

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**СОЦІАЛЬНЕ НАУЧАННЯ:  
МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ  
ПОЛІТИЧНИХ СТАВЛЕНЬ  
МОЛОДІ**

науково-методичний посібник

*За редакцією І.В. Жадан*

Київ  
2012

УДК 316.614.034:[316.648:32

ББК 88.5я75+60.54я75

**С 69**

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,  
протокол № 7/11 від 30.06.2011 р.

**Рецензенти:**

*Горностай П.П., доктор психологічних наук,  
старший науковий співробітник;*

*Москаленко В.В., доктор філософських наук, професор*

**Соціальне навчання: механізми розвитку політичних ставлень мо-**  
**лоді :** [наук.-метод. посіб.] / [І. В. Жадан, І. А. Дідук, С. І. Позняк та ін.]  
С 69 ; за ред. І. В. Жадан ; Національна академія педагогічних наук України,  
Інститут соціальної та політичної психології. — Кіровоград : Імекс-ЛТД,  
2012. — 352 с.

ISBN 978-966-189-127-1

У посібнику, підготовленому за результатами виконання планової теми «Соціальне навчання як механізм політичної соціалізації молоді в умовах модернізації освіти», яка розроблялася в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України у 2007–2011 роках, представлено теоретичний аналіз науково-методологічних підходів до дослідження механізмів соціального навчання, проаналізовано особливості впливу соціального навчання на процес політичної соціалізації молоді на соціальному та індивідуальному рівнях, окреслено проблемні зони політичної соціалізації, представлено технології розвитку політичних ставлень із застосуванням моделей навчання в політичній освіті.

Посібник адресований учителям, викладачам вищої школи та системи післядипломної педагогічної освіти, розробникам навчальних програм та методичних матеріалів з дисциплін суспільствознавчого циклу, науковцям, активістам громадських організацій.

ISBN 978-966-189-127-1

ББК 88.5я75+60.54я75

*Видано державним коштом. Продаж заборонено*

# ЗМІСТ

<b>Вступ</b> .....	5
--------------------	---

## **Розділ I. Соціальне наuczання як механізм політичної соціалізації молоді в умовах модернізації освіти**

1.1. Методологічні засади формування політичних ставлень молоді засобами соціального наuczання ( <i>І.В. Жадан</i> ) .....	7
1.2. Вплив соціально-нормативних настанов на моделювання особистістю ставлень до соціально-нормативної дійсності ( <i>І.А. Дідук</i> ) .....	18
1.3. Соціальне наuczання як чинник формування громадянських ставлень молоді ( <i>С.І. Позняк</i> ) .....	38
1.4. Політична компетентність як результат політичної соціалізації: теоретичні та прикладні аспекти ( <i>О.М. Скнар</i> ) .....	46
1.5. Упередження та стереотипи молоді як продукт соціального наuczання ( <i>Т.О. Вольфовська</i> ) .....	73
1.6. Політична соціалізація як надбання особистістю соціального капіталу ( <i>С.Г. Рябов</i> ) .....	90

## **Розділ II. Особливості впливу соціального наuczання на процес політичної соціалізації молоді**

2.1. Соціальне наuczання як чинник формування ціннісних моделей політичної взаємодії ( <i>І.В. Жадан</i> ) .....	103
2.2. Семантична структура громадянських ставлень учнівської молоді, їх розвиток і трансформація в освітньому процесі ( <i>С.І. Позняк</i> ) .....	120
2.3. Чинники формування політичних компетенцій молоді ( <i>О.М. Скнар</i> ) .....	132
2.4. Особливості впливу упереджень та стереотипів на процес формування політичних ставлень молоді ( <i>Т.О. Вольфовська</i> ) .....	146
2.5. Сімейне наuczання молодших школярів як складова політичної соціалізації ( <i>О.В. Келепко</i> ) .....	158

## **Розділ III. Розвиток політичних ставлень молоді засобами соціального наuczання**

3.1. Формування ціннісних моделей політичного світу молоді засобами соціального наuczання ( <i>І.В. Жадан</i> ) .....	179
---	-----

3.2. Психологічна підготовка учнів середнього шкільного віку до соціально-нормативної взаємодії (І.А. Дідук) . . . . .	189
3.3. Продуктивні інтерпретації як чинник формування неупереджених ставлень молоді (Т.О. Вольфовська) . . . . .	196
3.4. Розвиток політичних компетенцій студентської молоді засобами соціального навчання: технологічні підходи (О.М. Скарп) . . . . .	208
3.5. Формування політичних ставлень молодших школярів у сім'ї (О.В. Келепко) . . . . .	212
3.6. Самооцінювання діяльності школи як технологія розвитку громадянських ставлень учнівської молоді (С.І. Позняк) . . . . .	225

## **Література**

Література до розділу I . . . . .	245
Література до розділу II . . . . .	254
Література до розділу III . . . . .	259

## **Додатки**

1. Семантичні детермінанти громадянських уявлень пар респондентів за параметрами, що достовірно відрізняються . . . . .	263
2. Анкета для визначення ключових смислових ядер, які структурують семантичний простір суджень громадян щодо сфери політики . . . . .	264
3. Дані факторного аналізу (за результатами вивчення політичних стереотипів, найбільш поширених у масовій молодіжній свідомості) . . . . .	267
4. Тематика та зміст занять з курсу «Я і суспільство» (6-7 кл.) . . . . .	270
5. Цикл практичних занять «Я і держава» (методична розробка) . . . . .	290
6. Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти (анкета для учнів) . . . . .	320
7. Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти (анкета для батьків) . . . . .	327
8. Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти (анкета для вчителів) . . . . .	332
9. Особливості соціального навчання в молодшому шкільному віці (анкета для батьків) . . . . .	340
10. Особливості соціального навчання в молодшому шкільному віці (анкета для дітей) . . . . .	347

## Вступ

Зростання невизначеності й багатозначності політичного світу ускладнює процес політичної соціалізації молоді. Водночас у більшості досліджень із цієї проблеми увага зосереджується на формуванні політичних уявлень та настанов у процесі взаємодії з агентами соціалізації. При цьому поза межами соціально-психологічного аналізу залишаються умови та механізми формування системи політичних ставлень та «матеріалізації» їх у соціальні дії, без яких неможливий політичний вибір, а отже і перетворення, реконструювання, трансформації та розвиток політичної культури. На думку авторів цього посібника, існує кілька рівнів таких умов та механізмів, що забезпечуються макро- і мікросередовищами політичної соціалізації.

Базовим механізмом політичної соціалізації на всіх її рівнях пропонується вважати соціальне навчання, закономірності якого виявляються і при формуванні політичних цінностей, і при визначенні та становленні політичних компетенцій, і при формуванні соціально-нормативних настанов, і в процесі розвитку громадянських ставлень та «кристалізації» політичних стереотипів та упереджень. Головною умовою розвитку політичних ставлень у трансформаційних суспільствах, на думку авторів, є засвоєння адекватних новим цілям та цінностям моделей політичної поведінки, чому сприятиме використання модифікованих для конкретних завдань технологій впливу, розроблених теоретиками соціального навчання, когнітивної та еволюційної психології.

У посібнику представлено результати дослідження особливостей впливу соціального навчання на розвиток політичних ставлень

учнівської та студентської молоді. На основі теоретичного аналізу та даних емпіричних досліджень авторами визначено сфери, форми й загальні підходи до використання моделей навчання у процесі модернізації суспільствознавчої освіти, а також запропоновано окремі технології розвитку політичних ставлень старшокласників і студентів у політичній освіті з опертям на моделі соціального навчання.

# **Розділ I**

## **Соціальне навчання як механізм політичної соціалізації молоді в умовах модернізації освіти**

### **1.1. Методологічні засади формування політичних ставлень молоді засобами соціального навчання**

Система політичних ставлень формується в процесі політичної соціалізації через активне засвоєння індивідом ідеологічних і політичних цінностей та норм суспільства і визначає найважливіші параметри взаємодії людини з політичною системою. Існує системна залежність цього процесу від індивідуально-психологічних, соціально-психологічних і соціально-політичних чинників. Будучи засобом збереження, відтворення і трансформації політичної системи суспільства та його політичної культури, соціалізація забезпечує формування політичної картини світу особистості, переконань і ставлень, що є «кодом» політичного життя. Основними соціально-психологічними механізмами політичної соціалізації у сталому суспільстві є наслідування, навіювання, зараження, переконування, ідентифікація. Виокремлюють три рівні дії механізмів політичної соціалізації: загальносоціальний (макросоціальні і макрополітичні чинники), соціально-психологічний (великі та малі групи, до яких

включений індивід) та індивідуальний (індивідуально-психологічні особливості особистості). Первинна політична соціалізація відбувається під впливом, насамперед, владно-підвладних взаємин у сім'ї, школі та стосунків з однолітками, вторинна — як самостійний вибір суб'єкта — здійснюється через самовиховання та самоосвіту. Агентами соціалізації є політичні інститути та організації (партії і рухи), політичні еліти та їх лідери. Не меншу роль відіграють і неполітичні чинники — родина, освітні заклади, об'єднання за інтересами, церква, профспілкові й жіночі організації, мас-медіа, соціально-економічні умови життя тощо. У реальній політичній взаємодії політичні і неполітичні чинники діють одночасно. Окрім того, політичного значення часом набувають далекі від політики явища — ставлення до природи, ймовірні наслідки трудової діяльності, гендерні проблеми тощо.

Політична соціалізація молоді тісно пов'язана з політичною культурою суспільства, яка визначає феноменологічну і процесуальну складові соціалізаційних процесів. До соціально-психологічних феноменів, які утворюють простір і задають спрямування соціалізації, насамперед відносимо:

- домінуючий політичний дискурс (прийняті або ті, що мають шанси бути прийнятими суспільством, ідеї та цілі);
- політичні цінності (ті, що були відтворені і пережиті, усвідомлені, визначають світосприйняття й політичну поведінку, а відтак формують політичне життя; а також ті, які наразі лише декларуються);
- зразки політичної діяльності та політичної поведінки, які репрезентують соціальні очікування.

Процесуальна складова політичної соціалізації забезпечується:

- формами політичної взаємодії, прийнятими в соціумі;
- нормами політичної поведінки та критеріями її оцінювання;
- політичною компетентністю агентів соціалізації;
- способами соціалізаційних впливів, легітимними в межах даної культури;
- політичною залученістю громадян;
- напруженістю актуальних політичних потреб громадян;
- ефективністю наявних соціалізаційних інститутів тощо.



У сталих суспільствах соціалізаційні впливи в основному узгоджені, цінності й цілі агентів соціалізації співпадають за вектором і внутрішньо не суперечливі, критерії соціалізованості чітко визначені, тому більшість проблем політичної соціалізації зосереджується на індивідуальному рівні, а успішність процесу цілком забезпечується адаптаційними механізмами (інтеріоризацією). В умовах становлення префігуративної культури, де носіями зразків політичної поведінки виступають представники покоління, що соціалізується, цінності багатовекторні й часом різноспрямовані, суспільний консенсус щодо цілей відсутній, а критерії соціалізованості розмиті, — уявлення про соціалізацію як односпрямований процес засвоєння індивідом політичних цінностей та норм під керівництвом агентів соціалізації гальмує розуміння сутності й механізмів соціалізаційного процесу і не задовольняє потреб технологічного його супроводу. Окрім браку в соціумі демократичних моделей політичних взаємодій існує також проблема загального розуміння образу потребового майбутнього, тобто чіткого уявлення про те, що має бути кінцевим соціально бажаним продуктом політичної соціалізації (розвитку, навчання). Перепоною на шляху утвердження нових моделей політичної поведінки в сучасному українському суспільстві постають численні суперечності в політичних уявленнях усіх суб'єктів соціалізаційного процесу. Більшість представників політичних інститутів та організацій, політичної еліти, свідомість яких формувалася в умовах авторитарної держави, не здатні запропонувати інших моделей та зразків політичної взаємодії і намагаються зберегти контроль над масами, знецінивши ідею громадянського суспільства та громадянської активності, нав'язуючи людям катастрофічні сценарії розвитку суспільства і відчуття власної неспроможності щось змінити у власному житті (результат такого навчання — вивчена безпорадність). Водночас доволі схематизовані уявлення про цінності, механізми та способи демократичної політичної взаємодії, здобуті молоддю через ЗМІ, у освітньому процесі, через участь у діяльності громадських об'єднань, вкрай рідко знаходять підкріплення в реальному житті, що призводить до виникнення когнітивного дисонансу і не сприяє їх утвердженню у свідомості молодих людей. Політична свідомість

більшості громадян надмірно міфологізована і стереотипізована, що свідчить про бідність когнітивної складової політичних уявлень.

Засвоєння нових моделей політичної поведінки стримується і природними факторами, такими як: схильність людей до егоїзму, ксенофобії, агресії, прагнення до авторитарної влади, готовність до певних типів очікувань (так, наприклад, встановлена кореляція відчуття суб'єктивного добробуту з екстравертованістю, нейротизмом, самооцінкою, життєвими цілями, ідентичністю, особливостями когнітивних процесів) тощо.

Результати досліджень соціальних уявлень молоді, що здійснювались нами у 2004–2006 роках, свідчать про «мозаїчність» політичних уявлень студентства, брак і бідний репертуар уявлень на рівні сценаріїв, а також наявність певної суперечності між значущістю категорії «мораль», яка є базовим параметром політичних уявлень студентства, з одного боку, і вузьким відображенням у політичній свідомості молоді простору існування моралі (відокремлено від влади, політики, відповідальності) — з іншого. Можна припустити, що в умовах відсутності критеріальних моделей оцінювання політичної поведінки і прийняття соціальних рішень із залученням численних факторів, призначених для пом'якшення або виправдання неприпустимої поведінки, відбувається підміна раціональних суджень моральними (принаймні саме така закономірність була встановлена в дослідженнях процесу навчання А. Бандурою [5]). Тобто йдеться про механізм підміни компетентного і відповідального рішення в ситуації політичного вибору захисною реакцією у вигляді морального судження. Потреба в такій підміні може виникати через такі причини: дисонанс між очікуваннями й дійсністю, невміння критично оцінити політичну ситуацію, високий ступінь узалежнення, переконаність у власній неспроможності вплинути на ситуацію через брак позитивного досвіду політичної дії тощо. Поступово моральні категорії витісняють наукове знання із соціальних уявлень, що призводить до формування системи ставлень, яка ґрунтується переважно на міфологічних схемах і стереотипах. Міфологізація політичної свідомості гальмує розвиток когнітивної її складової, що в умовах суспільних трансформацій ще більше ускладнює адаптацію і засвоєння нових моделей політичної поведінки. Реальні цілі й ресурси політичної взає-

модії і суб'єктів політики залишаються поза увагою громадян, натомість транслюються ідеї прийнятності множинності й мінливості політичної поведінки особистості, соціальних груп, політичних акторів тощо.

В умовах тотальних трансформацій політичної системи йдеться не про збереження і відтворення політичної культури суспільства, а про суттєву зміну політичних уявлень, цінностей та ставлень, тобто цілі політичної соціалізації істотно коригуються. За цих умов альтернативою парадигмі визрівання, у межах якої процес соціалізації розглядається як адаптивний, тобто спрямований на виживання, виступає парадигма розвитку, в рамках якої запропоновано низку підходів до дослідження соціалізації, що акцентують увагу на уявленні про активність суб'єкта та діалогічність процесу соціалізації. У рамках цього підходу поглиблено уявлення про механізми формування політичних ставлень, особливості політичної взаємодії та закономірності формування картини політичного світу в процесі соціалізації.

Політичну соціалізацію, услід за Д. Шеффером, ми розглядаємо у річищі підходу, що здобув назву «моделі взаємності», згідно з якою визначальним чинником розвитку виступає інтеракція. За такого розуміння сутності розвитку він має єдину природу з наuczанням, як «...процесом набуття суб'єктом нових способів здійснення поведінки й діяльності, їх фіксації та/чи модифікації» (цит. за [64, с. 239]).

Поняття наuczання, на думку В.Н. Дружиніна [30], є родовим для групи понять, що визначають процес набуття індивідуального досвіду або ж його результат. Невід'ємними характеристиками наuczання є модифікація поведінки, зміна ефективності та створення умов для подальшого удосконалення діяльності. Феноменологічні особливості наuczання вперше на емпіричному рівні були визначені представниками біхевіористського напрямку і фактично не стосувалися власне процесу формування нового досвіду. Незважаючи на це вони можуть бути враховані, у тому числі й при формуванні освітніх впливів на процес політичної соціалізації. Так,

- *закон готовності*, що вказує на залежність ефективності наuczання від рівня відповідної потреби, та *закон відповідності* (залежність ймовірності відповіді від ймовірності підкріплен-

ня) актуалізуються в процесі формування афективних та волевих компетенцій (за Дж. Равеном) [66];

- *закон ефекту* (зростання ймовірності реакцій, що призводять до бажаних наслідків) виступає механізмом розвитку такого когнітивного компоненту ефективної поведінки, як здатність до передбачення можливих перепонов на шляху до мети;
- *закон вправлення* (повторення певних дій сприяє зростанню ефективності їх виконання) та *закон нещодавності* (тенденція до кращого засвоєння матеріалу, який подається в кінці серії) хоч і не є універсальними, знаходять своє втілення в процесі розвитку такої важливої складової компетенцій, як навички й досвід. Ця ж група компетенцій спирається в тому числі й на *принцип реагування за аналогією* (перенесення моделей поведінки, напрацьованих для одних ситуацій, на інші, подібні до них).

Значущим внеском у розвиток теорії навчання необієктивістською школою була розробка Б.Ф. Скіннером методу оперантного (інструментального) обумовлювання, коли в процесі навчання підкріплюється не стимул, а певна дія суб'єкта. Засобами такого підкріплення при формуванні політичних компетенцій можуть виступати у тому числі й різні форми передбачення наслідків (індивідуальні, засновані на особистісних чи соціальних нормах). У контексті досліджуваної нами проблеми заслуговує на увагу також ідея Е. Толмана про можливість латентного навчання, що здійснюється без попередньої настанови на засвоєння і призводить до виникнення внутрішніх ментальних структур (когнітивних карт), які спрямовують процес пізнання. Саме ця ідея набула розвитку в наступних розробках проблематики навчання представниками когнітивної психології.

Здобутки когнітивної психології в поглибленні уявлень про механізми соціального навчання становлять для нас особливий інтерес, оскільки вже у визначенні навчання, яким послуговуються когнітивісти, міститься процес і результат соціалізації: навчання розглядається як пошук правил, закономірностей поведінки (діяльності), процес розв'язання задач і вживається як синонім поняття «розвиток компетенцій».

Доробок когнітивістської школи містить насамперед дослідження процесу здобуття нового знання, які отримали оформлення у *моделях навчання*. Останні, на нашу думку, можуть бути покладені в основу технології розвитку політичних ставлень. Визначимо деякі з них:

- *модель навчання Дж. Андерсона* («АСТ» — адаптивний контроль мислення), згідно з якою структура знання формується шляхом компіляції знань (декларативні знання) з наступним їх перетворенням і координацією через узагальнення, спеціалізацію, підсилення і т. ін. (процедурні знання) (цит. за [30]);
- *модель розвитку Ж. Піаже*, за якою навчання має спиратись на досягнутий рівень розвитку, а власне розвиток відбувається в процесі перетворення мислення від аутистичної форми до егоцентричної і, зрештою, соціалізованої. Досвід фіксується в схемах (структури, що відповідають за виконання послідовності дій). Модифікація існуючих схем здійснюється через асиміляцію (новий досвід вписується в існуючу схему) або акомодацию (старі схеми пристосовуються до нового досвіду) (цит. за [88]);
- *системно-еволюційні моделі навчання*, що розглядають структуру знань як систему інформаційних моделей взаємоставлень суб'єкта з предметною сферою, сформованих в онтогенезі епігенетично;
- *моделі ментального розвитку*, механізми функціонування яких досліджуються цілою групою теорій:

*а) теорія модулярності А. Леслі* акцентує увагу на залежності розвитку моделі ментальності від активності суб'єкта в соціумі, від досвіду соціальної взаємодії, що визначає розвиток здатності до розуміння іншого (цит. за [30]);

*б) теорія подібності* особливу роль приділяє усвідомленню еквівалентності себе та іншого, найкращим чином реалізується в ситуації залучення до однієї й тієї ж діяльності;

*в) теорія імітації*, що наголошує на продуктивності здобуття не лише досвіду дій, а й досвіду емоцій у процесі спостереження за поведінковими проявами інших і наслідування їх;

*г) теорія інтерсуб'єктивності*, базові положення якої ґрунтуються на ідеї здатності людини усвідомлювати суб'єктність і інтен-

ціональність інших і відповідно координувати свої настанови з настановами іншого задля включення в інтерсуб'єктну взаємодію;

д) *теорія планованої поведінки*, згідно з якою прямим детермінантом поведінки є намір особистості виконати її чи не виконувати;

- *модель Дж. Брунера*, згідно з якою розвиток визначається однаковою мірою ступенем оволодіння трьома сферами уявлень: дії, образу і слова (символу) [8];
- *модель У. Естеса (сканувальна)*, за якою в процесі навчання встановлюються залежності між поведінковими реакціями та їх наслідками, що дає змогу в реальній ситуації вибору проаналізувати можливі способи поведінки й отримати найбільш бажаний результат (цит. за [88]);
- *інформаційно-перетворювальна модель Мак-Гуайра*, згідно з якою переконуючий вплив здійснюється у п'ять кроків: увага, розуміння, згода, запам'ятовування, поведінка (цит. за [57]);
- *модель збагачувального навчання* (Е. Гельфман, М. Холодної), насамперед, у версії «проблематизуючого збагачення», спрямованого на пошук оригінальних пояснень, нових смислів і альтернативних інтерпретацій тощо [12].

Особливий інтерес для розв'язання проблем політичної соціалізації має соціальна когнітивна теорія навчання А. Бандури [5], який, зокрема, стверджував, що:

а) навчання — це набуття знань шляхом когнітивного опрацювання інформації;

б) навчання відбувається в процесі спостереження за поведінкою інших людей (моделлю) і можливе без спеціального підкріплення чи наслідування (вправляння). Модель за А. Бандурою — це все, що передає інформацію спостерігачеві, тобто моделлю може бути людина, тварина, фільм, художнє полотно, ситуація, газетна стаття, опис, схема, інструкція, телепередача тощо;

в) позаяк поведінка є продуктом особистості і середовища і впливає як на середовище, так і на особистість, в процесі навчання слід зосереджуватись на динамічних характеристиках середовища, особистості і поведінки (реципрокний детермінізм). У цьому А. Бандура близький до розуміння навчання у теорії поля, згідно з якою когнітивні процеси і поведінка — функція численних змінних, що

функціонують одночасно і є взаємозалежними (зміна однієї призводить до зміни іншої).

А. Бандура акцентував увагу на значущості саморегуляції і самоефективності в процесі навчання. Глибше зрозуміти окремі аспекти політичної діяльності й поведінки учасників політичної взаємодії допомагають виявлені ним механізми уникнення провини за безпринципну поведінку, а саме: підміна понять, вигідне порівняння, розподіл чи перекладання відповідальності, ігнорування чи викривлення наслідків, приписування провини, дегуманізація [88, с. 341].

Важливі для розуміння політичної соціалізації акценти в теорії навчання зроблено представниками еволюційної психології (Р. Боллс, Н. Хомській та ін.) Соціальний розвиток, формування нового знання, згідно з епігенетичними концепціями, відбувається в процесі взаємодії із соціальним середовищем на базі онтогенетичного досвіду суб'єкта, а отже успішність навчання залежить від готовності індивіда до прийняття знання (наприклад, краще засвоюється те, що позитивно оцінюється в межах культури).

Актуальним для дослідження соціалізації в трансформаційних суспільствах є також положення еволюційної теорії про те, що адаптивна поведінка не завжди ефективна в умовах мінливого середовища, тобто еволюція (читай «адаптація») не гарантує прогресу. Засвоєння окремих моделей поведінки може стримуватись вродженими факторами, тобто еволюційні впливи спрямовують навчання. Очевидно, існує потреба в розробці спеціальних освітніх і виховних технологій для гальмування цих схильностей.

Отже, навіть побіжний перелік закономірностей, особливостей і ресурсів соціального навчання дає підстави вважати його універсальним механізмом політичної соціалізації.

При визначенні ресурсів соціального навчання, як універсального механізму політичної соціалізації, враховувалось таке:

- соціальне навчання є інструментом зміни політичних ставлень і виступає проміжним процесом при вирішенні завдання корекції політичної поведінки;
- результатом навчання може бути як власне зміна поведінки, так і потенційна можливість її зміни (зміна поведінкового потенціалу);

- зміна поведінки внаслідок навчання є відносно постійною — при виникненні нових очікувань, умов тощо засвоєні конструкти видозмінюються;
- предметом соціального навчання можуть бути не лише способи реагування на певні стимули, звички, можливі реакції, а й інформація, очікування, схеми поведінки, принципи, настанови, стратегії підходу до розв'язання проблем тощо;
- соціальне навчання може здійснюватись як за наявності підкріплення, так і без нього;
- навчання розв'язанню проблем може відбуватись через пошук подібності і відмінностей та методом спроб і помилок, а також шляхом когнітивного розділення і поєднання складових проблеми до отримання рішення, що ґрунтується на розумінні;
- успішність соціального навчання визначається не лише адекватністю технологічних прийомів, а й індивідуальним досвідом та організацією середовища, чутливого до тих паттернів поведінки, які формуються;
- стратегія навчання обирається з урахуванням індивідуального досвіду учня;
- продуктивним для вирішення завдань політичної соціалізації в трансформаційному суспільстві є опертя на «активний розум», який потребує зниження невизначеності й максимально можливого спрощення; навчання має бути зосередженим не на засвоєнні окремих способів реагування, а на принципах ставлень.

Основним завданням модернізації освіти на сучасному етапі визначено формування інноваційної особистості, а отже якість процесу політичної соціалізації слід визначати не лише і не стільки тим, як успішно особистість пристосувалась до вимог соціуму (концепція адаптації), а, насамперед, ступенем сформованості мотивації та компетенцій, необхідних для самостійного прийняття рішень на основі аналізу інформації в ситуації політичної взаємодії (концепція розвитку).

З метою визначення відповідності процесу та результату політичної соціалізації молоді вказаним критеріям було розроблено програ-



му дослідження особливостей та ресурсів впливу соціального навчання на цей процес<sup>1</sup>.

Методологічною основою дослідження виступають базові положення класичної теорії соціального навчання, а також здобутки когнітивістської школи, отримані при вивченні особливостей когнітивного розвитку внаслідок здійснення моделюючих впливів. Застосований теоретико-методологічний підхід до пояснення політичної поведінки, в основі якого лежить принцип інтеграції інформаційного впливу зовнішнього середовища і когнітивних можливостей суб'єкта при оцінюванні інформації та інтерпретації очікувань всіх акторів політичної взаємодії. За цього підходу акцент робиться на внутрішніх когнітивних процесах, підкреслюється роль суб'єктивних інтерпретацій, а мотивація політичної поведінки розглядається в контексті суперечностей наявного досвіду і актуальної ситуації.

Основним методом дослідження обрано метод моделювання. При підготовці програми дослідження соціального навчання як механізму політичної соціалізації молоді моделювання застосовувалось:

- на етапі уточнення очікуваного результату політичної соціалізації в умовах перехідного суспільства будувалась **модель потребового майбутнього**, яка описує цілі політичної соціалізації на обох рівнях (адаптація та розвиток), а також цінності, які вказують на ступінь соціалізованості суб'єкта (*яким має бути кінцевий результат політичної соціалізації?*);
- на етапі постановки проблеми було запропоновано **описову модель**, яка дає відповідь на питання про витoki проблем політичної соціалізації в перехідному суспільстві (*що відбувається?*);
- на етапі визначення особливостей функціонування основних соціально-психологічних механізмів політичної соціалізації будувалась **пояснювальна модель**, з допомогою якої було виявлено проблемні ситуації у забезпеченні процесу соціалізації (*чому ми не можемо отримати бажаного результату?*);
- на етапі пошуку механізмів модернізації освітнього процесу, з метою забезпечення умов формування демократичних

---

<sup>1</sup> З огляду на проголошені на державному рівні цілі розвитку суспільства йтиметься про політичну соціалізацію як процес засвоєння цінностей і норм демократичної культури.

політичних цінностей та компетенцій, будувалась *модель програмного типу* — для дослідження ресурсів соціального науцання як механізму політичної соціалізації молоді.

## **1.2. Вплив соціально-нормативних настанов на моделювання особистістю ставлень до соціально-нормативної дійсності**

### *Психологічна природа соціально-нормативних настанов*

Необхідність вивчення соціально-нормативних настанов особистості зумовлена прагненням зрозуміти та пояснити їх психологічну природу, з'ясувати особливості впливу настанов узалежнення та впорядкування на моделювання особистістю ставлень до дійсності, а також дослідити їх як ресурсний потенціал і механізм соціального розвитку індивіда, що й стало **метою** даного дослідження.

Соціально-нормативні настанови в нашому дослідженні трактуються як психологічна готовність особистості стійко реагувати на узвичаєні норми співжиття, які виробляються на основі власного нормативного досвіду, а саме, через усвідомлення особою представлених у спільноті значень та смислів соціально-нормативної дійсності. Оскільки Г. М. Андреева представляє особистість «як одиницю широкої системи соціальних зв'язків і ставлень» [3, с. 291], можна припустити, що соціально-нормативні настанови визначають ставлення індивіда до нормативних домовленостей, до інших співгромадян та до себе як правового суб'єкта. Таким чином, вони є ознакою стійкого ставлення людини до нормативності. Психологічний зміст настанов представлено як особливу внутрішню реальність людини, яка дозволяє пояснити її дії та вчинки. Поняття настанов, на думку, Г. М. Андреевої, покликане розкрити та пояснити вибір мотиву [3]. Така регуляція поведінки забезпечує завершення процесу індивідуалізації соціального, формуючи таку рису особистості, як цілісність.

Аналіз провідних науково-психологічних концепцій дає підстави розглядати настанови не як задану людині даність, а як здатність розвиваючу, научальну. Вони забезпечують «здійснення особистості як справжнього творця самої себе і власного життєвого сценарію»

[13, с. 33]. Настанова виникає на основі наявної в особи інформації, здобутих знань, отриманого досвіду і внаслідок передбачення певного розвитку подій (очікувань). Вони формуються під впливом зовнішнього світу та характеризуються сталістю й довготривалістю, що забезпечує здатність людини реагувати на ситуації і зовнішні об'єкти виходячи з власного минулого досвіду. Вони є механізмом адаптації індивіда до певної життєвої ситуації, оскільки містять у собі готову «модель» поведінки індивіда в певних ситуаціях. Визначальною також є здатність настанов виступати в ролі відносно самостійних потреб і мотивів особистості, здатних реагувати на соціальні зміни.

Ключем до розуміння соціально-нормативних настанов є феномен норми, що визначається як «...спосіб існування у формі найбільш адекватного пристосування до навколишнього середовища» [38, с. 143]. Норма є результатом необхідності й потреби, що й зумовлює її засвоєння, інтеріоризацію та екстеріоризацію і, зрештою, визначення певної форми особистісної диспозиції. На думку І. І. Лановенко, стосовно індивіда і колективу суспільна норма виконує орієнтуючу, програмну і прогностичну функції, які разом «обслуговують» учинок особи чи групи [38]. У нашому випадку підкреслення самовизначення особистості в нормативному просторі через вчинковість говорить про важливість настанов для розвитку здатності особи до вчинку [69], процесу індивідуалізованого і водночас наповненого глибоким соціальним змістом. Розвиток життєвого смислу особистості відбувається, зокрема, через почуття внутрішньої свободи.

Оскільки норми та приписи регулюють соціальне життя соціуму, то політико-правова соціалізація молоді є наслідком нормативного функціонування. При цьому норми стають когнітивними атрибутами соціального пізнання, а соціально-нормативні настанови — нормативними орієнтирами поведінки, які спрямовують діяльність людини. На стику зовнішніх впливів соціуму та внутрішніх потреб особистості виробляються настанови, специфіка входження яких у світогляд людей визначає характер їхньої соціалізації та ставлення до себе і світу.

В. Андрусів підкреслює вплив норм на формування ідентичності, зокрема громадянської, зазначаючи, що «...норми є частиною суспільної пам'яті» (цит. за [83, с. 101]). Д. Майерс визначає норми як

своєрідне «мастило» для соціального механізму взаємодії [43, с. 65]. У соціально-нормативні настанови тісно вплетені соціальні (групові) норми, які є стандартами поведінки в групі та орієнтирами правової взаємодії. Як стверджує В.В. Москаленко, «важливою ознакою життя малої групи є реалізація групових норм, які становлять сукупність вироблених і санкціонованих групою правил і вимог, що регулюють поведінку індивідів, зумовлюють специфічну для кожної групи систему взаємодії, взаємовпливу, інформаційного обміну» [48, с. 79]. На думку В. О. Васютинського, норма є «...адекватним результатом інтерсуб'єктної взаємодії» [9, с. 323]. «Соціальні норми впорядковують та оптимізують спільне і особисте буття. Найважливіші з них інституціалізуються, надаючи додаткової сталості, тобто й жорсткості, соціальній структурі. Водночас будь-які норми різного рівня інституціалізованості обмежують потенційні можливості інтерсуб'єктної взаємодії, соціального функціонування» [9, с. 371].

Соціально-нормативні настанови пояснюють психологічну сутність нормативно-правової взаємодії. Нормативний вплив настанов проявляється в тому, що члени спільноти, у силу конформістських переконань, прагнуть зрозуміти домінуючу групову думку та приєднатися до неї. Членство у групі стає частиною самосвідомості людини. У звичній ситуації, на думку М. І. Семечкіна, активізуються настанови, які спрацьовують ніби автоматично, відповідно до установлених у суспільстві норм [71]. Спочатку це колективне правило — надіндивідуальне, навіть священне. Згодом воно, інтеріоризуючись, стає вільним продуктом взаємної згоди і автономного усвідомлення. За умови наявності мотиваційної спонуки починається процес осмислення. Засвоюючи правила, особистість випробовує міцність їх меж та власні можливості. При цьому вона збирає інформацію про реальне застосування й можливі варіанти використання норм. У такий спосіб дотримання норм передбачає вміння особою здійснювати саморегуляцію. Норми, по-перше, підказують людині, яких настанов слід дотримуватись, по-друге, сприяють взаємопорозумінню та виникненню симпатії. Тобто вони слугують агентами соціального підкріплення та спонуканими ціннісно-смісловою регуляції поведінки особистості.

У такий спосіб розвиток особистості відбувається в результаті ослаблення детермінації ззовні й посилення самодетермінації. Т. С. Гурлева наголошує, що людина не об'єкт соціального впливу, а суб'єкт, особистість, що самоактуалізується [13].

Ідентифікація особистості з ідеями свободи описується у гуманістичній та екзистенційній психології в роботах В. Франкла, Е. Фромма. Так, сенс існування людини Е. Фромм бачить у різних способах розв'язання основної проблеми, яка полягає у протиріччі між свободою та безпекою. На думку психолога, свобода може спровокувати втрату психологічної захищеності, а пошук безпеки в певних випадках примушує людей добровільно жертвувати власними свободами [87].

Вивченням поняття свободи в рамках когнітивної психології займалися Дж. Келлі, А. Бандура, Дж. Роттер [91]. Люди, в їхньому уявленні, певною мірою можуть контролювати свою поведінку, але не настільки, щоб повністю бути вільними від соціальних обмежень. Втілення особистістю ідеї свободи неминуче вступає в конфлікт із тими, хто її оточує. Запорукою свободи є самообмеження, коли індивід добровільно підкоряє свою волю об'єктивно існуючим надперсональним «правилам гри».

Ю. Козелецький критикує Е. Фромма за недооцінку прагнення людини до незалежності. Механізмом феномену втечі від свободи ним представлено «мудру перспективну стратегію вивільнення із залежності», яка проявляється в таких формах, як-от: тимчасово покірна поведінка заради свободи в майбутньому; заміна негативної свободи («від») позитивною свободою («для»); як різновид страху (цит. за [37, с. 139]).

У теорії психоаналізу К. Г. Юнг показав, що індивід та соціум не протиставлені один одному, а знаходяться у стані доповнення: повага до цінностей і поглядів окремої людини зміцнює суспільство, а силова підміна особистісного світогляду колективним веде до протесту проти спільноти та її руйнування (цит. за [91]). К. Лоренц доповнює, що депривація цінностей та норм проявляється у випадку неповаги інших до уподобань суб'єкта (цит. за [41]).

Позитивна свобода зрілої особистості визначається формулою «для», така людина здатна керувати своїми думками, діями, почут-

тями, бути самою собою, поважати свободу інших людей, відчувати й нести відповідальність за свої вчинки [4]. Тим самим визначається міра власного ставлення до світу.

Представники когнітивної психології (У. Найссер, Дж. Істербрук, Ю. Козелецький) зазначають, що з відчуттям свободи людей корелює рівень їх розумових здібностей [37]. У. Найссер вказує, що «кожне нове знання робить людину менш залежною та підконтрольною» (цит. за [37, с. 137]). Так, відчуття свободи визначає здатність людини передбачувати та структурувати надійну релевантну інформацію. У. Найссер та Дж. Істербрук серед соціальних детермінант свободи вибору відзначають особливості виховання в дитинстві, зокрема й ті, що призводять до зростання почуття тривоги в результаті жорсткого контролю й санкцій за порушення вимог дорослих. І навпаки, інтелектуальні здібності, почуття компетентності, знання ситуації і можливої поведінки іншої людини, перевага внутрішнього контролю над зовнішнім, здатність до регуляції позитивно впливають на досягнення стану внутрішньої свободи.

Отже, соціально-нормативні настанови розглядаються як форма особистісної диспозиції, від якої значною мірою залежать: система ставлень до нормативної дійсності, форми комунікативної активності, рівень суб'єктивного задоволення життям. Настанови є цілісним станом готовності до активності, усталеною формою реагування на нормативні ситуації при задоволенні актуальних потреб.

Є підстави припускати, що певні соціально-нормативні настанови можуть бути психологічними чинниками ставленнєвих паттернів особистості до нормативної дійсності і, відповідно, її адаптивним потенціалом. Формування стійких соціально-нормативних настанов сприяє підвищенню особистісної суверенності — здатності індивіда приймати незалежні рішення [50, с. 156].

С.К. Нартова-Бочавер вважає психологічну суверенність особистості важливим особистісним надбанням та основою суб'єктності. На думку автора, це така міра особистісної свободи, яку індивід вважає для себе необхідною і яку добровільно готовий обмежити. У такому випадку людина визначає власні психологічні межі соціальної відповідальності, які б не порушували її ідентичності. Суть свободи — у забезпеченні суб'єкта ресурсами для подолання зовнішніх та

внутрішніх перешкод, які стоять на шляху реалізації бажань і прагнень особи. Суверенність, як укріплення власних психологічних меж, може бути самоціллю людини лише у критичні періоди, коли вона вирішує задачу адаптації, а в інших випадках вона використовує свою суверенність як вихідну умову саморозвитку й розширення можливостей буття або ж у формі захисту — як прояв тривожності [50].

Зазначимо, що з поняттям суверенності тісно переплітається поняття соціальної відповідальності. Її доцільно представити як суб'єктивну причинність, завдяки якій людина може ставати вище своїх потреб та виступати як суб'єкт волі (А. В. Синяков [72]). Соціальна відповідальність виступає важливою формою саморегуляції особи [83].

Соціальна відповідальність у соціальній психології вивчається у зв'язку з явищем конформності (некритичного наслідування прикладу). Відповідно психологічну суверенність можна трактувати як прояв неконформності. Як стверджував Г. Олпорт, жодна традиція не буде підтримана й жоден закон не буде виконуватися, жодна соціальна зміна не відбудеться, якщо в більшості громадян не буде настанови на законослухняність і конформізм [91, с. 155].

При вивченні генези особистісної відповідальності особливого значення набула теорія Дж. Роттера про локус контролю. Локус контролю — це здатність бачити відповідальність за свою поведінку та стосунки з іншими, за своє життя взагалі переважно в самому собі (інтернальність) чи в зовнішніх умовах (екстернальність).

Емпірично встановлено, що людям з екстернальним локусом більшою мірою притаманна конформна й поступлива поведінка. Інтернали ж менш схильні підкорятися тиску з боку інших людей, опираються, коли відчувають, що ними маніпулюють. Вони сильніше за екстерналів реагують на втрату особистої свободи. Люди з інтернальним локусом контролю краще працюють на самоті, ніж під наглядом, для екстерналів — навпаки. Характеристика локус контролю описує, якою мірою людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності і якою — пасивним об'єктом дії інших людей та зовнішніх обставин.

Т. С. Гурлева говорить про існування сьогодні деякої частки вимушених або захисних екстерналів, у яких екстернальність — це захисна реакція у відповідь на ситуацію неблагополуччя, невпевності в завтрашньому дні, водночас інтернальність почасти є результатом матеріального благополуччя. За такої ситуації, констатує науковець, «псевдоекстернали» можуть опинитися в числі важковиховуваних, а така інтернальність не може бути показником справжньої відповідальності [13, с. 29]. Тому важливо створювати психолого-педагогічні умови становлення в дітей внутрішньої (автономної) відповідальності, яка характеризується здатністю людини прислухатися «до голосу власної совісті» [13, с. 26].

Автономною Т. С. Гурлева називає відповідальність ту, яка характеризує автономію не як свободу «від», а як свободу «для». На думку психолога, це показник самостійності, критичності, незалежності, особистісної й соціальної свободи та зрілості людини, задоволеності своїм «я» і станом у системі суспільних відносин, міра самодетермінації, самоактуалізації, самовершеності.

Отже, соціальне значення психологічної суверенності полягає в забезпеченні готовності особистості до саморозвитку й саморегуляції, при збереженні відкритості до навколишнього та розвитку здатності до селекції впливів і резистентності до них. Відповідно, соціально-нормативні настанови є психологічним механізмом становлення психологічної суверенності.

Центральний вектор внутрішньої суб'єктивної реальності людини розкривається через два типи соціально-нормативних настанов: узалежнення та впорядкування. Інтерактивно-феноменологічні погляди на суб'єкта втілено в концепції В. О. Васютинського, де обидва названих дискурси представлено як варіанти інтерсуб'єктної взаємодії. Актуальним є бачення вченим узалежнення та впорядкування як сторін «процесу пізнання та опанування світу суб'єктом» [9, с. 120].

**Настанови на узалежнення** відображають готовність суб'єкта підпорядкувати свою поведінку вимогам взаємного спільного середовища співжиття з іншими, яке базується на потребі забезпечення базальної єдності індивіда зі світом. Часто прагнення особистості задовольнити власні потреби та уникнути ситуацій загрози чи невизначеності майбутнього диктують індивіду залежний тип пове-



дінки, навіяний відчуттям безпорадності перед світом. Як зазначає С. Московічі, репродукування людського роду відбувається через вірування та обряди, які закріплюються в нормах та правилах певного суспільства [75]. Останні слугують агентами соціального підкріплення та спонуками ціннісно-сислової регуляції поведінки особистості.

#### **Детермінанти узалежнення:**

##### мотиваційно-потребові:

- потреба у підтримці та прийнятті;
- очікування на гарантованість захисту;
- прагнення особи отримати соціальне схвалення;

##### нормативно-правові:

- прийняття соціальних правил взаємодії;
- повага до норм співжиття;
- усвідомлення цінності правової норми, її функції та дієвості;
- усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей та соціальних груп у спільноті;
- сприйняття законслухняності як соціальної цінності;

##### ідентичнісні:

- відчуття внутрішньої солідарності з ідеями спільноти;
- переживання почуття внутрішньої згоди з метою групи;
- усвідомлення представлених у спільноті стереотипних стосунків та статусних позицій;
- переживання почуття гордості за країну;

##### ідеологічні:

- солідарність з ідеями та міфами спільноти;
- відчуття тотожності зі світоглядними орієнтаціями;
- ірраціональна віра в людину або ідею;
- уявлення про існування сенсу життя поза самим процесом життя.

Таким чином, настанови на узалежнення виконують важливу функцію сприяння переживанню психологічної захищеності та відчуття прийняття.

**Настанови на впорядкування** виявляються в готовності суб'єкта відрегулювати спільний простір взаємодії відповідно до раціонально-доцільного порядку, тобто відповідно до соціальної

норми, яка існує у вигляді сукупності приписів того як належно, що зародилися в процесі інтерсуб'єктної взаємодії.

### **Детермінанти впорядкування:**

#### мотиваційно-потребові:

- відчуття задоволення від включення у спільноту;
- впевненість у здатності захистити свої інтереси;
- потреби подолати безлад і встановити порядок;
- потреба у самопізнанні, пошуку сенсу життя;
- прагнення бути вільним у виборі своїх життєвих цілей та їх реалізації;

#### нормативно-правові:

- усвідомлення абсолютної цінності прав і свобод людини;
- усвідомлення колективних цілей та інтересів;
- визнання права як цінності для власного життя;
- реалістичне та критичне сприйняття соціально-правової ситуації;
- визнання права іншого чинити й мислити інакше;
- готовність до спільного вирішення нормативних конфліктів;
- вимогливість до інших щодо дотримання норм співжиття;

#### ідентичнісні:

- усвідомлений вибір культурних взірців ставлення до інших людей;
- здатність перейматися проблемами спільноти та готовність їх розв'язувати;
- очікування щодо здатності самореалізуватися у своїй країні;
- розуміння відмінностей і особливостей як елементів цілого;

#### ідеологічні:

- сенс життя розглядається як такий, що виробляється самостійно;
- прагнення до збереження миру, світового порядку;
- відмова від претензій на абсолютну та остаточну істину.

Як бачимо, це переконання, які урегульовують ставленнєві патерни унормованої поведінки особистості, допомагають самовизначитися, самореалізуватися, усвідомити як власні права та обов'язки, так і інших.

Таким чином, унормованість соціальної поведінки є ознакою захищеності, задоволеності, визначеності та прогнозованості. Нормативний вплив полягає у тому, що людина прагне зрозуміти соціальні вимоги (впорядкування) та приєднатися до них (узалежнення). Впорядкування (відкритість світові) та узалежнення (підпорядкованість світові) є елементами єдиного циклу людської активності. Соціальне пізнання обов'язково проходить через обидва дискурси [9]. Настанови на впорядкування порівняно з настановами на узалежнення є більш автономними, такими, що виробляються самим індивідом у процесі соціального навчання. Вони сприяють критичності у ставленні до запропонованих спільнотою висновків і доведень. Визначені дві групи настанов встановлюють міру особистісної свободи, яку індивід вважає для себе необхідною та яку добровільно готовий обмежити, тобто межі психологічної суверенності особистості.

В. О. Васютинський вказує на існування взаємозумовлювального зв'язку між узалежненням та впорядкуванням. Ідеальний варіант розвитку цього зв'язку, на думку вченого, полягає в тому, «щоб узалежнення виконувало енергетично-спонукальну функцію щодо впорядкування, надавало йому снаги, усаджувало саму його можливість», натомість «...упорядкування робить узалежнення «розумним», надає йому доцільної орієнтації, і в цьому розумінні, зі свого боку, виправдовує його наявність» [9, с. 117]. Психологом представлено комплексну модель співвідношень дискурсів у вигляді послідовного циклу.

Важливо зазначити, що взаємопроникність настанов двох груп у структурі свідомості особистості може бути дуже складною, вони можуть поєднуватися у складних конфігураціях, що, очевидно, і слугує причиною певної амбівалентності в переконаннях та поведінці людей.

### ***Критерії психологічної готовності особистості до нормативної взаємодії***

Для виділення критеріїв соціально-нормативних настанов сучасної молоді було розроблено методика семантичного диференціалу, яка базувалася на архетипічних нормативних судженнях, а саме: на 20 українських прислів'ях та приказках з правової тематики.

Такий підхід, по-перше, розкриває ментальні глибинні смисли тих нормативних принципів, що існують у спільноті, та, по-друге, визначає міру їхнього прийняття сучасним студентством.

На першому етапі дослідження студентам пропонувалося вибрати з 20 представлених суджень 10 тих, які найбільшою мірою відображають правила життя сьогодні, та проранжувати їх за 10-бальною шкалою. Отримані дані було опрацьовано з використанням методу факторного аналізу.

Результати ранжування дозволили встановити домінуючі у спільноті настанови щодо узвичаєного права та зрозуміти загальні принципи нормативної взаємодії, розкрити їх психологічне наповнення. За результатами факторного аналізу було з'ясовано психологічні чинники соціально-нормативних настанов.

Так, у десятку проранжованих дескрипторів **настанов щодо правил життя сьогодні** увійшли:

1. Знати собі ціну (*уявлення про самоцінність*).
2. Які тут закони, коли судді знайомі? (*реалістичне та критичне сприйняття соціально-правової ситуації*).
3. Під лежачий камінь вода не тече (*готовність до дії*).
4. Де гроші говорять, там правда мовчить (*прагматизм, критичність до існуючих у спільноті норм*).
5. Від поблажки і злодії плодяться (*переконання в необхідності жити за законом*).
6. Хто не працює, той не їсть (*уявлення про соціальну справедливість*).
7. За злодія заступишся, той сам злодій (*усвідомлення меж відповідальності*).
8. Не шукай в інших правди, якщо в тебе її немає (*усвідомлення власного вкладу у нормативні взаємини групи*).
9. Краще своє віддати, ніж чуже взяти (*ставлення до відповідальності як до внутрішнього закону*).
10. Живи тихо — не побачиш лиха (*прагнення до стабільності та невтручання, обережність*).

Як бачимо, основний принцип, що регулює взаємодію, полягає в усвідомленні цінності соціальних домовленостей та переконанні, що вони повинні виконуватися. Їхнє порушення є вкрай не бажаним,

шкідливим та загрозливим. Другий принцип визнає за людиною право в самоцінності, захисті своїх інтересів, при цьому «шукаючи правду в собі». Водночас молоді властива деяка обережність, що дозволяє констатувати певні захисні тенденції. Третій базується на конвенційних переконаннях у торжестві правди та справедливості. При цьому для респондентів важливо, щоб практична роль індивіда в спільноті відповідала дійсності, а норми підтримувалися правовою системою. Хоча більшість респондентів почуваються досить упевненими у своїх силах та демонструють готовність «дати собі раду» у взаємодії, є підстави припускати, що така налаштованість маскує захисну поведінку, готовність до «обхідних шляхів» у пошуку правди.

Віра у справедливий світ — це феномен соціальних настанов, констатує М. Лернер (цит. за [4, с. 266]). Він виявляється в тому, що більшість людей неусвідомлено переконані, що навколишньому світу властива справедливість: добро має бути відповідно винагороджено, а зло — покарано. Потреба у справедливості — суть і основа вихідних соціальних потреб людини, які існують у двох площинах: «для себе» та «для інших», зазначає О. Суська (цит. за [13]). У нашому випадку справедливість визнається важливою потребою, насамперед, «для себе»; у пошуках справедливості молоді бракує «моїх» прав, котрі, на її погляд, дискредитуються правовою реальністю. В оцінках студентами нормативних ситуацій домінує певний негативізм. Таким чином, молоддю визнається психологічна проблемність у взаєминах між особистістю та соціумом. За визначенням О. Донченко, поняття «істина» і «влада» розводяться [16].

Так, у студентів яскраво виражене прагнення облаштувати соціальний простір взаємодії відповідно до порядку, який, насамперед, бачиться у площині моралістичних переконань, що є характерним для носіїв соціалістичної ідеології. У нашому випадку переконаність респондентів у ідеї соціального ладу ідентична із соціалістичними законами суспільного розвитку. Індивіди досить віддалені від суспільства, хоча й готові підкорити свої індивідуальні інтереси колективним і жити за нормами та приписами, їх турбує проблема рівності перед законом. Водночас відстежується суперечливість деяких міркувань респондентів, що свідчить про різні способи мислення у свідомості особистості. Зокрема, поєднання лібераль-

них та консервативних поглядів. Так, студенти бачать себе носіями свободи, які мають право діяти на власний розсуд. Також вважають, що людині потрібна соціальна регламентація життя, інакше людські пристрасті та бажання можуть вийти з-під контролю. Правова ситуація при цьому оцінюється як недосконала. У такій ситуації виникає явище правового релятивізму, коли людина залишає за собою право вирішувати — дотримуватися чи не дотримуватися їй норм у кожному конкретному випадку [11]. Тобто в настановах молоді поєднуються різні світоглядні моделі, що породжує у них складні внутрішні переживання та певні захисні тенденції.

Зазначимо, що культурне самовизначення української молоді відбувається на перехресті багатьох традицій. Становлення ж людини в суспільстві, що перебуває в стані світоглядної кризи, коли на кожному кроці потрібно доводити свою повноцінність і не зовсім усвідомлюється майбутнє, на думку І. І. Лебединської, є набагато складнішим і більш проблемним процесом [39].

Така ситуація свідчить про існування у свідомості людей когнітивного дисонансу — співіснування протилежних атитюдів, що викликає психологічний дискомфорт. Очевидно, пошук внутрішньої рівноваги спонукає сьогодні індивіда до переузгодження диспозиційних настанов [85]. У зв'язку з цим важливо з'ясувати фактори, що структурують нормативну свідомість молоді, та визначити критерії ставленнєвих паттернів унормованої поведінки. Оскільки підсилення одних та нівелювання інших здатне послабити явище когнітивного дисонансу.

Тобто важливо детально вивчити, яка саме система ставлень лежить сьогодні в основі моделі нормативної взаємодії, та з'ясувати психологічні механізми соціально-нормативних настанов, які впливають на їхнє формування та зміну. Це дасть змогу визначити умови розвитку громадянського суспільства і здійснення особистості як творця свого життя.

За допомогою **факторного аналізу** оцінок суджень респондентів були виділені основні вектори ставлень, що визначають психосемантичну структуру настанов студентів щодо норм життя у суспільстві. За основу було взято шестифакторну модель. Перший, найінформативніший фактор, який описує 11,7% дисперсії сукупної ознаки,

пов'язаний з вірою у те, що краще майбутнє пов'язане з власними правильними діями, а не із законом. Зміст дискриптів, що увійшли до цього фактора, описує світ як доцільно організовану систему, в основі якої — прагнення бути чесним та порядним. Це вказує на готовність респондентів діяти осмислено, на існування оптимістичної налаштованості щодо майбутнього, потребу чинити відповідно до власної совісті, а тому фактор отримав назву **«потреба в сенсі життя»**.

Другий фактор, що описує 9,4% дисперсії сукупної ознаки, окреслює засади соціальної активності особистості. Аналіз змісту суджень, що увійшли до нього, дав підстави для означення другого фактора — **«спрямованість до самоорганізації»**.

Третій фактор з 8,2% дисперсії сукупної ознаки визначає ставлення особистості до соціальної відповідальності. Встановлено, що респонденти виявляють інтернальний (внутрішній) локус контроль. Вони покладають відповідальність за стосунки з навколишнім оточенням на себе самого, ставляться до відповідальності як до внутрішнього закону, водночас критичні та прагнуть до справедливості. Відповідно даний фактор названо **«інтернальним»**.

Четвертий фактор, що описує 7,6% дисперсії сукупної ознаки, об'єднує прагнення до стабільності та переконаність, що потрібно жити за правдою, визнається святість авторитету та готовність до пристосування, демонструється деяка обережність та відсторонення. Респонденти виправдовують свою пасивність паттерном «я як усі». Цей фактор був названий **«готовність підпорядкуватися нормі»**.

П'ятий і шостий фактори, які описують, відповідно, 7,3% і 6,5% дисперсії сукупної ознаки, змістовно близькі один до одного та об'єднують судження, що стосуються уявлень про боротьбу за праведіло, про необхідність жити за правдою, невідворотність покарання за порушення та переконаність у необхідності дієвого права. Така настанова пов'язана з визнанням необхідності законів, переконаністю у тому, що останні представляють інтереси особи і є суспільною цінністю. Респонденти усвідомлюють, що суспільні норми обмежують індивідуальні свободи і при цьому розуміють їх допус-

тимі межі. Готовність діяти відповідно до загальновідомих норм та ідентифікувати себе з ними визначає фактор «законослухняності».

Отже, головними *факторами*, що структурують нормативну свідомість сучасної молоді, є:

- потреба в сенсі життя та продуктивному світогляді;
- життєве самоствердження (здатність до самоорганізації, орієнтація на саморозвиток та самореалізацію);
- готовність до автономної відповідальності та активної ролі в детермінації подій (перевага внутрішнього контролю над зовнішнім);
- готовність підпорядкуватися нормі (пристосування до соціальної норми з метою досягнення згоди із соціумом, готовність прийняти авторитетну та референтну думку);
- законослухняність.

Така факторна структура відображає найвагоміші психологічні чинники, що впливають на рушійні механізми становлення соціально-нормативних настанов. У нашій ситуації, хоча суспільна норма та індивід досить віддалені один від одного, існує уявлення про потребу в досягненні певної суспільної угоди, особа і нормативність не протиставлені одна одній. Реалізація потреб та намірів лежить в площині готовності до автономної відповідальності та концепції «допоможи собі сам». Тому необхідно шукати стан доповнення: коли повага до норм та правил окремої людини зміцнюється суспільством, особистісний світогляд не підміняється колективним, особистість відчуває індивідуальну відповідальність за дотримання законів та власну значимість, росте толерантність суспільства до проявів індивідуальності. Певну надмірну індивідуалізацію респондентів можна трактувати захисною реакцією індивідів на сучасну правову ситуацію.

