівської молоді різних вікових категорій має буденний, неекологічний, некомпліцитний характер.

4. З'ясовано, що змістовна сутність ознак екологічної свідомості осіб маскулінного типу є наближеною до ознак екологічної свідомості представників чоловічої статі, екологічна свідомість представниць жіночої статі фактично не відрізняється від екологічної свідомості осіб фемінного типу.

Емпірично доведено, що хлопці (як і в цілому особи маскулінного гендерного типу) сприймають природне довкілля більш об'єктивно, проте вони не проявляють емоційного включення у проблеми екології (на відміну від дівчат, переважно фемінних осіб). Дівчата й андрогінні особи, мають вищі показники за категоріями “екологічних цінностей” та “колаборативної екодиспозиції”, що вказує на їх орієнтованість до співпраці з природою, визнання її атрибутивної значущості. Хлопці схильні до прояву “совметральної” стратегії в поводженні з довкіллям, що свідчить про більшу вираженість у структурах їх свідомості раціоналізму та прагматизму по відношенню до природи.

Найбільш спорідненими в гендерному відношенні за ознаками екологічних уявлень та суб'єктивного образу світу є учні 5-го класу, суттєві гендерні відмінності за даними чинниками проявляються в учнів 11-го класу. Зафіксовано, що до 11-го класу відбувається спад і регрес інтересу учнів до екологічної сфери життя. Даний факт вказує на доцільність здійснення психологічного спрямованого формувального впливу на структури екологічної свідомості учнів у старшому підлітковому віці.

5. Визначено, що ефективність процесу формування екологічної свідомості забезпечується за умови створення на основі принципу психологічної рівності статей інтерактивного еколого-психологічного

середовища. Наповнення і зміст даного середовища передбачають реалізацію таких психологічних умов: а) оволодіння екологічними знаннями та суб'єктивними сенсами, що розкривають сутність впливу гендеру на екопсихологічну складову життєдіяльності; б) пом'якшення та подолання гендерно-стереотипного сприйняття цінностей навколишнього середовища, актуалізація екологічних цінностей; в) створення екопсихологічних ситуацій, вихід з яких сприяє розвитку навичок і вмінь конструктивної взаємодії з природним оточенням; г) оволодіння прийомами гендерно незалежної поведінки у проявах екодиспозиційних ставлень до природи.

б. Розроблено програму еколого-психологічного тренінгу, в основу якої покладено екопсихологічну модель “Я-відношення” у контексті компліцит-концептуального підходу до екологічної освіти і виховання. Програма передбачає використання інтерактивних методів навчання (мозкових штурмів, рольових ігор, роботу в підгрупах, групові дискусії, аналіз та обговорення проблемних екологічних ситуацій, розробку творчих екологічних проєктів тощо), які сприяють формуванню когнітивної, поведінкової та ціннісно-сміслової сфер екологічної свідомості.

Порівняльним аналізом даних експериментальної та контрольної груп перевірено ефективність запропонованої тренінгової програми. Підтверджено статистично достовірні кількісні та якісні зміни у векторних спрямуваннях компліцитності екологічної свідомості учасників експериментальної групи, на відміну від контрольної. Доведено, що запропонований еколого-психологічний тренінг спонукає до пом'якшення й подолання гендерних стереотипів і установок у сприйнятті навколишнього середовища, сприяє розвитку екологічної свідомості старшокласників, в основі якої лежить андрогінне світобачення довкілля.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми. Перспективи подальших досліджень у даному науковому напрямі вбачаються в теоретичному обґрунтуванні й концептуальній розробці гендерних

екопсихологічних диспозицій та вивченні поняттєвого конструкту “гармонія” як базового компоненту формування компліцитності екологічної свідомості особистості. У практичній площині передбачається обґрунтування змістовних засад та створення комплексної моделі екопсихологічного розвивального середовища у середньому загальноосвітньому навчальному закладі з урахуванням регіональних особливостей природного довкілля.

ДОДАТКИ

Додаток А

Риси, що асоціюються з чоловіками та жінками

(за результатами кроскультурного дослідження
Джона Вільямса та Дебори Бест)

Риси, що асоціюються з чоловіками		Риси, що асоціюються з жінками	
Агресивний	Самовпевнений	Нещира	Співчутлива
Активний	Нестерпний	Ніжна	Скромна
Брутальний	Суворий	Вразлива	Дратівлива
Відважний	Нестримний	Забобонна	Терпляча
Владний	Прагне задоволення	Обережна	Приємна
Зарозумілий	Педантичний	Непостійна	Манірна
Здібний	Прогресивний	Чарівна	Жалібна до себе
Безпринципний	Швидкий	Плаксива	Вразлива
Дотепний	Раціональний	Хитра	Сентиментальна
Авантюрний	Реалістичний	Збентежена	Сексуальна
Врівноважений	Нерозважливий	Допитлива	Сором'язлива
Впертий	Спритний	Залежна	Чуйна
Цинічний	Непохитний	Мрійлива	Витончена
Витривалий	Сильний	Емоційна	Покірна
Гамірливий	Серйозний	Збудлива	Схильна до навіювання
Підприємливий	Тямущий	Прискіплива	Балакуча
Енергійний	Хвалькуватий	Боязка	Несмілива
Жорстокий	Самовдоволений	Ненадійна	Образлива
Жартівливий	Рішучий	Нерозумна	Нечестолюбива
Незалежний	Скупий	Поблажлива	Нерозсудлива
Індивідуалістичний	Незворушний	Легковажна	Непостійна
Ініціативний	Непокірний	Метушлива	М'якосердечна
З широкими інтересами	Неприв'язливий	М'яка	Слабка
Винахідливий	Схильний до ризику	З розвиненою уявою	Схвильована
Схильний командувати	Лінивий	Добра	Розуміюча

Примітка. Дана таблиця містить перелік 100-а характеристик, 50 з яких переважно асоціюються з чоловіками, а 50, відповідно з жінками у 25 країнах світу. "Переважно" означає, що не менше як дві третини респондентів (67%) вважають певну рису чоловічою або жіночою

Додаток Б.1

Стандартизація модифікованого опитувальника С. Бем з вивчення маскулінності-фемінності: результати валідації опитувальника

Проблема інтерпретації і діагностики гендерних відмінностей

Слід вказати як мінімум на дві групи проблем, у відношенні до яких конкретизуються змістовні підстави конструктів у методиці діагностики гендерних відмінностей С.Бем: дуалістичність підстав у визначенні поняття гендер та його зв'язок з рефлексивністю самосвідомості. І той, і інший чинники мають відношення до застосування методики гендерної ідентичності С.Бем у молодшому шкільному віці. До того ж, тексти методики є в російськомовному варіанті, україномовного тесту не існує.

1) *Чинник дуалістичності гендеру.* Традиційна постановка проблеми гендеру, як проблеми соціальної типології поведінки і діяльності особистості, можна змістовно розглядати як в контексті біологічної статі, так і в контексті соціальних стереотипів поведінкових її проявів. По-перше, це класифікації типів поведінки на підставі переважаючого опосередкування їх тими або іншими психологічними механізмами адаптації індивідуума до умов життєдіяльності. Так, поведінкові стереотипи, що фіксуються в онтогенезі — по критерію їх опосередкованості культурно-історичним генотипом і суспільною практикою життєдіяльності індивіда — почали відрізняти від суто статевих, що пов'язуються з біологічною саморегуляцією тієї ж самої пристосувальної поведінки. По-друге, про гендер стали говорити по відношенню до класу таких ситуацій, де визначеність поведінкових реакцій або виборів типової для суб'єкта діяльності залежить не стільки від суб'єктивної його психологічної сутності, скільки від впливів зовнішніх обставин соціалізації, прийнятих норм і очікувань, пов'язаних, зокрема, з можливостями відповідати закріпленим у суспільному уявленні поведінкових стратегій, характерних для чоловічої чи жіночої їх специфіки.

При цьому чинник гендерного співвідношення навіть у повсякденні набув контексту «неписаного закону», вибору з фіксованого діапазону типових стратегій поведінки не тільки на рівні емоційно-ціннісних критеріїв (валентностей, альтернатив), але і виявився залежним від вимог та очікувань щодо зусиль суб'єкта в їх формулюванні, усвідомленні, оцінках і суб'єктивному контролі та, звичайно ж, у прогнозах поведінкового типуажу. Такі прагматичні надбання залучають до обігу відповідні непсихологічні критерії оцінки «гендерності» стратегій поведінки індивіда.

2) *Зв'язок гендеру з рефлексивністю.* Початкове трактування гендеру як чітко осмислених форм поведінки, що детермінована соціально стереотипізованими соціальними ролями, пов'язаними зі статевою специфікою, у подальшому зазнало уточнень та видозмін на користь певної дифузності в уявленнях статево-рольової ідентичності. Вона стала сприйматися як і така, що допускає у тому числі властивості гендерно амбівалентних дій,

дій навмання або наугад, готовності йти на вчинки, що не підкріплені раціональною оцінкою власної статі, хоча в загальній мозаїці проявів такої поведінки вгадується виразливий або більш-менш означений гендерний контекст. Сучасний праксеологічний контекст розуміння гендеру пов'язується не з розсудливістю щодо власної статево-рольової приналежності, а з «системнішим», по виразу Ю. Козелецького, критерієм («людина не раціональна в прометеївському і не ірраціональна в сізіфовому сенсі. Її пізнавальні, емоційні і вольові можливості дозволяють їй задовольняти критерій обмеженої раціональності»), а тим самим можуть одночасно характеризуватися і як раціональні, і як ті, що містять чинник невизначеності, певної упередженості, гендерної диспозиційності, які визначаються безпосередньою активністю самого суб'єкта, але зовсім не його раціональністю чи ірраціональністю.

Отже, «гендерна ідентичність» пов'язується з різними видами активності, у тому числі і з тими, що мають статево детермінований характер, хай і не завжди чи повною мірою усвідомлено осмислений. «Раціональність» же, як готовність обдумувати свої рішення і діяти при можливо повному орієнтуванні в ситуації, може характеризувати різні, у тому числі і гендерно опосередковані дії суб'єкта (як у поведінковому, так і в пізнавальному планах). Найбільш тісно це поняття пов'язано з дослідженнями цілісної поведінки і діяльності, що реалізуються суб'єктом у певному соціумі. Тому в гендерних діагностиках здебільшого орієнтуються на рефлексивність проявів статево-рольової ідентичності, а не раціональність тієї чи іншої поведінки та діяльності в межах заданих гендером стереотипів.

