

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

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

ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК

За науковою редакцією С. І. Позняк

Кропивницький– 2022

УДК 159.9.923.2

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;
Блинова О. Є., доктор психологічних наук;
Володарська Н. Д., кандидат психологічних наук*

Соціально-психологічні ресурси розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів : практичний посібник / С. І. Позняк, М. 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. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. – 172 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 в сімейній взаємодії, взаємодії з медіа, освітньому та інтернет-середовищі. Виявлено ресурси та запропоновано технології і практичні інструменти – діагностичні і розвивальні методики, спрямовані на залучення майбутніх педагогів до взаємодії в різних соціальних середовищах та розвиток їхніх громадянських компетентностей.

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

УДК 159.9.923.2

ISBN 978-966-189-671-9

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022
© Позняк С. І., Сидоркіна М. Ю., Остапенко І. В., Краснякова А. О.,
Скар О. М., 2022

ЗМІСТ

Вступ	5
 Розділ 1. Потенціал освітнього середовища щодо розвитку громадянської компетентності молоді (С. І. Позняк).....	7
1.1. Тенденції розвитку практик громадянської взаємодії: настановлення суб'єктів освітнього процесу	7
1.2. Методика самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі	25
<i>Список використаних джерел.....</i>	<i>33</i>
 Розділ 2. Соціальний інтерес як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: технологія коригування (М. Ю. Сидоркіна).....	36
2.1. Роль соціального інтересу в розвитку громадянської компетентності молоді	36
2.2. Технологія розвитку громадянської компетентності шляхом актуалізації соціального інтересу	43
<i>Список використаних джерел.....</i>	<i>68</i>
 Розділ 3. Розвиток громадянської компетентності дитини в сімейній взаємодії (О. М. Скар)	71
3.1. Опитувальник для визначення особливостей взаємодії батьків і дітей як чинника розвитку громадянської компетентності	71
3.2. Напрями, засоби та інструменти розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії	90
<i>Список використаних джерел.....</i>	<i>108</i>

Розділ 4. Розвиток громадянської компетентності молоді засобами соціальних медіа (І. В. Остапенко)	111
4.1. Потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності молоді	111
4.2. Програма соціально-психологічного тренінгу розвитку громадянської компетентності молоді з використанням соціальних медіа ...	119
<i>Список використаних джерел.....</i>	<i>134</i>

Розділ 5. Інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет як ресурс розвитку громадянської компетентності молоді (А. О. Краснякова).....	137
5.1. Цифрова компетентність як передумова розвитку громадянської компетентності кіберпокоління	138
5.2. Матриця оцінювання громадянської компетентності молоді в інтернет-середовищі. Кейс проблемних ситуацій для майбутніх педагогів	144
<i>Список використаних джерел.....</i>	<i>158</i>

Додатки.....	160
1. Складові моделі оцінювання громадянських компетентностей в освітніх закладах.....	160
2. Опитувальник для студентської/учнівської молоді.....	161
3-4. Приклади інтернет-мемів, які використовували учасники програми розвитку громадянської компетентності	163
5-7. Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності.....	165
8. Опитувальник рівня інтернет-активності (ОРІА)	168
9. Опитувальник «Форми громадянської інтернет-участі»	170

ВСТУП

Громадянська культура, згідно з Г. Алмондом і С. Вербою¹, складається в 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 й опосередковано: прямо – через можливості та обмеження, якими регламентується діяльність молоді людини; опосередковано – через поняття, уявлення, компетентності, які молода людина може розвивати і застосовувати в 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 їхнього впливу і 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 Дж. 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 суспільства, роль та можливості громадянина як його члена, а

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. Москва: Когито-Центр.

також здатністю реалізувати себе в суспільно-політичному житті через взаємодію з іншими.

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

Освітнє середовище розглядають як другу після родини арену, де відбувається розвиток громадянської компетентності молодшої людини, адже освіта є єдиним соціалізувальним інститутом, який підлягає регулюванню і контролю з боку громадян. Вона уповноважена відтворювати культуру суспільства і принципи та практики взаємодії в ньому. Саме через освітнє середовище молодь ознайомлюється з політичною системою країни, своєю роллю як громадянина і 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 в сімейній взаємодії, взаємодії з медіа, освітньому та інтернет-середовищі. Визначено роль соціального інтересу як настановлення, яке зумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії. Виявлено ресурси та запропоновано технології і практичні інструменти – діагностичні та розвивальні методики, вправи та кейси, спрямовані на залучення молоді до компетентної громадянської взаємодії в різних соціальних контекстах.

Розділ 1

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 розуміння того, що розвиток громадянської компетентності відбувається перш за все під впливом безпосередньої повсякденної практики взаємодії молодшої людини в освітній громаді. Саме тут створюється середовище для формування відповідних громадянських настановлень та вмінь, що, проте, не заперечує важливість такого чинника розвитку громадянської компетентності в освітньому процесі, як оволодіння молоддю теоріями політичного устрою суспільства та політичних інститутів, знаннями про принципи демократичної взаємодії та громадянські права та свободи.

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 відбуваються на двох рівнях: спочатку на соціальному – як колективна, соціальна діяльність, а потім на індивідуальному – як внутрішній спосіб мислення дитини. За Виготським (1983), «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» (с. 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. Бронфенбреннера 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, Schwilll, & Amadeo, 1999).

Складна система взаємовпливів агентів та чинників політичної соціалізації молоді не дає змоги 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 численні 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 їхні соціальні компетентності та практики. Вони можуть тільки відтворювати їх (Youniss, 2011).

Доказом такого твердження може бути той факт, що є багато досліджень чинників розвитку громадянської компетентності молоді, теоретичних моделей, створених для того, щоб пояснити, чому розвиток громадянських компетентностей залежить 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 наразі поки що практично немає (Wilkenfeld, Lauckhardt, & Torney-Purta, 2010), так само як і визначеності щодо механізмів, за допомогою яких оперують такі чинники.

Так, Lenzi et al. (2013) спробували з'ясувати, які чинники можуть сприяти розвитку громадянської компетентності підлітків у громаді, що стосується, зокрема, й освітньої громади. Для цього дослідники звернулися до вже знайомої нам теорії екологічних систем Бронфенбренера, яка визначає роль середовища в усвідомленні молоддю громадянських цілей та формуванні громадянських компетентностей. Вони також узагальнили 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 одне про одного та демонструють бажання співпрацювати для розв'язання спільних проблем, вона демонструє вищий рівень готовності до громадської діяльності (Kahne, & Sporte, 2008). Вищий рівень зв'язку асоціюється з більшим ступенем громадянського залучення, яке, відповідно, є одним із показників громадянської компетентності.

Для дослідження процесів, через які соціально згуртована громада може впливати на громадянські практики молоді, Lenzi et al. (2013) запропонували інтегрувати підходи психології громади і 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, & Brooks-Gunn (2000). Щоб розглянути процес, через який соціальний зв'язок з громадою впливає на розвиток громадянських компетентностей 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 і теорія соціально-психологічного розвитку (Watts, Williams, & Jagers, 2003), а також дослідження громадянського залучення молоді, що дають змогу означити процеси, які пояснюють, як соціальний контекст (неродинне оточення), у нашому випадку освітнє середовище, може впливати на розвиток громадянських компетентностей молоді.

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

- *навчання через спостереження* (Бандура, 2000): молодь засвоює громадянські компетентності через взаємодію з іншими людьми в найближчому оточенні та спостереження за поведінкою інших і її наслідками. У процесі інтеракції молодь ознайомлюється 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 поділяння 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 уміння усвідомлювати загальну перспективу, яка характеризує групу людей загалом і розуміння того, які компетентності схвалюються і стимулюються в найближчому оточенні;

- *формування громадянської ідентичності* (Erikson, 1968): соціальні стосунки мають вирішальний вплив на процес розвитку ідентичності; у ньому конструюється картина світу та формуються цінності та уявлення про роль особистості в суспільстві;

- *рефлексія щодо громадянських проблем* (Watts et al., 1999): усі ситуації, у яких молодь взаємодіє із старшим поколінням, стимулюють її рефлексію щодо громадянських проблем, що має потенційний вплив на підвищення рівня

громадянського залучення, оскільки молодь усвідомлює проблеми соціальної нерівності, у неї розвивається мотивація до діяльності, щоб змінити таку асиметричну ситуацію в суспільстві;

– *зобов'язання перед громадою*: є думка, що в людей, які мають сталі соціальні зв'язки в громаді, складається сильна емоційна відданість щодо найближчого оточення, що стає важливою передумовою розвитку громадянських компетентностей. Прихильність до громади стимулює у людей мотивацію «повернути» їй ту підтримку, яку вони від неї отримали. (Flanagan et al., 2007);

– *прихильність до громади та залучення*: є таке поняття, як «зв'язок з місцем». Воно стосується глибоких емоційних зв'язків, які складаються в індивіда з часом щодо окремих місць через той досвід позитивної взаємодії, який був там отриманий. (Altman, & Low, 1992). На цьому наголошує психологія довкілля та психологія громади, аргументуючи таке положення тим, що людина вмотивована захищати і робити кращими місця, що мають особливе значення для неї;

– *фасилітація громадянської діяльності*: наявність розгалужених приватних зв'язків у своєму оточенні може посилювати впевненість молодшої людини у своїй здатності робити внесок у загальне благо, полегшуючи пошук ключових осіб у громаді, які мають вплив на розв'язання її проблем (Lenzi et al., 2013).

Що ж до самих громадянських компетентностей, то їх спектр значно ширший, ніж ті, що притаманні доброму громадянину – хорошій людині: бути 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, згідно з дослідженням ten Dam et al. (2011) являє собою динамічний конструкт. Цей конструкт складається з когнітивного, ставленнєвого, конативного і рефлексивного компонентів, кожен із яких потрібен громадянину для виконання чотирьох ключових соціальних завдань: 1) *діяти в демократичний спосіб*, 2) *діяти відповідально*, 3) *уміти поводитися в конфліктних ситуаціях*, 4) *справлятися з відмінностями* (соціальними, культурними, релігійними тощо). Відповідно, як *ознаки 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 в соціально прийнятний спосіб, у дещо стислому вигляді представлено в Додатку 1. Модель, як зазначають її автори, була предметом декількох етапів апробації: оцінки репрезентативності компетентностей і їхніх складових (знання, ставлення, вміння, рефлексія) експертами – учителями шкіл, інспекторами, викладачами і науковцями в галузі освіти. Її пропонується покласти в основу методики оцінювання набутих молоддю в процесі освіти громадянських компетентностей (ten Dam et al., 2011).

Інтерес становлять висновки емпіричного дослідження, проведеного дослідниками для валідизації методики оцінювання громадянських компетентностей, побудованої на основі розробленої ними моделі. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що молодь, яка вище оцінює власні громадянські вміння, демонструє більш позитивне ставлення до громадянства загалом. Складова знань показує найменшу кореляцію з іншими компонентами. Особливо слабкою є кореляція між знаннями і рефлексією. Респонденти з вищим рівнем знань громадянознавчого матеріалу не показали вищий рівень рефлексії щодо тем, пов'язаних з громадянством. Специфічна

позиція компонента знань у системі громадянських компетентностей випадає із загального кореляційного тренду, виявленого в процесі аналізу валідності конструкта соціальних завдань. Для кожного соціального завдання виявлено високу кореляцію між ставленнями, вміннями та рефлексією, а от компонент знання як невід'ємна складова 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.

Проведений вище огляд теоретичних поглядів на проблему розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі дає підстави зробити такі *висновки*:

- механізмами розвитку громадянських компетентностей у взаємодії в освітній громаді є навчання через спостереження, прийняття та поділяння думки, розвиток громадянської ідентичності, рефлексія щодо громадянських питань, зобов'язання перед громадою, прихильність та залучення, фасилітація громадянської діяльності.
- розвиток громадянської компетентності молоді в освітньому середовищі визначається такими основними соціальними завданнями (або компетентностями): здатністю і готовністю діяти в демократичний спосіб, діяти соціально відповідально, конструктивно поводитися в конфліктних ситуаціях, долати суперечності, які виникають унаслідок 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.

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

Окреслені положення дають змогу студентам і 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 відтак деталі емпіричного дослідження та обговоримо його результати.

Одним із способів 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 так званих мотиваторів розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі застосовано напівструктуроване експертне інтерв'ю, респондентами якого стали студенти і викладачі ЗВО, учні 10-11 класів та вчителі старших класів ЗЗСО. Результати інтерв'ю загалом підтвердили актуальність моделі громадянської компетентності, яку ми запозичили у ten Dam et al. (2011) й адаптували з урахуванням завдань цього соціально-психологічного дослідження. Модель

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, визначено відповідно 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:

- явлення про суспільні норми та правила поведінки, принципи та правила демократичної взаємодії, способи розв’язання конфліктів, соціальні, культурні, релігійні відмінності, інтерес до соціально-політичних процесів і подій (когнітивний складник);
- бажання суб’єктів долучатися до комунікації та активно і критично її підтримувати, прагнення відстоювати справедливість, надавати допомогу, прагнення не завдавати шкоди іншим та довілі, брати до уваги думку іншої сторони, спільно шукати взаємоприйнятне рішення, бажання дізнатися про думки та спосіб життя інших, позитивне ставлення до іншого (ставленнєвий складник);
- звичка висловлювати власну думку, готовність дослухатися до думок інших, займати неупереджену позицію, здатність поставити себе на місце іншого, впоратися з незнайомою соціальною ситуацією, настановлення зважати на бажання та звички інших, дотримання правил поведінки в різних соціальних ситуаціях, дотримання закону (конативний складник);
- прагнення розмірковувати про проблеми влади, демократії, рівності; аналізувати проблеми соціальної згуртованості та конфлікту інтересів; оцінювати власний внесок у забезпечення соціальної справедливості; визначати причини конфліктів, можливості запобігання конфліктам їх розв’язання; сприймати різноманітність як природне явище;

враховувати соціально-культурні основи поведінки різних людей (рефлексивний складник).

Що ж до мотиваторів розвитку громадянської компетентності у взаємодії в освітньому середовищі, то їх базовий перелік визначено на основі розглянутих у попередньому параграфі чинників і механізмів розвитку громадянської компетентності в громаді, а потім уточнено під час експертного опитування.

В остаточному переліку міститься:

- виконання спільних завдань та проєктів;
- залучення до студентського самоврядування;
- ознайомлення з новим знанням і новими поглядами;
- взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки;
- схвальна, позитивна оцінка студентів і викладачів;
- численні соціальні зв'язки і стосунки;
- зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку від неї було отримано раніше;
- рефлексія щодо громадянських проблем;
- прихильність до громади: бажання молодій людині зробити кращим те місце, де вона навчається;
- упевненість у своїй здатності зробити внесок у загальне благо.

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

Першим завданням було оцінити, якою мірою взаємодія в освітньому середовищі (під час аудиторних занять і під час позааудиторної діяльності, залучення до студентської/учнівської громади, самоврядування, волонтерської діяльності, формального і неформального спілкування з однолітками та

викладачами тощо) потребує (сприяє розвитку) наведених компетентностей. Опитувальник побудовано за методом СД з використанням 28 шкал (по 7 шкал на кожен з основних ознак практик взаємодії: демократичність, соціальна відповідальність, повага та інтерес до «іншого», налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях). Друге завдання полягало в ранжуванні респондентами запропонованих мотиваторів розвитку громадянської компетентності за ступенем їхньої 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 визначити, 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».

В опитуванні взяли участь 240 респондентів, зокрема: студенти ЗВО з різних регіонів (152 особи) та учні 10-11-х класів ЗЗСО (47 осіб); викладачі ЗВО, ЗЗСО та вчителі старших класів (43 особи). Більшість вибірки було сформовано адресно, приблизно 5% респондентів – самовибірка.

Проаналізуємо детальніше отримані дані і ті тенденції, які вони дають змогу виявити в настановленнях суб'єктів освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі. Розгляньмо спочатку окремо масиви даних обох групи респондентів – студентської/учнівської молоді та викладачів за кожним із завдань, а потім порівняймо отримані дані.

Масив цих відповідей респондентів за першим завданням опитувальника опрацьовано з використанням методів математичної статистики. За методом центроїдного аналізу обробки даних 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 (F_1), повага та інтерес до «іншого» (F_2), демократичність (F_3), соціальна відповідальність (F_4) (табл. 1.1). Загалом у результаті аналізу виокремлено вісім факторів, однак останні чотири з них не увійшли до моделі через низьку факторну вагу ($< 0,4$) їхніх складників.

За результатами аналізу отриманої факторної моделі 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, імовірно, мають ключове значення в практиках взаємодії респондентів з освітнім оточенням. Важливе значення 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 й критично підтримувати комунікацію, потреби надавати допомогу, оцінювати власний внесок у 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-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), норми демократичної взаємодії (F_4), повага та інтерес до «іншого» (F_5) (див. табл. 1.1).

Факторні моделі настановлень студентів/учнів та викладачів

	Студенти/учні (61.98 %)	Викладачі (76.6 %)
F₁	Взаємовигідне розв'язання конфлікту (16.63 %)	Демократичність (16.76%)
F₂	Повага та інтерес до «іншого» (16.3%)	Взаємовигідне розв'язання конфлікту (15.88%)
F₃	Демократичність (16.04 %)	Соціальна відповідальність (15.19%)
F₄	Соціальна відповідальність (15.71 %)	Норми демократичної взаємодії (14.88 %)
F₅		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 це свідчить перший, найінформативніший, і четвертий фактори, які об'єднують судження, що репрезентують демократичність: «прагнення дослухатися до думок інших», «бажання вступати та активно й критично підтримувати комунікацію», «дотримання закону». Важливим значенням у структурі настановлень цієї категорії респондентів є «взаємовигідне розв'язання конфліктів», визначене параметрами другого фактору. Сенси, пов'язані із соціальною відповідальністю, також досить вагомо представлені в 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 долати 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 свідчить про такі відмінності в семантичній структурі настановлень цих двох категорій респондентів: смислотвірним

компонентом семантичної структури настановлень молоді є значення взаємовигідного розв'язання конфлікту, тоді як у структурі настановлень викладачів цей компонент займає друге місце, а смислотвірним є значення демократичності, яке також репрезентовано судженнями, представленими четвертим фактором моделі «норми демократичної взаємодії». В 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.

Схожі тенденції в структурі семантичного простору значень обох категорій респондентів простежуються і в результатах порівняльного аналізу відповідних масивів даних. Як видно з таблиці 1.2, достовірні відмінності 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 1.2

Статистичні показники параметрів, за якими 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 - настановлення зважати на бажання та звички інших	3.694	3.122	< 0,01
6 - сприймання різноманітності як природного явища	4.055	3.683	< 0,05
7 - враховування соціально-культурних особливостей поведінки різних людей	4.06	3.683	< 0,05

Умовні позначення: x – середнє значення, p – достовірна відмінність.

Порівняльний аналіз демонструє, що, порівняно з представниками викладацького складу, достовірно більша частка молоді вважає, що її досвід взаємодії в освітньому середовищі, який 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 довіллю ($P < 0,05$), позитивного ставлення до «іншого» ($P < 0,05$), настановлення зважати на бажання та звички інших ($P < 0,01$), сприйняттям різноманітності як природного явища ($P < 0,05$), врахуванням соціально-культурних особливостей поведінки різних людей ($P < 0,05$).

Загалом результати порівняльного аналізу відображають 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.

Відтак ознайомимось з результатами другого завдання опитування суб'єктів освітнього процесу, у якому їх просили проранжувати аспекти взаємодії в освітньому середовищі за ступенем їхньої важливості для розвитку громадянської компетентності молоді людини. Нагадаємо, що в моделі емпіричного дослідження такі аспекти розглядаються 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 1.3.

Результати ранжування мотиваторів розвитку громадянської компетентності в процесі взаємодії в освітній громаді, як показали відповіді студентів і учнів, свідчать про те, що молодь пов'язує розвиток своїх громадянських компетентностей перш за все із взаємодією з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки. На другому місці – набуття нових знань та ознайомленням з новими поглядами. Третє місце посідає такий мотиватор, як прихильність до громади, тобто

бажання молоді зробити кращим те місце, де вона навчається. Найменш важливими молодь визнала зобов'язання перед громадою (бажання «повернути» їй ту підтримку, яку вона від неї отримала), схвальну позитивну оцінку студентської та викладацької громади та залучення до самоврядування.

Таблиця 1.3

Результати ранжування респондентами мотиваторів розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі

Параметри	Частка відповідей (%)	
	студенти/учні	викладачі
1 - виконання спільних завдань та проєктів	48,6	65,9
2 - залучення до студентського самоврядування	24,0	39,0
3 - ознайомлення з новими знаннями та новими поглядами	51,9	36,6
4 - взаємодія з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи, мають інші думки	65,0	58,5
5 - схвальна позитивна оцінка студентів і викладачів	18,6	22,0
6 - численні соціальні зав'язки і стосунки	23,0	29,3
7 - рефлексія щодо громадянських проблем	29,5	19,5
8 - зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку від неї колись було отримано	14,2	17,1
9 - прихильність до громади: бажання зробити кращим те місце, де навчаються	51,4	56,1
10 - впевненість у своїй здатності зробити внесок у загальне благо	45,4	48,8

Викладачі розташували запропоновані для ранжування позиції в дещо іншій послідовності, визначивши виконання спільних завдань та проєктів за найефективніший мотиватор розвитку громадянської компетентності в освітній громаді. На другому і третьому місцях респонденти розташували відповідно взаємодію з людьми, які представляють різні соціальні, вікові, етнічні групи,

мають інші думки та прихильність до громади (бажання зробити кращим те місце, де вони навчаються). Як бачимо, третя позиція в ранжуванні викладачів та студентів/учнів збігається.