Отже, психологічна готовність до нормативної взаємодії розкривається через:

- соціальну продуктивність (світоглядні переконання);
- критичність до ідеологічного впливу;
- автономну відповідальність;
- креативне ставлення до свого життя;
- законослухняність.



Їхня сукупність та конфігурація моделюють певні ставлення особистості до нормативної дійсності.

### ***Типи ставлень особистості до соціально-нормативної дійсності***

У ході дослідження за результатами кластерного аналізу визначено **типи ставлень** особистості до нормативної взаємодії.

Перший тип настанов представлений індикаторами: краще своє віддати, ніж чуже узяти (*ставлення до відповідальності як до внутрішнього закону*); під лежачий камінь вода не тече (*усвідомлення власної ролі та значимості проявів активності*); не шукай в інших правди, як у тебе її немає (*самокритичність*); не так живи, як хочеться, а як Бог велить (*зв'язок з моральними постулатами*); за ким немає вини, той не боїться тюрми; хто винний, той і відповідає; за злодія заступишся — то й сам злодій (*чітке розуміння функціональної природи права*).

Як бачимо, існує орієнтація на виконання соціальних вимог, вона є цілком усвідомленою та персоналізованою. Особистість прагне бути законотримачкою, відповідати нормам, керуватися загальнолюдськими приписами та істинами. Поняття про соціальну відповідальність знаходиться в інтернальній площині (внутрішній). Представники першого типу характеризуються як особи, які усвідомлюють норми спільноти та ідентифікують себе з ними, розуміють власну роль у нормативній взаємодії. Їм також притаманне почуття обов'язку та поняття совісті. Поміркованість є їхньою основною характеристикою. Норми розуміються респондентами як гарантія захисту, порядку і стабільності та є обов'язковими для дотримання. Молодь цього типу здатна до регуляції власної правової поведінки. Внутрішні та зовнішні вимоги майже тотожні. Визнання необхідності законів пов'язане з переконаністю в тому, що вони представляють власні інтереси. Людина відчуває себе суб'єктом нормативної взаємодії. При цьому ідеологічний тиск мінімізований, претензії на абсолютну та остаточну істину відсутні. Норми є засвоєними та інтегрованими, однак людина досить закрита до прийняття нового досвіду. Це дозволяє визначити перший тип соціально-нормативних настанов як **нормативний**.

До другого типу віднесено осіб, у яких переважають настанови на відсторонення, відокремлення, індивідуалізацію. Представники такої групи прагнуть уникати ініціативності з обережності (*живи тихо — не побачиш лиха*). Вони виправдовують власну пасивність та поступливість позицією, що «я як усі, а всі так роблять». Відповідальність має колективний характер. Вони бояться ризикових виборів. Для них краще мінімізувати потреби та акцентуватися на негативах, ніж втратити спокій. Усвідомлення соціально-правової дійсності супроводжується значною критичністю сприйняття (*які тут закони, коли судді знайомі; де гроші говорять, там правда мовчить; закон що павутина: джміль проскочить, а муха ув'язне*). Водночас усвідомлюються наслідки недостатнього прояву активності та ініціативності, зокрема те, що невтручання породжує зловживання (*кожен правду знає, та не кожен дбає; від поблажки і злодії плодяться*). Люди цього типу готові підпорядкуватися зовнішнім впливам, пристосуватися та пояснити все зовнішніми обставинами.

Отже, особи другого типу ставляться до норми як до чогось чужого та привілейованого, такого, що не гарантує захисту, тобто вона не є для них значимим елементом соціального порядку. Їм властиві відстороненість та обережність. Респондентами усвідомлюється значення власного вкладу в нормативні взаємини, однак уявлення, що тактика невтручання характерна й для інших членів спільноти, робить позицію пасивною. У настановах членів цієї групи проявляється екстернальність та приватність, тобто схильність перекласти відповідальність на інших та прагнення до недоторканності приватних прав. Відстежено розходження між внутрішніми правилами і зовнішніми вимогами щодо себе як до сумлінного громадянина.

Відповідно, є підстави означити такий тип як **конформний** — такий, при якому особа готова пристосуватися та поступитися, підкоритися тиску з боку інших людей. Він характеризує людину як пасивний об'єкт дій інших людей та суспільної системи. Норми при цьому засвоєні, але не інтегровані внаслідок невдалого когнітивного переосмислення.

До **третього** типу віднесено осіб, в уявленнях яких про нормативність переважають конвенційні переконання та ціннісні орієнтації. Вони вірять у торжество справедливості (*правда як олія —*

*наверх вийде*), оптимістично налаштовані (*що не робиться — все до кращого*), самокритичні (*не шукай в інших правди, як в тебе її немає*), соціально активні (*за праве діло стій сміло*). Як бачимо, респонденти даної групи визнають право як цінність для власного життя. Вони спрямовані на моральні приписи та постулати, однак при цьому уявлення про власні права та обов'язки розмиті. Існує ірраціональна віра в ідею. Виявлено готовність респондентів домагатися правди власними силами. Молодь цього типу досить самодостатня, прагне бути вільною у виборі своїх життєвих цілей та їх реалізації. Однак прийняття соціальних правил взаємодії досить некритичне та поверхове. Внутрішні і зовнішні вимоги лежать у різних площинах, відповідальність за типом «нічого поганого зі мною статися не може, оскільки я живу за правдою». Як бачимо, надіндивідуальні норми є засвоєними, але інтегрованими в особистісну систему настанов не на когнітивному, а на афективному рівні. Відповідно даний тип взаємодії можна означити як **іраціональний**.

Отже, за результатами дослідження виявлені три типи соціально-нормативних настанов: **нормативний, конформний, іраціональний**. Відповідно вони визначають певні форми особистісної диспозиції, які моделюють ставлення особи до світу та визначають рівень адаптації. Всім їм бракує автономності, незалежності та суб'єктності. Тобто у ході дослідження відстежено брак у студентів внутрішньої ресурсності для подолання зовнішнього тиску та становлення внутрішньої відповідальності. Особливо страждає здатність індивіда робити вибір та приймати незалежні рішення. Молодь не використовує свою суверенність як вихідну умову саморозвитку і розширення можливостей буття, а з метою укріплення власних психологічних меж, що є самоціллю у людини лише у критичні періоди, коли вона вирішує задачу адаптації, або ж за умови потреби у захисті. При цьому відстежено певні похибки процесу соціального навчання, які існують сьогодні. По-перше, перебільшення ролі афективного впливу, по-друге, здебільшого виховання через страх та покару, а не довіру та згоду, по-третє, поглинання самостійності та ініціативності.

Відповідно можна виділити три моделі для розуміння феномену соціальної нормативності у системі взаємодії особи зі спільнотою. У нашому випадку описано певні ситуації, пов'язані з розумінням

співвідношення між тим, що суб'єкт відчуває, та тим, що відбувається між суб'єктом та світом. Певні соціально-психологічні настанови стали критеріями типології, ознакою стійкого ставлення людини до нормативності. Найбільш значущими виявились світоглядні переконання, відповідальність, критичність, здатність до самоорганізації, готовність до підпорядкування.

Перша ситуація пов'язана з тим, що суб'єкт не виділяє себе зі світу. Він поєднаний з нормами життя, керується ними у житті, орієнтується на виконання соціально ухвалених вимог та стандартів. Таке ставлення є цілком усвідомленим та персоналізованим. Людина відчуває себе суб'єктом нормативної взаємодії. Однак представників цієї групи цікавить не стільки ідея свободи, скільки рівності всіх перед законом. Справедливість досягається через повагу до порядку. Присутні у молоді також патерналістські очікування. Представники цієї групи керуються системою причинних зв'язків і залежностей, але вони є не стільки поштовхом до розвитку власної суб'єктності, скільки спробою підтвердити власну логіку міркування. Це модель **нормативного** типу, побудована за типом суб'єктно-об'єктної взаємодії.

Друга ситуація відображає картину, коли особа відділяє себе та дійсність. Вона рефлексує процес, однак схильна перекладати відповідальність на зовнішні обставини. Особа переконана у необхідності соціальної регламентації життя, інакше людські пристрасті та бажання можуть вийти з-під контролю. У Е. Фромма описано феномен втечі від свободи і, відповідно, від відповідальності, який полягає у тому, що людям навіть страшно подумати про те, що вони самі можуть визначати свої життєві траєкторії, власний спосіб дії [87]. Очевидно, людям привабливо та вигідно вважати, що у них є щось, що вони не можуть контролювати, чим вигідно виправдати власну пасивність. Ними керують каузальні механізми: внутрішні імпульси та стимули, умовні зв'язки та стереотипи. Це модель **конформного** типу, де індивід відчуває себе об'єктом впливу.

У третій ситуації людина оцінює все через моральні настанови. Вона вірить у справедливість, відчуває солідарність з ідеями та міфами спільноти, однак «інші» в її уявленнях відсутні. Важко визначити таку ситуацію як прояв автономної відповідальності, оскільки

особа реально та критично не оцінює того, що відбувається у житті. Адже відповідальність поряд із почуттям внутрішнього обов'язку та вимогливістю до себе передбачає також і визнання суб'єктності іншої людини, а такий прояв відсутній. Тож це, скоріш за все, ірраціональна віра в ідею, очікування на те, що достатньо жити за правдою. Можливо, у такий спосіб людина не відчуває в собі внутрішніх ресурсів для того, щоб подивитися реальності у вічі, і ховається від неї. Це модель **іраціонального** типу, суб'єктно-об'єктної природи.

Таким чином, виявлені моделі соціальної нормативної взаємодії мають суб'єктно-об'єктний характер, детермінований як внутрішніми, так і ситуативними чинниками, однак їхні когнітивні схеми здебільшого будуються на афективній основі, а не на волі особистості, вони досить спрощені та умовні. Норми мають певну цінність та значимість для суб'єкта, когнітивна сторона ставлень виражається у термінах корисності, вигоди та якості. Однак моделям бракує суб'єктності, яка б розвивала систему ставлень особистості до нормативного простору через здатність до автономної відповідальності та вчинку. Настанови суб'єктного рівня також формуються тоді, коли індивід узгоджує свою активність, ще й зважаючи на потреби, прагнення та соціальні цілі інших людей.

**Ідеальну** ситуацію моделі ставленнєвих паттернів унормованої поведінки зустрічаємо у Д. О. Леонтьєва [41]. Він описує ситуацію, коли суб'єкт не тільки рефлексивно віддаляє потік свого життя від того, що з ним відбувається, але й певною мірою призупиняє дію причин та чинників, які на нього впливають. Тоді виникає ситуація можливого здійснення вибору, тобто особистість реалізовує свою суб'єктну причинність. Таку модель можна означати як **суб'єктну**, побудовану за суб'єктно-суб'єктним типом. За А. Бандурою, право на здійснення вибору визначає ступінь індивідуальної свободи особистості, що формується у процесі соціального навчання [5]. А отже розвиток особистісної суверенності у процесі навчання є основною умовою становлення суб'єктної нормативної взаємодії.

### 1.3. Соціальне наuczання як чинник формування громадянських ставлень молоді

Громадянські ставлення та їх формування в процесі соціального наuczання молоді є одним із центральних об'єктів дослідження громадянства. Громадянські ставлення відображають взаємодію особистості і держави, особистості і суспільства, визначають спосіб включення людини в суспільні відносини та використання нею своїх інтелектуальних здібностей, а також пояснюють спрямованість її майбутньої громадянської поведінки. Як зазначав В. Мясичев, «головною, регулюючою спрямованість, рівень та результат діяльності, а також застосування знань та навичок є система усвідомлених, вибіркових, визначальних ставлень людини» [49, с. 108].

Громадянські ставлення формуються в процесі взаємодії особистості з державою, її інституціями та іншими громадянами на різних рівнях у політичній, правовій, економічній, громадській/соціальной та культурній сферах, залежать від якості політичного життя й визначаються розумінням громадянства як певного ідеалу. Громадянство не є універсальним незмінним поняттям. Його розуміння, як стверджує Д. Хітер, залежить від політичних доктрин та ідеологій, що панують у суспільстві у той чи той період його розвитку. Вони визначають історичний, соціальний і політичний дискурс, концепції, стратегію і тактику діяльності інститутів, що продукують різні, а часто й конкуруючі типи громадян і громадянськості. Шляхом надання, підтримки або стримування певних типів ставлень громадян конструюються відповідні типи політичних суб'єктів [100].

Закономірності цього процесу знаходять своє відображення в теорії політичної соціалізації або політичного наuczання. Обидва терміни вживаються тут як синонімічні, проте останній — політичне наuczання [98], — на нашу думку, краще відображає сучасні, ширші підходи до політичної соціалізації особистості, на відміну від традиційних її теорій, які орієнтувалися лише на *макрорівень* і вивчали процеси цілеспрямованого формування системи понять, ставлень, цінностей та моделей політичної поведінки особистості так званими

агентами соціалізації — сім'єю, медіа, школою, однолітками, політичними інститутами тощо.

Сучасні дослідження процесів політичного навчання або політичної соціалізації (Conover & Searing, Hahn, Torney-Purta) окрім соціетального рівня вивчають чинники та механізми *мікрорівня*: активного конструювання особистістю семантики політичного світу шляхом співставлення нових ідей з попередніми знаннями і уявленнями, асиміляції нової інформації в попередні ментальні структури або, якщо необхідно, реструктуруванням мисленневих структур для сприйняття нової інформації. Згідно з Х. Хейст і Дж. Торні-Пурта [99], особа вибірково утримує повідомлення, які надходять від батьків, учителів, медіа та інших джерел у її найближчому оточенні. Вона вибирає ті, що найбільшою мірою відповідають її внутрішнім уподобанням та переконанням, причому не тільки усвідомленим, а й неусвідомленим. Більше того, особа може у свою чергу впливати на соціалізуючу її систему, що перетворює цей процес із механічного «впливу» системи на пасивного індивіда у їх взаємну *адаптацію* та *розвиток*.

Як твердить теорія соціального навчання, соціальний вплив на особистість опосередковується когнітивними, мотиваційними та поведінковими факторами, що розглядаються як певні обумовлені минулим досвідом знання людини про можливі наслідки своєї власної поведінки в майбутньому [68].

Щодо механізмів навчання, то А. Бандура робить основний акцент на навчанні через *спостереження*, підкреслюючи, що індивід може моделювати свою поведінку на основі прикладів, а не тільки зовнішнього підкріплення. Здобутий досвід дозволяє йому передбачити наслідки певної моделі поведінки — позитивні, небажані, малоефективні — і, відповідно, регулювати її. Людина також здатна контролювати події, що впливають на її життя через *механізм самоефективності* — усвідомлення власних здібностей вибудовувати поведінку, що відповідає ситуації та поставленому завданню. Досягається самоефективність через здатність моделювати поведінку, непрямий досвід, вербальне переконання і контролювання стану емоційного збудження [91; 5].

Дж. Роттер також підкреслює активну участь людини в подіях, які впливають на її життя. Його теорія навчання «підкреслює той факт, що головним або основним типам поведінки можна навчитися в соціальних ситуаціях, і ці типи поведінки складним чином поєднані з потребами, що можуть бути задоволені за посередництва інших людей» [91, с. 410]. Роттер пропонує формулу прогнозу поведінки людини, що складається з потенціалу поведінки, очікування, цінності підкріплення і психологічної ситуації. Відповідно, поведінка визначається здатністю людини думати і передбачати: вона цілеспрямована і характеризується очікуванням, що її результатом буде заохочення до подальшої дії. Ступінь контролювання підкріплення у своєму житті визначається *локусом контролю*.

Дж. Келлі у «Психології особистісних конструктів» ще більшого значення надає когнітивним процесам як основі функціонування людини, стверджуючи, що люди активно формують свої уявлення про світ, а не пасивно реагують на нього. Вони головним чином орієнтовані на майбутнє і не є рабами ані свого минулого, ані дійсності, оскільки здатні переглядати своє ставлення до подій в залежності від власної інтерпретації, яка і визначає їх поведінку та спосіб адаптації та перетворення світу. Келлі вважає, що кожна людина — це дослідник, який висуває гіпотези про реальність з метою передбачати і контролювати події у своєму житті. Оскільки усвідомлення людиною дійсності є предметом інтерпретації, то думки про неї завжди розходяться і правда існує тільки у свідомості людини.

Усталений спосіб усвідомлення, інтерпретації і пояснення подій (понятійні схеми або моделі) Келлі називає *особистісним конструктом*, який є біполярним і дихотомічним. Кожна людина індивідуальна і має свою унікальну конструктну систему, яка залежить від її минулого досвіду. Це також означає, що людина, яка інтерпретує події, — самотня [68]. Тому важливою умовою соціалізації є взаємоприспосовування до думок один одного: «розуміння... не досягається зусиллями одної сторони, воно може бути тільки взаємним» [27, с. 126]. Ця обставина має особливу цінність для досліджуваної нами проблеми розвитку громадянських ставлень.

Одну з концептуальних моделей політичного навчання учнів, яка відображає аналіз багатьох точок зору на чинники політичної со-



ціалізації молоді, було запропоновано Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (IEA) для здійснення порівняльного дослідження з громадянської освіти школярів у 24 країнах світу [104].

В основу цієї моделі покладено теорію Ю. Бронфенбреннера про екологічний підхід до вивчення розвитку, концепцію Дж. Лейв та Е. Венгера щодо ситуативного навчання і теорію політичної або громадянської соціалізації П. Коновер і Д. Сьоринга. За своєю графічною формою вона отримала назву восьмикутної моделі (Рис. 1), що візуалізує роль повсякденного життя молоді в родині, її спілкування з однолітками та навчання в школі як безпосереднього контексту, в якому складаються її громадянські ставлення та поведінка в соціальному і політичному оточенні, місце громади у формуванні її громадянської ідентичності, а також суспільного дискурсу і практики, що складають ситуацію, в якій молодь поступово опановує більш складні поняття та стилі поведінки.

Модель включає індивідуальний та соціетальний рівні, про які йшлося вище. У центрі її — учень в оточенні громадського дискурсу щодо цілей, цінностей та практики, релевантних до громадянської освіти. Вважається, що цей дискурс справляє вплив на учня через безпосередній контакт із низкою «носіїв»: сім'єю, школою (вчителями, навчальним планом, можливостями участі в житті школи), однолітками (у межах і поза межами школи) і «сусідами» (тими, з ким учень працює, зустрічається в молодіжних організаціях тощо). Окрім цих безпосередніх контактів, вплив також справляють Інтернет, телебачення та інші медіа. Такі «носії» є складовими «*мікросистеми*». Традиційні теорії політичної соціалізації називають їх агентами соціалізації.

Зовнішній восьмикутник моделі відображає «*макросистему*». Вона складається з інституцій, процесів та цінностей у таких сферах, як політика, економіка, освіта та релігія, включає міжнародне становище країни, національні, місцеві історичні та культурні традиції, символи і систему соціальної стратифікації (що стосується не тільки соціальних класів, а й етнічних і гендерних груп). Отже, «носії», що складають «*мікросистему*», функціонують у культурному й інституційному контексті «*макросистеми*», представленій вісьма вимірами.

Модель вказує на те, що громадянські ставлення молоді складаються на шляху від периферійного до центрального рівня їх участі і залучення в контексті громад, які постійно перетинаються (як на рівні школи або сусідів, так і, потенційно, на національному рівні). Цей процес не обмежується викладанням учням знань про їх права та обов'язки. Політична громада сама через свою повсякденну практику створює середовище і контекст для формування відповідних громадянських ставлень молоді. Значущу роль у процесі політичного навчання мають однолітки, ставлення яких до політичних ідей та громадянського вибору є також важливим чинником становлення громадянських ставлень та поведінки особистості [105].

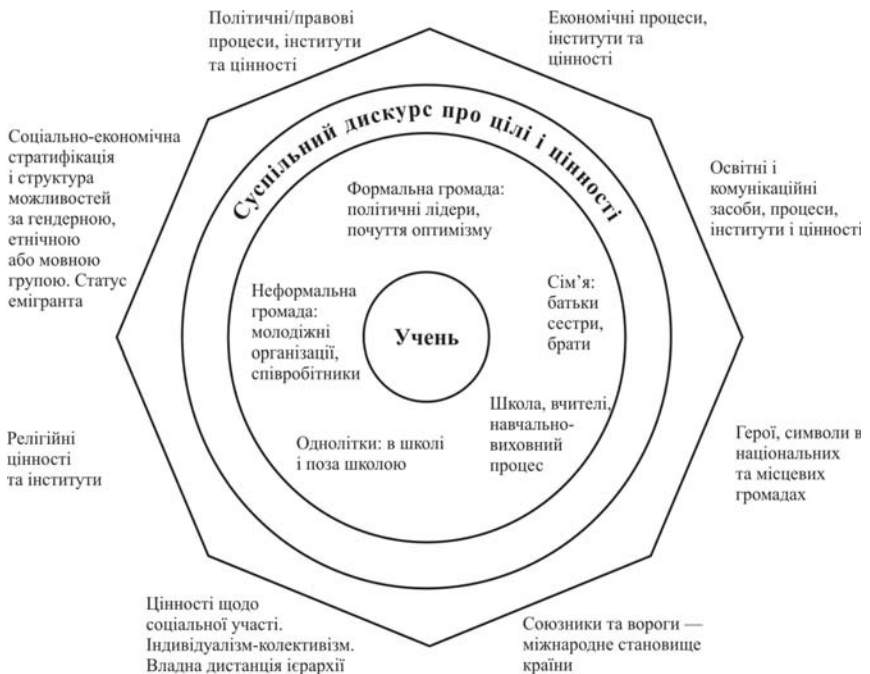


Рис. 1. Модель політичного навчання для дослідження ІЕА з громадянської освіти<sup>2</sup>

Як зазначалося в попередніх параграфах, політичне навчання, у процесі якого формуються громадянські ставлення особистості,

<sup>2</sup> Назви «носіїв» порівняно з оригіналом тут представлено з деякими скороченнями.

є складним процесом, що включає як *регульований цілеспрямований вплив* політичних та соціальних інститутів і процесів, так і *нерегульовані стихійні впливи*.

Цілеспрямований процес політичного навчання молоді реалізується, насамперед, системою освіти та її інститутами різних рівнів, а також дитячими і молодіжними організаціями та об'єднаннями, що вважаються спеціальними інститутами суспільства, які забезпечують політичну соціалізацію молоді. Реалізується він через комплекс навчально-виховних заходів, які називаються *громадянською освітою*.

Проте, на думку А. Реана, було б великим спрощенням вважати, що в офіційних соціальних інститутах, наприклад школі, процес політичної соціалізації завжди має цілеспрямований характер, а в неформальних об'єднаннях — навпаки. Проілюструвати це можна на такому прикладі. На уроках учнями набуваються знання, що мають безпосереднє громадянське значення. Проте учень засвоює не тільки матеріал уроку і ті соціальні правила, що декларуються вчителем у процесі навчання і виховання, а й ті, що, з точки зору вчителя, можуть бути випадковими. Відбувається закріплення не тільки правил і норм, але й засвоєння реального досвіду взаємодії вчителя з учнями або учнів між собою як моделі соціальної поведінки. Такий досвід може бути позитивним, якщо він співпадає з навчально-виховними цілями, і негативним, якщо він суперечить визначеним цілям [67].

Отже, у межах освіти і школи зокрема процес політичного навчання розглядається як синтез:

- *цілеспрямованої прямої політичної соціалізації*, що здійснюється у процесі викладання таких предметів, як історія, економіка, суспільствознавство, політична освіта і громадянська освіта, мета яких — безпосередньо впливати на політичні знання, вміння та ставлення молоді і, відповідно, моделі її поведінки;
- *цілеспрямованої непрямой політичної соціалізації*, що включає набуття знань, умінь, ставлень та цінностей, які не є політичними, але справляють вплив на подальше набуття специфічного громадянського досвіду;

- *нецілеспрямованої непрямой політичної соціалізації*, що має місце в так званих супутніх ситуаціях або неформальному навчанні в межах шкільної громади, що отримало назву «прихованого навчального плану» (з англ. hidden curriculum) [97].

Не можна не враховувати роль сім'ї в процесі політичного навчання молоді в закладах освіти. В. М'ясищев підкреслює її особливе місце в контексті формування ставлень молоді, що залежить від співпраці трьох інстанцій: сім'ї, педагога (педагогів) і шкільного колективу. Він писав, що вирішальну роль «у вихованні соціально-моральних ставлень, у формуванні стійкого, звично закріпленого і твердого рішення, що швидко приймається» має постійна узгодженість усіх цих ланок навчально-виховного процесу. А поведінка так званих проблемних дітей є результатом протиріч у вимогах цих суспільних інстанцій [49, с. 291].

Очевидно також, що політичне навчання в школі або інших закладах освіти має розглядатися через призму специфічного соціально-політичного контексту країни та її політичної культури і відповідати їм. У порівняльному дослідженні громадянських знань, проведеному К. Хан, було виявлено, що учні конструюють свої знання та ставлення до політичного світу шляхом встановлення зв'язків між тим, чого вони навчаються в школі, що вони дізналися з власного досвіду в сім'ї, школі та громаді, і тим, що вони спостерігали в ЗМІ та в більш широкому контексті політичної культури країни [98].

Певним чином підтверджують це положення і результати дослідження з громадянської освіти, що проводилося Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (IEA). У ході дослідження з'ясувалося, що в 14 років багато школярів уже належать до тієї політичної культури, яку вони поділяють з дорослими. Різниця показників між країнами, де досліджували громадянські ставлення 14-річних дітей, майже ідентична тій, яка була зафіксована серед дорослих у Всесвітньому дослідженні цінностей [82]. Слід зазначити, що традиційно найважливішим періодом становлення системи цінностей та здійснення вибору, у тому числі і політичного, вважають юнацький вік, що відповідає старшому ступеню школи [2].

З огляду на вищезазначене, цілеспрямоване формування громадянських ставлень молоді засобами громадянської освіти в школі має будуватися на узгодженості між собою всіх її складових — навчального плану і змісту навчально-виховного процесу, прийомів і методів навчання і виховання, шкільного оточення в цілому і шкільного клімату — та їх відповідності національній соціально-політичній практиці.

Н. Сенфорд, досліджуючи політичну соціалізацію студентів коледжу, свого часу зазначав: «Хоча курс політології може пробувати критичний дух... проте він частіше сприймається як предмет, з якого треба скласти іспит, аніж те, що впливає на вибір життєвого шляху. Для того щоб підвищити соціальну відповідальність... необхідно турбуватися не тільки про навчальний план, але й цінності, за якими ми живемо, та приклади, які подаємо» [102, с. 24]. Ця думка співзвучна з поглядами В. Мясищева на чинники ефективного навчального процесу, серед яких:

- правильність прийомів навчання;
- своєчасність (вікова) навчання;
- системність;
- тривалість навчання;
- позитивний приклад оточуючих;
- можливість для вправлення [49, с. 291].

Таким чином, ефективність заходів громадянської освіти щодо формування громадянських ставлень молоді залежить від багатьох чинників, серед яких і врахування соціально-психологічних закономірностей та механізмів політичного наuczання особистості, соціально-психологічних і психолого-педагогічних умов, які сприяють або, навпаки, ускладнюють засвоєння громадянського досвіду, а також розвиток теорії демократії і реальний соціально-політичний контекст.

## 1.4. Політична компетентність як результат політичної соціалізації: теоретичні та прикладні аспекти

*Політична соціалізація* покликана здійснювати дві основні функції: з одного боку — *адаптацію* особистості до вимог суспільства (його норм, цінностей, установок і т.д.), а з іншого — *розвиток* особистості як втілення її прагнення до незалежності, самостійності, готовності відстоювати свої інтереси й права в ситуації політичної взаємодії. Результатом політичної соціалізації має стати формування політичних компетенцій особистості, завдяки яким молоді люди зможуть не тільки адекватно орієнтуватися в невизначеному суспільно-політичному й інформаційному просторі, а й ефективно діяти в ньому для реалізації власних інтересів та потреб, приймати самостійні рішення й відповідати за них, колективно розв'язувати спільні проблеми тощо.

Цю готовність особистості до політичної взаємодії, активної участі в житті суспільства, на думку низки експертів, можна визначити через поняття «компетенцій». Таким чином, ефективна громадянська, політична поведінка може бути забезпечена завдяки наявності й дієвому функціонуванню певної системи політичних компетенцій особистості.

Водночас надзвичайно важливим для освітян і науковців залишається питання про те, що саме має виступати результатом навчання, які саме компетенції та якими засобами потрібно формувати взагалі і в сфері громадянської й політичної освіти зокрема. Ми вважаємо, що соціальне навчання як механізм соціалізації молоді загалом та політичної соціалізації зокрема має значні ресурси, які можуть бути залучені для формування й розвитку політичних компетенцій молоді в освітньому процесі.

На переконання одного з авторів теорії соціального навчання Дж. Роттера, *поведінка* людини *набувається в* значущому для неї *середовищі, насиченому соціальними взаємодіями* з іншими людьми. Дж. Роттер розглядає два типи змінних: *мотиваційну* (підкріплення) та *когнітивну* (очікування). При цьому підкріпленням вважається все, що викликає рух до мети або від неї. Для вирішення завдання

формування політичної компетентності найбільш привабливим у цій теорії є те, що першочергове значення надається саме виконанню, а не набуттю поведінки [91].

Водночас, на думку А. Бандури, винагород та покарань, які використовуються як підкріплення для засвоєння нової поведінки, недостатньо для того, щоб вона була інтеріоризована дитиною. Адже, як слушно зазначав А. Бандура, не тільки на нас здійснюється вплив, але й ми впливаємо на своє оточення [81]. Тому найбільш прийнятними *формами навчання* він визначив навчання через *моделювання, спостереження та імітацію* (одним з проявів якої є *ідентифікація*). На думку вченого, діти засвоюють нову поведінку через ідентифікацію з визначеною моделлю (або особистістю, яка виступає як певна модель), завдяки якій дитина може уявити себе на місці моделі, відчути її почуття чи зрозуміти її дії, пережити співчуття, співучасть, симпатію до цієї людини [5; 4; 81]. Тож підхід А. Бандури до соціального навчання доповнює ідеї Дж. Роттера, оскільки він пояснює *способи набуття* людиною різних видів складної *поведінки в умовах соціального оточення*.

У соціально-когнітивній теорії А. Бандури особливої ваги надається питанням *взаємодії* поведінки оточуючих та особистісних факторів людини (а саме, її *когнітивних процесів*, які забезпечують *самоконтроль та самоефективність* особистості). Соціальна поведінка особистості, згідно з А. Бандурою, набувається через навчання шляхом спостереження за поведінкою інших людей, які й виступають моделями для наслідування. Спостерігаючи, особистість навчається імітувати поведінку та моделювати себе за обраними зразками. Завдяки вербальним і образним репрезентаціям досвід аналізується особистістю, моделюється й зберігається і в подальшому може слугувати орієнтиром для майбутньої поведінки. А. Бандура вважає, що підкріплення (зовнішнє та самопідкріплення) детермінує й регулює поведінку особистості і є необхідною умовою для соціального навчання. Так, якщо поведінка обраної моделі винагороджується іншими людьми, а не карається, тоді її доцільно імітувати (зовнішнє підкріплення), тоді як самопідкріплення передбачає, що особистість нагороджує себе заохоченнями щоразу, коли досягає встановленої нею ж норми поведінки [59].

Здатність особистості до саморегуляції при організації поведінки, на думку А. Бандури, відіграє чи не найважливішу роль у соціальному навчанні. Поведінка людини регулюється через самоспостереження й оцінюється через самооцінку. Позитивна самооцінка веде до заохочувального типу реагування, а негативна — до караючого (внутрішні критерії заохочення та покарання виробляються на основі реальних наслідків попередніх подій) [59].

Окремо слід зупинитись на когнітивних процесах особистості, що забезпечують її самоефективність [59]. Через призму соціально-когнітивної теорії А. Бандури *самоефективність* розуміється як *усвідомлена здатність людини долати специфічні, часом складні ситуації й впливати на ефективність діяльності в цілому*. Іншими словами, йдеться про *переконання людини стосовно власної здатності вибудовувати поведінку, відповідну специфічному завданню чи ситуації та керувати подіями, що впливають на її життя*. Людина, яка усвідомила свою самоефективність, докладає більше зусиль для вирішення складних завдань, ніж та, яка сумнівається у власних можливостях. Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, призводить, зазвичай, до позитивних результатів і сприяє формуванню самоповаги особистості, тоді як люди з низькою самоефективністю, вважаючи себе не здатними опанувати складні ситуації, концентруються на власних недоліках і болісно переживають, картаючи себе за «некомпетентність». Вочевидь, люди, які усвідомлюють себе самоефективними, частіше діють більш продуктивно та є більш успішними у подоланні певних труднощів, вирішенні складних завдань (і, зокрема, суспільно-політичних), а відтак, і в більшості ситуацій соціальної взаємодії. *Розвиток самоефективності*, на думку автора теорії, *забезпечується формуванням когнітивних умінь* будувати свою поведінку, набуваючи «непрямого» досвіду (отриманого при спостереженні за іншими людьми, що мають приблизно рівні з індивідом здібності, які демонструють уміння виконати поставлене завдання); важливими також є знання про власні досягнення, вербальні переконання й підтримка з боку соціального оточення, а також здатність м'яко входити у стани фізичного чи емоційного підйомів, які забезпечують успіх у вирішенні поставлених особистістю завдань. Тож, згідно із соціально-



когнітивною теорією А. Бандури, *научати людей організовувати, управляти власною поведінкою доцільно через формування умінь та навичок самоефективності й самоконтролю* [59].

Пізніше А. Бандура розробив концепцію *колективної ефективності*, що виявляється у впевненості групи людей у тому, що вони можуть спільними зусиллями добитися соціальних змін. Автор визначив фактори, які впливають на те, чи відбуватиметься навчання чи ні. Це, зокрема: 1) *вік моделі*, 2) *компетентність* та 3) *рівень мотивації* людини (який покращує чи погіршує *моделювання*, *спостереження* та *імітацію*). Через соціальне навчання людина засвоює широкий різноманітний набір форм емоційного реагування і способів дій. Тільки з того моменту, як поведінка засвоюється, важливу роль у визначенні того, чи буде дана поведінка в подальшому відтворюватись, починає відігравати підкріплення [4; 5; 81].

Серед факторів, які негативно впливають на колективну ефективність, А. Бандура відзначає бюрократичні практики осіб, наділених владою, з якими стикаються громадяни, намагаючись вирішити ті чи ті актуальні питання. Перепони, з якими стикаються групи людей у своїх спробах бодай що-небудь змінити, та невдалий попередній досвід вирішення громадсько-політичних справ, а також усвідомлення того, що потрібно занадто багато часу, щоб добитися бодай якихось помітних змін, виступають негативним підкріпленням, сприяючи формуванню низької політичної ефективності, а відтак ведуть до відмови діяти. І тоді багато хто з них «замість того, щоб удосконалити засоби для побудови власного майбутнього... неохоче передають управління в руки технічних спеціалістів і суспільних діячів» [86].

Найвагомішим положенням теорії А. Бандури для нашого дослідження є ідея щодо *застосування процедур моделювання з метою формування нової когнітивної та поведінкової компетентності* [81].

У трактуванні феноменів навчання в контексті соціалізації вагомим значення надається *когнітивному аспекту*. Так, У. Мішел [81] визначив когнітивні змінні соціального навчання у людей, які мають особистісний, суб'єктний характер: 1) різні види компетентності (набори здібностей, які впливають на думки й дії людини);

2) стратегії кодування (різна репрезентація чи символізація подій, що відбуваються); 3) очікування (суб'єктивне передбачення вірогідності того, що певні способи поведінки чи події ведуть до визначених результатів); 4) суб'єктивні цінності (цінність, яка надається різним результатам); 5) системи саморегулювання (поведінка регулюється виходячи з власних індивідуальних стандартів).

Згідно з теорією соціального научання, розробленою Дж. Роттером, соціальну поведінку особистості можна вивчити й описати за допомогою понять «поведінковий потенціал», «очікування», «підкріплення», «цінність підкріплення», «психологічна ситуація», «локус контролю» [91].

На думку Дж. Роттера, на поведінку людини впливає цінність очікуваного підкріплення, адже різні люди цінують та надають перевагу різним підкріпленням: для одних ціннішими є похвала, повага і визнання з боку оточення; для інших — матеріальні цінності; треті чутливіші до покарань і т.д. Цінність підкріплення (як і очікування) базується на особистісному досвіді та може змінюватись з плином часу та залежно від ситуацій. При цьому *цінність підкріплення* не залежить від очікування, а *пов'язана з мотивацією*, тоді як *очікування* — *з пізнавальними процесами*. Згідно з даною теорією, передбачення вірогідності поведінки особистості в певній ситуації ґрунтується на двох змінних — очікуванні та цінності підкріплення.

Дж. Роттер вважав, що люди завжди прагнуть максимізувати заохочення і мінімізувати чи уникнути покарання. Мета визначає *напрямок поведінки людини в пошуках задоволення основних потреб, які обумовлюють набір різних типів поведінки*, що включають, у свою чергу, різні набори підкріплень. При цьому для прогнозу поведінки Дж. Роттером та його послідовниками було видокремлено шість видів потреб: 1) «статус визнання», що означає потребу почувати себе *компетентним* і визнаним авторитетом у широкому спектрі діяльності; 2) «захист-залежність», що визначає потребу особистості у захисті від неприємностей і очікуванні допомоги від інших у процесі досягнення значущих цілей; 3) «домінування», що включає потребу впливати на життя інших людей, контролювати їх і домінувати над ними; 4) «незалежність», що визначає потребу приймати самостійні рішення й досягати мети без сторонньої допо-

моги; 5) «любов і прив'язаність», що включають потребу в прийнятті й любові інших; 6) «фізичний комфорт», що включає потребу у фізичній безпеці, здоров'ї й відсутності болю і страждань [91].

Дж. Роттер вважав, що кожна категорія потреб складається з трьох основних компонентів: потенціал потреби, її цінність і воля до діяльності. При цьому *людина схильна прагнути мети, досягнення якої буде підкріплено, а очікувані підкріплення матимуть високу цінність.*

Отже, як було зазначено вище, стрижневою проблемою концепції соціального навчання є проблема соціалізації. У своєму дослідженні ми будемо спиратися на принципи суб'єктності, а також діяльничності сутності людини. Найбільш прийнятним вважаємо визначення **соціалізації** як **двостороннього процесу**, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з іншого — активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища [2]. Водночас слушним видається зауваження В.В. Москаленко про те, що успішною соціалізацією може вважатися ефективна адаптація людини до суспільства й одночасно здатність певною мірою протистояти суспільству, тому, що заважає її саморозвитку і самоствердженню. Тож у самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини із суспільством і ступенем уособлення її в суспільстві. «Соціалізація, будучи складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку, постає як єдність двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Разом з тим засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності» [48, с. 192]. Отже, соціалізація передбачає як включення людини в систему суспільних відносин, так і самостійне, суб'єктне відтворення нею цих стосунків, засвоєного соціального досвіду тощо. Результатом цього активного відтворення стає формування образу соціального світу, частиною якого є уявлення про себе як про частину цього світу. Цей образ стає для людини, за висловом Г.М. Андреевої, сконструйо-

ваною реальністю. А тому соціалізацію можна розглядати як процес конструювання [2; 48].

Бачення особою «картини світу» визначається сформованою системою понять (значень) [68]. Першим етапом формування цілісної картини світу є утворення у дітей так званої мовної картини світу, яка спочатку є просто *засвоєнням та повторенням, відтворенням вербалізацій дорослих*, що стосуються різних сторін життя людей, та не є на даному етапі сформованим світоглядом. Були проведені емпіричні дослідження, які й підтвердили це положення (див. [68]). Так, було з'ясовано, що світоглядні установки, які стосуються ставлення старшокласників до політичних та суспільних подій, значною мірою співпадають зі ставленнями до них батьків. Водночас у тому ж дослідженні було встановлено переважну відсутність (у 60% випадків) розуміння дорослими (навіть з боку матерів) особистісних переваг, емоційних ставлень і оцінок своїх дітей, які визначають їх вибір і спрямування дій. Унаслідок цього змістом процесу соціалізації дитини, зазначає С. І. Розум, є нав'язування їй суспільством через близьких їй людей поглядів на світ, а також образу дій та ціннісних орієнтацій. При цьому **ефективність соціалізації**, на думку Л. І. Анциферової, **пов'язана з: 1) активністю дитини в освоєнні світу**, а також 2) з її **суб'єктивним ставленням до світу** та 3) **до самої себе**.

Таким чином, соціалізація передбачає як включення людини в систему суспільних відносин, так і самостійне, суб'єктне відтворення нею цих стосунків, засвоєного соціального досвіду тощо. Ми дійшли висновку про те, що *ефективність політичної соціалізації пов'язана не тільки з активністю особистості в освоєнні політичного простору, а й із системою суб'єктивних ставлень до самої себе та до суспільно-політичного простору держави*. На нашу думку, система політичних ставлень особистості відображає її психологічне включення до суспільно-політичного простору та опосередковує, детермінує її громадянську, політичну поведінку, до певної міри визначає ступінь залучення людей до політичного, суспільного життя країни.

**Політичні компетенції як складові компетентної політичної поведінки громадянина.** Незважаючи на велику кількість публіка-

цій, присвячених вивченню різних аспектів проблеми компетенцій [10; 17; 19; 22-24; 26; 28; 32-35; 46; 47; 51; 54; 65; 76; 80; 84; 89; 90; 93; 98; 103], сфера дослідження власне політичних компетенцій є чи не найменш освоєною. Аналіз наукових публікацій показав, що найбільша увага на сьогодні приділяється науковцями вивченню й виокремленню компетенцій у таких галузях знання, як *педагогіка* (виділяють ключові (життєві) та предметні компетенції учнів, студентів і викладачів [10; 17; 19; 22-24; 28; 32; 33; 35; 54; 84; 89; 90; 98]), *політологія* (вивчають компетенції державних службовців, лідерів, посадовців тощо [26; 51; 103]), *психологія управління* (визначають компетенції управлінців різного рівня — від керівників до менеджерів [34; 46; 93]). Зазвичай компетенції розробляються дослідниками на запит конкретної установи (організації) й для визначених ролей, посад з огляду на їх функціональні обов'язки [34; 46; 93]. Водночас спільною ознакою всіх компетенцій є те, що вони *дають змогу особистості ефективно діяти* у визначеній галузі (чи певній діяльності) або *виконувати певні функції*. Виходячи із цього логічно припустити, що набуття політичних компетенцій дасть змогу громадянину ефективно діяти в суспільно-політичному просторі.

Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (Швейцарія, США, Канада) визначили поняття «компетенція» як *«здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання»*, і далі: *кожна компетенція «...побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь — усього того, що можна мобілізувати для активної дії»* [33, с. 10]. У публікаціях вітчизняних авторів це поняття розкривається через такі категорії, як «здатність до дії», «уміння використовувати знання у практичній діяльності», «уміння мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід» тощо [84], та, за висловом І. Г. Єрмакова, описує *сферу зв'язків, яка існує між знаннями, уявленнями, навичками, уміннями і дією*, впровадженням, *реалізацією* на практиці, *діяльності*. Саме «вживання», застосування, згідно з думкою Н. Хомського, є актуальним виявом компетенцій як «прихованого», неявного, потенційного [22].

З огляду на широке вживання в науковому обігу понять: «компетентність», «компетенції», «компетентності» — варто відзначити, як вони співвідносяться між собою. На нашу думку, компетентність визначається сформованістю системи компетенцій (компетентностей) особистості.

Окремим напрямом можна виділити численні дослідження, проведені переважно зарубіжними вченими (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, І. О. Зимня, В. М. Куніцина, Г. Е. Белицька, Л. І. Берестова, В. І. Байденко, А. В. Хуторський, Н. О. Гришанова та ін.), що стосуються різних аспектів *орієнтованої на компетенції освіти* (так званий СВЕ-підхід) [22-24]. Відзначається, що для здійснення реформ у освіті важливо визначити необхідний перелік ключових компетенцій, за якими й оцінюватиметься якість освіти. Водночас, як відзначає І. О. Зимня, ключові компетенції — «...суть найбільш загальне й широке визначення адекватного вияву соціального життя людини у сучасному суспільстві» [22]. Що ж стосується компетентнісного підходу в освіті (ще один термін, що зустрічається в сучасній літературі), то центральне поняття, через яке висвітлюються основні положення цього підходу — компетентності [22-24], яке, на думку авторів, включає «...не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, соціальну і поведінкову» (цит. за [22]).

Розробники «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» в Росії поділяють компетентності за сферами, вважаючи, що в структурі ключових компетентностей мають бути представлені: 1) компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності (ґрунтується на засвоєнні засобів набуття знань з різних інформаційних джерел); 2) *компетентність у сфері громадянсько-суспільної діяльності* (передбачає виконання ролей громадянина, виборця, споживача тощо); а також 3) компетентність у сфері професійно-трудової діяльності; 4) у побутовій діяльності та 5) у сфері культурно-дозвіллевої діяльності [22].

Цікаву класифікацію ключових компетенцій, що ґрунтується, зокрема, на положенні В. М. Мясіщева про те, що людина виявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, самої себе, до праці, створила І. О. Зимня, яка виділила три основні групи

компетенцій та визначила компоненти, що входять до кожної з них. А саме: 1) *компетенції, які стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування* (компетенції ціннісно-сислової орієнтації у Світі; компетенції інтеграції, компетенції здоров'язбереження, компетенції самовдосконалення й саморозвитку; *компетенції громадянськості* (знання й дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність; впевненість у собі; власна гідність; громадянський обов'язок; знання й гордість за символи держави)); 2) *компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини і соціальної сфери* (компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, партнерами, сім'єю і т.д., компетенції вирішення конфліктів, готовність до співробітництва, настанови на толерантність у взаємодії, повагу до іншого, соціальну мобільність; компетенції спілкування); 3) *компетенції, що стосуються діяльності людини* (компетенції пізнавальної діяльності; компетенції діяльності, які включають засоби й способи діяльності, як-то: планування, проектування, моделювання, прогнозування тощо — та орієнтацію у різних видах діяльності; компетенції інформаційних технологій) [22].

Серед видів компетенцій дослідники найчастіше виділяють: інформаційну, соціальну, пізнавальну й життєву. Так, Л. В. Сохань до соціальних і політичних компетенцій відносить: здатність і бажання брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішень у групі, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, бажання сприяти функціонуванню й зміцненню демократичних інститутів. Важливими вона вважає також готовність помічати проблеми і шукати шляхи їх розв'язання; здатність проявляти ініціативу; вміння аналізувати нові ситуації і застосовувати знання для такого аналізу тощо [19].

Політичну компетентність як окремий вид виокремлюють, передусім, західні фахівці, наголошуючи на тому, що вона включає компетенції, пов'язані з виконанням ролі громадянина, й часто визначають її як соціальну співучасть. Так, у Німеччині, наприклад, дається визначення соціальної співучасті як мистецтва жити у спільноті зі спільними цінностями та за демократичних умов життя. Тоді як у Нідерландах, приміром, політична компетентність розглядається як «активна громадянська позиція в демократичній, багатокультурній спільноті та з урахуванням міжнародної спільноти» (цит. за [84,

с. 178]). Данія має досвід підготовки підростаючого покоління до участі у вільному демократичному суспільстві, формуючи у молодих людей такі політичні компетенції, як відповідальність, розуміння своїх прав і обов'язків [84]. Серед п'яти ключових компетенцій, якими мають володіти молоді європейці, Рада Європи в окрему групу виділяє «...політичні і соціальні компетенції, такі як здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у підтримці й покращенні демократичних інститутів...» (цит. за [22, с. 6]).

*Здатність до дії, або соціальні компетентності*, згідно з теорією Ф. Одіже, є однією з трьох груп компетентностей, на формування яких має бути спрямована громадянська освіта, і визначається автором як здатність жити й *співпрацювати* з іншими; здатність розв'язувати конфлікти за принципами демократичного права і здатність брати участь у публічних дебатах. Серед інших категорій компетентностей вчений виокремлює: *когнітивні компетентності*, які, у свою чергу, включають: а) правові та політичні компетентності; б) знання міжнародної ситуації; в) компетентності процедурного характеру; г) знання принципів і цінностей прав людини і демократичного громадянства та *етичні компетентності й ціннісний вибір* [60].

Р. Фельдхаус розглядає компетентності як комплекс знань, установок і цінностей, інтелектуальних вмінь та умінь участі й класифікує їх відповідно до чотирьох вимірів громадянства: політико-правового, соціального, культурного та економічного. Так, він вважає, що *політична і правова компетентність* передбачає: 1) знання політичних систем і процесів, прав та обов'язків; 2) усвідомлення того, як приймаються рішення і відбуваються зміни в демократичному суспільстві; 3) демократичне ставлення, а також 4) уміння та навички участі. Тоді як *соціальна компетентність* включає: 1) знання про місце особи у суспільстві та фактори, що його визначають; 2) співвідношення особистого та суспільного життя; 3) толерантне та поважне ставлення та 4) уміння і навички спілкування та розв'язання конфліктів [60].

Отже, *політичні компетенції* ми визначили як комплекс **умінь, знань, мотивів**, сформованих у процесі **політичної соціалізації**



(і, зокрема, через соціальне навчання), що сприяють розвитку здатності особистості ефективно функціонувати у громадсько-політичному бутті. Ми встановили, що в єдності трьох компонентів (когнітивного, мотиваційного і поведінкового) вони є підґрунтям, передумовою для **розвитку компетентної політичної поведінки** (участі, діяльності) **громадянина** [74]. Уміння забезпечують можливість виконання дії не тільки у звичних, але й в умовах, що змінилися, припускають свідоме гнучке використання наявних знань і навичок для вибору способів дії відповідно до поставленої мети діяльності. У зв'язку із зазначеним стає зрозумілим, що «політичними» компетенції стають з огляду на сферу їх використання. Отже, важливе значення мають стрижневі (базові, ключові) компетенції, які є універсальними за своїм характером і можуть застосовуватись у різних сферах діяльності, й, зокрема, у соціально-політичній, а також соціальні компетенції.

Слушним нам видався підхід Д.В. Ольшанського до розгляду **поведінки** як сукупності дій, **зумовлених рівнем компетентності** [55]. Розглядаючи *політичну поведінку громадян* не лише як сукупність реакцій на діяльність політичної системи, а й як різні *форми їх практичної взаємодії з політичним середовищем* у сфері політичних відносин з метою впливу на інститути влади, задля досягнення власних цілей та інтересів тощо, логічно припустити, що її ефективність залежатиме великою мірою від «набору» (репертуару) та рівня *сформованості й дієвості політичних компетенцій* особистості. Тож міра розвиненості та актуалізованості тих чи тих політичних компетенцій громадянина (або групи людей) визначає рівень залучення (високий, низький, середній) до політичного життя країни та особливості (різні рівні, види, форми і т.д.) їх суспільно-політичної поведінки, а точніше, політичної участі, яка є так званою мобільною формою політичної поведінки.

Варто додати, що *політичну участь* (а також дію, діяльність), на нашу думку, можна розглядати як **поведінковий вияв**, вираження і відображення **процесів політичної соціалізації** та як свідчення ступеня ефективності політичної соціалізації індивіда. Серед різновидів політичної участі сучасний політичний психолог О.Б. Шестопал називає *інстинкти, навички та розумні дії* [92]. Інстинкти,

на думку авторки, є виявом вроджених біологічно обумовлених моделей поведінки і в політико-громадянському просторі можуть виявлятися в *інстинктивних формах поведінки*: від самозбереження, солідарності і аж до виявів агресії, жорстокості.

Що стосується *навичок*, то, як вказує О.Б. Шестопал, численні прояви людської поведінки є результатом навчання (див. [5; 6; 15; 43]). Представники біхевіоризму загалом притримувались моделі політичної соціалізації, згідно з якою політична поведінка особистості знаходиться під значним впливом винагороди чи програшу. Так, за теорією «політичного обміну» в результаті обміну діяльністю з іншими учасниками політичного процесу, отримувались певні переваги [6]; а згідно з так званою теорією «роботизації політики» (Б. Скіннер і послідовники) сутність та спрямованість політичної поведінки розглядається як результат дії «комплексів підкріплення», тобто автори вважають, що достатньо лише ретельно визначити, зважити пропорції покарань та заохочень (стимулів) для того, щоб отримати бажану поведінку (реакцію) [6].

*У процесі політичної соціалізації формується* весь набір різноманітних *установок*, які в подальшому і стають *джерелом політичної поведінки особистості*. Тож завдяки більш гнучкій теорії «соціального навчання» (А. Бандура, Дж. Ротгер, Р. Уолтерс та ін.) наукове знання було доповнене уявленнями про *мотивацію, установку, волю особистості*, які відіграють роль *посередника між середовищем та поведінкою людини*.

Що стосується *політичних умінь*, то йдеться про ті з них, які потрібні для виконання своєї ролі (у нашому дослідженні — *ролі громадянина*) і відповідних функцій. *Політичні уміння* передбачають, що громадянин знає, *що* він має робити у своїй політичній ролі та *як* йому досягти бажаного результату [55]. У нашому дослідженні категорія «політичні уміння» набуває особливого значення в контексті поняття «політичні компетенції».

*Розумні дії*, за О.Б. Шестопал, — це ще одна форма поведінки, головною характеристикою якої, на відміну від двох вищеописаних, є чітко означене цілепокладання. Іншими критеріями «розумності» дій визначають: ефективність (порівняння мети з результатом);

ступінь усвідомлення політичних дій; відповідність «вищим» цінностям тощо [92].

Ми дотримуємось думки про те, що *компетентна політична поведінка* громадянина передбачає його здатність осмислено діяти на основі здобутих знань та застосовувати їх у житті й, зокрема, у суспільно-політичній сфері для задоволення власних потреб, реалізації власних значущих цілей, прагнень, намірів, лобювання інтересів та розв'язання конкретних завдань, проблем, питань, ситуацій тощо.

Політичні компетенції виявляються в громадянській, політичній поведінці та детерміновані ставленням людей до політики й участі в ній.

**«Ставленняві» відносини з політикою  
як відображення психологічного включення особистості  
до суспільно-політичного простору**

У моделі політичної участі К. Пейтмана *політична компетентність* (як когнітивно-емоційний аспект взаємин індивіда з політикою) співвідноситься з *політичною поведінкою* (поведінковий аспект) [7].

Продуктивним видається виділення двох аспектів політичної участі — «зовнішнього» (поведінкового, дієвого) та «внутрішнього» (психологічного, емоційно-ціннісного) [7; 58]. Існує й думка про те, що вирішальними в поведінці людини є внутрішні спонуки, адже «людина не може діяти завжди раціонально-інструментально: їй притаманні певні почуття, симпатії та антипатії, а тому в політичній діяльності суттєву роль відіграє суб'єктивний компонент» [58, с. 62]. Цілком виправданим і зрозумілим є інтерес соціальних і політичних психологів (як практиків, так і теоретиків) саме до «внутрішньої» складової *політичної поведінки* громадянина, оскільки вона *обумовлює, скеровує, пояснює, спрямовує, мотивує та є причиною поведінки «зовнішньої»*. Так, зокрема, досліджуючи політичні цінності, В.В. Петухов дійшов висновку про існування «внутрішнього» (мотиваційно-ціннісного) і «зовнішнього» (що виявляється в активних діях у полі політики) рівнів політичної участі [7]. На думку І. Білоус, з огляду на це доцільно брати до уваги не тільки активну

політичну поведінку особистості (що відображає інструментальне, дієве включення до суспільно-політичного простору), а й *психологічне включення в політику* (що передбачає «...ставленнєві відносини з політикою та її суб'єктами...») і визначає ступінь готовності особистості брати участь у політичному житті) [7, с. 28].

Сама система ставлень здатна об'єднати, на думку І. Білоус, «внутрішній» (орієнтаційно-ціннісний) і «зовнішній» (інструментально-дієвий) рівні політичної участі і є своєрідним посередником, «містком» між ними: «...Перехід на рівень практичної участі в політиці означає якісно новий рівень ставлення до неї — рівень діяльності, коли ставлення втрачає автономне, самостійне значення, включається в структуру діяльності і стає допоміжним, «механічним» її регулятором» [7, с. 54].

Слушним видається також підхід до знання як *інструменту розв'язання проблем*, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини. Водночас важливо не тільки знати, «як свій політичний інтерес трансформувати в конкретні політичні дії, як вдіяти, що зробити, щоб їх голос був почутий, щоб вплинути на владу, усвідомлення можливості впливати» [61], а й мати *глибинні детермінанти* (інтереси, потреби, цінності, мотиви, настанови, ставлення тощо), що становлять *внутрішню готовність* особистості до включення у суспільно-політичне життя. Іншими словами, йдеться про інтерес до політики; про роль настанов і громадсько-політичних орієнтацій щодо важливості участі, про систему ставлень до себе й до держави, про власний потенціал впливу, а також про мотиви політичної участі громадян.

Отже, сама система ставлень особистості до політики є свідченням психологічного включення до суспільно-політичного простору та опосередковує, детермінує (можливо, навіть скеровує, мотивує) поведінкові вияви включення до нього, тобто певною мірою визначає готовність молодих людей брати участь у політичних (а також суспільних, громадських) справах країни, ефективно й компетентно діяти задля задоволення потреб, інтересів (своїх та інших співгромадян), втілення значущих цілей і розв'язання актуальних проблем, ситуацій, завдань тощо.

Таким чином, **політичну поведінку** визначаємо як процес взаємодії соціальних суб'єктів (зокрема, *громадян*) з політикою, що передбачає свідомий **вибір рівня** та форм залученості до суспільно-політичного життя, які можна представити у вигляді певного континуума [6; 15], крайніми точками якого є мінімальна (низька) та максимальна (висока) участь у цьому житті. Політична поведінка **опосередковується** й визначається **системою політичних ставлень особистості**.

