

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Практичний посібник

За науковою редакцією кандидата психологічних наук С.І.Позняк

Київ – 2021

УДК

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол №16/21 від 16 грудня 2021 р.

Рецензенти:

Бевз Г. М., доктор психологічних наук, професор,
Блинова О. Є., доктор психологічних наук, професор,
Володарська Н. Д., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Соціально-психологічні ресурси розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів. Практичний посібник / С. І. Позняк,, ІМ.Ю Сидоркіна, І.В.Остапенко, А. О. Краснякова, О. М. Скар ; за наук. ред. С. І. Позняк,; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ, 2021. – с.

У посібнику, підготовленому за результатами дослідження соціально-психологічних чинників розвитку громадянської компетентності студентської молоді, представлено емпіричне обґрунтування соціально-психологічної зумовленості практик компетентної громадянської участі студентської молоді. Визначено чинники та показники розвитку громадянської компетентності молоді у сімейній взаємодії, взаємодії з медіа, освітньому та інтернет середовищі. Виявлено ресурси та запропоновано технології і практичні інструменти – діагностичні і розвивальні методики, орієнтовані на залучення до взаємодії в різних соціальних середовищах та розвиток громадянських компетентностей майбутніх педагогів.

Адресовано викладачам закладів вищої освіти, студентам, науковцям-психологам, фахівцям у галузі освіти – учителям, практичним психологам, представникам громадських організацій просвітницького спрямування.

УДК

© Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України, 2021

© Позняк С.І., Сидоркіна М.Ю., Остапенко І.В., Скар
О.М., Краснякова А.О., 2021ф

ЗМІСТ

Вступ

Розділ 1. Потенціал освітнього середовища щодо розвитку громадянської компетентності молоді (С. І. Позняк)

1.1 Тенденції розвитку практик громадянської взаємодії: настановлення суб'єктів освітнього процесу

1.2 Методика самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі

Список використаних джерел

Додаток

Розділ 2. Соціальний інтерес як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: технологія коригування (М. Ю. Сидоркіна)

2.1 Роль соціального інтересу у розвитку громадянської компетентності молоді

2.2 Технологія розвитку громадянської компетентності шляхом актуалізації соціального інтересу

Список використаних джерел

Розділ 3. Розвиток громадянської компетентності дитини у сімейній взаємодії (О.М. Скнар)

3.1. Опитувальник для визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника розвитку громадянської компетентності

3.2 Напрями, засоби та інструменти розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії

Список використаних джерел

Розділ 4. Розвиток громадянської компетентності молоді засобами соціальних медіа (І. В. Остапенко)

4.1 Потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності молоді

4.2. Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку громадянської компетентності молоді з використанням соціальних медіа

Список використаних джерел

Додатки

Розділ 5. Інформаційно-комунікаційне інтернет-середовище як ресурс розвитку громадянської компетентності молоді (А. О. Краснякова)

5.1. Цифрова компетентність як передумова розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. Експрес-діагностика цифрової компетентності

5.2 Матриця оцінювання громадянської компетентності молоді в інтернет-середовищі. Кейс ситуаційних завдань для майбутніх педагогів

Список використаних джерел

Додатки

Вступ

Громадянська культура, згідно з Алмондом і Вербою¹, складається у комплексному процесі навчання та виховання в багатьох суспільних інститутах: у сім'ї, в оточенні однолітків, у школі, університеті, на роботі і в самій політичній системі. Так само й процес розвитку громадянської компетентності залежить від комплексу регульованих і нерегульованих чинників різних соціальних середовищ, які справляють як цілеспрямовані, так і стихійні впливи. Такі впливи здійснюються прямо і опосередковано: прямо – через можливості та обмеження, якими регламентується діяльність молодшої людини; опосередковано – через поняття, уявлення, компетентності, які молода людина може розвивати і застосовувати у процесі взаємодії в громадах різного рівня, а також через її мотивацію та ціннісні орієнтації, думку про те, що добре, а що погано і яка модель громадянської поведінки є ефективною та схвалюється громадою. У цьому контексті актуалізується роль соціально-психологічних чинників розвитку громадянської компетентності молоді в різних соціальних середовищах, вивчення механізмів їх впливу та впровадження результатів теоретичних та емпіричних розвідок в розроблення практичних інструментів формування компетентної громадянської взаємодії студентства і майбутніх педагогів зокрема.

Громадянська компетентність трактується як «вмотивована здібність» (за Равеном²) особистості ефективно діяти задля реалізації своїх громадянських прав та свобод, яка забезпечується: правовою і політичною освіченістю громадян, усвідомленням відповідальності, цінностей свободи, рівності, солідарності, толерантності, уявленнями про механізми функціонування

¹ Almond, G. A., Verba, S. (1989) *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: Sage Publications

² Равен Дж. (2002) *Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация*; пер. с англ. М.: Когито-Центр

суспільства, роль та можливості громадянина як його члена, а також здатністю реалізувати себе в суспільно-політичному житті через взаємодію з іншими.

Основним суспільним інститутом, з якими пов'язується розвиток громадянської компетентності, є сім'я, яка має свій устрій, норми та правила, цінності, традиції, практики взаємодії, розподіл ролей і обов'язків.. Взаємовідносини дитини з батьками є її першим досвідом взаємодії з оточуючим світом, на основі якого в подальшому складаються особливості взаємодії з іншими людьми в громаді, суспільстві та державі.

Освітнє середовище розглядається як друга за родиною арена, де відбувається розвиток громадянської компетентності молодшої людини, адже освіта є єдиним соціалізувальним інститутом, який підлягає регулюванню і контролю з боку громадян. Вона уповноважена відтворити культуру суспільства і принципи та практики взаємодії в ньому. Саме через освітнє середовище молодь знайомиться з політичною системою країни, своєю роллю громадян та тими цінностями, які важливі для суспільства.

Нині практики взаємодії в освітньому просторі, як і в інших сферах життя молодшої людини суттєво трансформуються під впливом цифровізації. Зростає роль мережі інтернет та соціальних медіа як віртуальних середовищ, де розгортаються процеси соціалізації, ідентифікації молодшої людини, розширюється досвід її громадянської взаємодії. Віртуальні середовища пропонують варіативні інструменти громадянського залучення і є особливо релевантними для молоді, а відтак потребують особливої уваги як ресурс розвитку громадянської компетентності.

У практичному посібнику представлено чинники, механізми та показники розвитку громадянської компетентності молоді у сімейній взаємодії, взаємодії з медіа, освітньому та інтернет середовищі. Визначено роль соціального інтересу як установки, яка обумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії. Виявлено ресурси та запропоновано технології і

практичні інструменти – діагностичні та розвивальні методики, вправи та кейси, орієнтовані на залучення молоді до компетентної громадянської взаємодії в різних соціальних контекстах.

Розділ I

ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

1.1 Тенденції розвитку практик громадянської взаємодії: настановлення суб'єктів освітнього процесу

Одним з основних теоретичних положень щодо взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді є розумінням того, що розвиток громадянської компетентності відбувається, перш за все, під впливом безпосередньої повсякденної практики взаємодії молодшої людини в освітній громаді, де створюється середовище для формування відповідних громадянських настановлень та вмінь, що, в свою чергу, не заперечує важливість такого чинника розвитку громадянської компетентності в освітньому процесі, як оволодіння молоддю теоріями політичного устрою суспільства та політичних інститутів, знанням принципів демократичної взаємодії та громадянських прав та свобод.

Основоположний внесок у розвиток сучасних психологічних підходів до вивчення освітнього середовища як чинника розвитку належить Л. С. Виготському, який обґрунтував зокрема значущу роль соціальної ситуації та соціальної колективної діяльності в індивідуальному розвитку. Згідно з концепцією розвитку вищих психічних функцій усі ментальні процеси вищого порядку мають місце на двох рівнях: спочатку на соціальному як колективна, соціальна діяльність, а потім на індивідуальному як внутрішній спосіб мислення дитини: «...у процесі розвитку дитина починає застосовувати до себе ті самі форми поведінки, які спочатку інші застосовували до неї. Дитина сама засвоює соціальні форми поведінки і переносить їх на себе саму» (Виготський, 1983, 142).

Роль суспільного дискурсу і практики як загального контексту та практики безпосередньої взаємодії в громадах різних рівнів у розвитку громадянської компетентності учнів представлено в моделі громадянської освіти Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (IEA), на основі якої здійснено низку міжнародних порівняльних досліджень з громадянської освіти (Kerr, Sturman, 2010; Reichert & Torney-Purta, 2019). В основу моделі покладено теорію Ю. Бронфенбренера про екологічний підхід до вивчення розвитку і теорію Ж. Лейв та Е. Венгера щодо ситуативного пізнання. Модель передбачає, що громадянські компетентності молоді складаються на шляху від периферійного до центрального рівня залучення до взаємодії в громаді, і ці рівні постійно перетинаються (як на рівні родини, однолітків або освітнього середовища, так і потенційно на загальнонаціональному рівні) (Torney-Purta, Schwilke, Amadeo, 1999).

Складна система взаємовпливів агентів та чинників політичної соціалізації молоді не дозволяє скласти чітке уявлення щодо окремої ролі взаємодії в освітньому середовищі в розвитку громадянської компетентності молоді, незважаючи на цілеспрямованість організації та зусиль освіти і керування освітнього соціалізувального простору. Таку роль важко продемонструвати, з чим погоджуються чисельні дослідники проблеми громадянства і громадянської освіти (Galston, 2001; Torney-Purta & Barber, 2011; Reichert & Torney-Purta, 2019). Якими б прогресивними та професійними не були заклади освіти, вони не можуть контролювати всю різноманітність зв'язків своїх учнів чи студентів та різноманітність соціально-психологічних чинників впливу на їх соціальні компетентності та практики. Вони можуть тільки відтворити їх (Youniss, 2011).

Доказом такого твердження може бути той факт, що існує багато досліджень чинників розвитку громадянської компетентності молоді, теоретичних моделей, орієнтованих на пояснення, чому громадянські

компетентності розвиваються в залежності від рис середовища таких, як, наприклад, інституційні ресурси, норми і правила та колективна ефективність, стосунки і зв'язки (Watts & Flanagan, 2007; Zaff *et al.*, 2010). Однак теорій практично не існує (Wilkenfeld, Lauckhartdt, & Torney-Purta, 2010), так само як і визначеності щодо механізмів, за допомогою яких оперують такі чинники.

Lenzi *et al* (2013) роблять спробу з'ясувати, які чинники можуть сприяти розвитку громадянської компетентності підлітків у громаді, що стосується зокрема й освітньої громади. Для цього дослідники звертаються до вже знайомої нам теорії екологічних систем Бронфенбренера, яка визначає роль середовища в усвідомленні молоддю громадянських цілей та формування громадянських компетентностей.

Автори також розглядають дослідження взаємозв'язку між середовищем і готовністю молоді до громадянського залучення, які свідчать про згуртованість соціального середовища як важливий чинник громадянської участі. Коли молода людина відчуває себе частиною громади, де люди турбуються один про одного та демонструють бажання співпрацювати для розв'язання спільних проблем, вона демонструє вищий рівень готовності до громадянської діяльності (Kahne & Sporte, 2008). Вищий рівень зв'язку асоціюється з більшим ступенем громадянського залучення, яке, в свою чергу, є одним із показників громадянської компетентності.

Для дослідження процесів, через які соціально згуртована громада може впливати на громадянські практики молоді, Lenzi *et al* (2013) пропонують інтегрувати підходи психології громади та теорій традиційної психології розвитку. Середовище, сприятливе для набуття громадянської компетентності, розглядається в контексті теорії соціального капіталу і відзначається двома показниками: *соціальною згуртованістю* (операціоналізованою в поняттях міжпоколінної близькості та рівня довіри і взаємності) і *персональними*

зв'язками в оточенні (концептуалізованими як мережа друзів-однолітків та якість власних соціальних стосунків у громаді).

Інтегрований підхід до визначення способів зв'язку між контекстом громади і розвитком молоді застосовують Leventhal and Brooks-Gunn (2000). Для розгляду процесу через який соціальний зв'язок з громадою впливає на розвиток громадянських компетенцій молодшої людини, автори інтегрують норми та модель колективної ефективності з теоріями розвитку, релевантними для розуміння громадянського залучення молоді. Це теорія соціального навчання Бандури, теорія ролей Сельмана, психосоціальна теорія Еріксона та теорія соціально-психологічного розвитку (Watts, Williams, & Jagers, 2003), також дослідження щодо громадянського залучення молоді, що дозволяють визначити процеси, які пояснюють, як соціальний контекст (неродинне оточення), у нашому випадку освітнє середовище, може впливати на розвиток громадянських компетентностей молоді.

За результатами здійсненого теоретичного пропонується розглядати такі механізми розвитку громадянських компетентностей:

- *навчання через спостереження* (Бандура, 2000): молодь засвоює громадянські компетенції через взаємодію з іншими людьми у найближчому оточенні та спостереження за поведінкою інших і її наслідками. У процесі інтеракції молодь знайомиться з новими поглядами та думками і, як наслідок, можуть змінюватись або створюватись нові когнітивні конструкти, пов'язані з уявленнями про функціонування суспільства та власну роль у ньому;

- *прийняття та поділення думки громади* (Selman, 2003): соціальна взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, етнічні групи, мають інші думки та економічний стан (що часто трапляється в громаді, освітній зокрема) сприяє розвитку вміння усвідомлювати загальну перспективу, яка характеризує групу людей в цілому і розуміння того, які компетенції схвалюються і стимулюються в найближчому оточенні;

- *формування громадянської ідентичності* (Erikson, 1968): соціальні стосунки мають вирішальний вплив на процес розвитку ідентичності; в ньому конструюється картина світу та формуються цінності та уявлення про роль особистості в суспільстві;
- *рефлексія щодо громадянських проблем* (Watts et al., 1999): усі ситуації, в яких молодь взаємодіє із старшим поколінням, стимулюють її рефлексію щодо громадянських проблем, що має потенціальний вплив на підвищення громадянського залучення, оскільки молодь усвідомлює проблеми соціальної нерівності та розвивається її мотивація до діяльності з метою змінити таку асиметричну ситуацію в суспільстві;
- *зобов'язання перед громадою*: існує тенденція, що у людей, які мають сталі соціальні зв'язки в громаді, складається сильна емоційна відданість до найближчого оточення, що стає важливою передумовою розвитку громадянських компетенцій. Прихильність до громади стимулює у людей мотивацію «повернути» їй ту підтримку, яку вони від неї отримали. (Flanagan, Cumsille, et al., 2007);
- *прихильність до громади та залучення*: існує таке поняття як «зв'язок з місцем». Воно стосується глибоких емоційних зв'язків, які складаються у індивіда з часом по відношенню до окремих місць через той досвід позитивної взаємодії, який був там отриманий. (Altman & Low, 1992). На цьому наголошує психологія довкілля та психології громади, аргументуючи таке положення тим, що людина вмотивована захищати та зробити кращим місця, що мають особливе значення для неї;
- *фасилітація громадянської діяльності*: наявність чисельних приватних зв'язків у своєму оточенні може посилювати впевненість молодої людини в своїй здатності робити внесок до загального блага, полегшуючи пошук ключових осіб у громаді, які мають вплив на розв'язання її проблем (Lenzi, M. et al., 2013).

Щодо самих громадянських компетентностей, то їх спектр значно ширший, ніж ті, що притаманні доброму громадянину – хорошій людині: буди хорошою людиною, зважати на інших, допомагати іншим, турбуватися про інших. Сучасний громадянин має бути здатним критично оцінювати різні перспективи розвитку суспільства, вивчати стратегії змін та розмірковувати щодо проблем справедливості, рівності/нерівності та демократичного залучення (Westheimer, 2008). Здатність до функціонування у громаді в соціально прийнятний та відповідальний спосіб є також важливою ознакою доброго громадянства (ten Dam *et al.*, 2011).

Модель громадянської компетентності, розвиток якої є метою освітнього процесу, за дослідженням ten Dam *et al* (2011), є динамічним конструктом, який складається з когнітивного, ставленнєвого, конативного та рефлексивного компонентів, які необхідні громадянину для виконання чотирьох ключових соціальних завдань: 1) *діяти у демократичний спосіб*, 2) *діяти відповідально*, 3) *уміти поводитися в конфліктних ситуаціях*, 4) *справлятися з відмінностями* (соціальними, культурними, релігійними тощо). Відповідно, *ознаками практик взаємодії* в освітньому середовищі, сприятливому для розвитку громадянської компетентності молоді, ми визначаємо *демократичність, соціальну відповідальність, повагу/інтерес до «іншого», взаємовигідне розв'язання конфлікту*.

Детальніше компетентності, якими, на думку авторів, має володіти молода людина для того, щоб впоратися з чотирма визначеними завданнями і водночас поводитися у соціально прийнятний спосіб, у дещо стислому вигляді представлено в таблиці (див. додаток 1). Модель, як зазначають її автори, була предметом декількох етапів апробації: оцінки репрезентативності компетенцій і їх складових (знання, ставлення, вміння, рефлексія) експертами – учителями шкіл, інспекторами, викладачами і науковцям у галузі освіти. Її пропонується

покласти в основу методики оцінювання набутих молоддю в процесі освіти громадянських компетентностей (ten Dam *et al.*, 2011).

Інтерес представляють висновки емпіричного дослідження, проведеного дослідниками з метою валідизації методики оцінювання громадянських компетентностей, побудованої на основі розробленої ними моделі. За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що молодь, яка вище оцінює власні громадянські вміння, демонструє більш позитивне ставлення до громадянства в цілому. Складова знань показує найменшу кореляцію з іншими компонентами. Особливо слабкою є кореляція між знаннями і рефлексією. Респонденти з більшим рівнем знань громадянознавчого матеріалу не показали вищий рівень рефлексії щодо тем, пов'язаних з громадянством. Специфічна позиція компоненту знань у системі громадянських компетентностей випадає із загального кореляційного тренду, виявленого в процесі аналізу валідності конструкту соціальних завдань. Для кожного соціального завдання виявлена висока кореляція між ставленнями, вміннями та рефлексією, в той час як знання як невід'ємний компонент моделі, а отже і об'єкт вимірювання виявився незалежним її елементом (ten Dam *et al.*, 2011). Такий висновок, звичайно, вимагає особливої уваги в процесі вивчення проблеми розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі³.

Таким чином, проведений вище огляд теоретичних поглядів на проблему розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі дозволяє зробити наступні висновки:

- механізмами розвитку громадянських компетентностей у взаємодії в освітній громаді є навчання через спостереження, прийняття та поділення думки, розвиток громадянської ідентичності, рефлексія щодо громадянських питань, зобов'язання перед громадою, прихильність та залучення, фасилітація громадянської діяльності.

³ Поняття «освітнє середовище» має тут широке трактування і використовується як синонімічне поняттям «освітній простір» та «освітня громада».

- розвиток громадянської компетентності молоді в освітньому середовищі визначається такими основними соціальними завданнями (або компетентностями): здатністю та готовністю діяти у демократичний спосіб, діяти соціально відповідально, конструктивно поводитися в конфліктних ситуаціях, долати протиріччя, які виникають внаслідок соціальних, культурних, релігійних та інших відмінностей;
- базовими ознаками практик взаємодії в освітньому середовищі, що сприяють розвитку громадянської компетентності, є демократичність, соціальна відповідальність, повага та інтерес до «іншого», налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях.

Окреслені положення дозволять студентам та викладачам педагогічних ЗВО зокрема розширити уявлення про напрями, способи та агенти впливу освітнього середовища на розвиток громадянської компетентності учнівської та студентської молоді. Ми ж використовуємо результати теоретичних розвідок для того, щоб емпірично дослідити особливості освітнього середовища як чинника розвитку громадянської компетентності молоді та вивчити настановлення суб'єктів освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітньому просторі.

Розглянемо деталі емпіричного дослідження та обговоримо його результати.

Одним із шляхів вивчення особливостей взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді є емпіричне дослідження настановлень учасників освітнього процесу щодо взаємодії в освітньому просторі. З огляду на мету, а також викладені вище теоретичні положення було визначено методи та побудовано відповідний інструментарій емпіричного дослідження, який складається з гайду глибинного напівструктурованого експертного інтерв'ю для верифікації та операціоналізації

теоретичної моделі дослідження, а також опитувальника для дослідження настановлень учасників освітнього процесу щодо розвитку громадянських компетентностей молоді в процесі взаємодії в освітньому середовищі (з використанням методу СД, ранжування та множинного вибору).

На першому етапі дослідження (апробаційному) для верифікації моделі громадянської компетентності та визначення «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі було застосовано напівструктуроване експертне інтерв'ю, респондентами якого студенти та викладачі ЗВО, учні 10-11 класів та вчителі старших класів ЗЗСО. В результаті інтерв'ю було в цілому підтверджено актуальність моделі громадянської компетентності, яку ми запозичили у *ten Dam et al. (2011)* і адаптували з урахуванням завдань даного соціально-психологічного дослідження. Модель було адаптовано без втручання в її загальну структуру та базові значення, однак формулювання компетентностей було змінено, а їх перелік дещо доповнено.

Ознаки практик взаємодії в освітньому середовищі, які сприяють розвитку громадянської компетентності молоді, як уже зазначалося вище, було визначено у відповідності до основних соціальних завдань громадянської практики членів суспільства. Критерієм відповідності практик взаємодії в освітньому середовищі завданням розвитку громадянської компетентності молоді є те, наскільки такі практики вимагають від молоді застосування окреслених нижче компетентностей:

- уявлення про суспільні норми та провила поведінки, принципи та правила демократичної взаємодії, способи розв'язання конфліктів, соціальні, культурні, релігійні відмінності, інтерес до соціально-політичних процесів і подій (когнітивна складова);
- бажання суб'єктів вступати та активно і критично підтримувати комунікацію, прагнення відстоювати справедливість, надавати допомогу,

прагнення не завдавати шкоди іншим та докільню, брати до уваги думку іншої сторони, спільно шукати взаємоприйнятне рішення, бажання дізнатися про думки та спосіб життя інших, позитивне ставлення до іншого (ставленнєва складова);

- звичка висловлювати власну думку, готовність дослухатися до думок інших, займати неупереджену позицію, здатність поставити себе на місце іншого, впоратися з незнайомою соціальною ситуацією, настанова зважати на бажання та звички інших, дотримання правил поведінки в різних соціальних ситуаціях, дотримання закону (конативна складова);
- прагнення розмірковувати про проблеми влади, демократії, рівності; аналізувати проблеми соціальної згуртованості та конфлікту інтересів; оцінювати власний внесок до забезпечення соціальної справедливості; визначати причини, можливості попередження та розв'язання конфліктів; сприймати різноманітність як природне явище; враховувати соціально-культурні основи поведінки різних людей (рефлексивна складова).

Щодо «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі, то їх базовий перелік було визначено на основі розглянутих у попередньому параграфі чинників і механізмів розвитку громадянської компетентності в громаді, а потім уточнено в ході експертного опитування. Остаточний перелік містить:

- виконання спільних завдань та проектів;
- залучення до студентського самоврядування;
- ознайомлення з новим знанням та новими поглядами;
- взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки;
- схвальна позитивна оцінка студентів і викладачів;
- чисельні соціальні зав'язки і стосунки;

- зобов'язання перед громадою (студентської, викладацької): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали;
- рефлексія щодо громадянських проблем;
- прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь;
- впевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага.

Основний етап дослідження, спрямований на вивчення настановлень суб'єктів освітнього процесу щодо розвитку громадянських компетентностей у процесі взаємодії в освітньому середовищі, здійснювався он-лайн за допомогою опитувальника у Google форми, який складався з трьох завдань.

Першим завданням було оцінити, якою мірою взаємодія в освітньому середовищі (під час аудиторних занять та під час позааудиторної діяльності, залучення до студентської/учнівської громади, самоврядування, волонтерської діяльності, формального та неформального спілкування з однолітками та викладачами тощо) потребує (сприяє розвитку) наведених компетенцій. Опитувальник було побудовано за методом СД з використанням 28 шкал (по 7 шкал на кожну з основних ознак практик взаємодії: демократичність, соціальна відповідальність, повага та інтерес до «іншого», налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях). Друге завдання полягало у ранжуванні респондентами запропонованих «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності за ступенем їх значущості для формування громадянської компетентності молоді.

Не залишився поза увагою аспект віртуалізації освітнього процесу та його вплив на практики взаємодії в освітньому середовищі. Цей аспект вивчався в останньому завданні основного етапу дослідження, де респондентів просили визначитися, чи може перехід на дистанційну освіту в довгостроковій перспективі вплинути на перелічені практики взаємодії — «мотиватори» розвитку громадянської компетентності. Варіанти відповідей були такі: «Так, впливає позитивно», «Так, впливає негативно», «Ні, не впливає», «Важко відповісти».

У опитуванні взяло участь 235 респондентів, у тому числі: студентів ЗВО з різних регіонів – 152 особи та учнів 10-11-х класів ЗЗСО – 47; викладачів ЗВО ЗЗСО та вчителів старших класів – 44 особи. Більшість вибірки була сформована адресно, приблизно 15% респондентів – самовибірка.

Детальніше проаналізуємо отримані дані та ті тенденції, які вони дозволяють виявити у настановленнях суб'єктів освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі. Спочатку окремо проаналізуємо масиви даних обох групи респондентів– студентської/учнівської молоді та викладачів за кожним із завдань, а потім порівняємо отримані дані.

Масив даних відповідей респондентів за першим завданням опитувальника було опрацьовано з використанням методів математичної статистики. За методом центроїдного аналізу обробки даних було побудовано факторні моделі масивів відповідей і визначено координати семантичного простору настановлень обох категорій респондентів.

Факторна модель масиву відповідей студентства пояснює 61.98 % сумарної дисперсії і складається з 4-х компонентів: взаємовигідне розв'язання конфлікту ($F1$), повага та інтерес до «іншого» ($F2$), демократичність ($F3$), соціальна відповідальність ($F4$) (таблиця 1). Загалом в результаті аналізу було виокремлено вісім факторів, однак останні чотири фактори не увійшли до моделі з причини низької факторної ваги ($< 0,4$) їх складових.

За результатами аналізу отриманої факторної моделі було встановлено, що семантичний простір значень, які репрезентують настановлення молодих людей на взаємодію в освітньому середовищі, структурують смисли конфлікту інтересів та досягнення взаємної вигоди у його розв'язанні. Отже такі компетентності, як аналіз проблеми конфлікту інтересів, здатність поставити себе на місце іншого, ймовірно, мають ключове значення у практиках взаємодії респондентів з освітнім оточенням. Важлива роль надається також компетентностям, які забезпечують здатність студентства взаємодіяти з людьми

з різним соціальним статусом, релігійними поглядами, різним культурним корінням тощо. Це інтерес до дослідження суперечливих питань, рефлексія щодо соціально-культурних основ поведінки людей та потреба спільно шукати взаємоприйнятне рішення. Що ж до компетентностей, пов'язаних із значеннями демократичності і соціальної відповідальності, а саме бажання вступати та активно і критично підтримувати комунікацію, потреба надавати допомогу, оцінювати власний внесок до забезпечення соціальної справедливості, то вони виявилися на периферії настановлень учнівської та студентської молоді.

Результатом факторизації масиву даних опитування викладацького складу щодо практик взаємодії в освітньому середовищі стала 5-ти факторна модель, побудована за методом центроїдного аналізу.

Факторна модель настановлень респондентів – представників викладацького складу пояснює 76.6 % сумарної дисперсії і складається з ієрархії таких компонентів: демократичність (F_1), взаємовигідне розв'язання конфлікту (F_2), соціальна відповідальність (F_3), демократичність (F_4), повага та інтерес до «іншого» (F_5) (таблиця 1) .

Таблиця 1

Факторні моделі настановлень студентів/учнів та викладачів

	Студенти/учні (61.98 %)	Викладачі (76.6 %)
F_1	Взаємовигідне розв'язання конфлікту (16.63 %)	Демократичність (16.76%)
F_2	Повага та інтерес до «іншого» (16.3%)	Взаємовигідне розв'язання конфлікту (15.88%)
F_3	Демократичність (16.04 %)	Соціальна відповідальність (15.19%)
F_4	Соціальна відповідальність (15.71 %)	Демократичність (14.88 %)
F_5		Повага та інтерес до «іншого» (13.89%)

Представлена факторна модель свідчить про те, що семантичний простір настановлень викладачів щодо практик взаємодії в освітньому просторі, які сприяють розвитку громадянської компетентності молоді, структурується

значенням демократичності, про що свідчить перший найінформативніший і четвертий фактори, які об'єднують судження, що репрезентують демократичність: «прагнення дослухатися до думок інших», «бажання вступати та активно і критично підтримувати комунікацію», «дотримання закону». Важливим значенням у структурі настановлень даної категорії респондентів є «взаємовигідне розв'язання конфліктів», визначене параметрами другого фактору. Сенси, пов'язані з соціальною відповідальністю, також достатньо вагомо представлені у структурі семантичного простору настановлень викладачів. Їх репрезентовано третім за ієрархією фактором. А от значення «повага та інтерес до «іншого», яке віддзеркалює уявлення про соціальну, культурну, релігійну різноманітність та здатність подолати відмінності задля конструктивної соціальної взаємодії і розв'язання спільних проблем, передається останнім найменш інформативним фактором, що може свідчити про незначну роль, яку викладачі приділяють відповідним компетентностям у навчально-виховному процесі в закладах освіти.

Порівняння факторних моделей масивів даних опитування студентів/учнів та викладачів (див. таблицю 1) вказує на такі відмінності в семантичній структурі настановлень цих двох категорій респондентів: смислоутворюючим компонентом семантичної структури настановлень молоді є значення взаємовигідного розв'язання конфлікту в той час, як у структурі настановлень викладачів цей компонент займає друге місце, а смислоутворюючим є значення демократичності, яке також об'єднує судження, представлені четвертим фактором моделі. У ієрархії ж смислів семантичного простору настановлень студентства демократичність займає третє передостаннє місце. Якщо «повага та інтерес до «іншого» репрезентовано другим за інформативністю фактором у структурі настановлень студентства, то у викладачів – це останній найменш інформативний компонент.

Подібні тенденції у структурі семантичного простору значень обох категорій респондентів прослідковуються і в результаті порівняльного аналізу відповідних масивів даних. Як видно з таблиці 2, достовірні відмінності було виявлено за параметрами, які стосуються таких значень, як «взаємовигідне розв'язання конфлікту» (параметри 1, 4), «соціальна відповідальність» (параметр 2), «повага та інтерес до «іншого» (параметри 3, 5, 6, 7).

Таблиця 2

Статистичні показники параметрів, за якими було виявлено достовірні відмінності у відповідях студентів і викладачів

Параметри	X		p
	студенти/учні	викладачі	
1. уявлення про способи розв'язання конфліктів	4.306	3.951	< 0,05
2. прагнення не завдавати шкоди іншим та довкіллю	4.355	3.976	< 0,05
3. позитивне ставлення до «іншого»	4.301	3.927	< 0,05
4. здатність поставити себе на місце іншого	4.027	3.683	< 0,05
5. настанова зважати на бажання та звички інших	3.694	3.122	< 0,01
6. сприймати різноманітність як природне явище	4.055	3.683	< 0,05
7. враховувати соціально-культурні основи поведінки різних людей	4.06	3.683	< 0,05

Умовні позначення: x - середнє значення, p - достовірнa відмінність.

Порівняльний аналіз демонструє, що достовірно більша частка молоді порівняно з представниками викладацького складу вважає, що їхній досвід взаємодії в освітньому середовищі, що сприяє підвищенню громадянської компетентності, пов'язаний з розвитком уявлень про способи розв'язання конфліктів ($P < 0,05$), здатності поставити себе на місце іншого ($P < 0,05$), прагнення не завдавати шкоди іншим та довкіллю ($P < 0,05$), позитивного ставлення до «іншого» ($P < 0,05$), настанови зважати на бажання та звички інших ($P < 0,01$), сприйняття різноманітності як природного явища ($P < 0,05$), врахуванню соціально-культурних основ поведінки різних людей ($P < 0,05$).

У цілому результати порівняльного аналізу вказують на різні детермінанти настановлень досліджуваних щодо громадянської взаємодії в освітньому середовищі: якщо у викладачів такою детермінантою є активна і критична участь, то у молоді, що навчається, - це безконфліктна взаємодія в умовах соціальної різноманітності.

Ознайомимосся з результатами другого завдання опитування суб'єктів освітнього процесу, у якому їх просили проранжувати аспекти взаємодії в освітньому середовищі за ступенем їх важливості для розвитку громадянської компетентності молоді людини. Нагадаємо, що в моделі емпіричного дослідження такі аспекти трактуються як «мотиватори» розвитку громадянської компетентності в освітній громаді. Наочно дані ранжування, здійсненого обома категоріями респондентів – студентською та учнівською молоддю і викладачами, представлено нижче в таблиці 3.

Результати ранжування «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності в процесі взаємодії в освітній громаді, за даними відповідей студентів і учнів свідчать про те, що молодь пов'язує розвиток своїх громадянських компетенцій, перш за все, із взаємодією з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки. На другому місці є набуття нових знань та ознайомленням з новими поглядами. Третє місце посідає такий «мотиватор», як прихильність до громади, що означає бажання зробити кращим місце, де вони навчаються. Найменш важливими молодь визнала зобов'язання перед громадою (бажання «повернути» їй ту підтримку, яку воно від неї отримали), схвальну позитивну оцінку студентської та викладацької громади та залучення до самоврядування.

Таблиця 3

Результати ранжування респондентами «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі

Параметри	% відповідей	
	студенти/учні	Викладачі

1. виконання спільних завдань та проєктів	48,6 %	65,9 %
2. залучення до студентського самоврядування	24 %	39 %
3. ознайомлення з новим знанням та новими поглядами	51,9 %	36,6 %
4. взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки	65 %	58,5 %
5. схвальна позитивна оцінка студентів і викладачів	18,6 %	22 %
6. чисельні соціальні зав'язки і стосунки	23 %	29,3 %
7. рефлексія щодо громадянських проблем	29,5 %	19,5 %
8. зобов'язання перед громадою (студентської, викладацької): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали	14,2 %	17,1 %
9. прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь	51,4 %	56,1 %
10. впевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага	45,4 %	48,8 %

Викладачі розташували запропоновані для ранжування позиції у дещо іншій послідовності, визначивши виконання спільних завдань та проєктів за найефективніший «мотиватор» розвитку громадянської компетентності в освітній громаді. На другому та третьому місці респонденти розташували відповідно взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки та прихильність до громади (бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь). Як бачимо, третя позиція в ранжуванні викладачів та студентів/учнів співпадає.

Щодо найменш продуктивних «мотиваторів», то такими викладачі назвали схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів, рефлексію щодо

громадянських проблем та зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою), що означає бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали. Тут також перша і третя з названих позицій співпадає з двома з трьох позицій, визнаних молоддю як найменш ефективні «мотиватори» розвитку громадянської компетентності.

Порівняльний аналіз учнівського/студентського і викладацького масивів даних дослідження, здійснений за допомогою методів математичної статистики, достовірних відмінностей в уявленнях респондентів про чинники розвитку громадянської компетентності у освітній взаємодії не виявив.

Що стосується останньої частини опитування, пов'язаної з оцінкою суб'єктами освітнього процесу потенційного впливу переходу на дистанційне навчання та віртуалізації освітнього простору на ті ж самі «мотиватори» розвитку громадянської компетентності, то загалом молодь не розглядає такі трансформації в освітньому процесі як загрозу своїм громадянським компетентностям. Більшістю відповідей респондентів було визначено лише два з перелічених «мотиваторів», на які дистанційна освіта впливає негативно: «залучення до студентського самоврядування» та «чисельні соціальні зав'язки і стосунки». А от на «виконання спільних завдань та проектів», «ознайомлення з новим знанням та новими поглядами», «взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки», «схвальну позитивну оцінку студентів і викладачів», «прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь», та «впевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага» дистанційна освіта, на думку більшості молоді – учасників дослідження впливає навпаки позитивно.

Викладачі ж менш оптимістичні щодо віртуалізації практик взаємодії в освітньому просторі і вважають, що вона негативно вплине на такі «мотиватори» розвитку громадянської компетентності, як «залучення до студентського самоврядування», «взаємодія з людьми, які представляють різні

соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки», «зобов'язання перед громадою (студентської, викладацької): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали». На «виконанні спільних завдань та проектів», «ознайомленні з новим знанням та новими поглядами» та «схвальній позитивній оцінці студентів і викладачів» віртуалізація освітнього простору позначиться позитивно, .

Незважаючи на розбіжності у відповідях викладачів і студентів та учнів, достовірних відмінностей у порівнянні даних цих двох категорій респондентів виявлено не було.

У цілому, аналіз результатів емпіричного дослідження настановлень суб'єктів освітнього процесу вказує на налаштованість молоді на автономне незалежне мислення, рефлексію і взаємодію на основі толерантності та інтересу до соціальної різноманітності. Активна і критична участь, яка до останнього часу детермінувала теоретичні уявлення про громадянську компетентність, представлена на периферії семантичної структури настановлень молоді. Перспективи розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі молоді пов'язує із взаємодією з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки; з набуттям нових знань та ознайомленням з новими поглядами. Ефективність таких «мотиваторів» розвитку компетентності, як зобов'язання перед групою, схвалення та позитивна оцінка групи і викладачів, залучення до самоврядування, на думку молоді є низькою. Порівняльний аналіз учнівського/студентського і викладацького масивів даних дослідження не виявив достовірних відмінностей в уявленнях респондентів про «мотиватори» розвитку громадянської компетентності в освітній взаємодії. Віртуалізація освітнього простору і впровадження дистанційного навчання, на думку обох категорій респондентів, не несе загрози для розвитку громадянської компетентності.