Визнання статусу гендерної специфіки, як різнорівневої властивості особистості, дозволяє розрізнити психодіагностичні завдання, пов'язані з ідентифікацією «гендеру», як властивості діяльнісних стратегій, з інтерпретацією чинника гендерної поведінки в цільових тактиках, з виявленням суб'єктивних статево-рольових переваг у поведінковій та когнітивній сфері над тими або іншими узагальненими (безпричетними) формами активності, і в цьому сенсі особистісної схильності. Як індивідуальна характеристика, гендерна специфіка припускає і оцінку суб'єктом свого минулого досвіду (з погляду відчуття «Я-концепції»), результативності своїх дій у повсякденних ситуаціях життєдіяльності, уміння покладатися на себе з огляду на власну статево-рольову приналежність і т. ін.), а також експлікацію ним на рівні самосвідомості того, наскільки він адекватно по відношенню до своєї соціо-статевої функції опосередковує свої рішення в життєвих ситуаціях, у власних оцінках щодо можливих рівнів саморефлексії і самореалізації.

Враховуючи переважно орієнтувальну й регуляторну функцію гендерної самосвідомості, ми тим самим відрізняємо цю властивість від рис, що діагностуються традиційно - особистісними тестами й опитувальниками.

Ми поставили за мету на основі висловів методики гендерної ідентичності С.Бем: 1) модифікувати методичний засіб широкого плану використання до застосування його для дітей молодшого шкільного віку; 2) адаптувати його в україномовному варіанті; 3) стандартизувати, тобто

валідизувати модифікований для молодших підлітків україномовний варіант методики С.Бем на наших вибірках випробовуваних. Для цього ми переклали українською мовою російськомовний опитувальник С.Бем, спростивши та уточнивши деякі формулювання з орієнтацією на когнітивну сферу молодших школярів, замінивши і доповнивши деякі складні семантичні конструкції твердженнями, більш відповідними вказаному розумінню. Апробації були піддані два варіанти методики С.Бем. Нижче представлені результати перевірки цієї методики в нашій модифікації, за матеріалами емпіричних зрізів у 9-ти та 5-ти класників на паралельних тестуваннях російськомовного та україномовного варіантів з ретестовим періодом тривалістю в 1 місяць. Разом з тим, за експертними оцінками класного керівника і психолога школи визначалися характерні поведінкові прояви гендерного уможливлення учнів у школі, на уроках, під час перерв, у побуті, на дозвіллі, у спілкуванні з однолітками, громадській активності.

Враховуючи літературні дані про зв'язок індивідуальних показників властивостей «маскулінності» і «фемінності», у їх характерних проявах соціально-рольових типажів і поведінкових реакцій, ми провели спочатку апробацію первинного російськомовного варіанту методики С.Бем на вибірках школярів 9-х класів (50 хлопців і 50 дівчат). У оцінці адекватності перекладу висловів з російської мови на українську брали участь 10 випробовуваних 5-класників, які навчалися у різних загальноосвітніх школах м. Чернігова. Повна валідизація за ретестовими емпіричними зрізами здійснювалась на школярах 5-х і 9-х класів м. Прилук Чернігівської області (в експерименті приймали участь по 50 хлопців і 50 дівчат відповідно 5-х і 9-х класів, усього 200 чол.). Окремо для груп хлопців і дівчат перевірялася гіпотеза на відповідність емпіричних даних різновікових груп школярів за модифікованим варіантом методики у двополюсній структурі фемінності-мускулінності опитувальника статевих ролей С.Бем.

Оцінювалися надійність методики і репрезентативність розподілів (у контексті гендерної ідентичності, схожості даних чоловічої і жіночої вибірки). Використовувалися процедури розщеплювання вибірок (по індексах кореляцій зіставних половин пунктів методики, визначалася внутрішня узгодженість змісту чинників) і повторного тестування.

При оцінці змістовної валідності методики були додатково використані експертні оцінки класного керівника і психолога школи щодо поведінкових проявів учнів (домінування, толерантності, конформності, емоційної вразливості). В цілях уточнення конструктивної валідності модифікованого нами тесту здійснювалися дослідження на інших вибірках випробовуваних, ніж ті, за даними яких виконувалася оцінка внутрішньої структури пунктів, був проведений аналіз кореляційних зв'язків між діагностованими показниками толерант-домінантності і залежності-сензитивності, з одного боку, і показниками гендерної полярності, з іншого.

Окремо для «експериментальних» вибірок (учні 9-х класів російськомовний варіант, учні 9-х класів україномовний варіант, учні 5-х класів україномовний варіант) були побудовані процентильні шкали, які

можуть використовуватися надалі в практиці діагностики вказаних гендерних ідентичностей (про них буде йти мова у наступному параграфі у зв'язку з емпіричною апробацією методики).

Результати валідації

1.Презентативність модифікованого варіанту методики. Як і передбачалося, чинники типових гендерно опосередкованих ліній поведінки за двома варіантами методики виявилися позитивно і значущо пов'язаними (коефіцієнт кореляції Спірмена дорівнює 0.51 і 0.53 відповідно для хлопців і дівчат $p=0.001$). Схильність до домінування була при цьому негативно пов'язана з ознакою фемінності як у дівчат, так і у хлопців ($\rho=-0,45$ і $\rho=-0,26$ при $p=0,001$ і $p=0,01$). Для толерантності коефіцієнти кореляції з «фемінністю» були меншими по величині, але також значущими (для хлопців $\rho=0,26$ при $p=0,005$ і для дівчат $\rho=0,26$ при $p=0,05$), а «сензитивність» (підвищена емоційна ранимість) негативно корелювала з показником фемінності для хлопців ($\rho=-0,25$, $p=0,05$), для даних жіночої вибірки показник зв'язку наблизився до позитивного ($\rho=0,15$, $p=0,05$).

По фактору «мускулінності» отримані майже такого виразу показники у зворотних зв'язках. Для толерантності коефіцієнти кореляції за ознакою «мускулінність» у кількісних показниках виявилися також значущими (для хлопців $\rho=0,37$ при $p=0,005$ і для дівчат $\rho=-0,23$ при $p=0,05$), а «сензитивність» (емоційна вразливість) негативно корелювала з показником мускулінності для хлопців ($\rho=-0,36$, $p=0,05$), у той час, як для даних жіночої вибірки показник зв'язку залишився позитивним ($\rho=0,18$, $p=0,05$).

На підставі цих даних ми погодилися з тим, що не домінування, а залежність і підвищена емоційна чутливість пов'язані з гендерними проявами фемінності і навпаки, саме домінування є характерною ознакою мускулінності.

Україномовний варіант ретестування 9-класників через місяць показав аналогічні тенденції. Типові для 9-класників гендерно опосередковані лінії поведінки практично не змінилися: коефіцієнт кореляції Спірмена виявився й тут позитивно і значущо взаємопов'язаним (0.54 і 0.51 відповідно для хлопців і дівчат $p=0.001$). Схильність до домінування попередньо була негативно пов'язана з ознакою фемінності, так вона й залишилася у зворотному зв'язку як у дівчат, так і у хлопців ($\rho=-0,36$ і $\rho=-0,31$ при $p=0,001$ і $p=0,001$). Для толерантності коефіцієнти кореляції з «фемінністю» також залишилися значущими (для хлопців $\rho=0,20$ при $p=0,05$ і для дівчат $\rho=0,22$ при $p=0,05$), а «сензитивність» і в даному випадку негативно корелює з показником фемінності для хлопців ($\rho=-0,26$, $p=0,05$), і позитивно для даних жіночої вибірки ($\rho=0,23$, $p=0,05$).

По фактору «мускулінності» отримані показники за матеріалами ретестування українським варіантом методики також вказують на обернені зв'язки. Зафіксовані статистично значущі коефіцієнти кореляції за ознакою «мускулінність» для толерантності, у кількісних показниках це є: для хлопців $\rho=0,40$ при $p=0,005$ і для дівчат $\rho=-0,26$ при $p=0,05$), а «сензитивність»

(емоційна вразливість) негативно корелюється з показником мускулінності для хлопців ($\rho = -0,369$ при $p = 0,05$), у той час, як для даних жіночої вибірки показник зв'язку залишився позитивним ($\rho = 0,19$, $p = 0,05$).

2. *Перевірка надійності — узгодженості* шкал україномовного варіанту методики С.Бем здійснювалася за допомогою методичних рекомендацій В.О.Скребця [169]. Окремо для груп хлопців (50 чол.) і дівчат (50 чол.) коефіцієнти надійності були рівні відповідно: за експертною шкалою «домінування» у представників мускулінної гендерної ідентичності 0,64 і 0,52 (відповідно хлопці і дівчата), за шкалою «сензитивності» - 0,61 і 0,73. По сумарній вибірці в 200 чол. надійність для «домінування» дорівнює 0,61 і для «сензитивності» 0,70. Враховуючи, що порівняно невеликим числом тверджень, що використовуються в методиці С.Бем, в шкалах охоплюється значна кількість різних аспектів гендерних виявів за їх життєвими ситуаціями, то можна розглядати отримані величини як матеріал, що свідчить про непогану внутрішню узгодженість тестової індикації. Другий варіант підрахунку коефіцієнта внутрішньої узгодженості за допомогою формули Спірмена-Брауна ґрунтувався на методі розщеплювання, тобто розбитті окремих пунктів стимульного матеріалу методики на дві зіставні частини. Виразливих значень набули зв'язки у розщеплених сегментах тесту: для хлопців— по «домінуванню» $r = 0,67$, по «сензитивності» $r = 0,59$; для дівчат відповідно $r = 0,62$ і $r = 0,71$. В інтерпретації дисперсії у відсотках r — це відсоток «дійсної» дисперсії. Відповідно по формулі індексу надійності для чоловічої і жіночої вибірок ці індекси у нашому випадку за модифікованою методикою дорівнюють 0,82 і 0,84; 0,77 і 0,80.

3. *Ретестовая надійність* оцінювалася за результатами повторних тестувань випробовуваних російськомовного та україномовного варіантів методики С.Бем у гендерних полярностях за схемою: 9-класники з 9-класниками, 9-класники з 5-класниками, 5-класники з 5-класниками. Коефіцієнти кореляції для усіх варіантів поєднань (з урахуванням чинників дівчата-хлопці) становили відповідно: дев'ятикласники хлопці - 0,76, дев'ятикласниці-дівчата - 0,72, хлопці дев'ятикласники/п'ятикласники - 0,69, дівчата дев'ятикласниці/п'ятикласниці - 0,71, хлопці-п'ятикласники - 0,67, дівчата/п'ятикласниці - 0,70. Такі високі показники кореляційних зв'язків свідчать про достатню стабільність даних методики в модифікованому для молодшої школи україномовному варіанті.