Що стосується **форм політичної поведінки** громадян, то за ознакою більшої чи меншої залученості до суспільно-політичного життя країни їх виокремлювали у своїх роботах С. Верба та Н. Най, А. Марш, Л. Мілбрайт, Д. Ольшанський та ін. *Засвоєння різних форм політичної поведінки* відбувається в процесі політичної соціалізації, на що й спрямовані зусилля суспільно-політичної системи й, зокрема, громадянської, політичної освіти. Їх спектр є досить широким, починаючи від емоційних реакцій індивіда (позитивних або негативних) на дії політичної системи та її інститутів і закінчуючи активною дією політичною позицією.

Щодо рівнів політичної поведінки особистості, то цікавим видається підхід Л. І. Анциферової, В.В. Москаленко, які виокремили **три рівні** політичної суб'єктності, а саме: 1) низький, що характеризується байдужістю до політики, недостатнім усвідомленням індивідом своїх спонук, потреб, а також можливостей впливати на ситуацію; 2) середній рівень передбачає інтерес до суспільного життя, участь у виборах, ситуаційну участь в певних політичних акціях та свідоме ставлення до всього цього; 3) високий рівень передбачає високий рівень особистої свободи громадянина — «свободи переживати актуальні проблеми суспільного розвитку і впливати на них» [7]. Така особистість, на думку авторів, відчуває власну причетність до долі країни і своєї спільноти та впевнена у тому, що своїми діями приносить їм користь. Для цього рівня характерне широке залучення громадян до політичного життя, активна участь у політиці на будь-якому рівні, відповідно до обраної політичної ролі [7]. Ідея виділення трьох рівнів політичної поведінки особистості видалась нам продуктивною для конструювання власної теоретичної моделі політичних компетенцій громадянина.

Ми виходимо з того, що набуття, засвоєння певних тих чи тих компетенцій веде до компетентної політичної поведінки різного рівня, при цьому кожен наступний рівень політичної поведінки включає в себе компетенції з попередніх рівнів і на кожному з них додаються нові, специфічні компетенції більш високого рівня.

На основі теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення даних наукових досліджень ми сконструювали **теоретичну модель політичних компетенцій** молоді, як певну *ідеальну модель*, яка може слугувати орієнтиром як для потреб демократичної політичної й громадянської освіти, так і формування політичної культури молоді.

Сконструйована нами трирівнева теоретична модель компетентної політичної поведінки громадянина розгортається (конкретизується) через систему компетенцій.

*Перший* (низький, мінімальний) *рівень компетентної політичної поведінки* визначено як «пізнавальну суспільно-політичну активність» та розкрито через когнітивні компетенції, пов'язані з уміннями здобуття й опрацювання необхідних знань:

- збір необхідної інформації (про суспільно-політичне явище, подію, організацію, політичного діяча, лідера тощо);
- аналіз здобутої інформації та її загальна оцінка (раціональна — «підтримую — не підтримую», «важливо — не важливо» тощо; та емоційна — «подобається — не подобається», «гарно — погано»; «довіряю — не довіряю» і т.д.).

*Як базову значущу компетенцію* виокремлено мотивацію особистості до участі/неучасті у суспільному житті.

*Другий* (середній) *рівень* — «ситуаційна політична участь» — розкрито через навички політичної участі. На цьому рівні до компетенцій попереднього рівня додаються:

- здатність зробити виважений, усвідомлений суспільно-політичний (або громадянський) вибір;
- готовність підтвердити свій вибір фактично, через голосування, що, у свою чергу, передбачає: а) знання процедур виборчого процесу; б) володіння навичками голосування;
- відповідальність за свій громадянський вибір.

*Третій (високий) рівень* — «політична діяльність громадянина (чи групи громадян)» — передбачає взаємодію з політичним середовищем через:

- моніторинг (відслідковування) суспільно-політичних подій, явищ тощо;
- збір інформації про шляхи розв'язання актуальної проблеми (потреби, інтересу) та про можливі способи дії, про те, хто може допомогти у вирішенні питання і як;
- вибір способу дії (лобіювання) — індивідуального, групового, масового.

Для кожного із способів лобіювання інтересів визначено специфічний набір компетенцій. Для індивідуального важливими є:

- позитивна оцінка власної спроможності бути активним учасником політичного процесу;
- віра у власні сили, спроможність впливати на суспільство в цілому (зокрема, на ухвалення суспільно-політичних рішень);
- знання законодавства й процедур звертання до державних органів влади;
- особистісні якості (наполегливість, життєстійкість, цілеспрямованість, рішучість тощо).

Для громадян, які долучаються до участі у молодіжних, громадських і суспільно-політичних об'єднаннях, окрім перерахованих вище компетенцій, важливими є:

- уміння йти на компроміс;
- довіра й повага до членів групи;
- здатність до партнерських стосунків.

Масовий спосіб дії передбачає участь у демонстраціях, пікетах, страйках, а також політичних мітингах, зібраннях і потребує набору специфічних компетенцій.

Водночас лише конструювання такої теоретичної моделі не вичерпує спектра практичних запитів, що висуваються сьогодні перед соціальними психологами. Адже важливо визначити наявний рівень сформованості політичних компетенцій (мотиваційних, когнітивних і конативних) сучасної студентської молоді для подальшого їх розвитку, формування, і, зокрема, засобами соціального навчання. Адже, як слушно зауважила І. В. Жадан, «...саме сту-

пінь сформованості політичних компетенцій, з одного боку, найбільшою мірою визначає рівень політичної соціалізованості громадян у демократичному суспільстві, з іншого — закладає базу для подальшого розвитку особистості і спільноти» [18, с. 238].

### ***Базові компоненти системи політичних компетенцій як вияв політичних ставлень сучасної молоді***

Для виявлення наявного рівня сформованості політичних компетенцій сучасної молоді було проведено анкетування за розробленим нами опитувальником, у якому взяли участь 255 респондентів (студенти різних спеціальностей вищих навчальних закладів) (детальніше див. [73]).

Метою емпіричного дослідження було визначення «сильних» і «слабких ланок» у структурі політичних компетенцій молоді, виявлення тих базових компетенцій, які найбільше потребують формування (чи то розвитку, підтримки, певного коригування тощо).

За результатами аналізу отриманих емпіричних даних методом факторного аналізу були виявлені й проаналізовані базові компоненти, навколо яких будується система політичних компетенцій сучасної студентської молоді.

*Перший* ми інтерпретували як *фактор некомпетентності політичного вибору* (11,8% сумарної дисперсії). У ньому відображено, скоріше, відсторонену, відчужену позицію громадянина, яку можна представити як певний континуум, на одному полюсі якого відображено тип поведінки людини, яка вважає за необхідне голосувати на виборах, проте свій вибір вона робить некомпетентно, бо «...не розуміється на політиці», «не розуміє, чим різняться політичні сили», і аж до виявів повної відмови від політичного вибору й будь-якої взаємодії з суспільно-політичною сферою («не цікавлюсь політикою ні в якому вигляді») — на іншому. Таким чином, представлений фактор вичерпно описує *тип поведінки громадянина*, у якій демонструється *неготовність зробити виважений політичний вибір*.

*Другий фактор* був означений нами як *«ставлення до політико-правової освіти»* (8,5% дисперсії), відображає міру усвідомлення молоддю необхідності політичної освіченості й важливості право-



вих знань і умінь, які можна використати для захисту прав. Йдеться також про розуміння важливої *ролі правової просвіти* для реалізації власної громадянської позиції й захисту прав та інтересів (своїх та інших співгромадян). Увиразнюється в цьому факторі й наявність *певного інтересу* з боку респондентів до сфери *політики*, який виявляється в різних формах взаємодії з нею.

Для того щоб зрозуміти, наскільки отримані правові знання «забезпечують» можливість для людини діяти (тобто наскільки актуалізують власне поведінковий аспект), ми поставили перед опитуваними запитання: «Чи маєте Ви уявлення про порядок дій у тому випадку, коли необхідно захистити свої громадсько-політичні інтереси?» й отримали такі відповіді: «не знаю, але гадаю, що в разі виникнення такої потреби зможу довідатись» — 37,5% (від числа опитаних); «маю досить приблизне уявлення» — 34,4% опитаних; «так, добре знаю» — 12,6%; «не вірю в те, що вдасться це зробити» — 9,9%; «не знаю, де і як можна про це довідатись» — лише 4,3% та «не знаю і знати не хочу, бо то не моя турбота, а відповідальність влади» — тільки 1,2% від загальної кількості опитаних. Тож загалом можна констатувати досить *оптимістичну налаштованість* опитаних на *віднайдення алгоритму дії* задля *відстоювання чи то захисту власних політичних, громадянських інтересів*. Утім, такий оптимізм є радше виявом того, що цим молодим людям ще не доводилось насправді стикатися з реальними проблемами, які б потребували таких дій.

Формулюючи гіпотетичну ситуацію у запитанні: «Уявіть собі, що перед Вами виникла проблема, розв'язання якої потребує взаємодії з представниками органів влади. Як Ви будете діяти?», ми очікували отримати інформацію про можливі шляхи розв'язання актуальної проблеми (потреби, інтересу) громадянина й превалюючі способи дії. З'ясовано, що більше половини опитаних студентів у такій ситуації надають перевагу щільному спілкуванню з тими, хто мав аналогічні проблеми, і вважають прийнятним, після з'ясування їхніх способів дій, вчинити аналогічно (до речі, цікаво відзначити в контексті нашого дослідження, що така стратегія поведінки відповідає одній з моделей соціального наочання, а саме «моделі імітації»). Другим (за кількістю виборів респондентів) способом розв'язання

проблеми виявився пошук людини, компетентної в даному питанні, яка за винагороду займатиметься його вирішенням. І на третьому місці — спосіб дії, що передбачає офіційний шлях вирішення питання: «Я знаю, що будь-які проблеми потрібно розв'язувати написанням заяв за усталеною формою, що я й зроблю. Далі йтиму від інстанції до інстанції з відповідно оформленими листами, аж поки моє питання не буде вирішено». Серед інших способів поведінки — прихід з подарунком до людини, яка може посприяти у вирішенні питання (близько 13% опитаних) та повна відмова від будь-яких дій: «У взаємодії громадянина з владою завжди перемагає влада, а тому я нічого не робитиму» (біля 8% від загальної кількості опитаних студентів). Тож молодь декларує раціонально-прагматичну орієнтацію на розв'язання проблем, що потребують взаємодії з представниками органів влади.

*Третій фактор, «ставлення до демократії»* (внесок у сумарну дисперсію — 6,9%), описує різні варіанти ставлень до демократії, які можна розмістити у вигляді певного континууму — від тих, що тяжіють, скоріше, до проявів тоталітаризму: «я не прагну демократичних відносин у країні — мені цілком комфортно, коли за мене інші вирішують, що і як потрібно робити, думати, як жити», через невизначене, індиферентне й байдуже ставлення («мені однаково, чи буде в країні демократія чи ні»), і до пріоритетності демократичних цінностей: свободи слова, вільного доступу до інформації, толерантності тощо.

*Четвертий* (5,8% дисперсії) та *п'ятий* (частка в сумарній дисперсії 4,6%) фактори були об'єднані нами у фактор, названий «**мотивація політичної участі**», яким представлені мотиви політичного вибору і політичної участі як ознаки *компетентного вибору*, коли громадянин спочатку визначає, яких змін він прагне (тобто що він хоче, щоб змінилося), оцінює певним чином потенційні можливості лідерів, а потім, під ці очікування, вибирає політика (чи політичну силу), які, на його думку, найбільшою мірою здатні здійснити бажане.

До фактора також увійшли судження, що свідчать про усвідомлення респондентами *свого права на участь у прийнятті суспільно значущих рішень* та розуміння його необхідності й важливості

та акцентування на *ролі спеціальних знань й умінь*, які *необхідні* для його реалізації, втілення. Тобто можна говорити, на нашу думку, про ознаки *відповідального ставлення* до ролі громадянина, до власних громадянських прав і розуміння необхідності оволодіння певним набором знань та умінь («я повинен мати достатньо знань і вмінь...») задля захисту своїх інтересів (зокрема, через участь (пряму чи опосередковану) у прийнятті значущих для особистості суспільних рішень).

Останній, *шостий, фактор* ми назвали *фактором політичної ефективності* (у сумарній дисперсії 3,5%). Загалом поняття «політичної ефективності» увійшло до вітчизняного наукового обігу із зарубіжних досліджень та розуміється, зазвичай, як наявність віри чи відчуття у пересічній людини можливості впливати на суспільно значущі рішення [65; 74]. Так, існують дослідження, які показують, що дорослі, які вірили, що громадянська дія може вплинути (і реально впливає) на суспільну політику, були більш політично активними, порівняно з тими, хто виявляв меншу ефективність, та які, навпаки, демонстрували тенденцію не голосувати чи не виявляти активність у суспільно-політичному житті у будь-які інші способи (Г. Алмонд, С. Верба; Д. Кемпбелл, Н. Міллер та ін.) [98]. Ще один вагомий висновок, якого дійшли ці вчені та який є важливим для нашого дослідження, полягає у встановленні зв'язку між настановами дорослих і тими, що були сформовані раніше в житті. А саме, було з'ясовано, що настанови дорослих, включаючи ставлення щодо участі чи відчуження, були пов'язані зі схожими, аналогічними ставленнями та досвідом у дитинстві та юнацтві (Г. Алмонд, С. Верба; Д. Кемпбелл, Н. Міллер, Г.-Р. Ленгтон) [98].

Повертаючись до інтерпретації даного фактора, зазначимо, що помітними є дві протилежні тенденції: з одного боку, очевидною є негативна оцінка власної спроможності бути активним учасником політичного процесу, зневіра у власних силах, відчуття власної беспорядності, невпевненість у здатності впливати власними діями на політичне життя держави; з іншого — компетентна, упевнена позиція, що засвідчує віру у власні сили, у спроможність певним чином діяти в суспільстві задля обстоювання власних інтересів у громадсько-політичній сфері, яка підкріплена наявністю певних

знань і навичок («я вже зараз маю достатньо вмінь і знань...»). Тож йдеться, по суті, про рівень політичної ефективності студентства.

Аналіз означених факторів дав змогу встановити, що в системі політичних компетенцій сучасного студентства відсутній важливий блок компетенцій, що утворює, згідно з нашою теоретичною моделлю, перший рівень компетентної політичної поведінки, означений нами як «пізнавальна суспільно-політична активність». Тобто фактично бракує когнітивних компетенцій, пов'язаних з уміннями здобувати й опрацьовувати, аналізувати й оцінювати отриману інформацію суспільно-політичного характеру. Тож, з огляду на зазначене, цілком логічним видається той факт, що перший з-поміж описаних вище факторів демонструє нездатність громадян зробити виважений компетентний вибір.

Таким чином, факторна модель репрезентує базові компоненти, навколо яких будується система політичних компетенцій молоді, та вказує на «слабкі» місця в їх структурі, які потребують розвитку й формування.

### ***Емоційно-оцінні компоненти політичних ставлень молоді***

Відомо, що готовність когнітивної сфери молодих людей до критичного, осмисленого сприйняття політичної реальності є одним із центральних моментів їх політичної соціалізації [14], проте не менш важливим є емоційний аспект політичної соціалізації студентства, який характеризується «...формуванням узагальнених почуттів, які виражають загальні, більш чи менш усталені світоглядні настанови особистості, ставлення до політичної реальності...» [14, с. 27].

З метою дослідження особливостей емоційно-оцінних ставлень нами були використані *проективні методи*, що дають змогу виявити у тому числі й неусвідомлювані аспекти політичної свідомості респондентів. Так, для відтворення емоційних ставлень молоді до політики ми запропонували респондентам дати відповідь на проективне запитання «Що перше Вам спадає на думку, коли Ви чуєте слово «політика»?» [7], передбачаючи, що отримаємо спектр асоціативних відповідей, який не обов'язково ґрунтується на добре сформованих

політичних знаннях, а передбачає, скоріше, певні емоційні відгуки на вербальний стимул «політика».

Контент-аналіз відповідей на це відкрите запитання дав змогу виділити змістові категорії, на яких будуються уявлення респондентів про політику як сферу суспільної діяльності, а також проаналізувати, яке місце в цій системі уявлень посідає такий важливий чинник ставлення до політики, як політична довіра.

Ми з'ясували, що у свідомості сучасної студентської молоді переважають ірраціональні, емоційно-оцінні уявлення про політику, які виключають позитивне ставлення і довіру до політики (вони становлять понад 60% у семантичному просторі уявлень студентства). Тоді як раціональні уявлення, які не обов'язково, але потенційно містять довіру і позитивне ставлення до цієї сфери суспільного життя, займають менше 40% у системі уявлень респондентів.

При цьому основними змістовими категоріями ірраціональної, емоційної оцінки респондентами політики як сфери суспільної діяльності визначено такі: 1) емоційно-оцінні уявлення про політику як «брудну» справу і «нечесну» гру та безкінечну боротьбу за владу; 2) вкрай негативно заряджені емоційно-оцінні уявлення про політику; 3) такі, що ґрунтуються на негативних базових емоціях і переживаннях; 4) емоційно-оцінні уявлення про політику як сферу, де «крутяться» великі кошти, брудні гроші, процвітає хабарництво й беззаконня, а також 5) позитивно забарвлені емоційно-оцінні уявлення про політику, що передбачають певний рівень довіри й позитивне ставлення до неї (найменш чисельна група відповідей). Вочевидь, переважання негативно заряджених емоційно-оцінних ставлень молоді до політики перешкоджає розвитку дієво-включених форм політичної поведінки загалом та не мотивує до освоєння, набуття, розвитку політичних компетенцій молодих людей.

Виявлено лише дві раціональні категорії оцінки респондентами сфери політики: 1) раціональні уявлення про політику як спосіб керування державою та стратегічну суспільну діяльність і 2) уявлення про політику як політичний устрій держави й інститути влади.

Метод проективних малюнків на тему: «Я і держава» був використаний нами для визначення особливостей емоційно-оцінних ставлень сучасного студентства до держави та сприйняття і пережи-

вання свого місця в соціумі, а також ставлення держави до людини. Ми поділяємо думку про те, що *конструювання образу держави* в масовій свідомості відбувається через *когнітивне* (приміром, держава — це цілісність або певна територія і т.д.) та *оцінне* (наприклад, позитивне чи негативне ставлення) його *наповнення*. Ми також спирались на уявлення про те, що *різні образи держави мотивують різну поведінку людей*, причому не лише стосовно владних структур, а й щодо загального процесу життєдіяльності [25].

За результатами дослідження встановлено переважне *сприйняття* респондентами *відносин між «Я» і державою в контексті опозиції панування — підлеглість*. Усвідомлення величі держави, яке поєднується з розумінням необхідності їй підпорядковуватись, продемонстрували більше половини респондентів.

Встановлено, що типовими варіантами сприйняття відносин між людиною і державою є такі:

- тип відносин, коли «Я» сприймається як маленька частинка, що поглинається величезною монолітною державою;
- тип відносин із державою з усвідомленням певної значущості власного «Я»;
- тип відносин, за яких висока значущість образу «Я» (яка включає як відчуття людиною власної незалежності й самодостатності, так і віру в себе, свої сили, у здатність змінити щось у суспільстві) поєднується з дистанціюванням від держави.

Зафіксовано переважне сприйняття ставлення держави до людини як байдуже та негативно емоційно забарвлене. *Зневажливе й зверхнє ставлення держави до людини* подекуди підсилюється *відчуттям власної нікчемності й неспроможності*. Констатовано також варіант сприйняття устрою держави як такого, що базується на авторитарній позиції влади, яка не тільки прагне попри все досягати своїх цілей і завдань, а й не виявляє інтересу до людей.

Елементи взаємодії чи ознаки певного зв'язку між «Я» і державою наявні лише на невеликій частині малюнків (15,2% від загальної кількості респондентів).

Сприйняття держави як *загрози*, а також як такої, що *примушує й тисне* на людину, є негативно емоційно забарвленим. Держава виступає або як караючий орган, або ж тисне чи пригнічує права

людини, обмежує її свободу чи примушує до чогось і описується респондентами такими словами, як «жахлива», «не структурована», «неорганізована», «кровожерлива», «колюча» тощо. За висловом одного з авторів малюнка, «...держави б'є в мене цінами, податками, корупцією, брехнею, бездіяльністю тощо». Намагання ж протистояти тискові вкрай рідкі.

Сприйняття стосунків з державою, які ґрунтуються на грошах, також несуть, скоріше, негативне емоційне навантаження.

Негативно також заряджені сюжети, у яких йдеться про ставлення держави до людини — це здебільшого холодне, байдуже й зневажливе ставлення до громадян: «моя держава мене не любить», «наша політика байдужа до люду», «з нами ніхто не рахується».

Відображено на малюнках і відокремлення людини від держави, яке підсилене розподільчими лініями, колючим дротом, стінами, парканами між ними: «люди знаходяться за товстим парканом від влади», «держави має все, вона вирішує здебільшого сама, незважаючи на людей», «держави мало допомагає громадянам» — такі висловлювання свідчать про переконаність у відсутності інтересу з боку держави до своїх громадян та про байдуже, відсторонене ставлення до їх потреб чи взагалі небажання їх почути.

Загалом позитивне ставлення до держави відображають 30 сюжетів (що становить 12% від загальної кількості отриманих малюнків), об'єднаних навколо ідеї створення державою сприятливих умов для життя людини. Позитивно зарядженими є сюжети, що відображають любов і дружбу з державою, партнерські стосунки з нею. Майже половина малюнків із цієї підгрупи описують бажану картину стосунків з державою, якими вони мають бути чи хотілося, щоб були: «держави повинна поважати думку громадян», «держави — це дім, у якому всі мають жити дружно» й «...розбудувати разом»; «хочу відчувати підтримку для себе від держави», «хочу, щоб держави процвітала» й «...була чистою, гарною і радісною», а також «...спокійною й стабільною» і т.д. Такі малюнки, ймовірно, відображають певну ідеальну модель взаємовідносин з державою, наявну в уявленнях респондентів, яка, утім ще не сформована остаточно (оскільки є доволі абстрактною й дещо невизначеною).

У той же час такі малюнки можуть свідчити про бажання їх авторів відсторонитися від реалій сьогодення.

Отже, на проаналізованих малюнках досить різнобічно представлені особливості ставлень людини до держави та уявлення респондентів про те, як держава ставиться до своїх громадян. Аналіз сюжетних малюнків показав переважання негативно заряджених емоційно-оцінних ставлень молоді до держави (60% негативних сюжетів проти 40% позитивних), що корелює з результатами застосованої нами проективної методики незакінчених речень.

### **Висновки**

Стрижневою проблемою концепції соціального научання є проблема соціалізації. Виявлено, що ефективність політичної соціалізації пов'язана як з активністю особистості в освоєнні політичного простору, так і з системою суб'єктивних ставлень до самої себе та до суспільно-політичного життя.

Найбільш прийнятними формами научання як механізму соціалізації визначено такі: моделювання, спостереження та імітацію, які сприяють формуванню нової когнітивної та поведінкової компетентності особистості.

Політичні компетенції (як комплекс умінь, знань, мотивів, цінностей, сформованих у процесі політичної соціалізації і, зокрема, засобами соціального научання) в єдності трьох компонентів — когнітивного, мотиваційного і поведінкового — є підґрунтям, передумовою розвитку компетентної політичної поведінки (участі, діяльності) громадянина.

Сконструйована нами трирівнева модель компетентної політичної поведінки громадянина розгортається через систему компетенцій. Перший рівень — «пізнавальна суспільно-політична активність» — розгортається через когнітивні компетенції, пов'язані з умінями здобути й опрацювати необхідні знання. В якості окремої значущої компетенції виокремлено мотивацію громадянина до участі/неучасті у суспільному житті. Другий рівень — «ситуаційна суспільно-політична участь» громадян — розкрито через навички політичної участі. Третій рівень — «суспільно-політична діяльність» громадя-



нина (чи групи громадян) — передбачає відносно постійну взаємодію з політичним середовищем, що відбувається в різних формах.

Емпірично підтверджені базові компоненти, навколо яких будується система політичних компетенцій молоді: здатність до виваженого політичного вибору; ставлення до політико-правової освіти; ставлення до демократії; мотивація політичної участі; віра у власну спроможність впливати на суспільно значущі справи.

У структурі уявлень респондентів переважають уявлення емоційно-оцінного характеру, які мають негативний знак і не базуються на довірі і позитивному ставленні до політики. Встановлено переважне сприйняття респондентами відносин між «Я» і державою в контексті домінування/підпорядкування.

Найслабкішою ланкою в системі політичних компетенцій студентської молоді визначено функціонування когнітивних компетенцій, пов'язаних з уміннями здобувати й опрацьовувати, аналізувати і оцінювати отриману інформацію суспільно-політичного характеру. Емпірично встановлено, що потребують корекції такі основні типи політичних ставлень: до держави; до демократії; до себе; до інформації (зокрема, суспільно-політичного характеру).

## **1.5. Упередження та стереотипи молоді як продукт соціального навчання**

Перенасиченість політичного простору подіями різнопланового спектра, неусталеність і мінливість політичних ідеологій, існування розузгоджень між реаліями та деклараціями з боку влади спонукають молодих людей бути більш мобільними, виробляти і самостійно апробувати нові практики життя. З огляду на це в умовах модернізації освіти формування вмінь та навичок самостійного здобування знань і роботи з інформацією стають *базовими*.

Процеси стереотипізації, які виконують місію спрощення процесу соціального пізнання, дають можливість особистості зорієнтуватись у безперервно зростаючому масиві інформаційних потоків, швидко

реагувати на реальність, що змінюється, адекватно оцінювати ситуацію та події політичного буття. Особливості політичної соціалізації нової генерації полягають у тому, що вона відбувається у період активного руйнування застарілих стереотипів, які вже не виконують свою адаптивну місію, гальмують процеси суспільно-політичного розвитку та появу нових стереотипів, які пов'язані з демократичним устроєм. Відтворення політичного досвіду попередніх поколінь відбувається завдяки різним соціальним і психологічним механізмам, де процеси стереотипізації відіграють значну роль. З одного боку, особистість засвоює усталені стереотипи та моделі поведінки, настановлення та переконання, репродукує вже існуючий досвід спільноти, а з іншого — задіює нові поведінкові стратегії, змінює усталені стереотипи, трансформує минулий досвід, виходить за межі жорсткої детермінації на основі вільного вибору та самоперетворення.

З огляду на вищезазначене, дослідження процесів стереотипізації як механізму адаптації молоді у соціально-політичному просторі, який постійно змінюється, та важливість формування компетенцій щодо неупередженого оцінювання політичної інформації та подій громадського життя сьогодні стають актуальними і значущими.

Наші теоретичні розвідки щодо вивчення феномену стереотипу виявили, що початок його дослідження припадає на 20-ті рр. минулого століття. Робота «Громадська думка» («Public opinion») Уолтера Ліппмана, яку було опубліковано в 1922 році в США, визначила основний напрям досліджень стереотипу на багато десятиліть наперед. Автор першої концепції стереотипів зробив акцент на важливості вивчення ірраціональних та емоційних чинників формування суспільної думки та спробував описати метод, за допомогою якого суспільство намагається визначити категорії людей, використовуючи «штампи» стосовно різних особистісних характеристик.

У. Ліппман характеризує стереотипи як образи, що виникають у свідомості людини (the pictures in our heads) та економлять її зусилля при сприйманні складних соціальних об'єктів, виконуючи при цьому захисну функцію щодо її цінностей та поглядів. Дослідник виписує основні характеристики стереотипу, як-от:

- стереотипи набагато простіші за реальність;
- стереотипи передаються особистості через інших та за допомогою засобів масової інформації, а не набуваються завдяки власному досвіду;
- стереотипи мають помилкові властивості, тому що приписують особистості тільки ті риси, які вона має демонструвати за своєї приналежності до певної групи;
- стереотипи мають досить стійкі характеристики за часом, дуже повільно змінюються. Навіть у випадках, коли стереотип не спрацьовує, людина схильна виправдовувати це, скоріше, виключенням із правил, ніж визнати, що він не відповідає дійсності.

Незважаючи на незавершеність розробок первотвору та абсолютизацію автором деяких властивостей стереотипу (стійкості, жорсткої фіксованості), У. Ліпману все ж вдалося виділити цей феномен та описати основні його характеристики, що в подальшому зумовило певне спрямування дослідницьких стратегій його послідовників.

Протягом певного історичного періоду стереотип досліджувався як негативний феномен. Навіть у кінці 50-х років минулого століття серед західних та американських науковців домінував підхід щодо визначення стереотипу як помилкової оцінки чи упередженої думки про явища чи групи людей (стереотип у визначенні американського психолога Кімбалла Юнга). Лише з появою гіпотези О. Клайнберга про наявність у стереотипі «зерна істини» цей феномен став розглядатися в іншому ракурсі [79, с. 242].

У 70-х роках минулого століття з ім'ям Г. Теджфела пов'язаний новий напрямок у дослідженні стереотипів як особливих випадків категоризації. Узагальнені результати його досліджень щодо вивчення феномену стереотипу створили базу для подальших розробок, а саме:

- люди схильні характеризувати інші групи людей (чи соціальні категорії), використовуючи недиференційовані ознаки;
- відповідна категоризація характеризується стабільністю протягом достатньо тривалого часу;

- соціальні стереотипи можуть змінюватись залежно від соціальних, політичних чи економічних змін, але цей процес відбувається дуже повільно;
- соціальні стереотипи стають більш чіткими і ворожими, коли виникає соціальна напруга між групами;
- стереотипи засвоюються і використовуються у ранньому віці ще задовго до виникнення чітких уявлень особистості про групу, до якої вона належить;
- в умовах значної напруги та конфліктів стереотипи важко модифікувати і керувати ними [1, с. 95-96].

Теорії стереотипів, починаючи з другої половини минулого століття, розробляються у Європі та США у різних напрямках: соціально-біхевіористському (У. Ліппман, Р.О. Хара); психологічному (Т. Адорно, М. Хоркхаймер); символічно-інтеракційному (Т. Шибутані, Д.К. Девіс); феноменологічному (Е.У. Вайнекі); загальнотеоретичному та історичному (А. Шафф, А. Барциковський, А. Колосковська).

Радянський період дослідження проблеми стереотипів (60-70-ті роки минулого століття), який був пов'язаний з іменами І. С. Кона, П.М. Шихірева, Ю.Л. Шерковіна, К.С. Гаджієва, В.О. Ядова, характеризувався визначенням стереотипу як достатньо примітивного та емоційного уявлення про дійсність, яке неадекватно відображає об'єктивні процеси буття. Перші спроби визначення поняття «стереотип» у ті часи належали В.О. Ядову, який під стереотипом розумів соціальні образи, які мають почуттєві забарвлення. У подальшій розробці проблеми можна відзначити праці соціального психолога І. С. Кона, який трактував стереотип як упереджену думку про якості людей та явища, яка базується на стандартизованих судженнях і очікуваннях.

Сучасні дослідники (Д.В. Ольшанський, А.П. Назаретян, Л.В. Меренков, С.М. Медведєва, Л.А. Преснякова, М.М. Слюсаревський, В.О. Васютинський, В.О. Татенко, О.М. Шерман та інші) уже давно звільнилися від негативного та спрощеного трактування цього феномену та спрямовані на вивчення різних його аспектів — когнітивних, афективних, соціально-психологічних та соціологічних.

У межах когнітивного підходу стереотип вивчається як складова когнітивного процесу, як результат процесів генералізації, схематизації тощо. Акцент робиться на вивченні таких його характеристик, як фіксованість і стійкість. В афективному контексті стереотип розглядається як елемент емоційно-оцінного процесу (увага в основному приділяється настановленням та їх змінам). Соціально-психологічний підхід щодо вивчення феномену стереотипу тісно прилучається до попереднього (афективного) та зосереджений на дослідженнях стереотипів як образів людей, які представляють ту чи ту соціальну групу. Більшість розробок цього напрямку презентують дослідження щодо етнічних та расових упереджень. У соціологічному ракурсі стереотип вивчається як значущий феномен, завдяки якому відбувається функціонування соціальних груп [94].

Попри те, що підходи до вивчення стереотипів різняться між собою, їх дослідників об'єднує те, що всі вони визнають, що, з одного боку, використання стереотипів прискорює процеси пізнання, економиться час та спрощуються процеси міжособистісного взаєморозуміння, а з іншого — стереотипи можуть бути невірними, нелогічними конструктами і бути джерелом виникнення упереджень. Окрім того, що при спробах погодити підходи щодо визначення цього феномену у різних парадигмах виникають певні неузгодження та навіть парадокси, існує ще й цілий ряд об'єктивних труднощів, які на сьогодні не подолані. Особливо ці прогалини можна бачити на рівні емпіричних досліджень та у визначенні критеріїв стереотипності.

Варто також згадати про дослідницький підхід Е. У. Вайнекі, який описує специфічні особливості стереотипу через аналіз процесів формування уявлень про об'єкти сприйняття. У своїй концепції він використовує такі категорії, як інтенціональні та екстенціональні властивості об'єктів. Інтенціональні — це ті значущі, які є важливими для індивіда у конкретній життєвій ситуації, які він виділяє для себе і які відрізняються від тих значень, якими їх наділяють інші. Екстенціональні властивості об'єктів мають однаково загальні значення для більшості людей. За Е. У. Вайнекі, стереотип може формуватися на основі як інтенціональних, так і екстенціональних

властивостей об'єктів (на відміну від наукових понять, які формуються тільки на базі екстенціональних) [94, с. 171].

Наші теоретичні розвідки щодо вивчення властивостей стереотипу показали, що більшість досліджень цього напрямку здійснюється в царині крос-культурної психології та етнопсихології. У цих психологічних галузях значна увага приділяється вивченню етнічних стереотипів і расових упереджень. Найчастіше досліджуються такі параметри стереотипу: зміст; спрямованість як загальне вимірювання сприятливості; узгодженість як міра єдності уявлень членів однієї групи про інших; стійкість; ступінь розвитку когнітивної компоненти (розвинена — нерозвинена); поляризованість оцінювання (завищена — занижена); інтенсивність емоційних проявів тощо. Російська дослідниця Т.Г. Стефаненко вважає, що представлені вище характеристики не належать до одного й того самого ряду, і акцентує на важливості дослідження когнітивної складової стереотипу на противагу «спрямованості», яка перш за все пов'язана з емоційно-оцінною компонентою [78, с. 245].

На відміну від властивостей та критеріїв стереотипу його функції описані більш чітко багатьма авторами. За Г. Теджфелом, це: когнітивні (відбір соціальної інформації, схематизація, спрощення), ціннісно-захисні (створення позитивного «Я-образу»), ідеологізуючі (формування та підтримка групової ідеології); ідентифікаційні (створення позитивного групового «ми-образу»).

Дещо схожі функції стереотипів виділяє німецький дослідник У. Квастгоф: когнітивні (генералізація при переробці інформації), афективні (протиставлення «свого» та «чужого»), соціальні (соціальна категоризація) [77].

У структурі стереотипу більшість авторів виділяють дві компоненти: когнітивний образ та інструментально-практичні настановлення (О.Ю. Семендяєва); ідеологічне ядро та оболонку, де ядро містить психосоціальний мотив появи стереотипу, його основну ідею (В.Г. Даниленко). На думку В.Д. Ольшанського, існує три компоненти: когнітивно-інформаційна, мотиваційно-спонукальна і емоційно-почуттєва. У структурі феномену він виділяє центр і периферію: у центрі, як правило, знаходяться кілька найбільш яскравих емоційно забарвлених ознак, які властиві для певного стерео-

типу. Е.У. Вайнекі описує пізнавальні, поведінкові та ціннісні складові в структурі стереотипу, які визначаються особистісною та груповою спрямованістю.

Загалом, специфіка та особливості вивчення феномену стереотипу історично сформувалися особливим чином з причин того, що спочатку його досліджували соціологи, а вже потім — психологи. Це мало великий вплив на подальшу інтерпретацію функцій стереотипів дослідниками й зумовило те, що й досі змішуються різні рівні аналізу цього феномену. Помилкові уявлення деяких авторів про соціальні та психологічні функції стереотипів призводять до їх трактувань як негативних явищ. Деякі дослідники принципово розрізняють стереотипізацію як психологічний процес та стереотипізацію як соціальне явище. Зокрема, В. Агєєв обстоює думку про те, що процес стереотипізації не релевантний етичній антиномії «добре — погано» [1].

Отже, у нашому дослідженні базуємось на продуктивному підході щодо визначення цього феномену, який визнає рівнозначну вагу творчої та консервативно-ригідної засад, які наявні у структурі стереотипу. Слід визнати, що завдяки стереотипам:

- прискорюються процеси пізнання, економляться час і зусилля;
- забезпечується послідовність процесу передачі знань між поколіннями, що має велике значення у процесі соціалізації;
- особистість адаптується в оточуючому середовищі;
- спрощуються етапи прийняття рішень та процеси міжособистісного взаєморозуміння тощо.

Політичні стереотипи займають важливе місце у структурі соціальних стереотипів та відіграють помітну роль у становленні особистості на всіх етапах соціалізації. Найчастіше вони представлені як стійкі та масові явища свідомості, що функціонують у вигляді політичних кліше, шаблонів, трафаретів. Політичний стереотип — це стандартизоване, аксіоматичне, емоційно й ціннісно забарвлене уявлення про той чи інший суб'єкт політики (політичного діяча, політичну партію, етнічну, расову групу), соціальне чи політичне явище. Політичний стереотип, як схематизований стійкий образ, призводить до спрощених оцінок та суджень з боку індивіда. Стереотип функціонує на основі сприйняття, не пов'язаного з

прямим досвідом, і найчастіше охоплює не істотні, а найяскравіші ознаки явища, події, риси особи тощо [62, с. 638].

Як правило, більшість молодих людей готову інформацію щодо політичного буття отримують у сім'ї, закладах освіти і через засоби масової інформації, які у досить агресивній формі нав'язують стереотипи, вагома частка яких представлена й тими, що створюються штучно політтехнологами заради реклами політиків, партій тощо. Тиражування політичної інформації за допомогою використання інформаційних стереотипів породжує у свідомості та поведінці особистості подібні, однорідні реакції, які, у свою чергу, створюють психологічні та поведінкові стереотипи [55, с. 90].

Спрощуючи процес соціально-політичного пізнання, політичні стереотипи можуть призвести до формування такої політичної свідомості особистості, якій бракує критичності в оцінюванні політичних реалій. Апріорні шаблони сприйняття політичних подій та явищ можуть сприяти формуванню поведінки, яка характеризується достатньо простими, часто неадекватними та емоційними реакціями. Це має свої негативні наслідки, особливо в ситуаціях, коли особистість має демонструвати свої вміння об'єктивно оцінювати інформацію, аналізувати ситуацію та самостійно приймати рішення, здійснювати свій політичний вибір у складних умовах. Засвоєння стереотипів, які сприяють виникненню і закріпленню упереджень, здатне провокувати виникнення напруги та агресії у різних сферах суспільно-політичного життя. Зокрема, у випадках, коли стереотипи вибудовуються на недостовірній інформації про представників тієї чи тієї етнічної групи, в особистості можуть формуватися упереджені ставлення до всіх членів цієї групи, а неадекватна (агресивна) поведінка може призводити до виникнення проблем у сфері міжнаціональних відношень.

Коли стереотип виникає в умовах дефіциту інформації або коли йдеться про події та явища, безпосереднє спостереження за якими є неможливим, а логічне пояснення — складним, він може формувати помилкові уявлення про події, деформуючи процес інтерпретації цих подій та характер міжособистісної взаємодії. У таких випадках схема судження про інших, яка присутня у стереотипі, починає діяти як упередження. Наші теоретичні розвідки виявили, що дослідни-



ки розглядають упередження як особливий вид настановлень, які, зазвичай, пов'язані з негативним ставленням до когось, чогось та набуваються у процесі соціального навчання. Упередження функціонують як схеми і когнітивні структури для організації, інтерпретації та збереження інформації. Окрім спостереження за іншими, велику роль у формуванні упереджень відіграють соціальні норми та засоби масової інформації.

Людина, яка має упередження щодо певної групи, опрацьовує інформацію про цю групу інакше, ніж інформацію про якусь іншу. Вона приділяє більше уваги тій інформації, яка узгоджується з її упередженнями. Основне когнітивне джерело упереджень — стереотипи, які є найкоротшими ментальними шляхами для розуміння інших людей та стратегічним засобом, який заощаджує зусилля людини при переробці інформації.

Психологічні причини виникнення упереджень проаналізовано і обґрунтовано у працях В.С. Агеєва, Т.Г. Стефаненко, С.М. Медведєвої, В.Д. Ольшанського, Т. Нельсона, Л.Е. Орбан-Лембрик та інших [1; 44; 52; 55; 78]. Зокрема, у вищезначених роботах ці причини трактуються як наслідки:

- конкуренції між соціальними групами за дефіцитні ресурси (теорія реалістичного конфлікту);
- спостереження за поглядами і вчинками батьків, вчителів, вплив ЗМІ (теорія соціального навчання);
- стійких прагнень розділяти соціальний світ на «своїх» і «чужих» (теорія соціальної категоризації);
- соціального замовлення та закріплюються колективною свідомістю залежно від завдань соціалізації (Ж. Піррот).

Загалом, на сьогодні не існує якоїсь єдиної теорії, яка б повністю описувала механізми формування стереотипів, але все більш актуальним і популярним стає використання когнітивістських моделей, які достатньою мірою представляють продуктивні підходи щодо вивчення цього феномену.

У когнітивній парадигмі психологічні механізми функціонування політичних стереотипів досліджуються через акцентування на процесах сприйняття інформації та її категоризації. У цій парадигмі стереотип розглядається як елемент мислення; як уявлення, в якому

відображаються певні аспекти політичної реальності; як психічний механізм, котрий керує процесом переробки інформації про зовнішній світ. Саме зв'язок з механізмами пам'яті дозволяє відрізнити суто політичні стереотипи від просто вражень і суджень про політику, які можуть виникати швидко [44, с. 230].

Існує певна специфіка сприйняття політичних подій та явищ, яка змушує особистість виробляти спрощені уявлення про соціально-політичні об'єкти та задіювати певні когнітивні стратегії. Частіше за все, за браком достовірної інформації про політичний світ, особистість використовує свої пізнавальні стратегії, які вибудовуються на власному досвіді, який часто не є адекватним ситуації і базується на упередженнях, які були сформовані раніше. Суттєвою особливістю об'єктів соціально-політичного простору є те, що на відміну від фізичних і біологічних об'єктів вони не мають чітких меж і властивостей, сприймаються під впливом цінностей особистості та кризь емоційну сферу.

Сутність стереотипізації полягає у перебудові складних для розуміння соціально-політичних явищ та подій за певними схемами. Роботи Ф. Бартлетта, У. Нейссера, Ж. Піаже мали великий вплив на розуміння схематизму мислення, а в теорії схем знаходимо докладне пояснення цих процесів. Поняття «схема» вперше було використане у 1932 році у роботі Ф. Бартлетта «Пам'ять», потім продовжено у дослідженнях У. Нейссера та Ж. Піаже. У. Нейссер використовував поняття схеми для пояснення особливостей сприйняття на основі вже існуючої готовності сприймати певний набір зовнішніх стимулів. У рамках теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже «схема» є внутрішнім узагальненим уявленням, яке містить в собі інформацію та асоціації про класи ситуацій і яке дозволяє людині координувати свої дії у всіх схожих ситуаціях.

Теорія схем пояснює два взаємопов'язаних процеси переробки політичної інформації. По-перше, схеми є своєрідним засобом зберігання у пам'яті особистості інформації про політичні і соціальні об'єкти та компенсують брак інформації, яка необхідна для прийняття соціально і політично значущих рішень. Механізми кодування і розшифровки інформації дозволяють особистості виходити за межі

інформації, яка вже у неї є, та залучати значно більший обсяг знань із минулого досвіду.

По-друге, теорія схем допомагає описати, як психічні процеси різних рівнів координуються між собою і корелюються із зовнішніми обставинами. Схеми можна представити як когнітивні сценарії, які спонукають людину робити щось певним чином, забезпечують готовність сприймати певну інформацію і оцінювати її залежно від ступеня відповідності цього сценарію.

При когнітивному підході розгляд політичних стереотипів як різновиду когнітивних схем має свої особливості. Функціонування стереотипу не пов'язане з дією якихось спеціальних пізнавальних процесів, — скоріше, йдеться про особливості перебігу саме цих процесів. Наприклад, людина може дуже швидко згадати деякі специфічні риси політичного об'єкта, використовуючи стереотипну картинку, але в даному випадку це не пов'язано з потребою у виникненні якогось принципово нового психічного утворення.

У теорії схем акцент при визначенні основних функцій стереотипу робиться на тому, що вони *спрямовують* процеси переробки соціально-політичної інформації. Оскільки стереотипи пов'язані з пам'яттю і містять очікування стосовно того, як будуть розгортатися певні політичні події та процеси, вплив стереотипів проявляється у всіх складових інформаційного процесу: вони визначають увагу, інтерпретацію, спогади і умовиводи (Д.Л. Гамільтон, Ю.В. Шерман).

Для переробки інформації, якою насичений політичний простір, особистість використовує різні когнітивні стратегії, серед них — *категоризацію*, як засіб для упорядкування явищ і подій оточуючого середовища. Завдяки спрощенню та узагальненню інформації про реальні об'єкти у більшості випадків особистість відносить їх до якоїсь єдиної категорії. Наприклад, коли ми говоримо про політиків чи депутатів, то констатуємо певну узагальнену характеристику і фактично не беремо до уваги їх індивідуальні відмінності. Під час виборчих кампаній можна прослідити, яким чином механізм категоризації впливає на вибір громадян, коли вони намагаються віднести «свого» політика до певної категорії — «комуніста»,

«демократа» чи представника «опозиції», аналізуючи його передвиборчі заяви та програми.

Уперше процес категоризації як основи формування стереотипів був описаний у 1954 році Г. Олпортом. Пізніше, у 70-х роках, ці ідеї були розвинені Г. Теджфелом та викладені ним у фундаментальній концепції, де процес виникнення стереотипів пов'язується безпосередньо з процесами категоризації. За Г. Теджфелом, перетворення політичної категорії у стереотип залежить від індивідуальних когнітивних особливостей людини, від ступеня її залученості у розв'язання політичних проблем та від її політичних цінностей і уподобань. У роботах Г. Теджфела докладно вписані когнітивні механізми (ефекти категоризації), які пояснюють принципи утворення і функціонування політичних стереотипів, серед яких має місце *ілюзорна кореляція (ефект перебільшення)*.

Завдяки вищезначеним ефектам категоризації, в процесі їхнього утворення відбувається перебільшення схожості між об'єктами, які належать до однієї й тієї категорії, та перебільшення різниці між об'єктами різних категорій. Ілюзорна кореляція може призводити до того, що політичні події, об'єкти або процеси можуть сприйматися особистістю як ідентичні, а в реальності вони можуть зовсім не співпадати чи просто бути подібними, але не такою значною мірою, як це здається спостерігачу.

Виникнення подібного ефекту пов'язане з тим, що особистість сприймає деякі події дуже емоційно і коли виникає потреба категоризувати якісь нові об'єкти, то має місце перебільшення подібності нового об'єкта до тих, які для неї вже відомі. Часто вона робить висновки за аналогією. Процес категоризації може також призвести і до зворотного ефекту, коли політичні об'єкти розглядаються як відмінні від тих, які вже існують в уявленнях особистості, а в реальності, навпаки, спостерігач не бере до уваги тих властивостей об'єкта, які вказують на їхню схожість. Наприклад, прибічники тих політичних лідерів, які відстоюють і декларують різні погляди, часто перебільшують їхній антагонізм і непримиренність.

Теорії схем і категоризації відображають різні властивості стереотипу і є взаємодоповнюючими. І якщо в теорії схем ми знаходимо пояснення, як швидко здобувається інформація з пам'яті, то в іншій

— як працюють механізми перебільшення чи зменшення схожості об'єктів.

На нашу думку, дослідження причин виникнення та довготривалості й стійкості стереотипів може бути продуктивним у рамках теорії когнітивного дисонансу, яку було розроблено кілька десятиліть тому Л. Фестінгером і досі залишається актуальною у соціальній і політичній психології.

Основний постулат цієї теорії полягає в тому, що людина прагне до внутрішньої гармонії, а її погляди та переконання об'єднані у систему, яка відрізняється узгодженістю елементів, що входять до її складу [85]. Якщо виникають протиріччя у сприйманні об'єктів у цій системі, то особистість починає відчувати дискомфорт (дисонанс), якого вона намагається позбутися або зменшити. За Л. Фестінгером, когнітивний дисонанс може виникати, якщо в особистості існують одночасно принципово різні переконання; коли сам соціум і політична система визначає, що саме треба сприймати як дисонанс, чи ні; якщо є минулий досвід, який суперечить рішенням, яке приймається, тощо. Найявністю дисонансу породжує прагнення знизити його, а інтенсивність цього прагнення залежить від рівня самого дисонансу. Для зменшення почуття дискомфорту особистість використовує різні стратегії:

- вона може змінювати власну поведінку, а разом з тим — і свої уявлення;
- у випадку, коли людина не бажає змінюватися, вона робить спробу змінювати своє оточення самостійно. Л. Фестінгер позначає цей процес як зміну когнітивних елементів середовища. Наприклад, перебуваючи у стані когнітивного дисонансу, особистість шукає спілкування з тими, хто буде підтримувати її нові погляди чи змінює звичний спосіб отримання інформації та починає отримувати її з інших джерел;
- зменшення дисонансу може відбуватися шляхом виникнення нових когнітивних елементів, які додаються до вже існуючих.

У своїй теорії Л. Фестінгер застерігає, що зміна власних поглядів може призвести до ще більшого дисонансу, тому що людина часто не в змозі змінити своє оточення, а вироблення нових знань не відбувається швидко. Також часто можна спостерігати і випадки

неадекватного сприймання інформації, коли особистість уникає нової інформації і задіює старі когнітивні схеми.

Теорія Л. Фестінгера деякою мірою допомагає пояснити стійкість політичних стереотипів, навіть у тих ситуаціях, коли вони вступають у протиріччя із політичною дійсністю, але не дає повного пояснення. Теорія когнітивного дисонансу добре описує динаміку інформаційної компоненти стереотипу, але не може повністю пояснити причин стійкості стереотипів без урахування важливості їх зв'язку з емоціями та світоглядом особистості.

Нині не існує якоїсь єдиної теорії, яка б повністю описувала механізми впливу соціуму на формування, функціонування та зміст політичних стереотипів. Наприклад, у своїх ранніх роботах Д. Кемпбелл пояснював виникнення і стійкість стереотипів наявністю конфлікту між різними соціальними групами з приводу розподілу матеріальних ресурсів. Більш складна дослідницька парадигма, яка пов'язує виникнення і формування стереотипів наявністю у суспільстві конфлікту інтересів, представлена у теорії соціальної ідентичності Г. Теджфела, яка доповнює концепцію Д. Кемпбелла аналізом виникнення конфліктів щодо розподілу моральних ресурсів, статусу і престижу. В основі процесу стереотипізації лежить не тільки міжгруповий антагонізм, а й невірні уявлення представників однієї соціальної групи про те, що інші мають більш вигідні умови для діяльності. За Г. Теджфелом, позитивні стереотипи «своїх» та негативні стереотипи «чужої» групи підтримують почуття самозадоволення людини [44, с. 244].

Отже, у формуванні стереотипів особистості задіяні механізми, які стосуються сфери як індивідуальної свідомості, так і соціальних процесів і взаємовідносин. Когнітивний підхід до проблеми формування стереотипів дає змогу пояснювати їх виникнення як результат процесів соціального пізнання: категоризації, схематизації і каузальної атрибуції. Завдяки психологічним механізмам соціальної ідентифікації можна пояснити формування стереотипів, які засвоюються особистістю разом з нормами, цінностями, уявленнями, які поширені у даній групі.

Акцентуючи увагу на активності суб'єкта політичної соціалізації, одним із продуктивних напрямів при вивченні нашої теми дослі-

дження вважаємо здобутки теорії соціального навчання (Дж. Роттер, А. Бандура, У. Мішел). Автор однієї з теорій соціального навчання Дж. Роттер вважає, що поведінка особистості набувається у значущому для неї середовищі. У побудові своєї системи він використовує два типи змінних: мотиваційні (підкріплення) та когнітивні (очікування).

Підхід А. Бандури доповнює теорію Дж. Роттера, а його основна ідея щодо моделювання і навчання через спостереження у формуванні поведінки продовжена у роботах Дж. Міда, Н. Міллера, Дж. Долларда. Психічне функціонування особистості за А. Бандурою відбувається у неперервній взаємодії трьох чинників: поведінкових, когнітивних і тих, що стосуються оточення особистості, де когнітивні компоненти відіграють провідну роль в організації діяльності людини. Трохи пізніше А. Бандура доповнює свою теорію когнітивним механізмом самоефективності — здатності людини самостійно вибудовувати поведінку залежно від існуючого завдання чи ситуації.

У. Мішел у своїх працях також робить акценти на важливості когнітивних чинників при аналізі складових соціального навчання. До них він відносить різні види компетентності особистості, які є набором здібностей. Дослідник вважає, що люди відрізняються різноманітними стратегіями кодування, системами та планами самоврегулювання, тобто поведінка особистості регулюється завдяки існуючим індивідуальним стандартам [91, с. 373-427].

У соціально-когнітивній парадигмі акцентується на моделюванні, яке має вплив на навчання через інформаційну функцію. Завдяки навчанню через спостереження особистість може засвоювати та закріплювати нові стереотипи, які раніше були відсутні в її репертуарі, і послаблювати, гасити ті, які не виконують адаптивних функцій.

У своєму тлумаченні феноменів навчання А. Бандура акцентує на значущості використання особистістю символічних репрезентацій подій, явищ навколишнього світу. Дослідник вважає, що індивіди формують когнітивні образи певних поведінкових реакцій через спостереження за моделями і надалі ця закодована інформація спрямовує їхні дії в напрямках, які раніше не були представлені в їх репертуарі. Спостереження за позитивними наслідками такої

поведінки закріплює стереотипи і навпаки. За А. Бандурою, побудова нових і перетворення застарілих стереотипів пов'язана із застосуванням когнітивних схем, які виконують функцію проміжних змінних. На початкових фазах формування нових стереотипів схеми можуть зберігатись на когнітивному рівні без реалізації, а надалі, на базі позитивних підкріплень, успішно засвоюватись особистістю (ефект відстроченої дії).

Научання передбачає набуття індивідом досвіду, знань, умінь у процесі активних взаємодій із предметним та соціальним світом. У більшості людей упередження формуються ще в дитинстві під впливом найближчого оточення (батьки, вчителі тощо), яке є моделлю для наслідування, задовго до того, як особистість може самостійно і критично аналізувати отриману інформацію. Запозичення та користування когнітивними схемами, які вже існують, з одного боку, дозволяють економити власні ресурси та орієнтуватися в навколишньому світі, не докладаючи зусиль до його осмислення, а з іншого — призводять до формування в особистості таких способів інтерпретацій та оцінювання інформації, які відрізняються стійкістю і важко піддаються змінам.

Важливо, яке саме місце стереотипи посідають в індивідуальній картині світу особистості: чи вони перебувають на периферії свідомості й людина критично осмислює реальність, чи вони займають центральну позицію і тоді стереотипність мислення перетворюється на провідну особистісну рису. Домінування когнітивних сценаріїв, які зорієнтовані на стереотипність, ригідність, догматизм, може свідчити про формування певного особистісного профілю.

Стереотипність мислення як провідна особистісна риса, насамперед, формується під впливом соціально-культурних чинників і є результатом моделі виховання і соціалізації в тому числі. У цьому контексті зростає важливість вивчення стійких стереотипів, які функціонують на ментальному рівні та засвоюються і передаються з покоління в покоління. До таких можна віднести цілий комплекс стереотипів, які утворюють так званий авторитарний синдром.

Взаємозв'язок між ступенем вираженості авторитарного синдрому та деяких психологічних характеристик особистості докладно представлено в працях Т. Адорно та його послідовників.



*Авторитарний синдром* виявляється на різних структурних рівнях особистості: через когнітивні особливості (стереотипність, ригідність, догматизм), через потребово-емоційні характеристики (авторитарне підпорядкування та авторитарна агресія) і через систему цінностей та уявлень (конвенціоналізм). Етноцентризм, традиційність, прихильність до норм та стандартів, стереотипне та ригідне мислення, обмеженість кругозору, мислення в категоріях «чорне-біле», нетерпимість до нового, ірраціоналізм, високий рівень несвідомої тривоги тощо — усі ці характеристики становлять цілий комплекс рис авторитарної особистості. На противагу їй демократична особистість характеризується широтою та самостійністю мислення, задіяністю раціональних механізмів щодо інтерпретації інформації, толерантністю, відкритістю до змін тощо [63].

Оновлений погляд на проблему авторитарної особистості представив Б. Алтемейер, який у своїх працях досліджував так звані кластери настановлень, до яких увійшли: авторитарне підпорядкування, авторитарна агресія та консерватизм. Поєднання цих характеристик автор означив як *правий авторитаризм*. За Б. Алтемейером, особистість, яка зорієнтована на правий авторитаризм, вирізняється консерватизмом у політиці, спрямованістю на обмеження будь-яких свобод, упередженістю щодо інших соціальних груп. У своїх працях автор дотримується основних положень теорії соціального навчання і вважає, що в більшості дітей авторитарні настановлення, які сформовані ще в дитинстві, з віком можуть змінюватися під впливом оточення. Індивіди, у яких погляди правого авторитаризму є достатньо вираженими і незмінними, часто не можуть оцінити ступінь розвитку своїх упереджень та авторитарних настановлень з причини відсутності взірців нового досвіду та моделей наслідування, але, отримавши відповідну інформацію, вони мають шанс змінитися [52, с. 136-140].