1.2 Технологія самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі

Тенденції у розвитку практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі, виявлені в результаті дослідження настановлень суб'єктів освітнього процесу, віддзеркалюють тенденції сучасного суспільного розвитку. Особливо це стосується учнівської та студентської молоді.

Суспільство 21-го століття як макросередовище, в якому відбувається розвиток громадянської компетентності учнів та студентства, є метамодерним глокалізованим суспільством, яке визначається такими процесами та явищами, як цифровізація та технологізація, акселерація та трансформація, гетерогенність, демонополізація знання, делегітимація авторитету, технократизація всіх сфер суспільного життя.

Такі тенденції розвитку суспільства транслуються в освітній процес, моделі навчання і, відповідно, способи взаємодії акторів освітнього процесу, що має наслідки для розвитку громадянської компетентності учнівства та студентства, а також концептуалізації самої громадянської компетентності.

Аналізуючи тенденції в сучасній освіті, *Pawlak та Bergquist (2017)* звертають увагу на домінуюче уявлення про те, що кожна людина має свій унікальний погляд на світ, унікальні здатності, які визначають її уміння, здатність до навчання і специфічні потреби в освіті, орієнтацію на досягнення індивідуальних цілей. Отже модель освіти, за якої викладач розповідав би студентам про одні й ті ж самі речі та однаково вимірював рівень їх знань, потребує трансформації. Цифровізація дозволяє запропонувати молодій людині *індивідуальну траєкторію навчання та розвитку*.

Запровадження такого підходу вимагає переглянути питання ієрархії в організації освіти, яка створює умови для переваги одних курсів/дисциплін/студентів над іншими. Отже ще одною рисою сучасної освіти є пошук шляхів досягнення *балансу status quo* (ієрархічно побудованої моделі)

з потребами студентства цифрової ери - деєрархізацією освіти (Pawlak, 2017).

Парадигма навчання, що відповідає викликам цифрового суспільства вимагає мета-навчального плану, який передбачає незалежну творчу діяльність того, хто навчається, із створення власного навчального плану, стверджує Lester (1996). Від студентів все менше очікується засвоєння існуючих стандартів та накопиченого знання, застосування дидактичного та аналітичного способів мислення та розвиток відповідних умінь. Їм, як унікальним особистостям, потрібно опановувати знання, яке необхідне для досягнення конкретної мети та виконання завдань відповідно до ситуації, що склалася (*ситуативне знання та контекст*), використовуючи *індуктивні та абдуктивні* (знання апіорі) *способи мислення* та інтелектуальну інтуїцію. Втрачає актуальність навчальна діяльність, спрямована на розвиток умінь розв'язувати проблеми на основі логіки та доказів. Студентству важливо навчитися *системному аналізу проблемних ситуацій*, розумінню їх комплексної природи та формулюванню, враховуючи системні взаємозв'язки, бажаних результатів на основі загальноприйнятних цінностей, етичних норм. Така модель навчального плану передбачає *творчий пошук, рефлексію, самоменеджмент та самооцінювання*.

Таким чином, молода людина сама визначає себе - вона створює свій власний простір, який може трансформуватися в обставинах, що змінюються (Pawlak, 2017).

Висновки, зроблені за результатами опитування учнівства та студентства, зокрема виявлені настановлення молоді на автономізацію, слабо виражена налаштованість на активну та критичну участь і соціальну відповідальність, невизнання зобов'язань перед громадою та потреби у схвальній позитивній оцінці студентської та викладацької громади за дієві «мотиватори» розвитку громадянської компетентності, так само як і низька оцінка ролі

студентського/учнівського самоврядування віддзеркалюють описані вище тренди в освітньому просторі.

Одною з моделей навчання, яка може, з одного боку, задовольнити потреби освіти цифрового суспільства, а з іншого, підтримувати активну комунікацію та критичну рефлексію молоді, яка навчається, є трансформаційна модель, яка була запропонована Mezirow (1997) в контексті освіти протягом життя ще у 70-х рр. минулого століття. і яка знов актуалізується і розширює сферу свого застосування на різних ступенях освіти в контексті реалізації цілей сталого розвитку (SDGs)⁴, а також у зв'язку з подальшою віртуалізацією навчального простору.

Трансформаційне навчання – це, за визначенням автору підходу, процес досягнення бажаних змін у власних поглядах (Mezirow, 1997). Базовими ознаками трансформаційного навчання є те, що воно виходить за межі простого засвоєння нової інформації, ґрунтується на когнітивному/раціональному підході, має виражений соціальний аспект, що полягає у рефлексивному дискурсі з іншими. Трансформаційне навчання – це навчання комунікативне, основними механізмами якого є *критична рефлексія та дискурсивний досвід*. Критична рефлексія щодо власних усталених уявлень в процесі спілкування з іншими (дискурсивний досвід) дозволяють людині подолати супротив по відношенню до поглядів та суджень, що суперечать її усталеній картині світу, зрозуміти та прийняти їх, досягти консенсусу, а, можливо, й змінити власні погляди. Такі трансформації, на думку автора концепції, досягаються завдяки рефлексії щодо ідей та смислів, прихованих у соціальному дискурсі, на протипагу експлікованим вербальним конструктам (Calleja, 2014).

Процес трансформації відбувається у десять кроків: дезорієнтація, емоційна реакція, оцінка існуючих поглядів, розуміння, що ти не один, вивчення нових ролей, вироблення плану дій, отримання знань для його реалізації,

⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

випробування нової ролі, набуття впевненості у новій ролі, інтеграція нових поглядів.

Модель трансформаційного навчання пропонує методологічні підходи до змісту та організації навчання, а, відповідно, і взаємодії учасників навчального процесу, яка ґрунтується на партиципативних та деліберативних комунікативних практиках.

Одним із практичних засобів залучення молоді до партиципативних та деліберативних практик як інструментів трансформаційного навчання і стимулювання її критичної рефлексії є залучення до самооцінювання. Окрім підтримки готовності студентської та учнівської молоді до активної комунікації та рефлексії, самооцінювання суб'єктів освітнього процесу щодо практик взаємодії в освітньому середовищі могло б сприяти підвищенню ролі освітньої громади (принаймні тих її важелів впливу, які молодь під час опитування визнала найменш ефективними) як «мотиваторів» розвитку громадянської компетентності в освітньому просторі.

Як чинник інституційного розвитку організації – в нашому випадку це ЗВО (або школа) – самооцінювання передбачає активне залучення, вироблення плану дій, отримання знань для його реалізації, співпрацю, обговорення та досягнення домовленості, інтеграцію нових поглядів членами громади та зацікавленими особами. Самооцінювання не тільки потребує відповідних компетентностей від учасників, а й самим залученням у процес оцінювання сприяє розвитку таких компетентностей (Позняк, 2013).

М. К. Паттон (2014) визначає дві основні цілі, що досягаються самооцінюванням: одна з них пов'язана з *результатом* та знаннями (діагнозом), що отримуються внаслідок самооцінювання і впливають на функціонування організації (в нашому випадку, освітньої громади), а друга – з самим *процесом* самооцінювання. Остання стосується когнітивних та біхевіоральних змін на індивідуальному рівні і структурних та культурних змін програмного й

організаційного рівнів, що є результатом набуття відповідних компетенцій в процесі самооцінювання.

Запровадження самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітній громаді (ЗВО або ЗЗСО потребує його технологізації: визначення цілей, процедури, змісту, моделі, учасників, методичного інструментарію та очікуваних результатів.

Розглянемо один з можливих варіантів методики самооцінювання з елементами технологізації⁵.

Цілі. Самооцінювання має *термінальні* (пов'язані з результатом) і *процесуальні* (пов'язані з процесом) цілі. Стосуються вони як розвитку освітньої громади, так і індивідуального/колективного розвитку.

Термінальні цілі на рівні освітньої громади полягають в:

- отримання знання про настановлення учасників освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітній громаді;
- удосконалення практик громадянської взаємодії за результатами діагностичного етапу.

На рівні індивідуального/колективного розвитку цілями самооцінювання є:

- розвиток практик взаємодії суб'єтів освітнього процесу шляхом активного залучення, вироблення плану дій, отримання знань для його реалізації, співпраці, обговорення та досягнення домовленості, інтеграції нових поглядів;
- підвищення рівня громадянської компетентності молоді.

Процесуальними цілями є:

- на рівні громади: надання молоді та викладачам досвіду взаємодії, критичної рефлексії, підтримання діалогу, пошуку взаєморозуміння, наближення позицій в процесі оцінювання та планування удосконалення

⁵ В основу даного підходу до самооцінювання покладено розроблену та апробовану технологію самооцінювання громадянської освіти в школі (Позняк, 2013)

практик взаємодії для створення більш сприятливого середовища для розвитку громадянської компетентності молоді;

- на індивідуальному/колективному рівні: отримання знання про процедури взаємодії в громаді і усвідомлення власних можливостей; розвиток комунікативних і рефлексивних компетентностей; підвищення мотивації до взаємодії (у тому числі між суб'єктами освітнього процесу) на основі позитивного емоційного досвіду.

Учасниками самооцінювання можуть бути як представники всіх суб'єктів освітнього процесу, так і окремі його категорії, наприклад, студенти та викладачі або тільки студентство. Якщо самооцінювання проводиться в школі, окрім учнівської молоді, вчителів і адміністрації до нього можна залучити батьків. Кількість учасників самооцінювання визначає сама громада залежно від вибраної моделі, чисельності представників тої чи тої категорії суб'єктів навчального процесу, ресурсів та інших чинників. В цілому ж самооцінювання в концептуальних межах трансформаційного навчання не вимагає жорсткого регулювання кількості учасників, оскільки питання надійності вибірки не є релевантними.

Процедура самооцінювання складається з трьох етапів: 1) затвердження концепції самооцінювання та прийняття рішення про його проведення; 2) розроблення (або адаптація існуючої) моделі, процедури та методики самооцінювання; 3) запровадження.

Процедурою самооцінювання передбачається також:

- формування робочої групи, до якої могли б увійти представники всіх категорій учасників оцінювання. З метою підвищення ролі самоврядування як «мотиватора» розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі, має сенс залучити його представників не тільки до робочої групи, а й до виконання координаційної ролі в процесі самооцінювання;

- збір робочою групою інформації за допомогою визначеного інструментарію;
- аналіз отриманих даних та їх інтерпретація, підготовка звіту;
- інформування освітньої громади про результати самооцінювання та їх обговорення;
- рефлексія щодо виявлених тенденцій, сильних та слабких сторін і визначення напрямів розвитку громади із застосуванням партиципативних та деліберативних комунікативних практик.

Оскільки самооцінювання вимагає досвіду проведення подібних досліджень, бажаною була б підтримка консультанта або залучення до робочої групи студентів-психологів або соціологів.

Модель і метод. Модель самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітній громаді, що тут пропонується, побудована за логікою емпіричного дослідження особливостей впливу освітнього середовища на розвиток громадянської компетентності молоді, яке детально описано у першому параграфі розділу. Спершу оцінюється ступінь впливу взаємодії в освітньому середовищі взагалі на розвиток окремих громадянських компетентностей. Другим компонентом моделі є оцінювання ефективності конкретних практик взаємодії в освітньому просторі та освітній громаді з точки зору їх впливу на розвиток громадянської компетентності студентства/учнівства в цілому. Методом самооцінювання є опитування. В якості інструмента пропонується опитувальник, який складається з двох завдань, що відповідають окресленим компонентам моделі самооцінювання (див. додаток 2). Той самий опитувальник використовується для різних категорій учасників самооцінювання. Дещо змінюється тільки інструкція для виконання першого завдання. В Додатку 2 поряд з опитувальником для студентів/учнів окремо наводиться приклад інструкції для викладачів та інших освітян.

Пропонується проводити інтернет-опитування з використанням Google форми. У такий спосіб досягається зокрема 1) економія ресурсів; 2) можливість залучення більшої кількості учасників (йдеться про цільову аудиторію); 3) можливість автоматизованої обробки масивів даних; 4) можливість ознайомлення учасників та всієї громади з результатами статистичної обробки даних самооцінювання онлайн.

Аналіз та інтерпретація результатів обробки даних відповідей представників освітньої громади за першим завданням опитувальника проводиться за окремими параметрами, які репрезентують аспекти компетентної громадянської взаємодії, а також за групами параметрів відповідно до визначених нами чотирьох показників/ознак практик взаємодії в освітньому середовищі, що сприяють розвитку громадянської компетентності: 1) демократичність (параметри 3, 6, 8, 10, 18, 21, 23) ; соціальна відповідальність (2, 7, 9, 11, 16, 20, 25); налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях (1, 5, 12, 13, 19, 24, 26); повага та інтерес до «іншого» (4, 14, 15, 17, 22, 27, 28).

Результати самооцінювання можуть обговорюватися в різних форматах різними категоріями учасників: у робочій групі, на засіданні студентського/учнівського самоврядування, під час практичних занять зі студентами тощо. Обговорення мають стимулювати критичну рефлексію щодо виявлених в процесі самоцінювання тенденцій, а також участь і деліберацію щодо напрямів розвитку освітньої громади.

Орієнтовний перелік питань для обговорення може бути таким: Як ви прокоментуєте отримані результати? Які з них свідчать про сильні сторони взаємодії в вашій громаді, які про слабкі, які існують можливості розвитку, чи становлять вони якусь загрозу? (SWAT аналіз) Чи відображають вони вашу власну думку? Аргументуйте свою позицію. Чи готові ви змінити думку? Від чого це залежить? У чому причина виявлених проблем у взаємодії в вашій

освітній громаді? Що потрібно зробити, щоб їх усунути? Яка може бути ваша роль? Яка роль інших членів громади? Який план дій ви б запропонували? Які конкретні заходи ви пропонуєте? Який ефект вони матимуть? Чи достатньо ресурсів для його реалізації? Як розподілити відповідальність? Як зацікавити інших суб'єктів навчального процесу? Чи можливо і як узгодити різні (а інколи і суперечливі) інтереси? Які оснують виклики та загрози і як їх подолати?

Застосування самооцінювання у ЗВО педагогічного спрямування сприятиме розвитку не тільки громадянських компетентностей студентів, а й підвищенню професійної компетентності майбутніх педагогів, оскільки дозволить їм познайомитися й краще опанувати метод самооцінювання, який стане у нагоді в їх майбутній педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

Бандура А. (2000) Теория социального научения. СПб.: Евразия.

Выготский Л. С. (1983) История развития высших психических функций. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики, Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 5–328.

Позняк С. І. (2019) Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. Статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; [редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко]. Київ: Талком., Вип. 43 (46), 27-37.

Позняк С. І. (2013) Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Altman, I., Low, S. M. (1992) Place attachment. Boston, MA : Springer US.

Bersand. A. (2020) The crisis as an opportunity to learn. Or: “Collated civic education” in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Social Science Education*, Vol. 19, 8-14.

Calleja, C. (2014) Jack Mezirov’s conceptualization of adult transformative learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol.20, № 1, p. 117-136.

Davies, I. (2015). Defining citizenship education. In L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 18–29). London, United Kingdom: Routledge.

Erikson, E. H. (1968) *Identity: Youth and Crisis*, New York: WW. Norton & Company.

Flanagan, Cumsille, et al. (2007). Schools and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 2, 421– 431.

Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.

Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students’ commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.

Kerr, D., Sturman, L. (2010) *European Report from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.

Lawy, R. & Biesta, G. (2006) Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship, *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50.

Lenzi, M. et al. (2013) Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: An integrative model. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 45-54.

Lester, S. (1996) Learning for the 21st Century. In Kincheloe, Sternberg & Weil (Eds.) Encyclopedia of Educational Standards. Santa Barbara, California: ABC-Clio. <http://www.devmts.demon.co.uk/lrg21st.htm>.

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.

Mezirow, J. (1997) "Transformative Learning: Theory to Practice." *New Directions for Adult and Continuing Education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, № 74.

Patton, M. Q., (2014), *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice* (Fourth Edition), Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Retrieved from: <https://study.sagepub.com/patton4e>

Pawlak, K. and Bergquist, W. Engaging Experience in a Postmodern Age. <https://psychology.edu/about/four-models-of-adult-education/>. Accessed 2017.

Reichert, F., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125.

Selman, R. L. (2003). The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation.

ten Dam, G., et al. (2011) Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3.

Torney-Purta, J., & Barber, C. (2011). Fostering young people's support for participatory human rights through their developmental niches. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 473–481.

Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*.

Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Youniss, J. (2011). Civic education: what schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98–103.

Watts, R., & Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35, 1-14.

Watts, R., Williams, N., & Jagers, R. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31, 185-194.

Westheimer, J. (2008). What kind of citizenship? Democratic dialogues in education. *Education Canada*, vol. 48 (3), 6-10.

Wilkenfeld, B., Lauckhartdt, J., & Torney-Purta, J. (2010). The relation between developmental theory and measures of civic engagement in research on adolescents. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth*, 172-200.

Zaff, J. F., Hart, D., Flanagan, C. A., Youniss, J., & Levine, P. (2010). Developing civic engagement within a civic context. In M. E. Lamb, & A. M. Freund (Eds.), *Social and emotional development. The handbook of life-span development*, Vol. 2, 590-630. Hoboken, NJ: Wiley.

Складові моделі оцінювання громадянських компетентностей в освітніх закладах (за ten Dam et al. (2011))

Компоненти Соціальні завдання	Знання, розуміння	Ставлення	Уміння (оцінка власної спроможності)	Рефлексія
Діяти у демократичний спосіб	принципів та правил демократичної взаємодії	бажання вступати, активно та критично підтримувати комунікацію	висловлювати власну думку та дослухатися до думок інших	розмірковувати про проблеми демократії, влади, рівності
Діяти соціально відповідально	соціальних норм і правил	бажання підтримувати соціальну справедливість надавати допомогу, не задавати шкоди іншим та довкіллю	займати соціально справедливу позицію	розмірковувати щодо соціальної згуртованості та конфлікту інтересів, власного внеску до забезпечення соціальної справедливості
Уміти поводитися у конфліктних ситуаціях	методів розв'язання конфліктів:	Бажання брати до уваги думку іншої сторони, спільний пошук взаємоприйнят ного рішення	дослухатися до інших, поставити себе на місце іншого, знаходити взаємовигідні рішення	розмірковувати про причину конфлікту, можливості його попередження та розв'язання
Справлятися з відмінностями (соціальними, культурними, релігійними тощо)	культурних відмінностей, правил поведінки в різних соціальних ситуаціях	бажання дізнатися про думки та спосіб життя інших, мати позитивне ставлення до іншого	адекватно поводитися в незнайомих соціальних ситуаціях, зважати на бажання та звички інших	розмірковувати про природу та наслідки різноманітності, культурні основи поведінки

Опитувальник для студентської/учнівської молоді

Шановний однокурснику⁶!

I. Просимо Вас оцінити, якою мірою Ваша взаємодія в освітньому середовищі (під час аудиторних занять та під час позааудиторної діяльності, залучення до студентської/учнівської громади, самоврядування, волонтерської діяльності, формального та неформального спілкування з однолітками та викладачами тощо) потребує наведених нижче компетенцій.

Будь ласка, дайте свою оцінку за 5-бальною шкалою, де 1 – зовсім ні, а 5 – так цілком.

1. уявлення про способи розв'язання конфліктів
2. уявлення про суспільні норми та провила поведінки
3. уявлення про принципи та правила демократичної взаємодії
4. дотримання правил поведінки в різних соціальних ситуаціях
5. уявлення про соціальні, культурні, релігійні відмінності
6. інтерес до соціально-політичних процесів і подій
7. потреба надавати допомогу
8. дотримання закону
9. бажання вступати та активно і критично підтримувати комунікацію
10. прагнення відстоювати справедливість
11. дотримання закону
12. прагнення не завдавати шкоди іншим та довкіллю
13. здатність брати до уваги думку іншої сторони
14. потреба спільно шукати взаємоприйнятне рішення
15. бажання дізнатися про думки та спосіб життя інших
16. позитивне ставлення до іншого
17. здатність поставити себе на місце іншого
18. звичка висловлювати власну думку
19. прагнення дослухатися до думок інших
20. прагнення розмірковувати про проблеми влади, демократії, рівності
21. інтерес до дослідження суперечливих питань
22. прагнення впоратися з незнайомою соціальною ситуацією
23. настанова зважати на бажання та звички інших
24. готовність займати неупереджену позицію
25. аналізувати проблеми соціальної згуртованості та конфлікту інтересів
26. оцінювати власний внесок до забезпечення соціальної справедливості
27. визначати причини, можливості попередження та розв'язання конфліктів
28. сприймати різноманітність як природне явище

⁶ Звертання може бути змінено відповідно до категорії респондентів, яким адресується опитувальник.

29. враховувати соціально-культурні основи поведінки різних людей

II. Позначте 3-4 позиції з перелічених аспектів взаємодії в освітньому середовищі, які Ви вважаєте найважливішими для розвитку громадянської компетентності

1. виконання спільних завдань та проектів
2. залучення до студентського самоврядування
3. ознайомлення з новим знанням та новими поглядами
4. взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки
5. схвальна позитивна оцінка студентів і викладачів
6. чисельні соціальні зав'язки і стосунки
7. рефлексія щодо громадянських проблем
8. зобов'язання перед громадою (студентської, викладацької): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали
9. прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь
10. впевненість у своїй здатності зробити внесок до загального блага

Шановні викладачі/вчителі/колеги!⁷

Просимо вас оцінити з позиції освітянина (викладача, вчителя), якою мірою взаємодія в освітньому середовищі (під час аудиторних занять та під час позааудиторної діяльності, залучення до студентської/учнівської громади, самоврядування, волонтерської діяльності, формального та неформального спілкування між однолітками та з викладачами тощо) сприяє розвитку наведених нижче компетенцій молоді.

Будь ласка, дайте свою оцінку за 5-бальною шкалою, де 1 – зовсім ні, а 5 – так цілком.

⁷ Таку інструкцію пропонується використовувати в опитувальнику для викладачів та вчителів.

Розділ 2

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ: ТЕХНОЛОГІЯ КОРИГУВАННЯ

2.1. Роль соціального інтересу у розвитку громадянської компетентності молоді

Майбутнє суспільства залежить від виховання компетентних та свідомих громадян, здатних тверезо оцінювати суспільно-політичні реалії, готових брати на себе відповідальність за вирішення суспільно-політичних питань, схильних обирати конструктивні стратегії громадянської взаємодії, зацікавлених у сприянні розвитку громади та суспільства. Передумовою розвитку громадянських чеснот, на думку Р. Даля, є співпричетність, яка передбачає здатність поставити себе на місце іншого, подивитися на світ очима іншого (1994). Отже, до важливих соціально-психологічних складових громадянської компетентності відносяться: здатність налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю з метою вирішення актуальних громадянських питань, конструктивно вирішувати конфлікти, виявляти солідарність, зорієнтованість на суспільне благо, відповідальність, співпричетність тощо. Вказані компетентності, з позицій індивідуальної психології, значною мірою зумовлюються рівнем розвитку *соціального інтересу* особистості.

Термін «соціальний інтерес» є одним з найбільш усталених перекладів введеного А. Адлером терміну «Gemeinschaftsgefühl». Іншими варіантами перекладу цього терміну є «почуття спільності», «почуття солідарності», «почуття приналежності». Визначення соціального інтересу пройшло низку трансформацій в роботах А. Адлера. Його спроби операціоналізувати визначення соціального інтересу варіювали від дуже простого визначення - «кооперація між індивідами», «здатність цікавитися іншими людьми,

допомагати їм до вдосконаленого – «зацікавленість у спільності, прагнення бути частиною спільноти такого рівня, який міг би бути можливим, якби людство досягло мети досконалості» (John, 1995, 5-6). Провідний перекладач робіт А. Адлера Х. Ансбахер стверджував, що необхідно розрізняти «почуття спільності» (community feeling) та «соціальний інтерес» (social interest) (Johnson-Migalski, Huo, Sesso, 2017). **Почуття спільності** – це вроджена здатність ідентифікувати себе з більшою спільнотою, а врешті – з усім людством, розглядаючи проблеми, з якими стикається більшість, як такі, які нічим не відрізняються від власних. В широкому розумінні **соціальний інтерес** розглядається як «інтерес в інтересах людства», як активний інтерес до покращення добробуту людства. Приклади інших інтерпретацій терміна «Gemeinschaftsgefühl», які можна зустріти в роботах його послідовників, включають приналежність, співробітництво та відповідальність по відношенню до спільноти; розуміння, співпереживання та діяльність задля інших; обмін, допомога, співпраця та відповідальність; здатність подолати межі Я (Edwards, Gfroerer, Flowers, Whitaker, 2004).

А. Адлер осмислював соціальний інтерес як чинник розвитку здатності людини до соціального життя, що сприяє формуванню об'єктивних можливостей людини робити внесок і співпрацювати з іншими людьми, а також здатності розуміти і виявляти співчуття до інших. А. Адлер розглядав здатність «бачити очима іншого, чути вухами іншого, відчувати серцем іншого» в якості ключового чинника, завдяки якому відбувається щойно згаданий процес трансформації ідентичності (Johnson-Migalski, Huo, Sesso-Osburn, Francis, 2017). Саме досвід ідентифікації та співпереживання дає змогу людині співпрацювати з іншими та може стати основою такої конструктивної світоглядної ціннісної настанови як «сприяння усьому людству» (Yuen T., 2010, 2048).

А. Адлер відзначав, що соціальний інтерес не є вродженим. Проте, в його основі лежить вроджена здібність, яку потрібно свідомо розвивати. Розвиток

соціального інтересу зумовлюється впливами соціального середовища. Вагому роль у процесі розвитку соціального інтересу відіграє виховання. Досвід, переживання та почуття в період раннього дитинства можуть сприяти або перешкоджати розвитку соціального інтересу (Дубовицкая, Тулитбаева, 2014).

Для кожної людини природним є прагнення фізичного контакту з люблячими близькими людьми, потреба у прив'язаності та приєднанні, що і є основою соціального інтересу. Стосунки батьків з дітьми в сім'ї є базисом формування почуття приналежності, яке підвищує рівень довіри та надії, заохочує долучатися до взаємодії, співпраці, заохочує надавати допомогу, сприяє розвитку емпатії та здатності розуміти інших, сприяє розвитку почуття відповідальності (Alizadeh, Dreikurs Ferguson, Murphy, Soheili, 2017). Батьки, які з турботою та заохоченням відповідають на найважливіші психологічні потреби дитини та допомагають їй відчутти свій зв'язок з близькими, сприяють розвитку її соціального інтересу. Важливим у цьому контексті є формування у дитини відчуття, що вона спроможна впливати на те, що відбувається в її житті, а також усвідомлення, що її почуття, потреби та бажання мають значення. Такі діти схильні будувати здорові та відповідальні стосунки, засновані на взаємній повазі, співпереживанні та співробітництві. Крім того, діти з розвинутими поведінковими характеристиками, через які власне виявляється соціальний інтерес, є стресостійкими та мають добре розвинуті ефективні навички копіngu (подолання) (Edwards, Gfroerer, Flowers, Whitaker, 2004). Ці риси та характеристики, які є проявами соціального інтересу, можна розвивати. До них відносяться: емпатія, розуміння точки зору інших, допомога іншим, хороші вербальні навички, добре розвинута увага, рефлексивність, навички розв'язання проблем, внутрішній локус контролю, толерантність до фрустрації та навички, які сприяють досягненню успіху.

Кожна дитина, особливо на початку життя, відчуває природну, фізіологічно обумовлену недосконалість, і, відповідно, залежність від піклування батьків.

Відчуття власної недосконалості або неповноцінності, згідно теорії А. Адлера, може у деяких людей стави надмірним та перерости в *комплекс неповноцінності*. Це може статися у трьох випадках: у разі неповноцінності органів, надмірного піклування (чи розпещеності) або ж відторгнення з боку батьків (або ж занедбаності). *Діти з недосконалостями органів* (хворобливі, або з порушеннями органів чуттів, порушеннями мовлення тощо) можуть втратити впевненість у своїх силах і зануритись у себе. «Якщо поруч з ними не виявиться людини, яка відверне їх увагу від них самих і зацікавить їх іншими людьми, вони, швидше за все, будуть займатися в основному своїми власними відчуттями. Пізніше, порівнюючи себе з оточуючими, вони зовсім втратять впевненість...», що може бути посилено «жалістю, глузуванням або униканням з боку однолітків...», в результаті вони можуть «...втратити надію зробити якийсь корисний внесок у спільне життя і почати вважати себе особисто ображеними цим світом» (Adler, 1932, 14-15). *Розпещені* діти звикають бути в особливому становищі (не докладаючи зусиль) і часто вважають своє особливе становище вродженим правом. Вони звикають бути в центрі уваги і думати, що світ знехтував ними, якщо ситуація міняється, і люди навколо них не ставлять своєю головною метою піклуватися про їх почуття або інтереси. Вони звикають до того, що хтось їх обслуговує, і чекають та вимагають такого ставлення від оточуючих. Для цього вони вдаються до маніпуляції, навмисне демонструючи свою слабкість, виявляючи жорстокість або роблячи те й інше одночасно. Їх пріоритетом є інтерес до власної персони, і вони часто не усвідомлюють, наскільки корисним і необхідним є співробітництво (Сидоренко, 2002). Діти, якими *нехтували* (навіть, якщо це було «часткове» нехтування), можуть недооцінювати власні сили та перебільшувати труднощі, які виникають на життєвому шляху. Цьому сприяє ситуація, коли з різних причин у дитини не формується довіра до матері, або людини, яка її заміщує. Якщо мати не змогла зацікавити дитину у співробітництві, не посприяла виникненню у неї любові і у

дитини згодом не виникає довіри до інших людей, а навпаки складається враження, що світ «холодний» до неї, і завжди буде таким. У відповідь на розвиток комплексу неповноцінності у людини може розвинутися комплекс переваги, в основі якого лежить соціально непродуктивне прагнення до домінування – прагнення особистої переваги над іншими, що стає ключовою мотивацією таких людей. Це сприяє формуванню невротичного стилю життя. (Поняття «стиль життя» у концепції А. Адлера включає в себе те «значення, яке для людини має світ та її власне місце у ньому, а також її цілі, спрямованість її прагнень та підходи, які вона використовує при вирішенні життєвих проблем» (Adler, 1932, 48). Психологічно здорові люди вмотивовані нормальним почуттям власної недосконалості та високим рівнем соціального інтересу. Вони прагнуть успіху, прагнуть розвиватися та крок за кроком удосконалюватися, «перевершувати» самих себе, прагнуть самоздійснення, самостановлення, що визначається в термінах досконалості та завершеності, корисної для всіх. При цьому, Адлер застерігав своїх учнів від перфекціонізму, і не випадково розглядав «сміливість робити помилки», «сміливість бути недосконалим» як одну із складових соціального інтересу (Kaplan, 1991).

А. Адлер вважав, що соціальний інтерес та стиль життя формуються до 5-ти років, і надалі майже не змінюються, їх дуже складно корегувати. При цьому в результаті терапевтичних, корекційних та розвивальних впливів може відбуватися корекція окремих складових та проявів соціального інтересу, зокрема, здатності до співчуття та співпереживання (емпатії), здатності та прагнення до співробітництва, уявлень про себе та інших (зокрема, уявлення щодо еталонів взаємодії, таких як взаємоповага) тощо.

Усі дослідження феномену «соціального інтересу» у психології побудовані на засадах теорії А. Адлера. Деякі дослідники, які присвячують свої наукові пошуки вивченню можливостей, умов розвитку або засобів цілеспрямованого формування соціального інтересу, розширюють методологічний апарат,

поєднуючи методологічні засади теорії А. Адлера з іншими методологіями. Т. Дубовицька та Г. Тулітбаєва пропонують найбільш вдале, з нашої точки зору, *визначення соціального інтересу як форми спрямованості особистості, як її життєвої настанови, яка обумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії з іншими людьми на благо їх і всього суспільства* (Дубовицкая, Тулитбаева, 2014). Проведене ними дослідження показало можливість формування соціального інтересу у студентів – майбутніх психологів в процесі спеціально організованих занять. Можливість цілеспрямованого розвитку соціального інтересу в ув'язнених в умовах виправних закладів під впливом спеціально організованого навчання було доведено завдяки дослідженню Ж. Добревої-Стойкової (Dobreva-Stoykova, 2017).

Соціальний інтерес є багатовимірним феноменом. Вслід за Г. Тулітбаєвою (2016), виокрелюємо у структурі соціального інтересу наступні компоненти: когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний. Пропонуємо уточнену нами версію змістовного наповнення означених компонентів у структурі соціального інтересу. У нашому дослідженні в якості робочого варіанту індикаторів соціального інтересу пропонуємо модифікацію переліку індикаторів, запропонованого Х. Каплан (Сидоренко, 2002). Розглянемо виокремлені індикатори у співвіднесенні зі складовими соціального інтересу.

Когнітивний компонент соціального інтересу включає оціночне ставлення людини до життя та уявлення щодо власної ролі у розвитку суспільства, зумовлює соціально-перцептивну настанову особистості щодо інших людей. Його індикатори – усвідомлення, що власні суспільні права і обов'язки рівні правам та обов'язкам інших людей; переконання у можливості досягнення особистих цілей, сприяючи при цьому на суспільнеблаго; переконання, що розвиток суспільства залежить від здатності його членів

навчитися гармонійно співіснувати; переконання, що слід ставитись до інших так, як хочеш, щоб вони ставились до тебе; переконання в тому, що важливо сприяти розвитку суспільства; впевненість, що в кожній людині є щось хороше; усвідомлення себе частиною всього людства; позитивна оцінка перспектив, зумовлена переконанням, що світ можна зробити кращим місцем для життя.

Емоційно-регулятивний компонент відповідає за здатність людини ідентифікуватися з іншими людьми, відчувати спільність із ними, розділяти їхні почуття, здатність до співчуття, саморегуляції свого емоційного стану. Його індикаторами є: відчуття належності; відчуття легкості і комфорту під час взаємодії з іншими людьми; відчуття спільності (відчуття, що у тебе багато спільного з іншими людьми і ти багато в чому схожий на них); вміння регулювати власний емоційний стан; вміння обирати конструктивні (здорові) стратегії вираження емоцій і почуттів; емпатія.

Комунікативно-поведінковий компонент включає комунікативні навички, вміння будувати стосунки, що базуються на довірі та повазі (до себе та партнерів по взаємодії); турботу про інших, що проявляється у ставленні та активності, спрямованій на покращення благополуччя інших. Його індикатори: щедрість; участь у спільній діяльності; повага до інших людей; співробітництво; готовність іти на компроміс; готовність і вміння підбадьорювати інших, надавати підтримку, допомагати; асертивність.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає усвідомлення і прийняття цінності позитивних стосунків, а також мотивацію відповідальності. Його індикатори – актуальність для людини таких цінностей, як взаємоповага, турбота, дружба, співробітництво, відповідальність.

За результатами наших досліджень встановлена позитивна кореляція між рівнем розвитку соціального інтересу та рівнем громадянської компетентності молоді (Сидоркіна, 2020). Нами було виявлено фактори, що репрезентують складові соціального інтересу як чинника розвитку громадянської

компетентності молоді. Серед них - 1) співчуття та емпатія; 2) усвідомлення себе частиною суспільства; 3) врахування інтересів інших людей; 4) оптимізм та готовність ставитись до інших як до себе; 5) почуття спільності. Було визначено зв'язки між рівнем розвитку окремих складових соціального інтересу та компонентами громадянської компетентності молоді. Чим більш розвинена здатність до співчуття та емпатії, тим сильнішою є орієнтація на участь у розвитку спільноти та суспільства і готовність до участі у вирішенні актуальних суспільно-політичних питань. Рівень розвитку здатності до співчуття та емпатії, є одним з предикторів здатності до конструктивної взаємодії, а також схильності до аналізу власних цілей та причин, які їх зумовлюють, та схильності до критичного аналізу інформації та медіавпливів. Виявлено, що студенти, які краще усвідомлюють власну роль членів суспільства, окрім більш розвиненої зорієнтованості на участь у вирішенні суспільно-політичних проблем та розвитку спільноти та суспільства, також мають більш розвинені настанови на критичний аналіз власних цілей та мотивів, інформації та медіа впливів. Особи, які мають більш розвинені настанови на врахування інтересів інших людей, більш схильні до участі у розвитку спільноти або суспільства, участі у вирішенні проблем та досягненні цілей у суспільно-політичному житті, більш схильні обирати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, із повагою ставитись до прав інших та сприяти спільному благу, критично аналізувати власні цілі, інформацію та медіавпливи. Чим більш розвинена схильність ставитись до інших як до себе в сукупності з оптимістичною оцінкою перспектив, тим більшою є схильність з повагою ставитись до інших, здатність до конструктивного співробітництва та конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, усвідомлення важливості сприяння спільному благу та готовність жертвувати чимось заради спільного блага.

Отримані результати вказують на важливість інтеграції до освітніх та тренінгових програм із формування громадянської компетентності молоді

модулів, присвячених розвитку соціального інтересу, і, особливо таких його складових як здатність до емпатії, настанови на врахування інтересів інших людей та ставлення до інших як до себе, а також сприяння формуванню почуття спільності з іншими (на противагу відчуженню).

2.2.Технологія розвитку громадянської компетентності шляхом актуалізації соціального інтересу

Пропонується технологія розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації соціального інтересу.