Отже, дані, отримані при апробації методики на діагностику гендерної ідентичності С.Бем в нашому україномовному варіанті для дітей молодшого шкільного віку, дозволяють розглядати цей варіант як достатньо валідний і надійний засіб гендерної діагностики для вказаного вікового контингенту школярів.

Додаток Б.2

Модифікований опитувальник С. Бем з вивчення маскулінності - фемінності (BSRI)

Дорогий друже!

Оціни, будь ласка, наявність у себе якостей, які запропоновані у списку. Якщо, на твою думку, дані якості притаманні тобі – навпроти них постав відповідь “так”. Незгоду з твердженням відмічай відповіддю “ні”.

Перелік якостей:

1. Віра в себе.
2. Вміння поступатись.
3. Готовність прийти на допомогу.
4. Схильність захищати свої погляди.
5. Життєрадісність.
6. Похмурість.
7. Незалежність.
8. Сором'язливість.
9. Совісність.
10. Атлетичність.
11. Ніжність.
12. Театральність.
13. Напористість.
14. Позитивне прийняття лестощів (любиш, коли тобі говорять лестощі).
15. Успішність (“в усьому везе”).
16. Сильна особистість.
17. Відданість.
18. Непередбачуваність.
19. Сила.
20. Жіночність.
21. Надійність.
22. Аналітичність.
23. Вміння співчувати.
24. Ревнивість.
25. Здатність до лідерства.
26. Турбота про людей.
27. Прямолінійність, правдивість.
28. Схильність до ризику.
29. Уміння розуміти інших.
30. Скритність, потайливість.
31. Швидкість у прийнятті рішень.
32. Співчутливість.
33. Щирість.
34. Самодостатність (в усьому покладаєшся тільки на себе).

35. Здатність розрадити, втішити.
36. Марнославство.
37. Власність.
38. Тихий голос.
39. Привабливість.
40. Мужність.
41. Тепло, сердечність.
42. Урочистість, важність.
43. Власна позиція.
44. М'якість.
45. Вміння дружити.
46. Агресивність.
47. Довірливість.
48. Низька результативність.
49. Здатність повести за собою.
50. Інфантильність.
51. Адаптивність, здатність пристосовуватися.
52. Індивідуалізм.
53. Негативне ставлення до вживання вульгаризмів.
54. Безсистемність.
55. Дух змагання.
56. Любов до дітей.
57. Тактовність.
58. Амбіційність, честолюбство.
59. Спокійність.
60. Традиційність, схильність до умовностей.

Результати досліджуваного порівнюються з ключем, якщо відповідь співпадає з ключем - нараховується 1 бал.

1. Шкала маскулінності (номери питань): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58. Додайте бали, отриману суму поділіть на 20. Здобутий результат - показник маскулінності.
 2. Шкала фемінності (номери питань): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59. Додайте бали, отриману суму поділіть на 20. Здобутий результат - показник фемінності.
- Обраховується також IS (основний індекс) за формулою:
 $IS = (F - M)$ помножити на 2, 322.
- Респондента відносять до однієї з 7 категорій:
 IS менше - 2,025 – яскраво виражена маскулінність;
1. IS менше - 0,9 – маскулінність;
 2. IS – від - 0,5 до - 0,9 – потенційна маскулінність;
 3. IS – від - 0,5 до + 0,5 – андрогінність;
 4. IS – від + 0,5 до + 0,9 – потенційна фемінність;
 5. IS більше + 1 – фемінність;
 6. IS більше + 2, 025 – яскраво виражена фемінність.

Додаток Б.3

Модифікований опитувальник С. Бем з вивчення маскулінності - фемінності (BSRI)

(для дітей молодшого підліткового віку)

Дорогий друже!

Перед тобою перелік якостей, дій та вчинків людини. Уважно прочитай їх і подумай, чи можна так сказати про тебе. Якщо погоджуєшся – навпроти висловлювання постав “+”, а свою незгоду відміть знаком “ – “.

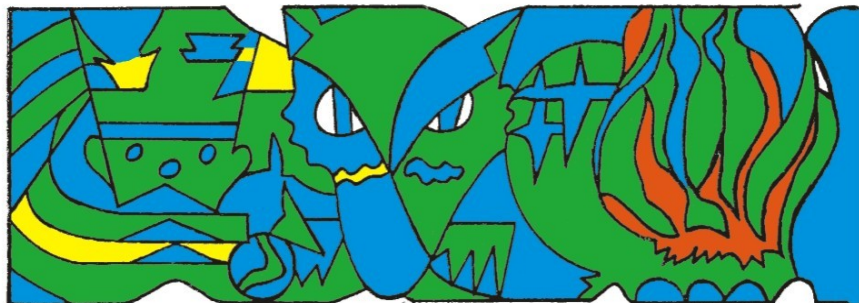
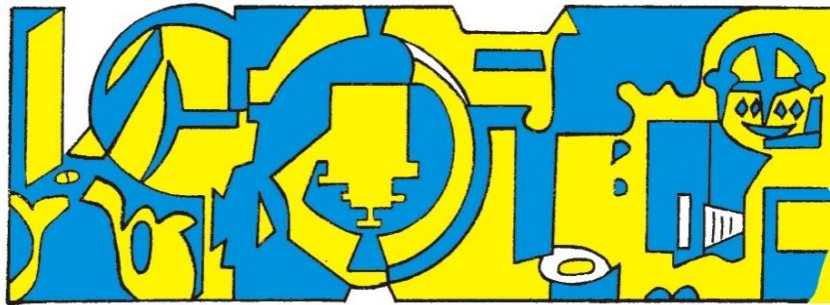
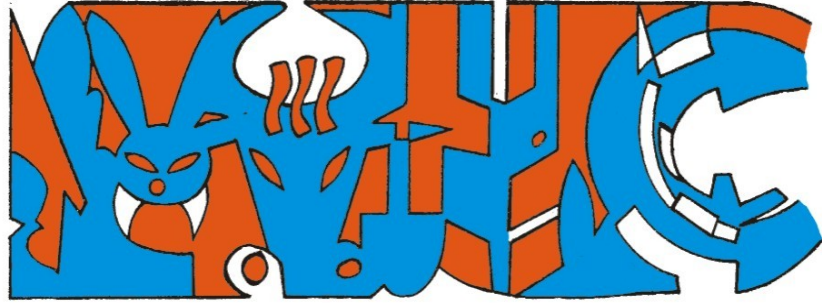
Перелік якостей, дій та вчинків людини.

1. Я вірю в себе та свої можливості, думаю, що всі мої мрії здійсняться.
2. Я вмю не вступати в суперечку, навіть тоді, коли вважаю, що правда на моєму боці.
3. Я завжди приходжу на допомогу.
4. Можу захистити свої погляди.
5. Радю від того, що живу на світі.
6. У мене часто поганий настрій і я хмурюсь.
7. Думаю, що я досить самостійна людина і легко з усім справлюсь без сторонньої допомоги..
8. Дуже соромлюсь і ніяковію, особливо в незнайомій обстановці.
9. Відповідально і добросовісно ставлюсь до виконання доручених справ.
10. Мені здається, що я спортивна (атлетична) людина.
11. Часто мене переповнює почуття ніжності, хочеться когось погладити, приласкати, обняти.
12. Мені хочеться показувати іншим свої здібності та таланти.
13. Коли я щось задумаю, обов’язково досягну мети (зроблю, вивчу, оволодію тощо).
14. Мені подобається, коли інші заграють зі мною, говорять мені про мене все хороше (лестощі).
15. Думаю, що я людина, якій “в усьому везе”.
16. Я сильна особистість, не піддаюсь, коли мені щось нав’язують.
17. Ціную вірність у дружбі.
18. Я не передбачувана людина, іноді не знаю, що зроблю чи скажу в наступну мить.
19. Маю добру фізичну силу.
20. Мені притаманні жіночність, м’якість, лагідність.
21. Я надійна людина, ніколи нікого “не підведу”.
22. Подобається займатися справами, над якими треба думати, аналізувати, планувати.
23. Коли у когось горе чи неприємності, вмю співчувати.
24. Я злюсь, коли з моїми друзями спілкується хтось інший, або батьки більше люблять братика чи сестричку.
25. Люблю командувати іншими.

26. Турбуюсь про людей.
27. Завжди говорю правду і тільки те, що думаю.
28. Люблю ризикувати.
29. Я завжди можу зрозуміти інших.
30. Вважаю, що мої думки повинні залишатися зі мною, нікому про них не розповідаю.
31. Можу швидко, не роздумуючи, прийняти рішення.
32. Коли хтось страждає, вмію розділити з людиною це почуття, підтримати, запропонувати допомогу.
33. Я щира людина, ніколи не хитрую.
34. В усьому покладаюся тільки на себе, не розраховую на допомогу інших.
35. Маю здатність розрадити, втішити.
36. Мені хотілося б прославитись (навіть зараз).
37. Люблю настоювати на своєму, хочу, щоб усі мені підкорялись.
38. У мене тихий голос.
39. Я приваблюю до себе інших (подобуюсь людям).
40. Можу стерпіти біль, не показати, що мені погано, я мужня людина.
41. Від мене аж плине теплота і сердечність.
42. Я серйозна людина.
43. Маю власну думку (позицію) і відстоюю її.
44. У мене м'який характер.
45. Вмію дружити.
46. Проявляю агресивність.
47. Я довіряю людям.
48. Коли щось роблю, буває, що у мене нічого не виходить.
49. Можу повести за собою інших.
50. Часто поводжусь, як мала дитина.
51. Легко пристосовуюсь до нових умов (у школі, незнайомій компанії, поїзді і т. д.).
52. Більше подобається працювати та гратись наодинці, ніж з кимось. Вважаю, якщо працюєш сам – кращі результати.
53. Негативно ставлюсь до людей, які вживають вульгарні, непристойні слова.
54. Нерідко не закінчивши одну справу, беруся за іншу.
55. Люблю змагатись.
56. Люблю дітей.
57. Я завжди з повагою ставлюсь до тих, хто мене оточує. Це проявляється в моїх словах, діях, поведінці.
58. Думаю про себе краще, ніж є насправді.
59. Я спокійна, добра людина.
60. Думаю, що традиції, заведені в народі, сім'ї, школі (обряди, свята, вимоги, правила) – це добре і правильно.