Узагальнюючи сказане вище щодо феноменів навчання, які представлені у соціально-когнітивній парадигмі, можемо зробити висновок, що:

- навчання через спостереження є активним, критичним і конструктивним процесом;

- моделювання генерує навчання через інформаційну функцію (пріоритетність когнітивної компоненти);
- нові стереотипи можуть бути сформовані за відсутності зовнішніх підкріплень;
- прогнозування результатів та спостереження за наслідками (подій, ситуацій, поведінки тощо) у символічних, закодованих образах призводить до утворення в особистості когнітивних схем, прототипів, які є базою для формування нових стереотипів (непряме підкріплення);
- механізми саморегулювання (самоспостереження, самооцінка, самовідповідь) і самоефективності в тому числі сприяють закріпленню нових сформованих стереотипів (у разі позитивних підкріплень) і, навпаки, послабленню і згасанню застарілих стереотипів (у разі негативних підкріплень) залежно від завдань або ситуацій, які наразі є актуальними для особистості.

Отже, з огляду на викладене, вважаємо, що одним із продуктивних напрямів у розробці досліджуваної теми є використання моделювання в освітньому процесі. Розробка технологій оцінювання та інтерпретацій подій та явищ соціально-політичного простору може стати ефективним інструментом формування раціонально-критичних підходів до осмислення будь-якої інформації, завдяки яким особистість може виробляти критичні оцінки щодо громадсько-політичних явищ, подій і маніпуляційних впливів реклами, пропаганди; впливати на зміну усталених когнітивних елементів стереотипу; утворювати нові візії мислення й поведінки шляхом моделювання і позитивних підкріплень.

## **1.6. Політична соціалізація як надбання особистістю соціального капіталу**

Важливу роль у осмисленні особливостей політичної соціалізації молоді в перехідному суспільстві та пошуці шляхів модернізації політичної освіти може відіграти концепт соціального капіталу. Так, процес політичної соціалізації молоді може бути інтерпретований як

засвоєння особистістю соціального капіталу, чим мають бути обумовлені зміст і форми здійснення соціального наочання. Що ж таке соціальный капітал, якими є підходи до його концептуального осмислення, як він може бути інтерпретований і використаний у контексті політичної соціалізації особистості? Пошук відповідей на ці питання є неодмінною передумовою виконання наступних завдань, пов'язаних із визначенням того, як поняття «соціальный капітал» може бути застосоване у якості пояснюючого принципу для розв'язання проблем політичної соціалізації, які методи соціального наочання можуть бути використані в процесі засвоєння особистістю соціального капіталу, як практика соціального наочання у формі засвоєння соціального капіталу та модернізація освіти можуть впливати одне на одне.

### *Підходи до концепту соціального капіталу*

Розпочате у 90-х роках минулого століття представниками суспільних наук звернення до поняття «соціальный капітал» спиралося на теоретичні здобутки моральної філософії XVIII–XIX століть, розвивало припущення про залежність економічних процесів від психічного стану суспільства, його моральних засад [45]. Вважається, що одним з перших ґрунтовну рефлексію феномену соціального капіталу здійснив П'єр Бурдьє. Учений назвав його сукупністю ресурсів, мереж зв'язків, інституціалізованих форм взаємного визнання і обміну (reciprocity) [21]. Утім Френсіс Фукуяма припускає, що першим, хто звернув увагу на явище соціального капіталу, був Алексіс де Токвіль, який, ще не вживаючи самого терміна, звернув увагу на поширеність серед американців практики, названої ним «мистецтвом об'єднання» — схильності й здатності людей самодостатньо гуртуватися для здійснення спільних справ.

До проблематики соціального капіталу мають бути віднесені й міркування Емілія Дюркгейма про суспільну солідарність як таку, що ґрунтується на спільності моральних цінностей. Розрізняючи механічний та органічний різновиди суспільної солідарності, вчений пов'язував перший з них із цінностями, що об'єднують традиційне суспільство. Що ж до органічної солідарності, яка властива сучасному суспільству, то її характеризує множина різноманітних інтере-

сів і цінностей, а з іншого боку — брак ресурсів, конкуренція між індивідами, складні суспільні структури. Вона може бути сформована лише системою освіти та виховання.

Релевантним досліджуваному питанню виглядає й розрізнення Максом Вебером типів раціональності (солідарності) — формальної (підкорення правилам, прагнення до дисципліни та порядку, що притаманно передусім бюрократії), інструментальної (ефективні засоби досягнення цілей), концептуальної (головне значення мають теорія, розум, наука та об'єктивне емпіричне знання) й субстантивної (людина у своїй поведінці керується кінцевими трансцендентальними цінностями) [53].

У межах доробку, напрацьованого попередниками, відбувається сучасне осмислення концепту соціального капіталу. Ці межі можуть бути означені такими властивостями соціального капіталу, як самообілізація людей і використання ними власних (не казенних) ресурсів, мережі особистих зв'язків, довіра, згуртування й солідарність, здатність керуватися нормами ціннісно-морального, а не формального штибу, тотожність громадянському суспільству. Юрій Савко підрозділяє множину підходів до розуміння концепту соціального капіталу на такі групи: 1) визначення соціального капіталу як умови формування та функціонування громадянського суспільства; 2) ототожнення його з громадянським суспільством; 3) розуміння соціального капіталу як однієї зі складових громадянського суспільства [70].

Першою, хто вжив термін «соціальний капітал» у сучасному значенні, на думку Роберта Панема, була Джейн Джекобс («Смерть та життя великих міст Америки», 1961), а Джеймса Коулмена він вважає тим, хто зробив найбільший внесок у розвиток концепції соціального капіталу [56]. Ірина Мейжис [45] також наполягає, що сучасний зміст поняття «соціальний капітал» визначив саме Дж. Коулмен у статті «Капітал соціальний та людський» (1992). Сам Р. Патнем своєю широковідомою працею «Творення демократії: громадські традиції в сучасній Італії» (1993) здійснив значне зрушення у розробці концепту соціального капіталу через десять років після П. Бурдьє. Визначаючи соціальний капітал як суттєву характеристику громадянського суспільства, ледь не його синонім [56],

він робить висновок про те, що ефективність діяльності місцевої влади тісно пов'язана з рівнем соціального капіталу в громаді.

Ф. Фукуяма, наголошуючи, що тема соціального капіталу є особливо важливою для посткомуністичних суспільств, у своїй київській лекції у жовтні 2006 року називає його продуктом суспільної довіри. Визнаючи, що концепт соціального капіталу є спробою використати економічну метафору для позначення комплексного суспільного явища, Ф. Фукуяма вважає його таким, що: а) не має узгодженого визначення та б) його надзвичайно важко виміряти. Соціальний капітал, за визначенням політолога, — це «неформальні норми або цінності, які роблять можливими колективні дії у групах людей» без організуючого й контрольного впливу офіційних інституцій; це неформальне співробітництво, яке створює додаткові моральні норми, що уможливають демократію. У якості прикладів прояву соціального капіталу він наводить ситуації, коли друзі допомагають один одному переїхати на іншу квартиру, але це може бути й велика група, корпорація, або й суспільство в цілому [96].

В основі поняття соціального капіталу лежить ідея впливу взаємодії та взаємин людей на їх економічне й соціальне життя. На думку сучасних вчених, саме прийнятий в суспільстві стиль і способи взаємин, які тісно пов'язані з культурними нормами і цінностями, безпосередньо впливають на соціально-політичне становище та економічний розвиток країни, визначають його [45]. Про соціальний капітал як потенціал взаємної довіри і взаємодопомоги, що цілераціонально формується у міжособистісному просторі, пише І. Левін. Будучи присутнім в таких складових суспільної організації, як соціальні мережі, норми й довіра, соціальний капітал створює умови для координації й кооперації заради взаємної вигоди [40]. О. Захарченко аналізує вплив соціального капіталу на якість врядування в територіальних громадах через залучення громадян до процесу ухвалення рішень, що автор вважає одним з визначальних компонентів взаємозв'язку громадянського суспільства та місцевого самоврядування [21].

Часом соціальний капітал називають «основним багатством» громадянського суспільства. Так, використовуване Антоніною Колодій визначення громадянського суспільства виглядає цілком

тотожним поняттю соціального капіталу: «Я розглядаю громадянське суспільство як таку підсистему цілісної суспільної системи, в якій існує певна кількість (мережа) добровільних асоціацій неполітичного характеру й домінують громадянські цінності та спілкування на засадах довіри й солідарності» [31, с. 2]. Між тим громадянське суспільство — це ще й ставлення людей до влади (критичність, вимогливість, протест). До того ж своєрідні вираження соціального капіталу присутні і в негромадянських суспільствах — традиційному та бюрократичному.

Формулюючи робоче визначення соціального капіталу, Ірина Мейжис серед головних його ознак називає, зокрема, довіру й чесність взаємодії між людьми, соціальну рухливість, доступність освіти й культури [45]. М. Лесечко і А. Чемерис наполягають на необхідності вивчення стосунків між державою (урядом) та соціальним капіталом, з'ясування, як соціальне (зокрема, і державне) управління може сприяти більшій віддачі соціального капіталу у справі сприяння соціального розвитку економічному. При цьому вони стоять на позиції, що «державна, політичний режим, конкретні уряди є одним із складових широкої системи соціального капіталу»; «державна відіграє особливу роль у створенні, підтримці та функціонуванні соціального капіталу» [42].

Варто відмітити підхід Лариси Климанської й Олександра Софія, які вживають уже традиційні виміри соціального капіталу — довіру і взаємодопомогу, але пов'язують їх з діяльністю громад: «Громада створює і підтримує механізм соціальної солідарності, створює і примножує соціальний капітал — простір, де цінуються довіра, взаємодопомога» [29, с. 3]. Усе ж «більшість дослідників і практиків громадської сфери підтримують визначення, що третій сектор виступає головним елементом «соціального капіталу», а відтак у такому дискурсі стає ключовою ланкою громадянського суспільства» [70].

Наведений огляд підходів до розуміння феномену соціального капіталу й визначення відповідного поняття дає підстави узагальнено стверджувати, що поширеним є розуміння розглядуваного явища як такого, що виникає й існує внаслідок схильності людей до самоорганізації та внутрішньо мотивованої мобілізації, їхньої потреби обходитись без формальної регламентації та контролю. Воно вира-

жає готовність і вміння громадян використовувати власні ресурси, на засадах індивідуальної ініціативи гуртуватися, встановлювати мережі міжособистісних зв'язків, що спираються на взаємну довіру й однакову зацікавленість у збереженні стосунків солідарності та функціонуванні механізмів обміну, заснованих на засадах реципрокності. Регулятивні нормативи в ньому мають переважно ціннісно-моральну природу. Соціальний капітал ототожнюють з громадянським суспільством, іноді — з громадою. Спостерігається якщо не ідеалізація, то застосування модусу позитиву при тлумаченні соціального капіталу.

I. Мейжис звертає увагу на те, що поняття соціального капіталу пов'язує проблему людської взаємодії з економічною ефективністю суспільства, що реалізується через соціальні структури. Коли в суспільстві існує довіра між громадянами, ... виникає можливість інтенсивнішого спілкування, внаслідок чого виробляються спільні цінності, світоглядні позиції і норми. Усе це значно впливає на економічний розвиток [45]. Тут доречно було б поставити питання, а як відбувається вплив соціального капіталу на освітній процес?

Водночас досліджені підходи до концепту соціального капіталу залишають без задовільної відповіді низку питань, які тісно пов'язані з розумінням політичної соціалізації як його засвоєнням особистістю в процесі соціального навчання. Так, приймаючи висновок Р. Патнема про соціальний капітал, стійку довіру між членами громади як передумову ефективного врядування, не можна уникнути запитання про те, яким є механізм такої залежності. Чи не варто тут вести мову про довіру ще й між громадянами, з одного боку, та носіями влади, з іншого, про довіру, вертикально спрямовану, — між суспільством та владою?

Інше запитання пов'язане з тим, чи є соціальний капітал однозначно позитивним явищем. Чи він ґрунтується лише на високій довірі в суспільстві? Чи можлива ситуація, коли наявність соціального капіталу немає нічого спільного з довірою та демократичними цінностями? Прихильники другого трактування наводять як аргумент існування соціального капіталу у формі «блату» в колишньому Радянському Союзі, та клієнтели у пострадянських та посткомуністичних суспільствах [70]. Сюди ж можна додати й те, що на засадах

довіри, взаємодопомоги й неформальної регламентації ґрунтуються стосунки в кримінальному світі.

Цікаво довідатися, як узгоджуються між собою поширювана (за свідченням багатьох дослідників) ідеологія й практика соціального капіталу та вкорінений у західних ліберальних суспільствах «дух капіталізму» з властивим йому використанням багатства як мірила успіху.

Виглядає неприйнятним звуженням обсягу концепту соціального капіталу замикання його лише на асоціативній складовій людського життя. Про це доводиться говорити хоча б через те, що багато дослідників ілюструють свої умовиводи прикладами з виробничої та фінансово-торговельної царин. У світлі сумнівності ототожнення соціального капіталу та громадських асоціацій може бути своєрідно інтерпретована теза Р. Патнема про соціальну декапіталізацію американського суспільства, розмивання соціального капіталу: зменшення числа громадських асоціацій, їх членів та суспільної ролі, послаблення зобов'язань усередині сім'ї (як розширеної, так і малої), скорочення спілкування із сусідами, зменшення довіри до інших [56]. Ці міркування, спостереження й відображені в них процеси (навіть якщо вони дійсно мають місце) можуть бути свідченням радше незадовільності визначення як множини асоціацій. Слід говорити радше про неформальне, сказати б, анархістське ставлення людей до порядку. Причому таке ставлення (ключовим у якому є довіра) може поширюватися не лише на асоціативну діяльність, а й на підприємницьку та адміністративну сфери.

«Мережі громадської активності втілюють у собі попередній успіх співпраці, який може служити культурним шаблоном для майбутньої співпраці. Зрештою, густі мережі взаємодії потенційно розширюють самоусвідомлення учасників, перетворюючи «я» у «ми» або (мовою раціональних теоретиків) підсилюючи «смак» учасників до колективного блага» [56, с. 17].



### *Сутнісні риси феномену соціального капіталу*

Відповісти на поставлені вище запитання, зрозуміти, що відбувається у наш час — його занепад чи ж, навпаки, розширення і зміцнення, що належить до числа чинників його розвитку й якою є роль навчання у засвоєнні соціального капіталу в процесі соціалізації особистості, можна, розширивши погляд на феномен соціального капіталу, порівняно з тим, як його образ вимальовується з наведених вище підходів.

Найперше слід наголосити на незадовільності цілковитого ототожнення соціального капіталу та громадянського суспільства. Визнаючи соціальний капітал сутнісною складовою громадянського суспільства, основою громадського типу солідарності, усе ж наполягаємо на некоректності підходу, відповідно до якого це явище обмежують лише сферами життя, віднесеними до громадянського суспільства, тим паче — існуванням і діяльністю громадських організацій. Соціальний капітал, як специфічний механізм і мотивація до встановлення й дотримання стосунків солідарності, може проявляти себе і в сфері, релевантній стосункам солідарності іншого типу — формально-адміністративним, ба навіть «витіснати» властиві їм механізми й мотиви.

Це стає зрозумілим, коли, приміром, дізнаєшся про практику стосунків торговельних підприємств та фірм-виробників, відповідно до яких поставки товару на продаж здійснюються без оформлення супровідних фінансових документів, що в підсумку прискорює операції продажу, вивільняє кошти й робочу силу. Тут також варто згадати й те, що здійснення ділових відносин на Заході (йдеться не лише про комерційну, а про наукову, освітню тощо сфери) передбачає обов'язковість угод, укладених в усній формі, або імперативність (подібну до підписаного й скріпленого печаткою документа) телефонограми.

Отож соціальний капітал — це, дійсно, спосіб здійснення справ, властивий стосункам людей у громаді, однак його суспільна роль передбачає застосування цього способу до стосунків людей і поза громадою — у царині офіційно регламентованої діяльності. Як феномен, народжений у громадянській сфері і відповідний її параметрам, як специфічний спосіб здійснення суспільних справ

*соціальний капітал характеризується* рисами, уже названими в огляді підходів, — *солідарністю і співпрацею індивідів, спричиненою спільністю їхніх інтересів, особистою ініціативою, самоорганізацією, взаємодопомогою, довірою*. Особлива роль тут належить неформальному регламентуванню й регулюванню стосунків та взаємодії людей. Ф. Фукуяма називає неформальні норми сутнісною рисою соціального капіталу. Завдяки визначальній ролі неформальних регуляторів суспільних відносин соціальний капітал може бути визначений як власне людські стосунки у суспільстві, адже вони не опосередковані формальними, казенними регуляторами (законами, правилами, приписами, зобов'язаннями, командами, розпорядженнями тощо), не відчужені від людей, доступні їхньому впливові та залежать від їхнього ставлення до них. Одне із суттєвих значень соціального капіталу представлене у визначенні його як міри соціальності, впровадженій у суспільстві, ступеня соціалізації особистості. В цьому відношенні альтернативою соціальному капіталові, його запереченням та джерелом деградації постають корупція чиновників, зловживання владою державними службовцями, незаконне привласнення суспільних багатств тощо.

Відчутною перешкодою у становленні й затвердженні соціального капіталу в суспільстві є надмірне домінування непримиренної змагальності, брак толерантності у суспільно-політичній взаємодії. Так, приміром, на виборах політики відверто нехтують чинними правилами заради того, щоб перемогти за будь-яку ціну. Вони всіляко намагаються обійти закон, знайти і скористатися щонайменшою шпаринкою в чинних правилах проведення виборчої кампанії. На виборах політики намагаються знайти лазівки, аби обійти закон і здобути якомога більше голосів за рахунок процедур (складання списків виборців, голосування, підрахунок голосів, оформлення протоколів тощо), а не за рахунок прихильності до них громадян. Важко собі уявити, що хтось із членів виборчої комісії скаже: ось тут є неузгодженість законодавства, але ми не будемо зважати на неї і проведемо вибори відповідно до принципів чесності і справедливості. І все це замість того, щоб докладати зусиль, аби вибори були проведені відповідно до правил. Адже саме це є справжньою перемогою.

Відповідна соціальному капіталові довіра має бути зрозуміла як здатність людей не підозрювати один одного в підступності, не очікувати злих намірів, проявляти таку собі позитивну «байдужість», покладатися на них.

Звідси логічно заключити, що однією з ознак соціального капіталу є готовність до жертвування нацюхвилинними вигодами одних заради вартостей, які поділяють усі. Жертовність тут розуміємо як згоду людей не отримати те, що можна було б мати, не дотримуючись правил і домовленостей, не намагатися нажитися на тому, щоб недодати, приховати, «урвати» собі те, що належить іншим. Соціальний капітал — це своєрідна самопожертва — відмова від можливої вигоди від недотримання правил взаємодії.

Саме така своєрідна соціальна жертовність є основою тієї довіри і добросусідства, що складають основу соціального капіталу. Ілюстративно соціальний капітал у цьому відношенні можна уподібнити до вранішньої пляшки молока біля ганку, за яку заплачено наперед або буде заплачено згодом. Розрахунок за неї не відбувається безпосередньо в момент доставки, однак гарантією неухильного дотримання встановленого порядку речей тут є взаємний інтерес кожної зі сторін.

Звідси ще однією ознакою соціального капіталу назвемо неухильне дотримання досягнутих домовленостей. Доречно припустити, що властива західним суспільствам культура соціального капіталу виростала, зокрема, з народженої в Стародавньому Римі правової норми *«pacta servanda sunt»* — «зобов'язань належить дотримуватися», що згодом стала одним із засадничих принципів права. Іншим боком, завершальним доповненням атрибутивної ознаки соціального капіталу, якою виступає довіра, слід назвати відповідальність. Причому йдеться про відповідальність особистісного типу, а не ту, що виникає у зв'язку з виконанням функції представництва, чи породжена приналежністю до спільноти традиційного типу, чи настає внаслідок дії державного закону.

Соціальним капіталом часто називають зв'язки і стосунки, врегульовані за принципом реципроктності. Породжені цим принципом норми ґрунтуються на визнанні взаємності прав і зобов'язань, надають особливого значення стосункам довіри між людьми,

їхньому залученню у спільні справи. Йдеться про такі різновиди стосунків і залучення, що є характерними для взаємин між родичами, друзями, добрими знайомими, сусідами тощо. Однак у випадку соціального капіталу такого роду стосунки і ставлення поширюються і на людей, які не є родичами чи друзями, виступають як партнери у спільній справі.

Якщо капіталом як таким називають гроші, які використовують для отримання прибутку, то соціальний капітал — це ті можливості й ресурси, відповідне застосування яких людьми здатне призвести до утворення нових можливостей і ресурсів, збереження існуючих, зручних для людей умов життєдіяльності. *Суттєвими ознаками інтерпретованого у такий спосіб соціального капіталу є довіра, мережа взаємозв'язків, чемність, готовність до взаємодопомоги, порядність, чесність, обов'язковість, відповідальність, жертвовність.*

### ***Соціальний капітал у контексті політичної соціалізації особистості***

Соціалізацію особистості недостатньо розуміти як саму лише її адаптацію до існуючих обставин і умов життєдіяльності. Соціалізація, осмислена в контексті соціального капіталу, може полягати й у конфлікті з існуючим суспільством. Адже вплив парадигми соціального капіталу на індивіда може проявлятися, зокрема, у формуванні в нього вимогливого ставлення до існуючого порядку речей у сенсі критичного з'ясування міри відповідності його параметрів та, з іншого боку, критеріїв справедливості, здорового глузду, загальних інтересів.

Поза тим Ю. Савко, приміром, вважає, що соціальний капітал є передумовою протестної політики у разі незадоволення діями політиків і функціонування політичних інститутів [70].

Враховуючи аспект політичного виміру соціального капіталу, дослідники (Алмонд, Верба, Інглхарт, Патнам та ін.) вказують на взаємозв'язок цієї категорії з політичною культурою, тобто основним фактором пояснення демократії [70]. Йдеться про те, що соціальний капітал є запорукою формування демократичної політичної культури, а відтак і демократичної політичної практики. Дітлінд Стол трактує категорію «соціальний капітал» як таку, що може бути

використана у вивченні політичної культури: «У соціальних науках концепція соціального капіталу привертає увагу академічних дослідників (і справедливо), оскільки ця концепція дасть змогу використовувати певні аспекти політичної культури як пояснювальні характеристики у крос-національному вимірі» (цит. за [45, 33]).

Визначивши концепцію соціального капіталу в загальному вигляді, Дж. Коулмен застосував її до вивчення проблем освіти. Зокрема, він вважав необхідним з'ясувати, як наявний у суспільстві й сім'ї соціальний капітал впливає на створення «людського капіталу» підростаючого покоління. Вважаючи, що здатність до накопичення соціального капіталу не є індивідуальною характеристикою особистості, Дж. Коулмен називає його продуктом включення людини до соціальної структури [36].

Дж. Коулмен у статті «Капітал соціальний та людський» (1992), досліджуючи проблему переривання шкільного навчання, виділив з-поміж чинників такого переривання економічний капітал, людський капітал і соціальний капітал, і визначив перші два відповідно як фінансові можливості родини щодо забезпечення навчання дітей та вплив рівня підготовки й освіти батьків. Соціальний же капітал відображає міру внутрішньородинної взаємодії й консолідованості громади, до якої належать сім'я і школа. Якщо фізичний капітал втілюється в предметних формах, людський капітал — у навичках і знаннях індивідів, то соціальний капітал існує у взаємних стосунках індивідів. Як і перші два, він здатен сприяти ефективності виробничої діяльності завдяки надійності й довірі поміж людей [36].

Так, на думку Ф. Фукуями, рівень злочинності (звичайної злочинності, мафії та вуличної злочинності), який зріс після падіння комунізму, був ще одним свідченням того, що єдиними засобами регулювання, які існували для людей у багатьох комуністичних країнах, були формальні репресивні заходи, що здійснювались поліцією. Та після того, як цей апарат зник, у людей не було внутрішніх цінностей, завдяки яким вони хотіли б бути законотворчими незалежно від того, чи спостерігає за ними поліція. Безпечність Японії забезпечується тим, що сусіди приділяють увагу один одному і здатні встановити порядок на основі неформальних норм, не вживаючи офіційних примусових заходів. На думку дослідника,

у посткомуністичному світі існує дуже гострий дефіцит саме таких неформальних норм. У той же час необхідні й базові формальні правила, на основі яких люди можуть взаємодіяти [96].

Серед чинників формування соціального капіталу найчастіше називають: спільну релігію, спільну етнічну приналежність; особливий тип освіти, що передбачає навчання моральним нормам, завдяки яким професійні стандарти є вищими за власні інтереси професіонала [96]; родину і участь батьків у освітньому процесі [56].

## **Розділ II**

# **Особливості впливу соціального научання на процес політичної соціалізації молоді**

### **2.1. Соціальне научання як чинник формування ціннісних моделей політичної взаємодії**

Цінності, як основа будь-якого вибору людини, у тому числі й політичного, утворюють центральні принципи, навколо яких інтегруються індивідуальні і соціальні цілі. У найбільш загальних спробах класифікації цінностей їх поділяють на цінності життя та культури, предметні і суб'єктні, відносні і абсолютні тощо. На думку Дж. Равена, політичні цінності посідають особливе місце в структурі цінностей особистості, оскільки є основою формування компетенцій усіх рівнів [29, с. 187]. Процес засвоєння індивідом цінностей і норм, структурування їх у систему ціннісних ставлень, яка і визначає найважливіші параметри взаємодії людини з політичною системою, істотно ускладнюється в трансформаційному суспільстві, насамперед через розмитість смислових конструктів та відсутність достатньої кількості зразків, задекларованої як бажана (у нашому випадку — демократичної), політичної поведінки у всіх агентів політичної соціалізації — у родині, в дошкільних закладах освіти,

у школі та вишах і, зрештою, у політичній сфері. Уявлення про цінності, механізми та способи демократичної політичної взаємодії, здобуті молоддю через ЗМІ, у освітньому процесі, через участь у діяльності громадських об'єднань, вкрай рідко знаходять підкріплення в реальному житті, що призводить до виникнення когнітивного дисонансу і не сприяє їх утвердженню у свідомості молодих людей. До того ж історичний контекст, у якому відбувається політична соціалізація студентства, доволі суперечливий. Українське суспільство сьогодні ділиться за ознакою оцінки і ставлення до подій минулого та очікувань щодо майбутнього і водночас демонструє єдність у прагненні підтримати й утвердити етатистські та патерналістські настанови. Фактично все суспільство потребує ресоціалізації, з тією лиш різницею, що старші покоління мають справу із засвоєнням норм і цінностей, протилежних тим, що були сформовані раніше, а молодші — з опануванням нового, почасти представленого лише у формі ідеальної моделі, соціокультурного середовища, що передбачає інтеграцію в систему суспільних відносин, зміну пріоритетів, переоцінку уявлень про цілі соціального розвитку.

Аналізуючи реальні політичні практики, не складно переконатись у невідповідності їх декларованим демократичним принципам. Варто лише порівняти переліки наявних та необхідних умов ефективної політичної соціалізації молоді (Табл. 2.1).



Таблиця 2.1

**Умови політичної соціалізації:  
наявні та орієнтовані на розвиток демократичних ставлень**

<b>Наявні умови політичної соціалізації</b>	<b>Умови ефективної соціалізації (орієнтація на розвиток)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>незадоволеність власним життям, неможливість впливати на своє життя;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>зростання можливостей вибору людей, переконаність у власній спроможності змінити своє життя;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>відчуття постійного зниження суб'єктивного добробуту; мотивація досягнення, визнання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>суб'єктивний добробут; підвищення уваги до спілкування, відпочинку;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>пріоритетність економічного зростання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>пріоритетність якості життя;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>потреба у сильних лідерах, орієнтація на владу;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>зменшення значущості політичного авторитету, орієнтація в політичній взаємодії на співгромадян;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>пріоритетність порядку;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>пріоритетність самовираження і політичної участі, орієнтація на конкретні проблеми;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>протиставлення приватної і державної власності;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>зменшення авторитету будь-якої власності;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>неспроможність боротись із порушенням прав на всіх рівнях політичної взаємодії;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>здатність контролювати дотримання громадянських і політичних прав;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>корумпованість еліт;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>зменшення (мінімізація) корумпованості еліт;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>зростання довіри до церкви;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>секуляризація, зниження довіри до церкви, звернення до проблем сенсу і призначення життя;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>низький рівень довіри до всіх інститутів і громадян;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>соціальна довіра;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>орієнтація при виборі професії переважно на її престижність і той соціальний статус, який вона уможливить.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>орієнтація при виборі професії насамперед на те, наскільки цікавою є дана сфера діяльності для особистості.</li> </ul>

На підтвердження представлених у таблиці тез можна навести чимало фактів, зокрема: лише кожен десятий українець залучений до громадської діяльності, менше половини довіряють своїм спів-

вітчизникам, ще меншою довірою користуються політичні інститути. Водночас лідерами довіри є релігійні організації. За результатами дослідження, проведеного нами у 2006 році, в уявленнях молоді «влада і політика асоціюються з корупцією (більше 64% студентів) і непрозорістю (56,4%)», «поняття «влада» і «сила» практично тожонні (так стверджують 76,9% респондентів), а «громадянин» — жертва цієї сили, слабкий, не спроможний захистити себе від сваволі сильної влади»<sup>1</sup>.

Аналіз представлених даних дає підстави для висновку про невідповідність реальних умов політичної соціалізації умовам становлення демократичної культури, що унеможливує утвердження демократичних цінностей у процесі соціального навчання, переорієнтацію цілей політичної соціалізації з виживання на розвиток.

Більш повне уявлення про результати соціального навчання та ресурси політичної соціалізації можна скласти, проаналізувавши принципи та цілі політичної взаємодії на різних рівнях («людина-влада», «людина-мала група», «людина-інформаційне середовище»).

Контент-аналіз текстів провідних політичних сил (програмні документи, звернення, виступи з приводу тих чи тих подій, рекламні продукти) дає підстави для висновку про те, що всі вони не виходять за межі проблематики та цінностей безпеки і виживання: розповіді про те, як з кожним днем знижувався рівень життя людей під час перебування при владі опонентів (на тлі хоч і відносного, але все ж зростання добробуту, констатованого самими громадянами), обіцянки збільшення соціальних пілгь і гарантій та різного роду сценарії ймовірних катастроф (як-от: жахи, пов'язані зі вступом до НАТО, загрози втрати ідентичності через запровадження другої державної мови, гіперінфляція, наслідки для України подій у Грузії тощо) застосовувались і застосовуються для залучення та утримання уваги і електоральних симпатій громадян. Проблеми дієвості закону та корумпованості влади піднімаються під час кожної виборчої кампанії, однак жодна з політичних сил, прийшовши до влади, не спромоглася на правову реформу чи реальні антикорупційні кроки. Більше того, більшість представників різних політичних сил демон-

<sup>1</sup> Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування. Колективна монографія // За ред. І. В. Жадан. — К. : Педагогічна думка, 2007. — С. 34.

струє цілковиту зневагу до закону. Все це дає підстави стверджувати, що політична еліта не лише не прагне поширення демократичних цінностей у суспільстві, а, навпаки, блокує їх стихійний розвиток, поглиблюючи відчуття небезпеки і незахищеності громадян. Щоправда, і громадяни не вважають ні лідера правлячої коаліції, ні лідерів опозиції демократами<sup>2</sup>.

Розвиток демократичних цінностей у процесі взаємодій у межах системи «людина-мала група» ускладнюється кількома факторами:

- відповідно до гіпотези соціалізаційного лагу, висунутої Р. Інглхартом, базові цінності особистості значною мірою відображають умови того часу, на який припало її становлення, а отже очікувати, що демократичні цінності будуть масово формуватись у сім'ї чи освіті, навряд чи варто, позаяк в обох випадках з об'єктивних причин відсутні їх носії [16]. Отже, основним суб'єктом соціалізації за цих умов виступає особистість, яка входить у систему політичних взаємодій (само-соціалізація). Утім не варто виключати принципової можливості розвитку цінностей демократичного типу в освітньому процесі, адже досвід такого формування накопичений в окремих країнах (наприклад, політична дидактика), але в наших реаліях цей досвід поки що не затребуваний;
- у сфері трудових відносин відчуття стабільності, захищеності та професійної цінності кожного забезпечується чіткою визначеністю функціональних обов'язків, відповідальності, а також диференційованістю винагород і системою гарантій (демократичні практики). Однак наш досвід участі у проєктах, спрямованих на підвищення компетенції державних службовців, дає підстави стверджувати, що подібного роду критерії відсутні майже на всіх рівнях управління. Лише окремі, переважно приватні, компанії розпочинають роботу в цьому напрямі. Як наслідок — незрозумілі більшості громадян преференції для окремих професійних груп і тотальне

---

<sup>2</sup> За даними всеукраїнського опитування, проведеного у квітні 2008 року Інститутом соціальної та політичної психології АПН України за вибіркою, що репрезентує доросле населення України віком від 18 років і старше (2003 респонденти), В. Ющенко і В. Януковича вважають демократами близько 24% респондентів, Ю. Тимошенко — 34%.

переживання несправедливості в оцінці заслуг людини перед суспільством;

- громадські об'єднання, зорієнтовані на захист інтересів людей і утвердження демократичних цінностей, малочисельні і зазвичай не мають необхідних ресурсів для забезпечення цих функцій. Робота ж, яка ведеться в межах окремих проектів, не є системною і частіше за все не набуває масового звучання;
- ЗМІ — надзвичайно потужний агент впливу на масову свідомість і одна з небагатьох інституцій, баланс довіри до якої залишається позитивним, — в українських реаліях продукує переважно послання, пов'язані із загрозами, небезпеками, конфліктами, а короткі (частіше 5-хвилинні) програми з позитивними меседжами, започатковані окремими телеканалами, вичерпали себе впродовж кількох місяців. Трансляція більшістю телевізійних програм сценаріїв катастроф у різних сферах життя без будь-яких альтернативних пропозицій щодо розв'язання проблем руйнують підвалини, на яких могли б утверджуватись цінності якості життя та розвитку.

Отже, можна констатувати невідповідність реального запиту і пропозиції суб'єктів політичної взаємодії, які виступають агентами соціалізації, а соціалізаційну ситуацію слід оцінювати як несприятливу для розвитку демократичних цінностей і формування компетенцій. При цьому не можна говорити про виключно об'єктивну природу перешкод, принаймні половина з них — суб'єктивні. Однак саме вони виявляються й найбільш вагомими, позаяк продукуються переважно представниками владної еліти, а в семантичному просторі значень, пов'язаних із світоглядними настановами українців, системоутворюючим фактором є саме взаємодія із владою, серед функцій якої у тому числі й регулювання норм, і пропаганда цінностей, і демонстрація зразків поведінки. Тобто перспективи зміни соціалізаційної ситуації є доволі примарними, наразі можна говорити лише про окремі декларації абстрактних цінностей, які не мають свого розвитку в конкретних поведінкових проявах. У результаті високий рівень орієнтації на владу і низький рівень довіри до співгромадян гальмує громадянську активність людей, їх участь у діяльності громадських об'єднань, які могли б виступати ефективним фактором

демократизації процесу політичної соціалізації, переорієнтації її цілей з адаптації на розвиток.

На основі викладеного можна зробити висновок про те, що політична соціалізація молоді відбувається в умовах, коли простір декларованих соціальних цілей та цінностей майже не перетинається з простором цінностей, цілей та способів реальної політичної взаємодії. А отже знання про механізми демократії, які здобуваються молоддю в освітньому процесі, не підкріплюються в індивідуальному досвіді. Водночас механізми політичної соціалізації (наслідування, навіювання, зараження, ідентифікація) функціонують у реальних умовах і забезпечують сприйняття наявних норм і способів політичної поведінки. Наступна логіка розвитку процесу соціалізації така. У результаті інтерпретації політичної інформації виникають особистісні смисли, які в процесі взаємодії людини із соціумом набувають значущості і трансформуються в цінності (наразі далекі від демократичних). Система пріоритетних цінностей визначає основоположні принципи, навколо яких інтегруються соціальні цілі. Принципи і цілі, у свою чергу, окреслюють коло прийнятних моделей поведінки в рамках певної культури, які апробуються й утверджуються в процесі політичної соціалізації. Таким чином, результатом політичної соціалізації є утвердження моделей і форм політичної взаємодії, далеких від тих, які властиві демократичній політичній культурі, а завдання розвитку не вирішуються і не можуть вирішуватись, бо суперечать цілям існуючої політичної системи. Іншими словами, на макросоціальному і макрополітичному рівнях відсутня зацікавленість у демократизації політичної соціалізації молоді, оскільки це суперечить прагненню політичних суб'єктів до самозбереження і самовідтворення.

Отже, інтеграція людини в систему політичних взаємодій відбувається в суперечливих умовах, коли суспільний досвід, цінності, норми, установки не відповідають задекларованій моделі бажаного майбутнього. Така невідповідність викликає відчуття розгубленості, незахищеності, небезпеки, що створює умови для розвитку комплексу меншовартості або ж знецінення недосяжної мети. Закономірним результатом цього є гальмування розвивальної складової процесу соціалізації, обмеження його цілями виживання, блокування

прагнення особистості до незалежності, свободи та відстоювання власної позиції через вплив на політичні процеси. Як наслідок — не виконується основна функція політичної соціалізації: не забезпечується ефективна політична взаємодія особистості з політичними організаціями на основі норм демократичної політичної поведінки, політична система і суспільство втрачають динамічну рівновагу, що супроводжується втратою довіри не лише до політикуму і влади, а й до всіх державних інституцій.

Далі — замкнене коло. Недовіра породжує непрогнозованість, відчуття тривоги зумовлює потяг до стабільності у будь-яких її проявах, що блокує ініціативу, прагнення до свободи, самореалізації і, зрештою, унеможливує розвиток демократичної культури. Саме таким розвитком подій, на нашу думку, пояснюється той факт, що на тлі суб'єктивного відчуття зростання добробуту українців<sup>3</sup> в українському суспільстві посилилися такі настрої, як розчарування, невдоволеність, розгубленість.

Окрім браку в соціумі демократичних моделей політичних взаємодій існує також проблема загальноновизнаного формулювання мети політичної соціалізації, чіткого уявлення про те, що має бути кінцевим соціально бажаним продуктом розвитку (научання).

З огляду на цілі модернізації освіти, видається найбільш продуктивним підхід до розуміння завдань і напрямів соціалізаційних впливів Дж. Равена, який, за твердженням М. Холодної, «...відповідає вимогам екологічного підходу в психологічних дослідженнях людини» [29, с. 8]. За Дж. Равеном, політична освіта має бути спрямована на розвиток відповідного рівня компетентності, що включає *компоненти ефективної поведінки* (когнітивні, афективні, вольові, навички та досвід) *та значущі стилі поведінки* (досягнення, співробітництво, вплив). За своєю природою компетенції високого рівня базуються на ціннісних пріоритетах особистості. Тобто центральним завданням постає розвиток політичних цінностей суб'єктів політичної взаємодії [29].

Феноменологія цінностей у різних концепціях пов'язується зі ставленнями, смислами, диспозиціями, настановами, переконан-

<sup>3</sup> За даними моніторингових досліджень Інституту соціології НАНУ, представлених у збірнику: Українське суспільство 1992-2009. Динаміка соціальних змін. — К.: Інститут соціології НАН України, 2009. — 560 с.

нями тощо, водночас більшість дослідників констатують визначальну роль цінностей у розвитку соціальної, а отже й політичної спрямованості особистості, при цьому домінування певного її типу залежить від вирішення питання смислу власного життя (В. Франкл, В. Мясищев, В. Ядов, Д. Леонтьєв, Т. Титаренко, Р. Інглхарт та ін.). Особистісні смисли набувають значущості і трансформуються в цінності в процесі взаємодії людини із соціумом. Базові цінності мають культурно-історичну природу, а отже будь-які спроби впливати на їх формування повинні враховувати актуальний стан культури (у нашому випадку — політичної).

Політичні цінності досліджуються в рамках різних підходів, у межах яких вони розглядаються як засоби, цілі, механізми чи результат взаємодії, спрямованої на задоволення індивідуальних та/чи соціальних потреб.

При побудові моделі та програми емпіричного дослідження стану і механізмів формування політичних цінностей ми виходили з того, що:

- система пріоритетних цінностей визначає основоположні принципи, навколо яких інтегруються соціальні цілі;
- принципи і цілі, у свою чергу, окреслюють коло прийнятних моделей поведінки в рамках певної культури, які й засвоюються в процесі політичної соціалізації;
- відмінності в цінностях виступають критерієм при «оформленні» та класифікації ідеологій;
- відтворення системи цінностей через засвоєння їх наступними поколіннями є запорукою розвитку політичної культури відповідного типу.

Для вирішення завдань нашого дослідження видається продуктивним підхід, що ґрунтується на сформульованій Р. Інглхартом [16] концепції, базовим положенням якої є теза про те, що структурні зміни в уявленнях про цінності призводять до якісних змін у свідомості людей. На думку автора, у сучасному світі спостерігається зсув ціннісних пріоритетів від матеріалізму до постматеріалізму: якщо раніше на першому місці стояли матеріальне благополуччя та фізична безпека (матеріалізм), то сьогодні більшого значення надається якості життя та емансипації особистості (постматеріалізм).

Саме цей зсув у ціннісних уявленнях, на думку Р. Інглхарта, багато в чому визначав зміни у ставленні до соціальних цілей і способів їх досягнення, що почали утверджуватися в західному суспільстві з кінця 60-х років ХХ ст. і створили перспективи для розвитку демократичних інститутів, а отже і нових стандартів політичної культури.

Зсув від цінностей модерну до цінностей постмодерну призводить до поступового руйнування багатьох ключових інститутів індустріального суспільства. Зокрема, з піднесенням цінностей постмодерну знижується повага до влади, посилюється роль громадянського суспільства і, відповідно, участі та самовираження тощо. Процеси демократизації взаємопов'язані із зростанням рівня довіри, терпимості, прагнення до захисту екології.

За Р. Інглхартом, зв'язок між цінностями, економікою та політикою є взаємним, а базовою умовою розвитку демократичних цінностей є відчуття фізичної і психологічної безпеки. Водночас, як зазначає дослідник і що особливо важливо для нашої ситуації, *не існує прямого й безпосереднього зв'язку між економічним рівнем і переважанням постматеріальних цінностей*, оскільки ці цінності відображають суб'єктивне відчуття безпеки людини, а не рівень її реального економічного становища. Йдеться не про зміну полярностей, а про зміну пріоритетів: економічній та фізичній безпеці надається зовсім не негативна цінність, — ці цінності залишаються актуальними, однак більш високий пріоритет віддається самовираженню та якості життя.

Матеріалістичні цінності визначаються як цінності адаптації (виживання), а постматеріалістичні — як цінності соціалізації (соціальні цінності, спрямовані на приєднання, та цінності самоактуалізації, спрямовані на саморозвиток). Такий підхід до розуміння цінностей задає вектор відбору компетенцій, на розвиток яких має бути спрямоване навчання відповідно до цілей соціалізації.

Традиційно очікування якісних суспільних змін пов'язують з новою генерацією. З огляду на брак чинників, які детермінують розвиток демократичних цінностей в Україні, а також з урахуванням уже згадуваної гіпотези соціалізаційного лагу можна припустити, що вектор розвитку базових цінностей суспільства найближчими роками визначатиме молодь. Саме представники цієї соціальної



групи, з одного боку, не мають такого тривалого досвіду боротьби за виживання і, з огляду на вікові особливості, налаштовані більш оптимістично, з іншого — мають ширші можливості для здобуття інформації, у тому числі й стосовно цінностей та ідеалів своїх однолітків у країнах сталої демократії, а отже краще обізнані у механізмах функціонування демократії, її перевагах і недоліках.

Для визначення ресурсів та напрямів соціалізаційних впливів необхідно визначитись із точкою відліку, тобто скласти уявлення про наявні особливості ціннісних уявлень молоді, на основі яких можна було б охарактеризувати зону найближчого розвитку політичної культури молоді.

З метою визначення особливостей політичних цінностей студентської молоді нами було проведене емпіричне дослідження з використанням дослідницького інструментарію, який включає:

- методика ціннісних орієнтацій Р. Інглхарта, що дає змогу визначити ступінь поширення у суспільстві чи соціальній групі двох типів цінностей — матеріалістичного та постматеріалістичного. Метод ґрунтується на виборі респондентом найбільш значущої для нього цінності із чотирьох цінностей-індикаторів, два з яких відображають матеріалістичну, а два — постматеріалістичну орієнтацію. У кожному випадку пропонувалось три набори цінностей;
- окремі блоки методики Є. Головахи та Н. Паніної, спрямовані на виявлення ціннісних переваг у соціально-політичній сфері, у сфері соціальної безпеки, у матеріально-побутовій, в особистісній та професійно-грудовій сферах.

На основі цих методик було складено анкету, за якою опитано 403 студенти, що здобувають освіту в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» (87 осіб), Вінницькому державному педагогічному університеті (79 осіб), Національному авіаційному університеті (106 осіб), Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (63 особи), Київському національному університеті будівництва і архітектури (68 осіб)<sup>4</sup>. При формуванні вибіркової сукупності ми намагались охопити дослідженням представників гуманітарного і технічного напрямів.

<sup>4</sup> До проведення опитування студентів долучалась студентка НаУКМА О.С. Федоренко.

Після опрацювання масиву даних із застосуванням методів математичної статистики було встановлено, що отримані результати відповідають нормальному закону розподілу, а довірчий інтервал на рівні  $P < 0,05$ . Отже, вибірка може вважатись репрезентативною, а отримані дані — валідними й надійними.

Отримані результати дослідження за методикою Р. Інглхарта такі:

***Пріоритетність соціально-політичних цінностей:***

- чистий матеріалізм — 31,7 %;
- матеріалізм змішаний — 32,2 %;
- чистий постматеріалізм — 12,2 %;
- постматеріалізм змішаний — 23,9 %.

***Пріоритетність при визначенні найважливіших цілей держави на 10 років:***

- чистий матеріалізм — 13,5 %;
- матеріалізм змішаний — 54,8 %;
- чистий постматеріалізм — 10,0 %;
- постматеріалізм змішаний — 21,7 %.

***Пріоритетність при визначенні спрямованості прогресу суспільства:***

- чистий матеріалізм — 40,4 %;
- матеріалізм змішаний — 27,0 %;
- чистий постматеріалізм — 10,4 %;
- постматеріалізм змішаний — 22,2 %.

Уже побіжний аналіз представлених результатів свідчить про те, що для більшості респондентів економічне зростання залишається найбільш пріоритетним. При цьому найбільш вираженою ця пріоритетність виявилась в уявленнях про спрямованість прогресу суспільства та соціально-політичні цінності. Уявлення студентів про пріоритетність найважливіших цілей держави виявились більш оптимістичними — частка «чистих матеріалістів» у цій сфері мен-

ша в рази. Водночас частка постматеріалістів в усіх трьох випадках виявилась однаково низькою, що дає підстави для припущення про те, що в студентському середовищі, яке є найбільш перспективною соціальною групою в сенсі розвитку ліберально-демократичної культури, ціннісні передумови такого розвитку ще достатньою мірою не сформовані, позаяк ще не сформована «критична маса» молодих людей, налаштованих на розвиток і самореалізацію.

З метою підтвердження чи спростування цього припущення, а також пошуку ресурсної бази соціального наочання було проведено дослідження ціннісних переваг студентів (з матеріалістичними, постматеріалістичними пріоритетами та по вибірці в цілому) у соціально-політичній сфері, у сфері соціальної безпеки, матеріально-побутовій, особистісній та професійно-трудої сферах з використанням методів кореляційного та факторного аналізу.

Ставлення до кожного із соціальних благ, згідно з методикою Є. Головахи та Н. Паніної, визначалося за двома параметрами: актуальністю потреби («цікавить» — «не цікавить») та її напруженістю.

Як свідчать отримані дані, по студентській вибірці в цілому найбільш актуальними виявились: можливість здобувати необхідні продукти, здатність виявляти рішучість у досягненні цілей та упевненість у своїх силах.

Перелік найбільш актуальних потреб у групі респондентів з матеріалістичною орієнтацією цілком співпадає з тим, що й по вибірці в цілому.

У групі ж орієнтованих на постматеріалістичні цінності, окрім названих потреб, до найбільш актуальних віднесено: потребу в екологічній безпеці; у стабільності в державі; у нормах і цінностях, що поєднують людей; у дотриманні в країні прав людини; у гарному житті; необхідному одязі; необхідних меблях; можливості харчуватись відповідно до своїх смаків; в умінні жити в нових суспільних умовах; в ініціативі й самостійності при розв'язанні життєвих проблем; в економічних знаннях; у можливості отримати додаткові заробітки; в умовах і можливостях робочого місця, що дозволяють трудитися з повною віддачею.

Таким чином, структура актуальних потреб і, відповідно, цінностей респондентів з домінуючою постматеріалістичною орієнтацією виявилась значно ширшою, змістовнішою та складнішою.

Виявлені також певні відмінності в напруженості потреб представників різних типів орієнтацій (за мірою «достатності» — «недостатності» благ).

У сфері соціальної безпеки — як по вибірці в цілому, так і в групах респондентів обох типів орієнтацій — практично всіх благ скоріше не вистачає, ніж вистачає. Порівняно краще стан справ у цій групі з наявністю норм і цінностей, що поєднують людей, та з упевненістю в тому, що ситуація в країні поліпшиться. Найменшою мірою задоволені потреби молоді в екологічній безпеці. На наступних позиціях у рейтингу незадоволених потреб по вибірці в цілому — захист населення від злочинності, стабільність у державі й суспільстві, державний захист від зниження рівня життя.

У соціально-політичній сфері скоріше задоволеною, ніж незадоволеною, в усіх групах респондентів виявилась потреба в політичних свободах (слова, совісті, пересування тощо). Решта потреб однаково не задоволені. Найбільше молоді бракує довіри до політичних лідерів, дотримання в країні прав людини, визначеності політичних ідеалів.

У матеріально-побутовій сфері скоріше незадоволеними в усіх групах респондентів виявились потреби в гарному житлі й автомобілі. Студенти з домінуючою постматеріалістичною орієнтацією позначили решту матеріально-побутових потреб як скоріше задоволені. По вибірці в цілому і в групі з матеріалістичною орієнтацією скоріше незадоволеною виявилась також потреба в модному й гарному одязі, решта в обох групах — скоріше задоволені.

В особистісній сфері в *усіх трьох групах респондентів незадоволеною виявилась потреба в знаннях — економічних, науково-технічних, політичних*. Водночас рівень сформованості власних соціальних якостей студенти оцінили як скоріше достатній.

У професійно-трудовій сфері достатньою в усіх групах респондентів виявилась можливість отримання додаткових заробітків, решти благ скоріше бракує всім опитаним.

Підсумовуючи викладене, до найменш напружених можна віднести потреби, що відповідають матеріальним цінностям, а також потреби у розвитку якостей особистості, що забезпечують самореалізацію. З огляду на те, що саме особистісна готовність посідає перші позиції у рейтингу актуальних потреб, можна зробити висновок про те, що потреби в орієнтації на цінності самореалізації у студентів не лише наявні, а й підкріплені особистісним ресурсом. Тобто висунуте нами (на основі первинного аналізу даних, отриманих за методикою Р. Інглхарта) припущення підтвердилось лише частково — незважаючи на переважання у студентському середовищі осіб з матеріалістичними орієнтаціями можна говорити про об'єктивну готовність цієї групи респондентів до переходу на рівень постматеріалістичних цінностей.

На користь цього висновку свідчать результати аналізу факторних моделей ціннісних уподобань молоді з матеріалістичними та постматеріалістичними орієнтаціями (Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Факторні моделі ціннісних уподобань  
респондентів з матеріалістичними  
і постматеріалістичними ціннісними пріоритетами**

<b>Фактор</b>	<b>«Матеріалісти»</b>	<b>Внесок у сумарну дисперсію</b>	<b>«Постматеріалісти»</b>	<b>Внесок у сумарну дисперсію</b>
1	матеріалізм (потреби у матеріальних благах, необхідне + те, що відносять до високої якості життя)	333,4 %	постматеріалізм (ініціатива, уміння жити в нових умовах, рішучість у досягненні цілей, визначеність політичних ідеалів, довіра до політичних лідерів)	31,1 %
2	захист і безпека (права людини, соціальна справедливість, екологічна безпека, довіра до політиків, захист від зниження рівня життя)	220,2 %	матеріалізм (потреби в матеріальних благах, необхідне + те, що відносять до високої якості життя)	221,0 %

3	особистісний ресурс (потреби у якість, які забезпечують пристосування до нових умов життя)	114,7%	«обізнаний» соціальний оптимізм (упевненість у тому, що ситуація в країні буде поліпшуватися + достатній рівень знань)	16,5%
4	соціальна стабільність (захист від злочинності, норми і цінності, що поєднують, стабільність у суспільстві, соціальний оптимізм)	111,8%	нормативно-правова регуляція у суспільстві (норми і цінності, що поєднують, екологічна безпека, справедлива оцінка заслуг людини, юридична допомога в захисті прав та інтересів)	22,7%
5	знання та інформація	10,9%		9,8%
6	постматеріалізм (гарне житло, гарні умови праці, визначені політичні ідеали і свободи)	9,0%	політичні цінності (політична поінформованість, політичні знання, політичні права і свободи)	

Порівняння факторних моделей цінностей респондентів з різними типами орієнтацій підтверджує положення Р. Інглхарта про наявність взаємозв'язку між типом орієнтацій і особливостями політичної культури. Як видно з Табл. 2.2, усі ознаки постматеріальної культури, з її орієнтацією на демократичні політичні цінності, якість життя, саморозвиток, наявні у факторній моделі ціннісних уподобань молоді з постматеріалістичним типом орієнтацій. Водночас у факторній моделі респондентів з матеріалістичним типом також представлені цінності постматеріалізму, щоправда, лише в шостому факторі.

З огляду на те, що: а) серед студентів з домінуючою матеріалістичною орієнтацією кожен другий частково орієнтований і на постматеріальні цінності; б) рівень напруженості матеріальних потреб студентів низький; в) у факторній моделі «матеріалістів» представлені і постматеріальні цінності, — можна припустити, що принаймні у частини студентів з матеріалістичною орієнтацією наявні передумови для розвитку цінностей самореалізації.

## **Висновки**

1. За результатами аналізу умов та чинників розвитку цінностей демократичної культури в Україні можна стверджувати, що в жодній із систем («людина-влада», «людина-група», «людина-інформація») ні зміст, ні способи взаємодії не зорієнтовані на декларовані цілі розвитку.

2. Згідно з даними емпіричного дослідження, розвиток смислової компоненти ціннісної моделі політичного світу студентської молоді відбувається вкрай повільно, свідченням чого є відсутність достовірних відмінностей політичних уподобань молоді й суспільства в цілому.

3. Потреби, що відповідають матеріальним цінностям, як і потреби у розвитку якостей особистості, що забезпечують самореалізацію (динамічна складова цінностей), віднесені молоддю до найменш напружених. Це свідчить про наявність потенційного ресурсу для формування ціннісних пріоритетів постматеріалістичного типу.

4. З огляду на те, що масову свідомість українців структурує зорієнтованість на владу, основну відповідальність за повільне розгортання демократичних орієнтацій у країні несуть основні агенти політичної соціалізації молоді. Водночас слід визнати, що не виконує своєї функції й освіта, яка, прагнучи наблизитись до європейських зразків за формальними ознаками організації навчального процесу, взагалі не концентрується на ціннісних аспектах навчання.

5. Результати дослідження ціннісних пріоритетів студентської молоді дають підстави визначити як перспективний напрям модернізації освіти — створення умов для зміни пріоритетності виживання на пріоритетність якості життя.

6. Студентська молодь має достатній ресурс для формування демократичних цінностей і за умови реальної державної політики, спрямованої на мотивування й підтримку розвитку, може швидко перетворити ці потенції на наратив. Перші кроки на шляху здійснення такої політики ми вбачаємо у постановці завдань перед суспільствознавчою освітою щодо формування ціннісних пріоритетів молоді.

## 2.2. Семантична структура громадянських ставлень учнівської молоді, їх розвиток і трансформація в освітньому процесі

Відповідно до сучасних теорій громадянства, які прямо чи опосередковано вказують на очікування демократії щодо громадянських ставлень членів суспільства і молоді зокрема, основними поняттями, які окреслюють семантичні рамки громадянських ставлень особистості, є громадянська ідентичність і громадянська чеснота. Вони, у свою чергу, визначаються такими ставленнями, як:

- прихильність до своєї політичної спільноти, до громади на основі спільної історії, культури і мети та прагнення її добробуту (*громадянська пам'ять і лояльність або патріотизм*);
- усвідомлення себе членом громади, який має правовий статус громадянина та поділяє демократичну культуру цієї громади через дотримання прав та обов'язків, відповідальність та прагнення до загального блага (*правосвідомість і відповідальність*);
- повага, терпимість і готовність до співіснування із членами громади, які відрізняються своїми ставленнями, традиціями, расою, релігією або іншими ознаками (*толерантність*);
- готовність підкорити власні інтереси суспільному благу, поставити добробут громади вище за свій власний (*громадянська чеснота*) [48].