Що ж до найменш продуктивних мотиваторів, то до них викладачі віднесли 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 від неї було колись отримано. Тут також перша і третя з названих позицій збігаються 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 в 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. У більшості відповідей респондентів визначено лише два з перелічених мотиватори, на які дистанційна освіта впливає негативно: «залучення до студентського самоврядування» та «численні соціальні зв'язки і стосунки». А от на «виконання спільних завдань та проектів», «ознайомлення з новими знаннями 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 те місце, де вони навчаються» та «впевненість у своїй здатності зробити внесок у загальне благо» 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 (студентською, викладацькою): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку колись від неї було отримано». На «виконанні спільних завдань та проєктів», «ознайомленні з новими знаннями 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 під час порівняння даних цих двох категорій респондентів не виявлено.

Загалом аналіз результатів емпіричного дослідження настановлень суб'єктів освітнього процесу свідчить про 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 загроз для розвитку громадянської компетентності.

1.2. Технологія самооцінювання практик громадянської взаємодії в освітньому середовищі

Тенденції в 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 XXI століття як макросередовище, у якому відбувається розвиток громадянської компетентності учнів та студентства, є метамодерним глобалізованим суспільством. Воно визначається такими процесами та явищами, як цифровізація і технологізація, акселерація і 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 учнівської молоді та студентства, а також концептуалізації самої громадянської компетентності.

Аналізуючи тенденції в сучасній освіті, Pawlak, & 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, спрямованість на досягнення індивідуальних цілей. Отже, модель освіти, за якої викладач розповідав би студентам про одні й ті ж самі речі й однаково вимірював рівень їхніх знань, потребує трансформації. Цифровізація дає змогу запропонувати молодій людині *індивідуальну траєкторію навчання та розвитку*.

Запровадження такого підходу вимагає перегляду питання ієрархії в організації освіти, яка створює умови для переваги одних курсів/дисциплін/студентів над іншими. Отже, ще однією рисою сучасної освіти є пошук шляхів досягнення *балансу status quo* (ієрархічно побудованої моделі) з *потребами студентства цифрової ери, тобто деієрархізація освіти* (Pawlak, 2017). Парадигма навчання, що відповідає викликам цифрового суспільства, вимагає мета-навчального плану, який передбачав би незалежну творчу діяльність того, хто навчається, зі створення власного навчального плану, стверджує Lester (1996). Від студентів усе менше очікують засвоєння чинних стандартів і накопиченого знання, застосування дидактичного та аналітичного способів мислення та розвитку 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 і контекст*), використовуючи *індуктивні й абдуктивні* (знання апріорі) *способи мислення* та інтелектуальну інтуїцію. Втрачає актуальність навчальна діяльність, спрямована на розвиток умінь розв'язувати проблеми на основі логіки та доказів. Студентству важливо навчитися *системного аналізу проблемних ситуацій*, розуміння їхньої комплексної природи та формулювання, враховуючи системні взаємозв'язки, бажаних результатів на основі загальноприйнятих цінностей, етичних норм. Така модель навчального плану передбачає *творчий пошук, рефлексію, самоменеджмент і самооцінювання*.

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

Висновки, зроблені за результатами опитування учнів 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.

Однією з моделей навчання, яка може, з одного боку, задовольнити потреби освіти цифрового суспільства, а з другого – підтримувати активну комунікацію та критичну рефлексію молоді, яка навчається, є *трансформаційна модель*, запропонована Mezirow (1997) у контексті освіти протягом життя ще в 70-х роках 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 автора 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 в рефлексивному дискурсі з іншими. Трансформаційне навчання – це навчання комунікативне, основними механізмами якого є *критична рефлексія та дискурсивний досвід*. Критична рефлексія щодо власних усталених уявлень у процесі спілкування з іншими (дискурсивний досвід) дає людині змогу подолати супротив щодо 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 противагу експлікованим вербальним конструктам (Calleja, 2014).

Процес трансформації охоплює десять «кроків»: дезорієнтація, емоційна реакція, оцінка наявних поглядів, розуміння, що ти не один, вивчення нових ролей, вироблення плану дій, здобуття знань для його реалізації, випробування нової ролі, набуття впевненості в новій ролі, інтеграція нових поглядів.

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

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

Одним із практичних засобів залучення молоді до партиципативних і 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 – у нашому випадку це ЗВО (або школа) – самооцінювання передбачає активне залучення, вироблення плану дій, здобуття 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 завдяки самооцінюванню: одна з них пов'язана з *результатом* і знаннями (діагнозом), що отримуються внаслідок самооцінювання і впливають на функціонування організації (в нашому випадку – освітньої громади), а друга – із самим *процесом* самооцінювання. Остання стосується когнітивних і біхевіоральних змін на індивідуальному рівні і структурних та культурних змін програмного й організаційного рівнів, що є результатом набуття відповідних компетентностей у 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.

Розгляньмо один із 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:

- у здобутті знань про настановлення учасників освітнього процесу щодо практик громадянської взаємодії в освітній громаді;
- в удосконаленні практик громадянської взаємодії за результатами діагностичного етапу.

На рівні індивідуального/колективного розвитку цілями самооцінювання є:

- розвиток практик взаємодії суб'єктів освітнього процесу шляхом активного залучення, вироблення плану дій, здобуття 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 у процесі оцінювання та планування удосконалення практик взаємодії для створення більш сприятливого середовища для розвитку громадянської компетентності молоді;
- на індивідуальному/колективному рівні: здобуття знань про процедури взаємодії в громаді та усвідомлення власних можливостей; розвиток комунікативних і рефлексивних компетентностей; підвищення мотивації до

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

взаємодії (зокрема 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, учителів та адміністрації, до нього можна залучити батьків. Кількість учасників самооцінювання визначає сама громада залежно від обраної моделі, чисельності представників тієї чи тієї категорії суб'єктів навчального процесу, ресурсів та інших чинників. Загалом же 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 наявної) 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;
- збирання 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 і деліберативних комунікативних практик.

Оскільки самооцінювання вимагає досвіду проведення таких 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, яку ми пропонуємо, побудована за логікою емпіричного дослідження особливостей впливу освітнього середовища на розвиток громадянської компетентності молоді (це дослідження детально описано в 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 пошляду їхнього впливу на розвиток громадянської компетентності студентства/учнівства загалом. Методом самооцінювання є опитування. Як інструмент 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. (У 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 (ідеться 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 у процесі самооцінювання 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 у вашій громаді, які – про слабкі, які є 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 у 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 є виклики та загрози і як їх подолати?

Застосування самооцінювання в ЗВО педагогічного профілю сприятиме розвитку не тільки громадянських компетентностей студентів, а й підвищенню професійної компетентності майбутніх педагогів, оскільки дасть їм змогу краще

пізнати й опанувати метод самооцінювання, який стане їм у пригоді в майбутній педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.
- Выготский, Л. С. (1983). История развития высших психических функций. В А. М. Матюшкин (Ред.), *Собрание сочинений: В 6 т.* (Т. 3. Проблемы развития психики, с. 5–328). Москва: Педагогика.
- Позняк С. І. (2019). Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 43 (46), 27–37.
- Позняк С. І. (2013). *Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова: методичні рекомендації*. 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*, 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, C., Cumsille, P., Gill, S., & Galla, L. S (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., Vieno, A., Pastore, M., & Santinello, M. (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. Retrieved from <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. & Bergquist, W. (2017). *Engaging Experience in a Postmodern Age*. Retrieved from <https://psychology.edu/about/four-models-of-adult-education/>

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., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46, 3, 354–372.

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*, 48 (3), 6–10.

Wilkenfeld, B., Lauckhardt, 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* (pp. 172–200). John Wiley & Sons.

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 (pp. 590–630). Hoboken, NJ: Wiley.

Розділ 2

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ: ТЕХНОЛОГІЯ КОРИГУВАННЯ

2.1. Роль соціального інтересу в розвитку громадянської компетентності молоді

Майбутнє суспільства залежить від виховання компетентних і 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 (1994), є співпричетність, яка передбачає здатність поставити себе на місце іншого, подивитися на світ очима іншого. Отже, до важливих соціально-психологічних складників громадянської компетентності відносять: здатність налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю для вирішення актуальних громадянських питань, конструктивно вирішувати конфлікти, виявляти солідарність; спрямованість на суспільне благо, відповідальність, співпричетність тощо. Зазначені компетентності з позицій індивідуальної психології значною мірою зумовлюються рівнем розвитку *соціального інтересу* особистості.

Термін «соціальний інтерес» є одним із найбільш усталених перекладів уведеного А. Адлером терміна «Gemeinschaftsgefühl». Іншими варіантами перекладу цього терміна є «почуття спільності», «почуття солідарності», «почуття належності». Визначення соціально інтересу в роботах А. Адлера пройшло низку трансформацій. Його спроби операціоналізувати визначення соціального інтересу варіювали від дуже простого визначення – «кооперація

між індивідами», «здатність цікавитися іншими людьми, допомагати їм до вдосконаленого до «зацікавленість у спільності, прагнення бути частиною спільноти такого рівня, який міг би бути можливим, якби людство досягло мети досконалості» (John, 1995, с. 5-6). Відомий перекладач праць Адлера Х. Ансбахер стверджував, що потрібно розрізняти «почуття спільності» (community feeling) і «соціальний інтерес» (social interest) (Johnson-Migalski, Huo, & Sesso, 2017). *Почуття спільності* – це вроджена здатність ідентифікувати себе з більшою спільнотою, зрештою – з усім людством, розглядаючи проблеми, з якими стикається більшість, як такі, які нічим не відрізняються від власних. У широкому розумінні *соціальний інтерес* належить розглядати як *«інтерес в інтересах людства»*, як *активний інтерес до покращення добробуту людства*. Можна навести приклади й інших інтерпретацій терміна «Gemeinschaftsgefühl», які трапляються в роботах його послідовників: належність, співробітництво та відповідальність щодо спільноти; розуміння, співпереживання та діяльність задля інших; обмін, допомога, співпраця та відповідальність; здатність долати 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 у спільну справу і співпрацювати з іншими людьми, а також здатності розуміти і виявляти співчуття до інших. Адлер розглядав здатність «бачити очима іншого, чути вухами іншого, відчувати серцем іншого» як ключовий чинник, 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 і може стати основою такого конструктивного світоглядного ціннісного настановлення, як «сприяння всьому людству» (Yuen, 2010, p. 2048).

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

соціального інтересу зумовлюється впливом 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 в прихильності та приєднанні, що і є основою соціального інтересу. Стосунки батьків з дітьми в сім'ї є базисом формування почуття належності, яке підвищує рівень довіри та надії, заохочує долучатися до взаємодії, співпраці, спонукає надавати допомогу, сприяє розвитку емпатії та здатності розуміти інших, почуття відповідальності (Alizadeh, Dreikurs Ferguson, Murphy, & Soheili, 2017). Батьки, які турботливо й охоче намагаються задовольнити найважливіші психологічні потреби дитини та допомагають їй відчувати 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 розвиненими поведінковими характеристиками, через які, власне, виявляється соціальний інтерес, є стресостійкими і мають добре розвинені ефективні навички копінгу (подолання) (Edwards, Gfroerer, Flowers, & Whitaker, 2004). Ці риси та характеристики, які є проявами соціального інтересу, можна розвивати. До них належать: емпатія, розуміння позиції інших, допомога іншим, хороші вербальні навички, добре розвинена 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 зумовлену недосконалість і, відповідно, залежність від піклування батьків. Відчуття власної недосконалості або неповноцінності, згідно з теорією

А. Адлера, може в деяких людей ставати надмірним та переростати в *комплекс неповноцінності*. Це може статися в трьох випадках: у разі неповноцінності органів, надмірного піклування (чи розпещеності), відторгнення з боку батьків (або ж занедбаності). У відповідь на розвиток комплексу неповноцінності в людини може розвинутиися 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» в концепції Адлера містить у собі те «значення, яке для людини має світ і її власне місце в ньому, а також її цілі, спрямованість її прагнень та підходи, які вона використовує для розв'язання життєвих проблем» (Adler, 1932, p. 48). Психологічно здорові люди мотивовані нормальним почуттям власної недосконалості і високим рівнем соціального інтересу. Вони прагнуть успіху, прагнуть розвиватися і крок за кроком удосконалюватися, «перевершувати» самих себе, прагнуть до самоздійснення, самостановлення, що визначається в термінах досконалості та завершеності, корисної для всіх. А проте Адлер застерігав своїх учнів від перфекціонізму і не випадково розглядав «сміливість робити помилки», «сміливість бути недосконалим» як один із складників соціального інтересу (Kaplan, 1991).

Адлер вважав, що соціальний інтерес і стиль життя формуються до п'яти років і надалі майже не змінюються, їх дуже складно коригувати. Щоправда, у результаті терапевтичних, корекційних та розвивальних впливів може відбуватися корекція окремих складників 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. 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).

Усі дослідження феномену «соціального інтересу» в сучасній психології побудовані на засадах теорії 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 Адлера з іншими методологіями. Наприклад, Т. Дубовицька і Г. Тулітбаєва пропонують найбільш вдале, на нашу думку, визначення соціального інтересу як форми спрямованості особистості, як її життєвого настановлення, яке зумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії з іншими людьми задля їхнього блага і блага всього суспільства (Дубовицкая, & Тулитбаева, 2014).

Проведене ними дослідження показало можливість формування соціального інтересу у студентів – майбутніх психологів – у процесі спеціально організованих занять.

Соціальний інтерес є багатовимірним феноменом. Так, Г. Тулітбаєва (2016) виокремлює в структурі соціального інтересу такі компоненти: когнітивний, емоційно-регулятивний, комунікативно-поведінковий, мотиваційно-ціннісний. Надалі спиратимемося на уточнену нами версію змістового наповнення означених компонентів у структурі соціального інтересу. У нашому дослідженні як робочий варіант індикаторів соціального інтересу пропонуємо модифікацію переліку індикаторів, запропонованого Х. Каплан (Сидоренко, 2002).

Розгляньмо виокремлені індикатори у співвіднесенні зі складниками соціального інтересу.

Когнітивний компонент соціального інтересу відбиває оцінне ставлення людини до життя та її уявлення щодо власної ролі в розвитку суспільства, зумовлює соціально-перцептивне настановлення особистості щодо інших людей. Його індикатори – усвідомлення того, що власні суспільні права та обов'язки зіставні з правами та обов'язками інших людей; переконаність у можливості досягати особистих цілей, сприяючи водночас суспільному

добробуту; переконаність, що розвиток суспільства залежить від здатності його членів гармонійно співіснувати; переконаність, що до інших треба ставитися так, як ти хочеш, щоб вони ставилися до тебе; переконаність у тому, що важливо сприяти розвитку суспільства; упевненість, що в кожній людині є щось хороше; усвідомлення себе частиною всього людства; позитивна оцінка перспектив, зумовлена переконаністю в тому, що світ можна зробити кращим місцем для життя.

Емоційно-регулятивний компонент відповідає за здатність людини ідентифікувати себе з іншими людьми, відчувати спільність із ними, поділяти 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 в тебе багато спільного з іншими людьми і ти багато в чому схожий на них); уміння регулювати власний емоційний стан; уміння обирати конструктивні (здорові) стратегії вираження емоцій і почуттів; емпатія.

Комунікативно-поведінковий компонент охоплює комунікативні навички, уміння будувати стосунки, що базуються на довірі та повазі (до себе і партнерів по взаємодії); турботу про інших, що проявляється в ставленні та активності, спрямованій на поліпшення добробуту 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 поєднує в собі 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 встановлено позитивну кореляцію між рівнем розвитку соціального інтересу і рівнем громадянської компетентності молоді (Сидоркіна, 2020). Ми виявили фактори, що репрезентують складники 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 ставитися до інших як до себе; 5) почуття спільності. Визначено зв'язки між рівнем розвитку окремих складників соціального інтересу і 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 із предикторів здатності до конструктивної взаємодії, а також схильності до аналізу власних цілей і причин, які їх зумовлюють, та схильності до критичного аналізу інформації і медіавпливів. З'ясовано, що студенти, які краще усвідомлюють власну роль як членів суспільства, окрім більш вираженої спрямованості на участь у розв'язанні суспільно-політичних проблем та розвитку спільноти і суспільства, також мають більш розвинені настановлення на критичний аналіз власних цілей та мотивів, інформації і медіавпливів. Особи, які мають більш розвинені настановлення на врахування інтересів інших людей, більш схильні до участі в житті спільноти або суспільства, у розв'язанні суспільних проблем та досягненні цілей у суспільно-політичній діяльності, більш схильні обирати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, так само більш схильні з повагою ставитися до прав інших та сприяти спільному добробуту, критично аналізувати власні цілі, інформацію та медіавпливи. Чим більш розвинена схильність ставитися до інших як до себе в сукупності з оптимістичною оцінкою перспектив, тим вираженішими є схильність з повагою ставитися до інших, здатність до конструктивного співробітництва та конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, усвідомлення важливості сприяння спільному добробуту й готовність жертвувати чимось заради спільної мети.

Отримані результати підтверджують важливість інтеграції до освітніх і тренінгових програм із формування громадянської компетентності молоді модулів, присвячених розвитку соціального інтересу і особливо таких його

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

повагою до них та емпатією (що зовсім не означає потурання і дозвіл на порушення дисципліни), це приводить не до спільності, а, навпаки, до відчуження. 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 скраю», мабуть, не будуть долучатися до розв'язання проблем громади, не будуть схильні сприяти спільному благу, та й узагалі можуть не відчувати відповідальності за добробут спільноти і 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 настановлень, які є визначальними в їхньому ставленні до інших людей і до себе, а також щодо власної відповідальності за розв'язання проблем, досягнення спільного добробуту тощо; рефлексію ними власних стратегій взаємодії з учнями і дорослими; рефлексію щодо бачення ними власної ролі як членів громади і суспільства; переосмислення ними власних стратегій розв'язання проблем, що виникають у спільноті; актуалізацію у них почуття спільності та емпатії в ставленні до інших; формування готовності до обрання конструктивних (ненасильницьких та асертивних) стратегій взаємодії з іншими.

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

Цільова аудиторія: майбутні педагоги.

Очікувані результати: усвідомлення майбутніми педагогами власних настановлень, стереотипів і стратегій взаємодії з іншими людьми; обрання ними конструктивних стратегій взаємодії та комунікації; посилення усвідомлення майбутніми педагогами себе як членів громад і суспільства, а

також власної ролі в їхньому розвитку; посилення почуття спільності майбутніх педагогів з іншими членами спільноти і суспільства; актуалізація почуття відповідальності за добробут громади/спільноти і 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 настановлення на сприяння спільному добробуту.

Технологія складається із двох блоків занять.

Перший блок занять спрямований на фасилітацію рефлексії майбутніми педагогами власних когніцій щодо власного місця у світі та спільноті, спільного добробуту, а також власної ролі у його створенні та примноженні, настановлення щодо інших людей та співвідношення їхніх прав з власними правами; настановлення щодо відповідальності за розв'язання актуальних проблем (у спільноті, громаді, суспільстві тощо), а також фасилітацію усвідомлення студентами особливостей мотивацій, що лежать в основі позиціонування ними себе в 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 водночас асертивних) стратегій комунікації та взаємодії.

За нашим задумом, перший блок, створений для фасилітації трансформації саме когнітивного складника соціального інтересу, що передбачає й рефлексію щодо особливостей власних стратегій взаємодії з іншими, є базисом для подальшої модифікації поведінкових проявів соціального інтересу. Оскільки поведінкові патерни в дорослому віці можуть мати вельми стійкий характер, доцільною вважаємо цілеспрямовану роботу в напрямку їх коригування. У зв'язку із цим запропоновано другий блок занять, який створює умови для переосмислення та практикування нових форм поведінки, самоставлення і 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, арттерапевтичні технології, метод драматизації, метод незакінчених речень, метод групової дискусії тощо.

Перший блок

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

Мета заняття: сприяти рефлексії учасників щодо їхніх настановлень, стереотипів і стратегій взаємодії з іншими людьми.

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

2. Обговорення правил роботи в групі

Обладнання: фліпчарт (великі аркуші, скотч) та маркери.

Ведучий фасилітує обговорення і прийняття групою правил роботи та взаємодії в процесі занять, записує правила на фліпчарті та прикріплює їх на видному місці.

3. Вправа «Завершення речень»

Обладнання: бланки з незавершеними реченнями (див. нижче орієнтовний перелік речень) та ручки для кожного з учасників.

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

Орієнтовний перелік незавершених речень такий:

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 конфлікую, 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 в групі ризику, тому що*
18. *Розраховувати на інших людей.....*
19. *Дотримуватися загальноприйнятих правил –*
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.....*

Заповнивши бланки, учасники обговорюють власні настановлення і стереотипи в мінігрупах по 4-6 осіб. Перед обговоренням ведучий нагадує про правила роботи в групі і конфіденційність отриманої від інших учасників інформації. Обговорювати особисту інформацію, почуту від учасників та учасниць занять, з іншими особами і поза межами занять заборонено.

Ведучий пропонує учасникам обговорити не лише їхні настановлення, а й власні припущення щодо того, що вплинуло на формування цих настановлень і як ці настанови впливають на їхнє життя та взаємодію з іншими людьми. Ведучий акцентує увагу учасників на тому, що допустимо висловлюватися лише щодо власних настановлень, джерел їх формування та їхніх наслідків. Навішування ярликів та засудження інших учасників суперечить правилам роботи групи, а отже забороняється (у разі необхідності ведучий може додати ці правила, якщо вони не були озвучені 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 їхніх настановлень щодо інших людей, а також того, які з цих настановлень сприяють ефективній взаємодії, а які ні і чому. Зокрема, ведучий може стимулювати групу до того, аби її учасники визначили, які переконання і погляди сприяють ефективній взаємодії та конструктивному співробітництву, наприклад:

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

2) а) «усі люди однаковою мірою заслуговують на повагу до їхньої 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 Н. Калькою і З. Ковальчук (2020).

Обладнання: набір музичних інструментів (наприклад, маракаси, ксилофон, сопілка, флейта, бубон, барабан, співуча чаша, трикутник, музика вітру, губна гармошка, брязкальце та/або інші компактні інструменти, які легко транспортувати).