Примітка. Результати обраховуються за тим же ключем (див. додаток Б.1)

Додаток В
Стимульний матеріал до тесту “ПГС СОС”



Додаток Д

Таблиця Д.1

Індивідуальні уявлення про життєве оточення у п'ятикласників

Характеристика вибірки		Загальна вибірка		За статевою ознакою			
				хлопці, n=213		дівчата, n=206	
N		n=419					
Параметри вимірів		M	δ	M	δ	M	δ
Природний ландшафт	степ	.34	.47	.38	.49	.29	.46
	ліс	.94	.25	.99	.11	.88	.32
	водойми	.83	.37	.87	.33	.79	.41
Виробнича інфраструктура	с/господарство	.75	.43	.73	.45	.77	.42
	промисловість	.68	.47	.69	.46	.66	.47
	артілі	.40	.49	.45	.49	.36	.48
Соціальна сфера	етнооднорідність	.43	.49	.31	.46	.55	.50
	етнобагатоплановість	.30	.46	.35	.48	.24	.43
Трудова зайнятість	висока	.44	.49	.42	.49	.45	.50
	низька	.35	.48	.37	.48	.33	.47
Рівень життя	достатки	.57	.49	.56	.49	.58	.49
	злидні	.08	.28	.10	.29	.07	.25
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.84	.37	.84	.37	.84	.37
	уособленість	.16	.36	.15	.36	.17	.37
Міграція	висока	.41	.49	.43	.50	.39	.49
	низька	.39	.49	.41	.49	.37	.48
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.74	.44	.77	.43	.70	.46
	службовці	.14	.35	.14	.34	.15	.36
	інтелігенція	.27	.44	.21	.41	.33	.47
Домашні умови	загальна кімната	.17	.38	.16	.37	.18	.39
	робоча зона	.35	.48	.33	.47	.37	.48
	власна кімната	.64	.48	.69	.46	.59	.49

Індивідуальні уявлення про життєве оточення у дев'ятикласників

Характеристика вибірки		Загальна вибірка		За статевою ознакою			
				хлопці, n=89		дівчата, n=126	
N		n=215					
Параметри вимірів		М	δ	М	δ	М	δ
Природний ландшафт	степ	.18	.38	.18	.38	.18	.39
	ліс	.87	.34	.92	.27	.83	.37
	водойми	.70	.46	.70	.46	.71	.46
Виробнича інфраструктура	с/господарство	.80	.40	.74	.44	.85	.36
	промисловість	.87	.34	.92	.27	.83	.74
	артілі	.30	.46	.27	.45	.33	.47
Соціальна сфера	етнооднорідність	.52	.50	.67	.47	.41	.49
	етнобагатоплановість	.17	.37	.09	.29	.22	.42
Трудова зайнятість	висока	.20	.40	.28	.45	.14	.35
	низька	.58	.49	.51	.50	.63	.49
Рівень життя	достатки	.31	.46	.37	.48	.26	.44
	злидні	.17	.38	.12	.33	.21	.41
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.75	.43	.82	.39	.70	.46
	уособленість	.23	.42	.17	.38	.28	.45
Міграція	висока	.55	.50	.57	.50	.53	.50
	низька	.30	.46	.20	.40	.37	.49
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.60	.49	.65	.48	.56	.50
	службовці	.21	.41	.25	.43	.19	.39
	інтелігенція	.18	.37	.12	.33	.22	.42
Домашні умови	загальна кімната	.18	.37	.16	.37	.20	.40
	робоча зона	.32	.47	.26	.44	.37	.37
	власна кімната	.62	.49	.64	.48	.60	.49

Таблиця Д.3

**Індивідуальні уявлення про життєве оточення в
одинадцятикласників**

Характеристика вибірки		Загальна вибірка		За статевою ознакою			
				хлопці, n=104		дівчата, n=150	
N		n=254					
Параметри вимірів		М	δ	М	δ	М	δ
Природний ландшафт	степ	.27	.44	.26	.44	.27	.45
	ліс	.96	.19	.97	.17	.95	.21
	водойми	.80	.40	.81	.39	.79	.44
Виробнича інфраструк- тура	с/господарство	.80	.40	.84	.37	.77	.42
	промисловість	.46	.50	.44	.49	.48	.50
	артілі	.41	.49	.40	.49	.41	.49
Соціальна сфера	етнооднорідність	.43	.49	.47	.50	.41	.49
	етнобагатоплановість	.34	.47	.32	.47	.36	.48
Трудова зайнятість	висока	.34	.47	.32	.47	.36	.48
	низька	.51	.50	.51	.50	.51	.50
Рівень життя	достатки	.31	.46	.27	.45	.34	.47
	злидні	.15	.36	.14	.35	.16	.39
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.67	.47	.64	.48	.69	.46
	уособленість	.30	.45	.30	.46	.30	.46
Міграція	висока	.67	.47	.69	.46	.66	.47
	низька	.37	.48	.33	.47	.39	.49
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.57	.49	.56	.49	.59	.49
	службовці	.29	.45	.28	.45	.29	.45
	інтелігенція	.28	.45	.26	.44	.29	.45
Домашні умови	загальна кімната	.22	.41	.19	.39	.24	.43
	робоча зона	.26	.44	.22	.41	.29	.45
	власна кімната	.58	.49	.56	.49	.60	.49

Додаток Е

Таблиця Е.1

Характеристика екологічних уявлень у свідомості дівчат в залежності від біологічної статі та гендерного типу

Характеристика вибірки		За біолог. статтю	За гендерним типом				
			Д	М	ПМ	А	ПФ
Природний ландшафт	степ	.26	0	.14	.27	.22	.29
	ліс	.89	0	.79	.84	.91	.92
	водойми	.77	0	.86	.73	.79	.81
Виробнича інфраструктура	с/господарство	.79	0	.86	.79	.78	.83
	промисловість	.65	0	.57	.70	.69	.60
	артілі	.37	0	.36	.45	.28	.38
Соціальна сфера	етнооднорідність	.47	0	.36	.44	.43	.44
	етнобагатоплановість	.27	0	.21	.33	.19	.25
Трудова зайнятість	висока	.34	0	.29	.21	.43	.35
	низька	.46	0	.43	.47	.47	.58
Рівень життя	достатки	.42	0	.36	.41	.38	.44
	злидні	.13	0	.14	.16	.10	.19
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.76	0	.93	.77	.81	.76
	уособленість	.24	0	.14	.22	.18	.25
Міграція	висока	.51	0	.50	.55	.54	.44
	низька	.38	0	.43	.38	.31	.50
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.63	0	.50	.59	.68	.52
	службовці	.21	0	.21	.20	.19	.35
	інтелігенція	.29	0	.29	.29	.21	.21
Домашні умови	загальна кімната	.21	0	.14	.20	.16	.21
	робоча зона	.35	0	.50	.29	.41	.40
	власна кімната	.60	0	.20	.20	.16	.21

Умовні позначення: Д – дівчата, М – маскуліність, ПМ – потенційна маскуліність, А – андрогінія, ПФ – потенційна фемінність, Ф – фемінність.

Характеристика екологічних уявлень у свідомості хлопців в залежності від біологічної статі та гендерного типу

Характеристика вибірки		За біолог. статтю	За гендерним типом				
			Х	М	ПМ	А	ПФ
Природний ландшафт	степ	.31	.17	.35	.22	.29	0
	ліс	.97	1.00	.92	.97	1.00	1.00
	водойми	.82	.78	.81	.79	.86	1.00
Виробнича інфраструктура	с/господарство	.76	.78	.83	.77	.79	.83
	промисловість	.68	.56	.68	.72	.71	.83
	артілі	.40	.44	.31	.38	.71	.17
Соціальна сфера	етнооднорідність	.43	.50	.54	.53	.64	.67
	етнобагатоплановість	.29	.33	.22	.24	.14	.00
Трудова зайнятість	висока	.36	.44	.24	.36	.29	.17
	низька	.43	.50	.40	.47	.21	.83
Рівень життя	достатки	.44	.50	.39	.40	.71	.33
	злидні	.12	.11	.17	.09	.14	.00
Суспільна взаємодія	комунікабельність	.79	.72	.75	.79	.93	1.00
	уособленість	.19	.33	.21	.19	.07	.00
Міграція	висока	.53	.61	.54	.60	.50	.50
	низька	.34	.33	.32	.33	.14	.17
Соціальний статус сім'ї	робітнича	.69	.56	.63	.65	.71	.83
	службовці	.20	.22	.25	.22	.21	.00
	інтелігенція	.20	.17	.21	.18	.36	.17
Домашні умови	загальна кімната	.17	.33	.18	.12	.29	.00
	робоча зона	.29	.26	.17	.24	.29	.17
	власна кімната	.65	.56	.61	.71	.50	.67

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Показники суб'єктивного образу світу та уявлень екології учнів
5-х класів

Предмет аналізу		Малюнок 1				Малюнок 2				Малюнок 3			
стать		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
с/п		М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ
1. Назва предметів, речей, явищ	а	.95	.21	.94	.23	.49	.50	.50	.50	.81	.39	.86	.34
	б	.53	.50	.57	.49	.87	.33	.83	.38	.54	.49	.53	.50
	в	.00	.06	.03	.17	.03	.17	.06	.23	.03	.17	.06	.24
	г	.02	.15	.01	.09	.02	.14	.06	.23	.07	.25	.04	.19
2. Перцепція образу	а	.16	.37	.13	.33	.14	.35	.16	.36	.18	.39	.13	.34
	б	.65	.48	.60	.49	.66	.47	.56	.49	.59	.49	.61	.49
	в	.16	.37	.18	.38	.12	.32	.13	.33	.15	.36	.18	.39
	г	.16	.37	.22	.41	.18	.39	.25	.43	.19	.39	.23	.42
3. Тип опису	а	.38	.49	.30	.46	.46	.25	.40	.49	.40	.49	.29	.45
	б	.34	.47	.49	.50	.25	.44	.36	.48	.33	.47	.47	.50
	в	.22	.41	.19	.39	.20	.40	.19	.39	.18	.38	.19	.39
4. Тематика сюжетоутворення	а	.05	.21	.06	.23	.06	.24	.09	.29	.03	.18	.05	.25
	б	.10	.29	.14	.35	.08	.27	.14	.35	.09	.29	.12	.32
	в	.09	.29	.08	.27	.05	.21	.03	.18	.06	.23	.07	.25
	г	.19	.39	.23	.42	.15	.35	.13	.33	.18	.39	.19	.39
	д	.38	.48	.37	.49	.16	.37	.17	.38	.40	.49	.39	.49
є	.30	.45	.38	.49	.54	.49	.50	.50	.31	.46	.33	.47	
5. Метафоричність	а	.12	.32	.15	.35	.13	.33	.18	.38	.12	.32	.19	.39
	б	.44	.49	.52	.50	.38	.48	.39	.49	.47	.50	.48	.50
	в	.03	.17	.03	.17	.04	.19	.04	.20	.06	.24	.05	.25
	г	.32	.47	.20	.40	.37	.48	.24	.43	.29	.45	.21	.40
6. Компліцитність	а	.34	.60	.24	.42	.35	.48	.24	.42	.26	.44	.23	.42
	б	.48	.49	.74	.44	.61	.49	.70	.46	.61	.49	.71	.45