Ще однією важливою складовою є *активне ставлення громадянина* до своїх громадянських обов'язків та суспільно-політичних процесів у цілому, що виявляється в його активній участі в політичному та громадському житті суспільства. Ставленнями, що забезпечують таку участь, є політична ефективність, *політична довіра і політичний інтерес* [50].

Аналіз найбільш розповсюджених традиційних і більш сучасних теорій демократичного громадянства (республіканської, ліберальної, конс'юмеристської, комунітаристської, космополітичної, глобальної та деяких інших) дозволяє зазначити, що складові такої семантичної моделі присутні в будь-якій з них і є до певної міри універсальними. Відмінність їх полягає головним чином у спрямуванні,



ступенях та формах виявлення тих або тих громадянських ставлень, умови для існування яких закладаються особливостями ідеології, розуміння самого поняття демократії та специфічними рисами політичної системи суспільства.

Новою у підходах до проблеми громадянства і громадянської культури є думка про те, що в результаті політичної і соціальної модернізації демократичного суспільства та розвитку постмодерністської політичної культури не існує, а можливо, і не є недоречним існування в суспільстві єдиного домінуючого/жорсткого трактування сутності цих понять (В. С. Тернер, О. Ічілов, В. Крік, Д. Міллер, Т. Маклоклін). Пропонується розглядати їх як *континуум (шкалу)* в межах від мінімальної до максимальної міри прояву [54]. Умовно ліберальна та республіканська моделі демократії, на думку О. Ічілов [52], представляють два полюси такого континуума, у межах яких варіюють підходи до розуміння громадянства і складових громадянської культури й, відповідно, визначення пріоритетів, зокрема в галузі освіти, щодо підтримки громадянських ставлень, які б забезпечили демократичний розвиток суспільства.

Так, зважаючи на сучасний стан політичної культури, акценти континууму зміщуються від нещодавно домінуючого на Заході ліберального громадянства в бік республіканської традиції з її наголосом на дієвому, зацікавленому, турботливому й активному громадянстві. Громадянину вже недостатньо бути «добрим» (поважати закон і порядок та сплачувати податки в обмін на захист державою його прав) — він має бути «активним» (активно використовувати свої права для того, щоб впливати на державу) [52; 26].

Якими є семантичні детермінанти громадянських ставлень української молоді в контексті загальноєвропейських та загальносвітових тенденцій розвитку політичної культури та теорії громадянства і які чинники визначають їх формування?

Звернімося до результатів проведеного нами психосемантичного дослідження громадянських уявлень учнівської молоді [49], на основі яких було складено семантичну модель їх громадянських ставлень. За результатами факторного аналізу масиву даних нами була виявлена ієрархія компонентів відповідно до факторної ваги

кожного з них, після чого ми порівняли їх зі складовими так званої універсальної моделі, наведеної вище. У переліку, що надається далі, семантичні компоненти розташовані від найвагомішого до найменш вагомого<sup>5</sup>:

- прихильність до своєї політичної спільноти (*лояльність і законослухняність*);
- порядність і доброзичливість (*толерантна, позитивна особистість*);
- соціальна й моральна відповідальність (*вказує на громадянську чесноту*);
- соціальна і пізнавальна активність (*активна громадянська позиція*).

За результатами факторного аналізу можна зробити висновок, що базовими змістовими компонентами громадянських ставлень школярів є лояльність до держави, повага до влади, національної ідеї та законослухняність. Важливою складовою семантики ставлень учнів є толерантність і доброзичливість до інших громадян. Щодо громадянської чесноти та активної громадянської позиції, на дефіциті й необхідності розвитку яких особливо наголошує сучасна теорія громадянства, то вони присутні в ставленнях школярів, проте входять до менш значущих факторів.

Ще одним важливим висновком є те, що в уявленнях учнів громадянськість представлена переважно як прояв *взаємодії громадянина з державою*, з інститутом влади, і значно меншою мірою – з іншими громадянами.

Якщо розглядати наведені результати дослідження з позицій теорії людського розвитку (*human development theory*) [59; 60], то семантика громадянських ставлень українських школярів, що визначається факторами лояльності до влади та національною ідентичністю, а також їх орієнтація на державу як основного, якщо не єдиного співучасника громадянської взаємодії, демонструє те, що основу громадянських ставлень учнів складають так звані *традиційні* або *конформістські цінності*. Такий тип цінностей зумовлений мотивами виживання і, як підтверджують результати всесвіт-

---

<sup>5</sup> У дужках наводиться відповідний компонент т. зв. універсальної моделі.

нього дослідження цінностей<sup>6</sup>, є характерним для країн з відносно низьким рівнем соціально-економічного розвитку та недосконалим законодавством, що не забезпечує належною мірою реалізацію прав та свобод громадян, їх психологічну, економічну та фізичну безпеку, що, ймовірно, і зумовлює орієнтації щодо «доброго громадянства» у традиційному сенсі та виражену індивідуальну відповідальність за стан справ у державі в ставленнях українських школярів.

Ще одним чинником може бути спрямування процесу політичної соціалізації й системи освіти на підтримку таких громадянських ставлень, які б підвищували відчуття взаємозв'язку та взаємозалежності громадянина і держави та власної відповідальності кожного громадянина за покращення суспільства.

На вірогідність як цілеспрямованої, так і нецілеспрямованої підтримки таких ставлень системою громадянської освіти у школі вказують результати дослідження громадянських уявлень розробників науково- і навчально-методичних засад громадянської освіти<sup>7</sup> та вчителів [49], а також висновки порівняльного аналізу значень, що структурують семантичний простір громадянських уявлень трьох категорій респондентів — учнів, учителів та розробників. Вони, зокрема, дозволяють відзначити таке:

- аналіз параметрів громадянських уявлень розробників і вчителів, які, за даними дослідження, достовірно відрізняються (Додаток 1), вказує на те, що формування громадянських ставлень учнів у школі відбувається під впливом принаймні двох різних моделей громадянства. Носіями однієї з них є розробники (ті, хто визначає мету, завдання та зміст навчально-виховного процесу щодо громадянської освіти учнів), в уявленнях яких базовими громадянськими ставленнями є активність, патріотизм, законослухняність і політична ефективність: носіями іншої — вчителі, які транслюють через практику навчально-

<sup>6</sup> див.: [www.worldvaluessurvey.org](http://www.worldvaluessurvey.org)

<sup>7</sup> Ця категорія респондентів представлена вчителями, науковцями й керівниками освіти різних рівнів, причетними до формування змісту громадянської освіти, розробки її основних напрямів на рівні концептуальних документів, навчальних програм з окремих предметів/курсів та їх навчально-методичного забезпечення.

виховного процесу модель доброго громадянства, у центрі якої — позитивна, порядна і доброзичлива особистість;

- якщо орієнтацію уявлень учнів на лояльність, законслухняність і позитивну особистість як базові якості доброго громадянина можна віднести до переважного впливу окремої категорії агентів впливу, то уявлення про державу як пріоритетного суб'єкта громадянської взаємодії формується під впливом обох груп. З боку розробників такий вплив здійснюється шляхом підтримки уявлень про активну взаємодію громадянина з державою щодо забезпечення своїх прав та виконання громадянських обов'язків, а з боку вчителів — через формування позитивного ставлення до держави та турботу про її інтереси.

У цілому правомірним видається висновок про те, що уявлення українських старшокласників не свідчать про цілісність образу доброго громадянина і сформованість системи громадянських ставлень, яка б сприяла набуттю ними громадянських компетенцій і, врешті-решт, формуванню їх громадянської компетентності. Натомість дві основні семантичні складові громадянських уявлень учнів — лояльний громадянин і позитивна особистість — існують як окремі семантичні утворення, що присутні, але не поєднані між собою в образі «доброго громадянина»: позитивна, порядна особистість, яка вміє взаємодіяти та спілкуватися з іншими людьми, не має відношення до громадянської взаємодії, оскільки остання, в уявленнях учнів, стосується особистості і держави.

Порівнюємо громадянські ставлення українських школярів із ставленнями їх фінських однолітків. Таке порівняння представляє інтерес із точки зору як концепцій громадянства та чинників політичної соціалізації, так і рівня людського розвитку, згідно з розрахунками якого Фінляндія має високий індекс людського розвитку і вважається країною, де складаються умови для автономії особистості й розвитку «емансипативних» або «постматеріалістичних», або, як їх іще називають, «ліберальних» цінностей.

За допомогою тієї ж методики, яка використовувалась для дослідження громадянських ставлень українських школярів, ми

побудували модель громадянських ставлень фінських учнів. Нижче представлені її компоненти від найвагомішого, який розташовано на першому місці, до найменш вагомого — на останньому:

- соціальна довіра й повага до інших (*правосвідомість і відповідальність є проявом громадянської чесноти*);
- ввічливість та досконалість (*толерантна, позитивна особистість*);
- пізнавальна активність (*саморозвиток та самореалізація*);
- політична ефективність (*вказує на активну громадянську позицію*);
- прихильність до політичної спільноти (*лояльність і патріотизм*).

Таким чином, на відміну від громадянських ставлень українських учнів, які характеризуються сильною орієнтацією на «добре громадянство» і представлені насамперед лояльністю до влади та законослухняністю, уявлення фінських учнів, основу яких складають такі цінності, як соціальна довіра, толерантність, саморозвиток і самореалізація, визнання верховенства права і прав людини та готовність до участі в їх забезпеченні через активну соціальну дію, слабо орієнтовані на «добре громадянство» в традиційному сенсі. Система відносин, у яких реалізуються їх громадянські ставлення, міститься головним чином у площині «*громадянин — інші люди*».

Порівняння параметрів, за якими виявлена достовірна відмінність в уявленнях усіх трьох українських груп респондентів з фінськими учасниками дослідження (окрім учнів на цьому етапі до нього було залучено і фінських учителів) (Додаток 1), демонструє глибину цієї відмінності, де жоден з параметрів, що склали найбільш навантажені фактори семантичної структури уявлень українців про доброго громадянина — позитивну, лояльну, патріотичну й активну особистість, орієнтовану на державу, не був високо оцінений фінськими респондентами.

Аналіз даних дослідження уявлень респондентів про загрози громадянству дає можливість виявити зовнішні чинники, які, серед інших, визначають умови політичної соціалізації українських учнів і впливають на розвиток їх громадянських ставлень.

Аналіз параметрів уявлень респондентів про загрози громадянству (Додаток 1), за статистичними показниками яких було виявлено достовірні відмінності, вказує на те, що всі категорії українських учасників дослідження, на відміну від фінських, акцентують соціально-політичні та економічні чинники, агресивність суспільства і ЗМІ як основні загрози громадянству в Україні. У додаток до них українські учні як загрозу відзначають низький рівень життя та класову нерівність. Українські вчителі й розробники набагато більше стурбовані соціально-політичною та економічною нестабільністю суспільства — саме ці показники у структурі їх уявлень є значущими, що достовірно відрізняє їх від учнів. Окрім цього вчителі відзначають загрозу негативного впливу ЗМІ та проблем сімейного виховання, а розробники до проблем сімейного виховання додають авторитарність учителя. Щодо достовірних відмінностей в уявленнях вчителів і розробників, то вони виявлені з параметром агресивності суспільного оточення (насильство в ЗМІ, злочинність тощо), що турбує вчителів значно більше, ніж розробників.

У цілому результати порівняльного аналізу ще раз підтверджують положення теорії людського розвитку, до якої ми зверталися вище, про існування традиційної або конформістської та постматеріалістичної систем цінностей і відповідних психологічних, правових, соціально-політичних і економічних чинників, що їх визначають. Якщо семантика громадянських ставлень українських учасників навчально-виховного процесу демонструє домінування традиційних цінностей, то семантична модель громадянських ставлень фінських школярів відображає іншу, «постматеріалістичну», систему цінностей, що панує в суспільстві, в основі якої є не мотиви виживання, а мотиви підвищення можливостей для вибору та автономії особистості, її самовираження і самореалізації. Окрім мотивації, чинниками, що сприяють формуванню таких цінностей, є високий рівень життя та правової захищеності громадян.

Щодо цілеспрямованої політичної соціалізації в системі фінської освіти, то можна зробити припущення, що вона спрямована не на підвищення відповідальності громадянина за державу і перед державою, а, насамперед, на відповідальність людини перед членами громади, добробут якої і забезпечує можливість вибору та само-

вираження кожного з її членів. Така відповідальність ґрунтується на розумінні громадянином необхідності діяти політично коректно і в межах правового поля.

Ми не маємо підстав стверджувати, що така модель громадянських ставлень і відповідне спрямування політичної соціалізації є ідеалом, до якого ми повинні прагнути. По-перше, вона має свої недоліки, і сучасні західні дослідження в галузі громадянства, політичної соціалізації та громадянської освіти висловлюють стурбованість щодо низького рівня громадянської компетентності молоді західних демократій, яка втрачає відчуття спільності, колективної ідентичності, прагнення до спільного блага, на якому ґрунтується громадянство, не виявляє достатнього рівня політичної активності (Д. Хігер, М. Арнот, О. Ічілов, П. Векслер та ін). По-друге, необхідно враховувати, що культурно-історичний, соціально-політичний та економічний контекст і особливості політичної культури України створюють специфічні умови і цілком об'єктивно висувують власні пріоритети щодо завдань політичної соціалізації української молоді.

Однак аналіз сучасних теорій громадянства, чинників політичного наuczання молоді, результатів міжнародних порівняльних досліджень та висновків проведених нами емпіричних досліджень у контексті внутрішніх і зовнішніх пріоритетів політики України дозволяють погодитися з думкою Дж. Торні-Пурта, що побудова процесу політичної соціалізації молоді в межах парадигми, обмеженої традиційним патріотизмом, лояльністю до влади та національної ідеології, уже не відповідає вимогам високодинамічного, комплексного та взаємопов'язаного світу [57], частиною якого є наша держава. Окрім того, таке спрямування процесу політичної соціалізації має потенційні загрози, оскільки в умовах слабкої і нестабільної державної влади, яка не здатна повною мірою забезпечити реалізацію прав і свобод своїх громадян, молодь не має можливості отримати досвід позитивної політичної та соціальної дії та оволодіти моделями ефективної політичної поведінки.

## ***Пріоритети громадянської освіти учнівської молоді в умовах сучасної парадигми громадянства***

Вивчення науково-методологічних підходів до дослідження чинників розвитку громадянських ставлень молоді, зокрема в процесі освіти, і аналіз побудованої за результатами емпіричних досліджень семантичної моделі громадянських ставлень української учнівської молоді та чинників їх розвитку дозволяє зробити деякі висновки щодо ефективності процесу політичної соціалізації на сучасному етапі розвитку нашої держави й окреслити перелік ставлень, формування яких, на нашу думку, має бути пріоритетним для громадянської освіти в українській школі з точки зору розвитку громадянської культури молоді.

Підґрунтям для таких висновків є також результати дослідження семантичної структури громадянських уявлень учителів та розробників громадянської освіти, як чинника політичної соціалізації учнів, і результати порівняння моделей громадянських ставлень українських і фінських учасників навчально-виховного процесу з урахуванням даних теоретичних досліджень щодо сучасного «добраго громадянства» як ідеальної моделі громадянських ставлень.

Отже, результати наших теоретичних та емпіричних досліджень свідчать про те, що орієнтацію цілеспрямованого процесу політичної соціалізації на пріоритетне формування традиційних громадянських ставлень лояльності, патріотизму і громадянської активності у контексті *взаємодії громадянина і держави* не можна вважати ефективною, оскільки освітні впливи не підтримуються реальною соціально-політичною практикою. Стан когнітивного дисонансу, що виникає у свідомості учнів внаслідок відсутності підтримки когнітивних компетенцій індивідуальним досвідом політичної взаємодії з державною владою, не сприяє, а перешкоджає формуванню громадянської компетентності школярів і, врешті-решт, їхній мотивації та здатності впливати на владу.

Ще Дж. Алмонд і С. Верба зазначали [45], що набагато складніше розвинути громадянську компетентність особистості, якщо вона переважно залучена до взаємодії (нехай і віртуальної в умовах закладів освіти. — **прим. авт.**) з віддаленими та недосяжними структурами національної влади. Здатність, як і уявлення громадянина про те,



що він в змозі впливати на державу (його політична ефективність), розвивається тоді, коли він може бути ефективним у взаємодії з іншими людьми на нижчих рівнях владних структур — у сім'ї, школі, університеті, на робочому місці.

Таким чином, завданням освіти має бути здобуття громадянином компетенцій для здійснення ефективної взаємодії з іншими громадянами, забезпечити політичні й правові механізми якої має держава. У такому випадку суб'єктами політичних відносин стають громадяни і кожний окремий громадянин (а не держава), що неможливе без усвідомлення взаємозалежності та взаємовідповідальності кожного у громаді, соціальної довіри та вміння захищати свої інтереси правовим шляхом. Видається, що саме такими мають бути акценти політичної соціалізації молоді в сучасній українській школі, важливим чинником якої, окрім тих, що вже згадувалися вище, є бачення моделі бажаного майбутнього щодо громадянства та громадянської компетентності в українському суспільстві й освіті зокрема, реалізація якої була б визначальною для формулювання завдань та спрямування зусиль освіти та інших агентів політичної соціалізації молоді.

У той самий час актуальна модель громадянських ставлень учнівської молоді та її орієнтація на традиційне «добре громадянство», на нашу думку, створює сприятливі умови для спрямування процесу політичної соціалізації на формування моделі громадянських ставлень у контексті саморозвитку й самореалізації через політичну взаємодію, суб'єктами якої є самі громадяни, а ключовими компонентами є відповідальність, соціальна довіра, толерантність і прагнення до спільного блага. При цьому процес впливу не виключає розвитку лояльності, патріотизму, законслухняності, а, навпаки, підсилює такі ставлення за рахунок створення можливостей для усвідомлення учнями їх необхідності як інструментів та умов, що забезпечують ефективність громадянської взаємодії. Видається, що в умовах нестабільності влади і зростання недовіри громадян до неї це є ефективний спосіб підтримати лояльне ставлення молоді до цінностей демократії та забезпечити їх відтворення в майбутньому.

**Моделювання навчально-виховних  
ситуацій як механізм розвитку і трансформації  
громадянських ставлень учнівської молоді**

Значний потенціал розвитку і трансформації громадянських ставлень особистості мають засоби моделювання, що пропонуються теорією соціального навчання, представленою дослідженнями А. Бандури і Дж. Роттера та концепціями когнітивістської школи (Ж. Піаже, Дж. Келлі, У. Мішела та ін).

Зауважимо, що в основі теорії соціального навчання є положення про те, що поведінка людини регулюється складною взаємодією між внутрішніми явищами і факторами оточення, а її психологічне функціонування відзначається постійним взаємовпливом біхевіоральних, мотиваційних, когнітивних і соціальних факторів. Аналізуючи роль цих факторів, теорія соціального навчання пояснює те, як у результаті досвіду навчання через спостереження, імітацію, ідентифікацію, осмислення й переконання набуваються, зберігаються та модифікуються форми поведінки індивіда [42; 14].

Згідно з теорією соціального навчання людина активно формує свої уявлення про навколишній світ, а не пасивно реагує на нього. Вона є активним учасником подій, які впливають на її життя, і здатна контролювати їх, вибудовуючи свою поведінку, спрямовану на задоволення тих чи тих потреб відповідно до ситуації та поставленого завдання. Проте кожна людина має власну інтерпретацію навколишнього світу, уявлення про який існує тільки в її свідомості. Отже, картина світу різна в різних людей, тому взаєморозуміння та взаємоприспособлення до думок один одного є важливою умовою соціалізації [3; 30; 17]. Останнє положення має особливу цінність для досліджуваної нами проблеми розвитку громадянських ставлень.

Ці загальні твердження, як і специфічні положення окремих концепцій теорії соціального навчання, мають враховуватись у процесі моделювання навчально-виховних ситуацій і розробки технологій розвитку громадянських ставлень молоді.

На основі аналізу теорій соціального навчання, а також досліджень соціально-психологічних закономірностей та механізмів політичної соціалізації, педагогічної психології та психодидактики сформулюємо *основні чинники ефективного моделювання навчально-*

*виховних ситуацій*, зокрема щодо розвитку громадянських ставлень молоді в системі шкільної освіти. Ці чинники мають міждисциплінарний характер, оскільки в тому або тому формулюванні відзначаються представниками різних галузей психології та гуманітарних знань. Ми знаходимо посилання на них також у В. М'ясищева [22], Л. Виготського [9], Г. Андрєєвої [2], Е. Гельфман і М. Холодної [10], І. Якиманської [44], Е. Стоунса [36], Н. Сенфорда [56] та ін. Отже, ефективне моделювання навчально-виховної ситуації визначається такими чинниками:

- урахуванням індивідуального життєвого досвіду учня і включенням його в навчально-виховний процес як природного контексту;
- визнанням унікальності досвіду кожного учня, що представлений уявленнями, засвоєними поняттями, особистісними смислами, установками та стереотипами, практичними й розумовими діями;
- позитивним прикладом учителів та інших учасників навчально-виховного процесу, як і культурою шкільного життя в цілому;
- мотивуванням та заохоченням учнів шляхом створення ситуацій для отримання ними позитивного ціннісного досвіду;
- побудовою навчально-виховного процесу на основі діалогу вчителя з учнем;
- взаємодією і спілкуванням усіх учасників навчально-виховного процесу з метою пізнання один одного та досягнення взаєморозуміння;
- забезпеченням емоційного спокою, впевненості та оптимізму учнів;
- усвідомленням цінності індивідуальності та унікальності способу інтерпретації учнями дійсності, а отже і їхніх уявлень про дійсність;
- зверненням до проблемних ситуацій для активізації дослідницьких умінь учнів та їх інтерпретації дійсності.

Ці чинники стосуються не тільки підходів до побудови змісту навчання й окремих предметів навчального плану, методів, прийомів і форм навчання, що є складовими цілеспрямованого процесу політичної соціалізації в школі, а й так званого прихованого навчального

плану [46], що має місце в супутніх ситуаціях або неформальному навчанні в межах шкільної громади.

У третьому розділі ми розглянемо приклад моделювання навчально-виховних ситуацій, спрямованих на розвиток громадянських ставлень молоді, що були визначені нами як пріоритетні. Таким прикладом є *технологія забезпечення якості громадянської освіти в школі*, застосування якої дозволяє впливати на громадянські ставлення не тільки учнів, а й учителів, адміністрації школи, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу.

### **2.3. Чинники формування політичних компетенцій молоді**

Компетентна політична, громадянська поведінка може бути забезпечена завдяки наявності й дієвому функціонуванню певної системи політичних компетенцій особистості. Тому нагальним завданням перед науковцями сьогодні постало питання визначення **чинників**, тобто того, що сприяє, веде, спричинює **формування політичних компетенцій молоді**, — адже завдяки цьому стає можливим спрямування освітніх, психолого-педагогічних впливів на становлення, утвердження чи розвиток тих чи тих громадянських і суспільно-політичних компетенцій, що, у свою чергу, веде до формування більш освіченого, компетентного, зрілого й відповідального громадянина.

Загалом усі чинники формування політичних компетенцій молоді можна умовно поділити на дві групи: 1) індивідуально-психологічні та 2) соціально-психологічні.

Вище (див. параграф 1.4) зазначалося, що ефективність політичної соціалізації пов'язана не тільки з активністю особистості в освоєнні політичного простору, а й із системою суб'єктивних ставлень до самої себе та до суспільно-політичного життя, що є одним з основних індивідуально-психологічних чинників формування компетенцій. Система *ставлень* особистості до держави та політики відображає психологічне включення особистості до суспільно-політичного простору та опосередковує, детермінує її громадянську, політичну поведінку, визначаючи ступінь готовності людей брати участь

у громадських і політичних справах країни. Важливими в контексті нашого дослідження вважаємо такі основні типи політичних ставлень: до демократії; до себе; до інформації (зокрема, суспільно-політичного характеру).

Компетентна політична поведінка громадянина передбачає його здатність осмислено діяти на основі здобутих знань, ефективно діяти задля задоволення потреб, досягнення власних важливих цілей, реалізації інтересів (своїх та інших громадян), розв'язання значущих проблем, ситуацій тощо. Передумовою, підґрунтям для розвитку компетентної політичної поведінки громадянина є **політичні компетенції**, які *формуються через соціальне навчання* в соціальному середовищі, насиченому соціальними взаємодіями з іншими людьми, тобто в *процесі взаємодії особистості як з іншими людьми*, так і з певною *інформацією* (зокрема, суспільно-політичного спрямування).

При цьому **ефективність соціального навчання політичним компетенціям збільшується за умов**: 1) усвідомлення ступеня значущості відповідних потреб; 2) наявності підкріплення (зовнішнього або самопідкріплення), яке детермінує й регулює поведінку особистості; 3) наявності реальних прикладів (випадків) позитивного, успішного вирішення громадсько-політичних справ (із власного досвіду чи з досвіду інших людей або груп, громадських організацій тощо); 4) можливості перенесення отриманих нових навичок, знань, умінь, моделей поведінки особистості у своє життя та 5) регулярності вправлення, застосування їх для розв'язання конкретних життєвих (громадянських, політичних) проблем, ситуацій тощо.

Отже, основним **соціально-психологічним чинником формування політичних компетенцій** молоді виступає **взаємодія** із соціальним оточенням (у соціальній групі), через яку й відбувається набуття, формування суспільно-політичних компетенцій. Тому найбільш прийнятною для розвитку політичних компетенцій молоді вважаємо групову форму роботи, адже група відображає суспільство в мініатюрі і тому може слугувати майданчиком для набуття й розвитку найрізноманітніших соціальних (громадянських, політичних) умінь і компетенцій (див. параграф 3.4).

Основними **індивідуально-психологічними чинниками** формування політичних компетенцій молоді є:

- ***усвідомлення того, що утвердження демократії неможливе без участі громадян.***

Поняття демократії, незважаючи на значну кількість досліджень і наукових розвідок, усе ще залишається досить розпливчастим, особливо в уявленнях пересічних громадян. Коли йдеться про сучасну демократію як форму правління, дослідники доходять згоди лише стосовного того, що це є певна форма народовладдя. Водночас, як зауважує О. Б. Шестопал, це не лише форма функціонування інститутів, через які вона здійснюється, але й процедур правління, тобто «правил політичної гри» [43, с. 135]. Вивести певні загальні «правила» демократичного правління, знання яких могли б скласти основу когнітивної складової компетентності, доволі не просто, з огляду на необхідність врахування як культурно-історичного контексту кожної країни, так і з огляду на існування досить *великої кількості самих моделей демократії* [43]. Варто зазначити, що практика демократизації прийшла до нас із Заходу і почала впроваджуватись без врахування соціокультурного контексту країни. Так, постало питання про співвідношення «...цінностей демократії (цінностей ліберальних і партиципаторних) та національних інститутів і політичних культур» [43, с. 136]. Тож серед факторів, що утруднюють утвердження демократії, О. Б. Шестопал називає такі: «насадження» уявлень про демократію ззовні (із Заходу) та зверху (з боку еліт); нездатність політичних еліт за минулі роки консолідуватися; несформованість нової системи рекрутування еліт при зруйнованій старій; низький рівень розвитку громадянського суспільства. Факторами, що сприяли демократичним перетворенням, політичний психолог вважає досить високий освітній та економічний рівні й готовність населення до цих реформ, а також їх активну політичну підтримку, яка була наявна на самому початку процесу демократизації. На думку автора, саме останній фактор є чи не найважливішим — адже «...демократизм перетворень визначається саме тим, як вони впроваджуються: з участю громадян чи без них» [43, с. 137].

Ключовим моментом є те, що підтримка демократичних реформ забезпечується і визначається ступенем ідентифікації людей

з демократичними цінностями (визнання їх значущими, відчуття й прийняття їх своїми). Дослідники відзначають той факт, що старі (соціалістичні) політичні цінності вже зруйновані, тоді як нові (демократичні) ще не сформовані й часто є суперечливими, розмитими [43].

Приміром, у проведеному нами емпіричному дослідженні<sup>8</sup>, що мало на меті вивчення рівня розвитку політичних компетенцій сучасних студентів, виявлено *різні варіанти ставлень до демократії* загалом і до демократичних цінностей зокрема. Ці вияви ставлень можна розмістити у вигляді шкали, на одному полюсі якої містяться твердження, що відображають тяжіння, скоріше, до тоталітаризму, в центрі — невизначені, індиферентні судження, а на іншому полюсі — твердження, які відповідають демократичним цінностям: свободи слова, вільного доступу до інформації, толерантності тощо.

З огляду на існування різних поглядів на сутність демократії, а також з огляду на низький рівень сформованості демократичних цінностей можна припустити, що в сучасної студентської молоді не сформовані уявлення про демократію. Це й не дивно, з огляду на те, що нині навіть у науковому знанні представлена велика кількість моделей демократії й вчені не можуть дійти згоди щодо переваг тих чи тих з них. У контексті дослідження політичних компетенцій молоді варто згадати принаймні дві з них, протилежні з огляду на роль, що відіграють громадяни в політичному бутті. За так званої *елітарної демократії* (Т. Дай, Х. Зіглер) розвиток суспільно-політичних компетенцій громадян гальмується, не спонукається, чи навіть виключається, оскільки люди відокремлені, відчужені від політичного життя країни, а вирішальна роль у прийнятті політичних рішень відводиться елітам (так, Й. Шумпетер вказує, що в елітарних теоріях демократія виступає не як правління народу, а правління еліт (правління меншості) зі згоди народу) (див. [13]). Тоді як *партисипативна* (тобто *учасницька*) *модель* (Б. Барбер, Р. Даль), навпаки, передбачає досить активну політичну участь громадян і діалог між різними суб'єктами політичного процесу [25; 13], що, у свою чергу, перед-

<sup>8</sup> Емпіричне дослідження рівня сформованості політичних компетенцій студентства було проведене нами у 2009 р., кількість респондентів — 255 осіб (студентська молодь різних спеціальностей із чотирьох вищих навчальних закладів віком від 17 до 28 років). Тут і далі в тексті посилання робитимуться саме на це дослідження.

бачає, і навіть «провокує», розвиток політичних компетенцій громадян задля ефективного функціонування в суспільстві. Йдеться про «...залучення громадянина не лише до виборів представницької влади, а й до підготовки й ухвалення політичних рішень, їх упровадження в життя, контролю за діями посадових осіб тощо. Участь громадян у цих процесах... має запобігати зловживанню владою, ...сприяти повнішому відображенню інтересів різних його верств, подоланню відчуження особи від влади. У цьому специфічному розумінні політичну участь розглядають, — як зазначає М. М. Слюсаревський, — як основу розвитку сучасного громадянського суспільства і його взаємодії з державою», принцип участі поширюється на неполітичні сфери та акцентується увага на аналізі «...тих її форм, які передбачають самодіяльність, самоорганізацію, самоврядування громадян» [35, с. 9]. За результатами міжнародного дослідження щодо ефективності громадянської освіти, було зроблено висновок про те, що «...участь юнаків і дівчат у шкільному житті і залучення до широкої мережі соціальних стосунків сприяють формуванню високого рівня їх політичної участі, коли вони стають дорослими» [35, с. 15]. У цьому ж дослідженні були означені «чинники, що визначають бажаність участі у виборах для молоді: (1) загальний рівень громадянських знань, функціонування і цінності демократії; (2) роз'яснювальна робота в школі щодо важливості участі в голосуванні; (3) інтерес до політики» [35].

Таким чином, ми вважаємо, що *розуміння молоддю сутності демократії участі, усвідомлення важливості власної участі* не тільки в голосуванні, а й у суспільних справах, небайдуже і залучене ставлення до громадянських і політичних справ є важливим чинником і передумовою для формування політичних компетенцій молоді.

Необхідно відзначити й слушну думку про те, що таке небайдуже ставлення, у свою чергу, формується на основі національної ідентичності (чи, радше, національної самосвідомості) особистості. Власне ідентифікація молодої людини зі своїм народом, нацією, розуміння своєї належності й спорідненості з народом, на думку низки авторів, веде до усвідомлення того, що «...саме молодому поколінню в майбутньому доведеться захищати й зміцнювати демо-



кратичну державу» [24; 37]. Так, М. В. Тоба зазначає: «Процеси політичної соціалізації та етнічної ідентифікації є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими, тобто такими, що розвиваються одночасно. Без входження в національну культуру людина не може стати повноправним членом суспільства» [37, с. 22]. Тому соціально-психологічна й просвітницька робота в школах і вищих навчальних закладах, спрямована на *усвідомлення й утвердження національної ідентичності підростаючого покоління*, а також на *розвиток почуття поваги у сучасній молоді до національних звичаїв, традицій, культурної спадщини*, державної символіки тощо, сприятиме певною мірою *формуванню небайдужого і залученого ставлення до того, що відбувається в державі*. У продовження вищезазначеного варто згадати й про те, що політичними психологами відзначається, що вербальні висловлювання респондентів почасти суттєво відрізняються від емоційної оцінки тих чи тих суспільно-політичних явищ, подій, дій політикуму тощо. Така різниця особливо помітна серед молодіжної аудиторії. Хоча, як зазначає О. Б. Шестопал, шлях від емоцій до дій, вчинків є значно коротшим, ніж від когнітивних уявлень до поведінки [43, с. 148]. Тож іще раз постає питання про необхідність врахування при формуванні громадянських, суспільно-політичних компетенцій молоді не тільки власне когнітивної складової компетенцій, а й емоційних оцінок і ставлень (до демократії, держави, власного місця в соціумі, політики тощо), що може потребувати особливої уваги та певного «коригування».

- ***Усвідомлення важливості політико-правових знань і вміння налаштованість на їх здобуття.***

Політична освіченість загалом і політико-правові знання і вміння зокрема потрібні людині для реалізації власної громадянської позиції й ефективного захисту інтересів та прав (своїх та інших співгромадян). Таким чином, засвоєння базових політичних понять та правових знань і вміння сприяють формуванню компетентного громадянина, здатного доцільно й ефективно діяти в суспільстві. Згідно з результатами проведеного нами емпіричного дослідження, сучасна студентська молодь продемонструвала (принаймні декларативно) розуміння необхідності та важливої ролі правової просвіти в суспільному житті людини, усвідомлення того, що отримані

політико-правові знання можна використати для захисту прав особистості, а також для дій, спрямованих на зміну законів, які є несправедливими чи порушують права людини. Водночас інтерес до політики стає тією силою, що спонукає, мотивує до пошуку, отримання необхідних політико-правових знань та сприяє формуванню адекватних уявлень студентів щодо особливостей функціонування політико-правової системи суспільства.

- ***Налаштованість на вироблення власного ставлення до суспільно-політичних подій, явищ, інформації тощо.***

Сучасний інформаційний простір переповнений даними, думками, чутками, домислами, інтерпретаціями, повними протиріч, неузгодженими й часто амбівалентними за змістом, що потребує від особистості чималих зусиль задля їх сприйняття й утруднює орієнтацію в політичних проблемах. З огляду на це постає завдання розвитку критичності мислення сучасної молоді загалом та критичності у ставленні до інформації, що поширюється засобами мас-медіа зокрема. Так, здатність виробляти власну думку на основі фактів та інформації про суспільні й політичні події, *уміння відрізнати*, відокремлювати *факти* від *думок* та інтерпретацій є свідченням високого рівня когнітивних компетенцій. Загалом, у найбільш широкому сенсі можна сказати, що функціонування когнітивних компетенцій особистості, пов'язаних з уміннями здобувати й опрацьовувати, аналізувати і оцінювати отриману інформацію суспільно-політичного характеру, забезпечує осмислене сприйняття дійсності. Водночас слід відзначити, що, за результатами проведеного нами емпіричного дослідження, найслабкішою ланкою в системі політичних компетенцій сучасної студентської молоді визначено функціонування саме когнітивних компетенцій.

Ми вважаємо, що здатність (чи налаштованість, позитивна настанова) молодих громадян брати активну участь у суспільно-політичному житті, приймати раціональні громадсько-політичні рішення не виникає стихійно, а формується в ході систематичного й цілеспрямованого оволодіння необхідними знаннями, уміннями та досвідом за такою схемою:

1) формування інтересу у молоді (зокрема, у старших школярів, студентів) до інформації суспільно-політичного характеру та мотивування активності в її пошуку;

2) вироблення умінь самостійної оцінки політичних подій (ситуацій, явищ, дій суспільних діячів, висловлювань політиків тощо) та орієнтації на вироблення власної думки й ставлення на основі здобутої інформації.

Що стосується формування інтересу в молодих людей до інформації громадсько-політичного спрямування, то його можна активізувати за рахунок створення *відчуття* у юнацтва *особистої актуальності теми*, «...інформуючи реципієнтів про те, що політична подія, про яку йдеться в повідомленні, найближчим часом і загалом уже впливає на їхнє життя, добробут, можливість здобути відповідну освіту тощо — власне, стосується їх особисто» тощо [37, с. 52]. Таке активне й аргументоване інформовання, на думку Джонсон та Іглі, веде до того, що люди «...не тільки аналізують повідомлення, а й прагнуть до об'єктивного розгляду питання. Раніше вони рідко розмірковували над проблемами політики, якщо взагалі розмірковували, тому в них не було сталої думки про те, як розв'язання цієї проблеми вплине на їхнє життя та їхні цінності. Дізнавшись, що дана проблема справді стосується їхнього особистого майбутнього, реципієнти шукають об'єктивні відповіді на поставлені запитання» [37, с. 52]. Відомо, що переконаність людей у вірності, справедливості тих чи тих думок, ідей є доволі стійкою, якщо вони дійшли до них самі, на основі власного досвіду [37].

Варто також додати, що, на думку багатьох психологів, саме активні форми включення молоді в обговорення суспільно-політичних проблем, їх «прогривання», відтворення, проектування сприятимуть ефективнішому розвитку як їхньої політичної активності, так і компетентності загалом.

Водночас варто відзначити, що складність полягає у тому, що, з одного боку, для юнацтва (старшокласників, студентів-першокурсників тощо) потреба в політичному самовизначенні, орієнтуванні у політичному просторі країни, потреба та вміння жити в громадянському суспільстві, настанова на виважений політичний вибір тощо не є пріоритетними, а з іншого — «парадокс ситуації полягає в тому, що саме юнацький вік є найбільш сприятливим для їх осмислення» [37, с. 5]. Та й результат соціально-психологічної й освітньої роботи з формування й розвитку політичних компетенцій юнацтва не зав-

жди відразу помітний. Адже, зважаючи на такий феномен, як «ефект відстрочки», ефект уповільненої реакції на отримане повідомлення, описаний К. Ховлендом, «повідомлення не справляє переконливого впливу негайно, оскільки зміна настанови відбувається не відразу після його отримання, а набуває переконливості через деякий час» (цит. за [37, с. 53]).

- ***Віра у власну спроможність впливати на вирішення суспільно значущих справ.***

Від уявлення людини про себе як про об'єкт, від якого нічого не залежить, чи, навпаки, як про активно діючий суб'єкт залежать різноманітні способи зв'язку особистості й соціуму, — такого висновку дійшла К. Абульханова-Славська [1]. Вона виокремила чотири особистісних типи відповідно до означеного критерію. Представник першого з них уявляє себе як об'єкт, а суспільство — як суб'єкт примусу щодо особистості. Особистість другого типу також сприймає себе як об'єкт, тоді як суспільство ототожнюється нею з певною «безособистісною функціональністю» (указами, інструкціями, законами тощо), тобто суспільство для неї не є суб'єктивованим. Для третього типу особистості характерним є сприйняття себе як суб'єкта, а суспільства — як об'єкта (наприклад, як об'єкта спасіння для націоналістів тощо). До четвертого типу можна віднести людей, яким властиво визнавати (чи то сприймати) і себе, і суспільство суб'єктивовано. Такий тип ставлення, з одного боку, містить внутрішній конфлікт внаслідок можливого неспівпадіння інтересів, проте, з іншого боку, передбачає визнання взаємних «прав», «тобто передбачає здатність до плюралізму». Наразі той чи той *варіант сприйняття себе і суспільства* (як суб'єкта або ж як об'єкта) «...породжує різний ступінь активності чи пасивності, конструктивності чи стереотипності свідомості й, відповідно, *визначає різні типи життєвої позиції особистості*» [1; 15, с. 183] загалом і в громадсько-політичній сфері зокрема. Отже, важливим є те, як людина бачить себе в суспільстві — відчуває, що від неї нічого не залежить, чи, навпаки, пропонує власні способи розв'язання нагальних проблем. Ці варіанти ставлення до себе і суспільства породжують різні моделі життєвих позицій особистості загалом і в суспільно-політичному полі зокрема. Отже, система політичних ставлень опосередковує суспільно-політичну

поведінку особистості та може мотивувати молодь до набуття політичних компетенцій.

Невпевненість громадян у своїх можливостях змінити соціополітичні обставини життя, яка виражається, зокрема, у позиції, що від простої людини нічого або мало що залежить, спричинює, на думку А. Лисюка, низький рівень соціальної активності населення. Така ситуація сприяє як зростанню патерналістських настроїв у суспільстві, так і слабкому впливу на нього інститутів громадянського суспільства [19].

Схожу ідею висловлює Є. Вятр, зазначаючи, що такі особистісні риси, як *невпевненість у собі*, почуття власної некомпетентності, *відсутність віри у власні сили й можливості* ведуть до відмови від участі особистості в суспільно-політичному житті. До психологічних мотивів неучасті він відносить також схильність до інтелектуального бачення світу; інтравертні схильності; сильну психічну напругу й *агресивність*; *відчуження індивіда від суспільної групи*; особисту залученість до різних життєвих ситуацій або уникнення цього; мотив уникнення життєвих невдач; слабкість мотиву досягнення успіху [21, с. 277].

Рівень прояву частини зазначених рис особистості піддається психокорекції, зокрема за допомогою соціально-психологічної тренінгової роботи та ресурсів соціального навчання. У цьому контексті варто згадати соціально-когнітивну теорію А. Бандури, у якій окрема увага приділяється *самоефективності* особистості, яка визначається автором як переконання людини стосовно власної здатності долати певні, часто складні, ситуації. Психологами досліджено, що людина, яка усвідомила свою самоефективність, докладає більше зусиль для вирішення складних завдань, ніж та, яка сумнівається у власних можливостях. Політична ж ефективність особистості передбачає наявність відчуття у пересічної людини спроможності впливати на політичні процеси. На нашу думку, для розвитку відчуття самоефективності важливо розвивати такі ключові компетенції, як: *поважне ставлення до себе та інших, позитивна самооцінка, впевненість у собі та власних силах*.

Упевнена в собі людина вміє ставити й досягати цілі, контролювати себе, відстоювати свої інтереси без агресії й сором'язливості,

«з честю» виходити з конфліктів [12]. Звісно, ці якості розвиваються протягом усього життя, на їх формування впливає не тільки отриманий у сім'ї «ранній» досвід, а й значною мірою той, що накопичений у підлітковому та юнацькому віці. Тому саме цей вік є найсприятливішим для «надолуження» недоотриманого в дитинстві досвіду, а саме того, що стосується розвитку чи формування впевненості в собі.

Для пояснення причин виникнення невпевненості в собі, на слухану думку В. Г. Ромека, можна навести кілька теорій, зокрема тих, що розроблялися в парадигмі соціального навчання. Найпростіше пояснення знаходимо в ранніх розробках теорії «навчання на моделях» А. Бандури. Згідно з першими версіями цієї теорії, нові репертуари навичок агресивної, впевненої чи невпевненої поведінки виникають як результат імітації — копіювання дитиною тих зразків поведінки, які вона спостерігає навколо себе. Батьки, родичі, друзі слугують «моделями» для копіювання. У результаті впевнена чи невпевнена в собі особистість виникає як певний «зліпок» зразків поведінки, що переважають в оточенні дитини [32].

Водночас **ідея навчання на моделях є продуктивною** для застосування в груповій тренінговій роботі з юнацтвом для розвитку впевненості у собі. Так, сам тренер та впевнені в собі члени групи демонструють моделі поведінки впевненої в собі людини, навчання ж відбувається шляхом спостереження й наслідування. Однак велике значення має й позитивне підкріплення нових (апробованих у ході виконання спеціально підібраних вправ) моделей поведінки учасників групи, яке може відбуватися, приміром, через надання позитивного зворотного зв'язку й підтримки як від ведучого, так і від інших членів групи. Важливим також, з огляду на необхідність позитивного підкріплення, є наявність реальних прикладів (випадків) позитивного, успішного вирішення громадсько-політичних справ (з власного досвіду чи досвіду інших людей або груп, громадських організацій тощо, до яких залучений індивід).

Серед причин виникнення невпевненості в собі — *«навчена безпорадність»* — термін, запроваджений М. Селлігманом, який припускає, що на формування особистості дитини впливають не тільки «моделі», які слугують для копіювання, але й реакції на ту чи ту її поведінку батьків, та й усього оточуючого соціального середовища.

Цей зворотний зв'язок дозволяє (або не дозволяє) дитині співвіднести різні моделі соціальної поведінки з різними реакціями соціального середовища. Власне, цей характер зв'язку між зразками поведінки дитини та реакцією оточення й визначає позитивний (або здоровий) чи «порушений» розвиток дитини; останній і може спричинити виникнення «навченої беспорядності». Тож навчена беспорядність виникає тоді, коли дитина або взагалі не отримує ніякого відгуку на свої дії (наприклад, коли батьки надто зайняті справами й байдужі чи неухважні до дітей), або постійно отримує одноманітно негативну («однак покарають») чи то весь час позитивну зворотну реакцію на будь-які свої дії. Досягнення й успіхи в оволодінні соціальним середовищем, за таких умов, не є для неї очевидними, заперечуються чи критикуються оточенням, що і викликає переживання неспіху. Як результат — не просто знижується, а зникає мотивація до будь-яких дій, які передбачають зміни у зовнішньому середовищі [32].

*Відсутність або недостатність віри в ефективність власних дій* також слугую поясненням невпевненості людини в собі. *Низька самоефективність* виникає в результаті масованих негативних оцінок з боку близьких людей і вчителів, які з часом видозмінюються в негативні самооцінки власних намірів і можливостей. Ці негативні самооцінки, з одного боку, блокують соціальну ініціативу людини, а з іншого — викликають неприємні емоції [32]. Негативні самооцінки й очікування неспіху призводять до відмови від власної ініціативи в освоєнні нових сторін реальності, пасивності й несміливості у здійсненні своїх намірів. У результаті невпевнена людина досягає меншого в житті, будь-яка форма активності викликає у неї негативні переживання. У ширшому контексті суспільству (чи будь-якій організації), у якому переважають невпевнені в собі люди, не вистачає ініціативи його членів, окрім того, не виникають об'єднання людей задля втілення спільних намірів, бо кожен перебуває в рамках власного замкнутого і часто болісного світу [32].

Водночас необхідно підкреслити той факт, що *впевненість у собі* не є вродженою якістю особистості, а *формується в процесі соціалізації, зокрема й засобами соціального навчання. Наявність можливостей для набуття (копіювання, навчання) нових соціальних умінь та різноманітність адекватних і безпосередніх реакцій на дії особи*

з боку соціального оточення слугують важливим фактором формування впевненості людини в собі [31]. За відсутності (чи недостатності) таких можливостей у реальному житті можна їх *моделювати і впроваджувати, наприклад, на тренінгових заняттях*. Важливо також пам'ятати про необхідність перенесення отриманих у ході таких занять навичок, нових знань, умінь, моделей поведінки у своє життя та застосування їх для розв'язання конкретних життєвих проблем. Адже справжніх змін людина зможе досягти тільки тоді, коли буде «пробувати» щось нове, почне експериментувати зі своєю поведінкою, навіть якщо це буде інколи призводити до якихось помилок.

Упевненість у собі в *теорії соціальної компетентності* протиставляється невпевненості й агресивності (які є свідченням, на думку авторів і прихильників цієї теорії, відсутності соціальної компетентності особистості). Тому, на думку В. Ромека, потрібно *научати відрізняти впевненість, невпевненість й агресивність*. Упевненість у собі доцільно тренувати, починаючи з умінь впевненого відстоювання своїх прав у нормальних, функціональних стосунках [31]. Формування соціальної компетентності на тренінгових заняттях варто проводити у два етапи:

- 1) формування й засвоєння базових соціальних умінь, суспільно-політичних компетенцій на простих ситуаціях;

- 2) застосування компетенцій у соціальному середовищі (усвідомлення сфер їх застосування та наслідків, що виникають при використанні тих чи тих із них) [31, с. 39].

Отже, для розвитку відчуття самоефективності загалом і *політичної ефективності* зокрема доцільно розвивати у підростаючого покоління такі якості: *поважне ставлення до себе та інших, позитивну самооцінку, впевненість у собі та власних силах*. Адже упевнена в собі людина вміє ставити мету й досягати її, орієнтується на подолання перешкод (а не на переживання з приводу їх виникнення), швидко орієнтується в ситуаціях невизначеності, здатна гнучко змінювати ті моделі поведінки, які не призводять до позитивних результатів, вміє контролювати себе, відстоювати свої інтереси без агресії й сором'язливості і т.д. Іншими словами, йдеться про більш компетентну соціальну поведінку загалом та суспільно-політичну зокрема.



## **Висновки**

Психологічними чинниками формування політичних компетенцій сучасної молоді визначено: 1) усвідомлення того, що утвердження демократії неможливе без участі громадян; 2) усвідомлення важливості політико-правових знань і вмінь та налаштованість на їх здобуття; 3) налаштованість на вироблення власного ставлення до суспільно-політичних подій, явищ, інформації тощо; 4) віра у власну спроможність впливати на суспільно-політичні процеси.

Встановлено, що політичні компетенції формуються через соціальне навчання в соціальному середовищі, насиченому соціальними взаємодіями з іншими людьми, тобто в процесі взаємодії особистості як з іншими людьми, так і з певною інформацією (зокрема, суспільно-політичного спрямування).

Соціальне навчання є ефективним механізмом формування й розвитку суспільно-політичних компетенцій молоді. При цьому *ефективність соціального навчання політичним компетенціям зростає за умов*: 1) усвідомлення значущості потреб; 2) наявності підкріплення (зовнішнього або самопідкріплення), яке детермінує й регулює поведінку особистості; 3) наявності реальних прикладів (випадків) позитивного, успішного вирішення громадсько-політичних справ (з власного досвіду чи з досвіду інших людей або груп, громадських організацій тощо); 4) можливості перенесення отриманих нових знань, умінь, моделей поведінки особистості у своє життя та 5) регулярності вправлення, застосування здобутих компетенцій для розв'язання конкретних життєвих (громадянських, політичних) проблем, ситуацій тощо.

Основним соціально-психологічним чинником формування політичних компетенцій молоді виступає взаємодія із соціальним оточенням (у соціальній групі). Встановлено, що найприйнятнішою для розвитку політичних компетенцій молоді є групова форма роботи, оскільки група і окремі її члени можуть слугувати моделями для набуття й розвитку найрізноманітніших політичних (а також громадянських, соціальних) компетенцій.

## 2.4. Особливості впливу упереджень та стереотипів на процес формування політичних ставлень молоді

Здатність молоді до самостійного інтерпретування соціально-політичного простору та формування неупереджених характеристик в оцінці подій, явищ на тлі нестабільності, змін, маніпуляцій свідомістю громадян стає дедалі більш затребуваною. За таких умов особистість має демонструвати вміння адекватно оцінювати сучасну політичну реальність, аналізувати ситуації, здійснювати політичний вибір.

Сприйняття особистістю суб'єктів влади і подій громадсько-політичного буття є достатньо складним процесом, у якому задіяні історичні, економічні, ситуаційні, психогенні, соціокультурні та феноменологічні чинники, які безпосередньо впливають на перебіг соціалізаційних процесів у тому числі. Зокрема, на нашу думку, заслуговує на увагу класифікація чинників, які мають вплив на сприйняття особистістю влади. Російська дослідниця Л. Преснякова репрезентує їх чотирма групами:

- *об'єктні*: чинники, які стосуються сприйняття влади, до переліку яких входять не лише представники владних структур, політичні лідери, а й політичні інституції, партії, громадські об'єднання тощо;
- *комунікативні*: чинники, зумовлені процесами розуміння та оцінювання влади суб'єктом сприйняття;
- *ситуативні*: соціальні, економічні та політичні контексти, у просторі яких відбувається це сприйняття;
- *суб'єктивні*: чинники, які пов'язані із соціальними та психологічними особливостями суб'єкта, який сприймає.

Аналізуючи представлену класифікацію, у переліку об'єктних чинників можна виокремити найбільш важливі, серед яких, насамперед, тип політичної системи, який зумовлює формування певних уявлень і стереотипів щодо владних структур та її носіїв. І якщо, наприклад, тоталітарним режимам більш властивим є емоційно-іраціональний спосіб сприйняття влади громадянами, то в сприйнятті особистістю влади в демократичному суспільстві визначальними є раціональні засади.

Серед чинників комунікативної групи важливим є спосіб комунікації влади з громадою (чи існує зворотний зв'язок між ними? як часто політична еліта взаємодіє з пересічними громадянами? наскільки вона є відкритою? і т. ін.). Комунікативна компонента є дуже важливою у формуванні політичних настановлень, стереотипів, цінностей і традицій груп, до яких належить суб'єкт сприйняття влади.

Ситуаційні чинники мають свою специфіку й особливості. Зрозуміло, що в кризові періоди, коли гальмується розвиток економіки країни, знижується прожитковий рівень громадян, змінюється соціальна структура суспільства, руйнуються традиційні спільноти та утворюються нові, ці чинники мають неабиякий вплив на сприйняття особистістю влади.

У групі суб'єктивних чинників виділяють соціальні та психологічні характеристики. До соціальних належать: стать, вік, рівень освіти, матеріальний статус, біографічні особливості, специфіка соціокультурного оточення тощо. Серед психологічних характеристик беруться до уваги насамперед особливості соціалізації і типологія особистості, її когнітивний стиль, потреби, мотиви, цінності, рівень локусу-контролю, настановлення й система політичних уподобань. Важко сказати, яка саме група чинників має найбільшу вагу у формуванні в особистості образу влади. Скоріше за все, усі вони є взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими [28].

Політичні стереотипи й упередження, які задіяні особистістю у формуванні образів влади та політичних інституцій, можна назвати своєрідними «індикаторами» сконструйованої реальності. При обробці інформації про своє оточення особистість послуговується когнітивними узагальненнями (стереотипами у тому числі), розробляє схеми. Коли схеми, які відображають знання особистості про себе та інших, закріплюються, вони визначають уже певний спосіб переробки інформації та формування суджень про навколишнє середовище. Врахування процесів стереотипізації, їх особливостей, механізмів впливу на процеси оцінювання особистістю суспільно-політичного буття — важлива передумова пошуку шляхів ефективної політичної соціалізації.

З огляду на вищезначене, темою нашого емпіричного дослідження стало визначення впливу упереджень та стереотипів на фор-

мування політичних ставлень молоді. У дослідженні вирішувались завдання:

- визначення ключових проблем соціалізаційної ситуації;
- побудова моделі соціально-політичного простору особистості;
- складання списку суджень щодо подій, явищ, суб'єктів політики, які є найбільш поширеними у свідомості громадян;
- формування опитувальника та анкетування студентської молоді;
- аналіз ключових смислових ядер, які є основою найбільш поширених суджень громадян щодо сфери політики.

Задля успішної соціалізації особа має не лише адаптуватися до свого оточення, засвоївши усталені стереотипи, репродукуючи вже існуючий досвід спільноти, а й постійно залучати більш ефективні поведінкові стратегії, формуючи, таким чином, нові стереотипи, що забезпечують функціонування нових моделей політичної поведінки.

Наші теоретичні розвідки показали, що науковці, які досліджують стереотипи молоді, акцентують у своїх роботах на різних аспектах їх виникнення і функціонування. Так, О. Трухан, яка вивчала стереотипи студентської молоді, зауважує, що піднесення, викликане в політичних настроях здобуттям державної незалежності, формуванням українського політикуму, громадянського суспільства, змінюється на раціоналістичні, конформістські та апатичні настрої. На заміну романтично-ідеалізованому сприйняттю демократичних цінностей приходять прагматичне [39, с. 53], що супроводжується, у тому числі, й зміною стереотипів.

Російський дослідник А. В. Меренков, стверджує, що відсутність інформації та, відповідно, чітких уявлень про те, як робиться реальна політика, призводить до того, що дуже часто молодь не вважає за потрібне бачити себе у якості самостійного суб'єкта політичного життя. У періоди кардинальних змін стереотипи можуть руйнуватися достатньо швидко, але нові не виникають, тому що відсутні чіткі програми розвитку суспільства загалом. Закріплення нових стереотипів молоді не відбувається з причин відсутності масових молодіжних (як політичних, так і громадських) об'єднань, де було б можливе їх відпрацювання [20].

Аналізуючи особливості політичної соціалізації старшокласників, М. Б. Тоба констатує, що у свідомості молоді переважають сте-

реотипи панполітизму, консервативності, політичної інертності [37, с. 54]. Причини цього авторка вбачає в тому, що молоді люди очікують, що влада все зробить сама, і вважають, що політичні інтереси належать виключно до сфери її компетенції, а економічні та соціокультурні відносини не сприймаються молоддю як сфера реалізації політико-культурних потреб суспільства. Низький рівень мотивації та активності, відмова від участі у громадсько-політичному житті гальмують процеси формування нових моделей політичної поведінки, а отже й нових стереотипів.