Ведучий пропонує кожному учаснику групи вибрати з-поміж музичних інструментів той, який найбільше імпонує своїм звучанням. За командою ведучого кожен намагається створити мелодію і долучитися до спільного оркестру, сприяючи утворенню спільної мелодії. Ведучий пропонує учасникам у процесі спільної гри на музичних інструментах дослухатися до себе, своїх почуттів та відчуттів і намагатися 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 інструмента 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? Що Ви зрозуміли щодо власних патернів взаємодії з іншими? Які відкриття про себе зробили? Як проявилася Ваша здатність бути в контакті із собою і водночас прислухатися до «звучання» інших?

Важливо, щоб ведучий стежив за дотриманням правил у процесі обговорення.

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

Обладнання: папір різних форматів (А4, А3, А2, А1), олівці, фарби, пензлики.

Ведучий пропонує учасникам групи створити спільний малюнок, не використовуючи символи і літери. У процесі малювання не можна спілкуватися одне з одним. Коли малюнок готовий, кожен учасник повинен намалювати на окремому аркуші персонажа, вирізати його і розмістити на вільному місці на спільному малюнку. Орієнтовний перелік запитань для рефлексивного аналізу: Чи подобається Вам спільний малюнок? Як Ви почувалися в процесі малювання? Який Ваш внесок у малюнок? Які стратегії Ви використовували (заповнювали окрему частину аркуша, малювали по всій поверхні, замальовували, доповнювали чужі малюнки, змінювали їх)? Як це пов'язано з 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 і голуб»* (модифікація вправи, запропонованої Фопелем (2006, с. 48-49)

Обладнання: зображення лева, лисиці, козулі і голуба, які ведучий розвішує в різних кутках кімнати.

Учасники відповідають на такі запитання: Що я зазвичай відчуваю в ті моменти, коли спілкуюся з людьми, яких не дуже добре 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 саму тварину, збираються в коло та обговорюють свій вибір: Як я поведжуся в ситуації, коли виникає потреба відстоювати свої інтереси або інтереси інших людей? Як я відчуваюся? 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 і 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 і які характеристики і якості має компетентний громадянин».

Обладнання: фліпчарт (великі аркуші паперу, скотч) та маркери або ручки.

Ведучий просить зголоситися одного-трьох добровольців, які будуть виписувати озвучені під час дискусії сутнісні ознаки понять «громадянська компетентність», «громадянське суспільство» і «компетентний громадянин».

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

Обладнання: папір, ручки.

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

Питання для обговорення в мікрогрупі: 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 щодо такого об'єкта 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?

Далі – спільне обговорення напрацювань групи в спільному колі.

3. *Вправа «Я як частина суспільства та спільноти і моя роль у їхньому розвитку»* (у двох частинах)

Обладнання: папір, кольорові олівці, фарби, пензлики, ручки.

Частина 1. «Відчуття зв'язку зі спільнотою і суспільством». Ведучий пропонує учасникам та учасницям таке: «Подумайте про людей, з якими Ви мешкаєте по сусідству. Чи є серед співмешканців Вашої громади ті, з ким Вам

особливо комфортно і приємно спілкуватися та взаємодіяти? Хто вони? Чим вони займаються? Що Вам відомо про їхні прагнення, інтереси, ставлення до інших людей? Згадайте ситуації, у 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 одне до одного? Згадайте тих мешканців Вашої громади, хто своїми справами показує значущість для нього/неї піклування про добробут і розвиток громади. Чи єднаєтесь Ви задля вирішення спільних актуальних питань та проблем, що виникають? Чи підтримуєте ініціативи одне одного?». Ведучий умовно позначає лінію вздовж аудиторії, у якій веде заняття, оголошуючи цю лінію умовним вектором, на якому можна розмістити кожного громадянина, позначивши наскільки він відчуває свій зв'язок зі спільнотою/суспільством. Ведучий також умовно позначає полюси цього вектора: «ледь помітне (або його немає) відчуття зв'язку із спільнотою/суспільством» і «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 і 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 проєктів та справ, спрямованих на розвиток громади та/або суспільства. Що Ви робите для своєї спільноти/суспільства? Що хотіли б 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, у якій проводиться заняття,

оголошуючи цю лінію умовним вектором, на якому можна розмістити кожного громадянина, позначивши міру усвідомлення та бачення ним власної ролі в розвитку спільноти/суспільства. Ведучий також умовно позначає полюси цього вектора: «я не усвідомлюю власну роль у розвитку громади/суспільства» і «я долучаюся до розвитку громади/суспільства, здійснюючи 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 в спільному колі форм участі та можливостей студентів у розвитку/розбудові громад та суспільства.

4. Наше майбутнє: хто за нього відповідальний?

Обладнання: роздрукована стаття Архієпископа Любомира Гузара «Якою я бачу майбутню Україну?» (2016) по примірнику на кожного учасника групи.

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

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

Обладнання: папір, ручки.

Кожному учаснику пропонується письмово перерахувати «плюси» і «мінуси» двох особистісних позицій: суб'єктної позиції, яка передбачає усвідомлення відповідальності за власне життя, і позиції, яка передбачає перекладання відповідальності за власне життя на інших. Після цього студенти діляться і спільному колі своїми думками щодо означеної теми.

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

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

Обладнання: фліпчарт, маркери, папір А4 і А2, ручки.

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

Частина 2. Робота в підгрупах, тема обговорення – «Компетентності, які потрібні громадянам для успіху в 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».

7. Завершальна рефлексія в спільному колі за результатами заняття.

Заняття 3. Позиціонування себе в громаді/суспільстві/світі та ставлення до спільного добробуту

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

1. Вправа «Ставлення до спільного добробуту»

Обладнання: папір, ручки.

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 (зокрема спільними), як ставиться до спільного добробуту і кого вважає відповідальним за нього, як співвідносить спільний й індивідуальний добробут».

Студенти діляться на 4–6 підгруп (залежно від кількості учасників). Їм пропонується обговорити в мінігрупах такі питання:

1) Що таке спільний добробут? Що наразі можна вважати спільним добробутом у світі, в Україні, в їхній спільноті/громаді?

2) Чия це відповідальність – дбати про спільний добробут?

3) Які переконання сприяють тому, аби людина прагнула піклуватися про спільний добробут? (Представник кожної мінігрупи фіксує на аркуші паперу визначені в процесі мозкового штурму переконання).

4) Які переконання стають на заваді прагненню піклуватися про спільний добробут? (Представник кожної мінігрупи фіксує на аркуші паперу визначені в процесі мозкового штурму переконання).

5) Яким би було життя, якби всі були байдужі до спільного добробуту й очікували, що про нього подбає хтось інший?

Після обговорення в мінігрупах студенти презентують результати своїх обговорень у спільному колі.

2. Вправа «Різновиди позиціонування себе у світі, країні, спільноті, щодо інших людей, спільних проблем та спільного добробуту».

Обладнання: папір, ручки.

Студенти об'єднуються в 4–6 підгруп (залежно від кількості учасників). Кожна з підгруп працює над таким завданням: «Виокремте і складіть перелік груп людей з різним ставленням до спільного добробуту та позиціонування себе щодо 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 підбиває підсумки та пропонує комусь із охочих скласти на дошці або фліпчарті (чи на великому аркуші паперу) узагальнений перелік. Ведучий може запропонувати додати ще кілька типів людей з різним позиціонуванням себе щодо інших людей і проблем. Бажано, щоб в узагальненому переліку було згадано категорії типу «свідомі співтворці спільного добробуту», «ті, хто відчуває співпричетність до інших людей і проблем у світі/країні/спільноті, проте пасивні», «пасивні і байдужі», «відсторонені і байдужі до спільного добробуту, інших людей» / «відчужені», «завзяті рятівники світу та інших людей», «зацікавлені у

стосунках з іншими людьми, проте, байдужі до спільноти і суспільства», «ті, хто прагне дбати лише про «свою хату скраю», «безбілетники, які хочуть споживати спільне благо за рахунок того, що інші платитимуть за це ціну», «ті, що прагнуть домінування над іншими і байдужі до почуттів інших людей та спільного добробуту».

3. Вправа «Портрет носія певного типу позиціонування себе щодо спільного добробуту, інших людей та проблем»

Обладнання: папір, ручки.

Для виконання цієї вправи ведучий пише на аркушах паперу назви типів позиціонування себе щодо спільного добробуту, 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, і кладе їх усередину капелюха. Після цього представник від кожної підгрупи наосліп витягає один із папірців. Завдання, яке отримує кожна група: «підготувати і після цього провести драматизацію, присвячену відображенню особливостей людей із тим типом позиціонуванням себе щодо спільного добробуту, 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 в такій спільноті/громаді (суспільстві), уявити себе частиною такої спільноти/громади/суспільства, а також звернути увагу на почуття, які виникають, коли вони уявляють життя в такій спільноті/громаді (суспільстві). Ведучий пропонує учасникам встати і рухатися 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 уявляння;
- думок щодо відображених у драматизаціях позицій та мотивації, що лежить в їх основі;
- наслідків для самого громадянина та інших громадян продемонстрованого під час драматизації ставлення до спільного добробуту, інших людей та проблем, а також припущень щодо того, чи замислюється він над наслідками такого власного ставлення;
- перспектив розвитку суспільства/спільноти в разі, якщо більшість громадян займатиме таку позицію.

Аналогічна послідовність повторюється після кожної драматизації.

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

Обладнання: папір, ручки.

Ведучий пропонує групі розділитися на 3-4 підгрупи. Кожна група складає перелік тверджень, які використовують люди, аби аргументувати власну байдужість або нехіть сприяння щодо спільного добробуту. 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 в житті загалом та в громадянській взаємодії зокрема.

5. Письмова рефлексія

Обладнання: папір, ручки.

Студентам пропонується описати власну рефлексію за результатами заняття. Для цього ведучий пропонує кожному учасникові відповісти собі самому (письмово; передавати комусь власні дописи не потрібно) на такі запитання:

- Що я хотів би змінити у власному ставленні до спільного добробуту, проблем та майбутнього моєї громади/спільноти/країни (світу)?
- Що залежить від мене в 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 і нашої країни загалом?

6. 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 співпраці; практикування конструктивних (ненасильницьких і водночас асертивних) стратегій комунікації та взаємодії.

Заняття 4. Почуття спільності і здатність до співпраці

Мета: фасилітація почуття спільності у членів групи, розвиток їхньої здатності до співпраці.

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

Обладнання: м'яч.

Вправа проводиться в 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 із 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 справді згоден, або: «Я подумаю», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч кому-небудь іншому, і так доти, поки кожен не отримає м'яча.

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

Обладнання: папір А1 (або два склеєних аркуші А1, залежно від чисельності групи), олівці, фарби, пензлики, склянки 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 у ньому живе, чим вони займаються, що полюбляють). Група придумує назву для цього містечка,

домальовує доріжки між будинками, парки, озерця, магазини і все, що вважає за потрібне.

Орієнтовний перелік запитань для рефлексивного аналізу: Який Ваш будинок і хто в ньому живе? Які будинки розміщені поряд? Наскільки Вам комфортно в цьому містечку? Які доріжки/шляхи в цьому містечку Ви намалювали і чому? Які з них є для Вас особливо важливими? Чи вистачає Вам місця для малювання свого будинку? Чи подобається Вам розташування Вашого будинку? Що Ви відчували в процесі облаштування містечка? Що для Вас було найбільш важливим у 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, с. 166-167)

Обладнання: м'яч.

Вправа виконується в колі з м'ячем. Учасникам пропонується подумати і відшукати в інших членів групи якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до іншого члена групи розпочинається зі слів: «Дарино, мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено. Дарина так само повинна назвати те почуття, яке виникло в неї у відповідь на ці слова. Потім Дарина відшукує в 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 доти, поки кожен не висловиться.

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

Обладнання: папір формату А3.

Учасники об'єднуються в мінігрупи по 3-6 осіб. Кожна команда отримує аркуш паперу формату А3. Ведучий озвучує першу інструкцію: «Розташуйтесь кожною мінігрупою на цьому аркуші, ставши таким чином, щоб ноги, руки та інші частини тіла жодного із членів команди не торкалися підлоги чи будь-яких предметів/об'єктів. Знайдіть спосіб, як утриматися втрьох на цьому аркуші протягом двох хвилин. Не можна використовувати додаткові предмети, такі як

столи, стільці та ін. Можна триматися лише одне за одного». Після виконання мінігрупами першої частини вправи ведучий озвучує другу частину інструкції: «Знову розмістіться мінігрупами на аркушах, утворюючи цікаві скульптури. Правила ті самі – не торкатися сторонніх предметів і не спиратися на підлогу поза поверхнею аркуша».

Після цього проводиться обговорення досвіду взаємодії учасників у мінігрупах.

5. Вправа «Опора» (А. Саболина)

Виконується в парах.

Частина 1. Учасники стають спинами одне до одного в парах. Один із них спирається спиною на іншого. Другий учасник має тримати його деякий час. Потім вони міняються ролями. Ведучий просить учасників звертати увагу на свої почуття і відчуття.

Частина 2. Обидва партнери стоять, спираючись спинами одне на одного, знаходячи точку опори, зручну для обох; обидва повинні «віддати» одне одному всю вагу свого тіла. Потім можна разом похитатися праворуч-ліворуч.

Обговорення. Яке із завдань зручніше було виконувати? Коли хотілося простояти довше? Чому деяким не вдавалося спертися одне на одного? Що було легше робити – спиратися чи тримати? Як це пов'язано з Вашими звичними стратегіями побудови стосунків? Якщо цю процедуру порівняти із процесом спілкування, які нові знання (відчуття та асоціації) виникають?

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

Обладнання: роздруківки із зображенням годинникового циферблата, прості олівці.

Ведучий роздає учасникам роздруківки із зображенням годинникових циферблатів та прості олівці і просить їх призначити на кожну «годину» «зустріч» з іншими членами групи. Він звертається до учасників: «Зараз я попрошу вас ходити по аудиторії та домовлятися одне з одним про зустрічі. Якщо Олена домовилась з Ігорем зустрітися о 9.00, то кожен 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 одне з одним інформацією з означеної теми. Тривалість кожної розмови – приблизно 2 хвилини (по 1 хвилині говорить кожен із співрозмовників, які зустрілись у визначений час). Якщо хтось із 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, поки учасники «знайдуть» одне одного, а потім уже оголошує чергову тему. Як тільки стає помітно, що інтенсивність розмов знижується, одразу оголошується наступний час і 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-та година: Улюблена іграшка в дитинстві.

10-та година: Книги, які Ви любите читати.

11-та година: Ким Ви хотіли стати (професія, про яку мріяли в дитинстві).

12-та година: Улюблена їжа, страва, яка у Вас виходить найкраще.

13-та година: Від чого в житті Ви отримуєте найбільше задоволення.

14-та година: Найбезглуздіша ситуація, у яку Ви колись потрапляли.

15-та година: Ваше улюблене заняття (хобі).

16-та година: Чим Вам хотілося б займатися через 5 років.

Коли учасники повертаються після зустрічей на свої місця в спільному колі, ведучий просить членів групи поміркувати і сказати, що кожному з них найбільше запам'яталося з усіх зустрічей, що викликало здивування.

7. Завершальна рефлексія за результатами заняття в спільному колі.

Учасники за бажанням діляться своїми почуттями та інсайтами.

Заняття 5. Емпатія і самоемпатія. Огляд методу Маршалла Розенберга «Ненасильницька комунікація» (ННК)

Мета: розвиток здатності до емпатії, самоемпатії, конструктивної комунікації; ознайомлення з основними принципами та стратегіями ненасильницької комунікації.

1. Вправа «Що таке емпатія»

Обладнання: комп'ютер і проєктор.

Студентам пропонуються для перегляду два коротких мультфільми про емпатію і співчуття (див. <https://www.youtube.com/watch?v=1Es4erTl42k>; <https://www.youtube.com/watch?v=-F0nLEUipl4&t=1s>)

Після перегляду ведучий заняття фасилітує дискусію щодо того, що таке емпатія, як вона проявляється; що не є емпатією; як відчувається той, кого намагаються розважити, коли він переживає горе.

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

Метод ННК спрямований на те, щоб сприяти налагодженню конструктивної і продуктивної комунікації, в основі якої лежить прагнення до порозуміння між комунікативними партнерами (зокрема і задля вирішення конфліктів) завдяки розвитку здатності розуміти власні потреби, почуття та бажання й аналогічним чином емпатійно розуміти партнера. Важливими складниками моделі ННК є *чітке самовираження* із застосуванням Я-висловлювань та *емпатійне розуміння співрозмовника*. Згідно з ННК конструктивне *самовираження* (висловлення власної позиції, почуттів та потреб) передбачає такий алгоритм: 1) висловлення власних спостережень та опис того, що бачу і на що звертаю увагу; 2) висловлення своїх почуттів на цей момент; 3) пояснення потреб, пов'язаних із почуттями; 4) опис дій, до яких я хотів би вдатися, щоб поліпшити своє життя. В основі *емпатійного розуміння співрозмовника* такий 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 поліпшення його життя. Людина, яка освоює та практикує ННК, навчається того, як звичні для неї автоматичні реакції/слова перетворювати на усвідомлені відповіді, в основі яких – усвідомлена вербалізація спостережень, почуттів, потреб та бажань, своїх і партнера по комунікації. Завдяки застосуванню методу ННК ми вчимося більш уважно спостерігати і виділяти різні типи поведінки та умови, які впливають на нас; 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 в спілкуванні. Звичні для носіїв «мови шакалів» патерни опору, самозахисту у випадку зіткнення з осудом чи критикою в разі засвоєння «мови жирафа» замінюються на нові патерни комунікації, в основі яких лежить нове розуміння себе та інших, намірів і стосунків.

Отже, чотири складники моделі ННК: 1. Спостереження. 2. Почуття. 3. Потреби. 4. Прохання (Розенберг, 2015; Гессманн, & Севастьянов, 2014).

3. *Вправа «Вивчаємо мову жирафа»*

Обладнання: папір та простий олівець для кожного учасника; надрукований перелік почуттів; перелік потреб, виокремлених М. Розенбергом⁶, кожна з яких виписана або надрукована на окремому аркуші паперу розміром приблизно 14 на 5 см.

Крок 1. *Спостереження*

⁶ 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

Ведучий пропонує членам групи спочатку згадати, а потім коротко занотувати подію, яка його/її засмутила. Наприклад, співрозмовник сказав щось неприємне й 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, яку вони описали під час попереднього кроку. Важливо, щоб ведучий привернув увагу учасників групи до відмінностей між почуттями, думками, оцінками, судженнями та інтерпретаціями. Відтак ведучий просить членів групи по черзі промовляти, які почуття вони тоді відчули. Після кожного висловлення учасника ведучий дає зворотний зв'язок, чи справді 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 може бути приблизно таким: «Я відчуваю розчарування і безпомічність»

Крок 3. *Потреби*

Ведучий зазначає, 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 дуже важливим. Усвідомлення своїх потреб допомагає всім передусім поліпшити стосунки із самим собою, а також порозумітися з іншими людьми. Саме в потребах і в тому, задоволені вони чи ні, криється джерело та причина почуттів. Розуміння своїх потреб і потреб інших людей дає нам змогу ефективно взаємодіяти з друзями, родиною та знайомими. Якщо людина розуміє свої потреби і потреби інших людей, це полегшує знаходження такого варіанта 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, & Ясько, 2019).

Ведучий розкладає роздруковані назви потреб (кожна потреба надрукована на окремому невеликому аркуші паперу). Можна скористатися переліком потреб, складеним М. Розенбергом (2015). Ведучий пропонує членам групи походити навколо утвореної «хмари» потреб і виписати собі на аркуш потреби, незадоволення яких зумовило виникнення почуттів на попередньому кроці.

Крок 4. *Прохання*

Формулюючи прохання, доцільно брати до уваги відповідь на таке запитання: «Що ти хочеш запропонувати іншій людині зробити, щоб задовольнити свої і 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 з проханням, має вибір – виконувати це прохання або ні. І навіть якщо вона обрала відповідь «ні», той, хто висловив прохання й отримав відмову, усе одно не буде її звинувачувати, критикувати, ображати чи припиняти спілкування з нею. Важливо висловлювати прохання таким чином, щоб 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 з методом 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 й записати прохання відповідно до наданих рекомендацій. Після цього студенти обговорюють формулювання прохань у мінігрупах.

4. *Вправа «Порівняння мови “жирафа” і мови “шакала”»*

Студенти об'єднуються в мінігрупи по 3 особи. Спершу в кожній з мінігруп її члени продумують 2-3 ситуації, щодо яких вони хотіли б попрактикувати ННК. Далі вони розділяють ролі: один член групи грає роль того, хто мовою «шакала» говорить щось до другого учасника. Другий учасник

відповідає мовою «жирафа». Третій учасник спостерігає за взаємодією двох учасників і в разі потреби письмово відмічає для себе власні реакції та спостереження. Учасники кожної з мінігруп мають хоча б один-два рази попрактикувати реакцію на прикру ситуацію із застосуванням методу ННК (відповідь мовою «жирафа» з урахуванням усіх чотирьох складників ННК).

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

Обладнання: роздруківки алгоритмів актуалізації емпатії і самоемпатії, папір, ручки.

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

Частина 1. Алгоритм актуалізації самоемпатії:

1. Формулюємо спостереження: згадайте ситуацію, у якій Вам не сподобалися слова або дії іншої людини. Подумки дайте відповідь на запитання «Що трапилось?». Далі без оцінювання й критики зазначте письмово факти і 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 і відновленні сил».

Частина 2. Алгоритм актуалізації емпатії

1. Визначаємо почуття іншої людини. Для цього потрібно відповісти на запитання «Що відчуває інша людина?» або «Як він/вона сприймає цю ситуацію?». Можуть стати в пригоді уточнювальні запитання: «Можливо, тобі сумно?» або «Можливо, ти дуже сердишся?».

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

3. Прохання до іншої людини.