**Показники суб'єктивного образу світу та уявлень екології учнів
9-х класів**

Предмет аналізу		Малюнок 1				Малюнок 2				Малюнок 3			
стать		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
с/п		М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ
1.Назва предметів, речей, явищ	а	.93	.25	.93	.26	.49	.50	.44	.50	.78	.42	.78	.42
	б	.62	.49	.49	.50	.82	.38	.79	.41	.63	.48	.63	.48
	в	.07	.25	.10	.29	.03	.18	.09	.28	.08	.27	.12	.32
	г	.02	.15	.07	.26	.02	.15	.14	.35	.04	.21	.10	.29
2.Перцепція образу	а	.17	.37	.20	.40	.15	.35	.14	.35	.22	.42	.17	.37
	б	.35	.48	.50	.50	.42	.49	.50	.50	.29	.46	.52	.50
	в	.19	.39	.30	.46	.08	.27	.23	.42	.21	.41	.29	.46
	г	.21	.41	.18	.39	.19	.39	.21	.41	.15	.35	.18	.39
3.Тип опису	а	.48	.50	.53	.50	.52	.50	.57	.50	.48	.50	.53	.50
	б	.35	.48	.37	.48	.22	.42	.21	.40	.28	.45	.29	.45
	в	.26	.44	.21	.41	.35	.48	.25	.43	.28	.45	.24	.43
4.Тематика сюжетоутворення	а	.06	.23	.05	.21	.09	.29	.06	.23	.07	.25	.09	.28
	б	.19	.39	.23	.42	.13	.34	.16	.37	.13	.34	.19	.39
	в	.09	.29	.08	.27	.08	.27	.09	.28	.11	.32	.08	.27
	г	.20	.40	.16	.37	.09	.29	.10	.29	.28	.45	.24	.43
	д	.39	.49	.51	.50	.18	.38	.22	.42	.36	.48	.43	.50
5.Метафоричність	а	.26	.44	.17	.38	.18	.39	.13	.33	.19	.39	.16	.37
	б	.39	.49	.26	.44	.30	.46	.28	.45	.36	.48	.29	.45
	в	.02	.15	.09	.28	.00	.00	.06	.24	.09	.26	.15	.36
	г	.27	.44	.47	.50	.36	.48	.51	.50	.28	.45	.47	.50
6.Компліцитність	а	.29	.46	.25	.44	.38	.49	.26	.44	.30	.46	.28	.45
	б	.72	.45	.74	.44	.61	.49	.68	.47	.63	.48	.72	.45

**Показники суб'єктивного образу світу та уявлень екології учнів
11-х класів**

Предмет аналізу		Малюнок 1				Малюнок 2				Малюнок 3			
стать		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
с/п		М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ
1. Назва предметів, речей, явищ	а	.85	.36	.92	.27	.38	.49	.45	.50	.75	.43	.79	.41
	б	.55	.50	.73	.45	.80	.40	.87	.34	.59	.50	.69	.46
	в	.06	.23	.05	.22	.03	.17	.03	.16	.05	.21	.06	.24
	г	.05	.21	.05	.21	.05	.21	.12	.33	.05	.21	.04	.20
2. Перцепція образу	а	.13	.34	.19	.40	.13	.33	.19	.40	.15	.36	.23	.42
	б	.56	.50	.63	.48	.58	.49	.59	.49	.57	.50	.63	.48
	в	.12	.32	.16	.37	.12	.32	.17	.37	.17	.38	.21	.41
	г	.23	.42	.21	.41	.25	.43	.22	.42	.24	.43	.16	.37
3. Тип опису	а	.33	.47	.51	.50	.32	.47	.50	.50	.30	.46	.45	.50
	б	.29	.45	.25	.44	.21	.41	.26	.44	.23	.42	.39	.49
	в	.28	.45	.28	.45	.35	.48	.29	.46	.32	.47	.25	.43
4. Тематика сюжетоутворення	а	.07	.25	.09	.28	.08	.27	.12	.32	.03	.17	.05	.21
	б	.14	.35	.20	.40	.08	.27	.20	.40	.11	.31	.16	.37
	в	.07	.25	.09	.29	.09	.28	.04	.20	.09	.28	.05	.21
	г	.19	.40	.19	.39	.20	.40	.17	.38	.21	.41	.31	.46
	д	.28	.45	.23	.42	.18	.39	.21	.40	.35	.48	.25	.43
5. Метафоричність	а	.15	.36	.09	.28	.15	.36	.13	.33	.11	.31	.09	.28
	б	.40	.49	.47	.50	.35	.48	.48	.50	.38	.49	.51	.50
	в	.01	.09	.03	.18	.00	.00	.05	.21	.05	.21	.03	.18
	г	.33	.47	.28	.45	.32	.47	.29	.46	.27	.45	.26	.44
6. Компліцитність	а	.26	.44	.23	.42	.21	.41	.26	.44	.24	.43	.26	.44
	б	.72	.45	.77	.42	.76	.43	.71	.45	.72	.45	.73	.45

Процентне співвідношення показників суб'єктивного образу світу в онтогенезі у осіб різних статей

Біологічна стать		Хлопці			Дівчата		
Клас		5 кл.	9 кл.	11 кл.	5кл.	9 кл.	11 кл.
1.Назва предметів, речей, явищ	а	.75	.73	.66	.77	.72	.72
	б	.65	.69	.65	.64	.64	.76
	в	.02	.06	.05	.05	.10	.05
	г	.04	.03	.05	.03	.10	.07
2.Перцепція образу	а	.16	.18	.14	.14	.17	.20
	б	.63	.35	.57	.59	.51	.62
	в	.14	.13	.14	.16	.27	.18
	г	.18	.16	.24	.23	.19	.20
3.Тип опису	а	.41	.49	.32	.33	.54	.49
	б	.31	.28	.24	.44	.29	.30
	в	.20	.29	.32	.19	.23	.27
4.Тематика сюжетоутворення	а	.04	.07	.06	.04	.06	.08
	б	.09	.15	.11	.13	.19	.19
	в	.07	.09	.08	.06	.08	.06
	г	.17	.16	.20	.18	.17	.22
	д	.31	.31	.23	.31	.39	.27
	є	.38	.30	.27	.40	.32	.35
5.Метафоричність	а	.12	.21	.14	.17	.15	.10
	б	.43	.35	.37	.46	.27	.48
	в	.04	.04	.02	.04	.10	.04
	г	.33	.30	.31	.22	.48	.28
6.Компліцитність	а	.32	.32	.24	.24	.26	.25
	б	.57	.65	.73	.72	.71	.74

Додаток 3

Таблиця 3.1

**Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій у
свідомості хлопців 5-го класу**

Критерії ТЕД		Значення коефіцієнта кореляції Пірсона									
		СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	СІb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
СЦ	r			.246**	.248**	.147*	.285**	.357**	.310**	.373**	.348**
ЕЦ	r			.347**	.189**	.484***	.189**	.310**	.145*		
МЦ	r	.246**	.347**		.369**	.414**	.410**	.433**	.291**	.154*	.348**
ЯЦ	r	.248**	.189**	.369**		.343**	.303**	.471***	.195**	.198**	.258**
СІb	r	.147*	.484***	.414**	.343**		.207**	.351**			.284**
Nes	r	.285**	.189**	.410**	.303**	.207**		.327**	.227***		.202**
Ind	r	.357**	.310**	.433**	.471***	.351**	.327**		.204**	.167*	.299**
Sms	r	.310**	.145*	.291**	.195**		.227***	.204**		.198**	.222**
Smt	r	.373**		.154*	.198**			.167*	.198**		.170*
Gach	r	.348**		.348**	.258**	.284**	.202**	.299**	.222**	.170*	

Примітка. *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$. Статистично не значимі зв'язки не наводяться (пусті клітинки)

Таблиця 3.2

**Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій у
свідомості дівчат 5-го класу**

Критерії ТЕД		Значення коефіцієнта кореляції Пірсона									
		СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	СІb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
СЦ	r		.179*	.224**	.212**		.357**	.158*	.299**	.297**	.201**
ЕЦ	r	.179*		.461**	.279**	.589***	.283**	.297**	.194**		
МЦ	r	.224**	.461***		.215**	.474**	.232**	.318**	.307**		.431**
ЯЦ	r	.212**	.279**	.215**		.317**	.333**	.374**	.301**		.370**
СІb	r		.589***	.474**	.317**		.244**	.318**	.224**		.365**
Nes	r	.357**	.283**	.232**	.333**	.244**		.254**	.297**		.188**
Ind	r	.158*		.318**	.374**	.318**	.254**		.215**		.339**
Sms	r	.299**	.194**	.307**	.301**	.224**	.297**	.215**		.322**	.339**
Smt	r	.297**							.322**		.175*
Gach	r	.201**		.431***	.370**	.365**	.188**	.339**	.339**	.175*	

Примітка. *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$. Статистично не значимі зв'язки не наводяться (пусті клітинки)

**Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій у
свідомості дівчат 9-го класу**

Критерії ТЕД		Значення коефіцієнта кореляції Пірсона									
		СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	СІb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
СЦ	r						.193*		-.211*		
ЕЦ	r				-.236**	.204*			-.237**		-.186*
МЦ	r				-.255**		.189*		-.208*		
ЯЦ	r		-.236**	-.255**			-.293**		.249**	.220*	
СІb	r		.204*								
Nes	r	.193*		.189*	-.293**			-.188*	-.385**	-.291**	-.302**
Ind	r					-.270**	-.188*				
Sms	r	-.211*	-.237**	-.208*	.249**		-.385**				.361**
Smt	r				.220*		-.291**				.236**
Gach	r		-.186*				-.302**		.361**	.236**	

Примітка. *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$. Статистично не значимі зв'язки не наводяться (пусті клітинки)