Слушними, на нашу думку, є погляди російського дослідника Ж. Т. Тоценка про парадоксальність свідомості нової генерації, коли водночас існують настановлення, орієнтації, судження, які є суперечливими. Автор акцентує на тому, що завдяки стереотипам та упережденням будується сучасна міфологія у всіх сферах життя, породжуються такі ефекти, коли недовіра до влади поєднується з надією, що хтось прийде і змінить усе на краще. За Ж. Тоценком, до так званих моральних парадоксів відносяться прояви соціального утримання, хижацькі способи бізнесової поведінки, невизнання значущості праці тощо [38].

Варто також враховувати й певну ригідність стереотипу. Політичні стереотипи, які регулярно відтворюються інститутами політичної соціалізації, характеризуються стійкістю та ригідністю. Слід зауважити, що нові стереотипи, які швидко виникають, часто створюються штучно засобами масової інформації для вирішення конкретних політичних завдань (наприклад, дискредитація певного політика чи якоїсь реформи). Як тільки поставленої мети досягнуто, стереотип перестає тиражуватись ЗМІ й поступово зникає в масовій свідомості.

Появу нових, стійких стереотипів ми пов'язуємо зі зміною уявлень особистості щодо якості та перспектив власного життя: установлені «схеми», які функціонували в суспільно-політичному просторі раніше, мають критично перероблятися, поступово змінюватись і закріплюватись у масовій свідомості.

Отже, за результатами теоретичних розвідок можна визначити ключові проблемні моменти політичної соціалізації. Першим і, на нашу думку, найбільш значущим є спосіб взаємодії з владою, яку обирає особистість (*наскільки вона може впливати на владу?*). Модель політичної взаємодії, згідно з якою громадяни не лише деле-

гують повноваження представникам владних структур, а й вимагають звіту за взятими зобов'язаннями (і в разі невиконання останніх народні обранці самостійно або під тиском залишають свої посади), не здобула досі ні нормативно-правової, ні культурної легітимачії. Натомість у суспільстві утверджуються стереотипи щодо неспроможності та нездатності влади працювати для людей; неможливості впливу громадян на державотворчі процеси тощо.

Другою проблемою є ступінь довіри до влади (*наскільки особистість довіряє владі?*). Нерозуміння громадянами сутності функцій влади, оцінювання її діяльності в рамках крайніх позицій — «добра» чи «погана» — призводить до парадоксальної ситуації, коли, з одного боку, особистість очікує від влади допомоги у розв'язанні власних проблем, а з іншого — демонструє низький рівень довіри до влади. Такі тенденції у масовій свідомості громадян сприяють відтворенню політичних стереотипів, далеких від тих, що властиві демократичній політичній культурі.

Третя проблема — готовність особистості нести *відповідальність за якість власного життя*. Найбільшого поширення в сучасному українському суспільстві набула екстернальна позиція — покладання на владу, яка зобов'язана давати (стереотипи стосовно гарантій держави; стереотипи щодо демократії як всездозволеності).

На нашу думку, ця тріада ключових моментів (*способи взаємодії з владою, ступінь довіри до влади та відповідальність*) становить проблемний вузол політичної соціалізації на сучасному етапі. Проблеми впливу, участі, довіри й відповідальності особистості у взаємодії з владою настільки переплетені й пов'язані між собою, що визначення їх в окремі позиції має в цілому умовний характер і використовується нами для побудови моделі дослідження.

На початковому етапі складання списку суджень щодо подій, явищ, які є найбільш поширеними у свідомості громадян, нами була запропонована модель сфер функціонування стереотипів, яка представлена трьома блоками, які ми означили як: «особистість — влада», «політична активність і відповідальність особи» та «взаємодія з іншими у громаді». Відповідно, по кожному блоку моделі здійснювався відбір стереотипних суджень методом контент-аналізу аналітичних матеріалів щодо політичної тематики (періодичні видання, інтернет-ресурси, телевізійні програми тощо).

До першого блоку увійшли стереотипні судження щодо ставлення особистості до чинних законів, норм і способів та можливостей впливу на владу і ті, у яких відображено уявлення громадян про устрій та майбутнє держави. Другий блок — «політична активність і відповідальність» — представлено стереотипними судженнями щодо ставлень особистості до політичної участі та міри усвідомлення власної відповідальності за те, що відбувається в країні. Третій блок склали найбільш поширені судження, які характеризують ставлення громадян до різних етнічних, регіональних та історичних ідентичностей. У цей блок також увійшли й ті, що відображають способи взаємодії особистості з представниками інших груп і баланс співвідношень її індивідуальних інтересів з інтересами громади.

Отже, сконструйований опитувальник був представлений 68 судженнями, які є найбільш поширеними у масовій свідомості громадян і характеризують їх ставлення щодо подій, явищ політичного простору. У дослідженні взяли участь 214 студентів вищих навчальних закладів міста Києва. Респондентам було запропоновано анкету із списком суджень, стосовно кожного з яких вони мали визначитись, обравши один з трьох варіантів відповідей: «згоден», «не згоден», «важко сказати». В анкеті відібрані стереотипні судження подано в довільному порядку (Додаток 2). За допомогою факторного аналізу зроблених респондентами оцінок запропонованого ряду суджень були визначені основні вектори формування найбільш поширених у масовій молодіжній свідомості політичних стереотипів і упереджень (Додаток 3).

Головним завданням нашого дослідження було виявлення *ключових смислових ядер*, що визначають семантичний простір значень, пов'язаних в уявленнях громадян зі сферою політики, та стереотипів, що концентруються навколо них.

За результатами дослідження було визначено такі ключові смислові ядра політичних стереотипів молоді:

- відчуженість влади;
- нетерпимість;
- сприйняття й інтерпретація політичних подій в опозиціях «ми — вони»;
- тема боротьби за майбутнє;
- зорієнтованість у минуле;

- апелювання до моральності.

Навколо цих ядер сконцентровано найпоширеніші судження щодо оцінювання особистістю подій та явищ соціально-політичного життя (Табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Ключові смислові ядра найпоширеніших політичних стереотипів**

<b>№</b>	<b>Смислові ядра</b>	<b>Групи стереотипів</b>
1	Відчуженість влади	- стереотипи щодо неефективності та нездатності влади робити будь-що для людей; - стереотипи щодо повної продажності влади та відсутності в політиків іншої мотивації, крім меркантильної; - стереотипи щодо відсутності можливостей здійснювати вплив на владу
2	Нетерпимість	- стереотипи нетолерантного ставлення до інших поглядів, ідей; - стереотипи нерозуміння сенсу і цінності існування різних етнічних, регіональних та історичних ідентичностей
3	Сприйняття та інтерпретація політичних подій в опозиціях «ми — вони»	- стереотипи-маркери для означення полюсів бінарних трактувань на кшталт схід-захід; сині-помаранчеві; комуністи-націоналісти; НАТО, ЄС - СНД, ЄП; російська мова-українська мова тощо; - стереотипи протистояння «ворогам» і «чужим»
4	Тема боротьби за майбутнє	- стереотипи творення як боротьби; - стереотипи просування вперед «усупереч»; - стереотипи щодо орієнтації на сильних лідерів та їх підтримки
5	Зорієнтованість у минуле	- стереотипи щодо братніх народів; - стереотипи щодо трагічної долі українського народу; - стереотипи щодо минулого як «золотого періоду»
6	Апелювання до моральності	- стереотипи щодо кримінального походження будь-якого статку; - стереотипи щодо неможливості чесною працею здобути блага; - стереотипи щодо утриманства; - стереотип готовності кожного порушити закон і права інших задля досягнення власних цілей



Перше виокремлене ядро *«відчуженість влади»* наповнене стереотипами, які свідчать про відокремленість влади, її «паралельне» існування та відсутність спільних з громадянами інтересів. Негативна й агресивна оцінка виражена у великій кількості суджень на кшталт «депутати думають тільки про себе, а для людей нічого не роблять», «усі рвуться в політику тільки заради наживи», «політика — брудна справа» тощо. Стереотипи цього ядра відображають нелояльне ставлення особистості до владних інститутів, її пасивність та інертність щодо політичної участі. Некритичне ставлення до влади, роль спостерігача, а не учасника подій, які відбуваються в країні, є гальмуючими чинниками розвитку громадянського суспільства.

Групи стереотипів другого смислового ядра пов'язані з інтерпретуванням подій, які відбуваються на тлі соціокультурної глобалізації та міграційних процесів, а також відображають нетолерантність до інших та інакшого, нерозуміння цінності існування різних етнічних, регіональних та історичних ідентичностей («усі цигани — злодії», «усі темношкірі працюють тільки на ринках і продають наркотики», «галичани не люблять східняків» тощо). Афективні та ірраціональні підходи щодо трактувань «інакшості» характеризують особистість, яка не визнає існування множинності поглядів та рівноправної «іншої» політичної реальності, підсилюють тенденції розвитку негативних ставлень особистості до існування різних етнічних, регіональних та історичних ідентичностей. У контексті означеної проблеми ця група стереотипів відображає нетолерантне ставлення до інших і може стати джерелом деструктивної поведінки.

Наступне ядро, яке ми означили як *«сприйняття й інтерпретація політичних подій в опозиціях «ми — вони»*, представлене у судженнях, що описують світ політики в бінарних опозиціях, як-от: «свої — чужі», «схід — захід», «російська мова — українська мова», «сині — помаранчеві», «комуністи — націоналісти», «НАТО, ЄС — ЄП, СНД», «проросійська модель — проєвропейська модель» тощо. Стереотипи, зосереджені навколо цього ядра, відображають характеристики «бінарної» логіки — бачити все у чорних або білих тонах. Такі тенденції в сприйнятті навколишнього світу зумовлюють розвиток аутгрупової ворожості та посилюють ксенофобні настановлення.

Конструювання образів «чужих» і «ворогів» свідчить про упереженість та категоричність особистості щодо оцінювання тих, хто не належить до «своїї» групи. Мислення особистості, яка обтяжена тягарем ксенофобії, вирізняється категоричністю думок, прямолінійністю. Ксенофобні настановлення характеризуються достатньою стійкістю, формуються переважно в процесі первинної соціалізації ще до того, коли дитина стає спроможною критично аналізувати отриману інформацію.

Зрозуміти когнітивні причини формування етноцентричної чи групоцентричної позиції особистості можна з позиції існування асиметрії щодо когнітивної наповнюваності об'єктів, які порівнюються, тобто «вони» і «ми». Для кожного члена групи «ми» — це багата асоціаціями категорія, знайома до деталей, яку особистість сприймає як еталон, стандарт. А «вони» — категорія абстрактна, спрощена, у якій проявляється віддалена подібність із «нами». Саме тому порівняння здійснюється асиметрично — «вони» схожі на «нас», але не навпаки.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу напрям досліджень, де когнітивні чинники розглядаються в тісному зв'язку із проблематикою влади. У працях М. Пікерінга і С. Холла процес стереотипізації представлений як процес встановлення владно-підвладних відносин, де владний дискурс тісно пов'язаний із стереотипізацією Іншого. Такі дискурсивні стратегії розглядаються як різновид «символічного» насильства, яке має на меті боротьбу за репрезентації «своїх» і «чужих», маніпуляції у соціальному просторі й захоплення символічної влади і капіталу [33].

Четверте смислове ядро, назване нами *«тема боротьби за майбутнє»*, тісно прилучається до попереднього за значенням. Семантичні категорії, що визначають смисл суджень цього ядра, пов'язані з такими поняттями, як «агресія», «війна», «сила», «сильний лідер» («за майбутнє треба боротися», «сильний керівник може зробити більше для України, ніж закони», «нам потрібен сильний Президент» тощо). Переконаність у дієвості сили, орієнтація на авторитет лідера характеризують стійкість авторитарних тенденцій, закріплених у масовій свідомості. При цьому громадяни впевнені, що сильні лідери мають

їх захищати і піклуватися про них, тобто йдеться про патерналістські очікування суспільства.

Тему песимізму, розчарованості, тривожного самопочуття громадян зафіксовано нами в п'ятому смислового ядрі, яке ми означили як *«зорієнтованість у минуле»*. Апелювання до трагічної, багатостраждальної історії народу, бездержавності, ностальгічні мотиви щодо радянських часів, коли «раніше всі були разом», закріплюють міфологічні комплекси «маленького» українця, посилюють песимістичні тенденції у сприйнятті особистістю власного життя («українці протягом усієї історії страждали більше, ніж інші народи», «Україна має найбільш трагічні історію та долю народу» тощо). Групи стереотипів цього ядра, які представлені в масовій свідомості, гальмують розвиток цінностей громадянського суспільства, утруднюють розуміння особистістю необхідності демократичних перетворень у країні, зумовлюють однобічне трактування історичних та політичних подій.

Шосте смислове ядро, що дістало назву *«апелювання до моральності»*, насичене стереотипними судженнями на кшталт «будеш чесним — будеш бідним», «чесною працею нічого не заробиш», «сьогодні закони нічого не варті», які свідчать про те, що суспільство не визнає значущості чесною праці й зусиль для здобуття власних благ, що чинним законам підпорядковуються не всі однаковою мірою і це вже стає нормою. Як наслідок — особистість все більше зневірюється у власних силах, перекладаючи відповідальність за якість власного життя на інших (державу, батьків тощо).

Аналіз виявлених ядер стереотипів дав змогу з'ясувати їх смислове навантаження, передусім наявність у масовій свідомості вагової частки характеристик, які властиві типу особистості, котра в джерелах трактується як «авторитарна». Провідними рисами такого типу особистості є неадекватне ставлення до будь-якої влади (політичної, батьківської тощо) та переважання ірраціональних підходів щодо її оцінювання. Характерні риси авторитарної особистості формуються в процесі політичної соціалізації та відображають тенденції «тоталітарного» виховання. Протилежна авторитарній — демократична особистість, яка вирізняється широтою мислення, толерантністю, відкритістю, пріоритетом раціональної мотивації у прийнятті

рішень, критично-лояльним ставленням до владних структур, наявністю розвинутого когнітивного потенціалу. У порівняльній таблиці (Табл. 2.4) представлені основні риси авторитарної і демократичної особистості.

Таблиця 2.4

### Основні риси авторитарної і демократичної особистості

Авторитарна особистість	Демократична особистість
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Потреба підпорядковуватись авторитету, силі, ієрархії; патерналізм</li> <li>• Конвенціоналізм, жорстке слідування груповим нормам</li> <li>• Обмеженість кругозору, консерватизм</li> <li>• Стереотипність, ригідність, догматизм</li> <li>• Нетерпимість, ксенофобія, етноцентризм, конструювання образу «ворогів» і «чужих»</li> <li>• Ірраціональні й афективно-оцінні підходи щодо трактувань «інакшості» загалом</li> <li>• Основні патерни мислення: «чорне-біле» сприйняття, штампи, спрощені категорії</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Критичне ставлення до влади (влада як функція політики)</li> <li>• Авторитет представників влади базується на їх компетентності та ефективності, а не на категорії «сили»</li> <li>• Відкритість до змін</li> <li>• Толерантність, плюралізм, полікультурність, визнання рівноправної «іншої» політичної реальності</li> <li>• Осмислені (критичні) підходи щодо інтерпретацій інших політичних ідей, поглядів</li> <li>• Відмова від бінарного стилю мислення</li> <li>• Широкий діапазон інтерпретацій історичних і політичних подій з урахуванням думки опонентів</li> <li>• Розвинений когнітивний потенціал</li> </ul>

Отже, аналіз результатів нашого дослідження дає підстави зробити такі висновки.

1. Сміслові навантаження ядер стереотипів свідчать про переважання у масовій молодіжній свідомості інтерпретацій щодо політики, які є характерними для авторитарного типу особистості. Авторитарний синдром у структурі особистості є, насамперед, результатом моделей виховання і соціалізації. На противагу цій моделі демократична базується на широкому використанні стратегій довіри, дозволу, поваги до молодої людини. І якщо за авторитарної моделі формуються ірраціональні підходи до інтерпретацій соціально-політичного простору, демократична модель передбачає розвиток осмислених, раціональних підходів до сприйняття особистістю подій політичного буття.

2. Некритичність та ірраціональність при обробці інформації сприяють формуванню у молоді неадекватного образу політичної дійсності, що є гальмівним чинником ефективного соціалізаційного процесу. Нами визначена низка наслідків, до яких можуть призводити вищеозначені підходи: нелояльне та некритичне ставлення особистості до влади; негативне ставлення до інших політичних ідей, поглядів та «інакшості» загалом (нетолерантність, дискримінація); конструювання образів «чужих» та «ворогів»; упередженість та категоричність в оцінюванні тих, хто не належить до «своєї» групи (аутгрупова ворожість, ксенофобія); орієнтація на культ «сили», «боротьби»; розвиток патерналістських очікувань; зорієнтованість на минуле в уявленнях про майбутнє країни; однобічне трактування історичних та політичних подій; посилення екстернальних тенденцій тощо.

3. Пропонуємо у процесі політичної соціалізації молоді зосередити вплив у таких напрямках: формування вимогливо-критичних ставлень до влади (влада як функція політики); розвиток умінь щодо оцінювання влади за критеріями ефективності у компетентності; формування осмислених підходів до інтерпретацій «інакшості» (толерантність, полікультурність) та усвідомлення множини існуючих поглядів; визнання рівноправної «іншої» політичної реальності; оцінювання подій у широкому діапазоні на противагу однобічного в бінарних оцінках; використання широкого діапазону інтерпретацій історичних та політичних подій з врахуванням точки зору опонентів; осмислення меж власної свободи у співвідношенні з інтересами інших вільних людей; відповідальність за якість власного життя; розвиток суб'єктності тощо.

З огляду на вищеозначене, задля розгортання продуктивних соціалізаційних процесів, пропонуємо зосередитись на розробці технологій продуктивних інтерпретацій, які можуть активізувати формування раціонально-критичних умінь особистості щодо трактувань політичної реальності.

## **2.5. Сімейне навчання молодших школярів як складова політичної соціалізації**

Першою соціальною групою, в яку включається дитина, є сім'я. Тут є свій устрій, свої принципи, правила, норми, традиції, способи та культура взаємодії, які почасти не усвідомлюються батьками, але являють собою мініатюрну модель держави, у якій вони пропонують жити дитині. Саме батьки є для дитини найавторитетнішим об'єктом спостереження, і ті моделі поведінки, які вони пропонують дитині, стають основою в побудові майбутньої політичної картини світу.

Офіційний курс політичної соціалізації в сучасній Україні — демократичний, але шлях до його реального втілення лежить через покоління, що сформувались в умовах авторитарної культури, саме тому розробки в цьому напрямі є актуальними саме для розвитку молодших школярів.

До переліку якостей, які важливі для громадянина демократичної держави, частіше за все включають такі:

1) активна життєва позиція, критичне сприйняття інформації, вміння протистояти маніпулятивним впливам і разом з тим толерантність до життєвої позиції іншого;

2) знання законів, вміння відстоювати свої права і у той самий час дотримуватись закону, визнання не тільки своїх прав, але й обов'язків;

3) адекватне сприйняття реальності, яке дає відчуття доцільності компромісу, відстоювання своєї точки зору (тобто жага змін там, де наміри і наявні ресурси дійсно можуть реалізуватись) і здатність іти на компроміс, приймати реальність там, де змінити її шляхом наявних ресурсів немає змоги; вміння бачити спільні інтереси, які допоможуть вийти з конфліктних ситуацій, що загрожують деструкцією;

4) відповідальність за свої вчинки, самостійність, упевненість у собі.

Важливим каталізатором демократичних процесів є відчуття самоефективності, «впевненості кожної людини щодо спроможності управляти подіями, які впливають на її життя». Самоефективність є запорукою колективної ефективності, «впевненості людей у тому, що їх спільні зусилля можуть викликати соціальні зміни, що при-

ходять не з «колективної свідомості», а з усвідомленої активності людей, які працюють разом [3].

Значні ресурси коригування процесу соціалізації молодшого школяра має сімейне навчання. Провідним соціалізувальним засобом є навчання через спостереження і засвоєння моделей поведінки, які демонструють батьки, що в майбутньому визначить арсенал моделей політичної поведінки.

Основи теорії соціального навчання обґрунтовує Альберт Бандура, який Скінерівську схему «стимул-реакція» «розтинає» когнітивною регуляцією поведінки. Шлях до формування у суб'єкта нового поведінкового акту вчений бачить через когнітивні процеси. Розробниками цього напряму було визначено суттєву роль моделювання у формуванні й розповсюдженні нових форм поведінки та соціальних відносин.

Значущість соціально-когнітивної теорії А. Бандури для розвивального навчання в сім'ї полягає в обґрунтуванні спроможності людини засвоювати нові форми поведінки завдяки саморегуляції, тобто здатності її пізнавальних процесів через символічні моделі (вербальні, образні репрезентації) виробляти, засвоювати й зберігати досвід, який слугує орієнтиром для подальшої поведінки. За А. Бандурою, індивід не є ні автономною системою, ні механічним приймачем, який «оживляє» навколишній вплив — він наділений вищими здатностями, які дозволяють йому передбачати ті чи інші події та ефекти, і створювати засоби для здійснення контролю над тим, що впливає на його повсякденне життя. Механізми функціонування людини варто розуміти у взаємодії поведінки, пізнавальної сфери і оточення (зворотний детермінізм, за А. Бандурою).

Провідним засобом формування політичних ставлень у нашому дослідженні визначено моделювання. Дослідження моделювання агресивної поведінки дітей, проведені А. Бандурою, описують той факт, що діти, спостерігаючи агресивну поведінку дорослого, не копіюють її, а, моделюючи, переносять модель на інші сфери взаємодії з оточуючими, при цьому підкріплення чи винагородження не є обов'язковим. Моделювання відрізняється від спостереження тим, що дитина не просто копіює зразок, вона здатна перетворювати пережите у структурно-образну схему або у знаково-символічну мову

— модель. Тобто явище, яке пропонується для розгляду дитини, за допомогою знакових або символічних засобів фіксується в структурні та логічні зв'язки. Здатність дитини до моделювання того чи того явища визначається його цікавістю та складністю для дитини.

Аналізуючи й усвідомлюючи ті моделі, які пропонуються дитині, батьки можуть впливати на процес її соціалізації. Тому так часто акцентується увага саме на особистісній характеристиці батьків, які мають бути тими носіями адекватних соціальному запиту моделей поведінки, які переймають діти. Але дані нашого дослідження і багатьох інших свідчать про те, що усвідомлення батьками того, якими якостями має володіти дитина, усе одно не стримує їх від демонстрації неврівноваженої, імперативної, агресивної поведінки. Ресурси корекції батьківських впливів ми вбачаємо у здатності дорослого впливати на моделювання дитиною власної поведінки, у тому числі й через звернення її уваги на інші (не батьківські) моделі, через пояснення щойно побаченого або через відвертий діалог, у якому батьки можуть визнати свою помилку. Тобто саме батьки можуть допомогти дитині зрозуміти, що існує кілька можливих варіантів розвитку подій і люди різного віку, з різними очікуваннями й цінностями неоднаково реагують в однакових ситуаціях.

Закриті, односторонні, імперативні пояснення можуть призвести в майбутньому до негнучкості сприйняття певного явища. Для підтримання психологічного балансу молодшого школяра важливим є навчати дитину бачити суть процесів, які відбуваються з нею та навколо неї, описуючи їх в образі, виділяти суттєві параметри, а не застиглу форму прояву певного явища.

За результатами теоретичного аналізу проблем політичної соціалізації молодших школярів у процесі сімейного навчання й моделювання нами були виділені ознаки успішності політичної соціалізації: повноцінність, самоконтроль, самостійність, відповідальність і толерантність дитини.

**Повноцінність.** Визначними у відчутті дитиною повноцінності є розкриття й реалізація її здібностей, прийняття і компенсація вразливих сторін, відчуття безпеки та любові, яку не треба заслужувати. Важливим є як сприяння батьками розкриттю та розвитку сильних сторін, здібностей дитини, так і їх безумовна любов, прийняття



дитини. Перше дає дитині змогу відчувати свою неповторність, силу, яка закладена в ній, друге звільняє дитину від хибних пошуків любові та безпеки шляхом демонстрації своїх переваг, створює безпечну опору любові, щоб радіти перевагам і поважати слабкість іншого, яка не є приводом для зневаги іншого чи самого себе. Батьківська любов у молодшому шкільному віці все більше виконує функцію підтримки та безпеки внутрішнього, емоційного та психологічного світу людини, є джерелом підтримки тілесного і душевного здоров'я. Відчуття дитиною своєї повноцінності наповнюється через:

1) знання або відчуття своїх індивідуальних особливостей: здібностей і вразливих сторін;

2) упевненість у непохитності любові батьків за будь-яких обставин;

3) прояв любові у вчинках батьків.

**Самоконтроль** — це зусилля, які організовують активність людини, спрямовуючи її в русло поставлених задач, цілей, у русло дотримання норм і правил. У контексті демократизації освітнього процесу цінним вбачається розвиток усвідомленого самоконтролю, коли цілі, норми і правила, на які витрачається енергія, осмислені людиною, поставлені як особисті цілі, норми і правила, що співвідносяться зі «світом інших».

У психолого-педагогічній літературі існує чимало підходів до визначення сутності самоконтролю. Ще в 20-х роках минулого століття у школі Л. С. Виготського почалися дослідження довільної регуляції психічних процесів. У наукових працях саморегуляція постає як: ланка навчального процесу, що передбачає свідомий контроль того, хто навчається, за вірним виконанням навчальних операцій (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський); риса особистості, яка виявляється у здатності перевіряти власні судження, дії та є проявом самосвідомості особистості, одним із шляхів пізнання людиною самої себе (М. Й. Боришевський, О. К. Сердюк, Г. А. Собієва); компонент навчально-пізнавальної діяльності, складова саморегуляції особистості (Б. В. Бокуть, Т. І. Гавакова, Л. В. Ітельсон); вміння знаходити та виправляти власні помилки, тобто критично ставитись до власної діяльності (М. І. Кувшинов, І. Т. Федоренко); діяльність того, хто навчається, націлена на аналіз, усвідомлення результативності та ступеня

ефективності власної навчально-пізнавальної діяльності, причин її успішності та неуспішності (Л. С. Рибалко); складова самостійної роботи (І. В. Дорно, Б. П. Єсіпов, Ю. В. Сердюков, Г. А. Собієва).

У серії досліджень, здійснених у руслі концепції Дж. Роттера [51] за запропонованою ним технікою вимірювання локусу контролю, було показано, що високий рівень самоконтролю передбачає впевненість особистості у тому, що хід подій можна прогнозувати та змінювати власними діями. Чим вищий рівень упевненості особистості у тому, що її власні дії є причиною подій, що з нею відбуваються (чим вищий рівень локусу контролю), тим вищий рівень самоконтролю, тим ефективніше вирішуються конфліктні ситуації [57]. У низці не пов'язаних між собою досліджень було встановлено, що люди з високим самоконтролем відзначаються відносно високим рівнем самооцінки і самоприйняття [53], сильною потребою в досягненнях [55], специфічністю категорій для опису «Я» (вираженою тенденцією описувати себе в категоріях майбутніх, ще не реалізованих можливостей), почуттям власної автономності, тоді як для людей з низьким самоконтролем характерні невизначеність уявлень про себе, нестійка самооцінка, почуття залежності (виконання ролі) у контактах з іншими людьми [55].

А. Бандура зазначає, що саме та людина, яка бачить шлях до досягнень через свої власні зусилля, буде проявляти вищий самоконтроль, структуруючи свою діяльність відповідно до проміжних етапів і задач. Через достатню мотиваційну силу досягнення людина вчиться передбачати наслідки певних дій і за допомогою самоконтролю вчиться їх стримувати, обираючи більш прийнятний спосіб поведінки.

У контексті соціального навчання молодших школярів самоконтроль пов'язується зі способом навчання дітей встановлювати та підтримувати норми, правила в сім'ї. За твердженням А. Бандури, «саморегуляція залежить від того, що ми вважаємо причиною нашої поведінки, від суджень про причини своїх досягнень. Якщо ми віримо, що наш успіх залежить від наших власних зусиль, то будемо пишатись нашими звершеннями і намагатись працювати краще, щоб досягти наших цілей. Але якщо ми шукаємо причини наших досягнень у зовнішніх умовах, ми будемо отримувати менше задоволення

від отримання гарного результату і, можливо, не будемо докласти більших зусиль, щоб досягти поставлених цілей. З іншого боку, якщо ми вважаємо себе відповідальними за власні невдачі чи неправильні дії, то проявимо більше готовності до саморегуляції, ніж якщо б ми стверджували, що у всіх наших провалах і страхах винні сили, що не підвладні нам» [41, 491].

**Самостійність.** Проблемі розвитку самостійності присвятили свої дослідження В. А. Крутецький, Н. Д. Левітов, В. М. Селіванов, Л. А. Висотіна, Л. М. Піменова, Т. Е. Ісаєва, С. В. Акманова, В. Б. Базіян, Н. В. Бочкіна, О. В. Іоніна, Т. Д. Речкіна, М. А. Туркіна, Н. П. Чанілова, О. Л. Кононко та інші. У контексті нашого дослідження самостійність — це прагнення і вміння проявляти власну активність для досягнення цілей, здійснювати пошукову й аналітичну діяльність, а в разі необхідності просити або приймати допомогу іншого. Запорукою самостійності дитини є правильно організована допомога дорослого в тому, із чим у неї виникають труднощі. Дитина, що навчається в школі, завжди має перед собою арсенал знань, які вона засвоїла, і ті завдання, які є новими для неї, які викликають складнощі при виконанні. Запит на допомогу може вважатись також проявом самостійності, якщо дитина прагне розібратися в незрозумілому. Проте допомога може бути недоречною, «переспілою», затягнутою, коли дитині вже варто дати свободу, коли вона хоч і недосконала (з погляду батьків), але вже може самостійно займатися певною діяльністю, робити помилки, помічати і справлятися із ними. Дуже важливо, щоб дорослий був поруч у ситуаціях, коли дитину слід підтримати психологічно, ситуаціях, де дитині потрібно більш наочно представити інформацію, допомогти їй скласти дедуктивні умовиводи при вирішенні домашніх завдань. Кінцевою метою залучення батьків є допомогти дитині навчитися виконувати завдання самій, аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлювати наявність вибору і здійснення власного вибору, в тому чи тому ході розв'язання завдання.

**Упевненість у собі.** У науковій літературі розглядаються різні аспекти проблеми впевненості в собі, а саме: психологічні механізми формування цього процесу (І. В. Вайнер); специфіка виникнення і розвитку впевненості в умовах різних видів діяльності: суспіль-

ної (Т. А. Маталіна), навчальної (Є. А. Серебрякова, П. Чисхольм); досліджується також вплив упевненості на досягнення успіху в діяльності (Ф. І. Іващенко, Ф. Девіс, Д. Мануель, М. Сміт та інші); упевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості, її психічний стан (О. Папір, В. Г. Ромек). «Упевненість пов'язується із ясним, об'єктивним поглядом на стан справ, чітким розумінням завдання, а іноді й засобів його досягнення та, що особливо характерно, передбаченням успіху, частіше у такій концентрованої формі, яка переживається як інтуїція» [6, с. 169]. Невпевненість у собі в незнайомій ситуації є абсолютно нормальним і закономірним явищем, адже сама оцінка ситуації уповільнюється.

Виходячи з базових положень соціального навчання про детермінацію людської поведінки як особистісними, так і ситуативними факторами, для нашого дослідження найбільш відповідним є визначення впевненості, запропоноване В. Вайнером [6]. Він розмежовує впевненість у собі на ситуативну та особистісну. На його думку, в конкретній ситуації на рівень впевненості у собі впливають попередній досвід, якості особистості та система відношень, до якої включено людину. Для нього досвід і наявні відношення є суб'єктивним фоном. А для високої ефективності діяльності оптимальним він вважає високу особистісну і низьку ситуативну впевненість у собі. Тобто кожна ситуація, за В. Вайнером, має сприйматись як ще не вирішена задача, у якій помилка є досвідом, а не невдачею. Тобто впевненість у собі визначається готовністю до пошуку ефективного способу діяльності [6; 189].

**Відповідальність** виявляється у прийнятті і виконанні соціальних обов'язків, санкцій за їх невиконання, у вираженості прийнятих рішень чи вчинків, що передбачає врахування наслідків для інших і готовність до їх прийняття. Відповідальність є внутрішньою формою саморегуляції, що виявляється в усвідомленні себе як джерела або причини здійснення вчинків та їх наслідків і контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому середовищі та власному житті. Відповідальність проявляється в усвідомленні своїх обов'язків, обґрунтуванні результатів та наслідків своїх вчинків.

Відповідальне чи безвідповідальне ставлення людини до об'єктивної реальності визначає її громадянську позицію. П. Р. Ігнатен-

ко і В.Л. Пополужний зазначають: «Із почуттям громадянського обов'язку тісно пов'язане почуття громадянської відповідальності. Якщо обов'язок громадянина полягає в усвідомленні державних, національних вимог, трансформації їх у власні завдання і практичному їх висвітлюванні, то якою мірою ці завдання виконуються чи не виконуються — є питанням особистої відповідальності» [6, 7].

Якщо для самоконтролю потрібна ціль, а самостійність виступає способом її досягнення, то для відповідальності потрібне усвідомлення наслідків власних вчинків не тільки для себе, але й для інших. Людина, що у передвчинку враховує наслідки свого можливого вчинку для «Іншого» та «Інших» і відповідно до цих міркувань намагається віднайти такий шлях до досягнення цілі, який не зачепить прав і свобод іншого, буде сприяти розвитку відповідальних ставлень. Тобто відповідальність на когнітивному рівні представляється спектром наслідків, які може врахувати людина при прийнятті рішення, і спектром варіативності (гнучкості) можливого ходу подій. Отже, відповідальність виражається у врахуванні наслідків своєї діяльності для оточуючих і у внутрішній потребі виправлення своїх помилок у разі неврахування чи неможливості врахування цих наслідків. Формування готовності брати на себе відповідальність за власні рішення та вчинки є одним із найважливіших завдань соціального навчання, орієнтованого на демократизацію суспільства.

**Толерантність.** Толерантність (від лат. *tolerantia* — терпимість) — терпимість до способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань іншої людини. Проблематику толерантності досліджували О.Г. Асмолов, В.Є. Кремеров, В.О. Лекторський, Д.В. Зінов'єв, В.Г. Луковицька. Різні аспекти вивчення цієї проблеми з педагогічної та психологічної точки зору представлені у роботах Г.М. Гогоберидзе, І.В. Жадан, В.М. Золотухіна, Л.І. Шавалди та інших. Більшість дослідників зазначають, що толерантність — це прийняття, з одного боку, онтологічної рівності, а з іншого — унікальності та неповторності, самотності і свободи, як своєї, так і іншого.

Толерантність може розглядатись як один із вимірів політичної культури особистості та виявляється у толерантному ставленні громадянина: до самого себе, до інших людей, до політичної системи, до інститутів влади, до політичного світу. «На ранніх етапах соці-

лізації основними проявами політичної толерантності є шанобливе ставлення до інших, визнання їх права на висловлювання власної думки з усіх питань, що стосуються шкільного життя; делікатність і повага у ставленні до людей різних національностей і віросповідань, до культури і звичаїв представників меншин; прагнення дотримуватись справедливості у залученні до участі в усіх заходах представників обох статей, всіх культурних, релігійних і мовних груп» [27, 30].

Міжособистісна толерантність виступає фундаментом будь-якої терпимості в суспільстві і є предметом найширшого виховання. Сутність міжособистісної толерантності виражається у готовності людини вийти за межі «свого світу» (який відрізняється від «іншого світу» за будь-яким з параметрів — національністю, вірою, соціальним походженням, віком і т.п.) назустріч «світу світів» — рівнозначних і рівнорізних людських «світів» [11, 41]. У цьому вимірі головна внутрішньо-особистісна умова толерантності — це усвідомлення природності й неунікності відмінностей між людьми й готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співжиття з іншими людьми — готовність до Діалогу. Як пише М. М. Бахтін, «Діалог з іншою особистістю найбільш повноцінний спосіб існування і розвитку» [4].

Міжособистісна толерантність пронизує особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий виміри діяльності особистості.

На особистісному рівні толерантність розглядається як стійка особистісна позиція. За К. Роджерсом і Дж. Бюдженталем, особистісна толерантність народжується із толерантного (приймаючого) відношення до себе і тісно пов'язана із самоповагою і самоприйняттям. Толерантність у когнітивному вимірі, що найяскравіше виявляється в ситуаціях протиріч, розходженні точок зору, — це насамперед варіативність сприйняття й інтерпретацій, відмова від чорно-білого бачення «світу» поза нормою, стандартом і стереотипом. Сенс толерантності не в тому, щоб прийти до спільної точки зору, а у прийнятті й відкритті нових точок зору. Доповнює когнітивний рівень толерантності емпатія на емоційному рівні, яка попри протиріччя на когнітивному рівні допомагає відновити емоційний зв'язок, не просто зрозуміти, але й пережити «різність»; вона допомагає протиріччю на когнітивному рівні не перерости у міжособистісний конфлікт.

До того ж афективна (емоційна) толерантність допомагає краще усвідомлювати свої власні емоції і толерантно ставитись до переживань іншого, не приписуючи їм негативного смислу. На поведінковому рівні толерантність виражається у відстоюванні своєї позиції як точки зору, а не постулату; у прийнятті точки зору іншого як такої, що має право на існування незалежно від рівня розходжень; у здатності до взаємодії з інакомислячою людиною — вмінні домовлятися, іти на компроміс або створювати нові умови, у яких можна без утиску співіснувати.

Міжособистісна толерантність проявляється і у здатності подивитись на іншу людину її очима, з позиції її власних інтересів.

Таким чином, толерантність є базовою цінністю відкритого суспільства. Відкритість суспільства своїм власним змінам та інноваціям означає одночасно і відкритість його зовні, іншим культурним нормам і принципам.

Представлені результати теоретичного аналізу сутнісних особливостей виділених нами ознак дають підстави стверджувати, що повноцінність, упевненість у собі, самоконтроль, самостійність, відповідальність, толерантність пов'язані один з одним і є індикаторами політичної соціалізації за демократичним типом.

*Метою* дослідження є виявлення особливостей сформованості базових ознак політичної соціалізації у молодшому шкільному віці. Для реалізації поставленої мети був розроблений методичний інструментарій. Було визначено показники та індикатори ознак політичної соціалізації (Табл. 2.5) і складено дві анкети: 1) анкета для батьків, 2) анкета для дітей (Додатки 9, 10). Формулювання питань і альтернатив відповідей здійснювалось на основі пошукового дослідження, здійсненого методом анкетування, у якому взяли участь 20 студентів ВНЗ.

Передбачалось, що анкета пропонуватиметься для заповнення батькові чи матері, однак до участі в анкетуванні долучились лише матері. У той час як вони самостійно відповідали на запитання анкети, проходило інтерв'ювання їх дитини. У дослідженні взяли участь 39 сімей. За змістом більшість запитань в анкетах для батьків і дітей співзвучна, що дало змогу порівняти відповіді батьків і дітей, погляд

батьків на свою поведінку в певних життєвих ситуаціях та їх безпосередню оцінку дітьми.

Таблиця 2.5

**Показники та індикатори  
політичної соціалізації для молодшого шкільного віку**

<b>Показники</b>	<b>Індикатори</b>
<i><b>Повноцінність</b></i>	
Безумовність любові батьків	Відчуття того, що тебе люблять за будь-яких обставин
Прояв любові	Прояв любові батьків до дітей та відчуття дітьми прояву любові батьків
Знання здібностей і вразливих сторін дитини	Конструктивність опису здібностей дитини
	Конструктивність опису вразливих сторін дитини
Реакція батьків на неуспіх дитини	Крик, сварка
	Підтримка
	Допомога
	Кепкування
Проведення вільного часу	Активне
	Пасивне
Право на помилку	Визнання права
	Невизнання права на помилку
Допомога батьків у проблемах спілкування	Допомога у розв'язанні проблеми
	Переключення дитини на іншу діяльність
	Відсутність допомоги
<i><b>Самоконтроль</b></i>	
Прийняття норм і правил	Присоромлення
	Пояснення
	Ігнорування
Ставлення до незадовільних оцінок	Діалог, допомога
	Покарання
	Ігнорування



Зауваження	Присоромлення
	Пояснення
	Не роблять зауважень
Висловлення невдоволення зі сторони дитини	Висловлює у формі протесту
	Висловлює спокійно, обґрунтовує свою позицію
	Не висловлює, ображається
	Не висловлює
Висловлення невдоволення зі сторони батьків	Крик, сварка
	Спокійне пояснення
	Відмова від взаємодії
Спосіб батьківського контролю перегляду дитиною ТВ	Опертя на внутрішній контроль дитини
	Опертя на зовнішній контроль
	Відсутність регулярного контролю
	Відсутність контролю
<b><i>Самостійність</i></b>	
Самообслуговування	Самостійність
	З нагадуванням
	З допомогою
Спосіб виправлення помилок	Самостійний пошук помилки
	Вказування на помилку
	Допомога дитині
	Інше
<b><i>Відповідальність</i></b>	
Невиконання обіцяного батьками	Виправдовування
	Вибачення, пояснення
	Невизнання своєї провини
Виконання доручень	Спектр доручень для молодшого шкільного віку
<b><i>Толерантність</i></b>	
Насмішки дитини над іншими дітьми	Кепкує над іншими
	Не кепкує

Ставлення до вибору іншого	Відвертість, діалог
	Неприйняття своєї інакшості
	Неприйняття інакшості іншого
Емпатія	Розуміння, співчуття
	Нерозуміння почуттів іншого
	Байдужість
Готовність допомогти іншому	Готовність допомогти
	Нерозуміння
	Байдужість

Нижче представлено результати порівняльного аналізу (за одномірними розподілами) відповідей батьків та дітей щодо кожної з виділених ознак політичної соціалізації.

### ***Повноцінність***

#### *Прояв любові.*

У Табл. 2.6 і далі представлені лише ті розподіли, які найяскравіше демонструють розбіжності у сприйнятті своєї поведінки батьками та сприйнятті їх поведінки дітьми. Найпоширенішим проявом любові, за свідченням батьків і дітей, є похвала. Як видно з таблиці, діти значно рідше відчувають любов через слова любові, ніж схильні думати батьки. Батьки рідше обирали подарунок як вияв любові, ніж хотілося б дітям. Імовірно, батьки надають подарункам значення винагороди чи підкупу, тоді як діти, навпаки, схильні бачити в подарунках вияв любові батьків. Менше третини дітей відзначають як вияв любові батьків їх підтримку, підбадьорення у складних ситуаціях. Водночас понад 41 % батьків стверджують, що підтримують своїх дітей (можливо, не в тій формі, якої очікують діти?).

Таблиця 2.6

### **Розподіл відповідей на запитання анкети, щодо вияву (відчуження) любові (у %)**

<b>Любов батьків до дітей виявляється частіше за все через...</b>	<b>Батьки</b>	<b>Діти</b>
слова любові	51,3	35,9

подарунки	30,7	48,7
похвалу	53,8	48,7
підтримку	41	28,2

*Знання здібностей і вразливих сторін дитини.*

На відкрите запитання про сильні й вразливі сторони дітей дуже мало батьків відповідали дійсно про здібності й дійсно про вразливі сторони. Проведений контент-аналіз відповідей батьків (Табл. 2.7) вияв, що конструктивну й наповнену оцінку сильних сторін дитини змогли дати 12,8% батьків, а вразливих сторін — лише 5,1% батьків. Деякі батьки оцінювали здібності дитини лише оціночними фразами «гарно вчиться» або «слухняний». Так оцінювали здібності дитини 15,4% батьків, вразливі сторони — 28,2%. Водночас 30,8% батьків констатували лише наявність здібностей у своїх дітей, однак назвати їх не змогли, а оцінка вразливих сторін у 43,6% батьків взагалі не представлена. Частина батьків (35,9%) не відповідали на поставлене запитання, а обмежувались загальними роздумами, причому характер цих роздумів носив конструктивний характер лише у 5% відповідей батьків («Я вважаю, що дитині слід надавати свободу у виборі тих секцій, які вона хоче відвідувати»).

*Таблиця 2.7*

**Результати контент-аналізу оцінок сильних та вразливих сторін дитини батьками (у %)**

<b>Узагальнена характеристика оцінок батьків</b>	<b>Сильні сторони</b>	<b>Вразливі сторони</b>
Загально-поверхова оцінка	30,8	0
Комплексна конструктивна оцінка	12,8	5,1
Комплексна некоректна	2,6	7,7
Часткова конструктивна	28,2	17,9
Часткова некоректна	12,8	20,5
Неозначена	25,6	43,6
Невизначена (непряма відповідь на запитання, роздуми)	38,5	

*Ставлення до незадовільних оцінок.*

Більшість батьків стверджують, що намагаються вислухати і допомогти, якщо дитина отримує погану оцінку. Більше половини дітей очікують від батьків того, що їх вислухають. Тобто мами пропонують дитині певну модель ставлення: людину, роботу якої незадовільно оцінили, варто вислухати й допомогти. 7,7% батьків визнають, що для них є важливішим не пояснення та переживання дитини, а те, яку оцінку отримала її робота. Більше третини дітей (36%) у разі незадовільної оцінки очікують покарання. Модель соціального навчання: результат важливіший за переживання та труднощі; якщо результат незадовільний — людину буде покарано. Байдуже ставлення до оцінювання є найменш представленим: 5,1% батьків і 7,7% дітей обрали альтернативу, що відображає відсутність реакції батьків на незадовільну оцінку, отриману дитиною.

*Довіра дітей батькам своїх проблем у спілкуванні.*

64% дітей поділяться з мамою, бо очікують що їх вислухають і дадуть добру пораду. Тобто майже дві третини батьків транслиують моделі: 1) люди слухають і чують один одного та 2) якщо у людини проблема — треба дати пораду. Нерозуміння проблеми з боку мами очікують 20,5% дітей, у яких утверджується недовіра до дорослих: «мене все одно не зрозуміють».

*Проведення вільного часу.*

Відповіді дітей і батьків на запитання про улюблений спосіб проведення вільного часу дітьми відрізнялись несуттєво, тому висвітлюються як середнє арифметичне відповідей батьків та дітей. Улюблені заняття дитини вдома — гратись на комп'ютері — 62%, дивитись телевизор — 45%, спілкуватись із друзями — 55%. Четверта частина опитаних дітей люблять малювати, тоді як читати подобається лише 18% дітей, а допомагати по дому — 16%. Тобто діти надають перевагу пасивним формам відпочинку.

***Самоконтроль***

*Реакція батьків на невиконання прохання дитиною.*

34,2% матерів демонструють дітям своє невміння контролювати емоції, крик і сварка є звичним методом спонування дитини виконати те, що вони хочуть. Тобто мами пропонують дитині моделі поведінки людини, яка не вміє справлятися зі своїми емоціями та конструктивно взаємодіяти. 42,1% батьків через діалог пояснюва-

тимуть дитині своє прохання. Модель: якщо на прохання відмовляють, значить тебе не зрозуміли і варто пояснити свій запит. Самі ж і виконають своє прохання 23,7% батьків без спроб роз'яснення його дитині. Модель: якщо на прохання відмовити, значить виконають самостійно за тебе.

*Висловлення незадоволення чи незгоди дітьми.*

Батьки і діти по-різному оцінюють мотивацію дітей у ситуаціях, коли вони не погоджуються з діями або вимогами батьків. 30,8% дітей вважають, що вони намагаються висловити, обґрунтувати свою позицію з метою дійти згоди, ще 30,8% дітей висловлюють свою незгоду, пасивно ображаючись, тобто незгода стає закритою емоцією, яка не переходить у дію. Батьки частіше за все сприймають незгоду дітей як протест (44,6%) або образу (42,1%), а прагнення висловити свою позицію вбачають у незгоді дітей лише 13,2% батьків. 18% дітей зізнались, що вони взагалі не висловлюють незгоди з батьками, просто змовчують, придушуючи як вияв своїх емоцій, так і волі. Слід зазначити, що жодна з матерів не обрала альтернативи мовчазної незгоди, тобто батьки недооцінюють здатність дітей до контролю негативних емоцій у конфліктній ситуації.

Батьки на когнітивному рівні почасти знають, якою має бути бажана поведінка стосовно дитини, але не йдуть за своїми знаннями. Результати анкетування свідчать про те, що насправді батьки не живуть тими нормами і правилами, які вони декларують дитині.

**Самостійність**

Батьки схильні сприймати дітей менш самостійними, ніж вважають себе діти. Батьки стверджують, що нагадувань і допомоги насправді більше, аніж їх визнають діти (Табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Зіставлення розподілів відповідей дітей та батьків на запитання анкети щодо самообслуговування (у %)**

Як виконують Само- обслуговування	Самостійно		Після нагадування		Із чиеюсь допомогою	
	батьки	діти	батьки	діти	батьки	діти
Застеляє ліжко	56,8	76,3	29,7	23,7	13,5	0
Збирає портфель	66,7	73,7	12,8	13,2	20,5	13,2

Вибирає, що одягнути	48,7	55,3	8,1	5,3	43,2	49,5
Складає свої речі в шафу	25	42,1	50	36,8	25	21
Прибирає у себе в кімнаті	8,6	35,1	54,3	35,1	37,1	29,7

### ***Відповідальність***

Як свідчать результати анкетування, 53,9% батьків вважають за потрібне пояснювати дитині причини невиконання обіцяного, однак лише 23% дітей очікують пояснень від батьків. Тобто батьки розуміють необхідність і доцільність пояснення дитині, але втілюють в життя це розуміння значно рідше.

Кожен четвертий з опитаних дітей демонструє готовність враховувати і поважати простір іншого, 23% дотримуються правил у самообслуговуванні (прибирання за собою зі столу) через страх покарання, ще 28,1% відповіли, що за них прибирає мама, 23,8% дітей самостійно приберуть за собою зі столу, але не одразу, тобто самостійність декларується, але, напевно, у сім'ї вимога відразу ж прибирати за собою зі столу не висувається.

Одним з показників соціального навчання відповідальності є пояснення дійсних причин невиконання своїх обіцянок батьками, звертаючи увагу на почуття дитини, даючи знати їй, що вони розуміють її переживання, очікування і готові виправити чи компенсувати свою провину. В такий спосіб діти навчаються не маскувати свою безвідповідальну поведінку, а сміливо визнавати свої помилки і відповідати за них. Так, 53,9% батьків визнають, що важливо вибачитись перед дитиною, звернути увагу на можливе незадоволення, яке викликало невиконання обіцянки. Інша половина опитаних батьків оминали зазначений момент і говорили лише про довгострокові обіцянки, або посилались лише на обставини, які змусили не виконати обіцяного. Таким чином, фактично близько 46% батьків демонструють моделі поведінки, яку важко назвати відповідальною.

### ***Толерантність***

Насмішки є сигналом про неприйняття інакшості іншої людини, браку впевненості в собі, власній позиції або ж прагнення самозвеличення за рахунок приниження іншого. Згідно з отриманими дани-

ми, 38,5% дітей можуть посміятися з одягу іншого, 41% — з невдачі іншого, 25,6% — зі слабкості іншого. Тобто більшість молодших школярів ще не готові до прийняття інакшості іншого; їм важко розмежувати сфери доцільності дотримання норм і правил та сфери, де людина може проявляти свою свободу бути іншою, мати власні погляди, обирати свої шляхи виконання певної справи, проявляти індивідуальні особливості. Дітям бракує розуміння того, що цей пошук неодмінно веде через помилки, випробовування себе; що шлях до успішного розв'язання у кожного може бути різним: хтось швидко та технічно виконує завдання, комусь потрібно більше часу на опанування, причому він може видатись вправнішим у деталях і т.п.

Підсумовуючи отримані результати порівняльного аналізу відповідей дітей і батьків, можна прослідкувати такі тенденції:

- у сімейному навчанні дітей молодшого шкільного віку афективні компоненти взаємодії переважають над когнітивними;
- більшість моделей взаємодії батьків і дітей не орієнтовані на забезпечення відчуття психологічної захищеності дітей, що не сприяє формуванню демократичних ставлень;
- матері демонструють переважно батьківські моделі спілкування із чітко вираженою орієнтацією на успіх дитини.

У сімейному соціальному навчанні бракує таких моделей:

- підтримки та підбадьорення дитини в ситуації неуспіху, отримання незадовільної оцінки чи допущення помилки (три чверті дітей не відчувають підтримки батьків у ситуації неуспіху);
- спостереження та аналізу сильних і вразливих сторін особистості дитини (лише 13% батьків обізнані в сильних сторонах своєї дитини й 6% — у вразливих її сторонах);
- активного проведення вільного часу, культури відпочинку, відвернення уваги від комп'ютера й телевізора як основного способу проведення вільного часу молодших школярів (60%);
- допомоги дітям у проблемах спілкування з однолітками (третьина дітей не очікують допомоги в цих питаннях від батьків). На незадовільну оцінку батьки частіше відповідають, демонструючи модель допомоги (56%), але все ж досить поширеними залишаються моделі покарання (38%) як стимулу підвищення успішності навчання;

- пояснення, спільного аналізу, права свідомого вибору, прийняття або неприйняття тієї чи тієї соціальної норми чи правила, до якого батьки прагнуть долучити дитину (майже половина опитаних батьків не вдаються до пояснень норм і правил поведінки, а застосовують методи присоромлення чи взагалі ігнорування). У даному питанні було виявлено тенденцію до орієнтації батьків на соціальну бажаність відповідей (лише 16% батьків визнають, що вдаються до присоромлення дитини і 7% — до ігнорування недотримання дитиною норм і правил);
- уміння слухати, опанувати свої емоції та конструктивно висловлювати свою точку зору, яка розходиться з позицією іншого. Значна частка матерів демонструють дітям своє невміння контролювати емоції: крик і сварка є звичним методом спонування дитини виконати те, що вони хочуть. П'ята частина дітей зізнались, що вони взагалі не висловлюють незгоди з батьками, просто змовчують, придушуючи як вияв своїх емоцій, так і волі. Слід зазначити, що жодна з матерів не обрала альтернативу мовчазної незгоди дитини, тобто одним із наслідків невміння контролювати свої емоції батьками є «закриття» дитиною свого світу емоцій та власної позиції від оточуючих, вона не має надії бути почутою, придушуючи, як вияв своїх емоцій так і волі.
- сприяння самостійності у самообслуговуванні дитини (понад половина опитаних батьків продовжують нагадувати або допомагати дитині в тих справах, у яких в молодшому шкільному віці вона вже ладна дати собі раду).

З метою визначення особливостей структурування простору значень, що описують виділені нами ознаки, було здійснено факторний аналіз обох масивів даних (батьків і дітей).

### *Результати факторизації масиву оцінок дітей.*

Шестифакторна модель оцінок дітей описує 64,5% загальної дисперсії.

Перший і другий фактори (сумарно описують 30,7% загальної дисперсії) були об'єднані нами в один фактор, що дістав назву **толерантність і самодисципліна**. Даний фактор об'єднав такі парамет-



ри: емпатія (0,76), самоорганізація (0,73), розрахування часу (0,68), акценти в спілкуванні батьків з дитиною (0,63), самообслуговування (0,77), право іншого бути іншим (0,72), безумовне прийняття дитини (0,7), самодисципліна (0,57). Тобто найбільш «пульсуючими» для молодших школярів є толерантність батьків, толерантність однокласників та самодисципліна. Зв'язок толерантності й самодисципліни є цілком виправданим, адже прояв самоконтролю не тільки уможливлює толерантне ставлення до іншого, але є і умовою прояву здорової толерантності. Толерантність — це не шаблонна поведінка за заданим взірцем, а повсякчасне здійснення вибору, і без «стовпів» самодисципліни неможлива.

Третій фактор — **прагнення зрозуміти іншого** — описує 11% дисперсії. До нього увійшли: прагнення допомогти іншому (0,79), уміння слухати (0,69), пояснення батьками своїх вчинків (0,62), можливість висловлювати свої думки та виявляти емоції (0,6).

Четвертий фактор — **самоконтроль** (9,2% дисперсії) — має таке наповнення: страх помилитись (0,76), пояснення батьками своєї позиції (0,72), повага до дитини (0,67), відкритість спілкуванню (0,53), локус контролю (0,48).

П'ятий та шостий фактори були об'єднані нами в один, під назвою **відповідальність** (13,7% дисперсії), що включає такі параметри: контроль виконанням домашніх завдань (0,8), розуміння та допомога дитині (0,6), самоорганізація (0,58), дотримання обіцянок батьками (0,5), самодисципліна (0,8), уміння слухати й розуміти дитину (0,55).

### ***Результати факторизації масиву оцінок батьків.***

Шестифакторна модель оцінок батьків описує 64,5% загальної дисперсії. Перший, найвагоміший фактор (18,9% дисперсії) був названий **конструктивна взаємодія з іншими**. Він включає такі параметри: сприяння спілкуванню дитини з іншими дітьми (0,93), прийняття дитини (0,9), розуміння через діалог з дитиною (0,78), відкритість батьків допомозі дитині в проблемах спілкування (0,71), інтерес до друзів дитини (0,67), підтримка і допомога дитині (0,66), акценти в спілкуванні (0,52).

Другий фактор — **діалогічна модель спілкування** (12,4% дисперсії) — має таке наповнення: врахування позиції іншого (0,83),

орієнтація на діалог (0,75), контроль виконання обов'язків (0,63), спосіб висловлення зауваження дитині (0,49)

Третій і четвертий фактори були об'єднані в один, що дістав назву «**самоконтроль**» (19,5% дисперсії). Він включає: два параметри самообслуговування (0,81), виконання обов'язків (0,68), планування часу виконання завдань (0,6), самодисципліну (0,5), три параметри направленості контролю: здійснення вибору (0,71), спосіб контролю телеперегляду (0,57), направленість контролю (0,55) — віру в дитину (0,52).