Формулюючи прохання, варто обміркувати: «Яке рішення я можу запропонувати, щоб покращити ситуацію, дбаючи про потреби нас обох?»; «Як у цій ситуації ми можемо домовитись, щоб задовольнити потреби нас обох?».

Завершальне обговорення за результатами вправи.

4. Завершальна рефлексія за результатами програми занять у спільному колі.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що важливими соціально-психологічними складниками громадянської компетентності є: здатність налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю для вирішення актуальних громадянських питань, уміння конструктивно вирішувати конфлікти, почуття солідарності, спрямованість на суспільний добробут, почуття відповідальності, співпричетності тощо. Більшість із цих складників з позицій індивідуальної психології А. 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 у спільну справу і співпрацювати з іншими людьми, а також її здатності розуміти інших і проявляти співчуття до них. Отже, соціальний інтерес визначаємо як форму спрямованості особистості, її життєве настановлення, яке зумовлює готовність і бажання людини до конструктивної і продуктивної взаємодії з іншими людьми задля їхнього добробуту і добробуту всього суспільства. Розвинений соціальний інтерес громадян сприяє розвитку суспільства (спільноти), зокрема, завдяки їхній схильності обирати компетентну громадянську поведінку. Розроблена технологія розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації їхнього соціального інтересу сприяє створенню умов, важливих для успішності громадянської освіти підростаючого покоління. Завдяки актуалізації

соціального інтересу майбутні педагоги стають спроможними бути рольовою моделлю компетентного громадянина, який здатен використовувати конструктивні стратегії взаємодії з іншими під час вирішення проблем у спільноті, відчуває співпричетність до інших членів громади та суспільства, усвідомлює власну роль у розвитку спільноти та суспільства, спрямований на поліпшення спільного добробуту. Усе це разом із сприянням розвитку почуття спільності в учнів та емпатійним ставленням до них є важливими передумовами формування у підростаючого покоління готовності до засвоєння моделей компетентної громадянської поведінки та відповідних настановлень.

Список використаних джерел

Афанасьєва, Н. Є., & Перелигіна, Л. А. (2015). *Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу*. Навчальний посібник. Харків: ХНАДУ. Взято з <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/%D0%9C%D0%>

Гессманн, Х. В., & П. С. (2014). Концепция ненасильственного общения М. Розенберга. *Современная зарубежная психология* (Т. 3), 2, 84–91.

Губеладзе, І. Г. (2021). *Психологія реалізації особистості почуття власності в соціальних практиках*. (Дис. д-ра психол. наук), Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, Київ.

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 из <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35934>

Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). *Практикум з арт-терапії. Навчально-методичний 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 из <https://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-chuvstva-obschnosti-i-celostnosti-v-kolektive-profilaktika-profesionalnogo-vygoraniya.html>

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

Позняк, С. І. (2019). Комуникативні 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 из 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*. Санкт-Петербург: Речь.

Сидоркіна, М. Ю., Бондаренко, В. Д. & Жадан. І. В. (Ред.)(2017). Мотивація політичної взаємодії і політична самоідентифікація студентської молоді. *Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування* (с. 177–214). Київ: Міленіум. Взято з <https://ispp.org.ua/2020/05/10/politichna-kartina-svitu-studentsko%d1%97-molodi-psixologichni-problemi-formuvannya/>

Сидоркіна, М. Ю. (2020). Емпіричне дослідження соціального інтересу як чинника розвитку громадянської компетентності студентської молоді. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського*, Т. 31 (70), № 3, с. 158–163. DOI: <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.). Київ: НАДУ, с. 273–276.

Тулитбаева, Г. Ф. (2019). *Социальный интерес как условие преодоления отчужденности в межличностных отношениях у студентов-психологов*. (Дис. канд. психол. наук). Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа. Взято из 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.

Dobreva 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. Retrieved from 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, No. 1, 38–53. Retrieved from 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. Retrieved from <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. Retrieved from 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*. Retrieved from 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. Retrieved from <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 В 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, провідним інститутом соціалізації, формою соціальної спільності, в основі формування і розвитку якої – взаємодія. Це мала група, мінімодель суспільства, що має свій устрій, ієрархію, межі, власні правила і норми, цінності, традиції, практики взаємодії, розподіл ролей та 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, урешті-решт, усього суспільства. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом, що надалі визначає особливості поведінки з іншими людьми в громаді, суспільстві, державі. Діти виростають, стають дорослими, але за інерцією живуть, керуючись засвоєними в дитинстві правилами, настановленнями, моделями поведінки та сформованими в процесі взаємодії уявленнями і переконаннями. Тому визначення умов та особливостей середовища сімейної взаємодії, що зумовлюють розвиток громадянської компетентності дитини, є важливим завданням.

Ми спираємося на ідею про те, що *громадянська компетентність*, по суті, виконує функцію *синтезу*, що базується на оволодінні ключовими життєвими компетентностями. Тому завдання створення умов для її становлення не вирішується засобами лише громадянської освіти. Значну роль

відіграє сім'я, де сімейне середовище є для дітей «навчальним простором», де вони набувають, опановують компетентності соціальної взаємодії.

У 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, прихильності, а на другому – ненависті, відторгнення, відчуження, залежності, негативізму (Карабанова, 2001).

Дитячо-батьківська підсистема взаємодії складається із членів сім'ї, які належать до різних поколінь (батьки та їхні ще недорослі діти). Правила поведінки в ній визначаються взаємодією типу «батько – дитина», спрямованою на формування у дітей навичок саморегуляції, засвоєння норм, цінностей і моделей взаємовідносин в ієрархічній соціальній системі. У просторі цих взаємин дитина вибудовує систему життєвих цінностей, набуває досвід дотримання правил, законів і традицій, виконання зобов'язань і т. ін. (Олифірович, Зинкевич-Куземкина, & Велента, 2006). І цей досвід у подальшому поширюється на буття в громаді, суспільстві, державі.

Отже, розглядаючи сімейне середовище як соціальну систему взаємодій, можна охарактеризувати його як: 1) сприятливе / несприятливе, тобто таке, що перешкоджає розвитку громадянської компетентності дитини; і 2) таке, що має свої особливі ресурси впливу на особистість юного громадянина. Таким чином, особистість, що зростає, з дитинства занурена в 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 визначити, що саме сприяє розвитку громадянської компетентності дитини, а що – перешкоджає, ми визначили *показники*, за якими можна оцінювати розвивальний потенціал сімейної взаємодії:

- *зовнішні і внутрішні межі* (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'єднуватися 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 добробуту;

- *гнучкість норм і правил* (змінюваність правил взаємодії в разі зміни ситуації в сім'ї (спільноті); відкритість й активність переговорів щодо норм і правил; можливість зміни ролей у разі необхідності; співвіднесеність правил з віком членів родини; співвідношення норм і правил та свободи);

- *згуртованість* (образ «Ми» і почуття «Ми», здатність до емпатії, співпереживання, співчуття, співпричетності і розуміння потреб та інтересів Інших, баланс автономності – емоційної пов'язаності) (Скнар, 2020).

Досвід, який дитина набуває в сім'ї, визначає внутрішню картину її реальності. На основі цієї картини вона сприймає й оцінює навколишній світ, соціальне середовище і діє в ньому. Отже, сімейне середовище із самого дитинства стає майданчиком для засвоєння дитиною громадянських чеснот, набуття нею досвіду дотримання правил і законів, виконання зобов'язань і норм, досвіду підпорядкування та автономності, відповідальності і свободи, опанування навичок взаємодії, що може сприяти/перешкоджати розвитку громадянської компетентності.

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

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

Інструкція: «Ми вивчаємо ресурси сімейного середовища, зокрема особливості взаємодії в сім'ї між батьками і дитиною. Ваш досвід є важливим для нас. Зауважимо, що правильних і неправильних відповідей не буває. Анкета є анонімною, тож просимо вас бути щирими і відвертими. Тож згадайте своє дитинство до 18 років. Прочитайте запропоновані твердження та оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди щодо кожного висловлювання за 5-бальною шкалою, де:

- 1 – ні, ніколи (цілковита незгода);
- 2 – якщо й буває, то інколи, рідко (скоріше ні);
- 3 – важко сказати;
- 4 – часто (скоріше так);
- 5 – так, постійно (цілковита згода).

ОПИТУВАЛЬНИК

№		1- ніколи	2-інколи	3-важко сказати	4-часто	5-постійно
1.	Батьки вважали, що ми маємо поділяти одні цінності, а наші думки, погляди мають збігатися, адже ми одна сім'я.	1	2	3	4	5
2.	У сім'ї я стикався (-лася) з тим, що мама/батько наполягали, що вчиняти, діяти потрібно тільки так, як вона/він говорить, іншого варіанта 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. ін.).	1	2	3	4	5
4.	У батьківській сім'ї були зрозумілі мені правила поведінки та її наслідків, і я твердо засвоїв (-ла), що є рамки поведінки, які переступати не можна.	1	2	3	4	5
5.	Коли я в чомусь не погоджувався (-лася) з мамою/татом, навіть якщо йшлося про якусь дрібницю, батьки докоряли (або дорікали, насміхались, соромили тощо).	1	2	3	4	5
6.	Приймаючи рішення, які стосувалися мене, батьки цікавилися моєю думкою і зазвичай зважали на неї.	1	2	3	4	5
7.	У нашій сім'ї були чіткі норми і «залізні» правила, які не змінювалися за жодних умов та обставин. Причини їх встановлення батьки не пояснювали, 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 засвоїв (-ла), що, крім моїх бажань (потреб, свобод і т. ін.), є ще й бажання інших людей, й 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-от: прибирання території біля будинку, збирання макулатури, прибирання парку разом із сусідами, сортування сміття тощо.	1	2	3	4	5
11.	У дитинстві батьки брали на себе відповідальність за мене щодо рішень, що належали до їхньої 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 зважаю на думку тата або/та мами.	1	2	3	4	5

13.	У сім'ї будь-яку незгоду чи висловлювання іншої думки батьки сприймали як непокору і різко їх припиняли (або карали, висміювали, ігнорували, засуджували тощо).	1	2	3	4	5
14.	У дитинстві я багато експериментував (-ла), виявляв (-ла) самостійність і не з усім погоджувався (-лась). Навіть якщо моя поведінка йшла врозріз з настановами батьків, я був (-ла) впевнений (-на), відчував (-ла), що мене люблять і таким (-ою).	1	2	3	4	5
15.	Батьки зазвичай заходили в мою кімнату не стукаючи або/і самі наводили порядок на моєму столі, ліжку, у рюкзаку, кімнаті і т. ін. на свій розсуд.	1	2	3	4	5
16.	Батьки встановили правило, за яким я втрачав (-ла) те, що давало мені задоволення (приміром, доступ до комп'ютера, кіно, спілкування з друзями, ігри у дворі тощо), якщо не виконував (-ла) свої обов'язки.	1	2	3	4	5
17.	У спілкуванні з батьками я відчував (-ла) і знав (-ла), що моє «ні» має вагу, так само як і «так».	1	2	3	4	5
18.	Батьки дотримувалися думки, що їм видніше, вони краще знають, що краще для їхньої 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 в 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 чинити, діяти в цій 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, я розумію, що у нас було дуже мало спільних сімейних зустрічей, ігор або діяльності, де я б міг (могла) відчутти єдність, єднання сім'ї та родинні зв'язки.	1	2	3	4	5
22.	Батьки звертали мою увагу на позитивні результати, які отримає кожен член громади в разі долучення всіх до спільної справи.	1	2	3	4	5
23.	У нашій сім'ї поважали думку кожного, враховували різні думки під час обговорення питань, але остаточне рішення приймали батьки, пояснюючи дитині причини, 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	1	2	3	4	5

	думкою, адже вони, дорослі, мають більше досвіду і краще знають, як правильно.					
26.	Батьки ставилися до мене як до цілком самостійної людини.	1	2	3	4	5
27.	У 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 знав (-ла) про можливі санкції чи наслідки в разі порушення правил, проте як чинити – вибір був за мною.	1	2	3	4	5
29.	Я міг (могла) 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 уберегти 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.	У міру мого дорослішання, ми з батьками періодично «переглядали» чинні 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 радів (-ла) почуттю належності, причетності до сім'ї.	1	2	3	4	5
34.	У дитинстві я бачив (-ла), 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 побоювався (-лась) 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 пробував (-ла) відстоювати свою самостійність, батьки «позбавляли» мене своєї фінансової підтримки і дружби.	1	2	3	4	5
39.	Батьки вважали, що дітям не потрібен свій власний простір або особисті речі, усі можуть користуватися тим, що потрібно.	1	2	3	4	5
40.	Я не любив (-ла) робити доручену мені роботу по дому і виконувати обов'язки, тому тягнув (-ла) до останнього і був (-ла) упевнений (-на), що батьки завжди «підхоплять» й «виручать», зроби́ть за	1	2	3	4	5

	мене. Наслідків для мене не було.					
41.	У далекому дитинстві бували випадки, коли я вимагав (-ла) свого і, намагаючись цього домогтися, вдавався (-лася) до істерики, сліз, крику, «гри» на почуттях батьків і т. ін., але вони були непохитні і водночас доброзичливі. І з часом я навчився (-лася) поважати «ні» інших людей.	1	2	3	4	5
42.	У дитинстві, перш ніж прийняти якесь рішення, я намагався (-лася) передбачити реакцію батьків на нього (чи будуть вони не задоволені, гніватимуться, чи схвально поставляться, тощо) й орієнтувався (-лася) на це.	1	2	3	4	5
43.	Кожен член нашої сім'ї час від часу міг бути 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 та об'єднання зусиль. Дітей порівнювали між собою або з іншими дітьми, а суперництво заохочували.	1	2	3	4	5
46.	Батьки з повагою, тепло і доброзичливо ставилися не тільки до нас, дітей, а й до родичів, літніх людей, тварин та пояснювали, чому важливо допомагати мамі чи бабусі або піклуватися про тварин.	1	2	3	4	5
47.	Скільки себе пам'ятаю, я був (-ла) не за віком дорослою дитиною і сам (-а) дбав (-ла), опікав (-ла), втішав (-ла) 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 ставилися до моїх висловлювань, думок, навіть тоді, коли вони відрізнялися від того, як вважають вони.	1	2	3	4	5
50.	Коли в дитинстві я робив (-ла) щось по-своєму, а не так, як хотіли батьки, то відчував (-ла), що вони емоційно усувалися, ставали «холодними» і віддаленими в спілкуванні.	1	2	3	4	5
51.	У дитинстві на своїй території (у своїй кімнаті / на своєму столі і т. ін.) я мав (-ла) більше прав і можливостей встановлювати свої правила.	1	2	3	4	5
52.	Коли я пригадую 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 і «ні». Батьки з розумінням до цього ставились, пояснювали причини відмови і стояли на своєму. Я засвоїв (-ла), що інші також мають право на «ні».	1	2	3	4	5
54.	Більшість рішень у батьківській родині приймав її	1	2	3	4	5

	глава. Думки інших членів сім'ї, а тим паче дітей, зазвичай не питали і не брали до уваги.					
55.	Бували ситуації, коли наша родина змушена була порушувати чинні правила у 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 в активностях та справах, які придумував (-ла), ініціював (-ла) я.	1	2	3	4	5
58.	Батьки активно залучали мене в справи сім'ї, долучали до обговорення важливих питань, делегували прийняття та виконання посильних рішень.	1	2	3	4	5
59.	Я з дитинства був (-ла) головним (-ою) 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) підрахунок сумарних балів за кожною шкалою за допомогою ключа;
- 2) факторний аналіз.

Якщо Ви плануєте обробляти отримані дані методами математичної статистики, зокрема за допомогою факторного аналізу, то достатньо буде бланка опитувальника, де респонденти відмічають свої відповіді на кожне питання. Якщо ж Ви хочете вирахувати сумарний бал за кожною шкалою, то отримані дані можна перевести в бали та внести в бланк реєстрації відповідей, який досить зручний для ведення підрахунків. Так, шкала 1 – це перша горизонталь; шкала 2 – друга і т. д.

Підрахунок сумарного бала за кожною шкалою за допомогою *ключа* (наведено нижче) дає змогу оцінити ступінь сприятливості-несприятливості середовища сімейної взаємодії за кожною шкалою. Чим нижчий бал за шкалою (мінімальне значення – 5), тим більш несприятливим є середовище сімейної взаємодії. І навпаки, чим вищий бал за шкалою (максимальне значення – 25),

тим середовище сімейної взаємодії є сприятливішим для формування, утвердження, розвитку тих чи інших компетентностей дитини.

РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Зазначте, будь ласка, Ваш вік ____ років, стать ____

Зворотні твердження помічені зірочкою* і переводяться в бали так:

відповіді 1 2 3 4 5

бали 5 4 3 2 1

	бал		бал		Бал		бал		бал	Сума за шкалою
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» і готовність приймати «ні» від 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 до спільноти» – 10, 22, 34, 46, 58

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

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

Шкала 1. Право на власну думку

Низькі бали свідчать про несприятливість середовища сімейної взаємодії, що перешкоджає засвоєнню дитиною права на власну думку. Батьки переконані, що вони краще знають, як «правильно»; думка дитини не береться до уваги і знецінюється, особливо якщо відрізняється від міркувань батьків; коли діти висловлюють незгоду, вони стикаються з емоційним відчуженням батьків.

Високі бали відображають сприятливі умови для засвоєння дитиною психологічного права на власну думку. Батьки поважають думки, ідеї, міркування дітей, вислуховують їх, беруть до уваги; підтримують інакшість і самостійність суджень.

Шкала 2. Право на автономію/окремішність

Низькі бали свідчать про те, що моделі взаємодії між батьками і дітьми перешкоджають засвоєнню дитиною права на автономію, незалежність її дій та окремішність, ускладнюють становлення її як особистості. Виявляючи самостійність, діти наражаються на директиви батьків та/або маніпулювання з їхнього боку щодо позбавлення емоційного зв'язку чи фінансової підтримки. По суті, батьки відмовляють дітям у праві бути автономною, окремою від них, особистістю.

Високі бали засвідчують наявність моделей взаємодії батьків і дітей, що сприяє засвоєнню дитиною психологічного права на автономність. Батьки

визнають право дитини на окремішність та сприяють здоровим виявам автономності і самостійності дитини, надають їй емоційну підтримку.

Шкала 3. Право на власність

Низькі бали свідчать про те, що особливості сімейної взаємодії перешкоджають засвоєнню дитиною права на власність, утруднюють цей процес. Батьки заперечують право дитини на власний простір і територію, особисте майно і власні речі. Батьки (або інші дорослі) не визнають, не поважають і систематично порушують територіальні межі індивідуального простору дитини.

Високі бали засвідчують сприятливі умови для засвоєння дитиною психологічного права на власність. Батьки підтримують і поважають право дитини на власний простір й особисте майно, визнають права дитини на територіальні межі і встановлення нею своїх правил та дотримуються цього.

Шкала 4. Наявність сімейних правил взаємодії і готовність їх дотримуватись

Низькі бали свідчать про те, що в родині немає зрозумілих правил взаємодії і не визначено наслідків у разі їх порушення, а відтак немає і відповідальності за свої дії. Тобто йдеться про «розмите», нечітке уявлення про себе і свої обов'язки в сім'ї, незрозумілий, невизначений розподіл зобов'язань у ній.

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

Шкала 5. Право говорити «ні» і готовність приймати «ні» від інших

Низькі бали свідчать про несприятливість сімейних умов для засвоєння права казати «ні» чи відмовлятися від того, що їй не подобається. Якщо дитина

висловлює незгоду/відмову, батьки емоційно віддаляються або експлуатують складні для переживання емоції (як-от: сором, провина, страх).

Високі бали засвідчують наявність у родині умов, за яких: 1) дитина каже «ні», не боячись втратити любов близьких. Батьки допомагають відчувати «вагомість» її «ні» і зберігають емоційний зв'язок з дитиною, не усуваючись від взаємодії з нею і не відштовхуючи її; 2) дитина набуває конструктивного досвіду приймати «ні» від інших людей, не розриваючи з ними емоційний зв'язок.

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

Низькі бали свідчать про недопущення дітей до процесу прийняття рішень у сім'ї, навіть у межах їхніх компетентностей; діти позбавлені самостійності, приймають рішення, «оглядаючись» на батьків. Позиція батьків у стосунках з дітьми – авторитарна або гіперопіка.

Високі бали відображають характеристики взаємодії батьків і дітей у сім'ї, за яких діти відповідно до свого віку залучаються до участі в прийнятті рішень, які їх стосуються. Позиція батьків у стосунках з дітьми, що базується на повазі і довірі, радше партнерська.

Шкала 7. Жорсткість/гнучкість правил і норм

Низькі бали свідчать про надмірне нормування та/або ієрархізацію в стосунках, ролі занадто строго розподілені, а правила взаємодії залишаються незмінними за будь-яких умов. Правила в стосунках між батьками і дітьми надмірно суворі, а відтак психологічні межі – занадто жорсткі, ригідні. Взаємодія батьків і дітей має переважно авторитарний характер. Низька гнучкість й недостатня адаптивність членів сім'ї зумовлюють неспроможність змінюватися та адекватно пристосовуватися до мінливих умов середовища.

Високі бали засвідчують наявність сімейної взаємодії, за якої у дітей формуються гнучкі психологічні межі, що передбачає: можливість змінювати правила взаємодії в разі зміни ситуації в сім'ї; відкритість та активність

переговорів щодо норм і правил (із залученням дітей); можливість зміни ролей у разі необхідності; співвіднесеність правил з віком членів родини. Взаємодія батьків і дітей демократична. Звідси гарна адаптивність до умов середовища, що змінюється.

Шкала 8. Непослідовність/послідовність у взаємодії

Низькі бали свідчать про непослідовність поведінки батьків, невиробленість чітких правил або їх часту змінюваність з незрозумілих причин чи внаслідок нестабільного емоційного стану батьків; наявність «подвійних стандартів» у взаємодії.