Обґрунтування: Майбутні педагоги виступають рольовою моделлю для учнів (особливо в період молодшого шкільного віку) у багатьох контекстах. Сприяти формуванню громадянської компетентності підростаючого покоління неможливо лише шляхом передачі певного набору знань. Проведений нами теоретичний аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження дозволяє стверджувати, що важливою психологічною передумовою формування громадянської компетентності є сприяння розвитку почуття спільності та усвідомлення необхідності ставитись до інших так, як ми хочемо, щоб вони ставились до нас. Для того, щоб відбулося засвоєння набору знань стосовно можливостей захисту власних прав, прав інших людей, стосовно демократичних еталонів взаємодії у суспільстві та загалом стосовно компетентного громадянства, необхідним є цілий ряд умов. Окрім стилю та стратегій подачі інформації стосовно компетентного громадянства, особливе значення має психологічна атмосфера у класному колективі та еталони міжособистісної взаємодії, які запроваджує вчитель. Неможливо формувати почуття спільності та бажання сприяти спільному благу, якщо стосунки у колективі та стиль взаємодії педагога з учнями, батьками та представниками педагогічної спільноти не сприяють психологічному комфорту учнів та не побудовані на засадах взаємної поваги, принципах конструктивного співробітництва, емпатійного ставлення до інших тощо. У випадку, якщо педагогу не вдається будувати

стосунки з учнями, керуючись повагою до них та емпатією (що не означає потуранню та не означає відсутність дисципліни), це сприяє не спільності, а відчуженню. Якщо ж інші соціалізаційні контексти також сприяють формуванню почуття відчуження, то не варто очікувати на формування громадянської зрілості у представників підростаючого покоління. Адже громадяни, які піклуються лише про свою «хату з краю», скоріш за все не будуть долучатися до вирішення проблем громад, не будуть схильні сприяти спільному благу, та й взагалі можуть не відчувати відповідальності за добробут спільноти та суспільства. Важливою передумовою формування почуття спільності в учнівському колективі є повага до потреб та почуттів учасників освітнього процесу. Тому, особливого значення в контексті формування готовності майбутніх педагогів сприяти розвитку засад майбутньої громадянської компетентності підростаючого покоління набуває сприяння актуалізації соціального інтересу самих майбутніх педагогів. Це передбачає: рефлексію ними власних настанов, які є визначальними у їх ставленні до інших людей та до себе, а також стосовно власної відповідальності за вирішення проблем, спільного блага тощо; рефлексію ними власних стратегій взаємодії з учнями та дорослими; рефлексію щодо бачення ними власної ролі як членів громад та суспільства; переосмислення ними власних стратегій вирішення проблем, що виникають у спільноті; актуалізацію у них почуття спільності та емпатії у ставленні до інших; формування готовності до обрання конструктивних (ненасильницьких та асертивних) стратегій взаємодії з іншими.

Мета: розвиток громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації їх соціального інтересу.

Цільова аудиторія: майбутні педагоги.

Очікувані результати: усвідомлення майбутніми педагогами власних настанов, стереотипів та стратегій взаємодії з іншими людьми; обрання ними конструктивних стратегій взаємодії та комунікації; посилення усвідомлення

майбутніми педагогами себе як членів громад та суспільства, а також власної ролі у їх розвитку; посилення почуття спільності майбутніх педагогів з іншими членами спільноти та суспільства; актуалізація почуття відповідальності за добробут громади/спільноти та суспільства; посилення здатності майбутніх педагогів сприяти розвитку почуття спільності, відповідальності та взаємної поваги учнів; посилення здатності майбутніх педагогів до створення психологічних умов для закріплення у підростаючого покоління настанов на сприяння спільному благу.

Технологія складається з двох блоків занять.

Перший блок занять спрямований на фасилітацію рефлексії майбутніми педагогами власних когніцій щодо власного місця у світі та спільноті, спільного блага, а також власної ролі у його створенні та примноженні, настанов щодо інших людей та співвідношення їх прав з власними правами; настанов щодо відповідальності за вирішення актуальних проблем (у спільноті, громаді, суспільстві тощо), а також фасилітацію усвідмлення студентами особливостей мотивацій, що лежать в основі позиціонування ними себе у просторі суспільно-політичної взаємодії, а також стратегій взаємодії з іншими людьми. *Другий блок* занять спрямований на розвиток почуття спільності з іншими, здатності до самоемпатії та емпатії, здатності до співробітництва; обрання конструктивних (ненасильницьких і одночасно асертивних) стратегій комунікації та взаємодії.

За нашим задумом, перший блок, який створено з метою фасилітації трансформації саме когнітивної складової соціального інтересу, що передбачає й рефлексію щодо особливостей власних стратегій взаємодії з іншими, є базисом для подальшої модифікації поведінкових проявів соціального інтересу. Враховуючи, що поведінкові патерни у дорослому віці можуть мати вельми стійкий характер, доцільною вважаємо цілеспрямовану роботу в напрямку їх коригування. В зв'язку із цим запропоновано другий блок занять, який створює

умови для переосмислення та практикування нових форм поведінки, самоставлення та стратегій взаємодії, в основі яких – розвиток здатності до самоемпатії, емпатії, конструктивної комунікації та взаємодії, розвиток почуття спільності.

Серед засобів актуалізації соціального інтересу як чинника розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів – метод моделювання ситуації, метод аналізу, мозкового штурму, фасилітації рефлексії, арт-терапевтичні технології, метод драматизації, метод незакінчених речень, метод групової дискусії тощо.

Перший блок

Заняття 1. Я та інші. Рефлексія настанов щодо інших людей та власних патернів взаємодії

Мета заняття: сприяти рефлексії учасників щодо їх настанов, стереотипів та стратегій взаємодії з іншими людьми.

1. *Привітання.* Ведучий вітається з групою, коротко зазначає тематику заняття, наголошуючи на тому, що метою проведення цього циклу занять є розвиток громадянської компетентності студентів педагогічних ВИШів шляхом актуалізації їх соціального інтересу, а отже і розвиток кожного з присутніх як свідомих громадян.

2. *Обговорення правил роботи у групі.* Ведучий фасилітує обговорення та прийняття групою правил роботи та взаємодії в процесі занять, записує правила на фліпчарті та прикріплює їх у видному місці.

3. Вправа «Завершення речень»

Ведучий роздає учасникам бланки з незавершеними реченнями, що відображають їх ставлення та настанови щодо інших людей, взаємодії з ними, а також очікування щодо ставлення до себе.

Орієнтовний перелік незавершених речень наступний:

1. *Відповідальність за майбутнє наступних поколінь*

2. *Я заслуговую на.....*
3. *Інші люди заслуговують на.....*
4. *Доводити комусь власну цінність*
5. *Мої потреби.....потреби інших людей.*
6. *Якщо я з кимось конфліктую, то моє ставлення до них –*
7. *На повагу до честі та гідності заслуговують.....*
8. *Загалом, більшість людей.....*
9. *Зазвичай мені за що дякувати іншим людям.*
10. *Почуття вдячності до інших людей*
11. *Довіряти іншим людям.....*
12. *Я..... почуття спільності з іншими людьми.*
13. *Потреба доводити комусь, що я,мені.*
14. *Ставлення до інших як до суперників..... мені.*
15. *Мої права та обов'язки.....права та обов'язки інших людей.*
16. *Вирішення проблем у житті громади – справа тих, хто.....*
17. *Я..... обмежувати себе заради тих, хто у групі ризику, тому що*
18. *Розраховувати на інших людей.....*
19. *Слідувати загальноприйнятим правилам –*
20. *Я (мені), як мій спосіб висловлення почуттів впливає на інших людей.*

21. Мені..... брати на себе відповідальність за вирішення спільних з іншими членами моєї громади проблем.
22. У ситуації конфлікту я
23. На повагу заслуговують.....
24. Позиція людини, з якою я вирішую спірне питання.....

Після завершення заповнення бланків, учасники обговорюють власні настанови та стереотипи у міні-групах по 4-6 осіб. Перед обговоренням ведучий нагадує про правила роботи в групі та нагадує про конфіденційність отриманої від інших учасників інформації. Обговорення особистої інформації, почутої від учасників та учасниць занять з іншими особам та поза межами занять заборонено.

Ведучий пропонує учасникам обговорити не лише їх настанови, а й власні припущення щодо того, що вплинуло на формування цих настанов та як ці настанови впливають на їх життя та взаємодію з іншими людьми. Ведучий акцентує увагу учасників на тому, що допустимо висловлюватися лише щодо власних настанов, джерел їх формування та їх наслідків. Навішування ярликів та осудження інших учасників суперечить правилам роботи групи, а отже забороняється (у разі необхідності ведучий може додати ці правила, якщо вони не були проголошені та прийняті групою одразу). Допускається також висловлення власних почуттів учасниками та учасницями занять у форматі «Я відчуваю....», «Я радію, коли....», «Я гніваюсь, якщо...», «Я засмучуюсь, коли....».

Важливою є фасилітація ведучим обговорення учасниками їх настанов стосовно інших людей, а також того, які з цих настанов сприяють ефективній взаємодії, а які ні і чому. Зокрема, ведучий може стимулювати групу визначити, які переконання та погляди сприяють ефективній взаємодії та конструктивному співробітництву, наприклад:

1) а) «я ставлюся до інших так, як хочу, щоб вони ставились до мене» чи б) «я заслуговую на особливе ставлення»;

2) а) «усі люди однаковою мірою заслуговують на повагу до їх честі та гідності» чи б) «на повагу до честі та гідності заслуговують лише ті люди, які досягли чогось у житті»;

3) а) «мої права рівні правам інших людей» або б) «я маю особливі права, бо є особливо обдарованим/талановитим/працьовитим».

4. Вправа «Оркестр» (модифікація вправи, запропонованої Калькою та Ковальчук (2020))

Обладнання: набір музичних інструментів (наприклад, маракаси, ксилофон, сопілка, флейта, бубен, барабан, чаша, яка звучить, трикутник, музика вітру, губна гармошка, трищітка та/або інші інструменти, які є компактними та легко транспортуються).

Ведучий пропонує кожному учаснику групи вибрати з музичних інструментів той, який найбільше імпонує своїм звучанням. За командою ведучого кожен створює мелодію і намагається долучитися до спільного оркестру, сприяючи утворенню спільної мелодії. Ведучий пропонує учасникам в процесі спільної гри на музичних інструментах дослухатися до себе, своїх почуттів та відчуттів, і намагтися відчувати себе «першою скрипкою», фоновим інструментом, грати в унісон з іншими.

Орієнтовний перелік запитань для рефлексивного аналізу: Чи вдалося Вам мелодією відобразити свої емоції? Чи чули Ви як звучав оркестр? Хто з оркестру звучав найгучніше? Які почуття виникали у Вас в процесі гри на різних її етапах? Яка мелодія Вам найбільше запам'яталася? Мелодія якого інструменту особливо радувала або дратувала Вас? Чого Вам хотілося в процесі гри? Який інструмент Ви обрали? Чим зумовлений Ваш вибір? Чи відчули Ви себе «першою скрипкою» в оркестрі? Що для Вас означає бути першою скрипкою? Чи пробували Ви бути фоновим інструментом? Чи легко було Вам

грати в унісон з іншими? о Ви зрозуміли щодо власних патернів взаємодії з іншими? – Які відкриття про себе зробили? Як проявилася Ваша здатність одночасно бути в контакті з собою та враховувати «звучання» інших?

Важливо, щоб ведучий слідував за дотриманням правил в процесі обговорення.

5. Вправа «Груповий малюнок» (Калька, Ковальчук (2020, 183)

Обладнання: папір різних форматів (A4, A3, A2, A1), олівці, фарби, пензлики.

Ведучий пропонує учасникам групи створити спільний малюнок, не використовуючи символи і літери. У процесі малювання не можна спілкуватися один з одним. Коли малюнок готовий, кожен учасник повинен намалювати на окремому листку персонажа, вирізати його і розмістити на вільному місці на загальному малюнку. Орієнтовний перелік запитань для рефлексивного аналізу: Чи подобається Вам загальний малюнок? Як Ви почували себе в процесі малювання? – Який Ваш внесок в малюнок? Які стратегії Ви використовували (заповнювали окрему частину аркуша, малювали по всій поверхні, замальовували, доповнювали чужі малюнки, змінювали їх)? Як це пов'язано із Вашими життєвими стратегіями? Як реагували, коли інші члени групи втручалися у Ваше малювання? Якого персонажа Ви розмістили на малюнку? – Як він взаємодіє з іншими персонажами?

6. Вправа «Лев, лисиця, козуля та голуб» (модифікація вправи, запропонованої Фопелем (2006, 48-49)

Обладнання: зображення лева, лисиці, козулі та голуба, які ведучий розвішує у різних кутах кімнати.

Учасники відповідають на запитання: що я зазвичай відчуваю в ті моменти, коли спілкуюсь з людьми, яких не дуже знаю? На яку із запропонованих тварин я найбільше схожий у ситуаціях, коли мені потрібно вирішувати значущі для мене питання із малознайомими людьми? Після цього

вони підходять до відповідного малюнка. Учасники та учасниці, які обрали одну й ту тварину, збираються в коло і обговорюють свій вибір: Як я поведжуся в ситуації, коли постає потреба відстоювати мої інтереси або інтереси інших людей? Як я почуваюся? Яке ставлення до інших людей я при цьому проявляю?.

7. *Завершальна рефлексія* за результатами заняття. Учасники у великому колі за бажанням діляться своїм почуттями та інсайтами.

Заняття 2. Моя роль у розвитку громади та суспільства

Мета: фасилітація рефлексії учасників щодо їх самоідентифікації як членів громади/суспільства; актуалізація почуття відповідальності за добробут громади/спільноти та суспільства.

1. *Мозковий штурм у групі* на тему «Що таке громадянська компетентність, громадянське суспільство та які характеристики і якості має компетентний громадянин». Ведучий просить зголоситися одного-трьох добровольців, які будуть виписувати озвучені під час дискусії сутнісні ознаки понять «громадянська компетентність», «громадянське суспільство» та «компетентний громадянин».

2. *Вправа «Моє, наше, чуже, нічیه»* (Губеладзе, 2021, 329).

Учасники об'єднуються в 4 групи. Кожна група працюватиме над однією з форм володіння: «моє», «наше», «чуже», «нічیه».

Питання для обговорення в мікро-групі: Що ви можете назвати словом «моє»/«наше»/ «чуже»/ «нічیه»? Як ви відчуваєте, розумієте, що це належить тільки вам/ є об'єктом колективного чи спільного володіння/ це не належить вам/ це не належить нікому? Які дії є типовими стосовно такого об'єкт власності? Чи готові ви ділитися, вкладати свої сили, ресурси, захищати, контролювати цей об'єкт власності. І якщо так, то якою мірою? Що станеться, якщо цей об'єкт власності зникне?

Спільне обговорення напрацювань групи в спільному колі.

3. Вправа «Я як частина суспільства та спільноти і моя роль у їх розвитку» (2 частини)

Частина 1. «Відчуття зв'язку зі спільнотою та суспільством». Ведучий пропонує учасникам та учасницям наступне: «Подумайте про людей, з якими Ви проживаєте по сусідству. Чи є серед співмешканців Вашої громади ті, з ким Вам особливо комфортно та приємно спілкуватися та взаємодіяти? Хто вони? Чим вони займаються? Що вам відомо про їх прагнення, інтереси, ставлення до оточуючих людей? Згадайте ситуації, в яких ви бачитесь, контактуєте та спілкуєтесь. Чи відчуваєте Ви зв'язок з ними та іншими представниками та представницями Вашої спільноти/громади (людьми, поруч з якими Ви живете)? Чи звертаєтесь ви за емоційною підтримкою та/або допомогою один до одного? Згадайте тих мешканців Вашої громади, хто своїми справами показує значущість для нього/неї піклування про добробут та розвиток громади. Чи єднаєтесь ви задля вирішення спільних актуальних питань та проблем, що виникають? Чи підтримуєте ініціативи один одного?». Ведучий умовно позначає лінію вздовж аудиторії, в якій веде заняття, оголошуючи цю лінію умовним вектором, на якому можна розмістити кожного громадянина, позначивши на скільки він відчуває свій зв'язок зі спільнотою/суспільством. Ведучий також умовно позначає полюси цього вектора: «ледь помітне (або відсутнє) відчуття зв'язку із спільнотою/суспільством» та «сильне відчуття зв'язку зі спільнотою/суспільством». Студентам пропонується обрати на цьому векторі своє місце, ставши біля нього. Після цього ведучий пропонує студентам сфокусуватися на відчутті цього зв'язку, візуалізувати це відчуття, назвати для себе почуття, які це відчуття викликає (у разі потреби ведучий пропонує групі перелік назв різноманітних почуттів. Далі студентам пропонується намалювати за допомогою кольорів та ліній своє відчуття зв'язку зі спільнотою та пов'язані із цим почуття.

Частина 2. «Усвідомлення власної ролі у розвитку громади та/або суспільства». Ведучий звертається до учасників та учасниць заняття: «Подумайте про те, яку роль Ви відіграєте або можете відігравати в ініціюванні або підтримці проектів та справ, спрямованих на розвиток громади та/або суспільства. Що Ви робите для своєї спільноти/суспільства? Що бажаєте робити? Які Ваші сильні сторони, навички, здібності? Як Ви можете використати їх, аби сприяти добробуту Вашої громади та/або суспільства?». Ведучий умовно позначає лінію вздовж аудиторії, в якій веде заняття, оголошуючи цю лінію умовним вектором, на якому можна розмістити кожного громадянина, позначивши міру усвідомлення та бачення ним власної ролі у розвитку спільноти/суспільства. Ведучий також умовно позначає полюси цього вектора: «я не усвідомлюю власну роль у розвитку громади/суспільства» та «я долучаюся до розвитку громади/суспільства, здійснюючі певні дії/діяльність, і добре усвідомлюю власні можливості та роль у цьому процесі». Студентам пропонується обрати на цьому векторі своє місце, ставши біля нього.

Після цього проводиться обговорення у спільному колі щодо форм участі та можливостей студентів у розвитку/розбудові громад та суспільства.

4. Наше майбутнє: хто за нього відповідальний?

Обладнання: роздрукована стаття по примірнику на кожного учасника групи.

Учасникам пропонується для ознайомлення стаття «Якою я бачу майбутню Україну?» Архiepіскопа Любомира Гузара (2016). Після ознайомлення з текстом, ведучий занять фасилітує обговорення почуттів та думок учасників щодо його змісту.

5. Вправа «Відповідальність чи перекладання відповідальності» (Сидоркіна, 2017)

Кожному учаснику пропонується письмово перерахувати «плюси» і «мінуси» двох особистісних позицій: суб'єктної позиції, яка передбачає

усвідомлення відповідальності за власне життя, та позиції, яка передбачає перекладання відповідальності за власне життя на інших. Після цього студенти діляться у спільному колі своїми думками на означену тему.

Ведучий пропонує учасникам та учасницям групи висловити думки про те, чому частина громадян бере на себе відповідальність та робити щось для спільноти та суспільства, які вважає своїми.

6. Вправа «Ситуації громадянської взаємодії» (Сидоркіна, 2017)

Частина 1. Ведучий пропонує групі спільними зусиллями скласти перелік типових ситуацій суспільно-політичної взаємодії, в яких можуть брати участь громадяни. Доброволець із числа учасників, або ведучій записує варіанти таких ситуацій, які пропонує група.

Частина 2. Робота у підгрупах на тему «Компетентності, які потрібні громадянам для успіху у суспільно-політичній взаємодії». Завданням кожної підгрупи є створення переліку компетентностей, необхідних кожному громадянину, аби бути успішним у кожній з декількох типових ситуацій суспільно-політичної взаємодії. Після цього кожна з підгруп презентує свій перелік у групі і ці переліки обговорюються.

Частина 3. Письмова рефлексія на тему «Які громадянські компетентності мені варто розвивати»

Заняття 3. Позиціонування себе у громаді/суспільстві/світі та ставлення до спільного блага

Мета: фасилітація рефлексії учасників щодо позиціонування себе як члена громади/спільноти та суспільства, а також щодо їх ставлення до спільного блага та уявлень про те, хто відповідальний за сприяння спільному благу.

1. Вправа «Ставлення до спільного блага»

Ведучий говорить: «Кожну людину можна умовно охарактеризувати, залежно від того, як вона бачить свою роль у світі, країні та спільноті, яким чином співвідносить себе з іншими людьми, проблемами (у тому числі

спільними), як ставиться до спільного блага та кого вбачає відповідальним за нього, як співвідносить спільне та індивідуальне благо».

Студенти єднаються у 4–6 підгруп (залежно від кількості учасників). Студентам пропонується обговорити у міні-групах наступні питання:

- 1) Що таке спільне благо? Що наразі можна вважати спільним благом в світі, в Україні, в їх спільноті/громаді?
- 2) Чия це відповідальність дбати про спільне благо?
- 3) Які переконання сприяють тому, аби людина прагнула піклуватися про спільне благо? (Представник кожної з міні-груп фіксує на аркуші паперу визначені в процесі мозкового штурму переконання).
- 4) Які переконання стають на заваді прагненню піклуватися про спільне благо? (Представник кожної з міні-груп фіксує на аркуші паперу визначені в процесі мозкового штурму переконання).
- 5) Яким би було життя, коли б усі були байдужі до спільного блага та очікували, що про нього подбає хтось інший?

Після обговорення у міні-групах студенти презентують результати своїх обговорень у спільному колі.

2. *Вправа «Різновиди позиціонування себе у світі, країні, спільноті, стосовно інших людей, спільних проблем та спільного блага».*

Студенти об'єднуються у 4–6 підгруп (залежно від кількості учасників). Кожна з підгруп працює над таким завданням: «Виокремте та складіть перелік груп людей з різним ставленням до спільного блага та позиціонування себе по відношенню до інших людей і проблем у світі, країні, спільноті». Час на виконання завдання – 5 хвилин. Після цього представник від кожної групи зачитує перелік, який створила група. Коли всі переліки зачитано, ведучий підводить підсумки та пропонує бажуючому скласти на дошці або фліпчарті (чи на великому аркуші паперу) узагальнений перелік. При цьому ведучий може запропонувати додати ще кілька типів людей з різним позиціонуванням себе по

відношенню до інших людей та проблем. Бажано, щоб в узагальненому переліку було згадано категорії типу «свідомі співтворці спільного блага», «ті, хто відчувають співпричетність до інших людей та проблем у світі/країні/спільноті, проте, пасивні», «пасивні та байдужі», «відсторонені та байдужі до спільного блага, інших людей»/«відчужені», «завзяті рятувальники світу та інших людей», «зацікавлені у стосунках з іншими людьми, проте, байдужі до спільноти та суспільства», «ті, хто прагнуть дбати лише про «свою хату скраю», «безбілетники, які хочуть споживати спільне благо за рахунок того, що інші платитимуть за це ціну», «ті, хто прагне домінування над іншими та байдужі до почуттів інших людей та спільного блага».

3. Вправа «Портрет носія певного типу позиціонування себе по відношенню до спільного блага, інших людей та проблем»

Для виконання цієї вправи ведучий пише на папірцях назви типів позиціонування себе по відношенню до спільного блага, інших людей та проблем (бажано разом із групою обрати 3-5 ключових типів позиціонування себе громадянами, які були виокремлені під час виконання попередньої вправи). Ведучий згортає папірці так, щоб напису не було видно, та кладе їх усередину капелюха. Після цього представник від кожної підгрупи всліпу витягує один із папірців. Завдання, яке отримує кожна група: «підготувати та після цього провести драматизацію, присвячену відображенню особливостей людей із тим типом позиціонуванням себе по відношенню до спільного блага, інших людей та проблем у світі, країні, спільноті, який витяг представник вашої групи». На підготовку до проведення драматизацій групам дається 10-15 хвилин.

Після представлення кожної з драматизацій (до того, як буде представлена наступна драматизація) ведучий пропонує всім учасникам групи уявити життя в суспільстві та спільноті, в якому більшість громадян обирають продемонстровану позицію; уявити процеси та події, які можуть відбуватися у такій спільноті/громаді/суспільстві, уявити себе частиною такої

спільноти/громади/суспільства, а також звернути увагу на почуття, які виникають, коли вони уявляють життя у такій спільноті/громаді/суспільстві. Ведучий пропонує учасникам встати та порухатись довільним чином, уявляючи себе частиною такої спільноти/громади/суспільства, та можливі варіанти подій, які можуть відбуватися там.

Після цього відбувається обговорення:

- почуттів від процесу споглядання та уявлення;
- думок щодо відображених у драматизаціях позицій та мотивації, що лежить у їх основі;
- наслідків для самого громадянина та інших громадян продемонстрованого під час драматизації ставлення до спільного блага, інших людей та проблем, а також припущень щодо того, чи замислюється він над наслідками такого власного ставлення;
- перспектив розвитку суспільства/спільноти у разі, якщо більшість громадян займатиме таку позицію.

Аналогічна послідовність повторюється після кожної драматизації.

4. Вправа «Мотивування уникнення чи сприяння» (Сидоркіна, 2017)

Ведучий пропонує групі розділитися на 3-4 підгрупи. Кожна група складає перелік тверджень, які використовують люди, аби аргументувати власну байдужість або уникнення сприяння спільному благу. Після того, як кожна з груп створить та озвучить власний перелік, ведучий пропонує учасникам висловити свої думки про те, чи є такі громадяни носіями суб'єктної позиції у житті загалом та у громадянській взаємодії зокрема.

5. Рефлексія. Студентам пропонується описати власну рефлексію за результатами заняття. Для цього ведучий пропонує їм дати собі відповіді (письмово; передавати комусь власні дописи не потрібно) на наступні запитання:

- Що я хотів би змінити у власному ставленні до спільного блага, проблем та майбутнього моєї громади/спільноти/країни/світу?

- Що залежить від мене у розвитку спільноти, регіону, нашої країни?

- Які найближчі кроки я планую здійснити, щоб наблизитися до бажаних для мене змін у моєму розвитку як свідомого громадянина, які б сприяли розвитку моєї громади/спільноти та нашої країни загалом?

Після цього проводиться обговорення *інсайтів* учасників за результатами першого блоку занять у спільному колі.

Другий блок

Метою другого блоку занять є розвиток почуття спільності з іншими, здатності до самоемпатії та емпатії, здатності до співробітництва; обрання конструктивних (ненасильницьких і одночасно асертивних) стратегій комунікації та взаємодії.

Заняття 4. Почуття спільності та здатність до співробітництва

Мета: фасилітація почуття спільності у членів групи, розвиток їх здатності до співробітництва.

1. Вправа «Підкреслення спільності» (Афанасьєва, 2015).

Обладнання: м'яч.

Вправа проводиться у колі з м'ячем. Учасник, що кидає м'яч іншому, повинен назвати психологічну якість, яка об'єднує його з тією людиною, якій він кидає м'яча. При цьому він починає свою фразу словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...» і називає цю якість, наприклад: «Ми з тобою однаково товариські»; «Мені здається, ми обоє буваємо дещо прямолінійними». Той, хто отримує м'яча, відповідає: «Я згоден», якщо він дійсно згоден, або: «Я подумаю», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч кому-небудь іншому, і так до тих пір, поки кожен не отримає м'яча.

2. Вправа «Містечко» (Калька, Ковальчук, 2020).

Обладнання: папір А1 (або 2 склеєних аркуші А1, з огляду на розмір групи), олівці, фарби, пензлики, стаканчики для води.

Ведучий пропонує кожному учаснику групи знайти на великому аркуші місце, де він/вона малюватиме власний будиночок. Коли всі будинки готові, кожен учасник розказує про свій будинок (скільки осіб в ньому живе, чим вони займаються, що любляють). Група придумує назву цьому містечку, домальовує доріжки між будинками, парки, озерця, магазини та все, що вважає необхідним. Орієнтовний перелік запитань для рефлексивного аналізу: Який Ваш будинок і хто в ньому живе? Які будинки розміщені поруч? Наскільки Вам комфортно у цьому містечку? Які доріжки/шляхи у цьому містечку Ви намалювали і чому? Які з них є для Вас особливо важливими? Чи вистачило Вам місця для малюнку свого будинку? Чи подобається Вам розташування Вашого будинку?– Що Ви відчували в процесі облаштування містечка? Що для Вас було найбільш важливим в процесі облаштування містечка? Що Ви відчували в процесі взаємодії з іншими учасниками? Які почуття викликає у Вас утворений простір «Містечка»?

3. Вправа «Підкреслення значущості» (Афанасьєва, 2015, 166-167).

Обладнання: м'яч.

Вправа виконується у колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і відшукати у інших членів групи якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до іншого члена групи розпочинається зі слів: «Даріє, мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено. Дарія, у свою чергу, повинна назвати те почуття, яке виникло у неї у відповідь на ці слова. Потім Дарія відшукує у інших членів групи якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію, кидає цій людині м'яча, говорячи «Сашко, мені в тобі подобається....» і т.д. Вправа продовжується до тих пір, поки кожен не висловиться.

4. Вправа «Музей скульптур» (Фопель, 2006, 58-59)

Матеріали: 4-6 аркушів паперу формату А3 для кожної підгрупи із 3-6 осіб. Учасники єднаються у міні-групи по 3-6 осіб. Кожна команда отримує аркуш паперу формату А3. Ведучий озвучує першу інструкцію: «Розмістіться кожною міні-групою на цьому аркуші, ставши таким чином, щоб ноги, руки та інші частини тіла жодного з членів команди не торкалися підлоги чи будь-яких предметів/об'єктів. Знайдіть спосіб, як утриматись втрюх на цьому аркуші протягом 2-х хвилин. Не можна використовувати додаткові предмети, такі як столи, стільці та ін. Можна триматися лише один за одного». Після виконання міні-групами першої частини вправи, ведучий озвучує другу частину інструкції: «Знову розмістіться міні-групами на аркушах, утворюючи цікаві скульптури. Правила ті самі:– не торкатися сторонніх предметів та не спиратися на підлогу поза поверхнею аркуша».

Після цього проводиться обговорення досвіду взаємодії учасників у міні-групах.

5. Вправа «Опора» (Саболина А.).

Виконується у парах.

Перша частина. Учасники стають спинами один до одного у парах. Один з них спирається спиною на іншого. Другий учасник має тримати його деякий час. Потім вони міняються ролями.

Друга частина. Обидва партнери стоять, спираючись спинами один на одного, знаходячи точку опори, зручну для обох; обидва повинні «віддати» один одному всю вагу свого тіла. Потім можна разом похитатися праворуч-ліворуч. Далі проводиться обговорення. Яке із завдань зручніше було виконувати? Коли хотілося простояти довше? Чому деяким не вдавалося спертися один на одного? Що було легше робити – спиратися чи тримати? Як це пов'язано із Вашими звичними стратегіями побудови стосунків? Якщо цю процедуру порівняти із процесом спілкування, які нові знання, (відчуття та асоціації) виникають?

6. Вправа «Годинник зустрічей» (Козлова О.).

Обладнання: роздруківки із зображення годинникового циферблату, прості олівці.

Ведучий роздає учасникам годинникові циферблати та прості олівці і просить їх призначити на кожную «годину» «зустріч» з іншими членами групи. Ведучий озвучує: «Зараз я попрошу вас ходити по аудиторії та домовлятися один з одним про зустрічі. Якщо Олена домовилась з Ігорем зустрітися о 9.00, то кожна із них пише на циферблаті ім'я співрозмовника біля цифри 9: Олена пише «Ігор», а Ігор пише «Олена». Після того, як учасники призначили по вісім зустрічей, починається наступна частина вправи. Ведучий називає час, і кожен з учасників швидко знаходить ту людину, з якою у нього призначена зустріч на цей час. Потім ведучий називає певну тему для розмови, а учасники діляться один з одним інформацією з означеної теми. Тривалість кожної розмови – приблизно 2 хвилини (по 1 хвилині говорить кожен із співрозмовників, які зустрілись в означений час). Якщо хтось з учасників не встиг призначити зустріч на певний час, то він може пошукати іншого «вільного» в цей момент учасника групи, або може приєднатися третім до будь-якої пари. Спочатку ведучий називає час, чекає, доки учасники «знайдуть» один одного, а потім уже оголошує чергову тему. Як тільки стає помітно, що інтенсивність розмов знижується, одразу оголошується наступний час та нова тема для обговорення. Якщо якась тема викликає жвавий інтерес, ведучий дає групі можливість трохи більше поспілкуватися на цю тему. Ведучий починає оголошувати теми:

9 годин: Улюблена іграшка у дитинстві.

10 годин: Книги, які я люблю читати.

11 годин: Ким ви хотіли стати (професія, про яку мріяли, у дитинстві).

12 годин: Улюблена їжа, страва, яка у мене виходить найкраще.

13 годин: Від чого в житті ви отримуєте найбільше задоволення.

14 годин: Найбезглуздіша ситуація, в яку я потрапляв(ла).

15 годин: Моє улюблене заняття (хобі).

16 годин: Чим Вам хотілося б займатися через 5 років.

Коли учасники повертаються на свої місця у спільному колі після зустрічей, ведучий просить членів групи поміркувати та сказати, що кожному з них запам'яталося з усіх зустрічей? Що викликало здивування?

7. Завершальна рефлексія за результатами заняття. Учасники у великому колі за бажанням діляться своїм почуттями та інсайтами.

Заняття 5. Емпатія та самоемпатія. Огляд методу Ненасильницької комунікації (ННК) Маршалла Розенберга.

1. Вправа «Що таке емпатія».

Обладнання: комп'ютер та проектор.

Студентам пропонуються для перегляду 2 короткі мультфільми про емпатію та співчуття. <https://www.youtube.com/watch?v=1Es4erTl42k> та <https://www.youtube.com/watch?v=-F0nLEUipl4&t=1s>

Після перегляду ведучий заняття фасилітує дискусію щодо того, що таке емпатія, як її проявляти; що не є емпатією; як себе почуває той, кого намагаються розважити, коли він горює.

2. Чотири складові методу ННК: теоретичний блок (Розенберг, 2015; Карпова, Ясько, 2019).

Метод ННК спрямований на те, щоб сприяти встановленню конструктивної та продуктивної комунікації, в основі якої лежить прагнення до порозуміння між комунікативними партнерами (у тому числі і задля вирішення конфліктів) завдяки розвитку здатності розуміти власні потреби, почуття та бажання, і аналогічним чином емпатійно розуміти партнера. Важливими складовими моделі ННК є *чітке самовираження* із застосуванням Я-висловлювань та *емпатійне розуміння співрозмовника*. Згідно ННК, конструктивне *самовираження* (висловлення власної позиції, почуттів та потреб) передбачає наступний алгоритм: 1) висловлення власних спостереження та опис того, що бачу, і на що звертаю увагу; 2) висловлення своїх почуттів, що

мають місце в даний момент; 3) пояснення потреб, пов'язаних із почуттями; 4) опис дій, які я бажаю зробити для покращення свого життя. В основі *емпатійного розуміння співрозмовника* – наступний алгоритм: 1) емпатійне сприйняття спостережень співрозмовника; 2) емпатійне сприйняття почуттів співрозмовника; 3) емпатійне сприйняття потреб співрозмовника та пов'язаних з ними почуттів; 4) емпатійне сприйняття прохань співрозмовника, в основі яких лежать бажані дії співрозмовника, спрямовані на покращення якості його життя. Людина, яка освоює та практикує ННК, навчається тому, як звичні для неї автоматичні реакції/слова перетворювати на усвідомлені відповіді, в основі яких – усвідомлена вербалізація спостережень, почуттів, потреб та бажань, своїх та партнера по комунікації. Метод ННК вчить нас уважно спостерігати та вміти виділяти різні типи поведінки та умови, які впливають на нас. Ми вчимося ідентифікувати і ясно висловлювати, чого саме ми потребуємо та хочемо в кожній окремо взятій ситуації. М. Розенберг називав ненасильницьке спілкування «мовою жирафа», а насильницьке (яке базується на докорах, звинуваченнях, критиці, оцінках, заборонах, вимогах тощо) – «мовою шакала». «Мова шакала» для багатьох людей є звичною. Засвоєння та практикування «мови жирафа» сприяє кращому розумінню співрозмовника, що загалом знижує необхідність застосування агресії у спілкуванні. Звичні для носіїв «мови шакалів» патерни опору, самозахисту у випадку зіткнення з осудом чи критикою, у разі засвоєння «мови жирафа», замінюються на нові патерни комунікації, в основі яких лежить нове розуміння себе та інших, намірів та стосунків.

Отже, чотири складові моделі ННК: 1. Спостереження; 2. Почуття; 3. Потреби; 4. Прохання (Розенберг М., 2015; Гессманн Х.В., Севастьянов П.С., 2014).

3. *Вправа «Вивчаємо мову жирафа»*

Обладнання: папір та простий олівець для кожного учасника; надрукований перелік почуттів; перелік потреб, виокремлених М.Розенбергом⁸, кожна з яких виписана або надрукована на окремому аркуші паперу, орієнтовний розмір якого 14 на 5 см.

Крок 1. *Спостереження*

Ведучий пропонує членам групи спочатку згадати, а потім коротко занотувати подію, яка його/її засмутила. Наприклад, співрозмовник сказав щось неприємне і образливе. Спершу кожен учасник групи виписує максимально точне формулювання спостереження того, що відбулося, без оцінювання, узагальнень, інтерпретацій, порівнянь тощо.

Крок 2. *Почуття*

Ведучий пропонує членам групи занотувати почуття у зв'язку з подією, яка описана ними під час попереднього кроку. Важливо, щоб ведучий привернув увагу учасників групи до відмінностей між почуттями, думками, оцінками, судженнями та інтерпритаціями. Ведучий просить членів групи по черзі промовляти, які почуття вони тоді відчули. Після кожного висловлення учасника ведучий дає зворотній зв'язок, чи дійсно озвучене є формулюванням почуття. Якщо ні, то пропонує самому учаснику та іншими членам групи подумати, які почуття могли виникнути в результаті цієї події. Приклад судження, інтерпретації (висловлення критичної оцінки) замість почуття: «Я відчуваю, що ти зловживаєш моєю довірою». Те, що тут названо почуттям, ним насправді не є. Висловлення почуттів можливо наступним чином: «Я відчуваю розчарування та безпомічність»

Крок 3. *Потреби*

Ведучий відзначає, що потреби – це рушійна сила в житті кожної людини. По суті, потреби - це наші бажання, або те, чого ми прагнемо і що для нас є

⁸ Перелік потреб, виокремлених М.Розенбергом, можна знайти за посиланням https://dnmcps.com.ua/sites/default/files/2018-09/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B9_0.pdf

дуже важливим. Усвідомлення своїх потреб допомагає усім у першу чергу поліпшити стосунки з самим собою, а також порозумітися з іншими людьми. Саме в потребах і у тому чи задоволені вони, чи ні криється джерело та причина почуттів. Розуміння своїх потреб та потреб інших людей дає тобі можливість ефективно взаємодіяти з друзями, родиною та знайомими. Якщо ти розумієш свої потреби та потреби інших людей, то можеш знайти такий варіант вирішення ситуації, який задовольняє потреби обох сторін. «Коли я отримую подарунки від тебе я відчуваю радість, тому що увага і турбота важливі для мене.» (Карпова О., Ясько К., 2019).