П'ятий фактор — **емпатія** (7,2% дисперсії) — включає параметри: самостійність (0,77) та емпатія (0,58).

Шостий фактор — **відповідальність** (6,6% дисперсії) — включає параметри: самостійність (0,78) і планування часу виконання завдань (0,73)

Хоча самостійність не окреслилась в окремий фактор, аналізуючи факторні моделі батьків і дітей, можна помітити, що вона представлена в більшості виділених факторів і є особливо значущою у факторах самоконтролю й толерантності та відповідальності. Повноцінність представлена в першому факторі у дітей, а у дорослих — у факторі конструктивної взаємодії з іншими.

Актуальність діалогу акцентована як у даних теоретичного, так і в результатах емпіричного дослідження.

Результати факторного аналізу дають підстави для висновку про те, що соціалізувальні впливи в соціальному навчанні молодших школярів варто зосереджувати на формуванні самоконтролю, відповідальності й толерантності, які поєднані з іншими ознаками численними зв'язками.

## **Розділ III**

# **Розвиток політичних ставлень молоді засобами соціального научання**

### **3.1. Формування ціннісних моделей політичного світу молоді засобами соціального научання**

Згідно з даними досліджень представників когнітивістського напрямку, базові положення якого взяті нами як вихідні при вивченні механізмів научання, становлення політичної свідомості може прискорюватись або уповільнюватись. Тобто, сформувавши систему соціалізаційних впливів, спрямованих на розвиток бажаних цінностей, можна прискорити формування ціннісних моделей політичного світу молоді. У нашому випадку це цінності розвитку й самореалізації.

Аби обрати засоби таких впливів, необхідно визначитись зі змістом та сутністю результату, на який вони мають бути спрямовані, іншими словами, вибудувати модель потребового майбутнього, яка описує цілі політичної соціалізації на обох рівнях (адаптація та розвиток), а також цінності, які вказують на ступінь соціалізованості суб'єкта (яким має бути кінцевий результат політичної соціалізації?) (Табл. 3.1).

### Модель потребового майбутнього

Адаптація	Розвиток
<p><b>Цілі:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• засвоєння норм і вимог політичного життя;</li> <li>• формування несуперечливої картини політичного світу, яка б забезпечувала позитивне ставлення до політики;</li> <li>• формування навичок політичної участі (участь у виборах);</li> <li>• усвідомлення цінності закону як регулятора політичної взаємодії, законслухняність;</li> <li>• толерантність до інакшості</li> </ul>	<p><b>Цілі:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• набуття політичних компетенцій, необхідних для ефективної політичної взаємодії;</li> <li>• засвоєння навичок активної політичної участі для захисту інтересів (особистості, групи, нації);</li> <li>• свобода політичного вибору, готовність до раціонального вибору;</li> <li>• формування «Я»-політичного;</li> <li>• толерантність до невизначеності</li> </ul>
<p><b>Цінності:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• пріоритетність цінностей виживання;</li> <li>• консерватизм;</li> <li>• сильна держава;</li> <li>• суспільний порядок;</li> <li>• стабільність;</li> <li>• безпека;</li> <li>• рівність;</li> <li>• справедливість;</li> <li>• людяність</li> </ul>	<p><b>Цінності:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• пріоритетність цінностей самореалізації;</li> <li>• відкритість до змін;</li> <li>• свобода;</li> <li>• особистісна незалежність;</li> <li>• відповідальність усіх учасників політичної взаємодії;</li> <li>• верховенство закону;</li> <li>• права людини</li> </ul>

Утвердження цінностей і досягнення цілей рівня адаптації в сучасному українському суспільстві рівносильне збереженню пост-тоталітарної політичної культури; перспективи ж трансформацій сьогодні пов'язані із цілями та цінностями, які відповідають розвивальній парадигмі. Водночас слід усвідомлювати, що успішна політична соціалізація неможлива без досягнення цілей адаптації. Іншими словами, йдеться про два рівні політичної соціалізації, яким відповідають різні моделі і стратегії політичної поведінки.

Цілі розвитку постають як реальні цілі і можуть бути досягнуті лише у випадку сформованості відповідних цінностей особи, груп, суспільства в цілому. Наразі ж, як було показано у попередньому розділі, ціннісні пріоритети, декларовані політичними силами та їх лідерами і загалом сприйняті суспільством, не відповідають декларованим цілям. Наявні політичні практики загалом відповідають

реальним цілям. Але не сприяють розвитку моделей політичної поведінки нового типу. Не розроблено й технологічні підходи до формування нових політичних смислів, уявлень, критеріїв тощо.

Основним ресурсом політичної соціалізації в таких умовах є освіта, оскільки саме вона зосереджена на формуванні когнітивної компоненти політичної свідомості, а отже й найбільш готова до впровадження нових розвивальних освітніх технологій, зокрема на працювань політичної дидактики, що ґрунтуються на здобутках теорій соціального навчання.

Першочерговими завданнями освітньо-виховного процесу мають стати: підвищення продуктивності політичного мислення (акцент на глибокому розумінні сутності й наслідків проблем, а не на запам'ятовуванні фактів і правил); зміщення пріоритетів із цінностей виживання на цінності розвитку й самореалізації; зміна ставлення до влади (насамперед, зниження авторитету влади й очікувань щодо неї) і зростання довіри до інших, об'єднавшись із якими можна досягти бажаних цілей.

Перспективними технологічними напрямками розвитку політичних цінностей молоді є: раціоналізація уявлень про політичну взаємодію, визначення власних пріоритетів та ціннісних пріоритетів інших учасників політичної комунікації, опанування громадянських ролей та моделей політичної поведінки, набуття досвіду політичної дії.

Основним методом соціального навчання в освітньому процесі є моделювання. Доцільним видається застосування когнітивних моделей з опертям на ментальні простори (політична реальність; минуле і майбутнє — як їх уявляє й розуміє молодь; гіпотетичні ситуації).

Серед моделей навчання, які можуть бути адаптовані й використані при побудові системи цілеспрямованих впливів на розвиток політичних ставлень, найбільш ефективними є:

- *переконуюча модель навчання* — для виявлення переваг і труднощів орієнтації на якісні чи кількісні параметри життя;
- *модель культурних індикаторів*, яка спрощує аналіз у навчальній ситуації умов політичної взаємодії, особливостей цілей та цінностей її учасників, — для раціоналізації уявлень про

- політичну взаємодію, визначення власних ціннісних пріоритетів та пріоритетів інших учасників політичної комунікації, формування готовності до прийняття учасниками політичної взаємодії певних соціальних ролей, а також правил їх виконання;
- *модель «латентного навчання»* — для визначення міри відповідності власної політичної культури очікуванням;
  - *модель збагачувального навчання* — для формування нових смислів, альтернативних оцінок перспектив розвитку політичної культури;
  - *модель проблемної ситуації* — для визначення ресурсів розвитку політичної культури молоді;
  - *модель навчання через спостереження* — для рефлексії власної політичної поведінки й набуття навичок аналізу політичної інформації;
  - *модель інтрасуб'єктності в навчанні* — для розвитку толерантності та взаєморозуміння, визначення допустимих меж у взаємодії політичних акторів, пошук пояснень, нових смислів і альтернативних інтерпретацій;
  - *модель моральних настанов*, свого роду інтерналізованих критеріїв, що формуються через переживання і використовуються для моніторингу поведінкових проявів суб'єктів політичної взаємодії.

При застосуванні тієї чи тієї з перелічених моделей навчання можливе комбінування різноманітних технік і технологій. Так, наприклад, успішність застосування переконуючої моделі забезпечується використанням SWOT-аналізу (Табл. 3.2), що дає змогу наочно представити слабкі і сильні сторони різних рішень, ресурси, переваги і ризики політичних позицій чи стилю поведінки.

Таблиця 3.2

### SWOT-аналіз

Сильні сторони стилю життя, орієнтованого на якісні параметри	Можливості
Слабкі сторони стилю життя, орієнтованого на якісні параметри	Складнощі та проблеми, з якими стикається особистість

Зрозуміло, що частина студентів визнає неприйнятною для себе орієнтацію на якість життя, однак можна очікувати, що та частка респондентів, яка має змішаний тип орієнтацій, перегляне свої настанови на користь саме цих пріоритетів. Вирішення завдань розвивального впливу забезпечується в цьому разі актуалізацією механізмів проєкції, самокатегоризації, рефлексії, ототожнення, реконструкції, самоствердження, соціального порівняння, переконування, переоцінки цінностей.

Для підсилення переконуючого дискурсу при зміні ціннісних пріоритетів може бути використаний прийом порівняння переліку рис людей, орієнтованих на самоактуалізацію (особистий інтерес, соціальний інтерес, самоуправління, толерантність, гнучкість, відкритість до змін, обов'язковість, творчий потенціал, наукове мислення, самоприйняття, гедонізм, власна відповідальність за своє життя тощо), та складеного студентами переліку рис особистості, орієнтованої на виживання.

Ефективність латентного та збагачувального навчання зростає за умови використання моделі культурних індикаторів політичної взаємодії демократичного типу, що включає процедури та норми, компетенції учасників взаємодії, а також політичні цілі та цінності її суб'єктів.

Робочим варіантом такої моделі культурних індикаторів може бути представлена нижче модель, що була побудована нами за результатами теоретичного аналізу та даних емпіричних досліджень. При розробці моделі ми виходили з того, що характер політичної взаємодії забезпечується наявними умовами політичної взаємодії, особливостями цілей та цінностей її учасників. Оскільки йдеться про забезпечення розвитку цінностей емансипації особистості та самореалізації, котрі зумовлюють утвердження політичної культури демократичного типу, ми зосередились на визначенні індикаторів, які позначають саме цей тип політичної взаємодії.

Умови політичної взаємодії — це, з одного боку, наявні політичні процедури та норми, які окреслюють простір та визначають способи взаємодії, з іншого — мотивація політичної участі та соціально-психологічні компетенції її учасників. До найбільш значущих процедур та норм демократичної політичної взаємодії можна віднести:

- 1) політичні вибори на основі закону, прозорості виборчих процедур і підконтрольності громадянському суспільству (закон про вибори, який відповідає демократичним стандартам);
- 2) наявність конституційних можливостей для зміни владних персон (процедури дострокового припинення владних повноважень політиків на вимогу виборців);
- 3) плюралізм як демонополізація доступу до прийняття рішень, що забезпечується можливостями впливу різних соціальних груп на формування політики;
- 4) політична конкуренція;
- 5) свобода ініціатив та відповідальність за їх здійснення;
- 6) діалогічність політичної взаємодії, яка реалізується, насамперед, через неформальні асоціації громадян, які піднімають важливі для суспільства теми, виробляють і поширюють практичні переконання;
- 7) легітимна політика влади (реалізація системи засобів духовного і матеріального характеру, спрямованої на гармонізацію взаємовідносин у суспільстві як по горизонталі, так і по вертикалі; створення сприятливих можливостей для реалізації владними суб'єктами відповідних своїм стратегічним інтересам та запитам середовища перетворень) [4].

Слід зазначити, що всі перелічені процедури і норми закладають підвалини для розвитку мотивації — від інтересу до політики, який, згідно з даними численних досліджень в Україні, доволі високий, до безпосередньої участі в політичній взаємодії.

До найважливіших компетенцій учасників політичної взаємодії, наявність яких дає підстави кваліфікувати її як демократичну, можна віднести:

- 1) готовність громадян до компетентного політичного вибору, індикаторами якого є усвідомлення власних цілей і засобів їх досягнення, баланс раціонального та емоційного компонентів, усвідомлення своєї відповідальності за зроблений вибір;
- 2) переконаність у власній спроможності впливати на своє життя; залученість до вільного обговорення актуальних проблем і вибору форм свого життя;



- 3) приналежність громадян до різних груп інтересів і активна участь у їх діяльності; готовність долучатися до акцій, спрямованих на захист власних інтересів;
- 4) широка поінформованість громадян про хід підготовки та прийняття важливих для громади рішень (наприклад, через залученість до мережових систем територіального розвитку), мотивація участі у політичному процесі на рівні міста і спільноти;
- 5) політична толерантність й широкий спектр стратегій комунікації учасників взаємодії, орієнтація на конструктивний діалог, обговорення проблем передбачає і формулювання пропозицій щодо шляхів їх розв'язання;
- 6) поширеність комунікативних практик (вільна дискурсивна комунікація), вільне, непідконтрольне обговорення найважливіших політичних проблем, вироблення цілей та ідеалів соціально-політичного життя на різних рівнях політичної взаємодії; наявність процедур дискурсивного формування думки громади, залученість до цього процесу всіх зацікавлених учасників процесу;
- 7) відмова від маніпулятивної і впровадження гуманістичної політичної комунікації;
- 8) відмова від риторики, спрямованої на ескалацію напруження, страху, тривоги, а також взаємних звинувачень у зраді інтересів народу, держави тощо;
- 9) знання процедур і порядку захисту власних прав, усвідомлення цінності закону, як регулятора політичної взаємодії;
- 10) прийняття влади як необхідної умови функціонування суспільства, готовність підкорятися її рішенням, у поєднанні з усвідомленням необхідності контролю влади з боку об'єднань громадян;
- 11) політична активність і міжособова довіра учасників взаємодії;
- 12) готовність підтримати демократичні перетворення.

Частина з перелічених компетенцій передбачають добровільне прийняття учасниками політичної взаємодії певних соціальних ролей, а також правил їх виконання, що забезпечує структурування процесу взаємодії [19].

Визначення типу ціннісної моделі політичного світу кожного з учасників політичної взаємодії здійснюється, у тому числі, з урахуванням їх політичних цілей. Слід усвідомлювати, що відмінності у цілях є, з одного боку, джерелом конфлікту, з іншого — рушійною силою самої взаємодії. Саме у просторі смислових компонент цілей зосереджується відбір способів взаємодії, оцінюються ресурси й мобілізуються соціально-психологічні компетенції.

Якщо політичні партії прагнуть влади і намагаються її утримати шляхом залучення максимально можливої кількості голосів виборців, то політичними цілями останніх найчастіше є:

- добробут (задоволеність матеріальних потреб, задоволеність життям у цілому);
- стабільність (прогнозованість життя, упевненість у майбутньому);
- рівність (перед законом та у доступі до основних цінностей, відповідність отриманих благ зробленому внеску в суспільне життя, врахування індивідуальних та групових інтересів);
- безпека (відчуття захищеності);
- справедливість (відповідність життя етичним критеріям).

Очевидно, що практично всі вказані цілі фактично не можуть бути досягнуті у повному обсязі, — як з об'єктивних, так і з суб'єктивних причин. З огляду на це завжди йдеться про віддалені цілі, цілі-ідеали, що створює умови для широких маніпуляцій з боку всіх учасників політичної взаємодії. Тому найбільш вагомим індикатором є аналіз не декларацій щодо досягнення перелічених цілей, а способів їх досягнення, які обирають ті чи ті політичні актори.

До переліку цінностей, властивих демократичній політичній культурі, можна віднести такі:

- свобода, емансипація особистості (можливість діяти відповідно до власного вибору, інтересів і потреб);
- пріоритетність цінностей розвитку і самореалізації (відкритість до змін);
- дотримання прав людини (передбачає не лише готовність до обстоювання власних прав, а й здатність до самообмеження заради дотримання прав інших);
- уміння жити в наявних умовах (адаптованість);
- відповідальність усіх учасників політичної взаємодії.

Утім, із точки зору соціального навчання всі соціально-психологічні складові політичної взаємодії можна віднести до цінностей, позаяк вони позначають сутнісні смисли розвитку політичної культури демократичного типу.

Навчання здійснюється в процесі порівняння реальних і декларованих практик учасників взаємодії. Використання моделі культурних індикаторів у навчальній ситуації, що зорієнтована на формування когнітивного компоненту політичних ставлень, дасть змогу молоді раціоналізувати уявлення про політичну взаємодію, визначитись у власних пріоритетах та оцінити ціннісні пріоритети інших учасників політичної комунікації, навчитись аналізувати і оцінювати політичну ситуацію, сприятиме структуруванню політичних уявлень тощо. Результат соціалізаційних впливів при цьому забезпечується завдяки ефекту культивування, а основними механізмами виступають уніфікація та конструювання реальності.

Однією з найбільш перспективних технологій соціального навчання, на нашу думку, є аналіз найбільш поширених стратегій політичної поведінки і формування власних смислових конструктів, які в майбутньому можуть вирости у стратегії, що сприяє засвоєнню і наступній інтеріоризації цінностей політичної взаємодії. При цьому актуалізуються такі механізми, як рефлексія, реконструкція, раціоналізація, ідентифікація, усвідомлення смислів, самовизначення.

Технологія занурення може бути продуктивною при вирішенні завдань осмислення й оцінки власної політичної поведінки та поведінки інших, розвитку толерантності, взаєморозуміння, пошуку нових смислів тощо і рекомендується до використання у моделях інтерсуб'єктності, моральних настанов та ін.

При використанні моделей збагачувального навчання та проблемної ситуації ефективною буде технологія когнітивного розділення і поєднання складових проблеми аж до отримання рішення, що ґрунтується на розумінні; результативною також є технологія пізнання поля — стратегія підходу до розв'язання проблеми через організацію поля в певних конфігураціях.

Серед технік, які пропонується застосувати при моделюванні в освітньому процесі, особливе місце посідає схематизація, продуктивними також є стереотипізація та евристики. Пропонується,

зокрема, використання когнітивних схем (для категоризації, абстрагування, інтерпретації, оцінювання), емоційних (для генерування почуттів), інструментальних (для засвоєння вмінь, процедур, окремих політичних дій), а також схем, які сприяють засвоєнню навичок самоконтролю.

Моделювання політичних ситуацій в освітньому процесі має здійснюватись із врахуванням умов ефективності соціального навчання, як-от:

- наявний рівень відповідних потреб;
- можливості отримання підкріплення;
- ймовірність отримання бажаних наслідків політичних дій;
- регулярність використання та поширеність способів поведінки, які засвоюються в процесі навчання;
- можливості переносу засвоєних моделей поведінки на реальні ситуації політичної взаємодії;
- спосіб аналізу інформації (периферійний чи центральний)<sup>1</sup>;
- міра включення суб'єкта в проблемне поле політичної ситуації.

## **Висновки**

1. Сутність, цілі та механізми політичної соціалізації у перехідних суспільствах відмінні від тих, що властиві сталим суспільствам. З урахуванням цих відмінностей та з огляду на завдання модернізації освіти, політичну соціалізацію пропонується розглядати в річищі підходу, згідно з яким визначальним чинником розвитку виступає інтеракція. За такого розуміння сутності розвитку останній має єдину природу з навчанням, як процесом набуття суб'єктом нових уявлень, смислів та способів здійснення поведінки й діяльності.

2. Гальмівними факторами політичної соціалізації демократичного спрямування є: незацікавленість основних агентів політичної соціалізації у зміні ціннісних пріоритетів молоді; брак моделей і зразків політичної взаємодії нового типу; схематичність уявлень про цінності, механізми та способи демократичної політичної взаємодії, надмірно міфологізована і стереотипізована політична свідомість усіх без виключення учасників соціалізаційного процесу;

<sup>1</sup> За умови вибору периферійного способу обробки рішення приймається на основі категоризації та первинної ідентифікації, без критичного осмислення інформації.

суперечності між природними факторами розвитку (такими як схильність людей до егоїзму, ксенофобії, агресії, прагнення до авторитарної влади, готовність до певних типів очікувань тощо) і тими, що визначають бажаний рівень соціалізованості.

3. Перенесення акцентів у політичній соціалізації на розвивальні стратегії можливе за умови застосування спеціальних технологій, орієнтованих на посилення когнітивних мотиваторів процесу соціалізації. Використання в освітньому процесі когнітивних моделей не лише дасть змогу зняти суперечності в ментальних просторах, а й сприятиме організації досвіду, формуванню якісно нових моделей політичної поведінки, соціальних цілей та цінностей.

4. Соціальне навчання є універсальним механізмом політичної соціалізації молоді в перехідному суспільстві. Допоміжними визначено механізми проєкції, самокатегоризації, рефлексії, ототожнення, реконструкції, самоствердження, соціального порівняння, переконування, переоцінки цінностей, уніфікації та конструювання реальності.

5. Продуктивним напрямом пошуку ефективних освітніх впливів є опертя на здобутки теорії соціального навчання та її подальший розвиток у дослідженнях когнітивістської школи, зокрема результати досліджень когнітивного розвитку внаслідок моделюючих впливів, де моделювання виявилось ефективним засобом формування поведінки, що регулюється правилами.

### **3.2. Психологічна підготовка учнів середнього шкільного віку до соціально-нормативної взаємодії**

У сучасних умовах, у зв'язку з пошуком нових, більш дієвих способів пізнання та засвоєння дітьми вимог соціуму, істотно зростає роль навчання, особливо при вирішенні завдань розвитку соціально-нормативних настанов особистості. Соціально-нормативні настанови виступають індикатором ставлення особистості до нормативної дійсності, яке є визначальним для психологічної готовності особис-

тості стійко реагувати на узвичаєні норми співжиття, усвідомлювати представлені у спільноті цінності, значення та смисли соціально-нормативної дійсності, що значною мірою формує життєву перспективу дітей та визначає способи досягнення останньої. Що ще вкрай важливо – засвоєння соціальної норми має відбуватися через інтерактивну форму навчальної діяльності, яка й реалізується у процесі навчання.

Встановлено, що соціально-нормативні настанови виражають адаптивні тенденції поведінки, які, по-перше, сприяють психологічній захищеності та вирішенню внутрішніх конфліктів особистості, по-друге, регулюють ставлення особистості до соціальних домовленостей, по-третє, допомагають особі самовизначитися у структурі соціальної взаємодії та самореалізуватися, по-четверте, забезпечують можливість смислового впорядкування особистістю як власного внутрішнього світу, так і зовнішніх подій, що паралельно спрощує для неї задачу опанування новою соціальною інформацією.

Аналіз провідних науково-психологічних концепцій дає підстави розглядати настанови не як задану людині даність, а як здатність розвиваючу, навчальну. Соціально-нормативні настанови задають певну готову «модель» поведінки індивіда в певних ситуаціях і явищах. Значущою також є й інша властивість настанов — виступати у ролі відносно самостійних потреб і мотивів особистості, здатних реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві.

Отже, навчання визначає процес формування та змін настанов і пояснює закономірності становлення поведінкових паттернів. Установлено залежність цього процесу від того, яким чином організовано підкріплення тієї чи тієї настанови, наскільки задоволено актуальні особистісні потреби, цілеспрямовано використано зразки для наслідування, залучено значущу та переконливу інформацію, використано логічні аргументи, доведено когнітивну доцільність тощо.

Продуктивним є підхід до процесу пізнання політичного світу суб'єктом як до двостороннього процесу, який розгортається в контексті узалежнення та впорядкування. Настанови на узалежнення відображають готовність суб'єкта підпорядкувати свою поведінку щодо взаємного спільного середовища співжиття з іншими, яка базується на потребі забезпечення базальної єдності індивіда зі світом. А настанови на впорядкування вказують на ступінь готовності

суб'єкта відрегулювати спільний простір взаємодії відповідно до раціонально-доцільного порядку, тобто відповідно до соціальної норми, яка існує у вигляді сукупності приписів того, як належно, що зародилися в процесі інтерсуб'єктної взаємодії.

У такий спосіб унормованість соціальної поведінки є ознакою захищеності, задоволеності, визначеності та прогнозованості. Нормативний вплив полягає у тому, що людина прагне зрозуміти соціальні вимоги (упорядкування) та приєднатися до них (узалежнення). Упорядкування (відкритість світові) та узалежнення (підпорядкованість світові) є елементами єдиного циклу людської активності, обов'язковими дискурсами соціального пізнання. Настанови на впорядкування порівняно з настановами на узалежнення є більш автономними, такими, що виробляються самим індивідом у процесі навчання. Вони також сприяють росту критичного ставлення до запропонованих спільнотою висновків і доведень. Тобто людина використовує навчання як інструмент для досягнення своїх потреб та цілей — отримання задоволення, уникнення дискомфорту, самовизначення та самореалізації.

Засвоєння вимог спільноти здійснюється через взаємозв'язок настанов на узалежнення та впорядкування. В.О. Васютинський вказує, що ідеальний варіант розвитку цього зв'язку полягає в тому, «щоб узалежнення виконувало енергетично-спонукальну функцію щодо впорядкування, надавало йому сили, усаждало саму його можливість»; натомість «...упорядкування робить узалежнення «розумним», надає йому доцільної орієнтації, і в цьому розумінні, зі свого боку, виправдовує його наявність» [2, с. 117].

У ході дослідження встановлено, що головними **чинниками**, які визначають ставлення сучасної особистості до нормативної дійсності, є:

- прагнення до саморозвитку та самореалізації;
- готовність відігравати провідну роль у детермінації подій;
- бажання досягнути конформності (пристосовуватися до соціальної норми з метою досягнення згоди із соціумом, готовність прийняти авторитетну та референтну думку);
- сформованість автономної моралі.

Таке теоретико-методологічне бачення проблеми становлення правової самосвідомості учнів покладене нами в основу розробки психологічних технологій впливу на процес правової соціалізації, що особливо актуально в умовах модернізації освіти.

У нашій ситуації процес **навчання** представлено як *навчання пошуку правил та закономірностей поведінки, процес інтерактивної взаємодії та розвитку правових компетенцій*. Було використано основні принципи навчання як ефективного способу розвитку соціально-нормативних компетенцій дітей. Реалізація даного підходу здійснювалася у формі системи тренінгових занять «Я і суспільство». Заняття проводилися у 6–7-х класах гімназії «Пріоритет» Оболонського району м. Києва.

Мета даного курсу — формувати прагнення, готовність і вміння учнів підпорядковувати власні вчинки загальнолюдським нормам, які у процесі навчання стають для них особистісно значущими. Також важливе усвідомлення, що потрібно не лише самому виконувати вимоги, але й вміти захищати цінності значущого оточення, активно сприяти їхньому досягненню, спонукати учнів до свідомого використання знань. Дітям пропонувалося вписати власне «Я» у континуум соціуму, тобто виробити «модель» власних нормативних ставлень.

За основу побудови програми тренінгових занять було взято встановлені психологами-когнітивістами принципи навчання та техніки соціального впливу. Заняття побудовано на основі чотирьох компонентів: інформаційно-сміслового, корекційно-розвивального, емоційного та діагностичного.

При розробці програми ми виходили з тези про те, що становлення соціально-правових настанов учнів відбувається шляхом усвідомлення ними необхідності дотримуватися правил та норм спільноти і формування готовності це робити.

Основні напрями роботи з учнями було визначено через певні **соціальні поняття та ідеї** (закон, правила, норми, демократія, рівність, стереотипи та інші), оскільки настанови представлені у свідомості індивіда через певні об'єкти соціуму. Були визначені **позитивні** настанови щодо соціальної активності та правової компетенції.



Одним із завдань наших занять було викликати в учнів **позитивні емоційні реакції**. У такий спосіб поряд з когнітивним компонентом був задіяний і емоційний чинник. Такий взаємозв'язок у ході дослідження підтвердив, що є надійним та швидким способом засвоєння учнями знань та уявлень.

Використано також **принцип повтору**, запропонований Ф. Зімбардо та М. Ляйппе. Звертаючи увагу дітей на суспільні проблеми, їх заохочували думати про них, а отже, і поступово ставати соціально активними й мотивованими до соціальних вимог. Повторення підвищило зацікавленість дітей до певної інформації, спонукало до виділення її із загального потоку.

Використаний **принцип оцінної послідовності** полягав у намаганні домогтися від учнів спочатку хоча б поміркованого відгуку на ту чи ту ідею чи проблему. Потім їх спонукали до подальших роздумів, рефлексії з приводу цього стимулу. Стимулом виступав соціально значущий предмет, позитивна реакція на який викликала за допомогою переконливих повідомлень, які містили чітко обгрунтовані аргументи.

При цьому враховувався й такий закон соціального впливу, як *надлишок інформації*. Тобто якщо інформація повідомляється дуже часто, вона може набриднути дітям, тому інформація подавалася дозовано.

Також зверталася увага на такий феномен, як *«ефект відстрочки»* — уповільнену реакцію на повідомлення. Часто повідомлення не справляє переконливого впливу негайно, оскільки зміна настанови відбувається не відразу після його отримання, а набуває переконливості через деякий час. Тобто важко відразу побачити результати своєї роботи, але це не означає, що її не потрібно проводити.

Було використано **метод асоціативного переносу**, коли в контекст включалися поняття, які вже мали свою оцінку та слугували базою для формування певної настанови.

Переконаність людей у справедливості тих чи тих ідей є досить стійкою, якщо вони дійшли до них самі. Тому було використано **активні форми** включення учнів у обговорення соціально-політичних проблем, їх програвання, що, на нашу думку, сприяло більш ефективному розвитку їх політичної активності та компетентності.

Так, визначальною під час проведення занять була **інтерактивна технологія** надання інформації — учням пропонувалися дискусії, вправи, діалоги. Діалог спочатку мав вигляд підтримки простої комунікативної дії, а згодом ставав провідним і набував ознак визначального психологічного чинника розвитку правових компетенцій.

Було також використано проєктивні методи для діагностики та корекції особливостей соціально-нормативних настанов. Це такі вправи, як «скульптура свободи» та малюнок герба.

Встановлено, що змінити або сформувати настанови учнів щодо норм можна, якщо постійно наголошувати на їх **актуальності**. Важливо також **відчуття особистісної актуальності теми**. Такий підхід реалізовувався за допомогою інформації про те, що подія чи ситуація, про яку йдеться на занятті, найближчим часом і загалом уже впливає на життя, добробут, на можливість здобуття вищої освіти – власне, стосується їх особисто. Дізнавшись, що дана проблема справді стосується їхнього майбутнього, учні охоче шукали об'єктивні відповіді на поставлені запитання. Наголошувалося на безпосередній **відповідальності** кожного за майбутній вибір, а також на його особистісній значущості.

Важливою складовою занять була настанова **на розвиток у дітей ставлення до себе**. У процесі соціалізації особа завжди співвідносить значимі для неї явища з думкою про себе. Кожне із занять містило вправи та техніки формування позитивного самосприйняття та самооцінки, розвитку впевненості у власних силах, виявлення та подолання особистісних проблем. Також було акцентовано увагу на власному досвіді дитини, її переживаннях, пов'язаних з відчуттям свободи та відповідальності, демократії та насильства. Запропоновано *методи виходу з конфліктних ситуацій*.

Було використано *вправи для зняття напруги та стресу*. Важливість позитивного виходу зі стресу полягає у тому, що дитина отримує навички позитивного діалогу самої із собою, вміння контролювати свої емоції та відволікається від шкідливих звичок. Використано також певні діагностичні методики, зокрема для оцінювання способів реагування учнів у конфліктах (методика К.Н. Томаса, адаптована Н.В. Гришиною).

Отже, розвиток соціально-нормативних настанов у дітей середнього шкільного віку може здійснюватися на основі технологій соціального навчання. Доцільним є використання загальних механізмів соціального впливу у процесі цілеспрямованого соціального навчання. Розроблена нами програма передбачає опертя на чотири основні групи соціально-психологічних явищ, котрі мають чотири-компонентне наповнення: інформаційно-сміслове, корекційно-розвивальне, емоційне та діагностичне, а саме:

- засади нормативно-правового життя у соціумі (уявлення про демократію, норми, закон, свободу, справедливість, рівність, відповідальність);
- психологія спілкування (уміння розуміти почуття іншої людини, навички співпраці з іншими, вміння знаходити компроміс та спільно приймати рішення, повага до думки інших);
- основи соціальної психології груп (психологія конфліктів, психологія толерантності);
- основи національного та громадянського самоусвідомлення.

Реалізація завдань тренінгових занять має здійснюватись за допомогою інтерактивних технік, які забезпечують активну взаємодію дітей на занятті, спрямовану на вирішення актуальних завдань. Пропонується використовувати такі техніки: «мозкові штурми», «метод незавершених речень», вправи, міні-лекції, психологічні практикуми, дискусії, діалог, опитування.

Впровадження розробленої програми показало ефективність її використання для психологічної підготовки учнів середнього шкільного віку до соціально-нормативної взаємодії.

### **3.3. Продуктивні інтерпретації як чинник формування неупереджених ставлень молоді**

При розробці технологій корекції та зміни упереджень і стереотипів ми послуговувались результатами проведеного теоретичного та емпіричного дослідження. Базові позиції, на які ми спиралися, є такими:

1. Стереотипи є комплексними та багатофункціональними утвореннями, проти яких часто безсилі логічні аргументи і факти. Крім економії часу на осмислення, вони виконують ряд інших важливих функцій, наприклад ціннісно-захисні, ідентифікаційні, ідеологічні, соціальні, афективні тощо. Серед багатьох причин, що утруднюють їхні зміни, — наявність достатньо стійкої афективної компоненти у структурі стереотипу, яка істотно впливає на когнітивну.

2. Спрощення трансльованої інформації в умовах дефіциту об'єктивного знання полегшує категоризацію та створює передумови для виникнення стереотипів. Виникаючи в умовах браку інформації, стереотип сприяє формуванню помилкових уявлень про події, деформує процес інтерпретацій. У таких випадках когнітивна схема, закладена у стереотипі, починає діяти як упередження. Найчастіше виникнення упереджень тлумачиться як результат спостереження за поглядами і вчинками вчителів, батьків, впливу ЗМІ або як наслідок схильності поділяти соціальний світ на «своїх» і «чужих».

3. Політичні стереотипи, які посідають вагоме місце у структурі соціальних стереотипів, відіграють важливу роль у становленні особистості на всіх етапах політичної соціалізації. Як стандартизовані та схематизовані, спрощені, зазвичай емоційно забарвлені стійкі образи певних соціально-політичних явищ, об'єктів, процесів, що фіксують у собі окремі, іноді несуттєві риси, політичні стереотипи можуть ускладнювати адекватне оцінювання політичної інформації. Головна концептуальна ідея стереотипу представлена смисловим ядром, прояви якого можуть варіювати у різних ситуаціях.

4. За результатами проведеного емпіричного дослідження стереотипів і упереджень, що визначають особливості політичних ставлень

студентської молоді, нами виділено *сміслові ядра*, які структурують семантичний простір політичних значень і впливають на формування образу політичного світу особистості: відчуженість влади, нетерпимість, сприйняття та інтерпретація політичних подій в опозиціях «ми — вони», тема боротьби за майбутнє, зорієнтованість у минуле, апелювання до моральності.

5. Аналіз виявлених ядер стереотипів показав, що їх смислове навантаження, передусім, свідчить про наявність у масовій свідомості вагомій частки характеристик, які властиві авторитарному типу особистості, що характеризується ірраціональними підходами до інтерпретацій соціально-політичного простору. На противагу їй демократична особистість вирізняється широтою мислення, толерантністю, відкритістю, пріоритетом раціональної мотивації в прийнятті рішень, критично-лояльним ставленням до влади та наявністю розвинуеного когнітивного потенціалу.

6. За результатами аналізу базових смислових ядер визначено низку очікуваних *наслідків*, до яких може призводити упередженість в оцінюваннях та інтерпретаціях подій політичного простору, серед яких основними є: нелояльне та некритичне ставлення особистості до влади; політична нетолерантність; формування аутгрупової ворожості та ксенофобських настановлень тощо (більш докладно описано у параграфі 2.4).

З огляду на вищеозначене, ми пропонуємо зосередитись на технологіях коригування, які можуть звести до мінімуму ірраціонально-емоційні підходи до оцінювань та інтерпретацій подій, явищ та будуть спрямовані на наuczання особистості ***раціонально-критичному осмисленню інформації***. Використання критично-осмислених підходів до інтерпретацій та оцінювання подій і явищ має на меті:

- формування в особистості адекватного образу політичного світу;
- вироблення власної позиції, точки зору на подію, явище;
- усвідомлений вибір (поглядів, ідей) та осмислене ставлення до будь-якого явища, події;
- розширення можливих ракурсів осмислення тощо.

Крім універсальних психологічних механізмів, які обумовлені природою індивідуальної свідомості (процеси категоризації,

схематизації, каузальної атрибуції), у процесі формування стереотипів задіяні пізнавальні стратегії, які стосуються сфери соціальних процесів та взаємовідносин, описані в теоріях соціальної ідентичності, когнітивного дисонансу тощо. Отже, беручи до уваги, що у формуванні стереотипів задіяні механізми, які стосуються як сфери індивідуальної свідомості, так і соціальних процесів та взаємовідносин, при конструюванні моделей навчання нами враховані певні особливості перебігу процесів стереотипізації на вказаних рівнях.

В умовах дефіциту інформації щодо причин виникнення тих чи тих соціально-політичних подій та явищ людям властиве намагання знайти якісь імовірні причини, вдаючись нерідко до «приписування» останніх задля достовірності власних інтерпретацій та збереження цілісності образу політичної дійсності. Дослідження цього психологічного феномену належить Ф. Хайдеру, який означив його як «каузальну атрибуцію». За Ф. Хайдером, каузальна атрибуція відображає особливості буденної, наївної психології та виникає в умовах браку інформації про причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами [13].

Найчастіше особистість опиняється в ситуації каузального дефіциту, коли вона не може безпосередньо спостерігати за подіями чи логічно пояснити, що відбувається. У дослідженнях каузальної атрибуції описані можливі варіанти пояснень явищ, до яких вдається особистість в умовах дефіциту інформації, а саме: причини явищ приписуються або конкретним особам, або самим особливостям ситуації. Наслідком приписування причин явищ, подій конкретним особам є персоналізація суспільно-політичних явищ. Велика кількість інформації чи, навпаки, дозування та подача однотипної інформації про об'єкт стереотипізації (наприклад, засобами ЗМІ) може також ускладнювати розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій та явищ.

Способи приписування причин залежать від якості та обсягу доступної інформації про об'єкт стереотипізації. У процесах інтерпретацій подій задіяні два різновиди атрибуції: «коваріантна» та «конфігуративна». У першому випадку приписування набуває логічного характеру і по суті зближується з науковим аналізом, а в ситуації «конфігуративної» атрибуції особистість для пояснення явища чи

події обирає для себе якусь одну його причину, відкидаючи усе, що суперечить цьому вибору, і в той же час посилюючи свої пояснення (принципи «віднімання» та «множення») [13, с. 38–39].

Саме *конфігуративна атрибуція* при оцінюванні й інтерпретації подій та явищ створює всі передумови для стереотипізації. Механізми, які призводять до утворення політичних стереотипів, запускаються *дефіцитом* або *надлишком* інформації, а пошук *причинно-наслідкових* зв'язків між явищами, подіями може відбуватись як на рівні логічного, так і на рівні асоціативного мислення.

Таким чином, одним з основних механізмів формування стереотипів є труднощі, пов'язані зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків між подіями та явищами соціально-політичного простору. Якщо особистості бракує достатньо розвинуеного когнітивного репертуару, задіяного у сприйнятті політичного простору, її трактування подій, явищ можуть бути достатньо спрощеними, носити випадковий характер і тяжіти до упереджень.

Наші теоретичні розвідки виявили, що в сучасних дослідженнях щодо вивчення поведінки особистості в соціально-політичному просторі автори часто звертаються до *теорії раціонального вибору* (Е. Аронсон, П. Бергер, Д. Блек, Г. Сімон, М.В. Ільїн, О.Ю. Мелешкіна та ін.). У цій парадигмі особистість є суб'єктом вибору, головним актором, який усвідомлено приймає рішення. Задля раціональних дій та оцінювання співвідношень між власними зисками та втратами необхідні додаткові когнітивні зусилля при обробці інформації. У рамках вказаної парадигми за результатами досліджень особливостей вибору розроблено модель «розмірковуючого виборця» (*reasoning voter*) (С. Попкін), теорію вмотивованого політичного міркування (*theory of motivated political reasoning*) (М. Лодж, Ч. Тейбер), які зосереджені на вивченні когнітивних складових політичної поведінки особистості.

Вдале поєднання методологічних принципів, які дозволяють розкривати специфіку політичного інформаційного поля та індивідуального сприйняття інформації, можна знайти в працях Дж. Заллера. На його думку, провідну роль у політичному дискурсі відіграє політична еліта, яка має можливості поширювати інформацію про події та вигідні для неї оцінки і судження. Це має великий вплив

на ту більшість людей, яка не здатна до критичного осмислення подій. За Дж. Заллером, існують певні чинники, які обмежують засвоєння особистістю політичної інформації:

- *по-перше*, кожний індивід має індивідуальний запас політичних знань, який впливає на сприйняття нової інформації;
- *по-друге*, особистість не бере до уваги ту інформацію, яка суперечить її власним уявленням та цінностям;
- *по-третє*, при оцінюванні подій індивід користується мінімальним набором образів та понять, які він може швидко актуалізувати.

У когнітивній моделі електоральної поведінки, яка представлена російською дослідницею Г.В. Пушкарьовою, особлива увага приділяється когнітивним механізмам «стиковки» зовнішньої і внутрішньої інформації, завдяки яким забезпечується адекватне сприйняття, оцінювання та інтерпретування подій особистістю. Розвиток «внутрішньої інформації» Г.В. Пушкарьова пов'язує із знаннями та уявленнями особистості, які інтериоризуються в ході політичної соціалізації [16].

Процеси осмислення політичної інформації залежать і від способів її переробки. Ще у 80-ті роки минулого століття американські психологи Р. Петті, Д. Качоппо, Ш. Чейкен експериментально виявили і описали способи засвоєння особистістю інформації, які поділили на *центральні* та *периферійні*. Ці способи переробки відрізняються ступенем зусиль, які витрачає особистість на осмислення аргументів щодо отриманої інформації. При центральному способі особистість аналізує отриману інформацію, шукає аргументи, оцінює їх обґрунтованість, а при периферійному — просто сприймає інформацію, не обтяжуючи себе непевністю щодо її якості й правдивості.

Завдяки центральному способу переробки інформації особистість може не тільки аналізувати події і явища, а й прогнозувати можливі наслідки, оцінювати різні варіанти подій. Раціонально-критичні підходи до оцінювання інформації дозволяють їй конструювати сценарії змін різних ситуацій та можливі шляхи їхнього розвитку в тому числі.

Периферійний спосіб переробки інформації характеризується тим, що при сприйнятті політичних об'єктів особистість спирається



на процесі категоризації та первинної ідентифікації і не переходить до критичного осмислення інформації. Нераціональні підходи до оцінювання інформації частіше за все формуються в процесі соціалізації і сприяють розвиткові конформістських настановлень. Якщо особистість не прагне до критичного аналізу інформації, не докладає жодних когнітивних зусиль до осмислення подій, явищ політичного життя, то, скоріш за все, вона робитиме свій вибір під впливом більшості. Особливості центрального і периферійного способів переробки інформації представлені нами в порівняльній таблиці (Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

### Особливості переробки й засвоєння інформації особистістю

<i>Центральний спосіб</i>	<i>Периферійний спосіб</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Спрямоване оцінювання різних варіантів подій, явищ</li> <li>• Критичне осмислення логіки аргументацій</li> <li>• Вміння уможлядно дописувати причинно-наслідкові зв'язки</li> <li>• Сформованість когнітивних зусиль, які дозволяють робити екстраполяції щодо подій та оцінювати їх наслідки</li> <li>• Усвідомлені вибори ідей, поглядів</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Реактивний, безальтернативний вибір інформації</li> <li>• Автоматизм сприйняття подій, явищ</li> <li>• Відсутність усвідомлених зусиль у пошуку аргументацій</li> <li>• Політичний конформізм</li> </ul>

При розробці технології оцінювання, вільного від упереджень, ми використовували здобутки теорій когнітивного навчання, де основна увага приділяється формуванню когнітивних вмінь. Використання цього підходу вважаємо ефективним з огляду на те, що у цій дослідницькій парадигмі стереотип вивчається:

- як елемент мислення;
- як психічний механізм, який керує процесом переробки інформації про зовнішній світ і включає механізми запам'ятовування інформації та наступної взаємодії з новою інформацією на основі тих знань, що вже існують;
- як когнітивна структура, яка складається зі знань та переконань стосовно певних соціальних груп або явищ тощо.

Дослідників когнітивного напрямку об'єднує акцентування на функції когнітивних структур як детермінант поведінки особистості. Наші теоретичні розвідки показали, що когнітивними психологами описуються різні типи когнітивних структур, що по суті є «схемами» у розумінні Ф. Бартлетта:

- *«когнітивні карти»* — когнітивні схеми, які пов'язані із переміщеннями особи в середовищі;
- *«прототипи»* — комбінації найбільш типових сенсорно-візуальних ознак, які зберігаються в пам'яті й дають змогу приймати рішення про ступінь відповідності певного об'єкта тій чи тій категорії;
- *«передбачувальні схеми»* — просторові уявлення, які сформовані під впливом минулого досвіду та відповідають за прийом і організацію інформації;
- *«ієрархічні перцептивні схеми»* — багаторівневі когнітивні структури, які організовані як ієрархічні мережі, до яких включені просторові образи об'єктів;
- *«фрейми»* — схематизовані уявлення про стереотипні ситуації, які складаються із «каркасу», де знаходяться стійкі характеристики ситуацій та «вузлів», які можуть наповнюватися новими знаннями;
- *«сценарії»* — когнітивні структури, які допомагають відтворювати часові послідовності подій;
- *«глибинні семантичні та синтаксичні універсалії»* — базові мовленнєві структури, які визначають характер використання і розуміння мовленнєвих знаків у реальності [24].

Представлені види когнітивних структур забезпечують різні види впорядкування інформації та її ідентифікацію, зберігання, передбачення змін тощо. Когнітивні схеми, як узагальнені та стереотипізовані форми зберігання досвіду, відповідають за прийом і перетворення інформації відповідно до вимог, відтворення стійких, типових характеристик подій, що відбуваються (прототипи, когнітивні карти, фрейми задіяні в цих процесах у тому числі).

Серед численних теоретичних джерел, присвячених розробці когнітивного підходу, найбільш важливими для досліджуваної теми вважаємо такі:

- *«теорію навичок»* К. Фішера, згідно з якою когнітивний розвиток особистості розглядається як набір специфічних навичок, що мають ієрархічну організацію;
- *«когнітивну саморегуляцію»* Р. Фейерштейна, яка формується завдяки опосередкованому досвіду навчання (mediated learning experience) та є показником когнітивної мобільності особистості. За Р. Фейерштейном, опосередкований досвід навчання — це велика кількість технік (прийомів), завдяки яким особистість може свідомо спрямовувати власну інтелектуальну діяльність;
- *«когнітивний моніторинг»* Дж. Флейвелла, який трактується як здатність особистості інтроспективно відслідковувати та корегувати власну інтелектуальну діяльність;
- *«ментальне самоуправління»* Р. Стернберга, як розвиток в особистості системи інформаційних процесів (компонентів), що відповідають за переробку і засвоєння інформації. Ієрархічна теорія інтелекту, запропонована автором, складається з трьох субтеорій, які пов'язані між собою: компонентів, контекстів і досвіду.

У субтеорії компонентів ментальне самоуправління розглядається як система елементарних інформаційних процесів (компонентів), які відповідають за переробку інформації. До складу компонентів входять:

- метакомпоненти — процеси регуляції інтелектуальної діяльності, які відповідають за планування, вибір, свідомий розподіл уваги, організацію зворотного зв'язку;
- компоненти виконання — процеси перебудови інформації та формування відповідних реакцій;
- компоненти засвоєння та використання знань (процеси набуття знань, починаючи з наслідування і закінчуючи інсайтом, оперативність використання цих знань у потрібну мить) [24, с. 70].

У субтеорії контекстів акцентується на ролі соціокультурних стандартів і невербальної культурної інформації як базових у формуванні соціального і практичного інтелекту особистості. У субтеорії досвіду за шкалою «новизна — стереотипність» Р. Стернберг визна-

чає два види здатностей особистості: здатність впоратися в новій ситуації та здатність діяти швидко, без зусиль на базі автоматизованих когнітивних вмінь у стандартних ситуаціях, які повторюються.

У контексті розробки технологій неупередженого оцінювання та інтерпретацій заслуговує на увагу *збагачувальна модель* (Е. Гельфман, М. Холодна) у версії «проблематизуючого збагачення», у якій ментальний досвід особистості представляється на трьох рівнях — когнітивному, метакогнітивному та інтенціональному (емоційно-оцінному). Особливості організації ментального досвіду особистості на цих рівнях і визначають її здатність до навчання. Акцент у цій моделі навчання робиться на пошуку оригінальних пояснень, нових смислів та альтернативних інтерпретацій. Осмислення (усвідомлення) розглядається як здатність суб'єкта вибудовувати ментальні репрезентації нового типу. Особлива увага приділяється вмінням сприймати інформацію у нових ракурсах та створювати нові категорії, формувати уявлення щодо можливих перспектив розвитку будь-якої ситуації. Сам суб'єкт характеризується високою варіативністю способів мислення [3, с. 88].

Окрім вищезначених джерел, ми спиралися як на результати власного емпіричного дослідження стереотипів та упереджень, так і на базові положення теорії соціально-когнітивного навчання, де акцентується на тому, що:

- моделювання генерує навчання через інформаційну функцію;
- основними компонентами навчання через спостереження є процеси уваги, збереження інформації, моторно-репродуктивні та мотиваційні;
- основними компонентами, які входять у структуру саморегулювання особистості, є процеси самоспостереження, самооцінки та самовідповіді.

Застарілі когнітивні схеми, задіяні особистістю в оцінюванні подій, явищ, сприяють неадекватному сприйняттю політичного буття. Поява нових інтерпретаційних схем може відбуватися тільки за умов ускладнення, нарощування та збагачення її когнітивного досвіду. Набуття когнітивних вмінь оцінювання і коригування результатів власних мисленневих операцій у процесі навчання може перетворитися у звичку самостійно вибудовувати докази, встанов-

лювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки подій, явищ та способи розв'язання соціально-політичних ситуацій.

Як спрощені й емоційно забарвлені образи, стереотипи часто створюють такий контекст оцінювання інформації, що деформує й ускладнює адекватне сприйняття особистістю політичних об'єктів. Специфіка суспільно-політичного буття (неможливість безпосереднього спостереження за подіями та не завжди просте їх пояснення) часто утруднює сприйняття особистістю політичних подій, призводить до помилкових висновків про причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Запропонована нами схема «*смислове ядро → очікувані наслідки → напрями впливів*» дозволить спрямувати мисленнєву роботу особистості до прогнозування та розширить можливі ракурси інтерпретацій подій не тільки у просторі минулого, а й майбутнього. Необхідність аргументування й аналітичної роботи в завданнях кожної ланки схеми активізує когнітивні зусилля, а подальше використання таких схем при аналізі інформації може значно розширити когнітивний репертуар особистості щодо оцінювань та інтерпретацій.

З огляду на вищеозначене, основні *технологічні підходи до формування здатності продуктивно інтерпретувати політичну реальність* вважаємо за доцільне зосередити у напрямках:

- 1) розвитку відкритої пізнавальної стратегії особистості (варіативність способів осмислення подій);
- 2) збагачення та ускладнення когнітивного досвіду особистості (формування когнітивної активності та гнучкості);
- 3) нарощування суб'єктного потенціалу особистості (розвиток ресурсів самореалізації);
- 4) розвитку пошукових стратегій щодо джерел інформації.

Розвиток відкритої пізнавальної стратегії особистості передбачає:

- усвідомлення множини існуючих поглядів;
- формування толерантності як відкритості до інших реальностей (толерантність як ментальне настановлення);
- вміння синтезувати різні пізнавальні позиції в умовах діалогу та враховувати позиції опонентів (розширення досвіду шляхом критичного діалогу);

- формування культури дискусій (зорієнтованість на процедури обговорення);
- розвиток способів (схем) представлення власної аргументації.

Збагачення та ускладнення когнітивного досвіду особистості (формування когнітивної активності та гнучкості) має на меті:

- розширення репертуару когнітивних схем;
- зорієнтованість на розвиток *центральных* способів переробки інформації як осмисленого аналізу (на відміну від периферійних, які звужують діапазон інтерпретацій);
- самостійне дослідження проблем та перевірка власних гіпотез (навички самостійного інтерпретування);
- гнучкість і варіативність щодо оцінювання подій, явищ у різних контекстах на протипагу бінарному і однобічному;
- розвиток вмінь визначати сутнісні ознаки та причинно-наслідкові зв'язки подій, явищ;
- активацію *когнітивних зусиль* щодо екстраполяції та прогнозування наслідків та варіантів розвитку подій у майбутньому;
- конструювання сценаріїв розвитку подій та прогнозування майбутнього (здатність виходити в інші семантичні простори);
- розвиток вмінь повертатися до старих тем з позицій нового бачення подій;
- готовність використовувати різні способи аналізу (аналітичні, інтуїтивні, практичні тощо);
- розвиток рефлексивного мислення;
- формування вмінь щодо коригування власної мисленнєвої роботи (самооцінювання, самокритичність).

Нарощування суб'єктного потенціалу (ресурсів самореалізації) вимагає від особистості:

- самодостатності, відкритості власних меж і здатності змінюватися;
- відповідальності за вибір ідей, поглядів, способу життя;
- впевненості у власних поглядах, вміння протистояти тиску та маніпуляціям.

Розвиток пошукових стратегій щодо джерел інформації (оцінювання джерел інформації на якість та достовірність) сприяє:

- критичному ставленню до джерел інформації (зорієнтованість на пошукові процедури);
- розумінню критеріїв оцінювання інформації (компетентність джерел, незалежність);
- виявленню та діагностиці упередженої інформації про об'єкти пізнання;
- активації нової інформації про події, явища тощо.

Акцентування освітніх впливів на когнітивних можливостях особистості за рахунок використання технологій соціального навчання на етапі інтерпретації політичної інформації може зумовити виникнення нових смислів, цінностей, принципів і соціальних цілей, а отже і нових моделей політичної поведінки [10]. Використання в освітньому процесі моделей навчання, зорієнтованих на посилення когнітивних мотиваторів процесу соціалізації, сприятиме формуванню у молоді:

- вимогливо-критичних ставлень до влади;
- відповідального ставлення за свій політичний вибір, а не сліпе слідування за кимось;
- політичної толерантності, полікультурності;
- розуміння існування різних етнічних, історичних та регіональних ідентичностей;
- способів мислення, які звільнені від трактувань будь-яких подій у бінарних оцінках;
- широкого репертуару інтерпретацій історичних і політичних подій із врахуванням точок зору опонентів;
- суб'єктного потенціалу (самодостатності, відповідальності за якість власного життя тощо).

### 3.4. Розвиток політичних компетенцій студентської молоді засобами соціального навчання: технологічні підходи

Як уже зазначалося, соціальне навчання має продуктивні ресурси, які можна ефективно використовувати для розвитку політичних компетенцій молоді. Йдеться, передусім, про широкі можливості застосування моделювання взагалі й різних моделей соціального навчання, спрямованих як на розвиток раціонального, так і емоційного аспектів сприйняття, ставлення до суспільно-політичної реальності, до себе та власного місця й можливостей в суспільному житті країни зокрема.

Для коректного спрямування освітніх, психолого-педагогічних впливів на розвиток політичних компетенцій підростаючого покоління потрібно визначитись із психологічними чинниками, які, власне, зумовлюють розвиток політичних компетенцій молоді, що веде до формування більш компетентного й зрілого громадянина.

Проведене нами емпіричне дослідження дало змогу виявити базові компоненти, навколо яких будується система політичних компетенцій сучасної студентської молоді, аналіз та інтерпретація яких дозволили краще зрозуміти їх сутність й означити чинники їх формування (див. параграф 2.3), а також окреслити можливі напрями роботи з їх становлення й розвитку засобами соціального навчання. Такими індивідуально-психологічними чинниками визначено: 1) ставлення до демократії як до демократії участі; 2) усвідомлення важливості політико-правових знань і вмій та налаштованість на їх здобуття; 3) налаштованість на вироблення власного ставлення до суспільно-політичних подій, інформації тощо; 4) віра у власну спроможність впливати на суспільно значущі справи.

Грунтуючись на виокремлених чинниках, ми розробили **програму** практичних занять «**Я і держава**», яка передбачає систему соціально-психологічних впливів (зокрема, засобами соціального навчання), спрямовану на розвиток суспільно-політичних компетенцій молоді. Програма реалізується у формі тренінгових занять, у яких



міні-лекції, групові дискусії, розгляд і «програвання» змодельованих ситуацій поєднуються з рольовими іграми, практичними і творчими вправами.

Поєднання різних форм навчання та активне застосування в освітньому процесі інтерактивних форм навчання (зокрема, навчання у співпраці) сприяє не тільки ефективності засвоєння знань, а й різнобічному розвитку особистості; умінню толерантно ставитись до відмінних від своїх ідей, поглядів, переконань; аналізувати, обдумувати отриману інформацію (зокрема, суспільно-політичну), міркувати й знаходити шляхи розв'язання значущих для себе проблем, ситуацій, питань; аргументовано висловлювати й відстоювати власну думку; веде до набуття нових умінь і, зрештою, формування компетентної громадсько-політичної поведінки; а також спрямовує учасників на діалог і взаємодію, сприяє згуртуванню та єднанню групи.