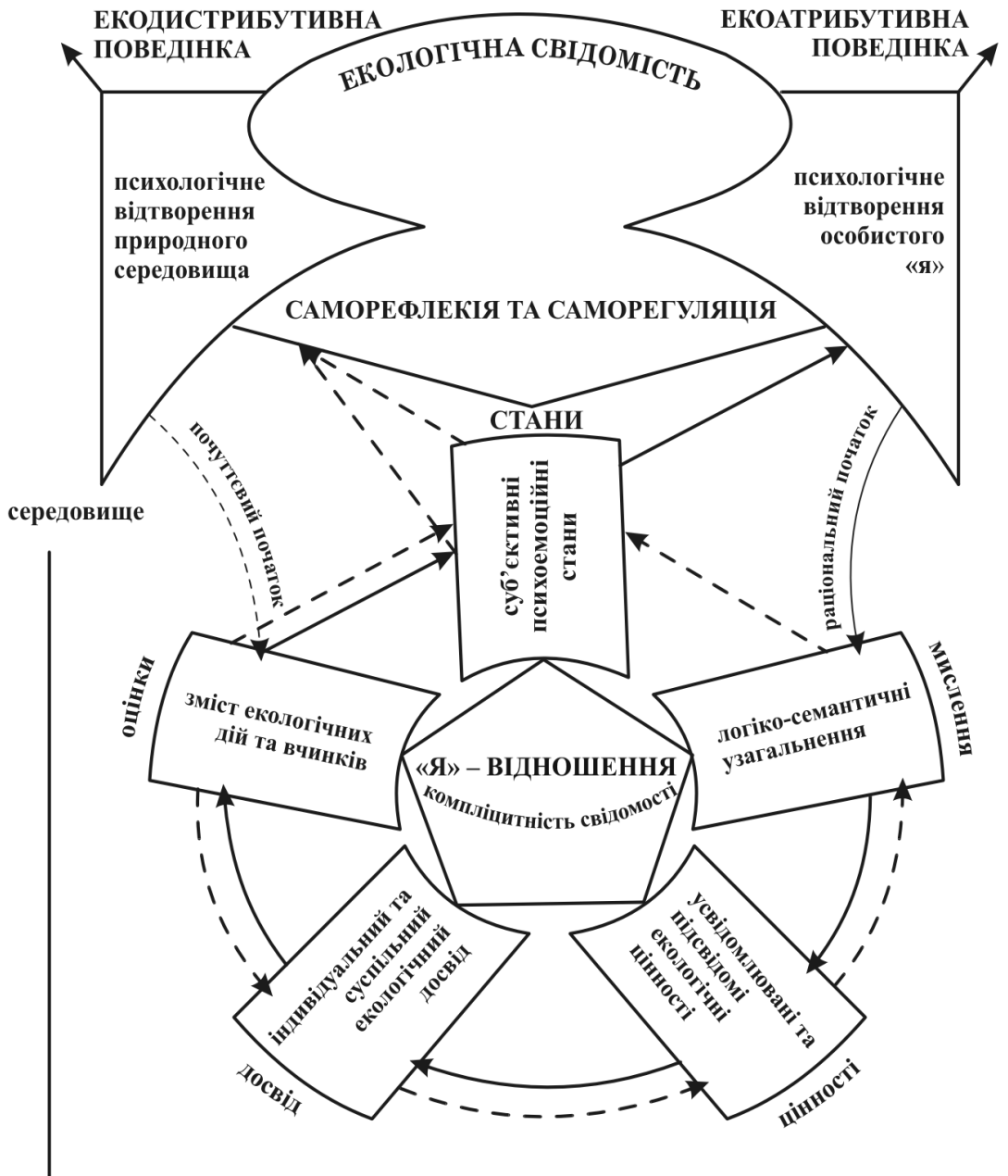
**Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та екоціннісних диспозицій у
свідомості хлопців 11-го класу**

Критерії ТЕД		Значення коефіцієнта кореляції Пірсона									
		СЦ	ЕЦ	МЦ	ЯЦ	СІb	Nes	Ind	Sms	Smt	Gach
СЦ	r		-.366**								
ЕЦ	r	-.366**			-.233*	.283**					
МЦ	r				-.469**					-.211*	
ЯЦ	r		-.233*	-.469**							
СІb	r		.283**							-.500***	
Nes	r										
Ind	r								-.197*		
Sms	r							-.197*			
Smt	r			-.211*		-.500***					.196*
Gach	r									.196*	

Примітка. *- $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,001$. Статистично не значимі зв'язки не наводяться (пусті клітинки)

Додаток К

Схема адаптогенезу екологічної свідомості (за В.О.Скрібцем, 2004)



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абубикирова Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 6. – С. 123-126.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 287 с.
3. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
4. Агеев В. С. Социальные и психологические функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 2. – С. 152-158.
5. Агесс П. Ключи к экологии / П. Агесс. – Л. : Гидрометиздат, 1982. – 96 с.
6. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов /А. Адлер. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 257 с.
7. Акинщикова Г. И. Антропология : учеб. пособие / Г. И. Акинщикова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 45 с.
8. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // *Избранные психологические труды* : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 103-127.
10. Аристотель. Сочинения : в 4 т. /Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2. – 687 с. – (Философское наследие).
11. Балл Г. О. Особистість як психологічна категорія, її зв'язок з категорією культури і особистісна орієнтованість у світі / Г. О. Балл // *Наукові записки. Серія. Педагогіка та психологія / Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського*. – Вінниця, 2005. – № 15. – С. 8-12.

- 12.Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – № 3. – С. 105-124.
- 13.Бачинин В. А. Психология : энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 271 с. – Библиогр.: с. 266-271.
- 14.Безпека життєдіяльності жінок і чоловіків: гендерний аспект : матеріали обл. наук.-практ. конф. (Чернігів, 12 квітня 2007 р.) / відп. ред. І. В. Дорожкіна. – Чернігів : Вид-во ЧДПУ, 2007. – 180 с.
- 15.Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве / С. Бем // Феминизм и гендерные исследования : хрестоматия / под общ. ред. В. И. Успенской. – Тверь, 1999. – С. 68-82.
- 16.Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2007. – 430 с.
- 17.Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 85-87.
- 18.Бендас Т. В. Работа практического психолога по коррекции и развитию личности женщины-лидера / Т. В. Бендас // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2002. – С. 253-257.
- 19.Бердяев Н. А. Судьба России: опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 205, [2] с.
- 20.Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
- 21.Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с. – (Библиотека школьного психолога).
- 22.Бондарчук О. І. Гендерні характеристики особистості та аналіз основних підходів до їх вивчення / О. І. Бондарчук // Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій:

- гендерні аспекти : навч. посіб. / наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К., 2004. – С. 66-79.
23. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику / В. Е. Борейко. – Изд. 3-е, доп. – К. : Киев. эколого-культурный центр, 2003. – 228 с. – (Серия «Охрана дикой природы»).
24. Братко М. О. Світоглядні принципи екологічного мислення / М. О. Братко // Філософські проблеми сучасного природознавства : респ. міжвід. наук. зб. / Київ. держ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1992. – Вип. 73. – С. 78-93.
25. Буюкас Т. М. Общечеловеческие ценности в индивидуальном сознании / Т. М. Буюкас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44-56.
26. Валитова А. И. Экологическое сознание: сравнительный аспект / А. И. Валитова // Социологические исследования. – 1999. – № 3. – С. 129-134.
27. Васютинський В. О. Владно-підвладні аспекти статево-рольової і гендерної взаємодії / В. О. Васютинський // Практична психологія і соціальна робота. – 2006. – № 7. – С. 21-31.
28. Васютинський В. О. Екологічні цінності в структурі масової свідомості / В. О. Васютинський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 74-82.
29. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2009. – 255 с. – (Практическая психология). – Библиогр.: с. 246-254.
30. Введение в гендерные исследования : учеб. пособие / под ред. И. В. Костиковой. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 192 с.
31. Вернік О. Л. Деякі особливості специфічного ставлення і поведінки підлітків у дошкільній / О. Л. Вернік // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 51-54.

- 32.Вернік О. Л. Психологічні особливості образу довкілля в свідомості підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Вернік Олексій Леонідович. – К., 2004. – 20 с.
- 33.Виноградова Т. В. Сравнительное исследование познавательных процессов мужчин и женщин: роль биологического и социального факторов / Т. В. Виноградова, В. В. Семёнов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 63-71.
- 34.Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 518 с.
- 35.Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – 485 с. – Библиогр.: с. 483-485.
- 36.Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания / А. В. Гагарин. – М. : Моск. гор. психол.-пед. ин-т, 2000. – 247 с.
- 37.Гачев Г. Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке / Г. Д. Гачев. – М. : Педагогика, 1991. – 270 с.
- 38.Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации / В. А. Геодакян // Проблемы передачи информации. – 1965. – Т. 1, № 1. – С. 105-112.
- 39.Гирусов Э. В. Основы социальной экологии : учеб. пособие для студ. вузов / Э. В. Гирусов. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1998. – 168 с. – (Серия «Библиотека эколога»).
- 40.Глазачев С. Н. Экология / С. Н. Глазачев // Экология и жизнь. – 1997. – № 2/3. – С. 22-28.
- 41.Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. – К. : Академія, 2004. – 308 с.

42. Говорун Т. В. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 1999. – 384 с.
43. Горбань Г. О. Сучасна екологічна ситуація та освіта / Г. О. Горбань // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 103-108.
44. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості / Н. Городнова. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
45. Горностаї П. П. Гендерний розвиток та гендерна ідентичність особистості, особливості чоловічої та жіночої соціалізації / П. П. Горностаї // Гендерні студії: освітні перспективи : (навчально-методичні матеріали) / Київ. наук.-освіт. гендерн. центр [та ін.] ; кер. проекту І. В. Лебединська. – К., 2003. – С. 5-21.
46. Грезе О. В. Особливості формування екологічної свідомості у студентів гуманітарного і технічного напрямків підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Грезе Олена Володимирівна. – К., 2009. – 198 с.
47. Грезе Е. В. Комплексная методика развития субъективного отношения к природе «Автобиография» / Е. В. Грезе // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 228-236.
48. Гуревич К. М. Принцип нормативности в изучении и диагностировании мышления / К. М. Гуревич // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 127-136.
49. Давыдов В. В. Категория деятельности и психического отображения в теории А. Н. Леонтьева / В. В. Давыдов // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. – 1979. – № 4. – С. 25-41.
50. Данильченко Т. В. Психологія статі : навч. посіб. / Т. В. Данильченко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. – 208 с.