Ведучий розкладає роздруковані назви потреб (кожна потреба надрукована на окремому невеликому шматочку паперу. Ведучий може скористатися переліком потреб, запропонованим М. Розенбергом (2015). Ведучий пропонує членами групи походити навколо утвореної «хмари» потреб та виписати собі на аркуш потреби, незадоволення яких зумовило виникнення почуттів, виявлених на минулому кроці.

Крок 4. Прохання

При формулюванні прохання доцільно враховувати відповідь на наступне запитання: «Що ти хочеш запропонувати іншій людині зробити, щоб задовольнити свої та її потреби, збагатити ваше життя, зробити його кращим?». Важливо уникати формулювань, які відображають наказ, вимогу або погрозу. Прохання відрізняється від наказу тим, що людина, до якої звертаються із проханням, має вибір виконувати це прохання або ні. І навіть, якщо вона обрала відповідь ні, той, хто висловив прохання і отримав відмову, все одно не буде її звинувачувати, критикувати, ображати чи припиняти спілкування з нею. Важливо висловлювати прохання таким чином, аби дати людині відчуття, що вибір за нею, а Ваше ставлення до неї не зміниться, якщо вона відмовиться виконати прохання. Серед інших критеріїв формулювання прохання, згідно методу ННК, – точність, зрозумілість, реалістичність, формулювання прохання

в позитивному ключі (Карпова, Ясько, 2019). Серед прикладів конструктивних прохань: «Будь ласка, поділіться своєю думкою щодо цього питання», «Прошу вас допомогти мені прибрати зі столу...» Ведучий просить учасників сформулювати та записати прохання відповідно з означеними рекомендаціями. Після цього студенти обговорюють формулювання прохань у міні-групах.

4. Вправа «Порівняння мови жирафи та мови шакала»

Студенти об'єднуються у міні-групи по 3 особи. Спершу у кожній з міні-груп її члени продумують 2-3 ситуації, з приводу яких вони хочуть попрактикувати ННК. Далі вони розділяють ролі: один член групи грає роль того, хто на мові «шакала» висловлюється стосовно другого учасника. Другий учасник відповідає мовою «жирафи». Третій учасник спостерігає за взаємодією двох учасників та, в разі потреби, письмово для себе відмічає власні реакції та спостереження. Учасники кожної з міні груп мають хоча б 1-2 рази попрактикувати реакцію на прикру ситуацію із застосуванням методу ННК (відповідь на мові «Жирафи» з урахуванням усіх означених чотирьох складових ННК).

5. Вправа «Тренуємо самоемпатію та емпатію в конфліктній ситуації» (Карпова, Ясько, 2019).

Ведучий просить учасників згадати певну конфліктну ситуації. Далі тримаючи в голові спогади про цю ситуацію, члени групи проходять наступний алгоритм для тренування самоемпатії та емпатії.

Частина 1. Алгоритм актуалізації самоемпатії:

1. Формулюємо спостереження: згадайте ситуацію, в якій Вам не сподобались слова або дії іншої людини. Подумки, дайте відповідь на запитання «Що трапилось?». Далі без оцінювання та критики вкажіть письмово факти та конкретні дії: «Я бачу...», «Я чую...».

2. Висловлюємо почуття: відзначте для себе, як Ви сприймаєте ситуацію («Як я сприймаю ситуацію?», «Що я відчуваю?»).

3. Ідентифікуємо та висловлюємо потреби.

Ведучий пропонує студентам дати відповідь на запитання: «Які мої потреби, чого я потребую?», «Що для мене важливо?».

Приклад висловлення потреб: «.... тому що я маю потребу у відпочинку та відновленні сил».

Частина 2. Алгоритм актуалізації Емпатії

4. Визначаємо почуття іншої людини. Для цього можемо знайти відповіді на питання «Що відчуває інша людина?» або «Як він/вона сприймає цю ситуацію?». Можуть стати у нагоді уточнюючі запитання: «Можливо, тобі сумно?» або «Можливо, ти дуже сердишся?»

5. Визначаємо потреби іншої людини шляхом пошуку відповідей на питання «Що важливо для цієї людини?», «Чого вона потребує?». Ведучий може знову розкласти перед групою перелік потреб.

6. Прохання до іншої людини.

Формулюючи прохання, варто обмірковувати: «Яке рішення я можу запропонувати, щоб покращити ситуацію, дбаючи про потреби нас обох?» .

7. *Завершальна рефлексія* за результатами програми занять у спільному колі.

Підбиваючи підсумки, відзначимо, що до важливих соціально-психологічних складових громадянської компетентності відносяться: здатність налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю з метою вирішення актуальних громадянських питань, конструктивно вирішувати конфлікти, почуття солідарності, зорієнтованість на суспільне благо, почуття відповідальності, співпричетності тощо. Більшість із цих складових з позицій індивідуальної психології Адлера зумовлюється рівнем розвитку соціального інтересу. Соціальний інтерес є чинником розвитку здатності людини до соціального життя, що сприяє формуванню об'єктивних можливостей людини

робити внесок і співпрацювати з іншими людьми, а також здатності розуміти і проявляти співчуття до інших. Соціальний інтерес визначаємо як форму спрямованості особистості, її життєву настанову, яка обумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії з іншими людьми на благо їх і всього суспільства, виокремлюємо у його структурі когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний компоненти. Розвинений соціальний інтерес у громадян сприяє розвитку суспільства (спільноти) у тому числі завдяки їх схильності до обрання компетентної громадянської поведінки. Розроблена технологія розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації їх соціального інтересу сприяє створенню умов, важливих для успішності громадянської освіти підростаючого покоління. Актуалізація соціального інтересу майбутніх педагогів сприяє їх спроможності бути рольовою моделлю компетентного громадянина, який здатен використовувати конструктивні стратегії взаємодії з іншими при вирішенні проблем у спільноті, відчуває співпричетність з іншими членами громади та суспільства, усвідомлює власну роль у розвитку спільноти та суспільства, зацікавлений у сприянні спільному благу. Все це у сукупності із сприянням розвитку почуття спільності в учнів та емпатійним ставленням до них є важливими передумовами формування у них готовності до засвоєння моделей компетентної громадянської поведінки та відповідних настанов.

Список використаних джерел

Афанасьєва, Н. Є. , Перелигіна, Л. А. (2015). *Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб.* Нац. ун-т цивіл. захисту України. Харків : ХНАДУ, 315 с. Взято з:

<http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/%D0%9C%D0%>

Гессманн Х.В., Севастьянов П.С. (2014). Концепция ненасильственного общения М. Розенберга. *Современная зарубежная психология*. Том 3. № 2. С. 84–91.

Губеладзе І.Г. (2021), *Психологія реалізації особистістю почуття власності в соціальних практиках*. Дис.. д-ра психол. Наук. Київ, ІСПП НАПН України.

Гузар, Л. (2016). Якою я бачу майбутню Україну? Взято з : <https://www.pravda.com.ua/columns/2016/12/19/7130097/>

Даль, Р. (1994). *Проблемы гражданской компетентности*. Век XX и мир. Взято з: <http://old.russ.ru/antolog/predely/1/dem2-3.htm> .

Дубовицкая, Т. Д., & Тулитбаева, Г. Ф. (2014). Социальный интерес: понятие, структура, диагностика, развитие. *Фундаментальные исследования*, 11-10, 2276-2279. Взято з: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35934>.

Калька, Н., Ковальчук, З. (2020). Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, взято з: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F-19-10-20.pdf>

Карпова, О., Ясько, К. (2019). *Методичний посібник-щоденник для дітей та підлітків*. Ред. Олійник, О.

Козлова, О. Формирование чувства общности и целостности в коллективе. Профилактика профессионального выгорания. Взято з: <https://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-chuvstva-obschnosti-i-celostnosti-v-kollektive-profilaktika-profesionalnogo-vygoranija.html>

Позняк, С. І. (2013). *Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації*. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Позняк, С. І. (2019). Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології НАПН України*, 43 (46), 128-149. Взято з: <http://sssppj.org/index.php/ssj/article/view/22/82>.

Розенберг, М. (2015). *Ненасильственное общение. Язык Жизни*. София Медиа.

Саболина, А. Практикум по развитию коммуникации. Взято з: http://www.brsu.by/sites/default/files/englang/Distance/n._s._abolina_-_praktikum_po_razvitiyu_kommunikatsii.pdf

Сидоренко, Е.В. (2002). *Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру*. СПб., Речь.

Сидоркіна, М. Ю. (2017). Мотивація політичної взаємодії і політична самоідентифікація студентської молоді. *Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування*: колект. монографія. В. Д. Бондаренко та І. В. Жадан (ред.), Київ: Міленіум. (с. 177-214). Взято з <https://ispp.org.ua/2020/05/10/politichna-kartina-svitu-studentsko%dl1%97-molodi-psixologichni-problemi-formuvannya/>

Сидоркіна, М.Ю. Емпіричне дослідження соціального інтересу як чинника розвитку громадянської компетентності студентської молоді. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського*, Том 31 (70) № 3, С. 158-163. I <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.3/27>

Тимофієв, В. Г. (2016). Прогнозування та попередження конфліктів як складові громадянських компетентностей. *Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (Київ, 17-18 березня 2016 р.)*. К.: НАДУ, 273-276.

Тулитбаева, Г. Ф. (2019). *Социальный интерес как условие преодоления отчужденности в межличностных отношениях у студентов-психологов*.

(Дисс. канд. психол. наук). Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа. Взято з: https://www.susu.ru/sites/default/files/dissertation/dissertaciya_tulitbaeva_0.pdf

Фопель, К. (2006) *Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста*. Генезис.

Adler, A. (1932). *What life should mean to you*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Ansbacher, H. L. (1991). The concept of social interest. *Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 47(1), 28-46.

Dobрева Stoykova, Zh. (2017). Dynamics in the Development of Social Interest among Incarcerated Persons in the Learning Environment at Correctional Facilities. *Journal of Education & Social Policy*, Vol. 4, No. 3, 92-97. Взято з: jespnet.com › Vol_4_No_3_September_2017.

Alizadeh, H., & Dreikurs Ferguson, E., & Murphy, J., & Fariba, S. (2017). Development of the Social Interest Scale for Iranian Children Aged 4–12: A Qualitative Model of Knowledge, Skills, and Attitudes Supporting Adlerian-Based Trauma Psychotherapy. *The Journal of Individual Psychology*, Vol. 73, Num. 1, 38-53. Взято з:

https://www.researchgate.net/publication/314241024_Development_of_the_Social_Interest_Scale_for_Iranian_Children_Aged_4-12_A_Qualitative_Model_of_Knowledge_Skills_and_Attitudes_Supporting_Adlerian-Based_Trauma_Psychotherapy.

Edwards, D., & Gfroerer, K., & Flowers, C., & Whitaker, Y. (2004). The Relationship Between Social Interest and Coping Resources in Children. *Professional School Counseling*, Vol. 7, No. 3, 187-194. Взято з: <https://www.jstor.org/stable/42732561>.

John, C. (1995). *Testing the construct validity of the Suliman's scale*. (Doctor of Philosophy), University of North Texas. Взято з:

https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc277658/m2/1/high_res_d/1002725821-st%20john.pdf.

Johnson-Migalski, L., & Huo, D., & Sesso-Osburn, F. (2017). Social Interest. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Взято з: https://www.researchgate.net/publication/317173745_Social_Interest.

Kaplan H. (1991). A Guide to Explain, Social Interest to Laypersons. *Individual Psychology*, 47(1), 82-85.

McClain, M. (2005). *Assessing the relationship between encouragement and social interest: an Adlerian perspective*. (Doctor of Philosophy). Iowa State University. Взято з: <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/1249>.

Yuen, T. (2010). Counseling with adolescents in Hong Kong: an effective groupwork revisited. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2047–2057.

Розділ 3

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

3.1. Опитувальник для визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника розвитку громадянської компетентності

Сім'я є важливою частиною соціальної структури суспільства, його інститутом соціалізації, формою соціальної спільності, в основі формування і розвитку якої – взаємодія. Це мала група, міні-модель суспільства, що має свій устрій, ієрархію, кордони, власні правила і норми, цінності, традиції, практики взаємодії, розподіл ролей і обов'язків. Актуальність дослідження особливостей впливу сімейної взаємодії на розвиток громадянської компетентності молоді зумовлюється усвідомленням ролі сім'ї як такої, що визначає не тільки розвиток дитини, а й врешті-решт – всього суспільства. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з оточуючим світом, що надалі визначає особливості поведінки з іншими людьми в громаді, суспільстві, державі. Діти виростають, стають дорослими, але по інерції живуть, керуючись засвоєними у дитинстві правилами, настановами, моделями поведінки та сформованими в процесі взаємодії уявленнями і переконаннями. Тому визначення умов і особливостей середовища сімейної взаємодії, що зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини, є важливим завданням на сьогодні.

Ми спираємось на ідею про те, що *громадянська компетентність*, по суті є *синтезуючою*, що базується на опануванні ключовими, життєвими компетентностями. Тому завдання створення умов для її становлення не вирішується засобами лише громадянської освіти. Значну роль відіграє **сім'я**, де сімейне середовище виступає для дітей як «навчальний простір» для набуття, опанування компетентностей соціальної взаємодії.

В сім'ї як малій соціальній групі актуальними є питання, по-перше, *внутрішньогрупової комунікації, взаємодії між членами родини, розподілу влади*

та лідерства, *вирішення конфліктів* та *міжгрупової взаємодії* як *побудови стосунків членів сім'ї з її соціальним оточенням*. По-друге, особливий характер сім'ї полягає в *емоційній насиченості стосунків* між членами сім'ї, де на одному полюсі – стосунки прийняття, любові, довіри, прив'язаності, а на іншому – ненависті, відторгнення, відчуження, залежності, негативізму (Карабанова, 2001).

Дитячо-батьківська підсистема взаємодії складається із членів сім'ї, які належать до різних поколінь (батьки та їх ще не дорослі діти). Правила поведінки в ній визначаються взаємодіями типу «батько – дитина», що спрямовані на формування у дітей навичок саморегуляції, засвоєння норм, цінностей і моделей взаємо-відносин в ієрархічній соціальній системі. В рамках даних взаємин дитина вибудовує систему життєвих цінностей, набуває досвід дотримання правил і законів, виконання зобов'язань, слідування традиціям і т.п. (Олифірович, Зинкевич-Куземкина, Велента, 2006). І цей досвід у подальшому розповсюджується на буття в громаді, суспільстві, державі.

Отже, розглядаючи сімейне середовище як соціальну систему взаємодій, можна, охарактеризувати його як: 1) сприятливе / перешкоджаюче для розвитку громадянської компетентності дитини; і 2) таке, що має свої особливі ресурси впливу на особистість громадянина, що зростає.

Таким чином, особистість, що зростає, з дитинства занурена у соціальний світ сім'ї, де зміст і процеси її розвитку залежать від особливостей взаємодії з іншими членами родини, і зокрема – з батьками. У сім'ї повсякчас вибудовується взаємодія між членами родини, що прямо, опосередковано чи неявно впливає на розвиток життєвої компетентності дитини загалом, та її громадянської компетентності, зокрема.

Для того, щоб мати можливість визначити, що саме сприяє розвитку громадянської компетентності дитини, а що – перешкоджає, ми визначили

показники, за якими можна оцінювати розвивальний потенціал сімейної взаємодії. Ми виокремили такі:

- *зовнішні і внутрішні кордони* (наявність і визнання норм і правил взаємодії, готовність їх дотримуватись; співвіднесеність правил між членами родини; норми і правила співжиття (Я – Інші); межі прийнятного у взаємодії; відповідальне ставлення до власних обов'язків перед Іншими (членами сім'ї, громади); усвідомлення меж відповідальності; право на власну думку; право відмовляти і готовність приймати «ні» інших; право на участь у прийнятті рішень; право на автономію; право на власність; готовність добровільно об'єднуватись з іншими заради спільної мети);
- *ієрархія* (баланс домінування – підпорядкування у взаємодії; здатність визнавати авторитет влади, а також владу (та рішення) більшості; контроль прийняття рішень); здатність підпорядковувати власні наміри, дії спільним (загальним) інтересам суспільного блага;
- *гнучкість норм і правил* (змінюваність правил взаємодії при зміні ситуації у сім'ї (спільноті); відкритість і активність переговорів щодо норм і правил; можливість зміни ролей в разі необхідності; співвіднесеність правил з віком членів родини; співвідношення норм і правил та свободи);
- *згуртованість* (образ «Ми» та почуття «Ми», здатність до емпатії, співпереживання, співчуття, спів-причетності та розуміння потреб й інтересів Інших, баланс автономності – емоційної зв'язаності) (Скнар, 2020).

Досвід особистості, що набувається в сім'ї, визначає внутрішню картину реальності, на основі якої вона сприймає й оцінює навколишній світ, соціальне середовище і діє в ньому.

Таким чином, сімейне середовище із самого дитинства виступає майданчиком для засвоєння громадянських чеснот, набуття нею досвіду дотримання правил і законів, виконання зобов'язань і норм, досвіду підпорядкування і автономності, відповідальності і свободи, опанування навичок взаємодії, що може сприяти / перешкоджати розвитку громадянської компетентності.

Водночас окреслення визначених параметрів оцінювання розвивального потенціалу середовища сімейної взаємодії не вичерпує спектру нагальних практичних завдань. Тому ми розробили **методичний інструментарій для практиків** (психологів, педагогів, соціальних працівників) – опитувальник, спеціально розроблений для дослідження тих особливостей взаємодії батьків і дітей, що зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини. Він містить 60 тверджень. Ми сформулювали 55 суджень, які фіксують вияв тих чи інших особливостей ставлень, настановлень, дій, поведінки у ситуаціях взаємодії (по 5 суджень на кожен шкалу). А також використали шкалу І. Марковської «авторитетність батьків» з її опитувальника «ВРР» (Марковская, 2007) як певний аналог шкали «авторитетність влади батьків». Ми стандартизували процедуру проведення, уніфікували інструкцію та бланк.

Реєстрація відповідей здійснюється за допомогою шкалювання відповідей опитуваними. Респондентам пропонується оцінити ступінь згоди з тим чи іншим судженням, що відображає певний аспект сімейної взаємодії в підсистемі батьківсько-дитячих стосунків за 5-бальною шкалою.

Інструкція: «Ми вивчаємо ресурси сімейного середовища, зокрема – особливості взаємодії в сім'ї між батьками і дитиною. Ваш досвід є важливим для нас. Правильних і неправильних відповідей не існує. Анкета є анонімною, тож просимо бути щирими і відвертими. Згадайте своє дитинство до 18 років. Прочитайте запропоновані твердження та оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди по кожному висловлюванню, користуючись 5-бальною шкалою, де:

1 – ні, ніколи (повна незгода)

2 – якщо й буває то інколи, рідко (скоріше ні)

3 – важко сказати

4 – часто (скоріше так)

5 – так, постійно (сильна згода)

ОПИТУВАЛЬНИК

№		1- ні к ол и	2- ін к ол и	3- ва ж к о	4- ч ас то	5- ос ті й н о
1.	Батьки вважали, що ми маємо поділяти одні цінності, а наші думки, точка зору мають співпадати, - адже ми одна сім'я	1	2	3	4	5
2.	У сім'ї я стикалася з тим, що мама/батько наполягали, що вчиняти, діяти потрібно тільки так, як вона/він говорить, іншого шляху немає і бути не може	1	2	3	4	5
3.	Батьки вчили мене ділитися і поступатися «своїм», приміром віддавати свої іграшки іншим дітям (братам /сестрам або меншим дітям, дівчаткам і т.д.)	1	2	3	4	5
4.	В батьківській сім'ї були зрозумілі мені правила поведінки та її наслідків і я твердо засвоїла(в), що є рамки поведінки, які переступати не можна	1	2	3	4	5
5.	Коли я в чомусь не погоджувалася з мамою/татом, навіть якщо мова йшла про якусь дрібницю, батьки докоряли (або дорікали, насміхались, соромили, тощо)	1	2	3	4	5

6.	При прийнятті рішень, які стосувалися мене, батьки цікавилися моєю думкою і, як правило, враховували її	1	2	3	4	5
7.	В нашій сім'ї були чіткі норми і «залізні» правила, які не змінювалися за жодних умов і обставин. Причини їх встановлення не пояснювалися, а виконання для дітей було обов'язковим і беззаперечним.	1	2	3	4	5
8.	Залежно від настрою, батьки могли одне й те саме мені то дозволити, то ні.	1	2	3	4	5
9.	З дитинства я засвоїла(в), що окрім моїх бажань (потреб, свобод і т.д.) - є ще й бажання інших людей і іноді варто поступитися, щоб об'єднатися задля наближення до такого рішення, яке буде благом для всієї сім'ї	1	2	3	4	5
10.	З дитинства я разом із батьками долучався до справ, корисних не тільки для нашої родини, а й для громади, як-то: прибирання території біля будинку, здавання макулатури, прибирання парку з сусідами, сортування сміття то.	1	2	3	4	5
11.	В дитинстві батьки брали на себе відповідальність за мене у рішеннях, що належали до їх компетенції (пов'язаних із моєю безпекою, здоров'ям, навчанням тощо), вирішували важливі питання, були «відповіддю» на все, що відбувається	1	2	3	4	5
12.	Я завжди враховую точку зору батька або/та мами	1	2	3	4	5
13.	У сім'ї будь-яка незгода чи то висловлювання іншої думки сприймалося батьками як непокора і різко призупинялося (або каралося, висміювалось, ігнорувалося, засуджувалося, тощо)	1	2	3	4	5
14.	У дитинстві я багато експериментувала(в), виявляла(в) самостійність і не погоджувалась(вся). Навіть якщо моя поведінка йшла врозріз з настановами батьків, я була впевнена (відчувала), що мене люблять і такою(им)	1	2	3	4	5
15.	Батьки зазвичай без стуку входили в мою кімнату або/та самі наводили порядок на моєму столі, ліжку, у рюкзаку, кімнаті і т.д. на свій розсуд	1	2	3	4	5
16.	Батьки встановили правило, за яким я втрачала(в) те, що приносило мені задоволення (приміром,	1	2	3	4	5

	доступ до комп'ютера, кіно, спілкування з друзями, ігри у дворі, тощо), якщо не виконувала(в) свої обов'язки.					
17.	У спілкуванні з батьками я відчувала(в) і знала(в), що моє «ні» має вагу, так само, як і «так»	1	2	3	4	5
18.	Батьки поводитись так, що їм видніше, вони краще знають, що краще для їх дитини (що підходить, а що - ні; з ким дружити, а з ким – не спілкуватися; чим захоплюватися; яку секцію відвідувати,	1	2	3	4	5
19.	Стосунки у нашій родині були побудовані на словах «повинен», «зобов'язаний», «потрібно», тощо. Не так суттєво, що член сім'ї відчував чи думав, а важливо як він мав поступити, вдіяти в даній ситуації.	1	2	3	4	5
20.	Батьки докладно пояснювали, якими будуть для мене наслідки тієї чи іншої поведінки, чого мені буде «коштувати» кожен варіант вибору. І дотримувалися цього.	1	2	3	4	5
21.	Згадуючи дитинство, у нас було дуже мало спільних сімейних зустрічей, ігор, або діяльності, де я б могла (міг) відчути єдність, єднання сім'ї та родинні зв'язки	1	2	3	4	5
22.	Батьки звертали мою увагу на позитивні результати, що отримає кожен член громади в разі включення всіх у спільну справу	1	2	3	4	5
23.	В нашій сім'ї поважалась думка кожного, враховувались різні думки під час обговорення питань, але кінцеві рішення приймалися батьками з поясненнями дитині причин, чому саме таке рішення	1	2	3	4	5
24.	Можу сказати, що мама/тато для мене – авторитетна людина	1	2	3	4	5
25.	Батько/мати зазвичай не рахувалися з моєю думкою, адже вони, дорослі, мають більше досвіду і краще знають, як правильно	1	2	3	4	5
26.	Батьки ставились до мене як до цілком самостійної людини	1	2	3	4	5
27.	В нашій сім'ї було заведено, що у нас все майно спільне і воно належить родині, а не комусь особисто	1	2	3	4	5

28.	Я знала(в) про можливі санкції чи наслідки у випадку порушення правил, проте як чинити – вибір був за мною	1	2	3	4	5
29.	Я могла(міг) сказати батькам «ні» без почуття провини або страху втратити прихильність близьких і знати, що до мене прислухаються	1	2	3	4	5
30.	Батьки, намагаючись вберегти мене від промахів і захистити від можливих труднощів чи помилок, опікали у всьому, вирішували за мене проблеми, що виникали	1	2	3	4	5
31.	По мірі мого дорослішання, ми з батьками періодично «переглядали» існуючі в родині правила, обговорювали їх і змінювали те, що потребувало змін	1	2	3	4	5
32.	Мама/батько карали мене за такі вчинки, які здійснювали самі	1	2	3	4	5
33.	Я пам'ятаю, як тепло і затишно мені було на сімейних святах, як батьки з любов'ю їх готували, як ми разом проводили час, щось робили, займалися творчістю, і як я раділа(в) почуттю приналежності, причетності сім'ї	1	2	3	4	5
34.	У дитинстві я бачила(в), що батьки можуть поступитися власними бажаннями, намірами на користь спільним інтересам, які будуть благом для всієї сім'ї, громади, чи іншої спільноти	1	2	3	4	5
35.	У дитинстві я трохи побоювалась(вся) батьків, бо вони використовували свою владу, домагаючись беззаперечного виконання своїх вказівок	1	2	3	4	5
36.	Мати/ батько для мене є еталоном і прикладом в усьому	1	2	3	4	5
37.	Батьки підтримували моє прагнення розмірковувати, формулювати власні судження, висловлювати різні ідеї, думки	1	2	3	4	5
38.	Коли я пробувала(в) відстоювати свою самостійність, батьки «позбавляли» своєї фінансової підтримки і дружби	1	2	3	4	5
39.	Батьки вважали, що дітям не потрібен свій власний простір або особисті речі, всі можуть користуватися тим, що потрібно	1	2	3	4	5
40.	Я не любила(в) робити доручену мені роботу по дому і виконувати обов'язки, тому тягнула(в) до	1	2	3	4	5

	останнього і була(в) упевнена, що батьки завжди «підхоплять» й «виручать», зроблять за мене. Наслідків для мене не було.					
41.	У далекому дитинстві бували випадки, коли я вимагала(в) свого, і намагаючись цього домогтися, використовувала(в) істерику, сльози, крик, «гру» на почуттях батьків і т.д., але вони були непохитні і одночасно доброзичливі. І з часом я навчилася(вся) поважати «ні» інших людей	1	2	3	4	5
42.	У дитинстві, перш ніж прийняти якесь рішення, я намагалась передбачити реакцію батьків на нього (чи будуть вони невдоволені, гніватимуться, чи схвально поставляться, тощо) і орієнтувалась на це	1	2	3	4	5
43.	Кожен член нашої сім'ї час від часу міг виступати лідером у тій чи іншій ситуації, де він почувався більш компетентним	1	2	3	4	5
44.	Батьки інколи могли дозволити мені те, що ще вчора забороняли	1	2	3	4	5
45.	Батьки, скільки я пам'ятаю, вітали змагання, а не співпрацю і об'єднання зусиль. Дітей порівнювали між собою або з іншими дітьми, а суперництво заохочувалося	1	2	3	4	5
46.	Батьки з повагою, теплом і доброзичливістю ставились не тільки до нас, дітей, а й до родичів, літніх людей, тваринок та пояснювали, чому важливо допомагати мамі, чи бабусі, чи піклуватись про тварин.	1	2	3	4	5
47.	Скільки я себе пам'ятаю, я була(в) не за віком дорослою дитиною і сам(а) дбала, опікала, втішала батьків. Вони ж багато розповідали про свої проблеми, про те, як їм важко і складно, любили поскаржитися і чекали від мене допомоги і підтримки	1	2	3	4	5
48.	Я поділяю більшість поглядів матері / батька	1	2	3	4	5
49.	Батьки з повагою ставились до моїх висловлювань, думок, навіть тоді, коли вони відрізнялись від того, як вважають вони	1	2	3	4	5
50.	Коли в дитинстві я робила(в) щось по-своєму, а не так, як хотіли батьки, то відчувала(в), що вони	1	2	3	4	5

	емоційно усувалися, ставали «холодними» і віддаленими у спілкуванні					
51.	У дитинстві на моїй території (у своїй кімнаті / на моєму столі і т.д.) я мала(в) більше прав і можливостей встановлювати свої правила	1	2	3	4	5
52.	Пригадуючи дитинство, мені важко згадати, якими були мої обов'язки	1	2	3	4	5
53.	Пам'ятаю, як у дитинстві мені важко було стикатися з відмовою та «ні». Батьки з розумінням до цього ставились, пояснювали причини відмови і стояли на своєму. Я засвоїла(в), що інші також мають право на «ні»	1	2	3	4	5
54.	Більшість рішень в батьківській родині приймалися її главою. Думки інших членів сім'ї, а тим паче дітей, зазвичай, не питали і не брали до уваги	1	2	3	4	5
55.	Бували ситуації, коли наша родина вимушена була порушувати існуючі правила в зв'язку з новими обставинами життя	1	2	3	4	5
56.	Пригадуючи батьківську сім'ю, можу сказати, що мої однакові дії, вчинки могли викликати у батьків то докори і нарікання, то похвалу	1	2	3	4	5
57.	Батьки (або принаймні хтось один із них) брали участь у активностях та справах, що придумувала(в), ініціювала я	1	2	3	4	5
58.	Батьки активно залучали мене до справ сім'ї, долучали до обговорення по важливих питаннях, делегували приймати посильні рішення та виконувати їх	1	2	3	4	5
59.	Я з дитинства була(в) головною(им) у сім'ї, таким собі маленьким полководцем, що любив командувати всім і всіма, а батьки підпорядковувалися та/або крутилися навколо моїх бажань	1	2	3	4	5
60.	Мені хотілось би бути схожим на тата / маму	1	2	3	4	5

Для **обробки** отриманих первинних емпіричних даних можна застосовувати два способи:

1. підрахування сумарного балу по кожній шкалі за допомогою *ключа*;
2. факторний аналіз.

Якщо Ви плануєте обробляти отримані дані методами математичної статистики, зокрема за допомогою факторного аналізу, то достатньо буде бланку опитувальника, де респонденти відмічають свої відповіді по кожному запитанню.

Якщо ж Ви хочете вирахувати сумарний бал за кожною шкалою, то отримані дані можна перевести у бали та внести у бланк реєстрації відповідей, який організовано зручно для ведення підрахунків. Так, шкала 1 – це перша горизонталь; шкала 2 – друга і т.д.

Підрахування сумарного балу по кожній шкалі за допомогою *ключа* (наведено нижче) дає можливість оцінити ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії за кожною шкалою. Чим нижчим є бал за шкалою (мінімальне значення 5), тим більш несприятливим є середовище сімейної взаємодії. І навпаки, чим більш високим є бал за шкалою (максимальне значення 25), тим середовище сімейної взаємодії є сприятливішим для формування, утвердження, розвитку тих чи інших компетентностей дитини.

РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Вкажіть, будь ласка, ваш вік ____ років, стать ____

Зворотні твердження помічені зірочкою * та перекладаються в бали так:

відповіді 1 2 3 4 5

бали 5 4 3 2 1

	бал		бал		бал		бал		бал	Сума по шкалі
1*		13*		25*		37		49		
2*		14		26		38*		50*		
3*		15*		27*		39*		51		
4		16		28		40*		52*		
5*		17		29		41		53		
6		18*		30*		42*		54*		
7*		19*		31		43		55		

8*		20		32*		44*		56*		
9		21*		33		45*		57		
10		22		34		46		58		
11		23		35*		47*		59*		
12		24		36		48		60		

КЛЮЧ

Шкала 1 – «Право на власну думку» – 1*, 13*, 25*, 37, 49

Шкала 2 – «Право на автономію / окремішність» – 2*, 14, 26, 38*, 50*

Шкала 3 – «Право на власність» – 3*, 15*, 27*, 39*, 51

Шкала 4 – «Наявність сімейних правил взаємодії і готовність їх дотримуватись» - 4, 16, 28, 40*, 52*

Шкала 5 – «Право говорити «ні» та готовність приймати «ні» інших» - 5*, 17, 29, 41, 53

Шкала 6 – «Право на участь у прийнятті рішень (контроль)» - 6, 18*, 30*, 42*, 54*

Шкала 7 – «Жорсткість – гнучкість правил і норм» - 7*, 19*, 31, 43, 55

Шкала 8 – «Непослідовність – послідовність у взаємодії» - 8*, 20, 32*, 44*, 56*

Шкала 9 – «Роз'єднання – згуртованість (єдність)» - 9, 21*, 33, 45*, 57

Шкала 10 – «Причетність спільноті» - 10, 22, 34, 46, 58

Шкала 11 – «Ієрархія та влада» - 11, 23, 35*, 47*, 59*

Шкала 12 – «Авторитетність батьків (І. Марковська)» - 12, 24, 36, 48, 60

Шкала 1. «Право на власну думку»

Результати даної шкали дозволяють оцінити ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії (у підсистемі батьки – діти) для присвоєння дитиною психологічного права на власну думку.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про те, сімейне середовище та утверджені в ньому особливості взаємодії між батьками і дітьми

перешкоджають засвоєнню дитиною права на власну думку. Батьки переконані, що вони краще знають, як «правильно», інших думок бути не може; думка дитини зазвичай не поважається і не береться до уваги, особливо якщо вона відрізняється від міркувань батьків; при висловленні дітьми незгоди вони можуть стикатися з емоційним відчуженням батьків.

Високі бали за шкалою показують такі особливості взаємодії батьків і дітей у сім'ї, які сприяють присвоєнню дитиною психологічного права на власну думку. Думки, ідеї, міркування дітей поважаються батьками, вислуховуються, беруться до уваги; інакшість і самостійність суджень не засуджується, а навпаки підтримується.

Шкала 2. «Право на автономію / окремішність»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії (у підсистемі батьки – діти) для присвоєння дитиною психологічного права на автономію і окремішність.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про те, що існуючі моделі взаємодії між батьками і дітьми перешкоджають (або суттєво ускладнюють) засвоєнню дитиною права на автономію, незалежність дій та окремішність. Батьки «припиняють» самостійність вчинків дітей; при цьому засобами впливу є директиви та/або маніпуляції позбавленням емоційного зв'язку чи фінансової підтримки. По суті батьки відмовляють дітям у праві мати власну, окрему від них, особистість.

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати наявність моделей взаємодії батьків і дітей, які сприяють присвоєнню дитиною психологічного права на автономність. Батьки визнають право дитини на окремішність та сприяють здоровим виявам автономності і самостійності дитини, надають їм емоційну підтримку.

Шкала 3. «Право на власність»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії (у підсистемі батьки – діти) для присвоєння дитиною психологічного права на власність.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про те, що сімейне середовище та сформовані в ньому особливості взаємодії між батьками і дітьми перешкоджають (або значно утруднюють) засвоєнню дитиною права на власність. Батьки заперечують право дитини на власний простір і територію, особисте майно і власні речі. Територіальні межі не визнаються, не поважаються і систематично порушуються батьками (або іншими дорослими).

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати такі особливості взаємодії батьків і дітей у сім'ї, які сприяють присвоєнню дитиною психологічного права на власність. Батьки підтримують, поважають право дитини на власний простір і особисте майно, визнають і дотримують права дитини на власні територіальні межі і можливості встановлювати там свої правила.

Шкала 4. «Наявність сімейних правил взаємодії і готовність їх дотримуватись»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії для засвоєння дітьми конструктивного досвіду дотримання норм і правил взаємодії.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про відсутність зрозумілих правил взаємодії у родині та наслідків у разі їх порушення, а відтак і відповідальності за свої дії. «Розмите», нечітке уявлення про себе і свої обов'язки в сім'ї, незрозумілий, невизначений розподіл зобов'язень у ній.

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати наявність у родині чітких правил взаємодії та прийнятних санкцій у разі їх порушення, послідовність у їх дотриманні, надання дитині свободи вибору та водночас делегування їй відповідальності за наслідки своїх дій.

Шкала 5. «Право говорити «ні» та готовність приймати «ні» інших»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості сімейного середовища для формування у дітей як права відмовляти, так і здатність визнавати за іншими право казати «ні», що набувається в процесі взаємодії між батьками і дітьми.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про те, що дитина не має права казати «ні» чи відмовлятися від того, що їй не подобається. При висловленні дитиною незгоди чи відмови батьки емоційно дистанціюються або експлуатують складні для переживання емоції (як-то сором, провина, страх).

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати наявність у родині умов, за яких: 1) дитина не боїться казати «ні»; (каже «ні» без страху втратити любов оточуючих). Батьки допомагають дитині відчувати, що її «ні» має вагу, так само, як і «так». І зберігають емоційний зв'язок з дитиною, не усуваючись і не відштовхуючи її за її «ні». Та 2) набуття дитиною конструктивного досвіду приймати «ні» інших людей, не розриваючи з нею емоційний зв'язок.

Шкала 6. «Право на участь у прийнятті рішень (контроль)»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії (у підсистемі батьки – діти) для присвоєння дитиною психологічного права на участь у прийнятті рішень.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про те, що діти виключаються із процесу прийняття рішень у сім'ї, навіть коли це – в межах їх компетенцій, або ж виявляють несаможиттєвість, приймають рішення «з оглядкою» на батьків. Позиція батьків у стосунках з дітьми – авторитарна, або з гіпер опікою.