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

Шкала 9. Роз'єднаність/згуртованість

Низькі бали свідчать про роз'єднаність, низький рівень згуртованості сім'ї, брак або низький рівень емоційного зв'язку між членами сім'ї, брак або недостатність ситуацій (сімейних зустрічей, свят, спільної діяльності, ігор, тощо), де діти могли б отримати приємний досвід єднання, спільності, співпричетності. У взаємодії – заохочення батьками суперництва (на противагу співпраці та об'єднанню зусиль).

Високі бали засвідчують високий рівень згуртованості сім'ї, пов'язаний з переживанням дитиною в сімейній взаємодії позитивно забарвленого досвіду належності, причетності, єдності з родиною та емоційної прихильності. У взаємодії переважають кооперація, співпраця, об'єднання зусиль заради спільної мети.

Шкала 10. Причетність до спільноті

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

Високі бали увиразнюють умови та ситуації взаємодії, що приводять до переживання співпричетності. Ідеться про досвід спільного залучення до справ, корисних для громади; увиразнення переваг єднання та об'єднання зусиль. Цьому сприяє передусім позитивний приклад дій і вчинків батьків.

Шкала 11. Ієрархія («перевернута»/«здорова»)

Низькі бали свідчать про «перевернуту» ієрархію в сім'ї, коли головною в сім'ї є дитина, яка або керує батьками, або занадто опікується ними, втішає їх, виконуючи, по суті, їхні функції.

Високі бали відображають здорову ієрархію в сім'ї, за якої батьки – головні, беруть на себе відповідальність за встановлення та підтримання здорової ієрархії у взаємодії, приймають рішення в межах своїх компетентностей, відповідають за них; виконують функції згідно зі своїми сімейними ролями.

Шкала 12. Авторитетність влади батьків (шкала «Авторитетність батьків», опитувальник «ВБР» І. Марковської, 2007). Висока оцінка авторитетності влади батьків означає позитивне ставлення до неї, свідчить про її визнання як «правильної», «справедливої» і прийнятної. *Високі бали* за цією шкалою також свідчать про авторитетність, привабливість і цінність для дітей думок, дій, учинків батьків, а отже, і силу їхнього впливу.

Низькі бали відбивають негативно забарвлене ставлення до батьків загалом, а отже, і до влади батьків. Міркування, дії батьків не є для дітей авторитетними, а значить, діти їх не поважають, не визнають як важливі і варті

уваги. Можна припустити, що й владу загалом вони сприймають як недолугу й несправедливу.

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

Щоб отримати поглиблені дані, можна застосувати факторний аналіз відповідей опитуваних. Так, за результатами проведеного аналізу ми визначили *чинники, що визначають розвиток громадянської компетентності дитини в сімейній взаємодії* (Скнар, 2021).

Перший – *ставлення до суб'єктності дитини*. Ідеться про підтримку батьками суб'єктності дитини або відмову від такої підтримки (об'єктне ставлення до 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 в стосунках, непослідовність, зловживання владою, заохочення суперництва (на противагу співпраці). Найпоширеніші засоби впливу – маніпулювання, яке виявляється в емоційному дистанціюванні, експлуатації складних для переживання емоцій (як-от сорому, провини, страху), і директиви. Таку модель взаємодії в сім'ї ми визначали як *«авторитарно-директивну»*, що унеможлиблює партнерські взаємини, повагу і довіру в 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 в прийнятті рішень; визнання батьками права дитини на власні територіальні межі і можливості підтримувати там свої правила; заохочення

автономності дитини. За такого підходу діти сприймають владу батьків як авторитетну. Тобто вони визнають її прийнятною і «правильною», «справедливою», що свідчить назагал про силу конструктивного впливу батьків та сприяє позитивному ставленню до влади як такої. Засоби впливу – підтримка, заохочення, домовленості. Таку модель взаємодії ми означили як «авторитетну», вона ґрунтується на взаємній повазі, визнанні цінності і довірі в стосунках; встановленні, підтриманні і поважному ставленні до психологічних меж. «Авторитетна» модель взаємодії в сімейному середовищі є 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 пов'язаності з іншими. За такої умови приклад дій і вчинків батьків, поважного і доброзичливого ставлення до Інших (яке засвоюється дітьми, а потім відтворюється у взаємодії в соціумі), приклад свідомого самообмеження бажань на користь спільних інтересів чи блага сім'ї, громади є визначальним і викликає бажання його наслідувати. Діти засвоюють набутий досвід, опановують його, і він стає частиною їхнього життя. Завдяки такому досвіду увиразнюються переваги єднання та об'єднання зусиль, що сприяє формуванню готовності добровільно об'єднуватися з іншими людьми заради спільної мети.

Що ж до 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 в стосунках. Правила – гнучкі. Засоби впливу – емоційна і вербальна підтримка, заохочення, домовленості, власний приклад.

Таку модель взаємодії в сім'ї можна означити як «*орієнтовану на інтеграцію*», що передбачає навчання через залучення і приклад батьків, підтримувальне 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 меж*.

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.

Ідеться 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 їхня відмова не загрожує стосункам і не веде до втрати емоційного контакту. Це сприяє формуванню в дитини самотійності зі збереженням емоційного зв'язку з батьками, балансу автономності та емоційної пов'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 в сім'ї ми назвали *«орієнтованою на партнерство»*, що ґрунтується на підтримці батьками права дитини висловлювати власну думку, сприянні самотійності її мислення, повазі до думки дитини та меж її психологічного простору, підтримці автономності дитини, визнанні її права бути собою (іншою, різною, відмінною). Ми визначили цю модель взаємодії в сім'ї як сприятливу для розвитку громадянської компетентності дитини.

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

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

Модель взаємодії в сім'ї, за якої *дитина змушена 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, непрогнозоване, 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 упорядкувати її, взяти під контроль, що дає відчуття керованості життям. Таку модель взаємодії можна назвати *«орієнтованою на потреби батьків»* та визначити як несприятливу для розвитку громадянської компетентності дитини. Відповідальність батьків за такої моделі взаємодії недостатня.

Серед інших варіантів вияву *відповідальності батьків* у сімейній взаємодії можна виокремити такі: 1) *конструктивні, «достатні», «здорові»* (батьки усвідомлюють межі своєї відповідальності у взаємодії і здатні делегувати дитині її частку відповідальності, відповідну її віку та особистісним властивостям). Ідеться про відповідальність батьків щодо: встановлення та підтримання здорової ієрархії у взаємодії, наявності правил взаємодії і послідовності у їх дотриманні, окреслення психологічних меж; та 2) *надмірна відповідальність* батьків, яка проявляється в надмірній опіці дітей, намаганні захистити їх від будь-яких труднощів, прагненні приймати за дітей рішення та вирішувати їхні проблеми, виконувати за них їхні обов'язки чи доручену роботу тощо. Звісно, батьки роблять це з найкращих намірів, проте таке їхнє ставлення призводить до розвитку інфантильності, несамотійності дитини, а також формування в неї патерналістських настановлень. Цю *модель взаємодії* можна назвати *«ніклувальною»* та визначити її як таку, що може бути як сприятливою, так і несприятливою для розвитку громадянської компетентності дитини, залежно від конструктивності її застосування.

Отже, розвитку громадянської компетентності дитини в сімейній взаємодії сприяють такі чинники: підтримання батьками суб'єктності дитини; сформована цінність спільного і спільності; присвоєні інструменти встановлення психологічних меж; «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) – «підкувальна».

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

Сьогодні актуальним є запит на пошук і розроблення екологічних і продуктивних стратегій соціально-психологічної допомоги батькам та сім'ям, що прагнуть опанувати, налагодити конструктивну взаємодію в сімейному середовищі. Нагальним завданням є віднайдення адекватного інструментарію, що допоможе сім'ям опанувати нові моделі взаємодії, бо це запорука для вибудовування в подальшому продуктивної і компетентної взаємодії з іншими не тільки в родині, а й у громаді, соціумі, суспільстві. Для вирішення цього завдання найбільш прийнятною й ефективною є групова форма роботи.

Серед можливих *форм групової роботи*, які 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), де всіх учасників об'єднує та чи інша схожа проблематика. Такі групи спрямовані зазвичай на вирішення конкретних проблем учасників (наприклад, «психологічні межі» – як їх відчувати, визначати, встановлювати, підтримувати тощо);

2) *сімейна психотерапія або сімейна арттерапія*, що поєднує в собі арттерапію і сімейну психотерапію (Кисилева, 2007, Копытин, & Свистовская, 2014; Вознесенська, & Скар, 2017);

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

Засоби арттерапії мають великий потенціал (діагностичний, розвивальний, терапевтичний, трансформаційний) і низку *переваг* у разі застосування в 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 не усвідомлюваних або заперечуваних аспектів життя сімейної системи, що веде до їх розуміння членами сім'ї;
- *ресурси* – невербальний характер засобів візуальної експресії дає змогу 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 в процесі творчої взаємодії, ніби «вирівнює» можливості для дітей і дорослих (Копытин, 2010);
- *інтерактивність* – відтворення атмосфери гри і творчості, задіяння «мови» візуальної і пластичної експресії. Для дорослого ж це можливість поєднатися 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 у ситуаціях взаємного відчуження, труднощів у налагодженні контактів, тощо; творчість сприяє самовираженню, допомагає людям розслабитися, доторкнутися до творчого потенціалу, вільно і безпечно взаємодіяти одне з одним у невимушеній атмосфері, а також наближає особистість до усвідомлення себе суб'єктом, творцем свого життя;
- *екологічність* – засоби арттерапії є м'якими, глибокими, безпечними і нетравматичними інструментами для дослідження, розвитку, трансформації, гармонізації взаємодії людей;
- *демократичність* – групова арттерапія передбачає створення особливої демократичної атмосфери, пов'язаної з *рівністю прав та*

відповідальністю учасників групи, та потребує розвитку певних комунікативних умінь і здатності адаптуватися до групових норм (Кисилева, 2007).

Групова форма арттерапевтичної роботи завдяки своєму формату дає людині змогу розвивати цінні соціальні уміння, «приміряти», опановувати нові ролі або моделі поведінки або виявляти латентні якості, спостерігаючи водночас, як саме трансформація рольової поведінки впливає на відносини з оточенням (Кисилева, 2007).

Завдяки використанню засобів арттерапії в роботі із сім'ями фахівець може унаочнити важливий матеріал щодо особливостей взаємодії в родині: про емоційні зв'язки між членами родини, їхній статус, ролі, наявність психологічних меж, ієрархії в сім'ї, а також щодо способів комунікації, звичних практик взаємодії та ін., що дає змогу виявити дисфункційні варіанти взаємодії батьків і дітей у сімейному середовищі. А це допомагає 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, їхніх проблемних зон, слабких і сильних місць, конфліктних точок тощо), так і для подальшого планування психологом стратегії і тактики роботи.

На нашу думку, можна виокремити такі важливі *напрями роботи*, що, врешті-решт, сприятимуть налагодженню взаємодії в сім'ї, опануванню життєвих і громадянських компетентностей, важливих для продуктивного і демократичного співжиття в групі (сім'ї, громаді, соціумі, суспільстві).

1. *Дослідницько-діагностична робота*, що передбачає вивчення особливостей взаємодії між членами сім'ї (розподіл ролей, ієрархія, статус, психологічні особистісні межі, 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 для 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 способів управління власними емоційними станами; екологічного вираження емоцій;
- опанування технік саморегуляції емоційних станів;
- розвиток емпатії, емоційного інтелекту та ін.;

з межами особистісного простору членів сім'ї, що охоплює:

- здатність усвідомлювати власні психологічні межі, уміти про них заявити і відстояти за необхідності;
- повагу до психологічних меж інших;
- право казати «ні» і здатність приймати «ні» від інших тощо;

зі сферою контактів, яка виявляється в засвоєнні вміння налагоджувати, відновлювати, конструктивно підтримувати контакти і зв'язки;

зі сферою комунікації – опанування конструктивних способів спілкування (Як коректно заявити про те, що важливо? Як коректно і правдиво давати «зворотний» 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 в 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 та апробованих арттерапевтичних методик, що стануть у пригоді фахівцю на цьому етапі, можна відзначити такі:

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

Для отримання додаткової діагностичної інформації щодо взаємин між членами родини будуть корисними такі засоби:

- 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 у сім'ї;
- створення спільної казки (у різних варіантах);
- каракулі – з подальшим промальовуванням образів та обговоренням (Вознесенська, & Скнар, 2017);
- сімейний герб;
- сімейний портрет (реальний або метафоричний);
- зображення (конструювання) будинку, в якому перебувають члени сім'ї, зайняті якимись 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 ін.

Якщо одні завдання можна виконувати індивідуально, то інші краще реалізовувати разом (спільно-послідовно чи спільно-сумісно, залежно від мети роботи).

Наголосимо 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 дати багато цінної інформації психологу щодо розподілу ролей у сім'ї, наявності альянсів, ієрархії, ступеня залученості і «внеску» в сімейну систему того чи іншого члена, наявності психологічних меж, а також багатьох інших особливостей взаємодії членів родини.

Відзначимо вагомий доробок Х. Ландгартен, яка виокремила *17 ознак, що дають змогу оцінити сімейну взаємодію*. Вона розробила оригінальну діагностичну процедуру, яка складається із трьох завдань і зовні нагадує гру, а проте водночас дає змогу здійснити різнобічну оцінку стосунків та поведінки членів сім'ї (Копытин, 2010).

Завдання 1. *Створення спільної образотворчої роботи підгрупами без вербального контакту*. Спочатку членам сім'ї пропонують об'єднатися у дві підгрупи, після чого кожна з підгруп створює малюнок на окремому аркуші. Кожен член сім'ї обирає kredku (наприклад, масляну пастель) певного кольору, яким він малює впродовж усієї роботи. Цим кольором, окрім нього, більше ніхто не може користуватись. Тобто для кожного члена сім'ї – свій колір. У процесі спільної роботи члени сім'ї не повинні розмовляти, проте можуть взаємодіяти за допомогою жестів або знаків. Коли підгрупа відчуває, що малюнок уже готовий, вона подає сигнал. По закінченні роботи обом підгрупам 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 створюють на одному аркуші паперу всі члени сім'ї.

По завершенні роботи відбувається обговорення й обирається назва для малюнка.

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 одне з одним і вільно обирати образотворчі матеріали. При цьому кожен використовує кредку або пластилін одного кольору, яким інші користуватися не можуть.

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

1. Хто розпочав малювати першим, що цьому передувало?
2. У якій послідовності долучалися інші члени родини?
3. Чиї ідеї підтримувалися, а чиї – ні?
4. Якою була міра залучення до роботи різних членів сім'ї?
5. Хто працював на обмеженому просторі спільного малюнка (в основному на «своїй» території), а хто «гуляв», малював на всьому просторі, вторгався на території інших?
6. Хто намагався «витіснити» інших (наприклад, 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, у кутках, на периферії, на всьому просторі аркуша і т. ін.)?
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 виявляли члени сім'ї в процесі роботи?

17. Чи мала взаємодія членів сім'ї під час роботи хаотичний характер (чи, навпаки, організований)? Якою мірою виявлялася тенденція до індивідуалізму?

Зауважимо, 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 співпраці;
- повагу до позиції іншого;
- адекватний вияв ініціативи, лідерства;
- використання продуктивних стратегій подолання складних ситуацій;
- вияви здорового почуття гумору;
- увагу членів родини одне до одного;
- співпереживання, емпатію тощо.

На *консультативно-просвітницькому* етапі в пригоді стануть підготовані нами «вижимки» інформації, що стосуються сімейної взаємодії як ресурсу розвитку компетентності дитини.

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

Психологічні межі (особистісні межі) – це межі, які показують, де закінчується власне «Я» і починається «не Я», або «Інший» (з його потребами, інтересами, бажаннями, цінностями, планами, думками, почуттями, ідеями тощо). Особистісні межі організовані за принципом *відповідальності*: «якщо я чимось володію, то відповідаю за те, що в межах моїх повноважень». Усвідомлення меж дає змогу внести більше свободи в життя. Якщо людина знає, за що вона відповідає, 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 взаємодії людей та врегульовують її. Тож позначення меж у взаємодії дає змогу іншій людині зрозуміти чинні 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 до віку дитини.

Для чого потрібно встановлювати межі в сімейній взаємодії?

Передусім діти потребують балансу між залежністю та автономністю; прихильністю і пізнанням світу. Діти допитливі, вони прагнуть вивчати й опановувати навколишній 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 меж та обґрунтованих обмежень. Такі обмеження для дитини означають передусім *упевненість і безпеку*. Отже, батьки встановлюють межі для формування в дитини відчуття безпеки. Крім цього, дітям важливо передавати цінності. І ще один важливий момент: батьки також мають свої потреби, і діти повинні *навчитися рахуватися із цим та узгоджувати власні потреби з потребами інших людей* (відповідно до свого віку і розвитку) (Гюру).

Що ж стосується прав дитини в сім'ї, то батьки, загалом визнаючи наявність прав у дитини, самі часто порушують елементарні права своєї дитини, наприклад, на володіння своїми речами або на вираження почуттів. У результаті дитина засвоює, що: можна *порушувати межі іншої людини* або що *її власні межі (права) не важливі*; права на мою власність не є однозначними, залежать від бажань інших осіб, і *влада* (батьки) чомусь на їхньому 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 незасвоєним правом на дотримання і втілення прав, готові погодитись із тим, що їхні права можна порушувати, не брати до уваги, ігнорувати і т. ін.

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

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

Аспекти поведінки батьків, що утруднюють встановлення психологічних меж дитини (або перешкоджають цьому):

- 1) схильність, прагнення пригнічувати 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-от: вияв батьками гніву, роздратування, злості, невдоволення, образи, нехтування, або емоційне дистанціювання;
- 4) порушення емоційних меж дитини через маніпулювання («нав'язування», провокування виникнення почуття провини або сорому в дитини) або прями 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 в 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 і 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 (є баланс між свободою і правилами, свободою і відповідальністю);
- 3) має право на власну думку, на її відмінність від думок інших людей, зокрема й авторитетних, значущих дорослих;
- 4) має право сказати «ні» і приймає «ні» інших;
- 5) відповідає за власні дії, вчинки; виконання своїх зобов'язань;
- 6) готовий добровільно об'єднуватися з іншими заради спільної мети / суспільного блага (Клауд, & Таунсенд, 2006).

Люди, у яких порушені (або несформовані) внутрішні межі, зазвичай не можуть сказати «ні» у випадках, коли на них чинять тиск, маніпулюють ними чи щось від них вимагають. Інколи цей тиск зовнішній (коли інша людина тисне, щоб примусити щось зробити), а подекуди – внутрішній (власні вкорінені настановлення щодо того, що «мушу», що «потрібно» робити). Незасвоєння права відмовляти і нездатність сказати «ні» тому, що не підходить, урешті-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» в цьому 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 хазяїна свого життя.

Отже, межі 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 потребами і потребами інших;
- управління дистанцією (зближення/віддалення) у взаємодії;
- можливості бути членом групи і водночас плекати й цінувати свою індивідуальність (Клауд, & Таунсенд, 2006; Нартова-Бочавер, 2014).

Характеристиками «здорових» меж є гнучкість та здатність людини ними управляти. Ідеться про здатність їх відчувати, артикулювати, опановувати, підтримувати, відстоювати власні особистісні межі та поважати межі Інших.

Наголосимо, що проблема встановлення, утворення, формування особистісних меж, яке відбувається в процесі взаємодії, сфокусована навколо трьох основних тем, які є основними, на нашу думку, для утвердження громадянської компетентності людини. Це *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, а й над прийняттям рішень у родині. Зміна ієрархії пов'язана зі зміною структури ролей та правил усередині сім'ї.

У річизі психотерапевтичного напрямку розроблено уявлення про «здорову» (батьки визнаються головними в родині, приймають доленосні рішення, беруть на себе відповідальність) і «перевернуту» (дитина – головна;

усе в сім'ї підпорядковується її бажанням, вона керує батьками) ієрархію в сім'ї.

Ставлення до влади як такої, як ми зазначали вище, формується в сім'ї, і зокрема в процесі встановлення батьками меж у взаємодії з дітьми. 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 всієї сім'ї чи іншої спільноти, що важливо в контексті розвитку громадянської компетентності особистості.

Надмірне нормування та ієрархізація взаємин (за ригідної сімейної системи) 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 прихильності між членами родини (Варга, 2001) і 2) сформованість образу «Ми» та почуття «Ми» (Карабанова, 2005). У разі максимально щільного емоційного зв'язку члени сім'ї максимально взаємозалежні, а в разі мінімального ступеня – надто автономні і дистанційовані одне від одного.

Згуртованість значною мірою пов'язана з межами, встановленими в сім'ї, особливостями прийняття рішень, характером позасімейних зв'язків членів сім'ї. Наприклад, у разі надмірної згуртованості зовнішні межі сімейної системи часто виявляються занадто міцними, члени сім'ї найбільш зосереджені на внутрішньосімейних стосунках, водночас межі між підсистемами можуть бути занадто прониклими.

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

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

Загалом є чотири типи сімейних систем залежно від рівня гнучкості: ригідна, хаотична, структурована, гнучка (Кижая, & Лидерс, 2004).

Ригідна система має дуже низький рівень гнучкості й адаптивності, вона 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 разі необхідності пристосування до змін виникає напруженість у стосунках, бо необхідність «перебудови» викликає складності як на рівні окремих членів сім'ї, так і на рівні підсистем та всієї сім'ї. *Хаотична* система характеризується високим ступенем непередбачуваності, нестійкістю або обмеженістю керівництва й нестачею лідерства, імпульсивністю та необміркованістю рішень, неясністю ролей. *Структурована* система вирізняється помірною гнучкістю, певним ступенем демократичного керівництва, стабільністю ролей та правил. *Гнучкій* системі притаманний демократичний стиль керівництва, відкритість й активність переговорів (до яких залучені діти), виражений розподіл ролей (з можливістю їх зміни в разі необхідності), співвіднесеність правил з віком членів родини. Про збалансованість сімейної системи свідчить баланс «стабільності» і «готовності до змін» у разі необхідності (Сидоркіна, 2011).