51. Двойнев В. В. Экологическое сознание городского населения: состояние и перспективы развития : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / Двойнев Василий Владиславович. – М., 2009. – 18 с.
52. Дворяшина М. Д. О соотношении успеваемости и динамики интеллектуального развития студентов в процессе их обучения в вузе / М. Д. Дворяшина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 15-17.
53. Депенчук Н. П. Нравственные аспекты современной экологии. Интегрирующая функция экологии в современной науке / Н. П. Депенчук, И. Д. Дроздова // Методологические аспекты эволюционного учения : сб. науч. тр. / Ин-т философии АН УССР ; отв. ред. Н. П. Депенчук. – К., 1987. – С. 17-31.
54. Дерябо С. Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – М. : ЦКФЛ РАО, 1995. – 147 с.
55. Дерябо С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 6. – С. 4-18.
56. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 480 с.
57. Докторов Б. З. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения / Б. З. Докторов, В. В. Сафронов, Б. М. Фирсов // Социологические исследования. – 1992. – № 2. – С. 51-58.
58. Доповідь про стан навколишнього середовища в Чернігівській області за 2006 рік / Л. Г. Івашко [та ін.]. – Чернігів : Держуправління охорони навкол. середовища, 2007. – 211 с.
59. Драган О. А. Проблеми визначення психологічних особливостей екологічного мислення у контексті міжнаукового зв'язку / О. А. Драган // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна

- психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 4. – С. 84-92.
60. Дробноход Н. И. Устойчивое экологически безопасное развитие: украинский контекст / Н. И. Дробноход // Зеркало недели. – 2001. – 2-8 июня (№ 21 (345)).
61. Екологічна психологія : хрестоматія / за ред. Ю. М. Швалба. – К. : Сталкер, 2006. – 490 с.
62. Євдокимова Т. О. Розвиток екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Євдокимова Тетяна Олексіївна. – К., 2007. – 20 с.
63. Ермаков Д. С. Психология решения экопсихологических проблем и экологическое образование / Д. С. Ермаков, А. И. Клычкова, Г. Д. Петрова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 157-158.
64. Заброцький М. М. Психолого-педагогічні проблеми екологічної освіти школярів / М. М. Заброцький, О. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 107-112.
65. Заброцький М. М. Духовні виміри екологічної відповідальності особистості / М. М. Заброцький, О. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 4. – С. 96-103.
66. Зверев И. Д. О приоритетах экологического образования / И. Д. Зверев // Экологическое образование в России: теоретические аспекты : сб. тр. к 25-летию науч. совета по экологическому образованию по президиуму РАО / под ред. А. Н. Захлебного, Л. П. Симоновой-Солеевой. – М., 1997. – С. 27-36.

- 67.Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15-36.
- 68.Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123.
- 69.Иванова Т. И. Экологические ценности в общественном сознании / Т. И. Иванова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83-88.
- 70.Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
- 71.Іщенко Т. Д. Питання екологічної освіти в технічних вузах / Т. Д. Іщенко, Б. Х. Драганов // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 2. – С. 25-28.
- 72.Кавтарадзе Д. Н. Природа: от охраны – к заботе? / Д. Н. Кавтарадзе // Знание – сила. – 1990. – № 1. – С. 11-14.
- 73.Каган В. Е. Стереотипы мужественности - женственности и образ «Я» у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53-62.
- 74.Казначеев В. П. Очерки теории и практики экологии человека / В. П. Казначеев. – М. : Наука, 1983. – 260 с.
- 75.Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию /А. А. Калмыков. – М. : Изд-во МНЭПУ, 1999. – 128 с.
- 76.Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4, ч. 1. – 544 с.
- 77.Каропа Г. Н. К созданию методики экологического образования школьников / Г. Н. Каропа // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 69-73.
- 78.Карпинская Р. С. Мироззрение в контексте научно-исследовательской деятельности / Р. С. Карпинская // Вопросы философии. – 1997. – № 7. – С. 25-28.

- 79.Кікінеджі О. М. Формування гендерної культури молоді : наук.-метод. матеріали до тренінгової програми : навч. посіб. / О. М. Кікінеджі, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 160 с.
- 80.Киреева Н. Н. Психологический портрет старшеклассника на пороге XXI века / Н. Н. Киреева, О. К. Карпухина // Ананьевские чтения - 2001 : тезисы науч.-практ. конф. / Санкт-Петербург. гос. ун-т. Ф-т психологии. – СПб., 2001. – С. 304-307.
- 81.Киричук А. В. Становление радиэкологической психологии в Украине / А. В. Киричук, В. А. Татенко, С. И. Яковенко // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 3. – С. 176-179.
- 82.Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61-78.
- 83.Клименко В. В. Перетворення чуттєво-інтуїтивної та дискурсивно-логічної інформації на одиниці наукового тексту / В. В. Клименко // Практична психологія та соціальна робота. –2009. – № 11. – С. 1-4; № 12. – С. 1-9.
- 84.Клюев С. В. Современные осмысления гендерной картины общества [Электронный ресурс] / С. В. Клюев, И. В. Савенкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 11 (149). – С. 87-93. – Режим доступа до журналу : <http://www.lib.csu.ru/vch/149/014.pdf>
- 85.Кобернік О. Г. Деякі проблеми формування екологічного мислення / О. Г. Кобернік // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – К., 2006. – Вип. 8. – С. 228-291.
- 86.Козленя Е. И. К сущности вопроса об экологическом сознании / Е. И. Козленя // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 214-218.

87. Колесник М. О. Психологічна адаптація у створенні технологій екологічного виховання / М. О. Колесник // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 296-300.
88. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с. – (Серия «Психологическая наука – школе»).
89. Концепція екологічної освіти України / [Всеукр. еколог. ліга] // Екологія і ресурси. – 2002. – № 4. – С. 5-25.
90. Корель Л. В. Экологическое сознание на Дальнем Востоке / Л. В. Корель // Социологические исследования. – 1995. – № 4. – С. 46-51.
91. Костюк Г.С. Про предмет і завдання психології / Г. С. Костюк // Наукові записки. Т.IV. Питання загальної психології / Науково-дослідний ін-т психології. – К., 1956. – С. 5-41.
92. Кочарян А. С. Личность и половая роль: симптомкомплекс маскулинности - феминности в норме и патологии / А. С. Кочарян. – Х. : Основа, 1996. – 127 с.
93. Кочергин А. Н. Экологическое знание и сознание / А. Н. Кочергин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1987. – 218, [3] с. – Библиогр.: с. 201-211.
94. Кравченко В. С. Екологічна етика і психологія людини / В. С. Кравченко, М. В. Костецький. – Львів : Світ, 1991. – 104 с.
95. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
96. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
97. Кроз М. В. Особенности восприятия риска радиационного воздействия специалистами и неспециалистами в области атомной энергетики / М. В. Кроз, С. А. Липатов, О. В. Чинкина // Вопросы психологи. – 1993. - № 5. – С. 59-66.

- 98.Крюкова О. В. Теоретичні основи формування екологічно доцільної поведінки студентів / О. В. Крюкова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 259-267.
- 99.Кряж И. В. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений / И. В. Кряж // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 65-75.
- 100.Кряж И. В. Методологические аспекты исследования экологических представлений / И. В. Кряж // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5, ч. 1. – С. 249-259.
- 101.Кряж И. В. Динамика экологических установок личности в современном мире / И.В. Кряж // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Т. 7. Екологічна психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - Вип.20. - Ч.1. – С.215-221.
- 102.Куликов Л. В. Психогигиена личности : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
- 103.Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
- 104.Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
- 105.Леонтьев А. Н. Материалы о сознании / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. – 1988. – № 3. – С. 6-25.
- 106.Лещук Н. О. Вирішувати нам – відповідати нам : посіб. для педагога-тренера / Н. О. Лещук, З. А. Сивогракова, Ж. В. Савич. – К. : Наш час, 2008. – 271 с.
- 107.Лінніченко В. П. Програма розвивальних заходів для учнів 9-10-х класів щодо формування самовизначення та життєвої перспективи / В. П.

- Лінніченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 1. – С. 52-61.
108. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 162 с.
109. Ломов Б.Ф. Диалектика социального и природного в развитии человека и его отношений с миром / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. Т.10 – 1989. – № 3. – С. 3-6.
110. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія : навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – К. : Міленіум, 2003. – 120 с.
111. Львовичкіна А. М. Особистісно-орієнтований підхід у процесі викладання екологічної психології / А. М. Львовичкіна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Вип. 15. – С. 179-182.
112. Максименко О. О. Екологічна відповідальність та система екологічних цінностей школярів в контексті їх життєтворчості / О. О. Максименко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України – К., 2005. – Вип. 6. – С. 208-215.
113. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1999. – 528 с.
114. Мамешина О. С. Об эффективности эколога-психологического тренинга / О. С. Мамешина // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С.75-80.
115. Мамешина О. С. Эколога-психологический тренинг для учащейся молодежи : науч.-практ. пособие / О. С. Мамешина. – Николаев : Изд-во Южнославян. ин-та КСУ, 2006. – 94 с.
116. Ментс М. ван. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр: теория и практика ролевых игр. Психодрама, социодрама. Интерактивные

- ролевые игры / М. ван Ментс. – 3-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
- 117.Методика освіти «рівний – рівному» : навч.-метод. посіб. / Н. Лещук, Н. Зимівець, Т. Авельцева [та ін]. – К. : Міленіум, 2002. – 132 с.
- 118.Микитюк Г. Ю. Психологічні особливості технологій екологічного виховання школярів / Г. Ю. Микитюк, В. Г. Мельник // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Вип. 15. – С. 215-219.
- 119.Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) / О. В. Митина, В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 68-86.
- 120.Моляко В. А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы / В. А. Моляко // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 1. – С. 135-146.
- 121.Мухамбетов Н. Г. Психологические особенности развития экологического сознания школьников в условиях интегративно-гуманитарной модели обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Мухамбетов Нурум Гатауллаевич. – Астрахань, 2007. – 152 с.
- 122.Мухина В. С. Этнопсихология: настоящее и будущее / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 3. – С. 42-49.
- 123.Наджафова З. Г. Екологічна свідомість: зміст і особливості генезису / З. Г. Наджанова // Філософські проблеми сучасного природознавства : респ. міжвід. наук. зб. / Київ. держ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1991. – Вип. 73. – С. 26-31.
- 124.Нельга О. Самосвідомість особистості і її етнічний зміст / О. Нельга // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 7/8. – С. 111-130.
- 125.Нугаев М. А. Социально-экологические факторы в структуре качества жизни / М. А. Нугаев, Р. М. Нугаев, И. Т. Раймонов // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 108-117.