Високі бали за шкалою можуть показувати такі характеристики взаємодії батьків і дітей у сім'ї, за яких діти, відповідно свого віку, залучаються до участі у прийнятті рішень, що сприяє присвоєнню права на контроль, беруть участь у прийнятті рішень, що них стосуються. Позиція батьків у стосунках з дітьми – швидше партнерська, з повагою і довірою.

Шкала 7. «Жорсткість – гнучкість правил і норм»

Результати даної шкали відображають ступінь ригідності – гнучкості психологічних меж, що встановлюються за допомогою норм і правил взаємодії у родині.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про надмірне нормування та/або ієрархізацію у стосунках, ролі занадто строго розподілені, а правила взаємодії залишаються незмінними за жодних умов. Жорсткі правила у стосунках між батьками і дітьми, а відтак – психологічні межі занадто жорсткі, ригідні. Взаємодія батьків і дітей – переважно авторитарного характеру. Свідчать про низьку гнучкість і адаптивність членів сім'ї, неспроможність змінюватися та адекватно пристосовуватися до мінливих умов середовища.

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати наявність взаємодії батьків і дітей у сім'ї, за якої формуються гнучкі психологічні межі, що передбачає: можливість зміни правил взаємодії при зміні ситуації у сім'ї; відкритість і активність переговорів щодо норм і правил (із залученням дітей); можливість зміни ролей в разі необхідності; співвіднесеність правил з віком членів родини. Взаємодія батьків і дітей має демократичний характер. Гарна адаптивність до умов середовища, що змінюється.

Шкала 8. «Непослідовність – послідовність у взаємодії»

Результати даної шкали відображають міру послідовності батьків у взаємодії з дитиною: послідовність і сталість у ставленні до дитини, вимогах, застосуванні покарань і заохочень, тощо. Послідовність у взаємодії важлива, бо забезпечує у дитини відчуття стабільності і безпеки.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про непослідовність поведінки батьків, відсутність окреслених правил або їх часту змінюваність з незрозумілих причин або внаслідок нестабільного емоційного стану батьків; наявність «подвійних стандартів» у взаємодії, коли батьки, приміром, роблять те, що забороняють дітям.

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати послідовність поведінки і емоційної реакції батьків у взаємодії з дитиною – в реалізації визначених правил поведінки та санкцій у разі їх порушення; у ставленні до дитини як особистості, стабільній «оцінці» однакових її дій; сталість, однозначність і визначеність у вимогах, які поширюються не тільки на дітей, а й на батьків.

Шкала 9. «Роз'єднаність – згуртованість, єдність»

Результати даної шкали відображають ступінь сімейної згуртованості, крайніми полюсами якої є роз'єднаність – єдність членів сім'ї.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про роз'єднаність, низький рівень згуртованості сім'ї, відсутність або низький рівень емоційного зв'язку між членами сім'ї, відсутність або недостатність ситуацій (сімейних зустрічей, свят, спільної діяльності, справ, ігор і т.д.), де діти могли б отримати приємний досвід єднання, спільності, співпричетності. У взаємодії – заохочування суперництва (на противагу співпраці та об'єднанню зусиль).

Високі бали за шкалою можуть засвідчувати високий рівень згуртованості сім'ї, пов'язаний з переживанням дитиною у сімейній взаємодії позитивно забарвленого досвіду приналежності, причетності, єдності з родиною та емоційної зв'язаності. У взаємодії переважають кооперація, співпраця, об'єднання зусиль заради спільної мети.

Шкала 10. «Причетність спільноті»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії для утворення у дитини досвіду переживання причетності спільноті.

Низькі бали за шкалою можуть показувати спосіб життя родини, який організований батьками таким чином, що позбавляє дитину (чи принаймні суттєво утруднює) можливості отримати позитивний досвід залучення до справ громади й відчуття єднання, співпричетності до справ спільноти.

Високі бали за шкалою увиразнюють ситуації взаємодії, що призводять до переживання співпричетності. Йдеться про досвід спільного залучення до справ, корисних для громади; увиразнення переваг єднання та об'єднання зусиль. Цьому сприяє позитивний приклад дій і вчинків батьків (у залученні до громадських справ, поважному і доброзичливому ставленні до Інших, здатності робити батьками усвідомлений вибір обмежити власні бажання на користь спільних інтересів чи суспільного блага, тощо).

Шкала 11. «Ієрархія («перевернута» – «здорова») та влада»

Результати даної шкали відображають ступінь сприятливості – несприятливості середовища сімейної взаємодії для формування здорової ієрархії в сім'ї.

Низькі бали за шкалою можуть свідчити про «перевернуту» ієрархію в сім'ї, за якої головною у сім'ї виступає дитина, яка або володарює, керує батьками або занадто опікується, втішає батьків, виконуючи по суті їх функції.

Високі бали за шкалою можуть показувати здорову ієрархію в сім'ї, за якої батьки – головні, беруть на себе відповідальність за встановлення та підтримання здорової ієрархії у взаємодії, приймають рішення в рамках своїх компетентностей та відповідають за них; виконують функції відповідно своїх сімейних ролей.

Шкала 12. «Авторитетність влади батьків» (шкала «Авторитетність батьків», опитувальник «ВБР» І. Марковської, (2007)

Результати даної шкали відображають авторитетність влади, показують ставлення до батьків в цілому, а отже – й до влади як такої.

Висока оцінка авторитетності влади батьків означає позитивне ставлення до неї, свідчить про її визнання як «правильної», «справедливої» і прийнятної. *Високі бали за даною шкалою* також свідчать про авторитетність, привабливість і цінність для дітей думок, дій, вчинків батьків, а отже – й силу їх впливу.

Водночас при наявності максимальних балів за даною шкалою, додатково варто звернути увагу на кількість балів за шкалою «автономності». Поєднання «високі – високі» можуть свідчити про поважне ставлення, влада визнається справедливою, тип взаємодії – демократичний, партнерський. Поєднання «високі – низькі» можуть свідчити про прояви «злиття» і «поглинання», відсутність сепарації, тенденцію приймати думки, міркування, настанови батьків як свої власні, без осмислення, тип взаємодії радше авторитарний.

Натомість *низькі бали за шкалою* вказують на негативно забарвлене ставлення до батьків в цілому, а отже, й до влади батьків. Свідчать про те, що міркування, вияви поведінки, дії батьків не є для дітей авторитетними, а отже, – не поважаються, не враховуються великою мірою, не визнаються як важливі та варті уваги. Можна припустити, що й влада в цілому сприйматиметься як недолуга й несправедлива.

Шкали та сконструйовані нами твердження, що їх розкривають, відображають усвідомлюваний шар стосунків, взаємин між батьками і дитиною. До певної міри такий варіант опитувальника являє собою структурований самозвіт.

Для отримання поглиблених даних, можна застосувати факторний аналіз відповідей опитуваних. Так, за результатами проведеного аналізу ми визначили **чинники, що визначають розвиток громадянської компетентності дитини у сімейній взаємодії** (Скнар, 2021).

Перший – **ставлення до суб'єктності дитини**. Йдеться про відмову (об'єктне ставлення до дитини) або підтримку батьками суб'єктності дитини.

За *об'єктного типу ставлення батьків до дитини у взаємодії виявляється відмова* їй у самостійності, окремішності, *автономності*.

Серед *характеристик сімейної взаємодії* такого типу – жорсткість норм і правил взаємодії, надмірне нормування у стосунках, непослідовність, зловживання владою, заохочування суперництва (на противагу співпраці).

Найпоширеніші *засоби впливу* – *маніпуляції*, які виявляються у емоційному дистанціюванні, експлуатації складних для переживання емоцій (як-то сорому, провини, страху) та *директиви*. Таку *модель взаємодії* у сім'ї ми означили як «авторитарно-директивна», що виключає партнерські взаємини, повагу і довіру у стосунках. Ми визначили її як несприятливу для розвитку громадянської компетентності дитини.

Натомість, за *суб'єктного типу ставлення* батьків до дитини, у взаємодії виявляється *повага до психологічних меж* дитини: поважне ставлення до висловлювань дитини та підтримка її права на інакшість міркувань; залучення дітей до участі у прийнятті рішень; визнання батьками права дитини на власні територіальні межі і можливості підтримувати там свої правила; заохочення автономності дитини.

За такого підходу – *влада батьків* виявляється для дітей *авторитетною*. Тобто вона визнається дітьми як прийнятна і «правильна», «справедлива» та свідчить на загал – про силу конструктивного впливу батьків та сприяє утворенню позитивного ставлення до влади як такої. *Засоби впливу* – підтримка, заохочення, домовленості. Таку *модель взаємодії* ми окреслили як «авторитетна», що ґрунтується на взаємній повазі, визнанні цінності і довірі у стосунках; встановленні, підтриманні і поважному ставленні до психологічних кордонів. Ми визначили таку модель взаємодії в сімейному середовищі сприятливою для розвитку громадянської компетентності дитини.

Другий чинник – **цінність спільного і спільності**.

Досягається через позитивний досвід спільного долучення до справ, корисних для громади; залучення дітей до справ сім'ї, до обговорення і прийняття рішень, та переживання причетності, єднання й емоційної зв'язаності з іншими. При цьому приклад дій і вчинків батьків, поважного і доброзичливого ставлення до Інших (яке засвоюється дітьми, а потім відтворюється у взаємодії в соціумі), приклад можливості свідомого

само-обмеження бажань на користь спільних інтересів чи блага сім'ї, громади, є визначальним та призводить до прагнення їм наслідувати. Діти засвоюють отриманий досвід, опановують його, і він стає частиною їх життя.

Завдяки такому досвіду увиразнюються переваги єднання та об'єднання зусиль, що сприяє формуванню готовності добровільно об'єднуватись з іншими людьми заради спільної мети.

Щодо характеристик *взаємодії* між батьками і дитиною, то вона – пряма, зрозуміла, послідовна, ґрунтується на взаємній повазі і довірі, побудована на партнерських засадах і водночас із дотриманням здорової ієрархії у стосунках. Правила – гнучкі. *Засоби впливу* – емоційна та вербальна підтримка, заохочення, домовленості, власний приклад.

Таку *модель взаємодії* у сім'ї можна окреслити як «*орієнтована на інтеграцію*», що передбачає навчання через залучення і приклад батьків, підтримуюче середовище, емоційно включену співучасть, теплу співпричетність, досвід єднання. Ми встановили, що такий тип взаємодії є сприятливим для розвитку громадянської компетентності дитини.

Третій чинник – інструменти встановлення психологічних кордонів.

Інструментами, що допомагають дитині встановлювати, позначати, окреслювати свої психологічні межі, є правила і слово «ні». Це спосіб дати іншим людям зрозуміти свою окремішність і заявити про себе як господаря свого життя.

Йдеться про присвоєння дитиною психологічного права відмовляти чи висловлювати незгоду, діяти по-своєму; права на власну думку, яке відбувається оптимально за умови наявності емоційної підтримки з боку батьків, турботливої і теплої участі. Таким чином діти упевнюються, що їх відмова не загрожує стосункам і не веде до втрати емоційного контакту. Це сприяє формуванню у дитини самостійності зі збереженням емоційного зв'язку з батьками, балансу автономності і емоційної зв'язаності. У більш глобальному вимірі можна

сказати, що освоєне і втілене право переживається дитиною як *визнання її цінності та визнання її автономності*.

Таку модель взаємодії у сім'ї ми окреслили як *«орієнтована на партнерство»*, що ґрунтується на підтримці батьками права дитини висловлювати власну думку, сприянні самостійності її мислення, повазі до думки дитини та меж її психологічного простору, підтримці автономності дитини, визнанні її права бути собою (іншою, різною, відмінною). Ми визначили дану модель взаємодії у сім'ї як сприятливу для розвитку громадянської компетентності дитини.

Четвертий і п'ятий чинники – **межі відповідальності батьків і дітей**.

Визначає здорові психологічні кордони у стосунках. Ми виявили кілька поширених моделей сімейної взаємодії, серед яких є й неконструктивні.

Модель взаємодії у сім'ї, за якої *дитина вимушена брати на себе не свою відповідальність*, зокрема, за батьків, які самоусуваються, не є продуктивною для розвитку потенціалу дитини. Ієрархія – перевернута, що передбачає неможливість спертися на батьків. Середовище сімейної взаємодії – невизначене, не прогнозоване, часто змінюване, емоційно нестабільне, а правила – непослідовні, що призводить до неможливості відчувати психологічну безпеку і захищеність. У цьому контексті – опікувати батьків – це спосіб опанувати ситуацію, хоч якось впорядкувати її, взяти під контроль, що дає відчуття керованості життям. Таку модель взаємодії можна назвати *«орієнтована на потреби батьків»* та визначити як несприятливу для розвитку громадянської компетентності дитини. *Відповідальність батьків за такої моделі взаємодії – недостатня*.

Щодо інших варіантів вияву *відповідальності батьків* у сімейній взаємодії, увиразнились такі: 1) *конструктивні, «достатні», «здорові»* (з усвідомленням батьками меж своєї відповідальності у взаємодії і здатністю делегувати дитині її частку відповідальності, відповідну її віку та особистісним

властивостям. Йдеться про відповідальність батьків щодо: встановлення та підтримання здорової ієрархії у взаємодії, наявності правил взаємодії і послідовності у їх дотриманні, окреслення психологічних кордонів; та 2) *надмірна відповідальність* батьків, яка проявляється у надмірній опіці дітей, намаганні захистити їх від будь-яких труднощів, прагненні приймати за дітей рішення та вирішувати їх проблеми, виконувати за них їх обов'язки чи доручену роботу, тощо. Звісно, робиться це батьками з найкращих намірів, проте сприяє розвитку інфантильності, несамостійності дитини, а також утворенню у неї патерналістських настанов.

Модель взаємодії, представлену вище, можна назвати як «*підклавальна*» та означити її як таку, що може бути як сприятливою, так і несприятливою для розвитку громадянської компетентності дитини, залежно від конструктивності її застосування.

Таким чином, підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що *розвитку громадянської компетентності дитини у сімейній взаємодії сприяє*: підтримання батьками суб'єктності дитини; сформована цінність спільного і спільності; присвоєні інструменти встановлення психологічних кордонів; «здорові» межі відповідальності батьків.

Сприятливими для розвитку громадянської компетентності дитини є «авторитетна», «орієнтована на інтеграцію і залучення», «орієнтована на партнерство» моделі взаємодії в сімейному середовищі; *несприятливими* – «авторитарно-директивна», «орієнтована на потреби батьків»; *нейтральною* (може бути як сприятливою, так і несприятливою, залежно від міри її застосування) – «підклавальна».

3.2. Напрями, засоби та інструменти розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії

Сьогодні актуальним є запит на пошук і розробку екологічних і продуктивних стратегій соціально-психологічної допомоги батькам та сім'ям,

що прагнуть опанувати, налагодити конструктивну взаємодію у сімейному середовищі. Нагальним завданням є віднайдення адекватного інструментарію, що допоможе сім'ям опанувати нові моделі взаємодії, бо це є запорукою для вибудови у подальшому продуктивної і компетентної взаємодії з іншими не тільки в родині, а й в громаді, соціумі, суспільстві. Для вирішення цього завдання найбільш прийнятною і ефективною є групова форма роботи.

Серед можливих **форм групової роботи**, що сприяють гармонізації тих аспектів сімейної взаємодії, що зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини, можна виділити, принаймні, три:

1) *тематичні тренінгові або терапевтичні групи* для дорослих (один варіант), або для батьків і дітей (другий), в якій всіх учасників об'єднує та чи інша схожа проблематика. Такі групи спрямовані, зазвичай, на вирішення конкретних задач учасників (наприклад, «психологічні кордони» – як їх відчувати, визначати, встановлювати, підтримувати, тощо);

2) сімейна психотерапія або *сімейна арттерапія*, що поєднує в собі арттерапію і сімейну психотерапію (Квітковська, Кісільова, 2007, Рубін, Копитін, 2010; Свистовська, 2014; Вознесенська, та ін.);

3) *сімейна арттерапевтична майстерня* або студія (Вознесенська, Сидоркіна, 2013 та ін.).

Засоби арттерапії мають великий потенціал (діагностичний, розвивальний, терапевтичний, трансформаційний) та низку *переваг* при застосуванні у *груповій, сімейній взаємодії*. Серед них можна виокремити:

- *потенції* – можливість дослідження тих аспектів функціонування сім'ї, які неможливо вивчити за допомогою прямих вербальних методів;
- *наочність та інформативність* – унаочнення раніше неусвідомлюваних або заперечуваних аспектів життя сімейної системи, що веде до їх розуміння членами сім'ї;

- *ресурси* – невербальний характер засобів візуальної експресії дозволяє членам сім'ї опанувати нові моделі взаємодії, перебудувати свої стосунки, апробувати й використати нові, альтернативні способи взаємодії;
- *активність залучення* – застосування невербальних засобів самовираження надає можливості і простір для дітей більш активно проявляти себе у процесі творчої взаємодії, ніби «вирівнює» можливості для дітей і дорослих (Копитін, 2010);
- *інтерактивність* – відтворення атмосфери гри і творчості, задіяння «мови» візуальної і пластичної експресії. Для дорослого ж – це можливість з'єднатися зі своєю внутрішньою дитиною, що може допомогти виявити багато цінного матеріалу для усвідомлення;
- *творчий характер*: – творча діяльність – потужний засіб зближення людей, що є особливо цінним в ситуаціях взаємного відчуження, труднощів у налагодженні контактів, тощо; – творчість сприяє самовираженню, допомагає людям розслабитися, доторкнутись до творчого потенціалу, вільно і безпечно взаємодіяти один з одним у невимушеній атмосфері, а також наближує особистість до усвідомлення себе суб'єктом, Творцем свого життя;
- *екологічність* – засоби арттерапії є м'якими, глибокими, безпечними і нетравмівними інструментами для дослідження, розвитку, трансформації, гармонізації взаємодії людей, та ін.
- *демократичність* – групова арттерапія передбачає створення особливої демократичної атмосфери, пов'язаної з *рівністю прав та відповідальності учасників групи* та потребує розвитку певних комунікативних умінь та здатності адаптуватися до групових норм (Кисилева, 2007).

Групова форма арттерапевтичної роботи завдяки своєму формату надає можливість людині розвивати цінні соціальні уміння, «примірювати», опановувати нові ролі або моделі поведінки чи виявляти латентні якості, спостерігаючи при цьому, як саме трансформація рольової поведінки впливає на

відносини з оточуючими (Кисилева, 2007).

Використання засобів арттерапії у роботі з сім'ями дає можливість фахівцю унаочнити важливий матеріал щодо особливостей взаємодії в родині – про емоційні зв'язки між членами родини, їх статус, ролі, наявність психологічних меж, ієрархії в сім'ї, а також щодо способів комунікації, звичних практик взаємодії та ін., що дозволяє виявити дисфункційні варіанти взаємодії батьків і дітей у сімейному середовищі. А відтак, це створює умови для того, щоб окреслити «проблемні» зони у взаємодії та спрямувати роботу на їх «коригування», трансформацію, гармонізацію. Іншими словами, отриманий матеріал може стати основою як для непрямого діагностування наявного стану сімейних стосунків (приміром, їх проблемних зон, слабких і сильних місць, конфліктних точок, тощо), так і для подальшого планування психологом стратегії і тактики роботи.

На нашу думку можна виділити такі великі **напрями роботи**, що врешті-решт сприятимуть налагодженню взаємодії у сім'ї, опануванню життєвими і громадянськими компетентностями, важливими для продуктивного і демократичного спів-життя в групі (сім'ї, громаді, соціумі, суспільстві):

1. **Дослідницько-діагностична робота**, що включає вивчення особливостей взаємодії між членами сім'ї (розподіл ролей, ієрархія, статус, психологічні особистісні кордони, альянси, зв'язки, виявлені і приховані емоції, способи комунікації, практики взаємодії, конфлікти тощо).

2. **Консультативно-інформаційна, просвітницька робота з дорослими** (батьками або майбутніми батьками), метою якої є підвищення психологічної обізнаності батьків. Може бути реалізована у формі лекторію або як поєднання лекцій і практикумів (що є більш ефективним). Корекція неефективної батьківської позиції, її оптимізація – важливе підґрунтя, що веде до налагодження конструктивної взаємодії в сім'ї.

3. **Тренінгова та / або психокорекційна робота:**

з емоційною сферою членів родини, яка може бути спрямована на:

- усвідомлення, розуміння, диференціацію власних станів, емоцій, почуттів;
- опанування способами управління власними емоційними станами; екологічного вираження емоцій;
- опанування техніками саморегуляції емоційних станів;
- розвиток емпатії, емоційного інтелекту, та ін.

з кордонами особистісного простору членів сім'ї, що включає:

- здатність усвідомлювати власні психологічні межі, вміти про них заявити і відстояти за необхідності;
- повагу до психологічних меж інших;
- право казати «ні» і здатність приймати «ні» інших, та ін.

зі сферою контактів, яка виявляється у засвоєнні умінь встановлювати, відновлювати, конструктивно підтримувати контакти і зв'язки;

зі сферою комунікації – опанування конструктивними способами спілкування (як коректно заявити про те, що важливо? Як коректно і правдиво давати «зворотній» зв'язок іншому?, тощо)

з конфліктами і способами їх конструктивного вирішення;

3. Робота, спрямована на **інтеграцію нового досвіду**. Трансформування неконструктивних моделей поведінки та опанування нових способів взаємодії у сім'ї (співробітництва, кооперації, партнерства, об'єднання зусиль) задля створення спільного безпечного простору конструктивної взаємодії членів групи (сімейної системи).

На **діагностичному етапі** можна використати як розроблений нами авторський *Опитувальник* визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника громадянської компетентності дитини (див. п.2.1. розділу), так і арсенал *арттерапевтичних методик*.

Серед визнаних і апробованих арттерапевтичних методик, що стануть у нагоді фахівцю на даному етапі, можна відзначити такі:

- сімейна оціночна процедура Ханни Квітковська (Копитін, 2010);
- діагностична процедура Хелен Ландгарден, що забезпечує всебічну оцінку взаємостосунків і поведінки членів сім'ї (Копитін, 2010; Ландгарден, 2001);
- сімейні пейзажі Доріс Аррінгтон (для дослідження зовнішніх і внутрішніх психологічних меж сім'ї та її членів) (Копитін, 2010).

Засобами, що будуть корисними для отримання додаткової діагностичної інформації щодо взаємин між членами родини, є:

- спільний малюнок, інсталяція, скульптура, колаж чи фотоколаж на вільну або задану тему. При цьому можливі, принаймні, дві варіації втілення: 1) без вербального контакту; і 2) з можливістю словесного контакту;
- створення серії малюнків, що ілюструють різні сімейні ситуації в процесі їх перебігу і розвитку;
- зображення проблемних або конфліктних ситуацій сім'ї;
- створення спільної казки (у різних варіантах);
- каракулі – з подальшим промальовуванням образів та обговоренням (Енциклопедичний словник з арт-терапії, 2017);
- сімейний герб;
- сімейний портрет (реальний чи метафоричний);
- зображення (конструювання) будинку, в якому перебувають члени сім'ї, зайняті якимось справами – малюнок, або ж, як варіант, робота з фігурками, іграшками, тощо;
- ресурси сім'ї;
- сімейні свята;
- зображення того, що видається найважливішим у житті сім'ї;
- бажане майбутнє сім'ї, та багато-багато інших.

Якщо одні завдання можуть виконуватись індивідуально, то інші реалізуються спільно (спільно-послідовно чи спільно-сумісно, залежно від мети роботи).

Зауважимо на важливості активної уваги і присутності фахівця під час творчої роботи членів групи / родини, адже спостереження за тим, як відбувається взаємодія під час обговорення або створення спільного творчого «продукту» може надати багато цінної інформації психологу щодо розподілення ролей у сім'ї, наявності альянсів, ієрархії, ступеню включення і «внеску» в сімейну систему того чи іншого члена, наявності психологічних кордонів, а також багатьох інших особливостей взаємодії членів родини.

Відзначимо вагомий доробок Х. Ландгартен, яка виокремила **17 ознак, що дозволяють оцінити сімейну взаємодію**. Вона розробила оригінальну діагностичну процедуру, яка складається із 3 завдань й зовні нагадує гру, і водночас дозволяє здійснити різнобічну оцінку взаєностосунків та поведінки членів сім'ї (Копитін, 2010).

Завдання 1. *Створення спільної образотворчої роботи підгрупами без вербального контакту*. Спочатку членам сім'ї пропонується об'єднатися у 2 підгрупи, після чого кожна з підгруп створює малюнок на окремому аркуші. Кожен член сім'ї обирає kredку (приміром, масляна пастель) певного кольору, яким він малює впродовж усієї роботи. Цим кольором окрім нього ніхто не може користуватись. Тобто для кожного члена сім'ї – свій колір. В процесі спільної роботи члени сім'ї не можуть розмовляти, проте можуть взаємодіяти за допомогою жестів або знаків. Коли підгрупа відчуває, що малюнок вже створений, вона подає сигнал. По закінченню роботи обома підгрупами, їм пропонують представити свій малюнок та поділитися враженнями. Пропонується також дати назву своїй роботі.

Завдання 2. *Створення спільної образотворчої роботи всією сім'єю без вербального контакту*. Це завдання схоже на попереднє, проте відрізняється

тим, що спільний малюнок створюється на 1 аркуші паперу всіма членами сім'ї. Після завершення малювання, відбувається обговорення і вибір назви для нього.

Завдання 3. *Створення спільної образотворчої роботи всією сім'єю з можливістю вербального контакту.* Пропонується спільно створити малюнок або пластичну композицію. Члени сім'ї можуть розмовляти один з одним і вільно обирати образотворчі матеріали. При цьому кожен використовує предку або пластилін одного кольору, яким інші користуватися не може.

Щоб оцінити сімейну взаємодію, фахівець має відповісти на такі запитання (Ландгартен, 2001; Копитін, 2010):

1. Хто розпочав малювати першим, що цьому передувало?
2. У якій послідовності включалися інші члени родини?
3. Чиї ідеї підтримувалися, а чиї – ні?
4. Якою була ступінь залучення в роботу у різних членів сім'ї?
5. Хто працював на обмеженому просторі загального малюнку (в основному на «своїй» території), а хто «гуляв», малював на всьому просторі, вторгався на території інших?
6. Хто намагався «витіснити» інших (приміром, малював поверх їхніх малюнків)?
7. Хто намагався допомогти іншим, виявляв ініціативу щодо налагодження співробітництва і взаємодії? а хто – уникав контактів і працював окремо?
8. Чи працювали члени сім'ї по черзі, або ж – одночасно? Чи утворювали вони підгрупи?
9. Якщо в процесі роботи відбувалися зміни зображення загального характеру, то з чиїми ініціативами це було пов'язано?
10. Де просторово розташовані зображення, створювані різними членами сім'ї (у центрі, в кутках, на периферії, по всьому просторі аркуша і т.д.)?

11. Скільки місця займають зображення, створені різними членами сім'ї?
12. Яке символічне «навантаження» мають зображення, створені кожним членом сім'ї?
13. Хто виявляв незалежність, а хто був залежним від інших?
14. Хто виявляв ініціативу? А хто слідував за ініціативою інших?
15. Чи виникали в процесі роботи конфлікти і як вони вирішувались?
16. Які емоції були проявлені в процесі роботи?
17. Чи мала взаємодія членів сім'ї в ході роботи хаотичний характер, чи організований? Якою мірою виявлялась тенденція до індивідуалізму?

Підкреслимо, що *важливо звертати увагу не тільки на проблемні (слабкі) аспекти досвіду родини, а й увиразнювати, спиратися на її ресурсні (сильні) сторони*. Зокрема, фахівець може звертати увагу та підтримувати у членів сім'ї:

- прагнення до кооперації і співробітництва;
- повагу до позиції іншого;
- адекватний вияв ініціативи, лідерства;
- використання продуктивних стратегій подолання складних ситуацій;
- вияви здорового почуття гумору;
- увагу членів родини один до одного;
- співпереживання, емпатію, тощо.

На консультативно-просвітницькому етапі у нагоді будуть підготовані нами «вижимки» інформації, що стосуються **сімейної взаємодії як ресурсу розвитку компетентності дитини**.

Про психологічні кордони. Межі визначають структуру сім'ї та зміст її життя. Межі являють собою *правила, що визначають, хто і як бере участь у взаємодії* (Minuchin, 1974).

Психологічні *границі* (особистісні кордони) – це межа, яка показує, де закінчується власне «Я» і починається «не Я», або «Інший» (з його потребами, інтересами, бажаннями, цінностями, планами, думками, почуттями, ідеями).

Особистісні кордони організовані за принципом *відповідальності*: «якщо я чимось володію, то відповідаю за те, що знаходиться в межах моїх повноважень». Усвідомлення кордонів дозволяє привнести більше свободи у життя. Якщо людина знає, за що вона несе відповідальність, а за що – ні, то вона може більш вільно розпоряджатися своїм життям. Взяття на себе відповідальності за власне життя відкриває множинність варіантів вибору. І навпаки, якщо людина не володіє своїм життям, то це обмежує її можливості (Клауд, Таунсед, 2006).

Наявність меж створює правила, які стосуються та врегульовують взаємодію людей. Тож позначення кордонів у взаємодії дозволяє іншій людині зрозуміти існуючі правила, що діють як-то кажуть, на вашій території. Нагадаємо, що неможливо вимагати дотримання правил від дитини, якщо дорослі самі не дотримуються цих правил. Вимоги мають бути помірними відповідно віку дитини.

Для чого потрібно встановлювати кордони у сімейній взаємодії?

Передусім, діти потребують балансу між залежністю та автономністю; прив'язаністю і пізнанням світу. Діти є допитливими, прагнуть вивчати і опановувати оточуючий світ, а для цього їм потрібна «надійна база», батьківський контроль, супровід у *процесі* пізнання світу, за межами материнських і батьківських обіймів. Виникає *потреба у встановленні кордонів і обґрунтованих обмежень*. Такі обмеження для дитини означають передусім *упевненість і безпеку*. Таким чином, межі встановлюються батьками для формування у дитини відчуття безпеки. Крім цього, дітям важливо передавати цінності. І ще один важливий момент: батьки також мають свої потреби, і діти

повинні *навчитися рахуватися з цим і узгоджувати власні потреби з потребами інших людей* (відповідно своєму віку і розвитку) (Гюру).

Що стосується прав дитини у сім'ї, то батьки, в цілому визнаючи наявність прав у дитини, самі часто порушують елементарні права своєї дитини – приміром, на володіння своїми речами, або на вираження почуттів. У результаті дитина засвоює, що: можна *порушувати кордони іншої людини*, або що *її власні кордони (права) не важливі*; права на мою власність не є однозначними, залежать від бажань інших осіб, і *влада* (батьки) чомусь на їх боці (Хлебова, 2016). «Влада несправедлива», «влада не може бути справедливою», «мої права можна порушувати, це нормально». Як наслідок – подорослішавши, вони так і живуть, не розраховуючи ні на владу, ні на закон, з неприсвоєним правом на дотримання і втілення прав, готові погодитись із тим, що їх права можна порушувати, не брати до уваги, ігнорувати і т.д.

Якщо дитина звекає бути жертвою, то буде виправдовувати насильників. Тому так важливо формувати зовсім інший досвід – *досвід поваги до прав*. Поваги до простих і доступних прав – право на власні речі, власний простір, власні міркування, рішення і почуття. Якщо батьки будуть послідовними, то діти засвоять, що кожен має кордони і права. Вони отримають досвід влади, яка є справедливою і твердою. Саме таку владу вони намагатимуть відтворити у своєму дорослому житті, в державі.

Наявність і дотримання батьками правил дитина переживає як **безпеку** (Хлебова, 2016), що є важливим підґрунтям і умовою розвитку громадянської компетентності у сімейній взаємодії.

Аспекти поведінки батьків, що утруднюють (перешкоджають) встановленню психологічних кордонів дитини:

1. схильність, прагнення подавляти прояви автономності дитини (думки, ідеї, рішення, тощо) батьківським авторитетом;
2. неповажне ставлення до проявів суб'єктності дитини;

3. негативно забарвлена емоційна реакція батьків на прояви індивідуальності дитини, як-то вияв батьками гніву, роздратування, злості, невдоволення, образи, нехтування, або емоційне дистанціювання;
4. порушення емоційних кордонів дитини через маніпулювання («нав'язування», провокування виникнення почуття провини або сорому у дитини) або прямі звинувачення;
5. намагання примусити дитину почуватися винною за свій вибір, за рішення самостійно розпоряджатися своїми ресурсами (що перешкоджає незалежності від батьків)
6. поведінка батьків, що веде до виникнення страху у дитини: страху відторгнення, втрати любові чи емоційного зв'язку з батьками;
7. фізичне насилля, погрози, жорсткі покарання, що не відповідають вчинку дитини (Клауд, Таунсенд, 2006).

Г. Клауд, Дж. Таунсенд вважають, що *ознакою «здорової» сім'ї, яка має потенціал для розвитку є така, в якій психологічні межі існують, вони є зрозумілими, означеними, прийнятими*, а кожен член сім'ї визнає, що кожен:

- 1) є унікальним і цінним;
- 2) має право на свободу (існує співвідношення свободи і правил; свободи і відповідальності);
- 3) має право на власну думку, на її відмінність від думок інших людей, включаючи авторитетних значущих дорослих;
- 4) має право сказати «ні» та приймає «ні» інших;
- 5) відповідає за власні дії, вчинки; виконання своїх зобов'язань;
- 6) готовий добровільно об'єднуватись з іншими заради спільної мети / суспільного блага (Клауд, Таунсенд, 2006).

Люди, у яких порушені (або не сформовані) внутрішні кордони, зазвичай не можуть сказати «ні» у випадках, коли на них чинять тиск, маніпулюють, чи щось від них вимагають. Інколи цей тиск – зовнішній (коли інша людина тисне,

щоб примусити щось зробити), а подекуди – внутрішній (власні вкорінені установки щодо того, що «мушу», «потрібно» робити). Відсутність права відмовляти і нездатність сказати «ні» тому, що не підходить, врешті-решт призводить до втрати себе, хронічного незадоволення життям, втрати влади над собою і своїм життям.

Слово «ні» допомагає дітям відокремлюватися, відмовлятися від того, що їм не подобається. Воно дає їм силу обирати. Воно їх захищає. Тому батькам потрібно вміти коректно і виважено поводитися з дитячим «ні», бо це має великий вплив на формування особистості дитини. Слово «ні» у даному контексті – інструмент, що допомагає дитині встановлювати, позначати, визначати, окреслювати свої психологічні межі. Іншими словами, це спосіб дати іншим людям зрозуміти свою окремішність і заявити про себе як господаря свого життя.

Отже, кордони важливі та потрібні для:

- вибудовування здорової взаємодії з іншими людьми;
- формування базової довіри до себе і світу та відчуття безпеки;
- відчуття власної автономії та незалежності;
- усвідомлення меж своєї відповідальності та їх окреслення у відносинах;
- відчуття власної цілісності;
- розуміння своїх емоційних меж (не перейматися надто проблемами інших людей; не дозволяти іншим «ранити» свої почуття);
- знаходження балансу між своїми та потребами інших;
- управління дистанцією (зближення – віддалення) у взаємодії;
- можливості бути членом групи і водночас плекати і цінувати свою індивідуальність, та ін. (Клауд, Таунсенд, 2006; Нартова-Бочавер, 2014).

Характеристиками «здорових» кордонів є гнучкість та здатність людини ними управляти. Йдеться про здатність їх відчувати, артикулювати,

опановувати, підтримувати, відстоювати власні особистісні границі та поважати кордони Інших.

Наголосимо, що проблема встановлення, утворення, формування особистісних кордонів, яке відбувається в процесі взаємодії, сфокусована навколо трьох основних тем, які є основними, на нашу думку, для утвердження громадянської компетентності людини – **відповідальність, вибір, свобода**.

Про ієрархію. *Ієрархія* – авторитет, домінування, влада приймати рішення або ступінь контролю чи впливу одного члена родини на інших (Маданес, 2001; Madanes, 1991). Контроль означає не тільки контроль над іншими, – наприклад, над дітьми, – але також над прийняттям рішень у родині. Зміна ієрархії пов'язана зі зміною структури ролей та правил усередині сім'ї.

В руслі психотерапевтичного напрямку розроблено уявлення про «здорову» (батьки визнаються головними у родині, приймають доленосні рішення, беруть на себе відповідальність) і «перевернуту» (дитина – головна; все в сім'ї підпорядковано її бажанням, вона керує батьками) ієрархію в сім'ї.

Ставлення до влади як такої, як ми відзначали вище, формується в сім'ї, й зокрема в процесі встановлення батьками кордонів у взаємодії з дітьми (див. вище). А завдяки владно-підвладним стосункам у сім'ї діти набувають досвіду і підпорядкування, і домінування (лідерства, ініціативності) (Васютинський, 2005). Саме особливості сімейної взаємодії можуть сприяти (або навпаки перешкоджати) розвитку здатності дитини визнавати авторитет влади, а також владу (і рішення) більшості, а також здатності дитини підпорядковувати власні бажання, наміри, дії, тощо спільним інтересам, що будуть благом для усієї сім'ї чи іншої спільноти, що важливо в контексті розвитку громадянської компетентності особистості.

Надмірне нормування та ієрархізація взаємин (див. ригідна сімейна система) призводить до того, що система сімейної взаємодії стає жорсткою, застарілою і такою, що не відповідає умовам, що повсякчас змінюються.

Збалансований варіант ієрархічної взаємодії передбачає гнучкість у ситуаціях, коли умови (обставини) змінюються.