Отже, сім'ї для ефективного функціонування потребують не лише балансу близькості-розмежованості, а й оптимального поєднання змін усередині родини зі здатністю зберігати свої характеристики стабільними.

Наступний напрям – тренінгова/психокорекційна робота.

Серед базових принципів створення тренінгових програм найважливішими є такі:

- принцип партнерської співучасті, співпраці учасників, демократичної атмосфери занять;
- принцип позитивного зворотного зв'язку і підкріплення, акцент на сильних сторонах учасників;
- принцип «тут-і-тепер», що проєктується на життєві ситуації, найближче майбутнє;
- принцип системності (системний підхід);
- принцип комплексності (добір 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 обґрунтовано, наприклад, у доробку О. Скар (2017), де описано роль та основні функції ведучого тренінгових груп й окреслено основні етапи групової динаміки.

Нагадаємо, що тренінгове заняття має таку структуру:

1. *Вступна частина.* Охоплює: 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 напруженості, допомога учасникам у досягненні стану розслаблення, сприяння вільним, спонтанним проявам;
- «розігрів» учасників, налаштування на роботу, залучення в 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 скорочувати 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 ведучий має до неї ретельно підготуватися.

Більшість вправ супроводжується індивідуальною та груповою рефлексією, мета якої – осмислення власних уявлень, ставлень, процесів, способів і результатів власної та групової поведінки. Завдання ведучого – організувати коректний, безоцінний 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 безоцінково, 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 набутого 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

розвиткові 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 ресурсу 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 меж»	Усвідомлення власних психологічних меж, уміння про них заявити і відстояти за необхідності	«Що припустимо в моєму просторі, а що – ні» «Уяви межі навколо себе» «Тілесні маркери меж» «Гнучкі межі» «Мотузочка» «Вартовий меж»
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»

№	Тема	Мета	Вправи, практики для основної частини
			«Танок полярних емоцій» «Внутрішній вогонь: робота з гнівом і силою» та ін.
6.	«Тибетський вдих, алтайський видих...»	Опанування технік саморегуляції емоційних станів	«Мое дихання», «Дихання 4 на 4» «Заземлення», «Коріння», «Дерево», «Мої ступні», «Неваляшка» «Центрування», «Внутрішня вісь», «Тілесне вибудовування» «Гарант безпеки», «Внутрішній воїн» «Вулкан», «Око тайфуну» «Потрійна трансформація емоцій» «Синквейн» та ін..
7.	«Ефективна комунікація»	Усвідомлення звичних патернів взаємодії; Опанування конструктивних способів комунікації	«Така різна взаємодія», «Броунівський рух», «Зустріч», «Твої долоньки» «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 долоньки», «Спина до спини» «Роз'єднання і єднання» «Від частини – до цілого» «Шумовий оркестр» «Ми з тобою одного племені» «Голос нашого Ми» «Коло союзників, коло підтримки» Спільна мандала «Тіло групи»
10.	«Ближче до Життя»	Інтеграція набутого досвіду	Колаж «Мої здобутки» «Плинний, повільний потік» «Інтеграція трьох центрів» «Танець, що інтегрує» «Подарунок на пам'ять»

Отже, засоби арттерапії є екологічним та ефективним інструментом, що сприяє налагодженню взаємодії в соціальній групі.

Застосування засобів арттерапії для розвитку громадянської компетентності в сімейній взаємодії має такі переваги: потенції (можливість

дослідження тих аспектів взаємодії в сім'ї, які неможливо вивчити за допомогою прямих вербальних методів); наочність (унаочнення раніше не усвідомлюваних або заперечуваних аспектів сімейної взаємодії); ресурси (дає змогу членам сім'ї опанувати нові моделі взаємодії, апробувати конструктивні способи взаємодії); активність залучення (невербальний характер самовираження відкриває перед дітьми можливість активніше проявляти себе); інтерактивність (атмосфера гри); творчий характер (наближає до усвідомлення себе суб'єктом, творцем свого життя); екологічність (безпечний і нетравматичний інструмент для гармонізації взаємодії людей), демократичність (рівність прав та обов'язків учасників).

Напрямами роботи, що зрештою 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*. 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 из <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*. Санкт-Петербург: 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. В Ч. Шеффер, & Л. Кери (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*. Санкт-Петербург: 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). Інститут соціальної та політичної 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*, 2 (18), 222–231.

Скнар, О. М. (2021). Взаємодія в сім'ї як чинник розвитку громадянської компетентності молоді: результати емпіричного дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 47 (50), 106–114.

Соловьева, И. А. (2021). *Работа с клиентом в телесно-ориентированной психотерапии*. Москва: Изд. 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 багато уваги з боку науковців приділяється соціальним медіа. Значну частину досліджень присвячено 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 важливим складником 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 розроблення інтегрованого конструкта, який охоплював би 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 охоплює суб'єктивне відчуття тотожності і цілісності, відображаючи роль, що відповідає як індивідуальним, так і суспільним потребам (Erikson, 1963; Marcia, 1980), і з *німецькими теоріями дії* (Baltes, 1987; Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006; Freund & Baltes, 2002). Ці концепції наголошують, що адаптивний розвиток передбачає взаємовигідні відносини між діями особистості в суспільстві (наприклад, взаємодія із середовищем або особисті внески в інститути громадянського суспільства) та суспільними діями (наприклад, з обмеженням або заохоченням індивідуальної поведінки) (Brandtstädter, 1998; 2006).

Аналіз досліджень, присвячених розвитку громадянської активності молоді (Bobek, 2006; Levine, 2008; Levine, & Youniss, 2006; Sherrod, & Lauchardt, 2009), дає змогу визначити принаймні чотири умови, які його забезпечують: соціальна згуртованість, тобто почуття узагальненої взаємності, довіри та прихильності 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 добробуту спільноти (у вузькому або широкому розумінні). У дослідженні Д. Бобек визначено такі фактори в структурі громадянської компетентності молоді: громадянський обов'язок, громадянські вміння, соціальні зв'язки (із сусідами, однолітками, дорослими) та громадянська участь (Bobek, 2009). На думку автора, ця модель може бути використана для програм, спрямованих на розвиток громадянської компетентності молоді. Особлива роль у 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 дають змогу своїм користувачам взаємодіяти одне 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, а й досить варіативними інструментами розвитку громадянської компетентності. Зокрема, їх використання дає змогу застосовувати гейміфікацію в контексті залучення молоді до демократичного управління, електронної участі громадян у цифровому форматі (Hassan, & Hamari, 2020). Соціальні медіа вважають досить корисними для залучення маргіналізованої молоді до громадянських та політичних акцій (Brady, Chaskin, & McGregor, 2020). Не менш важливими вони є 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 другого боку, активність у мережах пов'язана зі зниженим рівнем особистої відповідальності в 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).

Щоб дослідити потенціал соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності молоді, ми створили модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності (рис. 4.1).

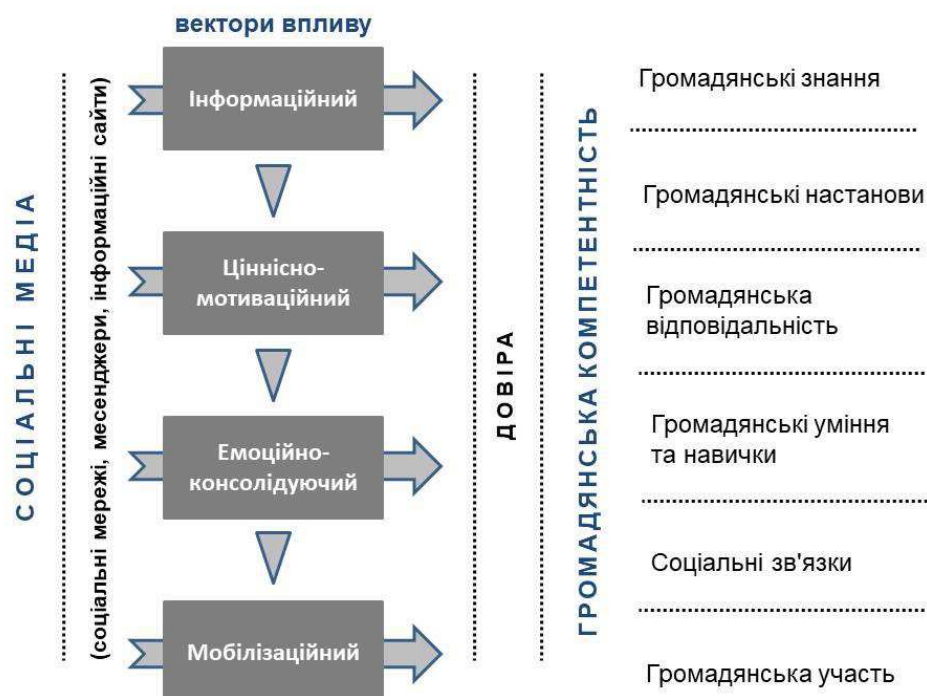


Рис. 4.1. Модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності.

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

Наявність довіри до соціальних медіа ми розглядаємо як передумову конструктивних впливів на особистість користувачів (насамперед молоді), для яких мережеве середовище є одним із 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 та очікування щодо ролі громадянина в державі і спільноті, щодо відповідальності та умов інноваційного розвитку; *громадянські настановлення* – 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 та організацій, уявлення про ймовірні їхні впливи на особистість); *громадянська відповідальність* – здатність виконувати громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави; усвідомлення інтересів держави та активна участь у 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 загалом; *соціальні зв'язки* – здатність до застосування практик солідаризації; комунікативна компетентність, здатність до толерантної взаємодії з іншими в процесі розв'язання 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.

У контексті розвитку громадянської компетентності соціальні медіа ми розглядаємо як елементи інтернет-середовища, які студентська молодь може використовувати 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 (поглядів, думок) та генерування 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 в соціальних медіа для розвитку громадянської компетентності. До них насамперед відносять: пошук інформації, присвяченої певним соціальним та політико-правовим питанням; пошук людей, що поділяють громадянську позицію; презентацію своєї громадянської позиції; реалізацію громадянських ініціатив, організацію 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 розв'язання 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. Обираючи соціальні 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), ми визначили вісім типів користувачів соціальних медіа з урахуванням специфіки їхньої 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 цих типів наведено в наших попередніх публікаціях (Соснюк, & Остапенко, 2019). Узагальнені дані співвідношення різних типів користувачів у 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 щодо використання різних соціальних медіа для розвитку окремих елементів громадянської компетентності.

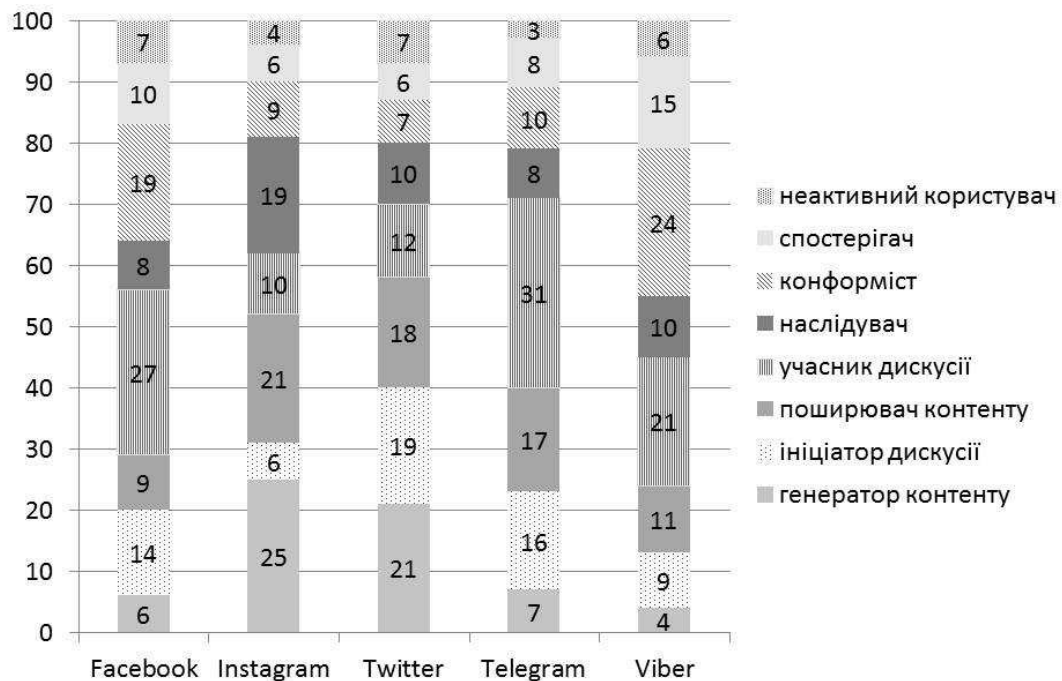


Рис. 4.2. Розподіл різних типів користувачів у соціальних мережах і месенджерах.

Ми з'ясували (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 налагодження 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 підтримання зв'язку з тими, з ким немає можливості бачитися в реальному житті (Viber, Telegram, Instagram); 4) мотиви розвитку соціального капіталу особистості (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube); 5) мотиви генерування 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).

Загалом соціальні медіа справді мають різний потенціал для розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Серед них найбільший потенціал у мереж Facebook, Twitter та відеохостингу YouTube, середній – у месенджера Telegram, найменший – у месенджера Viber та соціальної мережі TikTok (Соснюк, & Остапенко, 2019).

Досліджуючи потенціал соціальних медіа (Остапенко, 2020; Соснюк, & Остапенко, 2019), ми визначили, що:

- соціальні мережі Facebook, Twitter і відеохостинг YouTube однаково корисні для розвитку всіх компонентів громадянської компетентності студентської молоді (громадянська відповідальність, громадянські настановлення, громадянські вміння та навички, соціальні зв'язки, громадянська участь, громадянські знання);
- соціальна мережа Instagram найбільш корисна для розвитку громадянських настановлень, 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 настановлень, соціальних зв'язків та громадянської відповідальності;

- месенджер Viber може бути корисним для розвитку соціальних зв'язків, а також громадянських умінь.

Ми створили варіант спеціалізованої програми розвитку громадянської компетентності молоді. В основу її розроблення покладено модель впливу соціальних медіа на розвиток громадянської компетентності та враховано емпірично визначені особливості їх використання молоддю. У 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 в 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 і завдання: адаптація до участі в тренінгу, ознайомлення з цілями, завданнями та структурою групової роботи, визначення специфіки індивідуальних і 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 настановлень

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 настановлень (на практичну реалізацію знань і розв’язання проблем, виконання громадянських обов’язків у межах місцевої громади та держави, мотивація на взаємодію з державними інституціями), створення умов для запуску механізмів децентралізації, необхідних для рефлексії наявних практик у 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 і місцевому рівні; актуалізація настановлень на практичну реалізацію наявних знань у проблемних ситуаціях взаємодії з органами державної влади та розвиток настановлень на толерантну взаємодію з представниками різних спільнот у соціальних медіа; актуалізація емоцій та переживань, що виявляються у ставленні до себе як громадянина і 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, у яких виявляються проблеми взаємодії громадян з органами державної влади; розмежування об’єктивних і суб’єктивних складників критичних ситуацій на рівні самосвідомості учасників; оволодіння навичками розпізнавання проблемних ситуацій, пов’язаних з реалізацією прав та відповідальності громадянина у взаємодії громадянина з органами державної влади на загальнодержавному і місцевому рівні; створення мотивації до

переосмислення наявних практик взаємодії громадянина з органами державної влади на загальнодержавному і 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, вебквест, вправа «Скринька Пандори» (перша частина). Після виконання окремих вправ передбачено шеринг (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 і 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 щодо реалізації власних прав та виконання обов'язків? Які можливості є у громадян України для впливу на органи державної влади на загальнодержавному і місцевому рівні? Які правові норми забезпечують громадянам участь у діяльності державних інститутів та органів місцевого самоврядування? Які відмінності в реалізації громадянських прав та обов'язків у межах місцевої громади і держави? У чому різниця? Як мають складатися стосунки

громадянина з державою? Хто несе відповідальність за інноваційний розвиток на загальнодержавному рівні та рівні місцевих громад? За яких умов? Яка роль громадян у 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 поводитися громадянин, виконуючи громадянські обов'язки в 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? У який спосіб можна реалізовувати такі ініціативи?

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

Усі виявлені риси та ситуації фіксують на дошці або фліпчарті. Далі учасникам пропонують створити колективні колажі «Справжній громадянин» і «Псевдогромадянин» (за методикою «Географія візуальних образів») (Остапенко, 2014; Остапенко, 2017; Соснюк, & Остапенко, 2017). Для створення колажів учасникам пропонують 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 змогу безпосередньо під час тренінгу здійснювати самостійний пошук зображень, які використовуються для створення колажів разом з наявним банком зображень. Також як альтернативний варіант припускається можливість пошуку необхідних зображень у спеціально підготовлених для цього журналах. Коли створення колажів завершено, усі картинки підписують і кожен учасник має можливість уточнити, яку характеристику (рису) він хотів проілюструвати тим чи іншим зображенням.

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

Після цього учасникам ставлять запитання для актуалізації емоцій та переживань, що виявляються у ставленні до себе як громадян України і 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 визначають рейтинг емоцій та почуттів, що проявляються у ставленні до себе як громадян України. Результати фіксують на дошці або фліпчарті. Далі учасникам ставлять запитання, спрямовані на актуалізацію ситуацій безпосередньої соціальної взаємодії, у яких виникають певні емоції та почуття: найменший рейтинг має така-то емоція / таке-то почуття. Чому саме вона? З чим це пов'язано? У яких ситуаціях реальної взаємодії з іншими людьми вона виявляється? У 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 обговорюють усі раніше виявлені емоції/почуття, що увійшли в рейтинговий список, а також ситуації реальної взаємодії з державними інституціями, у яких вони виявляються (починаючи з емоцій та почуттів, що мають найнижчий рейтинг, і завершуючи тими, що мають найвищий рейтинг). Якщо учасникам бракує слів для опису ситуації або в них виникає потреба уточнити деякі деталі ситуації, можна використовувати 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 специфіку емоційно забарвленої взаємодії з органами державної влади загалом (Додатки 3, 4).

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

У завершальній частині цього етапу учасникам дають 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 вебквесту, що передбачає розподіл учасників на дві мінігрупи, кожна з яких отримує окреме завдання (Соснюк, & Остапенко, 2019). Для підготовки коміксів ми зазвичай рекомендуємо учасникам користуватися безкоштовними інтернет-ресурсами, наприклад такими, як StoryboardThat: <https://www.storyboardthat.com> (Sosniuk, & Ostapenko, 2018; Остапенко, 2019).

Вебквест як метод активного навчання передбачає пошуковий формат занять, під час проведення яких більша частина матеріалу або ж вся інформація, з якою працюють студенти, надходить ззовні (від викладача або тренера / з Інтернету). Як правило, для цього використовують 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 вебквесту 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 передавання інформації будь-якій пересічній або недостатньо обізнаній щодо цієї тематики людині. Особливо корисним цей елемент є якраз в освітніх

програмах або тренінгах, спрямованих на розвиток компетентностей, що апріорі передбачає опцію створення власного контенту.

На першому етапі цієї тренінгової програми учасникам представляють вебквест, у якому одній групі пропонують визначити соціально значущу проблему у взаємодії з органами державної влади, до якої варто привернути суспільну увагу за рахунок створення Google Doodle, другій – визначити історичну постать, групу або громадське об'єднання, що своєю правозахисною чи суспільно корисною діяльністю заслуговують бути відзначеними 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; медіааналітик – 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 обговорюють на початку другого етапу.

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

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

Завдання: визначення індивідуальних та групових проблем, пов'язаних з реалізацією прав і виконанням обов'язків громадянина у взаємодії з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні; оцінка адекватності власної поведінки вимогам критичних ситуацій взаємодії з органами влади, у яких виявляються проблеми, пов'язані з реалізацією прав та виконанням обов'язків громадянина; оволодіння навичками рефлексії ситуацій взаємодії з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні, пов'язаних з реалізацією прав та виконанням обов'язків громадянина; об'єктивація стратегій поведінки в процесі розв'язання критичних ситуацій у взаємодії з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні, у яких здійснюється розподіл відповідальності між громадянином і державними інституціями; визначення зон емоційного комфорту/дискомфорту в різних ситуаціях взаємодії з органами влади; оволодіння вміннями та навичками оптимізації взаємодії з органами влади, пошуку альтернативних рішень під час розв'язання критичних ситуацій, у яких відбувається реалізація прав та виконання обов'язків громадянина; рефлексія можливих стратегій у ситуаціях взаємодії з органами влади на загальнодержавному і 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, вебквести, кейсметод, метод імітації

(імітаційні рольові ігри, вправи «Самоналіз» і «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 кожна підгрупа презентує результати виконання вебквесту. Презентації завершуються груповим обговоренням.

Далі учасники демонструють підготовлені ними комікси, які ілюструють ситуації, пов'язані з реалізацією прав та відповідальності громадянина у взаємодії з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні. Після демонстрації коміксів відбувається також групове обговорення представленого в них контенту (Додатки 5-7). Обговоривши результати 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 поширені в суспільній думці позиції.

Після цього учасники виконують вправу «Скринька Пандори», їм пропонують здійснити аналіз критичних ситуацій (виявлених на першому етапі), у яких актуалізуються проблеми взаємодії громадян з органами державної влади на загальнодержавному і 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 дібрані ситуації (кейси). У цьому випадку кейси використовують 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»), можна використовувати метод ігрового програвання (імітаційні рольові ігри).