- 126.Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
- 127.Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. – 325 с.
- 128.Основи теорії гендеру : навч. посіб. / за ред. М. М. Скорик. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
- 129.Паламарчук О. М. Соціально-психологічні умови формування еколого-економічної культури підприємця : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Паламарчук Ольга Миколаївна. – К., 2006. – 221 с.
- 130.Панов В. И. Экопсихологический подход к проблеме развития на поздних этапах онтогенеза / В. И. Панов, К. Г. Сердюкова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 330-334.
- 131.Панов В. И. Экопсихология как область психологического исследования / В. И. Панов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 315-330.
- 132.Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания / В. И. Панов // Прикладная психология. – 2000. – № 6. – С. 15.
- 133.Панок В. Г. Психологічна феноменологія екологічної катастрофи (на матеріалах Чорнобильської катастрофи) : монографія / В. Г. Панок, В. О. Скребець, С. І. Яковенко. – К. : , 1998. – 302 с.
- 134.Панюкова Ю. Г. «Место» как категория анализа взаимодействия человека и среды / Ю. Г. Панюкова // Прикладная психология. – 2000. – № 5. – С. 55-61.
- 135.Парыгин Б. Д. Научно-техническая революция и личность : социально-психологические проблемы / Б. Д. Парыгин. – М. : Политиздат, 1978. – 109 с.

- 136.Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 207, [1] с. – Библиогр.: с. 194-204.
- 137.Петров С. Е. К типологии экологической ориентации личности / С. Е. Петров // Экология и культура : тезисы докл. 1-й Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 1991. – С. 87-89.
- 138.Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с. – Библиогр.: с. 162-167.
- 139.Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон ; пер. с древнегреч. под ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – 611 с. – (Философское наследие).
- 140.Плетка О. Т. Соціально-психологічні особливості формування гендерних ролей у молоді / О. Т. Плетка // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Психологічні науки. – Чернігів, 2006. – Вип. 41, т. 2. – С. 77-80.
- 141.Плюснин Ю. М. Конъюнктурность народного экологического мировоззрения / Ю. М. Плюснин // Экология и жизнь. – 2005. – № 4. – С. 33-35.
- 142.Погольша В. М. Личное влияние и поло-ролевые стереотипы / В. М. Погольша // Ананьевские чтения - 97 : тезисы науч.-практ. конф. / Санкт-Петербург. гос. ун-т. Ф-т психологии. – СПб., 1997. – С. 132-133.
- 143.Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
- 144.Проблеми гендерної рівності в Чернігівській області та шляхи їх вирішення : матеріали обл. наук.-практ. конф. (Чернігів, 22 квітня 2005 р.) / відп. ред. І. В. Дорожкіна. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2005. – 240 с.
- 145.Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія 7-11 класи / Міністерство освіти і науки України. – К. : Ірпінь, 2005. – 84 с.

146. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 638, [1] с. – (Практическая психология). – Библиогр.: с. 622-629.
147. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Серія «Енциклопедія ерудита»).
148. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
149. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
150. Пясковський Б. В. Діалектика розвитку екологічної свідомості / Б. В. Пясковський // Філософські проблеми сучасного природознавства : респ. міжвід. наук. зб. / Київ. держ. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1991. – Вип. 73. – С. 71-78.
151. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с. – (Серия «Психологическая наука – школе»).
152. Разумникова О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии / О. М. Разумникова // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 76-83.
153. Реймерс Н. Ф. Надежды на выживание человечества: концептуальная экология / Н. Ф. Реймерс. – М. : Экология : Россия молодая, 1992. – 367 с.
154. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во М-ва образования РСФСР, 1946. – 704 с.
155. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 39-47.
156. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1993. – 367, [1] с.

157. Рудоміно-Дусятська О. В. Екологічна психологія : навч. посіб. / О. В. Рудоміно-Дусятська. – К. : ІПО КУ ім. Т. Шевченка, 2001. – 71 с. – Бібліогр.: с. 67-68.
158. Руссо Ж.-Ж. Избранное / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Дет. лит., 1976. – 190 с.
159. Савич Ж. В. Спілкуємося й діємо : навч.-метод. посіб. / Ж. В. Савич, О. В. Безпалько. – 2-ге вид., доп. та перероб. – К. : Наш час, 2006. – 120 с.
160. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).
161. Свіденська Г. М. Психологічний тренінг як засіб розвитку самосвідомості та зниження рівня тривожності в період підліткової кризи / Г. М. Свіденська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 34-46.
162. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 208 с.
163. Скребець В. О. Екологічна психологія : навч. посіб. / В. О. Скребець. – К. : МАУП, 1998. – 144 с.
164. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи : монографія / В. О. Скребець. – К. : Слово, 2004. – 440 с.
165. Скребець В. О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика / В. О. Скребець. – Чернігів : ЧОПКППО, 1997. – 66 с.
166. Скребець В. О. Категорія свідомості у загальнопсихологічному буденному та екопсихологічному розумінні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 397-411.
167. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с.

- 168.Скребець В. О. Особливості екологічної свідомості в умовах наслідків техногенної катастрофи : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Скребець Василь Олексійович. – К., 2006. – 411 с.
- 169.Скребець В. О. Основи психодіагностики : навч. посіб. : пер. з рос. – 3-е вид., перероб. та доп. / В. О. Скребець. – К. : Слово, 2003. – 192 с.
- 170.Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 5. – С. 235-245.
- 171.Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М. : Информация - XXI век, 2002. – 256 с.
- 172.Сосновицкая Ю. Е. К сравнительной характеристике психических состояний индивида и масс / Ю. Е. Сосновицкая // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 141-145.
- 173.Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123.
- 174.Татенко В. А. Психология в субъективном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
- 175.Тіунова О. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників / О. В. Тіунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 39-51.
- 176.Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і поза межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с. – Бібліогр.: с. 366-375.
- 177.Тих Н. А. Предыстория общества: сравнительно-психологическое исследование / Н. А. Тих. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 110 с.
- 178.Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Спб. : Питер, 2001. – 416 с.

179. Філоненко М. М. Безперервність сучасної екологічної освіти / М. М. Філоненко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 8. – С. 425-429.
180. Філоненко М. М. Духовно-ментальні аспекти екологічного виховання / М. М. Філоненко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Вип. 6, ч. 2. – С. 387-395.
181. Фенчак Л. М. Методологічний аспект формування екологічної культури студентів-аграрників [Електронний ресурс] : науково-методичний збірник «Нові технології навчання» / Л. М. Фенчак. – Режим доступу : <http://www.agronmc.cjm.ua/nmcprop/novteh41.html>.
182. Фромм Э. Искусство любви: исследование природы любви / Э. Фромм ; пер. с англ. Л. А. Черныша. – Минск : Полифакт, 1990. – 78, [2] с.
183. Хвостов А. А. Гендерные особенности организационного поведения / А. А. Хвостов // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 29-37.
184. Ходырева Н. В. Понятие «гендер» в психологии / Н. В. Ходырева // Ананьевские чтения - 97 : тезисы науч.-практ. конф. / Санкт-Петербург. гос. ун-т. Ф-т психологии. – СПб., 1997. – С. 46-47.
185. Хорни К. Женская психология / К. Хорни. – СПб. : Восточно-Европ. ин-т психоанализа, 1993. – 382 с. – (Библиотека психологической литературы).
186. Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку / К. М. Левківський (відп. ред.), С. П. Юдіна (наук. ред.-упоряд.) – К. : Фоліант, 2004. – 386 с.
187. Чебыкин А. Я. Об эмоциях, детерминирующих познавательную деятельность / А. Я. Чебыкин // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 4. – С. 135-141.
188. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

- 189.Шагун Г. Исследование экологического сознания детей и подростков / Г. Шагун, В. Павлов, Е. Рыженков // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 41-49.
- 190.Швалб Ю. М. К определению понятийной среды и пространства в жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 182-190.
- 191.Швалб Ю. М. К проблеме определения экопсихологических систем / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 426-433.
- 192.Шейнис Г. В. Развитие отношения подростков с природой как условие нравственного становления личности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Шейнис Галина Владимировна. – М., 1993. – 20 с.
- 193.Щетинин М. Постигание природы человека – основа педагогического мышления / М. Щетинин // Воспитание школьников. – 1995. – № 4. – С. 2-6.
- 194.Экологическое движение и экологическое сознание в Прибайкалье / М. В. Лисаускене, Т. И. Лихачева, З. В. Грицынина, Ю. В. Лисаускайте // Социологические исследования. – 1999. – № 8. – С. 111-116.
- 195.Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы / К. Г. Юнг. – СПб. : Восточно-Европ. ин-т психоанализа, 1994. – 416 с.
- 196.Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т. И. Юферева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 84-90.
- 197.Яковенко С. І. Основні положення радіоекологічної психології / С. І. Яковенко // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. пр.]. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 452-460.

198. Ярошевский М. Г. В. И. Вернадский: личностное начало ноосферы / М. Г. Ярошевский // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9, № 5. – С. 25-34.
199. Ясвин В. А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 70-73.
200. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
201. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // *Developmental Psychology*. – 1989. – № 25. – P. 729-735.
202. Bem S. L. Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society / S. L. Bem // *The psychology of women : ongoing debates* / ed. M. R. Walsh. – New Haven, 1987. – P. 226-245.
203. Cross S. E. Models of the self: self-construals and gender / S. E. Cross, L. Madson // *Psychological Bulletin*. – 1997. – Vol. 122, № 1. – P. 5-37.
204. Eagly A. H. Gender and leadership style: a meta-analysis / A. H. Eagly, B. T. Johnson // *Psychological Bulletin*. – 1990. – Vol. 108, № 2. – P. 233-256.
205. Expanding dimensions of consciousness / ed. A. A. Sugarman, R. E. Tarter. – New York : Springer Pub. Co., 1978. – xv, 304 p.
206. Feingold A. Gender differences in personality: a meta-analysis / A. Feingold // *Psychological Bulletin*. – 1994. – Vol. 116, № 3. – P. 429-456.
207. Jacobucci R. An exploration of student's perceptions of empirically supported treatments: the significance of gender and ethnicity [Электронный ресурс] / R. Jacobucci. – Режим доступа : <http://www.thefreelibrary.com>
208. Kowalik S. The psycho-social problem and modern psychology / S. Kowalik // *Consciousness: methodological and psychological approaches* / ed. G. Brzezinski. – Amsterdam, 1985. – P. 130-284.

209. Maccoby E. E. Gender and relationships: a developmental account / E. E. Maccoby // *American Psychologist*. – 1990. – Vol. 45, № 4. – P. 513-520.
210. Nelson K. Concept, word and sentence: interrelation in acquisition and development / K. Nelson // *Psychological Review*. – 1974. – № 81. – P. 267-285.
211. Roszak T. *Ecopsychology* / T. Roszak, M. Gomes, A. Kanner. – San Francisco : Sierra club books, 1995. – 338 p.
212. Screbets V. A. Behavioural psychotherapy of cancer hospital patients (POB) / V. A Screbets // *Fourth World Congress on Behaviour Therapy, Gold Coast (Australia, 4-8 July, 1992)*. – Australia, 1992. – P. 102-103.