Про згуртованість. Згуртованість, як характеристика сімейної взаємодії, включає: 1) ступінь емоційної близькості та прив'язаності між членами родини (Варга, 2001), та 2) сформованість образу «Ми», та почуття «Ми» (Карабанова, 2005). У разі максимально щільного емоційного зв'язку члени сім'ї максимально взаємозалежні, а у разі мінімального ступеню емоційного зв'язку – надто автономні та дистанційовані один від одного.

Згуртованість значною мірою пов'язана із границями, встановленими у сім'ї, особливостями прийняття рішень, характером позасімейних зв'язків членів сім'ї. Наприклад, у випадку надмірної згуртованості, зовнішні границі сімейної системи часто виявляються занадто міцними, члени сім'ї найбільш зосереджені на внутрішньосімейних стосунках, одночасно границі між підсистемами можуть бути занадто прониклими.

Можна очікувати, що у випадку зростання згуртованості (звісно, окрім випадків із надмірним рівнем згуртованості) відбувається одночасне зростання здатності членів сім'ї до емпатії, співпереживання, співчуття, а також зростання загального сприятливого, позитивного фону спілкування у сім'ї.

Про гнучкість норм і правил. Сімейна *гнучкість* – характеристика того, наскільки гнучко або ригідно сімейна система здатна пристосовуватися, змінюватися за умови впливу стресорів на неї. Йдеться також про здатність (або нездатність) легко і швидко адаптуватися до змінюваних умов середовища.

Загалом, існує 4 типи сімейних систем залежно від рівня гнучкості: ригідна, хаотична, структурована, гнучка (Кижаяева, Лидерс, 2004).

Ригідна система має дуже низьку гнучкість і адаптивність, не здатна змінюватися та пристосовуватися до ситуації, що змінилася. Система часто стає ригідною внаслідок надмірної ієрархізованості, або коли ролі занадто жорстко розподілені, а правила взаємодії є «залізною» незмінними. У випадку

необхідності пристосування до змін, виникає напруга у стосунках, бо необхідність «перебудови» викликає складнощі як на рівні окремих членів сім'ї, так і на рівні підсистем та усієї сім'ї. *Хаотична* система характеризується високим ступенем непередбачуваності, нестійкістю або обмеженістю керівництва й нестачею лідерства, імпульсивністю та необміркованістю рішень, неясністю ролей. *Структурована* система характеризується *помірною гнучкістю, певним ступенем демократичного керівництва, стабільністю ролей та правил*. Для *гнучкої* системи притаманний *демократичний стиль керівництва, відкритість і активність переговорів* (до яких залучені діти), *виражений розподіл ролей* (з можливістю їх зміни в разі необхідності), *співвіднесеність правил з віком членів родини*. У разі збалансованості сімейної системи наявний баланс «стабільності» та «готовності до змін» у разі необхідності (Сидоркіна, 2011).

Таким чином, для ефективного функціонування сім'ї потребують не лише балансу близькості-розмежованості, але також *оптимального поєднання змін усередині родини зі здатністю зберігати свої характеристики стабільними*.

Наступний напрям - тренінгова / психокорекційна робота.

Серед базових принципів створення тренінгових програм, важливо наголосити на таких:

- принцип партнерської спів-участі, співробітництва учасників, демократичної атмосфери занять;
- принцип позитивного зворотнього зв'язку і підкріплення, акцент на сильних сторонах учасників;
- принцип «тут-і-тепер», що проектується на життєві ситуації, найближче майбутнє;
- принцип системності (системний підхід);
- принцип комплексності (підбір різнобічного інструментарію, тобто такого комплексу психологічних засобів корекції, який може впливати на

когнітивну, емоційну, поведінкову і почасти ціннісно-смыслову сфери учасників взаємодії).

Принципи планування, організації та проведення тренінгу – див., наприклад, (Скнар, 2017). Там само описані роль і основні функції ведучого тренінгових груп та окреслені *основні етапи групової динаміки*.

Нагадаємо **структуру тренінгового заняття**.

1. *Вступна частина*. Включає: вступ, знайомство, правила групи, очікування. Це соціальна стадія.

Завдання, що вирішуються на цьому етапі:

- знайомство, налагодження психологічного контакту з членами групи;
- зняття (або зменшення) внутрішньої напруги, допомога учасникам у досягненні стану розслаблення, сприяння вільним, спонтанним проявам;
- «розігрів» учасників, налаштування на роботу, включення у спільну діяльність;
- згуртування членів групи, єднання.

Вирішення цих завдань сприяє налагодженню довірчих стосунків між членами групи та встановленню атмосфери психологічної безпеки, відкритості й довіри в тренінговій групі, що, зрештою, дає змогу групі працювати ефективніше. Інколи окрему увагу слід приділити, так би мовити, «створенню» мотивації до змін (коли такої мотивації немає або вона недостатня).

Для зняття напруженості на цьому етапі можна використовувати як психо-гімнастичні ігри так і вправи релаксаційного спрямування, тілесно-орієнтовані практики.

Не варто поспішати й оминати цей етап, бо він закладає фундамент для подальшої результативної роботи.

2. *Основна частина*, яка передбачає актуалізацію питання, проблеми; виконання вправ для розкриття теми заняття.

Зазвичай ця частина роботи є найбільш «затратною» за часом, а тому ретельно готується ведучим.

Більшість вправ супроводжується індивідуальною та груповою рефлексією, мета якої – осмислення власних уявлень, ставлень, процесів, способів і результатів власної та групової поведінки. При цьому завдання ведучого – організувати коректний, безоціночний зворотний зв'язок від членів групи, бо він створює передумови для трансформування, корекції і розвитку їхніх уявлень, ставлень, практик, та й загалом – для взаємодії в процесі тренінгової роботи.

Правила, що допомагають «створити» екологічний зворотний зв'язок, доволі прості:

- говорити стисло, конкретно, коректно;
- говорити безоціночно, про свої почуття і відчуття;
- уважно слухати;
- не фантазувати, а задавати додаткові запитання на уточнення, щоб отримати додаткову інформацію;
- не виправдовуватись, не пояснювати свою поведінку.

3. *Завершальна частина*, яка передбачає рефлексію, обговорення отриманого досвіду, визначення здобутків, завершення роботи.

На цьому етапі підбиваються підсумки роботи, визначаються й виділяються головні здобутки учасників тренінгу.

Ми також виходимо з уявлення про те, що тренінг має сприяти *розвитковій суб'єктності учасників* тренінгу. Розроблювана програма (чи цикл тренінгових занять) має бути різноплановою і поєднувати різні методи роботи: групові дискусії, розгляд і «програвання» змодельованих ситуацій, рольові ігри, практичні і творчі вправи, тощо.

Тренінг гармонізації сімейної взаємодії як ресурс розвитку

громадянської компетентності

№	Тема	Мета	Вправи, практики для основної частини
1.	«Я і група, я – в групі»	Усвідомлення свого місця в групі; основних моделей взаємодії; апробування нових способів взаємодії; єднання групи	«Я і Світ» «Я рада, що ти з нами», «Я – це я, а ти – це ти» «Візитівка», «Самопрезентація» «Солідарність... чи ...конкуренція?» Створення індивідуальних малюнків та їх інтеграція у спільний малюнок; «Клумба»
2.	«Ресурси»	Актуалізація ресурсів	«Сонце, що сходить» «Зернятко самоцінності» Інсталяція «Мої ресурси» «Герб сім'ї», «Талісман сімейного свята» «Медаль»
3.	«Грані границь»	Усвідомлення власних психологічних меж, вміння про них заявити і відстояти за необхідності	«Що припустимо в моєму просторі, а що – ні» «Уяви межі навколо себе» «Тілесні маркери кордонів» «Гнучкі кордони» «Мотузочка» «Вартовий кордону»
4.	«Правила: мої, твої, наші»	Повага до психологічних меж інших; право казати «ні» і здатність приймати «ні» інших	«Скажи: ні!» «Стоп, можна, назад» «Світлофор» «Зупини!», «Відмова» «Мої правила, про які не знають інші» «Норми і правила» та ін.
5.	«Емоції – я вас знаю!»	Усвідомлення, розуміння, диференціація власних станів, емоцій, почуттів	«Емоційна зарядка», «Палітра емоцій», «Шкалювання емоцій», «Тілесна карта почуттів» «Скульптура емоцій», «Чи бувають негативні почуття?», «Льодовиковий період», «Скульптор і скульптура» «Танок емоцій» «Танок полярних емоцій» «Внутрішній вогонь: робота з гнівом і Силою», та ін.
6.	«Тибетський вдих,	Опанування техніками саморегуляції емоційних станів	«Моє дихання», «Дихання 4 на 4» «Заземлення», «Корені», «Дерево», «Мої ступні», «Неваляшка» «Центрування», «Внутрішня вісь», «Тілесне вибудовування»

	алтайський видих...»		«Гарант безпеки», «Внутрішній воїн» «Вулкан», «Око тайфуна» «Потрійна трансформація емоцій» «Сінквейн» та ін..
7.	«Ефективна комунікація»	Усвідомлення звичних патернів взаємодії; Опанування конструктивним и способами комунікації	«Така різна взаємодія», «Броунівський рух», «Зустріч», «Твої ладоньки» «Танок спинами: дослідження звичних ролей», «Танок у парі: дослідження звичних форм взаємодії», «Взаємини» «Дзеркало», «Кінестетична емпатія» «Пряма комунікація» «Вираження та прийняття критики» «Формула конструктивного спілкування»
8.	«Разом крокувати надійніше»	Дослідження та опанування стратегії співробітництва	«Легке дихання», «Ліфт», «Диво дотику» «Танок спинами: пошук спільних рухів» «Активний і пасивний» «Баланс у парі», «Парний малюнок»
9.	«Разом – ми сила»	Унаочнення переваг об'єднання зусиль, єднання та партнерства	«Наші ладоньки», «Спина до спини» «Роз'єднання та єднання» «Від частини – до цілого» «Шумовий оркестр» «Ми з тобою з одного племені» «Голос нашого Ми» «Коло союзників, коло підтримки» Спільна мандала «Тіло групи»
10.	«Ближче до Життя»	Інтеграція отриманого досвіду	Колаж «Мой здобутки» «Плинний, повільний потік» «Інтеграція трьох центрів» «Танець, що інтегрує» «Подарунок на пам'ять»

Таким чином, засоби арттерапії є екологічним та ефективним інструментом, що сприяє налагодженню взаємодії у соціальній групі.

Перевагами застосування засобів арттерапії для розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії є: потенції (можливість дослідження тих аспектів взаємодії у сім'ї, які неможливо вивчити за допомогою прямих вербальних методів); наочність (унаочнення раніше неусвідомлюваних або заперечуваних аспектів сімейної взаємодії); ресурси (дозволяє членам сім'ї

опанувати нові моделі взаємодії, апробувати конструктивні способи взаємодії); активність залучення (невербальних характер самовираження відкриває можливості дітям активніше проявляти себе); інтерактивність (атмосфера гри); творчий характер (наближує до усвідомлення себе суб'єктом, Творцем свого життя); екологічність (безпечний і нетравмівний інструмент для гармонізації взаємодії людей), демократичність (рівність прав і обов'язків учасників).

Напрямами роботи, що врешті-решт сприятимуть розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії, є: 1) дослідницько-діагностичний; 2) консультативно-інформаційний, просвітницький; 3) тренінговий та/або психокорекційний; 3) інтеграційний.

Список використаних джерел

Баер, У. (2013). *Творческая терапия – Терапия творчеством*. Москва: Класс.

Варга, А. Я. (2001). *Системная семейная психотерапия*. Санкт-Петербург: Речь.

Васютинський, В.О. (2005). *Інтеракційна психологія влади* : Монографія. Київ.

Вознесенська, О.Л., Скнар, О.М. (Ред.). (2017). *Енциклопедичний словник з арт-терапії*. Київ: Золоті ворота.

Гюру, Э. Взаимодействие в семье. Самооценка у детей и подростков: книга для родителей. Взято з <https://psy.wikireading.ru/63541>.

Карабанова, О. А. (2005). *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва: Гардарики.

Кижаева, Е. Е., Лидерс, А. Г. (2004). Системный подход в современной семейной психологии. *Психолог в детском саду*. № 3, 3–31.

Кисилева, М.В. (2007). *Арт-терапия в работе с детьми*. Спб.: Речь.

Клауд, Г., Таунсенд, Дж. (2006). *Барьеры*. Санкт-Петербург: Мирт.

Копытин, А.И. (2010). Техники семейной арт-терапии. *Вестник практической психологии образования*. № 1 (22), 97-103.

Копытин, А.И., Свистовская, Е.Е. (2014). *Арт-терапия детей и подростков*. Москва: Когито-центр.

Куницына, В.Н., Панферов В.Н. (1992). Проблема отношений личности в трудах В.Н. Мясищева. *Психологический журнал*, Т. 13, № 3, 140–147.

Ландгартен, Х. (2001). Семейная арт-психотерапия. Шеффер, Ч. и Кери, Л. (Ред.). Игровая семейная психотерапия. (с. 276–292). Санкт-Петербург: Питер.

Маданес, К. (2001). *Стратегическая семейная психотерапия*. Москва: Класс.

Малкина-Пых, И.Г. (2020). *Телесная терапия*: справочник практического психолога. Москва: Эксмо.

Марковская, И.М. (2007). *Психология детско-родительских отношений*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.

Мартинсоне, К. (Ред.). (2014). *Искусствотерапия*. СПб.: Речь.

Нартова-Бочавер, С. К. (2014). Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства-2010». *Психологический журнал*. Т.35. №3, 105-119.

Олифинович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т. Ф. (2006). *Психология семейных кризисов*. Санкт-Петербург : Речь.

Сидоркіна, М.Ю. (2011). Спільна художня творчість як чинник гармонізації сімейних стосунків. (Дис. канд. психол. наук). Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, Київ.

Сидоркіна, М.Ю. (2013). Творча взаємодія як засіб гармонізації сімейних стосунків : методичні рекомендації. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

Скнар, О.М. (2017). *Потенціал проєктивних методик у формуванні політичної картини світу молоді*: посібник. Київ: Міленіум.

Скнар, О.М. (2020). Сімейна взаємодія у ракурсі розвитку громадянської компетентності молоді: показники дослідження. *Проблеми сучасної психології*. Київ. № 2 (18), 222-231.

Скнар, О.М. (2021). Взаємодія в сім'ї як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: результати емпіричного дослідження. *Наукові студії соціальної та політичної психології*. Київ.

Соловьева, И.А. (2021). *Работа с клиентом в телесно-ориентированной психотерапии*. Москва: Издатель Базенков И.Л.

Хлебова, В. (2016). *От невежества к многообразию*. Москва: ИОИ.

Хоментаскас, Г.Т. (2003). *Семья глазами ребенка*. Москва: Риполл классик.

Madanes, C. (1991). *Strategic family therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Розділ 4

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА

4.1. Потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності молоді

Сьогодні соціальним медіа приділяється багато уваги з боку науковців. Значна частина досліджень присвячена загрозам та ризикам, які виникають внаслідок їх використання. Ми ж розглядаємо соціальні медіа передусім як потужний ресурс для розвитку громадянської компетентності молоді.

Громадянська компетентність є складовою загальної компетентності особистості, яка забезпечує ефективну поведінку особистості у сфері реалізації нею своєї ролі як громадянина. Провідні дослідники проблеми розвитку громадянської компетентності наголошують на необхідності розробки інтегрованого конструкту, який охоплює громадянську поведінку, громадянські вміння, громадянські зв'язки та громадянську залученість молоді (Bobek, 2009; Позняк, 2013). Такий інтегрований конструкт співвідноситься з теорією ідентичності Е. Еріксона, що включає суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності, яке відображає роль, що відповідає як індивідуальним, так і суспільним потребам (Erikson, 1963; Marcia, 1980) та з німецькими теоріями дії (Baltes, 1987; Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006; Freund & Baltes, 2002). В цих концепціях зазначається, що адаптивний розвиток передбачає взаємовигідні відносини між діями особистості в суспільстві (наприклад, взаємодія з середовищем або особисті внески у інститути громадянського суспільства) та суспільні дії (наприклад, із обмеженням або заохоченням індивідуальної поведінки) (Brandtstädter, 1998, 2006).

Аналіз досліджень, що присвячені розвитку громадянської активності молоді (Bobek, 2006; Levine, 2008; Levine & Youniss, 2006; Sherrod & Lauchardt, 2009), дозволяє визначити принаймні чотири умови, які його забезпечують:

соціальна згуртованість, тобто почуття узагальненої взаємності, довіри та прив'язаності до інших; громадянські вміння, тобто здатність бути причетними до громадянського суспільства та демократії; громадянське залучення або громадянський обов'язок, тобто бажання та когнітивну здатність робити позитивний внесок у суспільство; громадянські дії, тобто участь у заходах для блага спільноти (у вузькому чи широкому розумінні). В дослідженні Д. Бобек було визначено наступні фактори в структурі громадянської компетентності молоді: громадянський обов'язок, громадянські вміння, соціальні зв'язки (з сусідами, однолітками, дорослими) та громадянська участь (Bobek, 2009). На думку автора, ця модель може бути використана для програм, які спрямовані на розвиток громадянської компетентності молоді. Особлива роль в розвитку громадянської компетентності відводиться соціальним медіа, які стали невід'ємною частиною способу життя величезної кількості людей в усьому світі, насамперед, молоді, для якої соціальні медіа стали новим простором життєдіяльності.

Ми розглядаємо соціальні медіа як спільноти, що утворюються у віртуальному просторі, які дозволяють своїм користувачам взаємодіяти один з одним шляхом створення та поширення інформації (онлайн платформи, Інтернет додатки, офіційні сайти).

Інтерес науковців та практиків до соціальних медіа цілком закономірний, адже вони є не тільки найбільш релевантними для молоді, але й досить варіативними інструментами розвитку громадянської компетентності. Зокрема, їх використання дозволяє застосовувати гейміфікацію в контексті залучення молоді до демократичного управління, електронної участі громадян в цифровому форматі (Hassan & Hamari, 2020). Соціальні медіа вважаються досить корисними для залучення маргіналізованої молоді до громадянських та політичних акцій (Brady, Chaskin & McGregor, 2020). Не менш важливими вони бувають і для інформування користувачів урядовими інституціями, адже

соціальні медіа забезпечують прозорість взаємодії, формують довіру та відповідальність, сприяють розвитку політичної участі громадян в Інтернеті (Arshad & Khurram, 2020). Однак деякі дослідники застерігають від абсолютизації корисності соціальних медіа як інструменту розвитку громадянської компетентності. Так, наприклад, З. Бласко, П. Д. Коста та Е. Вера-Тоскано вважають, що з одного боку, студенти, які активно використовують соціальні мережі, мають вищий рівень підтримки традиційних цінностей громадянства та демонструють більший інтерес до активної політичної участі в майбутньому. З іншого боку, активність у мережах пов'язана зі зниженим рівнем особистої відповідальності у громадянській поведінці та зі зниженим рівнем інституційної довіри, що не дозволяє говорити про однозначно позитивний вплив соціальних медіа на розвиток громадянськості (Blaskó, Costa & Vera-Toscano, 2019).

З метою вивчення потенціалу соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності молоді нами було розроблено модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності (рис. 4.1).

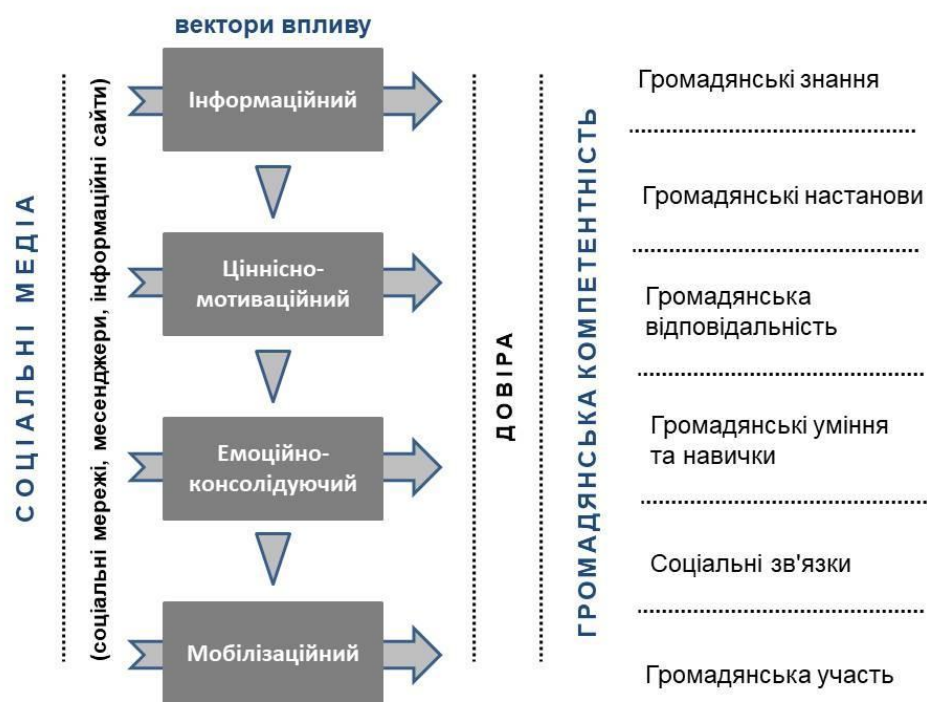


Рис. 4.1. Модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності.

У запропонованій нами моделі визначено наступні вектори впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності: інформаційний, ціннісно-мотиваційний, емоційно-консолідуючий та мобілізаційний.

Наявність довіри до соціальних медіа розглядається нами як передумова конструктивних впливів на особистість користувачів (насамперед молоді), для яких мережеве середовище виступає одним з провідних соціальних інститутів, що визначає зміст та характер формування громадянської компетентності.

Основними соціально-психологічними чинниками вибору соціальних медіа є специфіка референтних груп, особливості взаємодії в групах, способи залучення до взаємодії, способи комунікації та види комунікації (міжособова, групова, масова).

Соціальні медіа впливають на такі складові громадянської компетентності: *громадянські знання* - певний рівень знань про інституційну будову політичної системи, про проблеми суспільно-політичного життя; знання, необхідні для реалізації можливостей впливу та партиципації; знання процедур участі в діяльності державних інститутів та органів місцевого самоврядування; знання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави; уявлення і очікування щодо ролі громадянина в державі і спільноті, щодо відповідальності та умов інноваційного розвитку; *громадянські настанови* - настановлення на практичну реалізацію знань і розв'язання проблем; настановлення на виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави; внутрішні мотиваційні характеристики (ініціатива, лідерство, інтерес до механізмів функціонування держави і організацій, уявлення про ймовірні їх впливи на особистість); *громадянська відповідальність* - здатність виконувати громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави; усвідомлення інтересів держави та активна участь

в їх реалізації; *громадянські уміння* - здатність застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод – власних та інших громадян; здатність використовувати способи і стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі і громадянському суспільству; здатність застосовувати демократичні технології прийняття рішень, враховуючи інтереси й потреби як окремих громадян, так і представників певної спільноти, суспільства та держави в цілому; *соціальні зв'язки* - здатність застосування практик солідаризації; комунікативна компетентність, здатність до толерантної взаємодії з іншими при вирішенні соціальних проблем; *громадянська участь* - партиципативні здатність і готовність; здатність використовувати способи діяльності і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству та захищають права людини й громадянина.

В контексті розвитку громадянської компетентності соціальні медіа розглядаються нами як елементи Інтернет-середовища, що можуть використовуватись студентською молоддю як: 1) інформаційний ресурс для розширення уявлень / системи знань про права та обов'язки громадян; 2) майданчик для публічних дискусій / засіб для обговорення соціально значущих та політико-правових проблем; 3) простір для самовираження та самоекспозиції – декларування власної громадянської позиції (точки зору, думок) та генерації відповідного контенту (пости / тексти, аудіо- та відеоконтент, комікси, меми) соціально значущих та політико-правових проблем; 4) простір для громадянської самоідентифікації з представниками соціальних груп, які мають спільні погляди на певні проблеми. Наведена модель пройшла перевірку під час спеціального емпіричного дослідження (Остапенко, 2020).

Окремо варто зазначити форми та види практик, що створюють сприятливе середовище у соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності. До них, насамперед, відносяться: пошук інформації, присвяченої певним соціальним та політико-правовим питанням; пошук людей,

що поділяють громадянську позицію; презентація своєї громадянської позиції; реалізація громадянських ініціатив, організація акцій; розвиток соціального капіталу; пошук роботи; пошук освітніх програм, інформаційних ресурсів для самоосвіти.

Соціально-психологічні особливості користування медіаресурсом визначаються: специфікою груп, які обирають користувачі – за місцем навчання/роботи; ситуативні групи (для вирішення конкретної проблеми з приводу реалізації прав/відповідальності); тематичні групи (за інтересами); спільноти соціально активної молоді (наприклад, волонтерські).

Студентська молодь використовує соціальні медіа для різних цілей, маючи свої пріоритети. При виборі соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності варто брати до уваги: типи активності в мережевому просторі, особливості цільових та інструментальних мотивів використання. Також варто звертати увагу на аналіз поведінкових патернів, звичок, домінуючих способів поведінки користувачів соціальних мереж, що зумовлює тих їхньої активності (Kim & Park, 2013; Hollenbaugh & Ferris, 2014; Zolkepli & Kamarulzaman, 2015; Cheng, Fu, & de Vreede, 2017).

Спираючись на досвід зарубіжних колег та результати власних досліджень (Остапенко, 2020; Соснюк & Остапенко, 2019) нами було визначено вісім типів користувачів соціальних медіа з урахуванням специфіки їх активності: 1) генератор креолізованого контенту; 2) ініціатор дискусії; 3) активний учасник дискусії; 4) поширювач креолізованого контенту; 5) наслідувач; 6) конформіст; 7) спостерігач; 8) неактивний користувач. Розгорнуті психологічні характеристики даних типів наведено у наших попередніх публікаціях (Соснюк & Остапенко, 2019). Узагальнені дані співвідношення різних типів користувачів в найбільш популярних соціальних мережах (Facebook, Instagram, Twitter) та месенджерах (Telegram, Viber) представлено нижче (рис. 4.2).

Провідними типами користувачів є: для мережі Facebook – ініціатор дискусій, активний учасник дискусій, конформіст; для мережі Instagram – генератор креолізованого контенту, поширювач креолізованого контенту та наслідувач; для мережі Twitter – генератор креолізованого контенту, поширювач креолізованого контенту, ініціатор дискусій; для месенджера Telegram – ініціатор дискусій, активний учасник дискусій, поширювач креолізованого контенту; для месенджера Viber – ініціатор дискусій, активний учасник дискусій, конформіст. Варто враховувати специфіку вираженості цільових та інструментальних мотивів студентської молоді стосовно використання різних соціальних медіа для розвитку окремих елементів громадянської компетентності.

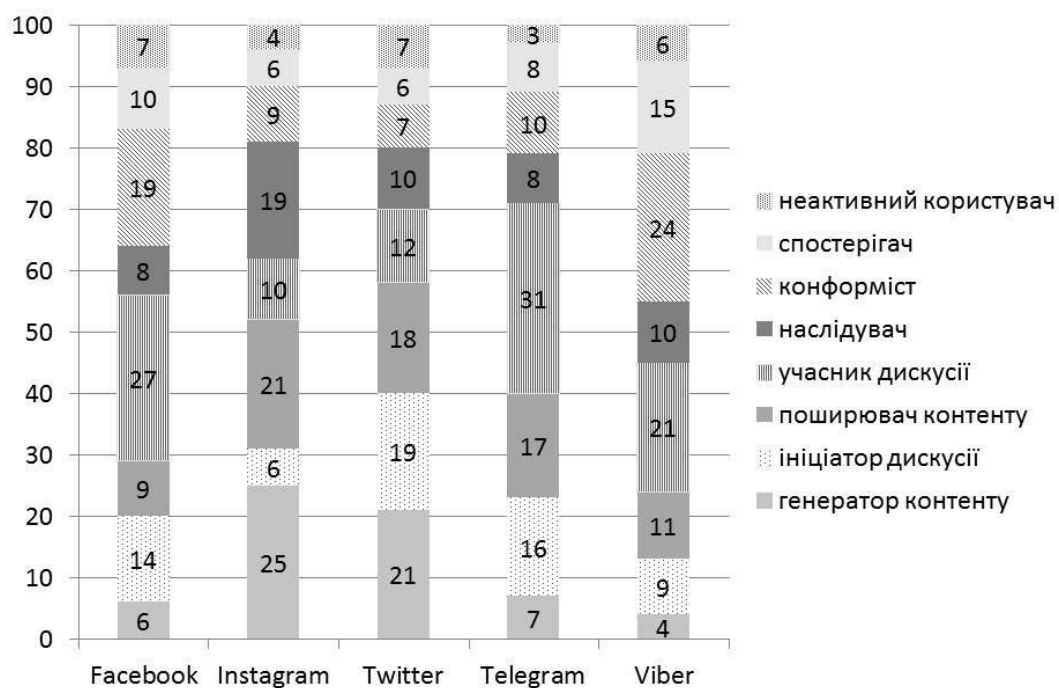


Рис.4.2. Розподіл різних типів користувачів у соціальних мережах та месенджерах.

Нами було встановлено (Остапенко, 2020), що серед цільових мотивів використання соціальних медіа провідну роль для студентської молоді

відіграють: 1) мотиви самовираження та самоекспозиції – декларування власної громадянської позиції (Facebook, Twitter, Youtube); 2) мотиви самоідентифікації з представниками соціальних груп, які мають спільні погляди на певні проблеми (Facebook, Twitter, Instagram); 3) мотиви спільних розваг (Instagram, Youtube, TikTok); 4) мотиви встановлення контактів (Instagram, Viber, Telegram); 5) мотиви розширення уявлень про права та відповідальність громадян (Facebook, Youtube); 6) мотиви, пов'язані з можливістю обговорення соціально значущих та політико-правових проблем (Facebook, Twitter).

Водночас, серед інструментальних мотивів використання соціальних медіа провідну роль для студентської молоді відіграють: 1) мотиви пошуку освітніх програм, інформаційних ресурсів для самоосвіти (Youtube, Facebook, Instagram); 2) мотиви задоволення естетичних потреб (Instagram, Youtube, TikTok); 3) мотиви підтримки зв'язку з тими, з ким не має можливості бачитись в реальному житті (Viber, Telegram, Instagram); 4) мотиви розвитку соціального капіталу особистості (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube); 5) мотиви генерації ідей та відповідного контенту (пости / тексти, аудіо- та відеоконтент, комікси, меми) щодо соціально значущих та політико-правових проблем (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube); 6) мотиви використання соціальних медіа як інструменту пошуку роботи (Facebook, Instagram).

В цілому, соціальні медіа дійсно мають різний потенціал для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Серед них найбільший потенціал мають мережі Facebook, Twitter та відеохостинг YouTube, середній – месенджер Telegram, найменший – месенджер Viber та соціальна мережа TikTok (Соснюк & Остапенко, 2019).

В дослідженнях, присвячених вивченню потенціалу соціальних медіа (Остапенко, 2020; Соснюк & Остапенко, 2019), нами було встановлено, що: – соціальні мережі Facebook, Twitter та відеохостинг YouTube однаково корисні для розвитку всіх компонентів громадянської компетентності студентської

молоді (громадянська відповідальність, громадянські настанови, громадянські уміння та навички, соціальні зв'язки, громадянська участь, громадянські знання);

- соціальна мережа Instagram найбільш корисна для розвитку громадянських настанов, громадянських умінь, соціальних зв'язків;
- месенджер Telegram найбільш корисний для розвитку соціальних зв'язків, громадянських умінь, громадянської відповідальності;
- соціальна мережа TikTok може бути корисною для розвитку громадянських настанов, соціальних зв'язків та громадянської відповідальності;
- месенджер Viber може бути корисним для розвитку соціальних зв'язків, а також громадянських умінь.

Нами розроблено варіант спеціалізованої програми розвитку громадянської компетентності молоді. В основу її розробки було покладено модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності та враховано емпірично визначені особливості їх використання молоддю. В програмі використовуються як традиційні методи активного соціального навчання, так і засоби соціальних медіа.

4.2. Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку громадянської компетентності молоді з використанням соціальних медіа.

Вступна частина тренінгу. *Індивідуальна співбесіда.* Проводиться для з'ясування загальної зацікавленості учасників в участі у тренінговій групі (мотивів участі), наявності попереднього досвіду участі в тренінгах, визначення специфіки індивідуальних очікувань, оцінки емоційної стійкості та комунікативного потенціалу. ***Установча зустріч.*** Проводиться у форматі групової бесіди, під час якої відбувається ознайомлення учасників з цілями та завданнями тренінгу, принципами групової роботи, основними етапами роботи в групі, а також обговорення організаційних умов, норм та правил поведінки.

Мета та завдання: адаптація до участі в тренінгу, ознайомлення із цілями, завданнями та структурою групової роботи, визначення специфіки індивідуальних та групових очікувань, оцінка готовності учасників до емоційних навантажень.

Базові методи: індивідуальні співбесіди, групова дискусія.

Етап 1. Актуалізація уявлень про себе як громадян України, громадянських знань та настанов.

Мета – актуалізація уявлень учасників про себе як громадян України, громадянських знань (про інституційну будову політичної системи, про проблеми суспільно-політичного життя, громадянську відповідальність, очікування щодо ролі громадянина в державі і спільноті) та настанов (на практичну реалізацію знань і вирішення проблем, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави, мотивація на взаємодію з державними інституціями), створення умов для запуску механізмів децентрації, необхідних для рефлексії існуючих практик в різних ситуаціях взаємодії з владою.

Завдання: актуалізація наявних знань про себе як громадян України (права та відповідальність); актуалізація наявних знань про будову політичної системи; актуалізація проблем суспільно-політичного життя, які виявляються в різних ситуаціях взаємодії громадянина з органами державної влади на загальнодержавному та місцевому рівні; актуалізація настанов на практичну реалізацію наявних знань у проблемних ситуаціях взаємодії з органами державної влади та розвиток настанов на толерантну взаємодію з представниками різних спільнот в соціальних медіа; актуалізація емоцій та переживань, що виявляються у ставленні до себе як громадянина та супроводжують процес громадянської самоідентифікації; актуалізація типових проблемних ситуацій та моделей поведінки, що реалізуються в процесі взаємодії з різними державними інституціями; створення банку типових

критичних ситуацій, в яких виявляються проблеми взаємодії громадян з органами державної влади; розмежування об'єктивних та суб'єктивних складових критичних ситуацій на рівні самосвідомості учасників; оволодіння навичками розпізнавання проблемних ситуацій, які пов'язані з реалізацією прав та відповідальності громадянина у взаємодії громадянина з органами державної влади на загальнодержавному та місцевому рівні; створення мотивації до переосмислення наявних практик взаємодії громадянина з органами державної влади на загальнодержавному та місцевому рівні.

Базові методи та спеціальні техніки: групова дискусія (метод обміну досвідом), зондувальні запитання, метод імітації (імітаційні рольові ігри), метод символічного вираження (створення колажів «Справжній громадянин» / «Псевдогромадянин»), метод аналізу відеоконтенту, веб-квест, вправа «Скринька Пандори» (перша частина). Після виконання окремих вправ передбачено шерінг (групове обговорення) (Большаков, 1996; Духневич, 2014; Остапенко, 2013; Остапенко, 2015).

Основний зміст та послідовність дій на першому етапі.

Групова дискусія розгортається з використанням техніки прямої воронки (побудована за дедуктивною логікою – від загального до особливого) (Остапенко, 2019).

Спочатку учасникам ставлять запитання загального характеру, спрямовані на актуалізацію їхніх уявлень про себе як громадян України, будову політичної системи та стосунки громадян з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні:

- Що для вас означає бути громадянином України? Які риси властиві справжнім громадянам? Що їх відрізняє від інших? Чи маєте ви досвід безпосередньої взаємодії з такими людьми? Який саме? Яких людей можна назвати псевдогромадянами? Які риси властиві їм, що їх відрізняє? Чи маєте ви досвід безпосередньої взаємодії з такими людьми? Який саме?

- Яким чином побудована політична система в державі? Які проблеми суспільно-політичного життя можна визначити як найбільш актуальні /важливі? Що необхідно знати громадянину стосовно реалізації власних прав та виконання обов'язків? Які можливості існують у громадян України для впливу на органи державної влади на загальнодержавному та місцевому рівні? Які правові норми забезпечують громадянам участь в діяльності державних інститутів та органів місцевого самоврядування? Які відмінності існують в реалізації громадянських прав та обов'язків у межах місцевої громади та держави? В чому полягає різниця? Як повинні складатись стосунки громадянина з державою? Хто несе відповідальність за інноваційний розвиток на загальнодержавному рівні та рівні місцевих громад? За яких умов? Яка роль громадян в цьому процесі?
- До яких дій ви готові для відстоювання власних прав як громадянина? Які форми ви вважаєте для себе прийнятними? Які ні? Чому? Як повинен поводити себе громадянин, виконуючи громадянські обов'язки у межах місцевої громади та держави? З якими ініціативами можуть виступати громадяни? Наскільки ви готові до цього? Які сфери вас турбують найбільше як громадянина, представника місцевої громади? В який спосіб можна реалізовувати такі ініціативи?

За результатами обговорення визначається перелік рис, притаманних справжнім громадянам / псевдогромадянам, а також ситуації реальної взаємодії з органами державної та місцевої влади, представниками громадянського суспільства.