Далі виконують вправу «Самоаналіз». У процесі її виконання учасники дають вільні описи себе як громадян України, подумки фіксуючись на емоціях та почуттях, які при цьому виникають. По завершенні вправи учасники діляться власними емоціями з групою (Вачков, & Дерябо, 2004). Після цього учасники виконують вправу «Мої козири», у 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 у 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 в ситуаціях взаємодії з органами державної влади використовують брейнстормінгові техніки (прямий і зворотний брейнстормінг) (Остапенко, 2013; Остапенко, 2015). Крім того, додатково аналізують можливі зміни в емоціях та переживаннях у певних критичних ситуаціях за умови реалізації альтернативних стратегій поведінки. Ставлять уточнювальні запитання: чи 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 пропонують 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 в конструктивний бік? Чому? А що в такому разі 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 цього етапу учасникам дають домашнє завдання, яке передбачає: 1) переробку коміксів, які ілюструють ситуації взаємодії з

органами державної влади (пропонують переробити комікси з урахуванням знань, умінь та навичок, набутих під час тренінгу); 2) виконання завдань наступного вебквесту (для цього завдання учасники розподіляються на мінігрупи, кожна з яких отримує окреме завдання).

Завдання вебквесту першої групи полягає у вивченні ситуацій корупційного тиску на громадян з боку органів центральної влади і місцевої влади, другої – у вивченні досвіду антикорупційної діяльності громадських об'єднань. Основні ролі учасників першої групи: соціолог-аналітик – систематизує дані наявних 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 медіаконтенту – розробляє інструкцію та інформаційні матеріали для громадян, які опинилися в ситуації корупційного тиску; блогер – розробляє алгоритм поширення інформаційних матеріалів та інструкцій у 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 і профілактику проявів корупції; експерт з правових питань – здійснює правовий аналіз громадянських ініціатив та заходів антикорупційної спрямованості; розробник медіаконтенту – розробляє інформаційні матеріали про запропоновані громадянські ініціативи та заходи антикорупційної спрямованості; консультант з питань PR – розробляє план популяризації антикорупційних ініціатив та заходів у традиційних засобах масової інформації та соціальних медіа.

Результати виконання домашнього завдання обговорюють на наступних етапах. Результати виконання вебквесту розглядають на початку третього етапу, перероблені комікси – на початку четвертого етапу.

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

Мета – створення мотивації до розвитку громадянських умінь 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 загалом; аналіз можливих стратегій щодо координації спільних дій у 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 у 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, вебквест, кейсметод, 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 кожна підгрупа презентує результати виконання вебквесту, який було запропоновано

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. Учасники проробляють можливі сценарії конструктивного вирішення ситуацій. Для цього використовують техніку «Альтернативні перетворення». У процесі обговорення та ігрового програвання особливу увагу приділяють пошуку альтернативних стратегій поведінки в критичних ситуаціях взаємодії з органами державної влади: що і як можна змінити в ситуації? Яким чином? Як саме? Що для цього може зробити особисто кожен з нас? Далі здійснюють аналіз їхніх переваг та недоліків розглянутих стратегій, визначають найефективніші з них.

Наприкінці цього етапу учасникам пропонують 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 в 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 цього етапу учасникам дають домашнє завдання, яке передбачає виконання завдань наступного вебквесту (для цього учасники розподіляються на мінігрупи, кожна з яких отримує окреме завдання). Завдання вебквесту першої групи полягає у вивченні алгоритму подання петицій до органів центральної влади, другої – місцевої влади. Основні ролі учасників першої і 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 цієї 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 і місцевому рівні.

Завдання: створити умови для концептуалізації та систематизації учасниками набутого досвіду конструктивної взаємодії з органами влади на загальнодержавному і 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 і місцевому рівні.

Базові методи та спеціальні техніки: тематична групова дискусія («Погляд у майбутнє»), кейсметод, 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 кожна підгрупа презентує результати виконання вебквесту, запропонованого наприкінці третього етапу. Презентації завершуються груповим обговоренням, у процесі якого особливий акцент робиться на потенційно важливих і соціально значущих проблемах, які потребують привернення уваги органів центральної або місцевої влади. Далі учасники демонструють перероблені ними комікси (завдання, отримане 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 пропонують опис спеціально дібраних ситуацій (кейсів), які не були предметом обговорення на попередніх етапах, але також є типовими для взаємодії громадян з органами державної влади. Після ознайомлення з певною ситуацією учасникам пропонують 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 фіксують на дошці або фліпчарті. Далі учасникам пропонують провести тематичну групову дискусію «Погляд у майбутнє». У форматі групової дискусії учасники визначають імовірні стратегії конструктивного вирішення ситуацій, аналізують можливості використання цих стратегій у ситуаціях взаємодії громадян з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні в майбутньому.

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

Заключна частина

Післятренінгова діагностика. Проводиться для 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 у реальній взаємодії з органами влади на загальнодержавному і місцевому рівні. Проводиться наступного дня після завершення тренінгу.

Посттренинговий супровід

Організація індивідуальних консультацій для учасників після завершення тренінгу.

Розроблену нами програму тренінгу, спрямованого на розвиток громадянської компетентності молоді, успішно апробовано в роботі зі студентами закладів вищої освіти м. Києва⁷.

Список використаних джерел

Большаков, В. Ю. (1996). *Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры*. Санкт-Петербург: Социально-психологический центр.

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

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

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

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

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

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

Остапенко, І. В., & Соснюк, О. П. (2015). Розвиток рефлексивних механізмів структурування дискурсу взаємодії з владою в умовах тренінгу. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 8, 185–201.

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

Сорокин, Ю. А., & Тарасов, Е.Ф. (1990). Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. В Р. Г. Котов (Ред.), *Оптимизация речевого*

⁷ Програма пройшла апробацію в роботі зі студентами вищих навчальних закладів м. Києва в 2020-2021 рр. Усього було проведено чотири групи. Загальна кількість учасників – 48 осіб.

воздействия (с. 178–187). Москва: 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, 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*, Vol. 37, Is. 3, 101461. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101461>

Hollenbaugh, E. E., & Ferris, A. L. (2014). Facebook self-disclosure: Examining the role of traits, social cohesion, and motives. *Computers in Human Behavior*, 30, 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* (pp. 72–77). Prague: Center of Higher Education Studies.

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* (pp. 82–89). Prague: Center of Higher Education Studies.

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

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, у 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 та здатність людини свідомо і відповідально реалізовувати комплекс громадянських прав і 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, вона розвивається протягом життя індивіда в процесі цілеспрямованої інтелектуальної та практичної його взаємодії в 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 залежать від мотивації і спрямованості людини, її вміння адаптуватися до мінливих умов інтернет-середовища. (Інтернет-середовище розглядаємо як синтетичне, гібридне соціальне середовище, створене з елементів віртуального і реального життя);
 - розвиток громадянської компетентності в новому цифровому світі передбачає вдосконалення навичок ефективної *громадянської інтернет-участі*. По-перше, інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет завдяки *темпам оновлення і значним перевагам* (необмеженому доступу до інформаційних ресурсів, неієрархічній структурі спілкування, значній гнучкості часу, місця доступу і швидкості відгуку, низьким витратам) є унікальним ресурсом розвитку активності молодих громадян; по друге, 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 – це комплексний соціально-психологічний феномен, що характеризує здатність особистості діяти в інформаційному суспільстві*. До основних умінь людини, пов'язаних із цифровою компетентністю, належить вміння 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 упевнено, 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 компонентів і компонента відповідальності.

Ключовим складником є *інформаційно-комунікаційний компонент*, який зумовлює 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. Згідно з 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 вміння 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. Наші дослідження уявлень молоді про інтернет-середовище свідчать, що респонденти усвідомлюють ризики маніпулятивних впливів цифрових технологій; вважають, що наслідки цих впливів можуть бути непередбачуваними як для людини, так і для суспільства, адже нові інтернет-технології, руйнуючи традиційні цінності, можуть непомітно закріплювати в пам'яті людини будь-яку інформацію, формувати нові поняття, погляди, норми і правила поведінки (Краснякова, 2020). Високий рівень цифрової компетентності користувачів, на нашу думку, спряєтиме ефективному застосуванню ресурсу мережі Інтернет для захисту своїх інтересів та інтересів інших громадян, відстоюванню громадянських прав і свобод; підвищуватиме ефективність інтерсуб'єктної взаємодії у вирішенні проблем країни, територіальної громади, суспільного, особистого життя.

Дослідження рівня цифрової компетентності молоді 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. В онлайн-дослідженні 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 профілю м. Києва. (Проведення дослідження в онлайн-

форматі зумовлено карантинними обмеженнями 2019–2021 рр.). Результати дослідження показали: майже у чверті респондентів високий загальний рівень цифрової компетентності; у більш як половини (64,5 %) – середній і в кожного п'ятого респондента – низький (рис. 5.1). Респонденти з високим загальним рівнем цифрової компетентності мають високі показники індексу інформаційно-комунікаційного компонента і компонента відповідальності. За мотиваційним компонентом у цій групі респондентів індекс виявився низьким.

У респондентів із середнім загальним рівнем цифрової компетентності середній індекс інформаційно-комунікаційного компонента й компонента відповідальності і низький індекс мотиваційного компонента порівняно 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. 5.1. 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 здатні розпізнавати і викривати маніпулятивні технології. Також респонденти визнають, що не

вміють захищати власний контент. На жаль, тільки половина з них демонструє готовність оволодівати додатковими знаннями в технологічній сфері.

У респондентів з високим і середнім загальним рівнем цифрової компетентності індекс мотиваційного компонента виявився низьким. І тільки у респондентів з низьким загальним рівнем цифрової компетентності індекс мотиваційного компонента має середні значення. 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.

Респонденти з високим загальним рівнем цифрової компетентності виявили високий індекс *компетентності в громадянській сфері*. Отже, *цифрова компетентність стає умовою розвитку громадянської компетентності користувачів інтернету*. На нашу думку, розвиток громадянської компетентності залежить ще й від рівня активності користувача в інтернет-середовищі.

Брак стандартизованих методик, які б давали змогу визначати рівень активності користувачів в інтернет-просторі саме в громадянській/політичній сферах, зумовив необхідність розроблення інструментарію – Опитувальника рівня інтернет-активності (ОPIA) (Додаток 8). Ми виходили з того, що:

- 1) громадянська активність інтегрує в собі політичну і соціальну активність;
- 2) *«здатність»* до активної участі в суспільному житті треба розглядати разом із *«готовністю до діяльності»* – таким психічним станом актуалізації інтелектуальних, вольових і мотиваційних (потреб, інтересів, емоцій, переконань та цінностей) якостей психіки, які зумовлені 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 взаємопов'язані і взаємозалежні.

Експерти провели перевірку змістової валідності опитувальника. Твердження, які дістали високу змістову валідність, увійшли до онлайн-версії опитувальника рівня інтернет-активності. Ситуативні запитання були спрямовані на виявлення рівня інформаційно-комунікаційної активності користувачів у громадянській і політичній сферах. Надійність онлайн-версії перевірено методом ретестування. (Коефіцієнт ретестової надійності опитувальника становить 0,871, що свідчить про достатній рівень надійності методики). Відповіді респондентів обраховуються за порядковою шкалою, за кількісними показниками визначається *споглядальний, реактивний, активний* рівень інтернет-активності користувача в громадянській та політичній сферах.

Онлайн-дослідження рівня інтернет-активності молоді здійснювалося з використанням додатка 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 (рис. 5.2) такі: 61,2% респондентів мають реактивний рівень інтернет-активності, 27,4% – споглядальний і тільки 6,4% – активний. У 5% респондентів виявлено нульовий рівень інтернет-активності в громадянській та політичній сферах. Понад половину з них – це особи з низьким загальним рівнем цифрової компетентності.

Дослідження рівня цифрової компетентності і рівня інтернет-активності у громадянській та політичній сферах показало, що більшість респондентів із середнім загальним рівнем цифрової компетентності мають реактивний рівень інтернет-активності в громадянській та політичній сфері. Студенти – майбутні педагоги – визнають, що причиною їхньої низької активності в інтернет-середовищі є недостатня обізнаність щодо *форм вияву громадянської активності у віртуальному просторі*. Для розширення знань молоді та оволодіння нею найбільш ефективними формами громадянської інтернет-участі ми сконструювали матрицю оцінювання розвитку громадянської компетентності в інтернет-середовищі.

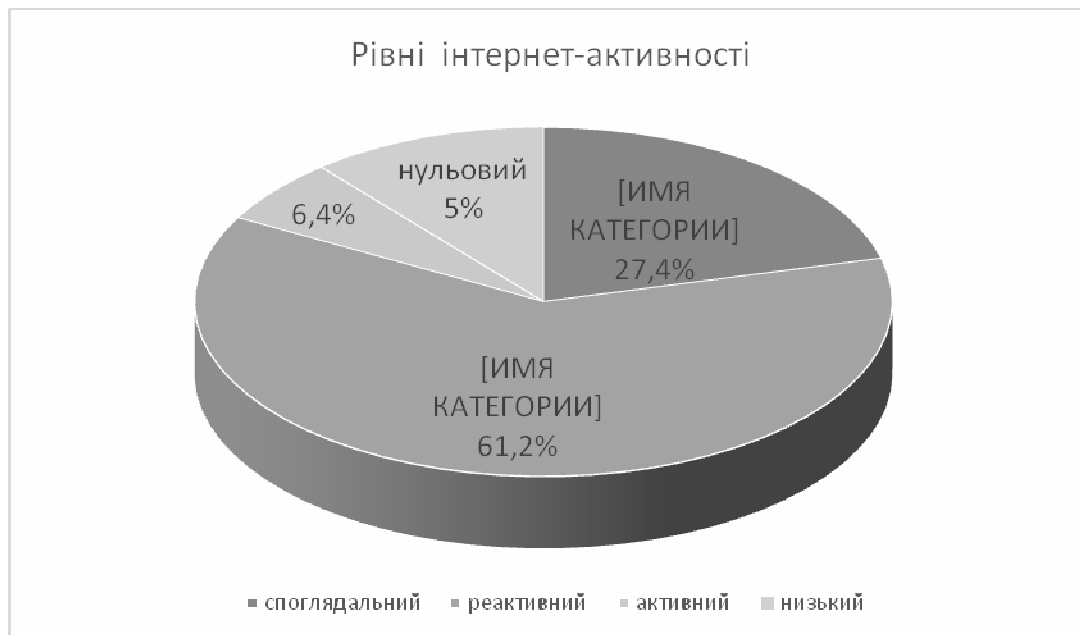


Рис. 5.2. Рівень інтернет-активності в громадянській та політичній сферах

5.2. Матриця оцінювання розвитку громадянської компетентності молоді в інтернет-середовищі. Кейс проблемних ситуацій для майбутніх педагогів

Методологічною основою конструювання матриці є:

- модель соціально-психологічних чинників розвитку громадянської компетентності І. В. Жадан (2019);
- концепція Т. М. Смагіної, відповідно до якої «громадянська компетентність особи кореспондує з її громадянською відповідальністю, умінням 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, у якій індикаторами розвитку громадянської компетентності є: а) *здатність* людини орієнтуватись у проблемах суспільно-політичного життя, знати процедури участі в 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).

В інтернет-середовищі інтерактивні форми комунікації (блоги, мікроблоги, лінкблоги, соціальні мережі, вікі, сайти, обмін контентом на форумах, у чатах, дискусійних групах) створюють сприятливі умови для активної участі громадян у вирішенні проблем суспільства, обстоювання своїх прав і свобод. Дії, які 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 в 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, у кожній країні має свої особливі характеристики ознаки і залежить від національних, культурних традицій та рівня розвитку інформаційного суспільства. Вищезазначені особливості зумовлюють формування різних моделей громадянської інтернет-участі: управлінської, адміністративної, партиципативної (Chadwick, & May, 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 зменшення 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 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 і партиципативною моделлю та поєднує в собі дві ознаки: участь громадян у прийнятті політичних рішень та управління інформаційною політикою в 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 в площині *держава – громадянин і громадянин-громадянин*, а й наявність каналу зворотного зв'язку *громадянин-держава*. Дж. Равен, вважає, що в інформаційному суспільстві «потрібно ширше розвивати комунікаційні технології і 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, дає змогу 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 формується 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 і громадянином: людина перестає бути об'єктом впливу державних і політичних інститутів і стає суб'єктом ухвалення політичних рішень, усвідомлює свою причетність і відповідальність за них.

Ознакою управлінської та адміністративної моделей 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 партиципативної моделі характерними ознаками є *партнерська взаємодія 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 до класифікації Д. О. Войнова і М. Ю. Павлютенкової громадянська інтернет-участь може реалізовуватися як конвенційними, так і неконвенційними діями користувачів (Войнов et al.) (табл. 5.1).

Конвенційні форми громадянської інтернет-участі: інтернет-голосування, вибори, референдуми, інтернет-опитування; онлайн-участь 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; грасрутинг (створення ініціативних вебгруп, асоціацій для захисту і реалізації громадських прав та ініціатив); створення інтернет-видань, сайтів, блогів, сторінок у соціальних мережах, блогів, мікроблогів, лінкблогів; краудсорсинг (спільне розв'язання проблем та втілення проєктів); краудфандинг (збирання коштів спільними зусиллями); кроспостинг (активне поширення інформації); громадська експертиза у віртуальному просторі; громадський контроль за виконанням ухвалених рішень; законодавчі ініціативи.

Форми громадянської інтернет-участі

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

Конвенційні форми інтернет-комунікації	Неконвенційні форми інтернет-комунікації
ел. звернення; - ел. приймальня; - підписання ел. петицій; - ел. публічні обговорення, зокрема, місцевих бюджетів, проєктів 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 проєктів; - грасрутинг (створення ініціативних груп, асоціацій для захисту та реалізації громадянських прав та ініціатив); - створення сайтів, блогів, сторінок у СМ, інтернет-видань; - кроспостинг; - краудсорсинг (спільне вирішення проблем та втілення проєктів); - краудфандинг (збирання коштів спільними зусиллями); - громадська експертиза у віртуальному просторі; - громадський контроль за виконанням ухвалених рішень; - законодавчі ініціативи.	сплоги (створення сайтів-клонів для поширення контенту провокаційного змісту); - «чорний PR»; - астротурфінг (маніпулювання суспільною думкою з боку спеціально створеної групи, мета якої – створення міфів, нереального іміджу або образу в інтернет-просторі, контент наклепів, що провокує протистояння, підбурювання в суспільстві), - мережевий тролінг; - гейтерство (дискусії, в основі яких неправда, обман, провокаційні заяви), супроводжується створенням коментарів на замовлення; - віртуальні страйки; - хакерські атаки; - комп'ютерний тероризм; - привласнення та поширення непублічної інформації.

Неконвенційними формами громадянської (політичної, соціальної) участі/активності користувачів інтернету є: сплоги (створення сайтів-клонів для поширення контенту для маніпулятивного впливу на інтернет-спільноту); поширення «чорного PR»; астротурфінг (маніпулювання суспільною думкою, створення міфів, нереального іміджу або образу в інтернет-просторі); «мережевий тролінг» (як «товстий», так і «тонкий»); гейтерство (дискусії, в основі яких неправда, 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.

Утім, запропонована авторами класифікація, на нашу думку, відображає *форми активності* користувачів у віртуальному інтернет-середовищі, які можуть мати характер як конвенційних, так і неконвенційних дій. Проте, коли йдеться про розвиток громадянської компетентності, вважаємо доцільним застосовувати лише конвенційні форми. Щоб з'ясувати найбільш актуалізовані форми громадянської інтернет-участі молоді, ми провели *експрес-опитування* майбутніх педагогів і лідерів громадських молодіжних організацій (Додаток 9). Респондентам було запропоновано зазначити форми інтернет-участі, які вони застосовували хоча б один раз у своєму житті, а також ті форми інтернет-участі, якими б вони хотіли оволодіти.

За результатами експрес-опитування визначено: найбільш актуалізованими для респондентів є електронні опитування, голосування, підписання електронних петицій, створення сторінок у соціальних мережах, а також кроспостинг (активне поширення інформації). Майже 92% респондентів беруть участь у соціальних опитуваннях і голосуваннях, мають власні сторінки в соціальних мережах, понад половину – реєструвалися на сайтах для підписання електронної петиції; 3% респондентів застосовували такі форми, як участь у конкурсах проєктів, краудфандинг (збирання коштів), грасрутинг (створення ініціативних груп для захисту та реалізації прав громадян). Такі форми громадянської інтернет-активності, як електронні звернення, запити на отримання публічної інформації, застосовують час від часу. Жоден 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.

Потрібно також звернути увагу на те, що: а) молодь виказує бажання оволодівати неконвенційними формами інтернет-участі і застосовувати їх, зокрема здійснювати хакерські атаки, ініціювати віртуальний страйк. На нашу

думку, 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; б) слабкий розвиток діалогічних форм спілкування в реальному соціальному просторі зумовлює асиметричність комунікації соціальних суб'єктів в інтернет-просторі. Це пригнічує активність користувачів, уповільнює розвиток їхньої громадянської компетентності.

Щоб полегшити користувачам засвоєння алгоритму обрання і застосування ефективних форм громадянської участі у віртуальному інтернет-середовищі, ми розробили *матрицю оцінювання розвитку громадянської компетентності і кейс проблемних ситуацій, розв'язання яких актуалізує розвиток громадянської компетентності молоді.*

Векторами матриці по горизонталі були типи взаємодії в інтернет-середовищі (інформування, діалогічне консультування, системне партнерство), по вертикалі – етапи розвитку громадянської компетентності користувача (актуалізаційний, пошуково-дієвий, 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 за типом інформування (інтернет-комунікація здійснюється залежно від потреб користувачів, ситуації); діалогічного консультування (інтернет-комунікація передбачає діалоги, консультування для з'ясування реакції користувачів на ситуацію, подію, дії влади, ухвалені 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-дієвий, рефлексивно-аналітичний). Змістовно матрицю наповнюють конвенційні форми громадянської інтернет-участі (табл. 5.2).