Всі виявлені риси та ситуації фіксуються на дошці або фліпчарті. Далі учасникам пропонується створити колективні колажі «Справжній громадянин» та «Пседогромадянин» (за методикою «Географія візуальних образів») (Остапенко, 2014; Остапенко, 2017; Соснюк & Остапенко, 2017). Для створення колажів учасникам пропонуються зображення, відібрані під час емпіричного

дослідження уявлень молоді про себе як громадян України (Соснюк & Остапенко, 2017). Важливою умовою є наявність технічних засобів та вільного доступу до мережі Інтернет, Це надає учасникам можливості безпосередньо під час тренінгу здійснювати самостійний пошуку зображень, які використовуються для створення колажів разом з існуючим банком зображень. Також як альтернативний варіант припускається можливість пошуку необхідних зображень у спеціально підготовлених для цього журналах. Коли створення колажів буде завершено, всі картинки підписуються і кожен з учасників має можливість уточнити, яку характеристику (рису) він хотів проілюструвати тим чи іншим зображенням.

Далі учасникам пропонується переглянути добірку відеоматеріалів (з художніх та документальних фільмів), які ілюструють різні аспекти життя громадян у власній країні та за її межами, ставлення до себе як громадян. В процесі обговорення з'ясовується: що з побаченого вразило найбільше? Чому? Що вам здається типовим, а що, навпаки, скоріше винятковим? Чому? З чим з побаченого ви погоджуєтесь? Що викликає заперечення? Які емоції та почуття виникали у вас під час перегляду?

Після цього учасникам ставляться запитання з метою актуалізації емоцій та переживань, що виявляються у ставленні до себе як громадян України та супроводжують процес громадянської самоідентифікації: які емоції та почуття виникають у вас у зв'язку з тим, що ви громадяни України? Чому саме такі?

За результатами обговорення визначається рейтинг емоцій та почуттів, що проявляються у ставленні до себе як громадян України. Результати фіксуються на дошці або фліпчарті. Далі учасникам ставляться запитання, спрямовані на актуалізацію ситуацій безпосередньої соціальної взаємодії, в яких виникають певні емоції та почуття: найменший рейтинг має така-то емоція / таке-то почуття? Чому саме вона? З чим це пов'язано? В яких ситуаціях реальної взаємодії з іншими людьми вона виявляється? В яких ситуаціях взаємодії з

органами влади (її окремими представниками) вона виявляється? Поділіться з нами власним досвідом, розкажіть нам про ці ситуації докладніше.

У процесі дискусії обговорюються всі раніше виявлені емоції / почуття, що увійшли у рейтингових список, а також ситуації реальної взаємодії з державними інституціями, в яких вони виявляються (починаючи з емоцій та почуттів, що мають найнижчий рейтинг і завершуючи тими, що мають найвищий рейтинг). У випадках, коли учасникам не вистачає слів для опису ситуації або виникає потреба уточнити певні деталі ситуації, може використовуватися метод ігрового програвання (імітаційні рольові ігри).

Також корисним є завдання на пошук Інтернет-мемів, які відображають різні аспекти ситуацій, пов'язаних з реалізацією громадянських прав та обов'язків, або відображають специфіку емоційно забарвленої взаємодії з органами державної влади в цілому (Додаток 1, 2).

Всі ситуації фіксуються на окремих картках. У такий спосіб формується банк типових критичних ситуацій, в яких актуалізуються проблеми взаємодії громадян з органами державної влади (перша частина вправи «Скринька Пандори»). Детальніше ці ситуації аналізуються на наступному етапі.

У завершальній частині даного етапу учасникам дається домашнє завдання, яке передбачає: 1) створення коміксів, які ілюструють проблемні ситуації взаємодії громадян з органами державної влади (Сорокин & Тарасов, 1990; Sosniuk & Ostapenko, 2016; Соснюк & Остапенко, 2018); 2) виконання завдань веб-квесту, що передбачає розподіл учасників на дві міні-групи, кожна з яких отримує окреме завдання (Соснюк & Остапенко, 2019). Для підготовки коміксів ми зазвичай рекомендуємо учасникам користуватись безкоштовними Інтернет-ресурсами, наприклад, такими як StoryboardThat - <https://www.storyboardthat.com> (Sosniuk & Ostapenko, 2018; Остапенко, 2019).

Веб-квест як метод активного навчання, передбачає пошуковий формат занять, під час проведення яких більша частина матеріалу або ж вся інформація,

з якою працюють студенти, отримується ззовні (від викладача або тренера/ з Інтернету). Як правило, для цього використовуються різні програми: від простих ресурсів для поширення текстових або інших документів (Dropbox, Google Docs) або профілів у соціальних мережах (Facebook, Twitter, Instagram) до спеціально створених сайтів.

До стандартного набору базових структурних елементів веб-квесту відносять: (1) вступ, (2) завдання, (3) процес, (4) джерела, (5) оцінювання та висновки. Однак ми опціонально (але доволі часто) додаємо ще один елемент – (6) лайфхак (lifehack), який є нічим іншим як варіантом концептуалізації набутих знань та досвіду в термінах «життєвої мудрості» у формі, придатній для передачі інформації будь-якій пересічній або недостатньо обізнаній в даній тематиці людині. Особливо корисним цей елемент є як раз в освітніх програмах або тренінгах, спрямованих на розвиток компетентностей, що апріорі передбачає опцію створення власного контенту.

На першому етапі даної тренінгової програми учасникам пропонується веб-квест, в якому одній групі пропонується визначити соціально значущу проблему у взаємодії з органами державної влади, до якої варто привернути суспільну увагу за рахунок створення Google Doodle, іншій – визначити історичну постать, групу або громадське об'єднання, що своєю правозахисною чи суспільно корисною діяльністю заслуговують бути відзначені створенням персоніфікованого Google Doodle. Попередньо всі учасники ознайомлюються з тим, що таке Google Doodle, а також з найбільш відомими прикладами.

Основні ролі учасників першої групи: соціолог – систематизує та узагальнює дані соціологічних досліджень, присвячених вивченню соціально-значущих проблем у взаємодії з органами державної влади; аналітик соціальних мереж – здійснює тематичний пошук проблем у взаємодії громадян з органами державної влади в соціальних мережах; генератор ідей – пропонує варіанти для візуалізації проблеми у взаємодії громадян з органами державної

влади у форматі Google Doodle; дизайнер – розробляє ескіз(и) Google Doodle за допомогою відповідних програм та Інтернет-конструкторів з вільним доступом; консультант з питань інтелектуальної власності – визначає покроковий алгоритм оформлення авторських прав на Google Doodle.

Основні ролі учасників другої групи: історик – здійснює інформаційний пошук та визначає історичну постать, групу або громадське об'єднання, що стали відомими через свою правозахисну чи суспільно корисну діяльність; медіа-аналітик – здійснює пошук історичних постатей, груп або громадських об'єднань, які найчастіше згадуються в засобах масової інформації через свою видатну правозахисну чи суспільно корисну діяльність; генератор ідей – пропонує варіанти для візуалізації інформації про історичну постать, групу або громадське об'єднання у форматі Google Doodle; дизайнер – розробляє ескіз(и) Google Doodle за допомогою відповідних програм та Інтернет-конструкторів з вільним доступом; консультант з питань інтелектуальної власності – визначає покроковий алгоритм оформлення авторських прав на Google Doodle. Результати виконання домашнього завдання обговорюються на початку другого етапу.

Етап 2. Рефлексія уявлень про себе як громадянина, досвіду взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні.

Мета – активізація рефлексії уявлень про себе як громадянина України та досвіду взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні.

Завдання: визначення індивідуальних та групових проблем, пов'язаних з реалізацією прав та виконанням обов'язків громадянина у взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні; оцінка адекватності власної поведінки вимогам критичних ситуацій взаємодії з органами влади, в яких виявляються проблеми, пов'язані з реалізацією прав та виконанням обов'язків громадянина; оволодіння навичками рефлексії ситуацій взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні, пов'язаних з реалізацією прав

та виконанням обов'язків громадянина; об'єктивація стратегій поведінки при розв'язанні критичних ситуацій у взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні, в яких здійснюється розподіл відповідальності між громадянином і державними інституціями; визначення зон емоційного комфорту / дискомфорту у різних ситуаціях взаємодії з органами влади; оволодіння вміннями та навичками оптимізації взаємодії з органами влади, пошуку альтернативних рішень під час розв'язання критичних ситуацій, в яких відбувається реалізація прав та виконання обов'язків громадянина; рефлексія можливих стратегій у ситуаціях взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні, пов'язаних з реалізацією прав та виконанням обов'язків громадянина; створення мотивації до трансформації власного досвіду взаємодії з органами влади.

Базові методи та спеціальні техніки: тематична групова дискусія («Справжні громадяни-псевдогромадяни»), метод аналізу критичних ситуацій (вправа «Скринька Пандори»), комікси, веб-квести, кейс-метод, метод імітації (імітаційні рольові ігри, вправи «Самоналіз» та «Мої козири»), метод концентрації присутності, брейнстормінг (Вачков & Дерябо, 2004; Соснюк & Остапенко, 2018; Остапенко, 2019; Соснюк & Остапенко, 2019).

Основний зміст та послідовність дій на другому етапі.

Перед початком цього етапу передбачено групову рефлексію попередньої групової роботи за методикою «рефлексивний квадрат». Після цього кожною підгрупою презентуються результати виконання веб-квесту. Презентації завершуються груповим обговоренням.

Далі учасниками демонструються підготовлені ними комікси, які ілюструють ситуації, пов'язані з реалізацією прав та відповідальності громадянина у взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні. Після демонстрації коміксів також відбувається групове обговорення

представленого в них контенту (Додаток 3-5). Після обговорення результатів домашнього завдання група переходить до основної частини роботи.

Групова дискусія на другому етапі розгортається з використанням техніки зворотної воронки (побудована за індуктивною логікою – від особливого до загального). Першим кроком є проведення тематичної групової дискусії «Справжні громадяни-псевдогромадяни», покликаної актуалізувати уявлення учасників про полярні і найбільш розповсюджені у суспільній думці позиції.

Після цього учасники виконують вправу «Скринька Пандори» і їм пропонується здійснити аналіз критичних ситуацій (виявлених на першому етапі), в яких актуалізуються проблеми взаємодії громадян з органами державної влади на загальнодержавному та місцевому рівні. У разі необхідності (наприклад, коли критичних ситуацій було виявлено замало або вони дуже схожі й ілюструють обмежену кількість проблем взаємодії громадян з органами державної влади) предметом обговорення можуть бути спеціально підібрані ситуації (кейси). У цьому випадку кейси використовуються як доповнення до сформованого раніше банку критичних ситуацій. В окремих випадках, що стосуються найбільш типових критичних ситуацій, з якими пов'язані інтенсивні емоційні переживання багатьох учасників («чіпають за живе»), може використовуватися метод ігрового програвання (імітаційні рольові ігри).

Далі виконується вправа «Самоаналіз» під час виконання якої учасники дають вільні описи себе як громадян України, подумки фіксуючись на емоціях та почуттях, що при цьому виникають. По завершенні вправи учасники діляться власними емоціями з групою (Вачков & Дерябо, 2004). Після цього учасники виконують вправу «Мої козири», в процесі виконання якої їм необхідно навести якомога більше переваг від того, що вони є громадянами України (Остапенко, 2019). Таким чином, формується банк інформації про основні переваги статусу громадянина України. Далі учасникам в процесі

групового обговорення потрібно розповісти можливі стратегії реалізації цих переваг у реальних ситуаціях взаємодії громадян з органами державної влади.

Для активізації дій учасників під час пошуку нових стратегій поведінки у ситуаціях взаємодії з органами державної влади, використовуються брейнстормінгові техніки (прямий та зворотний брейнстормінг) (Остапенко, 2013; Остапенко, 2015). Крім того, додатково аналізуються можливі зміни в емоціях та переживаннях у певних критичних ситуаціях за умови реалізації альтернативних стратегій поведінки. Ставляться уточнюючі запитання: реалізація тієї чи іншої стратегії змінює ситуацію взаємодії з органами державної влади? А що за такого сценарію може змінитись у нашому ставленні до себе як громадян України, до громадян інших держав? Чому?

Наприкінці цього етапу учасникам пропонується відповісти на запитання, які стосуються можливих змін в уявленнях про себе як громадян України: наскільки використання запропонованих вами стратегій сприяє трансформації ситуацій взаємодії з органами державної влади у конструктивний бік? Чому? А що в такому випадку може змінитися в наших уявленнях про себе як громадян України? Чому? Чи зникають при цьому перешкоди, які заважають позитивному ставленню до себе як громадянина України? Чому?

У завершальній частині даного етапу учасникам дається домашнє завдання, яке передбачає: 1) переробку коміксів, які ілюструють ситуації взаємодії з органами державної влади (пропонується переробити комікси з урахуванням знань, вмінь та навичок, набутих під час тренінгу); 2) виконання завдань наступного веб-квесту (для цього завдання учасники розподіляються на міні-групи, кожна з яких отримує окреме завдання).

Завдання веб-квесту першої групи полягає у вивченні ситуацій корупційного тиску на громадян з боку органів центральної влади та місцевої влади, другої – у вивченні досвіду антикорупційної діяльності громадянських об'єднань. Основні ролі учасників першої групи: соціолог-аналітик –

систематизує дані існуючих досліджень, присвячених вивченню проявів корупції; аналітик соціальних медіа – визначає перелік типових ситуацій корупційного тиску, про які громадяни повідомляють у соціальних мережах; консультант з правових питань – визначає покроковий аналіз дій, які необхідно зробити громадянину, що відчуває корупційний тиск; розробник медіа-контенту – розробляє інструкцію та інформаційні матеріали для громадян, які опинились в ситуації корупційного тиску; блогер – розробляє алгоритм поширення інформаційних матеріалів та інструкцій в соціальних медіа.

Основні ролі учасників другої групи: аналітик – здійснює тематичний аналіз поточних ініціатив громадянських об'єднань антикорупційної спрямованості в засобах масової інформації та соціальних медіа; громадський активіст – генерує перелік ініціатив та заходів, спрямованих на протидію та профілактику проявів корупції; експерт з правових питань – здійснює правовий аналіз громадянських ініціатив та заходів антикорупційної спрямованості; розробник медіа-контенту – розробляє інформаційні матеріали про запропоновані громадянські ініціативи та заходи антикорупційної спрямованості; консультант з питань PR – розробляє план популяризації антикорупційних ініціатив та заходів в традиційних засобах масової інформації та соціальних медіа.

Результати виконання домашнього завдання обговорюються на наступних етапах. Результати виконання веб-квесту розглядаються на початку третього етапу. Перероблені комікси розглядаються на початку четвертого етапу.

Етап 3. Розвиток громадянських вмінь та навичок, набуття / оновлення досвіду застосування практик солідаризації та громадянської участі.

Мета – створення мотивації до розвитку громадянських вмінь та навичок, набуття / оновлення побудови соціальних зв'язків, а також громадянської участі для оптимізації взаємодії з органами державної влади.

Завдання: розвиток здатності використовувати способи і стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі і громадянському суспільству; створення мотивації до аутокорекції та оновлення власного досвіду, конструктивного подолання перешкод у взаємодії з органами державної влади за рахунок застосування практик солідаризації та громадянської участі; розвиток здатності застосовувати демократичні процедури прийняття рішень, враховуючи інтереси й потреби як окремих громадян, так і представників певної спільноти, суспільства та держави в цілому; аналіз можливих стратегій щодо координації спільних дій в ситуаціях реалізації громадянських ініціатив, спрямованих на оптимізацію взаємодії з органами державної влади; оволодіння вміннями та навичками застосування процедур і технологій захисту інтересів, прав і свобод – власних та інших громадян; оптимізації позиційних структур в різних ситуаціях соціальної взаємодії, пов'язаних з реалізацією громадянських ініціатив; розвиток здатності використовувати способи діяльності і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству та захищають права людини й громадянина.

Базові методи та спеціальні техніки: метод аналізу ситуацій, комікси, веб-квест, кейс-метод, групова дискусія, імітаційні рольові ігри (техніка «Альтернативні перетворення»), диспозиційні та спонтанно-імпровізаційні ігри (Вачков & Дерябо, 2004; Остапенко, 2019; Соснюк & Остапенко, 2019).

Основний зміст та послідовність дій на другому етапі.

Перед початком цього етапу передбачено групову рефлексію попередньої групової роботи за методикою «рефлексивний квадрат». Після цього кожною підгрупою презентуються результати виконання веб-квесту, який був запропонований наприкінці другого етапу. Презентації завершуються груповим обговоренням. Після обговорення результатів домашнього завдання група переходить до основної частини роботи.

Найбільш значущі для учасників ситуації відтворюються у форматі імітаційних ігор. Учасниками проробляються можливі сценарії конструктивного вирішення ситуацій. При цьому використовується техніка «Альтернативні перетворення». У процесі обговорення та ігрового програвання особлива увага приділяється пошуку альтернативних стратегій поведінки в критичних ситуаціях взаємодії з органами державної влади: що і як можна змінити у ситуації? Яким чином? Як саме? Що для цього може зробити особисто кожен з нас? Далі здійснюється аналіз їх переваг та недоліків розглянутих стратегій, визначаються найефективніші з них.

Наприкінці цього етапу учасникам пропонується відповісти на запитання, які стосуються можливих змін в уявленнях про себе як громадянина: наскільки використання запропонованих вами стратегій сприяє трансформації ситуацій взаємодії з органами державної влади у конструктивний бік? Чому? А що в такому випадку може змінитися в наших уявленнях про себе як громадян? Чому? Чи зникають при цьому перешкоди, які заважають позитивному ставленню до себе як громадян? Чому?

У завершальній частині даного етапу учасникам дається домашнє завдання, яке передбачає виконання завдань наступного веб-квесту (для цього учасники розподіляються на міні-групи, кожна з яких отримує окреме завдання). Завдання веб-квесту першої групи полягає у вивченні алгоритму подання петицій до органів центральної влади, другої – місцевої влади. Основні ролі учасників першої та другої групи: консультант з правових питань – визначає базові можливості реалізації громадянських ініціатив з використанням механізму подання петицій; аналітик – здійснює тематичний аналіз поточних ініціатив громадян; громадський активіст – генерує перелік соціально значущих проблем, які потребують звернення громадян до органів центральної або місцевої державної влади; технічний консультант – створює покрокову інструкцію щодо реєстрації та подання громадянської ініціативи у

вигляді петиції; консультант з питань соціальних медіа – розробляє план популяризації даної ініціативи та пошуку її підтримки в соціальних медіа. Кожна група отримує посилання на відповідні Інтернет-ресурси для початку інформаційного пошуку.

Етап 4. Інтеграція набутого досвіду. *Мета* – актуалізація готовності застосовувати набутий досвід (знання, вміння та навички) у реальних ситуаціях взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні.

Завдання: створити умови для концептуалізації та систематизації учасниками набутого досвіду конструктивної взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні; закріплення мотивації до аутокорекції та оновлення набутого досвіду; розвиток готовності застосовувати нові знання, вміння, навички в реальній взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні.

Базові методи та спеціальні техніки: тематична групова дискусія («Погляд у майбутнє»), кейс-метод, техніка «3 D», метод групової рефлексії (Остапенко, 2015; Остапенко, 2019).

Основний зміст та послідовність дій на третьому етапі.

Перед початком цього етапу передбачено рефлексію попередньої групової роботи за методикою «рефлексивний квадрат». Після цього кожною підгрупою презентуються результати виконання веб-квесту, який був запропонований наприкінці третього етапу. Презентації завершуються груповим обговоренням, в процесі якого особливий акцент робиться на потенційно важливих і соціально значущих проблемах, які потребують привертання уваги органів центральної або місцевої влади. Далі учасниками демонструються перероблені ними комікси (завдання, що було надане після другого етапу), які ілюструють ситуації взаємодії з органами державної влади. Після демонстрації коміксів відбувається групове обговорення представленого в них контенту. Основним

предметом обговорення є зміни в представлених коміксах, запропоновані учасниками.

Після обговорення результатів домашнього завдання група переходить до основної частини роботи. Першим кроком є використання техніки «3 D» (Остапенко, 2013). Учасникам по чергову пропонується опис спеціально підібраних ситуацій (кейсів), які не були предметом обговорення на попередніх етапах, але також є типовими для взаємодії громадян з органами державної влади. Після ознайомлення із певною ситуацією учасникам пропонується швидко (одним реченням) визначити головну проблему через виокремлення специфіки ситуації, ставлення до неї як громадянина. Бажано, щоб кількість кейсів приблизно дорівнювала кількості учасників, щоб кожен з них мав можливість виконати вправу. Відповіді учасників фіксуються на дошці або фліпчарті. Далі учасникам пропонується провести тематичну групову дискусію «Погляд у майбутнє». У форматі групової дискусії учасники визначають ймовірні стратегії конструктивного вирішення ситуацій, аналізуються можливості використання цих стратегій в ситуаціях взаємодії громадян з органами влади на загальнодержавному та місцевому у майбутньому.

У підсумковій частині групової дискусії обговорюється можливість використання набутого досвіду в реальній взаємодії громадян з органами влади: що нового ви дізналися, зрозуміли, навчилися? Що з цього ви готові використовувати у реальних ситуаціях взаємодії з органами влади? У чому сумніваєтесь? Що не будете використовувати? Чому?

Заключна частина. Післятренінгова діагностика. Проводиться з метою отримання деталізованої інформації про особливості оновлення уявлень учасників про себе як громадян, розвитку громадянських умінь та навичок, здатності до застосування практик солідаризації громадянської участі, готовності використовувати набутий досвід в реальній взаємодії з органами влади на загальнодержавному та місцевому рівні. Проводиться наступного дня

після завершення тренінгу. **Посттренінговий супровід.** Організація індивідуальних консультацій для учасників після завершення тренінгу.

Розроблена нами програма тренінгу, спрямованого на розвиток громадянської компетентності молоді успішно апробована в роботі зі студентами закладів вищої освіти м. Києва⁹.

Список використаних джерел:

Большаков, В. Ю. (1996). *Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры*. СПб.: «Социально-психологический центр».

Вачков, И. В. & Дерябо, С. Д. (2004). *Окна в мир тренинга*. СПб: Речь.

Духневич, В. М. (2014). *Прикладні питання технологій підготовки та проведення когнітивно-орієнтованих тренінгів спілкування : методичні рекомендації*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.

Позняк, С. І. (2013). *Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова : методичні рекомендації*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.

Остапенко, І. В. & Соснюк, О. П. (2015). Розвиток рефлексивних механізмів структурування дискурсу взаємодії з владою в умовах тренінгу. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія : «Психологічні науки: проблеми і здобутки», 8, 185–201.*

Остапенко, І. В. (2013). Формування рефлексивної компетентності керівника в умовах психологічного тренінгу. *Актуальні проблеми психології. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць, Т. 11, вип. 7, ч.2, 141–150.*

Остапенко, І. В. (2014). Особливості використання проективної техніки «колаж» для дослідження уявлень студентської молоді про владні режими. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : Збірник наукових праць, 2 (23), 187–192.*

⁹ Програма пройшла апробацію в роботі зі студентами вищих навчальних закладів м. Києва в 2020-2021 рр. Всього було проведено 4 групи. Загальна кількість учасників – 48 осіб.

Остапенко, І. В. (2017). Особливості використання якісних методів для дослідження комунікативних бар'єрів національної та громадянської самоідентифікації. *Проблеми політичної психології: збірник наукових праць*, 5 (19), 167–178.

Остапенко, І. В. (2019). *Стратегії та технології активізації самоідентифікування молоді : методичний посібник*. Кропивницький : Імекс-ЛТД.

Сорокин, Ю. А. & Тарасов, Е.Ф. (1990). Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Котов, Р. Г. (Ред.) Оптимизация речевого воздействия. (с. 178-187). М. : Наука.

Соснюк, О. П. & Остапенко, І. В. (2018). Веб-квест як інструмент розвитку медіакомпететності студентської молоді. *Український психологічний журнал*, 1 (7), 133 –150.

Соснюк, О. П. & Остапенко, І. В. (2019). Психологічні особливості активності користувачів соціальних медіа. *Український психологічний журнал*, 2 (12), 207-225.

Соснюк, О. П. & Остапенко, І. В. (2017). Психосемантичні особливості національної та громадянської ідентичності студентської молоді. *Український психологічний журнал*, 2 (4), 164 –176.

Arshad, S., & Khurram, S. (2020). Survey dataset on citizens' perspective regarding government's use of social media for provision of quality information and citizens online political participation in Pakistan. *Data in Brief*, 32, 106311. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106311>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.

Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). *Life span theory in developmental psychology*. In R.M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child*

Psychology Vol. 1, Theoretical Models of Human Development (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Blaskó, Z., Costa, P. D., & Vera-Toscano, E. (2019). Non-cognitive civic outcomes: How can education contribute? European evidence from the ICCS 2016 study. *International Journal of Educational Research*, 98, 366–378. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.005>

Bobek, D.L. (2006). *Preparing engaged citizens: A process evaluation of 4-H's citizenship goals*. Unpublished manuscript. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University.

Brady, B., Chaskin, R. J., & McGregor, C. (2020). Promoting civic and political engagement among marginalized urban youth in three cities: Strategies and challenges. *Children and Youth Services Review*, 116, 105184. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105184>

Cheng, X., Fu, S. & De Vreede, G.-J. (2017). Understanding trust influencing factors in social mediacommunication: A qualitative study. *International Journal of Information Management*, 37, P. 25–35.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: WW. Norton & Co.

Freund, A.M., & Baltes, P.B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642–662.

Hassan, L., & Hamari, J. (2020). Gameful civic engagement: A review of the literature on gamification of e-participation. *Government Information Quarterly*, Volume 37, Issue 3, 101461. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101461>

Hollenbaugh, Erin E. & Ferris, Amber L. (2014). Facebook self-disclosure: Examining the role of traits, social cohesion, and motives. *Computers in Human Behavior*. Volume 30, P. 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.055>

Kim, S. & Park, H. (2013). Effects of various characteristics of social commerce (s-commerce) on consumers' trust and trust performance. *International*

Journal of Information Management, 33 (2), 318–332.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.11.006>

Levine, P. (2008). *The future of democracy: Developing the next generation of American citizens*. Medford, MA: Tufts University Press.

Levine, P., & Youniss, J. (2006). *Youth and civic engagement: Introduction*. In P. Levine & J. Youniss (Eds.), *Youth civic engagement: An institutional turn: Circle working paper 45* (pp. 3–6) Baltimore, MD: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

Marcia, J.E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Sherrod, L.R., & Lauchardt, J. (2009). *The development of citizenship*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 2. Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., pp. 372–407). New York: Wiley & Sons.

Sosniuk, O. & Ostapenko, I. (2016). Gamification as an element of active learning in higher education. *DisCo 2016: Towards Open Education and Information Society. Papers of 11-th International Conference. Prague, Center of Higher Education Studies*, P. 72–77.

Sosniuk, O. & Ostapenko, I. (2018). The development of medialiteracy and media competence of students in educational practice. *DisCo 2018: Overcoming the Challenges and Barriers in Open Education. Papers of 13-th International Conference. – Prague, Center of Higher Education Studies, 2018. – P. 82–89.*

Zolkepli I. A. & Kamarulzaman, Y. (2015). Social media adoption: The role of media needs and innovation characteristics. *Computers in Human Behavior*, 43, P. 189–209. – <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.050>

Приклади інтернет-мемів, які використовували учасники програми
розвитку громадянської компетентності



Приклади інтернет-мемів, які використовували учасники програми розвитку громадянської компетентності



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



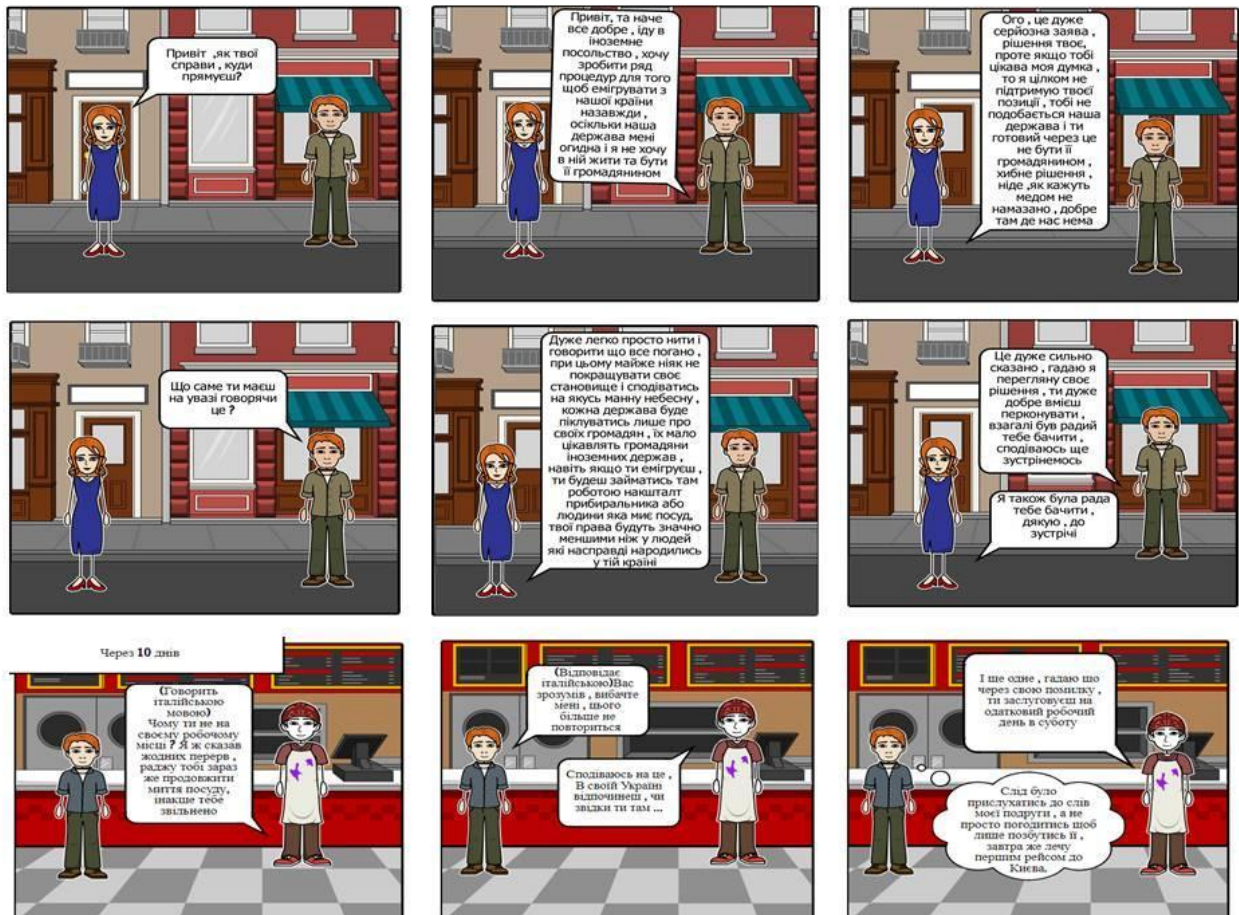
Create your own at Storyboard That



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



Розділ 5

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

Стрімкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтернет-технологій (ІТ) трансформує Всесвітню мережу Інтернет у нове віртуальне соціальне середовище, в якому розгортаються процеси соціалізації, ідентифікації людини, розширюється її соціальний досвід. Новий інтернетизований цифровий світ потребує нового компетентного громадянина, *здатного* швидко оволодівати новими знаннями, зокрема у сфері ІКТ та інтернет-технологій, розв'язувати проблеми з позиції члена глобального суспільства, *готового* раціонально реагувати на політичні, економічні, соціальні зміни.

У контексті нашого дослідження *громадянську компетентність визначаємо як внутрішню готовність і здатність людини свідомо та відповідально реалізовувати комплекс громадянських прав та свобод у віртуальному інтернет-середовищі*. Вважаємо, що:

- громадянська компетентність має *динамічний характер*: зі зміною світу, компетентності індивіда оновлюються, модернізуються і трансформуються;
- становлення громадянської компетентності відбувається на різних вікових етапах і розвивається протягом життя в процесі цілеспрямованої інтелектуальної та практичної взаємодії індивіда у соціальному середовищі;
- середовище з певною системою цінностей, ідеалів, моральних норм та правил впливає на розвиток громадянської компетентності *прямо* (через наявні норми, обмеження) та *опосередковано* (через формулювання понять, уявлень тощо);

- темпи розвитку громадянської компетентності залежить від мотивації і спрямованості людини, її вміння адаптуватися до мінливих умов інтернет-середовища. (Інтернет-середовище розглядаємо як синтетичне, гібридне соціальне середовище, утворене з елементів віртуального і реального життя).

- розвиток громадянської компетентності у новому цифровому світі передбачає вдосконалення навичок ефективної *громадянської інтернет-участі*. Ми вважаємо, що інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет завдяки *темпами оновлення і значним перевагам* (необмеженому доступу до інформаційних ресурсів, неієрархічної структури спілкування, високій гнучкості часу, місця доступу, швидкості відгуку, низьким витратам) є унікальним ресурсом розвитку активності молодих громадян. Неодмінною умовою розвитку громадянина в інформаційному суспільстві є цифрова компетентність – здатність суб'єкта діяти ефективно в інформаційно-комунікаційному середовищі мережі Інтернет.

5.1. Цифрова компетентність як передумова розвитку громадянської компетентності кіберпокоління

Відповідно до Рамкової програми оновлених ключових компетентностей (2018) *цифрова компетентність – комплексний соціально-психологічний феномен, що характеризує здатність особистості діяти в інформаційному суспільстві*. До основних умінь, пов'язаних із цифровою компетентністю, належить уміння використовувати цифрові технології для активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми.

У науковому дискурсі цифрову компетентність розглядають як інтегративне поняття, що поєднує роботу з інформацією, комунікацію та низку соціально-психологічних характеристик суб'єкта комунікації: толерантне ставлення до партнера спілкування, здатність створювати оптимальний

комунікативний простір, урешті-решт, виконувати роль громадянина держави. По суті, це поняття фіксує інтеграцію знань та особистих якостей у більш загальну здатність діяти в просторі інформаційних ресурсів. Дослідники вважають, що цифрова компетентність виявляється через настановлення людини на ефективну діяльність в інформаційному суспільстві, особисте ставлення до цієї діяльності, засноване на почутті відповідальності, а також через здатність оцінювати можливості й ризики нових технологій, готовність впевнено, ефективно, критично і безпечно їх обирати та застосовувати. (Клименко, 2015; Солдатова *et al.*, 2013; Панкова, 2013).

Як комплексний соціально-психологічний феномен цифрова компетентність має певну структуру і складається з *інформаційно-комунікаційного, мотиваційного компонента і компонента відповідальності*. Ключовим складником є *інформаційно-комунікаційний компонент*, який обумовлює здатність особи здійснювати інформаційно-комунікаційну активність у віртуальному просторі. Інформаційно-комунікаційний компонент забезпечує застосування цифрових засобів і технологій для співпраці з іншими суб'єктами комунікації, творення інтернет-ресурсів і знань; апробацію знань, умінь, навичок у дії; практичну підготовку громадянина до громадянської участі в умовах цифровізації та інтернетизації.

Мотиваційний компонент (система мотивів) визначає спрямованість особистості на інформаційну діяльність та взаємодію з іншими соціальними суб'єктами; передбачає формування потреби в набутті цифрової компетентності, віддзеркалює усвідомлену потребу користувача самостійно ставити цілі інформаційно-комунікаційної діяльності і досягати їх. За концепцією Г. Солдатової, мотиваційний компонент цифрової компетентності виконує *системотвірну роль*, характеризуючи не так її актуальний стан, як розвиток у довгостроковій перспективі (Солдатова *et al.*, 2013).

Компонент відповідальності – виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності в інтернет-середовищі і передбачає: а) безпечну роботу з інформацією, зокрема уміння ідентифікувати небезпечні файли та сайти, які поширюють фейкову інформацію; б) уміння ефективно застосовувати нове програмне забезпечення, використовувати пристрої, штучний інтелект, технічно забезпечувати власний авторський контент; в) ефективно використовувати власний ресурс – оперувати даними для власного розвитку, розвитку суспільства, при цьому розуміти негативні і позитивні впливи ІКТ, демонструвати безпечну поведінку у віртуальному просторі. З нашої точки зору, високий рівень цифрової компетентності користувачів сприяє ефективному застосуванню ресурсу мережі Інтернет у захисті своїх інтересів, прав і свобод, підвищує ефективність інтерсуб'єктної взаємодії у вирішенні проблем своєї країни, територіальної громади, суспільного, особистого життя.

Дослідження рівня цифрової компетентності ми проводили за стандартизованою методикою «Індекс цифрової компетентності» (Солдатова *et al.*, 2013). Методика дає змогу оцінити рівень знань, умінь, мотивації і відповідальності користувачів інтернету у сфері контенту, комунікації і техносфері. У дослідженні онлайн з використанням додатку Google Forms брали участь 62 особи віком від 18 до 30 років: 23 особи – лідери молодіжних громадських організацій, решта – студенти останніх курсів закладів вищої освіти педагогічного спрямування м. Києва. (Проведення дослідження онлайн зумовлено карантинними обмеженнями 2019-2021 рр.) Результати дослідження показали: майже *чверть респондентів має високий загальний рівень цифрової компетентності; у більш як половини (64,5 %) – середній і у кожного п'ятого респондента – низький* (рис.1). Респонденти з *високим* загальним рівнем цифрової компетентності мають високі показники індексу інформаційно-комунікаційного компоненту і компоненту відповідальності. За *мотиваційним* компонентом у цій групі респондентів індекс виявився *низьким*.

У респондентів із *середнім загальним рівнем* цифрової компетентності – середній індекс інформаційно-комунікаційного компоненту та компоненту відповідальності і низький індекс мотиваційного компоненту у порівнянні з іншими компонентами цифрової компетентності. У групі з *низьким загальним рівнем* цифрової компетентності – низький індекс за компонентами відповідальності та інформаційно-комунікаційним компонентом і *середній індекс* за мотиваційним компонентом.



Рис. 1 Розподіл респондентів за рівнем цифрової компетентності (у %)

Понад 90% усіх учасників опитування зазначили, що не вміють розв'язувати проблеми, які виникають у результаті зіткнення в інтернеті із шахраями, недоброчесними провайдерами, а також не готові до розпізнавання та викриття маніпулятивних технологій. Дослідження уявлень молоді про інтернет-середовище свідчать, що респонденти усвідомлюють ризики маніпуляційних впливів цифрових технологій, вважають, що їх наслідки для людини, суспільства можуть бути непередбачуваними, оскільки ІКТ та інтернет-технології непомітно закріплюють у пам'яті будь-яку інформацію,

формують нові поняття, погляди, норми і правила поведінки людини, руйнуючи традиційні цінності (Краснякова, 2020). Також респонденти визнали, що не володіють умінням захищати власний контент. Нажаль тільки половина з них демонструє готовність оволодівати додатковими знаннями у технологічній сфері.

У групи респондентів з високим і середнім загальним рівнем цифрової компетентності індекс мотиваційного компоненту виявився низьким. І тільки у групи респондентів з низьким рівнем – індекс мотиваційного компоненту – середній. Ми пояснюємо це тим, що недостатній рівень знань, умінь у сфері застосування ІКТ та інтернет-технологій мотивує молодь до підвищення цифрової компетентності, зокрема розширення знань і вдосконалення умінь щодо використання електронних державних послуг, зокрема у сфері отримання документів, реєстрації майна, розгляду скарг, звернень тощо.

У респондентів з високим загальним рівнем цифрової компетентності виявився високий індекс *компетентності у громадянській сфері*. Це дає нам підстави висловити припущення: *цифрова компетентність є передумовою розвитку громадянської компетентності користувачів інтернету*.

Брак стандартизованих методик, які б дозволили визначити рівень активності користувачів в інтернет-просторі саме у громадянській/політичній сферах, зумовили необхідність розробки інструментарію - опитувальника рівня інтернет-активності (OPIA). Ми виходили з того, що: 1) громадянська активність інтегрує в собі політичну і соціальну активність; 2) «здатність» до активної участі у суспільному житті розглядали разом із «готовністю до діяльності» – таким психічним станом актуалізації інтелектуальних, вольових і мотиваційних (потреб, інтересів, емоцій, переконань та цінностей) якостей психіки, які обумовлені конкретною діяльністю; 3) з огляду на те, що інформація і комунікація в інтернет-просторі перебувають у постійному

взаємозв'язку і взаємодоповнюють щодо змісту одна одну, ми розглядали їх як взаємозв'язані і взаємозалежні.

Експертами було здійснено перевірку *змістовної* валідності опитувальника. 16 запитань, які отримали високу змістовну валідність увійшли до онлайн версії опитувальника рівня інтернет-активності (див. додаток 1). Запитання спрямовані на виявлення рівня інформаційно-комунікаційної активності користувачів саме у громадянській і політичній сферах. Надійність онлайн версії перевірено методом ретеста. (Коефіцієнт ретестової надійності опитувальника = 0,871, що свідчить про достатній рівень надійності методики). Відповіді респондентів обраховуються за порядковою шкалою, за кількісними показниками визначається нульовий, *споглядальний*, *реактивний*, *активний* рівень інтернет-активності користувача у громадянській та політичній сфері.

Онлайн дослідження рівня інтернет-активності молоді здійснювалося з використанням додатку Google Forms. В опитуванні брали участь респонденти, які були учасниками наших попередніх досліджень: майбутні педагоги – 39 осіб, а також лідери громадських молодіжних організацій/об'єднань – 23 особи віком від 18 до 30 років. Результати дослідження представлено на рис. 2. 61,2 % респондентів виявляють реактивний рівень інтернет-активності, 27,4% - споглядальний, і тільки 6,4% – активний, 5% - нульовий. Більше половини з них – це респонденти з низьким загальним рівнем цифрової компетентності.

Дослідження рівня цифрової компетентності і рівня інтернет-активності у громадянській та політичній сферах виявило, що більшість респондентів із середнім загальним рівнем цифрової компетентності виявляють реактивний рівень інтернет-активності у громадянській та політичній сфері. Студенти – майбутні педагоги визнають, що є недостатньо обізнаними щодо *форм вияву громадянської активності у віртуальному просторі*. З метою розширення знань молоді та оволодіння найбільш ефективними формами громадянської

інтернет-участі ми сконструювали матрицю оцінювання розвитку громадянської компетентності в інтернет-середовищі.



Рис. 2. Рівень інтернет-активності у громадянській та політичній сферах

5.2. Матриця оцінювання розвитку громадянської компетентності молоді в інтернет-середовищі. Кейс проблемних ситуацій «Громадянська компетентність педагога»

Методологічною основою конструювання матриці є: модель соціально-психологічних чинників розвитку громадянської компетентності І. В. Жадан (2019); концепція Т. М. Смагіної, відповідно якої «громадянська компетентність особи кореспондує її громадянську відповідальність, вміння спільно з іншими виробляти рішення й реалізовувати його, виявляти толерантність, гармонійно поєднувати особисті інтереси з потребами суспільства, брати участь у функціонуванні демократичних інститутів, виявляти потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу» (Смагіна, 2010, с.39-40); індикативна модель В. Піддячого, індикаторами розвитку громадянської компетентності за В. Піддячим є: а) здатність людини

орієнтуватись у проблемах суспільно-політичного життя, знати процедури участі у діяльності державних інститутів та органів місцевого самоврядування; робити свідомий вибір, застосовувати демократичні технології прийняття рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави; б) *готовність* застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод – власних та інших громадян; виконувати громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави; використовувати способи і стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі і суспільству; застосовувати способи діяльності і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина (Піддячий, 2017).

Векторами матриці за горизонталлю визначено *типи взаємодії* в інтернет-середовищі (інформування, діалогічне консультування, системне партнерство), за вертикаллю – *етапи розвитку громадянської компетентності користувача* (актуалізаційний, пошуково-дійовий, рефлексивно-аналітичний). Ми виходили з того, що: 1) розвиток громадянської компетентності – це опосередкований безперервний процес соціальної взаємодії суб'єктів у віртуальному інтернет-середовищі, який може відбуватися по типу *інформування* (інтернет-комунікація здійснюється в залежності від потреб користувачів, ситуації); *діалогічного консультування* (інтернет-комунікація передбачає діалоги, консультування з метою з'ясування реакції користувачів на ситуацію, подію, дії влади, прийняті рішення); *системного партнерства* (інтернет-комунікація між суб'єктами відбувається систематично, має на меті досягнення результату спільними зусиллями); 2) у віртуальному інтернет-середовищі становлення і розвиток громадянської компетентності людини проходить різні етапи (*актуалізаційний, пошуково-дійовий, рефлексивно-аналітичний*). З нашої точки зору, *типи і етапи* взаємопов'язані.

Змістовно матрицю наповнюють конвенційні форми громадянської інтернет-участі. Див. рис.5 (додаток 3).

В інтернет-середовищі інтерактивні форми комунікації (блоги, мікроблоги, лінкблоги, соціальні мережі, вікі, сайти, обмін контентом на форумах, чатах, дискусійних групах) створюють сприятливі умови для активної участі громадян у вирішенні проблем суспільства, обстоювання своїх прав і свобод. Дії, що здійснюють громадяни з використанням інформаційних інтернет-технологій з метою впливу на прийняття та ухвалення рішень щодо розв'язання проблем окремих індивідів і груп, або прямої участі у суспільно-політичних процесах визначають як *громадянську інтернет-участь* (Штерн *et al.*, 2009). Особливістю громадянської інтернет-участі є те, що: вона опосередкована інформаційними технологіями, інтегрує в собі громадянську, політичну, соціальну активність людини, в кожній країні має свої особливі характеристики ознаки і залежить від національних, культурних традицій та рівня розвитку інформаційного суспільства. Вищезазначені особливості обумовлюють формування різних моделей громадянської інтернет-участі: управлінської, адміністративної, партиципативної (Чадвік *et al.*, 2003). Кожна модель має свої ознаки, пов'язані з типом взаємодії в інтернет-середовищі. У контексті нашого дослідження видається доцільним розглянути типи взаємодії суб'єктів комунікації в кожній моделі.

В *управлінській* моделі інтернет-участі інтернет-технології застосовують для розширення можливостей здійснення державних функцій – скорочення часу на прийняття політичного рішення та скорочення матеріальних витрат. Інформаційний потік вибудовується владою *лінійно* (зверху донизу) і головною метою комунікації є інформування громадян.

Адміністративна модель громадянської/політичної інтернет-участі, завдяки інтерактивним формам взаємодії, передбачає можливості для врахування суспільної думки громадян щодо прийняття політичних рішень.

Інформаційний простір, як і в управлінській моделі, організовує і регулює держава. Громадяни висловлюють свою думку лише щодо тих питань, які за вертикаллю визначає політична влада. Адміністративна модель є перехідною між управлінською та партиципативною моделлю і поєднує в собі дві ознаки: участь громадян у прийнятті політичних рішень і управління інформаційною політикою у національному сегменті інтернет-простору.

Партиципативна модель (модель участі) характеризує складні горизонтальні інтерактивні взаємозв'язки між політиками, владою і громадянами. Формат моделі участі передбачає організацію взаємодії не тільки у площині *держава – громадянин та громадянин-громадянин*, а й наявність каналу зворотного зв'язку *громадянин-держава*. Дж. Равен, вважає, що в інформаційному суспільстві «слід широко розвивати комунікаційні технології та навчитися отримувати більше користі з процедур *зворотного зв'язку*» (Равен, 2002, с.136). Реалізація зворотного зв'язку створює умови для широкої участі громадян у суспільно-політичних процесах, дозволяє вести «віртуальний дискурс як «масові міські збори»; здійснювати пряму онлайн участь без втручання з боку впливових осіб (Левін, 2002), «легше і швидше висловлювати думку з різних питань, від питань побутових до найскладніших соціальних проблем» (Равен, 2002, с. 38). Партиципативна модель утворюється за умови наявності суб'єкт-суб'єктного діалогу між урядом і громадянами або організованими групами громадянського суспільства, зокрема громадськими організаціями та об'єднаннями. Інтерактивна «модель участі» змінює стиль відносин між державною владою та громадянином: людина перестає бути об'єктом впливу державних і політичних інститутів і стає суб'єктом прийняття політичних рішень, усвідомлює свою причетність і відповідальність за них.

Ознакою управлінської і адміністративної моделі є *онлайнове контактування*, яке не вимагає від індивіда великих зусиль. Взаємодія у віртуальному просторі здійснюється як інформування або діалогічне

консультування (поширення інформації, обговорення актуальних соціально-політичних питань). Для партисипативної моделі характерним є тип *партнерської взаємодії членів інтернет-спільноти*, застосування більш активних форм онлайн-участі (приєднання до організації, грошові пожертви, онлайн-петиції, офіційні звернення, онлайн-акції тощо) (Гібсон *et al.*, 2005)

Відповідно класифікації Д. О. Войнова і М.Ю. Павлютенкової громадянська інтернет-участь може реалізовуватися як конвенційними так неконвенційними діями користувачів (Войнов *et al.*) (див. рис. 3) *Конвенційні форми* громадянської інтернет-участі: інтернет-голосування, вибори, референдуми, інтернет-опитування; участь онлайн у віртуальних з'їздах, конференціях, форумах, засіданнях комітетів, політичних партій, громадських організацій, об'єднань, засіданнях сесій місцевих і державних органів влади, територіальних громад; публічні обговорення документів, проєктів, бюджету; електронні публічні консультації, дебати; онлайн-конкурси проєктів; грассрутинг (створення ініціативних веб-груп, асоціацій з метою захисту та реалізації громадських прав та ініціатив); створення інтернет-видань, сайтів, блогів, сторінок у соціальних мережах, блогів, мікроблогів, лінкблогів; краудсорсінг (спільне вирішення проблем та втілення проєктів); краудфандинг (збір коштів спільними зусиллями); кроспостинг (широке розповсюдження інформації); громадська експертиза у віртуальному просторі; громадянський контроль за виконанням прийнятих рішень; законодавчі ініціативи.

За Д. О. Войновим і М. Ю. Павлютенковою, неконвенційними формами громадянської (політичної, соціальної) участі/активності користувачів інтернету є сплоги (створення сайтів-клонів для розповсюдження контенту з метою маніпулятивного впливу на інтернет-спільноту); поширення «чорного PR»; астротурфінг (маніпуляції суспільною думкою, створення міфів, неіснуючого іміджу або образу в інтернет-просторі); «мережевий тролінг» (як «товстий», так і «тонкий»); гейтерство (дискусії, в основу яких покладено неправду, обман,

провокаційні заяви, що супроводжується створенням відповідних неправдивих коментарів); хакерські атаки на офіційні сайти державних і місцевих органів влади; віртуальні страйки; комп'ютерний тероризм – незаконне втручання в комп'ютерні мережі, викрадення та привласнення непублічної інформації.



Неконвенційні форми інтернет-комунікації:

- сплоги (створення сайтів-клонів для розповсюдження контенту провокаційного змісту);

- «чорний PR»;
- астротурфінг (маніпуляції суспільною думкою спеціальною створено групою, мета якої створення міфів, неіснуючого іміджу або образу в інтернет-просторі, контент наклепів, провокуючий протистояння, підбурювання у суспільстві),
- мережевий тролінг;
- гейтерство (дискусії в основу яких покладено неправду, обман, провокаційні заяви, супроводжується створенням коментарів на замовлення);
- віртуальні страйки;
- гакерські атаки;
- комп'ютерний тероризм;
- привласнення та поширення непублічної інформації.

Конвенційні форми інтернет-комунікації:

- ел. звернення;
- ел. приймальня;
- підписання ел. петиції;
- ел. публічні обговорення, зокрема, місцевих бюджетів, проектів документів, участь у конференціях, засіданнях робочих, груп, комітетах тощо;;
- ел. публічні консультації;
- ел. опитування та голосування;
- запити на публічну інформацію;
- ел. публічні дебати;
- ел. конкурси проектів;
- грассрутинг (створення ініціативних груп, асоціацій з метою захисту та реалізації громадських прав та ініціатив);

- створення сайтів, блогів, сторінок в СМ, інтернет-видань;
- кросспостиґ;
- краудсорсинґ (спільне вирішення проблем та втілення проєктів);
- краудфандинґ (збір коштів спільними зусиллями);
- громадська експертиза у віртуальному просторі;
- громадянський контроль за виконанням прийнятих рішень;
- законодавчі ініціативи.

Форми громадянської інтернет-участі

(за Д.О. Войновим і М. Ю. Павлютенковою)

Рис. 3. Конвенційні і неконвенційні форми громадянської інтернет-активності

Утім, запропонована авторами класифікація, на нашу думку, відображає *форми активності* користувачів у віртуальному інтернет-середовищі, які можуть носити характер як конвенційних, так і неконвенційних дій. Проте, коли йдеться про громадянську інтернет-участь, розвиток громадянської компетентності, вважаємо доцільним застосовувати лише конвенційні форми. З метою з'ясування найбільш актуалізованих форм громадянської інтернет-участі молоді, ми провели *експрес-опитування* лідерів громадських молодіжних організацій і майбутніх педагогів. Респондентам було запропоновано позначати на *рис. 4* (додаток 2) форми інтернет-участі, які вони застосовували хоча б один раз у своєму житті, а також ті форми інтернет-участі, якими б вони хотіли оволодіти. (Для онлайн опитування застосовувалися кольорові маркери).

За результатами експрес-опитування визначено: найбільш актуалізованими для респондентів виявилися електронні опитування, голосування, підписання електронних петицій, створення сторінок в соціальних мережах, а також кросспостинг (широке розповсюдження інформації. Майже 92 % респондентів приймають участь в соціальних опитуваннях і голосуваннях, мають власні сторінки в соціальних мережах, більше половини - реєструвалися на сайтах з метою підписання електронної петиції; 3% респондентів застосовували такі форми як участь у конкурсах проектів, краудфандинг (збір коштів), грассрутинг (створення ініціативних груп з метою захисту та реалізації прав громадян). Такі форми громадянської інтернет-активності як електронні звернення, запити на отримання публічної інформації, застосовують час від часу. Жодний респондент з учасників дослідження не брав участь у публічних дебатах, консультаціях, проведенні громадської експертизи і громадського контролю. Проте респонденти висловили бажання докладніше ознайомитися з цими формами вияву активності.

Слід також звернути увагу на те, що молодь виказує бажання оволодівати і застосовувати неконвенційні форми інтернет-участі, зокрема здійснювати гакерські атаки, ініціювати віртуальний страйк. На наш погляд, це є проявом протестних настроїв тієї частини молодих громадян, які відчують готовність відстоювати свою позицію у відповідь на байдужість влади до проблем молоді, або тиск з її боку.

Слабкий розвиток діалогічних форм спілкування у реальному соціальному просторі, зумовлює асиметричність комунікації соціальних суб'єктів в інтернет-просторі. Це пригнічує активність користувачів, уповільнює розвиток їх громадянської компетентності.

З ціллю засвоєння користувачами алгоритму обрання і застосування ефективних форм громадянської участі у віртуальному інтернет-середовищі ми

вважали доцільним створити кейс проблемних ситуацій, розв'язання яких актуалізує розвиток громадянської компетентності молоді.

Кейс проблемних ситуацій «Громадянська компетентність педагога»

Кейс інтерактивний метод аналізу конкретних (проблемних) ситуацій та пошуку оптимального їх вирішення. Кейс ґрунтується на групових дискусіях і передбачає активне обговорення та розв'язання проблеми. Суть кейс-методу полягає в тому, щоб із запропонованих альтернативних варіантів вибрати найбільш доцільне ефективне рішення та розробити оптимальну модель його реалізації. Перевагами кейс методу є його *практична спрямованість* (у розв'язуванні кейсу або серії кейсів індивід відпрацьовує уміння приймати рішення на підґрунті глибокого аналізу інформації); *інтерактивність* (за рахунок емоційного залучення усіх учасників процесу та їх активної участі кейс-метод забезпечує ефективність взаємодії. Команда вирішує проблему від імені конкретного «героя кейсу»).

Рішення кейсу/кейсів в інформаційно-комунікаційному інтернет-просторі має свої особливості розвиває: а) навички роботи з різноманітними джерелами інформації; б) уміння користувачів аналізувати реальність, відокремлювати віртуальне від реального; в) забезпечує можливість наочно побачити переваги колективних рішень перед індивідуальними; а також г) розвиває уміння майбутніх педагогів слухати та взаємодіяти з іншими учасниками комунікації. Аналіз конкретної ситуації кейсу дозволяє індивіду критично оцінити власний досвід прийняття рішень, усвідомити, що більшість проблем мають не одне, а багатозначне рішення. Ефективних рішень кейсу може бути декілька, що дозволяє учасникам всебічно проаналізувати проблему й в залежності від умов, обирати найбільш оптимальне рішення. Між тим, зауважимо, що погано організоване обговорення може вимагати надто багато часу. Якщо учасники не мають необхідних знань та досвіду кейс залишається не розв'язаним. Тому, модератору, що пред'являє кейс, необхідно вміти прогнозувати розвиток

дискусії і коригувати її перебіг, сприяти вияву соціальної активності усіх учасників, організовувати простір в якому уміють слухати та грамотно викладати свої думки. Метою модерації полілогів в інтернет-середовищі є досягнення ефективного (продуктивного) рівня комунікації в режимі співпраці, дотримання рівноправності суб'єктів, стимулювання їх до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Докладно особливості модерації полілогів в інтернет-середовищі описано автором у статті «Модерація полілогу як алгоритм трансформації комунікативних інтернет-практик» (Краснякова, 2019).

Ми вважаємо, що рішення кейсу стимулює громадянську інтернет-активність майбутніх педагогів, сприяє розвитку їх громадянської компетентності, а саме: знань, навичок пошуку, оцінки інформації; вміння аналізувати стан проблеми та визначати шляхи її вирішення, обирати оптимальний варіант, у разі необхідності виходити на новий більш складний рівень громадянської активності, проектувати свої дії в інтернет-середовищі, прогнозувати результати та усвідомлювати ступінь відповідальності інтерактивної взаємодії з різними соціальними суб'єктами. Нами було розроблено ситуаційні завдання, спрямовані на оволодіння молодими педагогами вміннями обирати найбільш ефективні форми громадянської активності в інтернет-середовищі. Апробацію кейсу ситуаційних завдань здійснювали онлайн, на платформі Zoom із студентами закладів вищої освіти педагогічного спрямування, які брали участь у попередніх етапах емпіричного дослідження. Майбутніх педагогів (всього 39 осіб) ми розподілили на п'ять груп по вісім осіб і кожній групі запропонували розв'язати ситуаційне завдання. Інструкцію щодо правил спілкування в процесі розв'язання кейсу та його презентації модератор надав напочатку дослідження. З метою розширення репертуару застосування різних форм громадянської інтернет-активності, ми запропонували майбутнім педагогам скористатися розробленою нами *матрицею оцінювання розвитку громадянської компетентності*. Після

презентації групою варіанту розв'язання кейсу здійснювалося обговорення, під час якого студенти – майбутні педагоги – мали змогу додатково вносити пропозиції, радили застосовувати інші конвенційні форми громадянської активності в інтернет-просторі, пропонували інші варіанти розв'язання проблеми.

Готовність молоді діяти заради вирішення актуальних проблем суспільства, захисту прав людини, згідно соціально-психологічної моделі громадянської компетентності, є показником її розвитку. Під час розв'язування кейсу майбутні педагоги пропонували створення спеціальної платформи, групи для обговорення питань у соціальних мережах, розробці проєктів, наголошували на необхідності горизонтальної інтеграції інтернет-спільноти. Учасники дослідження виявляли здатність мобілізувати спільне мислення у віртуальному просторі, готовність співпрацювати з іншими членами інтернет-спільноти.

Кейс проблемних ситуацій

«Громадянська компетентність молодого педагога»

Ситуація 1. «Не втручайтесь!»

«Вас призначено класним керівником шостого класу. На другому тижні навчання Ви помітили синці на руках та потилиці однієї з своїх учениць. На Ваші запитання – дівчина не відповідає. Директор школи і попередній класний керівник радять не акцентувати на цьому увагу і не втручатися. Діти у класі ніби нічого не помічають.... Ваші дії?

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Дайте рекомендації іншим педагогам, дітям, батькам. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Ситуація 2. «Не допустити!»

«На сесії територіальної громади надали дозвіл на установку малих архітектурних форм на території вашого мікрорайону. У переліку місць –

старий дитячий майданчик біля музичної школи. Батьки учнів музичної школи звернулися до Вас з проханням не допустити цього. Як Ви будете діяти?».

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Ситуація 3. **«Не ображайте!»**

«Члени однієї з громадських організацій вашого міста створили сайт «Варта нашого міста». На сайті систематично з'являються матеріали які ображають Вашу колегу. Керівництво вимагало від адміністратора сайту, припинити цькування і не розміщувати на сайті подібні матеріали. Але ці вимоги залишаються без уваги. Після оприлюднення нової серії таких матеріалів колегу доправили до лікарні із серцевим нападом. Що робити? »

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Дайте рекомендації керівнику установи, колегам, журналістам. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Ситуація 4. **«Не передбачено!»**

«У районному центрі, де проживають Ваші батьки, проводили реконструкцію вулиць і видалили всі місця для відпочинку. Мешканці цих вулиць зверталися до адміністрації району з проханням відновити місця для відпочинку. У письмовій відповіді місцевого органу влади зазначено: «Реконструкцію місць відпочинку – непередбачено. Ваші дії?»

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Дайте рекомендації мешканцям тих вулиць, які було реконструйовано. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Ситуація 5. **«Що робити?»**

«Ви створили у соціальній мережі «Facebook» ініціативну групу захисту паркової зони від забудови. В інтернеті до Вас приєдналося чимало прихильників. Через деякий час Вашу сторінку заблоковано. Що робити?».

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте шляхи вирішення проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Дайте рекомендації користувачам, які опинилися у подібній ситуації. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Розв'язання кейсу ситуаційних завдань показало: для вирішення проблем щодо захисту прав людини/дитини, довкілля, права на інформацію, свободу висловлювання, майбутні педагоги обирають діалогічні форми громадянської інтернет-участі та форми партнерської співпраці: участь у публічних дебатах, створення ініціативних груп (грассрутинг), втілення проєктів (краудсорсинг). У ситуаціях взаємодії з владою, застосовують форми інформування: електронні звернення, запити на публічну інформацію, підписання петицій, інтернет-опитування. Такі форми інтернет-активності як громадянська експертиза, громадянський контроль, законодавчі ініціативи молодими педагогами не застосовувалися і не розглядалися. Підсумовуючи результати апробації кейсу зазначимо, що майбутні педагоги виявляють інтерес до розв'язування у віртуальному просторі ситуацій, які мали/мають місце у реальному житті, спрямовані на співпрацю у віртуальному просторі з різними соціальними суб'єктами; прагнуть посилення горизонтальних зв'язків, горизонтальної інтеграції, відтворення партнерської (суб'єкт-суб'єктної) моделі взаємодії у віртуальному середовищі. Зокрема на пропозицію модератора підготувати ситуаційні завдання на наступний етап, студенти запропонували знайти їх у віртуальному Ютуб-каналі, розв'язати і викласти результати обговорення для широкого застосування.

Розв'язання кейсу ситуаційних завдань за допомогою сконструйованої матриці оцінювання розвитку громадянської компетентності розширило знання молоді щодо застосування конвенційних форм громадянської

інтернет-активності, посилило готовність до взаємодії з іншими соціальними суб'єктами в інтересах суспільства.

Список використаних джерел

Войнов Д. А., Павлютенкова М. Ю. Интернет-диалог как новая форма политического участия граждан. – URL:

<http://viperson.ru/wind.php?ID=630496&soch=1>

Жадан, І. В. (2019) Соціально-психологічна модель громадянської компетентності Проблеми політичної психології. Випуск 2 (22). 7–21

Жадан, І. В. (2020). Соціально-психологічні чинники громадянської компетентності майбутніх педагогів Проблеми політичної психології. Збірник наукових праць. Випуск 9 (23) с. 170-182

Клименко, Е. И. (2015). Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования. Молодой ученый, 22, 816–818. URL <https://moluch.ru/archive/102/22425/>

Краснякова, А. О. (2019) Конвенційні форми інтернет-комунікації як ресурс розвитку громадянської компетентності молоді. Теорія і практика сучасної психології. № 6. Т.2. 188–192. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.33>

Краснякова, А.О. (2019) Модерація полілогу як алгоритм трансформації комунікативних інтернет-практик. Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія психологічні науки. Випуск 1. с. 228-23

Краснякова, А.О. (2019) Цифрова компетентність користувачів інтернету : соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. Проблеми політичної психології. Випуск 2 (22). 198–210
DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-40>

Краснякова, А. О. (2020) Інтернет-середовище як ресурс розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика», 4-5 грудня 2020 р. Гельветика. С. 167–170

Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. — Available at: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

Піддячий, В. (2017) Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. Молодь і ринок, 7, 76–82.

Равен Дж. (2002) Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., «Когито-центр», 2002. 396 с.

Смагіна, Т. М. (2010) Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема Вісник Житомирського національного університету. Випуск 50. Педагогічні науки. – С. 138-142

Солдатова, Г. У., Нестик, Т. А., Рассказова, Е. И., & Зотова, Е. Ю. (2013). Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования, Москва: Фонд Развития Интернет.

Chadwick A., May C. Interaction between States and Citizens in the Age of Internet: “e-Government” in the United States, Britain and the European Union // *Governance*. 2003. V. 16, No. 2. P. 271–300.

Gibson R. K., Lusoli W., Ward S.(2205) Internet Effects. Political Studies Association. Gibson R. K. Online Participation in the UK: Testing a “Contextualised” Model of Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2005. Vol. 7. P. 561–583.

Levine, P., 2002, Can the Internet save democracy? Toward an on-line commons, in: Hayduk, R., Mattson, K. (Eds.): Democracy's moment: Reforming the American political systems, New York: Rowman & Littlefield, 121-137.

Stern E., Gudes O., Svoray T. Web-based and traditional public participation in comprehensive planning: a comparative study. *Environment and Planning B: Planning and Design*. 2009. Vol. 36. P. 1067–1085.

Додатки

Додаток 1

Опитувальник рівня інтернет-активності (ORIA)

Оберіть, будь ласка, одну відповідь на кожне запитання і позначте її.

1. Уявіть, що ваші друзі в соціальних мережах обговорюють новини. Чи приєднаєтеся Ви до цього обговорення?

- А) так, приєднуюся до обговорення;*
- Б) буду спостерігати за обговоренням;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні, мене це не цікавить.*

2. Ви спроможні ініціювати он-лайн опитування ?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

3. Ви робите перепост в мережі Інтернет актуальної інформації щодо подій суспільного життя?

- А) так;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні;*

4. Вас вразили подія. Будете коментувати її в інтернеті? (у соціальних мережах, на форумі, в чаті)

- А) так, обов'язково висловлю свою думку;*
- Б) скоріш за все, прокоментую;*
- В) можливо поставлю лайк під коментарями інших;*
- Г) ні.*

5. Ви переглядаєте стрічки новин в інтернеті?

- А) так, завжди;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні, не переглядаю.*

6. Чи готові розповсюджувати в мережі Інтернет інформацію, щодо порушення прав людини?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

7. Ви підпишете електронну петицію, звернення, якщо для цього необхідно додатково зареєструватися на сайті?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

8. Чи цікавитеся діяльністю органів влади, громадських організацій, об'єднань у віртуальному інтернет-просторі?

- А) так;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні.*

9. Чи братимите участь у публічному онлайн обговоренні шляхів вирішення соціальних проблем в країні?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

10. Ви шукаєте в Інтернеті аналітичні огляди стосовно процесів, що відбуваються в країні, світі?

А) так, шукаю; Б) інколи; В) дуже рідко; Г) ні, це не для мене.

11. Ви готові пояснити друзям, що за свої дії в інтернеті треба нести відповідальність?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні;

12. Чи здатні Ви вести блог/сторінку в соціальних мережах і аналізувати суспільні проблеми, успіхи і прорахунки влади?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

13. Ви готові вносити пропозиції і опрацьовувати електронні версії документів державних та місцевих органів влади, громадських, політичних організацій?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

14. Ваші друзі нещодавно обговорювали ток-шоу з участю відомих державних діячів. Ви будете переглядати це ток-шоу, наприклад в Ютубі, чи подивитись іншу програму?

А) так, пошукаю і перегляну;

Б) скоріш за все перегляну;

В) скоріше ні;

Г) ні, я не дивлюся політичних ток-шоу;

15. Чи підтримаєте Ви акцію протесту у віртуальному інтернет-середовищі, якщо вона спрямована на захист прав людини, зокрема права на інформацію?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

16. Ваші знайомі запросили Вас у робочу групу, яку створено онлайн з метою розв'язання екологічної проблеми міста. Чи будете Ви брати участь онлайн у цій робочій групі?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

Позначте «+» ті форми інтернет-комунікації, які Ви застосовували хоча б один раз у своєму житті та знаком «V», ті форми які б хотіли застосувати у майбутньому¹⁰.

- підготував і направив електронне звернення;
- звертався до електронної приймальної;
- підписав петицію в інтернеті;
- брав участь у публічному обговоренні проблем в он-лайн режимі;
- брав участь у конференціях, форумах, засіданнях робочих групах;
- підготував та розмістив запит на отримання публічної інформації;
- брав участь в онлайн публічних консультаціях, щодо проблем молоді;
- доводив свою точку зору під час дебатів в он-лайн режимі;
- брав участь в інтернет-опитуванні;
- створював сплоги (сайти-клони);
- подавав пропозиції до проектів документів, що обговорюються в інтернеті;
- розповсюджував непублічну інформацію;
- працював у веб-групі;
- брав участь у конкурсах електронних проектів;
- створював сайт, блог, сторінку в соц. мережах, інтернет-видання
(*підкресліть необхідне*);
- збирав кошти в інтернеті на потреби інших;
- створював (допоміг іншим створити) ініціативну групу, асоціацію, організацію, громадське об'єднання з метою захисту політичних і громадських прав / ініціатив (*підкресліть необхідне*);
- виконував роль «троля»;
- брав участь у гакерських атаках;

¹⁰ Для онлайн опитування застосовувалися кольорові маркери

– Інше

(допишіть) _____

Додаток 3

Матриця оцінювання розвитку громадянської компетентності в інтернет-середовищі

Етапи розвитку громадянської компетентності	Типи взаємодії соціальних суб'єктів в інтернет-середовищі		
	Інформування	Діалоги, консультування	Партнерство
Актуалізаційний	Суб'єкт ознайомлюється з інформацією, результатами соціологічних опитувань, аналітичних матеріалів, що знаходяться у вільному доступі. Здійснює пошук необхідної інформації, використовує різні бази даних, оформлює запити на публічну інформацію, ел. звернення. Спостерігає за контентом блогерів, обговоренням у соціальних мережах, в чатах, форумах. Інформацію місцевих та державних органів влади, політичних партій, громадських організацій/об'єднань,	Взаємодія суб'єктів відбувається як обмін коментарями, думками, пропозиціями, проведенням консультацій, круглих столів. Інформація щодо результатів двосторонніх обговорень, діалогів, консультацій, зберігається у віртуальному просторі та оприлюднюється учасниками комунікації, або з їх дозволу; матеріали круглих столів зберігаються у відкритому доступі. Пропозиції, сформульовані під час діалогічної взаємодії, мають консультативний характер і не обов'язково враховуються органами регіональної, державної влади, політичними партіями, громадськими	Суб'єкти ініціюють створення нових або актуалізують діяльність існуючих установ, онлайн груп, рад, комітетів. організовують онлайн опитування, конференції, форуми, конкурси проектів, круглі столи з метою актуалізації проблеми і визначення ефективних форм, способів, шляхів її розв'язання. Співпрацюють з асоціаціями, громадами, громадськими організаціями та об'єднаннями, державними інститутами, політичними партіями. Отриманні результати (інтернет-опитувань, онлайн консультацій, підписання ел. петицій, розгляду ел. звернень) оприлюднюють на сайтах,

	наукових установ, робочих груп, комітетів, розповсюджує за бажанням. Час від часу здійснюється інформування інших суб'єктів, переважно у відповідь на їх запит.	організаціями та об'єднаннями, робочими групами, комітетами тощо. Діалоги, полілоги у віртуальному просторі не є системними, відбуваються ситуативно з ціллю актуалізації проблеми.	у соціальних мережах, чатах, форумах, блогах. Інформація про співпрацю є публічною і зберігається у вільному доступі. Співпраця соціальних суб'єктів – системна і спрямована на досягнення результату.
Пошук о-дій овий	Суб'єкт веде пошук контенту з метою інформування інших, розсилає інформаційні повідомлення на офіційні сайти, в електронні ЗМІ, розміщує інформацію у соціальних мережах. Поширює аналітичні матеріали та експертні висновки іншим суб'єктам, оприлюднює інформацію офіційних органів влади, консультаційних комітетів, робочих груп, політичних партій, громадських рад, громадських організацій та об'єднань. Здійснює кроспостинг контенту щодо різних варіантів, процедур прийняття рішень, їх можливих наслідків. Інформує інтернет-спільноту про відкритий доступ до ел. версій документів, інформаційно-аналітичних матеріалів, наукових розробок що зберігаються у різних базах даних.	Суб'єкти започатковують двосторонні консультації щодо проведення онлайн семінарів, інтернет-конференцій, вебінарів; публічних онлайн обговорень; круглих столів з експертами, аналітиками, медіаторами суспільства, громадськими організаціями та об'єднаннями, представниками влади. Консультавання, підготовка проєктів, документів, рішень та планів заходів, розробка стратегій відбувається у віртуальному просторі. Оприлюднення та розповсюдження матеріалів за результатами діалогічного консультування – як у віртуальному (розміщення інформації на сайтах, у соціальних мережах), так і у реальному інформаційному просторі (поширення у ЗМІ, ТБ, радіо).	Суб'єкти створюють дорадчі органи за участю представників влади, громадян, громадських організацій та об'єднань; готують, обговорюють і затверджують проєкти документів: рішень, планів, дорожніх карт. Залучають інтернет-спільноту до широкої участі у публічних онлайн обговореннях, дискусіях, дебатах; створюють віртуальні платформи і модерують обговорення. Проводять конференції, форуми, круглі столи, засідання робочих груп, рад, комітетів, здійснюють їх онлайн трансляцію. Беруть участь у розробці та реалізації державних програм, місцевих бюджетів, заходів територіальних громад; втіленні соціальних проєктів. Взаємодія у віртуальному інтернет-середовищі між різними соціальними суб'єктами – партнерська.

Рефл екси вно- аналі тичн ий	Суб'єкт аналізує і систематизує інформацію щодо шляхів, способів вирішення проблем. Оприлюднює результати обговорень, оцінки експертів, висновки консультантів, аналітичні матеріали, результати наукових досліджень, опитувань громадської думки; створює бази даних, поширює інформацію щодо наслідків прийнятих рішень. Здійснює кроспостинг підготовлених інформаційних матеріалів.	Суб'єкти здійснюють громадську експертизу реалізації прийнятих рішень у віртуальному просторі, враховуючи дослідження громадської думки, експертні висновки, результати консультацій, опитувань. У процесі підготовки інформаційних матеріалів проводять консультації щодо можливих результатів втілення рішень, реалізації проєктів, а також обговорення на різних платформах (у соціальних інтернет-мережах, форумах, чатах) необхідності внесення змін до проєктів, документів з метою перегляду прийнятих рішень.	Суб'єкти аналізують результати спільної діяльності та прогнозують наслідки своєї співпраці; обґрунтовують необхідність внесення змін до законодавчих органів державної влади, перегляд прийнятих рішень, розробку нових стратегій співпраці. Ініціюють затвердження змін. Здійснюють громадський контроль за виконанням прийнятих рішень, внесених змін та коригують способи розв'язання проблем. Співпраця суб'єктів у синтетичному інтернет-середовищі не припиняється, а навпаки стає більш ефективною і результативною.
---	--	--	--