**Матриця оцінювання розвитку громадянської компетентності
в інтернет-середовищі**

Етапи розвитку громадянської компетентності	Типи взаємодії соціальних суб'єктів в інтернет-середовищі		
	Інформування	Діалоги, консультування	Партнерство
А к т у а л і з а ц і й н и й	Суб'єкт ознайомлюється з інформацією, результатами соціологічних опитувань, аналітичних матеріалів, які є 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, у чатах, на форумах. Інформацію місцевих та державних органів влади, політичних партій, громадських організацій/об'єднань, наукових установ, робочих груп, комітетів поширює за бажанням. Час від часу здійснюється інформування інших суб'єктів, переважно	Взаємодія суб'єктів відбувається як обмін коментарями, думками, пропозиціями, як проведення консультацій, круглих столів. Інформація щодо результатів двосторонніх обговорень, діалогів, консультацій, зберігається у віртуальному просторі та оприлюднюється учасниками комунікації або з їхнього 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 організаціями та об'єднаннями, робочими групами, комітетами тощо. Діалоги, полілоги у віртуальному просторі не є системними, відбуваються ситуативно	Суб'єкти ініціюють створення нових або актуалізують діяльність чинних установ, онлайн-груп, рад, комітетів. Організують онлайн-опитування, конференції, форуми, конкурси проєктів, 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. Отримані результати (інтернет-опитувань, онлайн консультацій, підписання ел. петицій, розгляду ел. звернень) оприлюднюють на сайтах, у соціальних мережах, чатах, блогах, на форумах. Інформація про співпрацю є публічною і зберігається у вільному доступі. Співпраця соціальних суб'єктів системна і спрямована на досягнення

	у відповідь на їхні запити.	для актуалізації проблеми.	результату.
П о ш у к о в і с в и й	Суб'єкт здійснює пошук контенту для інформування інших, розсилає інформаційні повідомлення на офіційні сайти, в електронні ЗМІ, розміщує інформацію в соціальних мережах. Поширює аналітичні матеріали та експертні висновки, 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 ухвалення рішень, їхніх можливих наслідків. Інформує інтернет-спільноту про відкритий доступ до ел. версій документів, інформаційно-аналітичних матеріалів, наукових розробок, що зберігаються в 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, розроблення стратегій відбувається у віртуальному просторі. Оприлюднення та поширення матеріалів за результатами діалогічного консультування – як у віртуальному (розміщення інформації на сайтах, у соціальних мережах), так і в реальному інформаційному просторі (поширення в ЗМІ, на ТБ, радіо).	Суб'єкти створюють дорадчі органи за участі представників влади, громадян, громадських організацій та об'єднань; готують, обговорюють і затверджують проєкти документів: рішень, планів, дорожніх карт. Залучають інтернет-спільноту до широкої участі в 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 розробленні та реалізації державних програм, місцевих бюджетів, заходів територіальних громад; утіленні соціальних проєктів. Взаємодія у віртуальному інтернет-середовищі між різними соціальними суб'єктами – партнерська.

Р е ф л е к с и в н о -а н а л і т и ч н и й	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 ухвалених рішень. Здійснює кроспостинг підготовлених інформаційних матеріалів.	Суб'єкти здійснюють громадську експертизу реалізації ухвалених рішень у віртуальному просторі, враховуючи дослідження громадської думки, експертні висновки, результати консультацій, опитувань. У процесі підготовки інформаційних матеріалів проводять консультації щодо можливих результатів утілення рішень, реалізації проєктів, а також обговорення на різних платформах (у соціальних інтернет-мережах, чатах, на форумах) необхідності внесення змін до проєктів, документів для перегляду ухвалених рішень.	Суб'єкти аналізують результати спільної діяльності та прогнозують наслідки своєї співпраці; обґрунтовують необхідність внесення змін до законодавчих органів державної влади, перегляд ухвалених рішень, розроблення нових стратегій співпраці. Ініціюють затвердження змін. Здійснюють громадський контроль за виконанням ухвалених 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.
---	---	--	--

Кейс проблемних ситуацій «Громадянська компетентність педагога» (фрагмент)

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 кейсметоду полягає в тому, щоб із запропонованих альтернативних варіантів вибрати найбільш доцільне ефективне рішення та розробити оптимальну модель його реалізації. Перевагами кейсметоду є його *практична спрямованість* (у розв'язуванні кейсу або серії кейсів індивід відпрацьовує вміння приймати рішення на основі глибокого аналізу інформації); *інтерактивність* (за рахунок емоційного залучення всіх учасників процесу та їхньої активної участі

кейсметод забезпечує ефективність взаємодії. Команда вирішує проблему від імені конкретного «героя кейсу»).

Вирішення кейсу/кейсів в інформаційно-комунікаційному інтернет-просторі має свої особливості, зокрема: а) розвиває навички роботи з різноманітними джерелами інформації; б) поліпшує вміння користувачів аналізувати реальність, відокремлювати віртуальне від реального; в) дає змогу наочно побачити переваги колективних рішень перед індивідуальними; а також г) розвиває вміння майбутніх педагогів слухати і взаємодіяти з іншими учасниками комунікації. Аналіз конкретної ситуації кейсу дає індивідові змогу критично оцінити власний досвід прийняття рішень, усвідомити, що більшість проблем мають не одне, а багатозначне рішення. Ефективних рішень кейсу може бути декілька, що допомагає учасникам усебічно проаналізувати проблему й залежно від умов обрати найбільш оптимальне рішення. А проте зауважимо, що погано організоване обговорення може забрати занадто багато часу. Якщо учасники не мають необхідних знань і досвіду, кейс залишається нерозв'язаним. Тому модераторові, що пред'являє кейс, необхідно вміти прогнозувати розвиток дискусії і коригувати її перебіг, сприяти вияву соціальної активності всіх учасників, організовувати простір, у якому вміють 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 в статті «Модерація полілогу як алгоритм трансформації комунікативних інтернет-практик» (Краснякова, 2019).

Вважаємо, що вирішування кейсу стимулює громадянську інтернет-активність майбутніх педагогів, сприяє розвитку їхньої громадянської компетентності, а саме: знань, навичок пошуку, оцінювання інформації; уміння аналізувати стан проблеми та визначати шляхи її вирішення, обирати оптимальний варіант, у разі необхідності виходити на новий, більш високий,

рівень громадянської активності, проєктувати свої дії в інтернет-середовищі, прогнозувати результати та усвідомлювати ступінь відповідальності інтерактивної взаємодії з різними соціальними суб'єктами. Ми розробили для молодих педагогів ситуаційні завдання, спрямовані на оволодіння вмінням вибирати та застосовувати найбільш ефективні форми громадянської активності в інтернет-середовищі. Апробацію кейсу ситуаційних завдань здійснювали онлайн на платформі Zoom із студентами закладів вищої освіти педагогічного профілю, які брали участь у попередніх етапах емпіричного дослідження. Майбутніх педагогів (усього 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 на початку дослідження. Щоб розширити репертуар застосування різних форм громадянської інтернет-активності, ми запропонували майбутнім педагогам скористатися розробленою нами *матрицею оцінювання розвитку громадянської компетентності*. Після презентації кожною групою варіанта розв'язання кейсу проводилося обговорення, під час якого студенти – майбутні педагоги з інших груп – мали змогу додатково вносити пропозиції, радили застосовувати інші конвенційні форми громадянської активності в інтернет-просторі, нерідко пропонували інші, більш ефективні, варіанти розв'язання проблеми.

Готовність молоді діяти заради розв'язання актуальних проблем суспільства, захисту прав людини, згідно із соціально-психологічною моделлю громадянської компетентності, є показником її розвитку. Під час розв'язування кейсу майбутні педагоги пропонували створення спеціальної платформи, групи для обговорення питань у соціальних мережах, розроблення 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.

Ситуація 1. «Не втручайтесь!»

«Вас призначено класним керівником шостого класу. На другому тижні навчання Ви помітили синці на руках і потилиці однієї зі своїх учениць. На Ваші запитання дівчинка не відповідає. Директор школи і попередній класний керівник радять не акцентувати на цьому увагу і не втручатися. Діти в класі ніби нічого не помічають. Якими будуть Ваші дії?»

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте способи розв'язання 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 дали дозвіл на встановлення малих архітектурних форм на території вашого мікрорайону. У переліку місць – старий дитячий майданчик біля музичної школи. Батьки учнів музичної школи звернулися до Вас із проханням не допустити цього. Як Ви будете діяти?».

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте способи розв'язання 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 способи розв'язання 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 знищили 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 не передбачено. Ваші дії?».

Завдання: Проаналізуйте ситуацію. Запропонуйте способи розв'язання 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 в 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 способи розв'язання проблеми. Складіть план дій, аргументуйте свої пропозиції. Дайте рекомендації користувачам, які опинилися в подібній ситуації. Широко застосовуйте можливості мережі Інтернет.

Розв'язання кейсу ситуаційних завдань показало: для розв'язання проблем щодо захисту прав людини/дитини, довкілля, права на інформацію, свободи висловлювання майбутні педагоги обирають діалогічні форми громадянської інтернет-участі та форми партнерської співпраці: участь у публічних дебатах, створення ініціативних груп (грасрутинг), утілення 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 громадянську експертизу, громадський контроль, законодавчі ініціативи, молоді педагоги не застосовували і не розглядали. Підсумовуючи результати апробації кейсу, зазначимо, що майбутні педагоги виявляють інтерес до розв'язання у віртуальному просторі ситуацій, які мали/мають місце в 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 на віртуальному Ютуб-каналі, вирішити і викласти результати обговорення для широкого застосування. Також розв'язання кейсу ситуаційних завдань за допомогою сконструйованої матриці оцінювання розвитку громадянської компетентності розширило знання молоді про застосування конвенційних форм громадянської інтернет-активності та 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*. Взято из <http://viperson.ru/wind.php?ID=630496&soch=1>

Жадан, І. В. (2019). Соціально-психологічна модель громадянської компетентності. *Проблеми політичної психології*, 2 (22), 7–21.

Жадан, І. В. (2020). Соціально-психологічні чинники громадянської компетентності майбутніх педагогів. *Проблеми політичної психології*, 9 (23), 170–182.

Клименко, Е. И. (2015). Информационно-коммуникативная компетенция – ключевое понятие современного образования. *Молодой ученый*, 22, 816–818. Взято из <https://moluch.ru/archive/102/22425/>

Краснякова, А. О. (2020). Інтернет-середовище як ресурс розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 4-5 грудня 2020 р. (с. 167–170). Гельветика.

Краснякова, А. О. (2019). Конвенційні форми інтернет-комунікації як ресурс розвитку громадянської компетентності молоді. *Теорія і практика сучасної психології*, № 6, Т. 2, с. 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. Серія: Психологічні науки*, 1, 228-232.

Краснякова, А. О. (2019). Цифрова компетентність користувачів інтернету: соціально- та політико-психологічні аспекти дослідження. *Проблеми політичної психології*, 2 (22), 198–210. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol22-Year2019-40>

Панкова, Т. В. (2013). Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза. *Концепт*:

научно-методический электронный журнал, 4, 206–210. Взято из <http://e-koncept.ru/2013/64042.htm>.

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*. Москва: Когито-центр.

Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning). Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

Смагіна, Т. М. (2010). Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського національного університету. Педагогічні науки*, 50, 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. (2003). Interaction between States and Citizens in the Age of Internet: “e-Government” in the United States, Britain and the European Union. *Governance*, Vol. 16, No. 2, pp. 271–300.

Gibson, R. K., Lusoli, W., & Ward, S. (2005). Internet Effects. Political Studies Association. In R. K. Gibson, *Online Participation in the UK: Testing a “Contextualised” Model of Oxford* (Vol. 7) (pp. 561–583). Blackwell Publishing Ltd.

Levine, P. (2002). Can the Internet save democracy? Toward an on-line commons. In R. Hayduk, & K. Mattson (Eds.), *Democracy's moment: Reforming the American political systems*. New York: Rowman & Littlefield, pp. 121–137.

Stern, E., Gudes, O., & Svoray, T. (2009). Web-based and traditional public participation in comprehensive planning: a comparative study. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 36, 1067–1085.

Додатки

Додаток 1

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 в 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 завдавати шкоди іншим та довкіллю	займати соціально справедливу позицію	розмірковувати щодо соціальної згуртованості та конфлікту інтересів, власного внеску в забезпечення соціальної справедливості
Уміти поводитися у конфліктних ситуаціях	методів розв'язання конфліктів	бажання брати до уваги думку іншої сторони, спільний пошук взаємо прийнятного рішення	дослухатися до інших, поставити себе на місце іншого, знаходити взаємовигідні рішення	розмірковувати про причини конфлікту, можливості запобігання його виникненню, способи 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 однокурснику!⁸

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

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 правила 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 долучатися до комунікації та активно і критично її підтримувати
- 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) настановлення зважати на бажання та звички інших
- 24) готовність займати неупереджену позицію
- 25) аналізувати проблеми соціальної згуртованості та конфлікту інтересів
- 26) оцінювати власний внесок у забезпечення соціальної справедливості
- 27) визначати причини конфліктів, можливості запобігання їх виникненню та способи розв'язання
- 28) сприймати різноманітність як природне явище
- 29) враховувати соціально-культурні основи поведінки різних людей

⁸ Звертання може бути змінено відповідно до категорії респондентів, яким адресується опитувальник.

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 проєктів
- 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) численні соціальні зв'язки і стосунки
- 7) рефлексія щодо громадянських проблем
- 8) зобов'язання перед громадою (студентською, викладацькою): бажання «повернути» їй ту підтримку, яку ви від неї отримали
- 9) прихильність до громади: бажання зробити кращим місце, де ви навчаєтесь
- 10) упевненість у своїй здатності зробити внесок у спільний добробут

Шановні викладачі/вчителі/колеги!⁹

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

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

⁹ Таку інструкцію пропонується використовувати в опитувальнику для викладачів та вчителів.

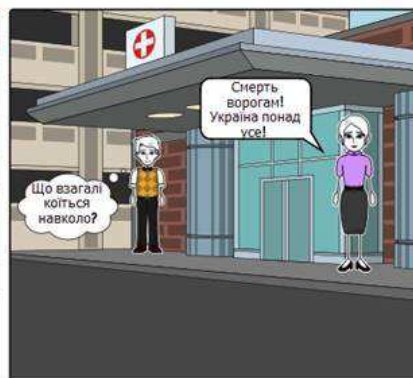
Приклади інтернет-мемів, які використовували учасники програми розвитку громадянської компетентності



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



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



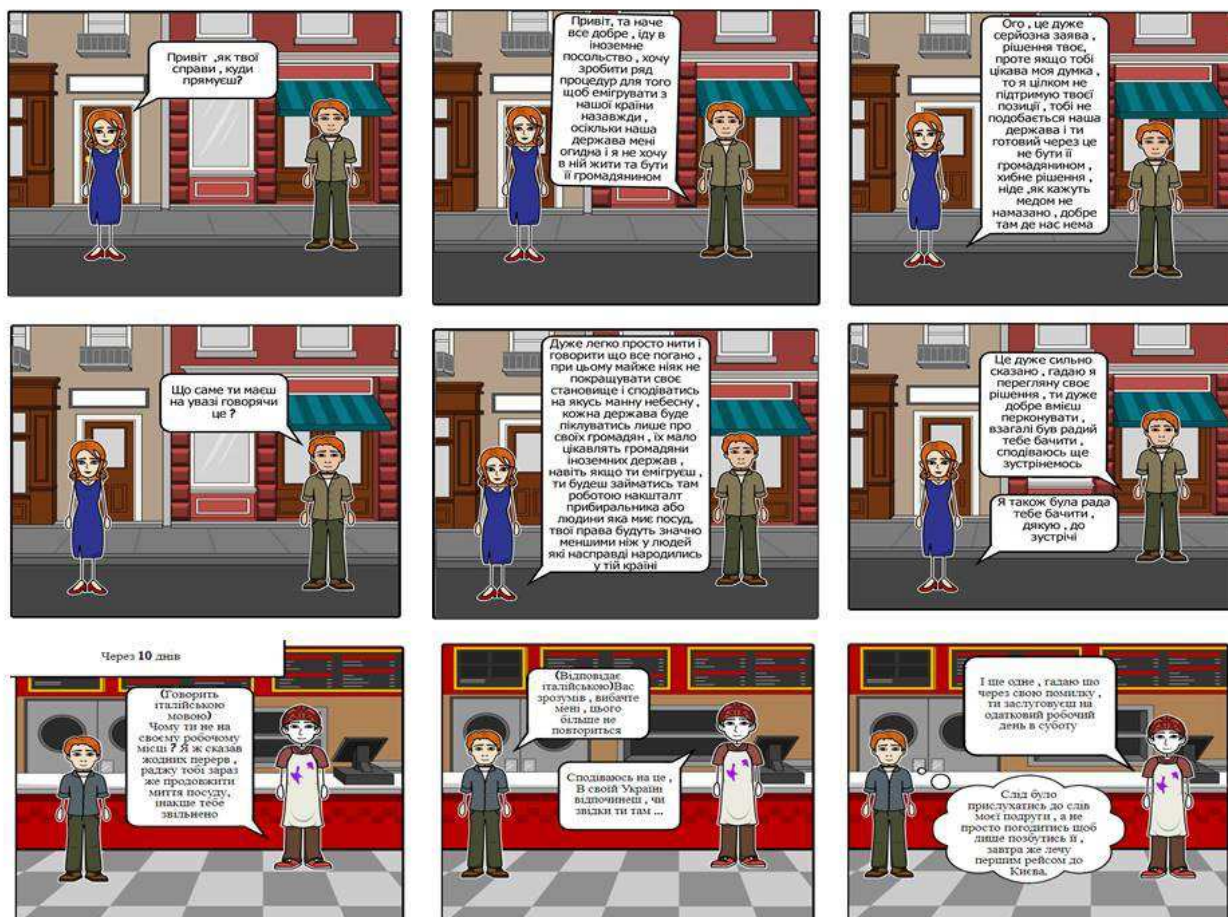
Create your own at Storyboard That



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



Приклади коміксів, які створювали учасники програми розвитку громадянської компетентності



Опитувальник рівня інтернет-активності (ОРІА)

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. Чи Ви спроможні ініціювати онлайн-опитування ?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

3. Чи Ви робите перепост у мережі Інтернет актуальної інформації щодо подій суспільного життя?

- А) так;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні;*

4. Вас вразила подія. Чи будете Ви коментувати її в інтернеті (у соціальних мережах, на форумі, у чаті)?

- А) так, обов'язково висловлю свою думку;*
- Б) скоріше за все, прокоментую;*
- В) можливо, поставлю лайк під коментарями інших;*
- Г) ні.*

5. Чи переглядаєте Ви стрічки новин в інтернеті?

- А) так, завжди;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні, не переглядаю.*

6. Чи готові Ви поширювати в мережі Інтернет інформацію щодо порушення прав людини?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

7. Чи підпишете Ви електронну петицію, звернення, якщо для цього потрібно додатково зареєструватися на сайті?

- А) так;*
- Б) скоріше так;*
- В) скоріше ні;*
- Г) ні.*

8. Чи цікавитесь Ви діяльністю органів влади, громадських оргвнізації, об'єднань у віртуальному інтернет-просторі?

- А) так;*
- Б) час від часу;*
- В) дуже рідко;*
- Г) ні.*

9. Чи братимете Ви участь у публічному онлайн-обговоренні шляхів розв'язання соціальних проблем в країні?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

10. Чи шукаєте Ви в Інтернеті аналітичні огляди щодо процесів, які відбуваються в країні, світі?

А) так, шукаю; Б) інколи; В) дуже рідко; Г) ні, це не для мене.

11. Чи готові Ви пояснювати друзям, що за свої дії в Інтернеті треба відповідати?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні;

12. Чи здатні Ви вести блог/сторінку в соціальних мережах й аналізувати суспільні проблеми, успіхи і прорахунки влади?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

13. Чи готові Ви вносити пропозиції й опрацьовувати електронні версії документів державних і місцевих органів влади, громадських, політичних організацій?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

14. Ваші друзі нещодавно обговорювали токшоу з участю відомих державних діячів. Чи будете Ви переглядати це токшоу, наприклад на Ютубі, чи подивитеся іншу програму?

А) так, пошукаю і перегляну;

Б) скоріше за все перегляну;

В) скоріше ні;

Г) ні, я не дивлюся політичних токшоу;

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 для розв'язання екологічної проблеми міста. Чи будете Ви брати онлайн-участь у цій робочій групі?

А) так; Б) скоріше так; В) скоріше ні; Г) ні.

Опитувальник «Форми громадянської інтернет-участі»

Позначте знаком «+» форми інтернет-комунікації, які Ви застосовували хоча б один раз у своєму житті, і знаком «V» – ті форми, які б хотіли застосувати в майбутньому¹⁰.

- підготував і направив електронне звернення;
- звертався до електронної приймальні;
- підписав петицію в інтернеті;
- брав участь у публічному обговоренні проблем в онлайн-режимі;
- брав участь у конференціях, форумах, засіданнях робочих груп, груп громадського контролю;
- підготував і розмістив запит на отримання публічної інформації;
- брав участь в онлайн-публічних консультаціях;
- обстоював свою позицію під час дебатів в онлайн-режимі;
- брав участь в інтернет-опитуванні;
- створював сплоги (сайти-клони);
- подавав пропозиції до проєктів документів, що обговорюються в інтернеті;
- поширював непублічну інформацію;
- працював у вебгрупі;
- брав участь у конкурсах електронних проєктів;
- створював сайт, блог, сторінку в соціальних мережах, інтернет-виданнях *(підкресліть потрібне)*;
- збирав кошти в інтернеті на потреби інших;

¹⁰ Для онлайн-опитування використовувалися кольорові маркери.

- створював (допоміг іншим створити) ініціативну групу, асоціацію, організацію, громадське об'єднання для захисту політичних і громадських прав/ініціатив (*підкресліть потрібне*);
- виконував роль «троля»;
- брав участь у хакерських атаках;
- інше (*допишіть*) _____

Виробничо-практичне видання

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

ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК

**За науковою редакцією кандидата психологічних наук
Світлани Іванівни Позняк**

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

E-mail: info@ispp.org.ua

Сайт: <https://ispp.org.ua>

Підписано до друку 21.07.2022 р. Гарнітура Times New Roman. Авт. арк. 7,7