Після проходження даного циклу практичних занять учасники повинні:

*знати*: що таке компетенції, їх роль і призначення; знати основні (базові) соціальні, громадські й політичні компетенції та їх функції; розуміти сутність демократії участі; усвідомлювати важливість власної участі не тільки в голосуванні, а й у суспільних справах; розуміти необхідність та важливість правової просвіти та самоосвіти в суспільному житті людини;

*уміти*: відокремлювати факти від думок та інтерпретацій; давати самостійну оцінку політичним подіям (ситуаціям, діям і висловлюванням суспільних діячів); відрізняти ознаки впевненої, невпевненої та агресивної поведінки; виділяти ситуації, у яких людина може наполягати на своїх правах; аналізувати причини успіху/невдачі в конкретній ситуації; оцінювати й прогнозувати наслідки впевненої, невпевненої, агресивної поведінки; формулювати свої вимоги, відстоювати права та інтереси; взаємодіяти в групі з метою розв'язання значущих проблем.

При конструюванні запропонованої програми ми виходили з необхідності розробки технологічних підходів формування суспільно-політичних компетенцій молоді, розуміючи їх як певну послідовність дій, що веде до бажаного результату, а саме до набуття чи розвитку тих чи тих компетенцій.

Тренінг — метод активного соціально-психологічного навчання, який дозволяє учасникам засвоювати певну діяльність через безпосереднє її переживання, через задіювання в спеціально змодельованих ситуаціях [7].

Ми обрали саме групову форму роботи, оскільки вона має низку переваг [7]:

- група відображає суспільство в мініатюрі й тому може слугувати майданчиком для розвитку найрізноманітніших соціальних (громадських, політичних) умінь і компетенцій;
- людина має нагоду засвоювати в групі нові вміння, експериментувати з новими патернами й моделями поведінки, з різними стилями стосунків з рівними партнерами;
- група надає змогу отримати підтримку й зворотний зв'язок від людей зі схожими проблемами, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими;
- груповий досвід протидіє відчуженню й, навпаки, сприяє згуртованості, єднанню, відчуттю причетності до групи, розвиває вміння спільно розв'язувати проблеми тощо.

Важливо означити *роль* та основні *функції ведучого* тренінгових занять.

У процесі роботи ведучий може виступати в різних професійних ролях, займати різні позиції у стосунках з учасниками. Проте доцільно відзначити принаймні дві основні позиції ведучого: 1) «технічного» експерта (ведучий організує роботу групи, інструктує, *інформує, пояснює*, аналізує) та 2) учасника групи, що *демонструє моделі* поведінки (ведучий демонструє «еталонні» зразки поведінки, і *навчання* учасників *відбувається шляхом спостереження й наслідування*; а також забезпечує зворотний зв'язок на дії учасників, активізує роботу групи тощо) [7].

Важливим для ведучого є також уміння створити *демократичну* атмосферу в групі. Демократичний стиль ведення групи означає, що рішення приймаються з *урахуванням інтересів* як ведучого, так і всіх учасників, відбувається *розподіл відповідальності* між ведучим та учасниками.

Крім цього, важливими є *недирективний стиль ведення* занять, *толерантне й поважне ставлення до учасників групи, ініціювання до висловлення й продукування власних думок, ідей, поглядів тощо.*

Окремі **заняття** доцільно організовувати у формі соціально-психологічних тренінгів за класичною структурою, що включає три частини (кожна з яких, у свою чергу, складається з кількох етапів, об'єднаних загальною метою). Загальна **структура** є такою:

- 1) вступна частина, яка включає: вступ, знайомство, правила групи, очікування;
- 2) основна частина, яка передбачає актуалізацію питання, проблеми; виконання вправ для розкриття теми заняття;
- 3) завершальна частина, яка передбачає рефлексію, обговорення отриманого досвіду, визначення здобутків, завершення роботи.

Запропонована нами програма формування суспільно-політичних компетенцій студентської молоді подана у Додатку 5 у вигляді методичної розробки.

## **Висновки**

1. Психологічними чинниками формування політичних компетенцій сучасної молоді визначено: 1) ставлення до демократії як до демократії участі; 2) усвідомлення важливості політико-правових знань і вмінь та налаштованість на їх здобуття; 3) налаштованість на вироблення власного ставлення до суспільно-політичних подій, інформації тощо; 4) віра у власну спроможність впливати на суспільно значущі процеси.

2. Розроблений цикл практичних занять «Я і держава» (див. Додаток 5) передбачає систему соціально-психологічних впливів, у тому числі й засобами соціального навчання, спрямованих на розвиток суспільно-політичних компетенцій молоді. Реалізується у формі тренінгових занять, у яких поєднуються міні-лекції, групові дискусії, розгляд і «прогривання» змодельованих ситуацій з рольовими іграми, практичними і творчими вправами тощо.

3. Тренінгові заняття допомагають опанувати політичні компетенції, сприяють розвитку особистості та системи її політичних ставлень — умінню толерантно ставитися до відмінних від своїх ідей,

поглядів, переконань; аналізувати, обдумувати отриману інформацію, міркувати й знаходити шляхи розв'язання значущих для себе проблем, питань і ситуацій; веде до набуття компетентних навичок поведінки, а також сприяє згуртуванню, єднанню групи; спрямовує учасників на діалог і взаємодію.

### **3.5. Формування політичних ставлень молодших школярів у сім'ї**

За результатами теоретичного аналізу та проведеного нами емпіричного дослідження встановлено, що умовою успішної політичної соціалізації молодших школярів є зосередження уваги в сімейному навчанні на розвитку повноцінності, самоконтролю, відповідальності й толерантності. Для навчання в сім'ї цим якостям головним є те, наскільки батьки самі володіють даними якостями, та демократичність їх взаємодії з дитиною.

Моделювання є важливим засобом формування політичних ставлень молодшого школяра. За положеннями А. Бандури, будь-яка діяльність, у тому числі й поведінка людини, опосередковується символічною репрезентацією подій оточуючої дійсності. Кожна спільно прожита ситуація чи випадок, якими дитина ділиться з батьками, може стати кроком до віднаходження прийнятних моделей поведінки в тій чи тій ситуації. Моделювання має здійснюватись в діалозі дорослого й дитини. Важливою умовою такого діалогу є вміння його вести саме дорослим, вміння тримати рамки, чути та розуміти дитину, що само по собі вже навчає дитину розуміти й слухати іншого. На жаль, батькам часто здається, що те, що вони хочуть сказати, важливіше плутаній балаканини дитини про події шкільного життя. Кожна важлива для дитини життєва ситуація може стати основою для моделювання. Для цього батькам варто уважно вислухати історію, яка трапилась із дитиною, можливо, переказати її, уточнюючи ті моменти, які були не зрозумілі. Стисло переказуючи дитині почуте, структурувати події та їх послідовність, підводити дитину до

розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Це навчає дитину спостерігати й описувати події в житті більш чітко, зрозуміти, що сталося, чіткіше намалювати картину випадку чи проблеми, усвідомлювати свої емоції. Важливим є навчати дитину описувати події, щоб допомогти їй встановлювати їх причини і прогнозувати ймовірні наслідки. Навіть якщо батьки зрозуміли проблему і вже знають, як дитині варто було б вчинити, не слід переходити на прямий виклад цих думок та вказівок, як діяти. Це лише шлях розуміння, який пройшов дорослий. У дитини молодшого шкільного віку інший шлях розуміння: їй потрібен образ, а не умовиводи і вказівки дорослого. Розкриваючи перед дитиною шлях до конструктивної моделі поведінки через образ, ми тим самим залишаємо право вибору і прийняття рішення їй самій. Якщо вона « повірить » в образ, вона житиме з ним, згадуватиме його і в подальшому спиратиметься на нього. Тому розповідь історій, де головними героями є самі батьки ( історія з дитинства батьків ), чи казковий персонаж, чи вигаданий батьками схожий на дитину герой, що стикається з подібними труднощами, допоможе дитині ідентифікуватися з героєм і спостерігати за різними моделями поведінки, ніби самій пройти шляхом героя і у розв'язці оцінити ефективність обраної моделі поведінки. Розповідаючи історії, батьки моделюють ситуацію, яка сталась із дитиною, і саме в цій історії, як натяк, дають можливе вирішення ситуації. Дорослі життєві обставини постають перед дитиною в зрозумілих, спрощених образах і саме через це перетворення дитина може подорожувати світом дорослих, з його життєвими законами і принципами. Батькам потрібно навчитися загортати власні мудрі думки « в подарункову обгортку » історій, казок та оповідань, готових або складених ними самими, і дарувати їх дітям. Важливо, щоб казка або історія саме оповідалась батьками, їх власний виклад і витвір оживляє образи дитини і впливає на подальше її життя. За рахунок модальної функції інтонації передається ставлення батьків до героїв та подій, а за рахунок видільної функції окреслюється головне, порівняно з другорядним. Образи оживають завдяки інтонуванню. Усе, що говориться, супроводжується інтонацією, а при читанні вона часто послаблюється, губиться. Саме тому інтонація батьків, які знають і вчуваються в стан дитини,

ніколи не буде нарівні з інтонацією актора, який озвучує в мультфільмі ті ж самі образи.

Австралійський клінічний психолог Доріс Брет, автор книг «Оповідання про Енні» та «Жила-була дівчинка, схожа на тебе...», пропонує батькам не тільки готові оповідання та історії, але й закликає батьків самостійно складати історії та оповідання про своїх дітей. Дорослу фантазію чудово пробуджують прочитання вже готових оповідань та історій. Ось поради, які дає Доріс Брет батькам, аби навчитися складати та розказувати оповідання або історії.

- Визначте проблему, яка хвилює вашу дитину. Згадайте себе в дитячому віці, спробуйте вловити ті почуття та переживання, які б охопили вас у тій самій ситуації. Спробуйте зрозуміти, як дана ситуація сприймається з точки зору дитини.
- Сформулюйте основну ідею розповіді. Які думки ви хочете донести до свідомості дитини? Які способи рішення ви прагнете запропонувати дитині? Розв'язання проблем не повинно бути надто складними. Воно може бути спрямоване на набуття дитиною нових практичних і суспільних навичок, прийняття допомоги друзів або дорослих, пошук іншого кута зору на проблему, актуалізацію й опору на сильні сторони дитини та ін.
- Починати історію варто з представлення героя, у якого є подібні страхи, проблеми, тривоги, способи поведінки або конфлікти. Це допоможе дитині ідентифікуватися з героєм чи героїнею і приверне увагу до його дій, і тим самим перетворить дитину на учасника розповіді.
- При зіткненні з проблемами сильні риси й розвинені здібності героя почасти відходять на другий план, саме тому варто також згадати про сильні сторони особистості героя, якими він схожий на вашу дитину.
- Опишіть конфлікт, з яким зустрівся герой, а далі його позитивне вирішення, яке було знайдено самим героєм.
- Звертайте увагу на те, коли дитина захоплюється розповіддю, а коли їй стає нудно, — це є важливими орієнтирами у викладанні історії.

- Орієнтиром має бути простота. Мова має бути близькою до словникового запасу дитини, а тривалість визначатись мірою стійкості уваги вашої дитини.
- Якщо ви самі не впевнені щодо того, у якому напрямі рухатися далі, — запитайте в дитини: «А ти як думаєш, що переживала Марійка в цій ситуації?», «Як думаєш, чого вона хотіла в цей момент?», «Цікаво, як думаєш, що Марійка зробила б далі?». Якщо дитина відповідає: «Не знаю», — зіграйте з нею у гру «Відгадайка». Відгадування подальших подій — чудовий спосіб краще пізнати свою дитину [1].
- Важливими орієнтирами можуть стати запитання дитини, які також варто брати до уваги і переплітати з історією.

Може статись таке, що дитина, послухавши історію, спробувала застосувати модель поведінки, але неспішно. За таких обставин важливо з'ясувати, що саме було зроблено дитиною і за яких обставин. Можливо, варто спонукати дитину спробувати ще або розказати продовження історії, де герой зустрівся з тією ж самою проблемою, але за інших обставин, і, враховуючи їх, по-іншому її розв'язав; можливо, варто зробити більший акцент на подоланні перепон, які виникають на шляху героя, тощо.

Може бути не один герой, а кілька, які одночасно переживають те саме скрутне становище. В одному випадку можна сприяти баченню дитиною моделей спільного розв'язання проблеми — об'єднання зусиль, в іншому — зробити акцент на варіативності виходу з кожної ситуації й самостійному прийнятті рішення.

До переваг складання історій належить те, що дитина може оволодіти новими способами поведінки без нотацій, приниження. Доросле «не так!» — «ти не так вчинив, не так зробив, а треба...» — часто ні до чого не приводить: дитина може ще більше закритися, а слухну модель поведінки відкинути тільки через недовіру й бажання самостійно знайти вихід.

Однією з небезпек складання батьками історій може бути недостатнє знання своєї дитини, розкриття перед нею, можливо, і успішних, але недемократичних чи негуманних шляхів виходу з проблеми. Саме тому важливою умовою складання історій батьками є увага до дитини, вміння співпереживати їй, бажання допомогти, а не

нав'язати вихід, розв'язання проблем на демократичних та гуманних засадах.

Розвиток якостей молодшого школяра, які забезпечують успішність політичної соціалізації, можливий за умови дотримання демократичних принципів, як-от: взаємоповага, рівноправність, права та обов'язки участі в сімейному житті, розуміння, довіра, надання допомоги, логічні та зрозумілі наслідки для дитини, послідовність, відвертість, право на прийняття власного рішення.

**Повноцінність.** За результатами факторного аналізу даних проведеного нами емпіричного дослідження ознаки повноцінності увійшли до фактора «толерантність». Повноцінність розкривається як умова толерантності через те, що її можна розглядати як толерантність людини до самої себе. Саме тому ми вирішили, що поради щодо сприяння відчуттю повноцінності дитиною є однією із сходинок до толерантності стосовно інших людей. Отже, щоб сприяти толерантному ставленню дитини до самої себе батькам важливо дотримуватись таких правил:

- приймати дитину, любити її безумовно. Просто тому, що вона є, а не тому, що добре поводиться, відмінно вчиться, слухняна і т. д. Важливо поважати дитину як особливу людину, поважати її думки та почуття й демонструвати цю повагу. Важливо прагнути зрозуміти, намагатися уявити себе на її місці. Важлива зацікавленість до її світу та її життя. Тоді дитина відчуває себе потрібною, улюбленою й готова довіряти батькам, ділитися і дружити з ними;
- більше помічати гарне в дитині; акцентувати увагу на тому, що в неї виходить, а простіше кажучи, більше схвалювати її справи і вчинки; частіше обіймати дитину, гладити, говорити їй, як ви її любите, як вона потрібна вам, як добре, що вона у вас є. Такий підхід не означає, що ви не повинні сердитися на дитину чи маєте приховувати свої почуття. Однак варто виражати своє невдоволення якоюсь дією дитини, але не дитиною в цілому. Можна засуджувати вчинки, але не почуття дитини. Навіть якщо дитина відчуває такі почуття, як гнів, роздратування, які зазвичай вважають поганими, не засуджуй-



те її. Якщо вона їх відчуває, це означає, що на те є причини. Ви можете шукати ці причини самі чи разом з дитиною;

- пам'ятати: якщо акцентуватись на негативних вчинках дитини, не надаючи ані підтримки, ані допомоги, то така ж безвихідь і буде панувати в душі дитини. Частіше за все батьки не усвідомлюють того, що вони ставлять задачу перед дитиною не виправити поведінку, а позбутись якоїсь особистісної якості. Тобто перед дитиною ставиться задача змінити свою особистість, що є, в принципі, нереальною і образливою задачею для дитини, адже перш за все батьки мають самі прийняти вразливі сторони дитини, як невід'ємний результат її розвинутих здібностей;
- уникати порівняння своєї дитини з іншими, адже кожна дитина унікальна. Часті порівняння призводять до того, що дитина й сама починає увесь час порівнювати себе з іншими не на свою користь. Порівняйте, якою дитина була вчора і чому вона навчилася сьогодні, що робить краще, ніж раніше. Тоді можна зрозуміти, як вона розвивається і чим їй можна допомогти;
- вірити в дитину. Перед тим як шукати способи допомоги дитині, для початку потрібно повірити в неї. Кожна з особливостей дитини не означає, що вона краща чи гірша за інших. Вона просто така. Навряд чи батькам вдалося б зробити тихою з дуже активної дитини — усе, що вони можуть зробити, це спрямовувати її енергію в «мирне русло», давати їй вихід, навчити контролювати свої дії та емоції. Якщо ви приймете те, що дитина повільна, ви зможете допомогти їй навчитися розраховувати час, щоб встигати. А іноді батькам буває важко примиритися з тим, що дитина поводить себе зовсім не так, як вони поводитись. Якщо мама чи тато в дитинстві були тихими і слухняними, їм важко прийняти рухливість, активність і самостійність дитини, і вони, скоріше за все, будуть розглядати такі якості як «розв'язність і впертість» [5];
- надавати дитині можливість вибору. Для розвитку самостійності дитини й вміння приймати рішення дуже корисно надавати дитині можливість вибирати між двома способами поведінки чи дій. Замість того щоб сказати: «Прибери машинку й конс-

труктор», запитайте в дитини: «Ти хотів би спочатку прибрати конструктор, а потім машинку, чи навпаки?» Це дозволяє дитині контролювати ситуацію й не суперечити волі батьків. Якщо дитина звертається до вас за порадою чи запитує про те, яке прийняти рішення, і вам дуже хочеться підказати їй, що слід робити, постарайтесь утриматися від готової відповіді. Спробуйте допомогти їй прийняти рішення самостійно.

**Самоконтроль.** За результатами теоретичного аналізу та емпіричного дослідження встановлено, що розвиток самоконтролю в дитини є важливою умовою політичної соціалізації за демократичним типом. Розвинений самоконтроль активізує самостійність дитини і є базою для формування відповідального та толерантного ставлення дитини до інших. Для батьків важливо усвідомлювати, що тиск нових умов, вимог у молодшому шкільному віці надто сильний і союзником тут виступає час і терпіння не тільки дітей, але й дорослих.

У молодшому шкільному віці не варто перевантажувати дітей довгими поясненнями та вказівками до дії. Найкращим способом є організація простору дитини таким чином, щоб норми і правила стали відкриттями для дитини, які полегшують її життя, роблять його більш передбачуваним. Негативні оцінки, нотації, покарання, навпаки, спричиняють протестну поведінку, заперечення пропонованих норм і правил, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис. Заведений домашній порядок має сприяти відчуттю захищеності у всіх членів сім'ї. Батькам важливо не ставати для дитини зовнішньою умовою, через яку вона приймає норми та правила, а бути логічними й послідовними, аргументувати свої вчинки так, щоб дитина могла зрозуміти, чому ви прийняли дане рішення.

Модель вольового авторитету батьків має бути замінена на демократичну, де спонукою до дотримання встановлених норм і правил будуть логічні наслідки, які переживаються дитиною. Енергію батьківського незадоволення поведінкою дитини краще спрямовувати на пошуки причин – що саме спонукає дитину вчиняти саме так, якого досвіду їй бракує, щоб відчути недоцільність даної поведінки і доцільність слідування певній нормі.

Якщо поспостерігати за грою дітей молодшого шкільного віку, можна помітити, що діти схильні встановлювати правила гри

й контролювати їх дотримання. Саме це і є благодатним ґрунтом для програвання й усвідомлення разом з дитиною можливих моделей поведінки. Для дітей норми і правила є надзвичайно важливими й необхідними: вони просто потребують їх, щоб відчувати себе в безпеці. Батьки і діти можуть віднаходити правила і норми поведінки разом. Для батьків мають бути також сформульовані правила, нюанси, виконання яких відстежуються і пропонуються для контролю дітьми. Стосовно безпосереднього дотримання дітьми норм і правил в сім'ї, метод зовнішніх заохочень і покарань не є доцільним: цей метод має короткочасний ефект, а заохочення можуть призвести до встановлення неправильних причинно-наслідкових зв'язків — адже насправді за дотримання норм і правил по голівці ніхто гладити не повинен. Конструктивне спілкування, під час якого батьки виявляють повагу й позитивне ставлення до дитини, відкритість до її думки, приймають її незалежно від того, якою імпульсивною й афективною є її поведінка, не має на меті звинувачувати школяра в чомусь, підтверджувати його провину чи хибність суджень. Натомість воно передбачає розв'язання проблеми — обговорення доцільності батьківських вимог і бажань дітей, розгляд можливих наслідків у разі недотримання соціальних норм, спільне прийняття найоптимальнішого розв'язку. Саме завдяки конструктивному спілкуванню батьки мають змогу вислухати і зрозуміти дитину, пізнати мотиви її реальної поведінки, роз'яснити їй суть відповідних соціальних норм, майстерно переконати в доцільності їхнього виконання. Накази, моральні нотації не викликають у дітей позитивного емоційного відгуку, переживання зразків гуманної, добродійної поведінки людей. Навпаки, такий підхід може породжувати в них приховану ворожість, нещирість, іноді бар'єр у прагненні до наслідування соціально цінної поведінки.

Заборони також не є гарантом зміни поведінки і виконання дітьми педагогічних вимог, оскільки не забезпечують простору для їхнього морального міркування й рефлексії власних дій. Хоча вони інколи й підкорюються цим настановам, їхні погляди й прагнення залишаються попередніми. Залучення дітей до аналізу реальних ситуацій, власних вчинків і поведінки інших, а також сцен людського життя, представлених персонажами художніх творів, сприяє критичному, усвідомленому ставленню до дійсності й самих себе. Найприйнятні-

шим обговоренням з дітьми соціальних норм є образ-приклад, коли через образи героїв казки чи оповідання розкривається та чи та лінія поведінки, її витоки й наслідки. Тоді з'являється спільне міркування, взаєморозуміння, а діти привчаються не до самозахисту (як це буває у процесі давання настанов батьками), а до розмірковування над моральними проблемами.

Ще одним важливим аспектом самоконтролю молодшого школяра є прийняття помилки як невід'ємної та інформативної складової пізнання, яку він не намагається маскувати, а, навпаки, прагне самостійно знайти і виправити. Звичайно, у школі частіше за все оцінка ставиться на основі кількості допущених помилок, але, зважаючи на реальність — недосконалість системи оцінювання, варто акцентувати увагу дитини на її зусиллях, а помилки сприймати як природний результат опанування нового матеріалу.

Навчати самоконтролю означає сприяти тому, щоб дитина могла організувати свою діяльність так, щоб успішно виконувати завдання, які вона перед собою ставить. Шлях до самоконтролю ускладнює той факт, що нині в школі дитина має контролювати себе, ще не встигнувши поставити перед собою завдання. Цей момент є однією з проблем сімейного навчання: як батькам сприяти тому, щоб завдання, які постають перед дитиною, були прийнятими й бажаними? Саме тому хочеться зробити ремарку про ті ситуації, де батьки педалюють самоконтроль дитини, тоді як потрібно спершу мотивувати дитину на докладання зусиль. Дитина може втратити сенс докладання своїх зусиль через те, що вимоги настільки високі, що вона не має можливості пережити успіх і побачити результат власних зусиль. Тож першою умовою для розвитку самоконтролю є пересвідчення батьків у тому, що ті вимоги, які постають перед дитиною, їй дійсно під силу. Якщо вимога ставиться не батьками, а, наприклад, школою і змінити її батьки не можуть, доцільним буде, з одного боку, поділити шлях до поставленої цілі на етапи, а з іншого, вийшовши за її межі, — допомогти дитині усвідомити ту користь, яку несе в собі виконання даної вимоги, і якими є наслідки її невиконання. У житті є такі обставини, з якими ми маємо йти на компроміс. Але такий компроміс має бути лише з обставинами, а не з власними ідеалами та цілями. Спробуйте віднайти такі завдання для дитини, з якими вона

дійсно зможе впоратись. На емоційному рівні акцентуйте на тому, що дитині вдається зробити, і намагайтеся пояснити (когнітивний рівень) саме той момент, який у неї не виходить, — покажіть їй кілька разів, зробіть разом, а потім відзначте перемогу (емоційний рівень) — дитина це зробила сама (поведінковий рівень). Не варто вдаватись до псевдоконтакту з дитиною через сюсюкання й невинуваті, невідповідні дійсності похвали — важливо підкріплювати дитину реальністю. Схвалення має бути за конкретні дії: «Чудово, що допоміг помити посуд, а то я б ще довго не могла відпочити», «Я рада, що ти сама збрала портфель». Одноманітність форм схвалення й занадто регулярне їх використання зменшує його спонукальну функцію й говорить перш за все про те, що батьки не бачать дійсних зусиль і перепон, які дитина щодня долає, а їх таки дуже багато. Увага, зацікавлення діями дитини, прояв інтересу до її діяльності є також прекрасним стимулом дитини для самоконтролю. Важливо заохочувати дитину до самопідкріплення, щоб вона сама помічала свої зусилля, вчилася сама себе хвалити, підбадьорювати.

**Відповідальність**, як якість особистості, формується в процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Основи відповідальності закладаються ще в дошкільному віці, при дорученні дитині різних видів посильних справ. У дитини ще в дошкільному віці вдома має бути кілька обов'язків, за які слід відповідати. Розуміння дитиною того, як вона сприймається іншими, ставить її перед необхідністю передбачати наслідки своїх вчинків. Батьки, супроводжуючи дитину до «великого світу», повинні допомагати їй бачити можливості своєї «участі» у світі, акцентувати увагу не на своїй владі та природній перевазі, а на процесах росту, перших спробах, зусиллях, порухах, здобутках і успіхах дитини.

Прийняття дитиною на себе обов'язків має і може починатись уже з трьох років. Самообслуговування має стати для дитини першим обов'язком. Якщо дитина дійсно може щось зробити сама — просто надайте їй цю можливість. Покажіть дитині, у які способи можна виконати ту або ту роботу, і надайте їй можливість зробити власний вибір.

Внесення дитиною свого доробку до спільної справи є її природним бажанням. Звичайно, є й такі обов'язки, доцільність виконання яких варто обговорити. Долучати дитину до виконання нових обов'язків слід поступово, разом з дитиною визначивши ті обов'язки, які стануть її внеском у загальносімейну справу.

Можливі домашні обов'язки восьмирічної дитини:

- 1) Стелити і прибирати ліжко, прибирати в кімнаті.
- 2) Купувати хліб.
- 3) Годувати домашню тваринку, прибирати за нею.
- 4) Поливати квіти.
- 5) Допомогати в приготуванні їжі.
- 6) Допомогати планувати обстановку в домі.
- 7) Купувати собі одяг і взуття разом з батьками [8, с. 211].

Відповідальність дитини залежить від рівня довіри в сім'ї, від рівня усвідомлення батьками того, що в дитини є природна потреба брати участь у житті сім'ї, і не тільки через цікавість, але й через бажання бути корисним для тих, кого вона любить. У процесі виконання дітьми посильних доручень не стільки важливий результат їхньої праці, скільки систематичність виконання, яка потім проявиться у схильності доводити чи не доводити розпочату справу до кінця. Батьки повинні прагнути сформувати у дитини елементи відповідальності у щоденній поведінці та діяльності (відповідальність за дотримання обіцянки, збереження особистих речей та громадського майна) [14, с. 43].

Важливою умовою розвитку відповідальності є відвертість у спілкуванні з дитиною. Часто дитина відмовляється визнавати власні прорахунки або через страх тієї реакції, яка буде у батьків (сварка, крик, незрозуміння), або через непередбачуваність для дитини реакції батьків. Для того щоб дитина наувчалась визнавати свої помилки, важливо, щоб і батьки не соромились визнавати свої, виявляти розуміння того, який вплив справляє некоректний вчинок на оточуючих, і демонструвати готовність його виправити. За демократичної атмосфери в сім'ї батьки не бояться втратити свого авторитету: визнаючи власні помилки чи невпевненість у собі в тій чи тій несподіваній ситуації, вони, беручи дитину за руку, сприймають дану подію як ще одну можливість продемонструвати дитині, що помилитись може

кожний. Визнання помилки знімає образи та нерозуміння, виправляючись і вибачаючись перед дитиною, батьки виявляють повагу до неї як людини, навчають її вибачатись, визнавати свої помилки. Адже якщо неправомірна дія була вчинена саме відносно дитини, у разі відвертої розмови, дитина сама відчує, наскільки іншому стає легше, коли визнаються помилки і приносяться щирі вибачення.

Поширеними є випадки, коли діти знають свої обов'язки, вміють їх виконувати, але не роблять цього тому, що не створені такі умови, у яких необхідність виконувати їх була б явною і переконуючою для дитини. Розмова з дитиною про наміри і наслідки її вчинків має бути вплетена в повсякденне життя. Сприятливі встановленню дитиною причинно-наслідкових зв'язків можна, обговорюючи з нею щойно прочитану історію чи казку, а іноді просто уважно слухаючи запитання чи сумніви, якими ваша дитина ділиться з вами. Моделюючи ту чи ту ситуацію, можна допомогти дитині передбачити наслідки тих чи тих дій, усвідомити свою відповідальність за справу, яку дитина прийняла рішення робити. Але не слід втлумачувати дитині те, із чим вона ще не стикалася, чи значення тих подій, які вона не може осягнути. Коли батьки дають зворотний зв'язок дитині, вони виступають джерелом, з якого дитина може навчатися передбачати наслідки своєї діяльності для інших. Ігноруючи наслідки діяльності дитини, ми тим самим закладаємо у свідомість дитини модель відчуженості суспільства до результатів діяльності особи і тим самим блокуємо розвиток відповідальності.

**Толерантність.** Ознакою толерантності є конструктивність взаємодії з людьми чи групами людей незалежно від національної, соціальної, релігійної приналежності, поглядів, світогляду, стилів мислення й поведінки. Батьки мають навчати дітей проявам толерантності, таким як терпимість, емпатія й розуміння іншого [26, с. 34].

До умов соціального навчання толерантності молодшого школяра можемо віднести:

- 1) надання можливості дитині бути собою, але в той самий час проявляти і своє воління;
- 2) демонстрація поваги до інтересів, уподобань, поглядів, точки зору дитини;

- 3) ненав'язування батьками будь-яких власних ідей, достатньо вже того, що дитина має можливість просто констатувати факт їх існування;
- 4) батьки мають демонструвати дитині готовність змінити власну позицію в результаті діалогу.

Найбільшу складність для молодшого школяра мають такі особливості толерантного ставлення до оточуючих, як прояв терпимості до точки зору й поведінки іншого, здатність вибачити образу, зрозуміти іншого, прийняття фізичних недоліків інших. Запит толерантного ставлення до іншої людини пронизує всі сфери сучасного життя і являє собою основу формування людини як громадянина світу. Діалогічна модель взаємодії є однією з найхарактерніших ознак толерантного ставлення. Діалогічний принцип взаємодії передбачає взаємну повагу, рівноцінність, прагнення зрозуміти людину в усьому. Існує низка суперечностей між батьками і дітьми, пов'язаних з відмінностями досвіду, освіти, віку, авторитету, які нібито мають бути перепорою для встановлення рівності. Діти дуже тонко відчувають, коли батьки виявляють до них неповагу, і реагують на неї протестом, причому навіть цей протест з позиції дитини можна розглядати як ще одну спробу поговорити, яку батьки частіше сприймають вороже, не бачачи за явищем змісту. Діалог дає можливість встановлення живого процесу взаємодії; діалог означає добровільний вступ у нього дитини на основі власного інтересу, власних запитань, що виникли, які батьки у ході розмови допомогли дитині сформулювати, на які вони разом з дитиною шукають відповідь; діалог упереджує нав'язування дитині свого бачення бажаних моделей, дає можливість зрозуміти, в якому саме напрямку варто прямувати, дає дитині можливість самій брати участь у створенні моделей поведінки. Звісно, вимагати толерантного ставлення молодших школярів один до одного ще зарано, проте про закладання передумов толерантного ставлення до інших цілком час подбати. Толерантність саме і є тією якістю, яку молодшим школярам важко проявити до батьків, проте толерантне ставлення батьків до дитини має бути ще з пелюшок.

Діалог викликає у дорослого і дитини впевненість у власних силах і критичність мислення, довіру до оточуючих людей і водночас



вимогливість до них, готовність до творчого розв'язання проблем, що виникають, і віру в можливість зробити це конструктивно.

### **3.6. Самооцінювання діяльності школи як технологія розвитку громадянських ставлень учнівської молоді**

Сучасний стан розвитку демократії в Україні та зміна парадигми громадянства внаслідок комплексу геополітичних, соціальних, економічних і культурних перетворень актуалізує проблему політичного навчання молоді, дослідження механізмів та чинників підвищення рівня її громадянської компетентності і пошук продуктивних методів та технологій виховання відповідальних, зацікавлених і активних громадян, які прагнуть спільного блага. Особливу роль у процесі розвитку громадянських ставлень молоді відіграє система освіти і школа зокрема, що є мезофактором політичного навчання й виконує функцію посередника між інформаційним впливом зовнішнього середовища та когнітивними можливостями суб'єкта щодо оцінки, інтерпретації та інтеграції такого впливу і відповідного моделювання політичної поведінки.

Дослідження чинників розвитку громадянських ставлень української учнівської молоді й вивчення побудованої за результатами емпіричних досліджень їх моделі [15] дозволяють стверджувати, що існує необхідність перегляду пріоритетів громадянської освіти учнів і зміщення її акцентів з формування традиційних ставлень лояльності, патріотизму та громадянської активності в контексті «громадянин — держава» на підтримку таких ставлень, як соціальна довіра, громадянська взаємозалежність та взаємовідповідальність у контексті взаємодії, суб'єктами якої є самі громадяни.

Досягти цього можна через моделювання та запровадження навчально-виховних ситуацій, що спрямовані на надання учням досвіду взаємодії та прийняття рішень на рівні шкільної громади. Адже здатність, як і уявлення громадянина про те, що він у змозі

впливати на державу, розвивається тоді, коли він усвідомлює свою ефективність у спілкуванні з іншими людьми, які оточують його в сім'ї, школі, на робочому місці [27].

З метою визначення та моделювання навчально-виховних ситуацій, які б сприяли підвищенню громадянської компетентності учнівської молоді, розглянемо стратегію самооцінювання й можливості її застосування в навчальному закладі в якості технології розвитку і трансформації громадянських ставлень школярів.

Наше звернення до стратегії самооцінювання в контексті формування громадянських ставлень учнівської молоді пояснюється перш за все тим, що, як чинник інституційного розвитку організації (у нашому випадку такою організацією є школа), самооцінювання передбачає участь, співпрацю, обговорення та досягнення договору між усіма членами організації та зацікавленими особами [36], і не тільки вимагає відповідних компетенцій від учасників, а й самим залученням у процес оцінювання власної діяльності сприяє їх розвитку.

М.К. Паттон [38] вказує на дві основні цілі, що досягаються самооцінюванням: одна з них пов'язана з *результатом* та тими знаннями про діяльність організації (діагнозом), що отримуються в результаті самооцінювання і впливають на планування її подальшої діяльності, а інша — із самим *процесом* самооцінювання. Остання стосується як когнітивних та біхевіоральних змін на індивідуальному рівні, так і структурних та культурних змін програмного й організаційного рівнів, що є результатом навчання, яке відбувається в процесі самооцінювання. Дж. Грін пов'язує досягнення обох цілей з емотивним виміром інтеракції та участі, що є основними механізмами самооцінювання [31].

Аналізуючи самооцінювання з точки зору чинників, що забезпечують процес навчання як на індивідуальному, так і на груповому та інституційному рівнях, дослідники відзначають таке:

- у процесі самооцінювання максимізується спільність інтересів усіх зацікавлених сторін, у випадку школи — учасників навчально-виховного процесу;

- учасники самооцінювання самі відчувають себе агентами змін, а оцінювання, його результати та процес прийняття рішень сприймаються ними як їх власні;
- учасники несуть відповідальність за збір інформації, діагноз якості та формулювання рекомендацій щодо напрямів розвитку організації і характеру змін;
- учасники беруть участь у публічному обговоренні питань управління, перерозподілу влади і розвитку організації, що вимагає довіри один до одного, готовності та вміння вести діалог, поваги до цінностей демократії та плюралізму;
- створюються умови для підтримки ініціативи знизу [30; 36; 37; 42; 43].

Ефективність самооцінювання — як результату, так і процесу — залежить від кількох умов. Одною з них є обізнаність його учасників щодо процедури оцінювання і наявність кваліфікованої підтримки з боку фахівців з оцінювання. Проте останні виступають тут суто в ролі консультантів, радників або фасилітаторів [35; 40; 42].

Ще однією умовою є готовність організації до навчання через самооцінювання. Тут ідеться про сприятливий організаційний клімат, який визначається чотирма контекстуальними факторами: а) керівництвом; б) організаційними структурами; в) культурою і г) комунікацією [41].

Самооцінювання широко застосовується в різних інституційних контекстах. Воно є давно визнаним способом оцінювання у сфері міжнародного співробітництва і розвитку. Багато міжнародних організацій використовують самооцінювання для забезпечення свого інституційного розвитку. Воно також широко застосовується в освіті. У США, наприклад, до самооцінювання звертаються в контексті професійного розвитку вчителів, де воно доповнює зовнішнє оцінювання. У школах Великої Британії, Нідерландів, деяких землях Німеччини, Ісландії та інших європейських країнах самооцінювання застосовується у шкільному оцінюванні. У зв'язку з рекомендацією Європейської комісії з вищої освіти щодо гармонізації національних систем освіти в Європі і завданнями Болонського процесу щодо забезпечення якості освіти самооцінювання розглядається як ефективний інструмент удосконалення системи управління навчальними

зкладами в Європі [29]. Запроваджується самооцінювання і в українській системі середньої та вищої освіти.

Наш інтерес до стратегії самооцінювання взагалі і її застосування в процесі оцінювання діяльності школи полягає у використанні потенціалу останнього для підвищення ефективності процесу політичного навчання учнівської молоді, рівня її соціальної довіри, відповідальності, готовності до співпраці та політичної ефективності, іншими словами, у використанні самооцінювання як технології розвитку громадянських ставлень учнівської молоді. Цю можливість нам надає застосування самооцінювання для забезпечення якості такого аспекту навчально-виховної діяльності школи, як громадянська освіта.

Концептуальні підходи до забезпечення якості громадянської освіти та шляхів її запровадження в школі викладені в спільній публікації ЮНЕСКО і Ради Європи «Посібник із забезпечення якості освіти для демократичного громадянства в школі»<sup>2</sup> [28]. Метою застосування стратегії забезпечення якості, як зазначається в посібнику, є підвищення відповідальності учасників навчально-виховного процесу — учнів, вчителів, адміністрації школи та батьків — за організацію та якість громадянської освіти у власній школі.

Основою процесу забезпечення якості є *самооцінювання діяльності школи* щодо громадянської освіти, за результатами якого відбувається *планування її розвитку*. В цілому, процедура забезпечення якості розглядається в посібнику як циклічний процес, де кожний цикл складається із двох етапів — самооцінювання та планування розвитку школи.

Ми не будемо розділяти ці два етапи, а розглядатимемо планування розвитку як складову процедури самооцінювання, оскільки воно є похідним самооцінювання і його результатом. Доцільно це і з точки зору теорії соціального навчання, оскільки в обох процесах задіяні одні й ті самі соціально-психологічні механізми, що спричиняють як когнітивні, емотивні та поведінкові зміни індивідуального рівня, так і, урешті-решт, структурні та культурні зміни організаційного рівня.

<sup>2</sup> Публікацію здійснено під егідою ЮНЕСКО і Ради Європи в межах програми РЄ з освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини.

Запровадження самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти вимагає його технологізації: визначення цілей, процедури, змісту, моделі, учасників, методичного інструментарію та очікуваних результатів. Спробуємо запропонувати варіант такої технології й описати його.

Підкреслимо, що, розглядаючи самооцінювання в якості засобу розвитку громадянських ставлень учнівської молоді й підвищення її громадянської компетентності через досвід навчання, ми не маємо наміру не брати до уваги його значення щодо інституційного розвитку школи в цілому. Обидва аспекти самооцінювання є нерозривними і взаємозалежними, на що і звертав увагу М.К. Паттон, окреслюючи його цілі [38]. З таких позицій щодо формулювання цілей самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти виходитемо і ми.

Отже, запровадження технології самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти (ГО) має *термінальні*<sup>3</sup> (пов'язані з результатом) і *процесуальні* (пов'язані з процесом) **цілі**. Стосуються вони як організаційного і програмного розвитку і вдосконалення, так і індивідуального та колективного навчання.

Щодо *термінальних цілей*, то на *організаційному та програмному рівнях* вони полягають:

- у отриманні знання та діагностуванні стану громадянської освіти в школі;
- забезпеченні якості ГО через планування її діяльності з урахуванням результатів діагностики.

У контексті ж *індивідуального і колективного навчання* ціллю самооцінювання є:

- демократизація культури взаємодії учасників навчально-виховного процесу через їх залучення до участі в прийнятті рішень та спільну відповідальність щодо управління та діяльності закладу;
- підвищення громадянської компетентності учнівської молоді.

*Процесуальними цілями* на *організаційному та програмному рівнях* є надання учням та іншим учасникам навчально-виховного процесу досвіду співпраці, підтримання діалогу, досягнення згоди

<sup>3</sup> Назва «термінальні цілі» умовна й означає те, що досягнення цих цілей очікується як кінцевий результат усього циклу самооцінювання.

в процесі прийняття рішень щодо діагнозу стану та планування розвитку ГО в школі.

На рівні *індивідуального і колективного навчання* це створення умов для:

- отримання учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу знання та розуміння процедури спільного прийняття рішень і усвідомлення власної ролі й можливостей щодо впливу на процес прийняття рішень у школі (*когнітивна складова*);
- розвитку комунікаційних та дослідницьких умінь учнів та інших учасників навчально-виховного процесу (*поведінкова складова*);
- отримання учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу позитивного емоційного досвіду взаємодії, підвищення відповідальності та мотивації до участі через усвідомлення власної політичної ефективності (*емотивна складова*).

Наочніше, проте у більш стислому вигляді цілі самооцінювання представлено в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

### Цілі самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти

Рівні досягнення	Цілі	
	Термінальні	Процесуальні
<i>Організаційний та програмний рівень</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання та діагноз стану ГО в школі</li> <li>• Забезпечення якості ГО</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Досвід співпраці, підтримання діалогу, досягнення згоди</li> </ul>
<i>Рівень індивідуального та колективного навчання</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Демократизація культури взаємодії учасників навчально-виховного процесу</li> <li>• Підвищення громадянської компетентності учнівської молоді</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання процедури спільного прийняття рішень і власних можливостей у цьому процесі (когнітивна складова)</li> <li>• Розвиток комунікаційних та дослідницьких умінь (поведінкова складова)</li> <li>• Позитивний досвід взаємодії, підвищення відповідальності та мотивації до участі (емотивна складова)</li> </ul>

**Учасниками** самооцінювання діяльності школи щодо ГО є такі категорії учасників навчально-виховного процесу: учні, вчителі, батьки та адміністрація. Кількість учасників самооцінювання школа визначає сама в залежності від вибраної моделі, кількості учнів та членів педагогічного колективу, ресурсів та інших факторів. Важливо, щоб до участі у самооцінюванні було залучено кількох членів адміністрації, учителів більшості предметів, що викладаються на основному і старшому ступенях середньої школи, а також учителів початкової школи обох статей та різних вікових груп. Щодо учнів, то це має бути рівна кількість представників різних класів (основної та старшої школи), різних рівнів активності та навчальних досягнень і обох статей.

Оптимальним варіантом може бути проведення самооцінювання у форматі експертного дослідження, яке передбачає залучення до нього мінімум 15 представників кожної категорії учасників.

**Процедура** самооцінювання, структуру якої запозичено у Х.Ф. Хансен і Ф. Борума [32], складається з трьох етапів: *затвердження, конструювання та запровадження*. На етапі затвердження учасники навчально-виховного процесу, які є також учасниками самооцінювання й зацікавленими у ньому особами, обговорюють концепцію оцінювання і приймають рішення щодо його проведення. На етапі конструювання визначається (розробляється нова або адаптується існуюча) модель самооцінювання, що відповідає особливостям навчального закладу. Далі, на етапі запровадження, за визначеною моделлю проводиться самооцінювання.

Впроваджується самооцінювання зазвичай управліннями освіти або адміністрацією шкіл. Може воно також ініціюватися самими учасниками навчально-виховного процесу. У першому випадку його простіше здійснити, оскільки воно виконується за наказом, однак важче підтримати як довгострокову стратегічну перспективу школи. У другому — навпаки: завдяки тому, що самооцінювання та його результати краще приймаються учасниками, оскільки це була їхня власна ініціатива, воно має глибший та більш довгостроковий ефект [33]. У будь-якому випадку для того, щоб зміни, що мають місце в процесі і результаті самооцінювання, позитивно впливали на

шкільну громаду та її членів, необхідний так званий горизонтальний тиск [39].

Процедурою проведення самооцінювання громадянської освіти в школі передбачаються такі основні кроки:

- 1) прийняття рішення щодо проведення самооцінювання й обговорення його концепції на загальних зборах за участі учнів, педагогічного колективу, батьків;
- 2) формування робочої групи для реалізації самооцінювання, до якої входять представники всіх категорій учасників оцінювання: учні, вчителі, батьки, адміністрація школи (бажано, щоб до складу групи було також залучено шкільного психолога або соціального педагога, якщо такі є в школі);
- 3) обговорення та прийняття рішення щодо моделі, процедури та методів самооцінювання;
- 4) збір робочою групою інформації через застосування визначеного методичного інструментарію;
- 5) аналіз отриманих даних та їх інтерпретація, визначення сильних і слабких сторін діяльності школи (SWAT), підготовка звіту;
- 6) інформування робочою групою колективу школи та батьків про результати самооцінювання та їх обговорення;
- 7) розробка плану розвитку школи з урахуванням потреб та думок учасників навчально-виховного процесу.

Оскільки члени робочої групи не є фахівцями ані з оцінювання, ані з громадянської освіти, їх необхідно підготувати до виконання досить складного завдання реалізації самооцінювання школи щодо ГО. Така підготовка може бути надана *експертом у галузі оцінювання та експертом з громадянської освіти* під час спеціально організованого семінару-тренінгу, серед завдань якого можуть бути такі:

- ознайомити членів робочої групи з основами концепції самооцінювання як чинника індивідуального і колективного навчання та інституційного розвитку школи;
- ознайомити членів робочої групи із завданнями школи щодо громадянської освіти та шляхами їх реалізації;
- представити учасникам технологію самооцінювання школи з ГО, адаптувати її до реалій школи та розробити план її запровадження;



- ознайомити учасників з методами збору інформації та основами аналізу отриманих даних.

Оскільки було б дуже амбітним вважати, що такий семінар-тренінг дозволить членам робочої групи кваліфіковано провести самооцінювання і здійснити аналіз його результатів, увесь процес має супроводжуватись і підтримуватись експертом у галузі оцінювання. Він повинен співпрацювати з робочою групою у ролі консультанта або фасилітатора.

**Модель** самооцінювання, яка пропонується, є моделлю змішаних методів. Вона ґрунтується на підходах, визначених у «Посібнику із забезпечення якості освіти для демократичного громадянства в школі» [28], автори якого пропонують будувати оцінювання на основі трьох змістових сфер: (1) навчально-виховного процесу, що стосується змісту, форм, методів, прийомів навчання та виховання і методів оцінювання; (2) шкільного клімату та традицій, що включає тип стосунків між учасниками навчально-виховного процесу та способи розв'язання конфліктів; і (3) менеджменту та розвитку, де йдеться про стиль керівництва, процес прийняття рішень, можливості професійного та організаційного розвитку, а також роль самооцінювання та планування розвитку закладу. У «Посібнику» також окреслено основні індикатори якісної громадянської освіти в школі, що відображають загальноєвропейські підходи до предмету оцінювання. Застосування такої моделі в умовах української школи вимагає адаптації індикаторів до її реалій, а також їх деталізації для створення програми оцінювання, а на її основі і методичного інструментарію, який дозволив би отримати більш якісні дані для аналізу.

**Програма** самооцінювання, яка містить перелік параметрів за кожною з трьох зазначених вище сфер та відповідний набір показників, що характеризують якісну громадянську освіту в школі, представлена у Табл. 3.5. У ній сфера навчально-виховного процесу визначається, серед інших, такими показниками, як, наприклад:

- педагогічний колектив поінформований про цілі та завдання школи щодо громадянської освіти, має уявлення про шляхи їх виконання й очікуваний результат;
- наявність спеціальних громадянознавчих курсів або тем у навчальному плані та програмах, що його складають;

- можливість обговорення та вільного висловлювання учнями різних думок щодо спірних питань у щоденній практиці в класі та школі.

У сфері «шкільний клімат і традиції» серед показників якості є такі:

- учасники навчально-виховного процесу обізнані зі своїми правами та обов'язками в школі й намагаються їх реалізувати;
- учасники навчально-виховного процесу з повагою ставляться до думок один одного;
- у школі не існує насильства як способу розв'язання конфліктів.

Для прикладу показників якості в сфері менеджменту й розвитку наведемо такі:

- вчителі позитивно оцінюють рівень своєї компетентності щодо реалізації ГО;
- план розвитку школи враховує інтереси всіх учасників навчально-виховного процесу щодо професійного та організаційного розвитку школи;
- учасники навчально-виховного процесу визнають власну відповідальність за реалізацію плану розвитку школи.

Добір параметрів і відповідних показників якості громадянської освіти, на основі яких будується методичний інструментарій самооцінювання, дозволяє аналізувати отримані дані не тільки в контексті оцінювання різних сфер діяльності навчального закладу, а й з точки зору таких соціально-психологічних чинників ефективної громадянської освіти в школі, як:

- зовнішня і внутрішня мотивація колективу, його окремих представників і груп — учнів, учителів, батьків, адміністрації — щодо організації навчально-виховного процесу та шкільного життя на основі принципів демократичної взаємодії;
- сформованість їх уявлень про цілі, шляхи досягнення, ресурси й очікувані результати запровадження таких принципів через громадянську освіту в школі;
- готовність до рефлексії щодо самоефективності та оцінки ефективності інших груп зацікавлених осіб у процесі впрова-

дження, підтримки та вдосконалення механізмів демократичної взаємодії.

Підкреслимо, що модель самооцінювання, яка пропонується, розрахована на участь школярів від 15 років і старше.

**Методами** самооцінювання є аналіз документів, опитування, інтерв'ю, фокус-групова дискусія. На першому етапі здійснюється аналіз документів (за показниками, поданими у програмі оцінювання). Інтерв'ю та фокус-групи проводяться після анкетування, якщо за його результатами виявлені питання, що вимагають додаткового дослідження. Підготовка й проведення інтерв'ю та обговорень у фокус-групах вимагають професійної підготовки, тому проводяться вони повинні фахівцем з оцінювання.

Анкети для опитування готуються окремо для кожної групи учасників — учнів, батьків і вчителів — з урахуванням особливостей їх статусу, ролі в навчально-виховному процесі та громадянській освіті й віку. Основу анкет становлять твердження, що є індикаторами параметрів якості громадянської освіти у трьох змістових сферах діяльності школи відповідно до програми оцінювання — навчально-виховному процесі, шкільному кліматі та традиціях, менеджменті й розвитку (Табл. 3.5). Їх респонденти оцінюють за 5-бальною шкалою Лікерта. В анкеті є також відкриті запитання, питання з множинним вибором відповіді та ранжування, які стосуються рефлексії респондентів щодо стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, зокрема конфліктних ситуацій, пріоритетних тем громадянської освіти та умов для удосконалення роботи вчителів щодо громадянської освіти. Анкети представлено у Додатках 6, 7 і 8.

Обробка результатів проводиться з використанням методів математичної статистики.

**Результати і вплив** самооцінювання діяльності школи щодо ГО аналізуються згідно із сформульованими цілями, хоча воно може мати й непередбачувані результати і справляти стихійні впливи. Відповідно до цілей, результати та впливи можуть стосуватися як індивідуального і колективного навчання, так і організаційного та програмного розвитку і виявлятися безпосередньо в процесі самооцінювання, після його завершення, а можливо, і тривалий час після його завершення. К. Кіркгарт [34], наприклад, розглядає три види

**Програма самооцінювання  
діяльності школи з громадянської освіти**

№	Сфери	Параметри	Показники
1	<p><b>Навчально-виховний процес:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• зміст;</li> <li>• форми, методи та прийоми навчання і виховання;</li> <li>• методи оцінювання</li> </ul>	<p><b>Підгрупа 1. Політика.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Цілі та завдання ГО відображені в документах, що регламентують діяльність школи: статуті, концепції, планах роботи тощо.</li> <li>2. Навчальний план включає спеціальні громадянознавчі курси.</li> <li>3. Учителі різних предметів координують свою діяльність з ГО школярів та здійснюють моніторинг досягнень колективу.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Педагогічний колектив поінформований про цілі та завдання школи щодо ГО, має уявлення про шляхи їх виконання й очікуваний результат.</li> <li>• Наявність спеціальних громадянознавчих курсів або тем у навчальному плані та програмах, що його складають.</li> <li>• Наявність постійно діючого або ad hoc координаційного органу школи з ГО (рада, комітет, координатор тощо).</li> </ul>
		<p><b>Підгрупа 2. Практика.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Цілі ГО усвідомлені вчителем та відображені в змісті уроку або позакласного заходу.</li> <li>5. Учителі й учні демонструють розуміння принципів ГО через довіру та увагу до думок один одного й вільне обговорення спірних питань у щоденній практиці в класі.</li> <li>6. Добрі вчителем навчальних матеріалів, вибір форм, методів та прийомів навчання та позакласної роботи відповідає цілям і завданням ГО.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наявність сформульованих цілей уроку або позакласного заходу щодо ГО та окреслення шляхів їх реалізації.</li> <li>• Можливість обговорення та вільного висловлювання учнями різних думок щодо спірних питань у щоденній практиці в класі та школі.</li> <li>• Залучення до роботи в класі актуальних навчальних матеріалів, застосування дослідницьких та інтерактивних форм, методів та прийомів навчання й позакласної роботи.</li> </ul>

		<p><b>Підгрупа 3. Оцінювання.</b></p> <p>7. Практика оцінювання досягнень учнів у школі відповідає принципам та завданням ГО.</p> <p>8. Учасники навчально-виховного процесу (далі учасники НВП) розглядають оцінювання не тільки як індикатор рівня навчальних досягнень учнів, а й важливий інструмент ГО.</p> <p>9. Учасники НВП ознайомлені зі специфікою оцінювання досягнень учнів з ГО і його застосуванням.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оцінювання учнів вчителями є прозорим і справедливим.</li> <li>• Учні залучаються до самооцінювання та взаємооцінювання.</li> <li>• Оцінюється не тільки результат навчальної діяльності учня, а й процес його досягнення.</li> <li>• Громадянсько-навчання й уміння учнів є складовою оцінювання.</li> </ul>
<p><b>2</b></p>	<p><b>Шкільний клімат і традиції:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• тип взаємовідносин між учасниками НВП</li> <li>• розв'язання конфліктів</li> </ul>	<p>10. Взаємовідносини учасників НВП будуються на принципах ГО (демократичності, плюралізму, толерантності, солідарності).</p> <p>11. У школі вживають заходів для розвитку та утвердження традицій демократичних і доброзичливих відносин між учнями, вчителями та іншими учасникам НВП.</p> <p>12. У школі вироблено демократичні процедури і правила розв'язання конфліктів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учасники НВП обізнані зі своїми правами та обов'язками в школі і намагаються їх реалізувати.</li> <li>• У ставленнях учасників НВП один до одного переважає доброзичливість, чуйність і співчуття, справедливе ставлення до кожного.</li> <li>• Учасники НВП з повагою ставляться до думок один одного.</li> <li>• Учасникам НВП подобається разом працювати над розв'язанням завдань і разом проводити вільний час.</li> <li>• У школі не існує насильництва як способу розв'язання конфліктів.</li> <li>• У школі аналізуються конфліктні ситуації з метою їх запобігання в майбутньому.</li> </ul>

<p><b>3</b></p>	<p><b>Менеджмент і розвиток:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стиль керівництва</li> <li>• процес прийняття рішень (самоврядування)</li> <li>• професійний і організаційний розвиток</li> <li>• самооцінювання, планування розвитку</li> </ul>	<p><b>Підгрупа 1. Менеджмент.</b></p> <p>13. Керівництво школи здійснюється на основі принципів ГО.</p> <p>14. У школі існує практика розподілу повноважень та колегіального прийняття рішень.</p> <p>15. Учасники НВП заохочуються і мають можливість брати участь в управлінні школою.</p> <p>16. У школі добре розвинена система шкільного й учнівського самоврядування.</p> <p><b>Підгрупа 2. Розвиток.</b></p> <p>17. Вчителі володіють необхідним рівнем компетентності для реалізації ГО в школі і мають можливість його підвищувати.</p> <p>18. Школа має комплексний план розвитку, що будується на принципах ГО і відповідає завданням ГО учнів.</p> <p>19. До вироблення та обговорення плану розвитку школи залучаються всі учасники НВП.</p> <p>20. Самооцінювання школи з ГО вважається засобом перевірки стану ГО та успішності реалізації плану розвитку щодо ГО і основою подальшого планування.</p> <p>21. Учасники НВП відчують спільну відповідальність за реалізацію плану розвитку школи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Керівництво школи здійснюється на основі колегіального прийняття рішень і спільної відповідальності.</li> <li>• Учасники НВП зацікавлені й беруть активну участь у роботі органів шкільного та учнівського самоврядування.</li> <li>• Учасники НВП мають досвід ефективної роботи в команді.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вчителі позитивно оцінюють рівень своєї компетентності щодо реалізації ГО.</li> <li>• Вчителі беруть участь у заходах з підвищення кваліфікації щодо ГО.</li> <li>• Наявність комплексного плану розвитку школи, що враховує завдання щодо ГО учнів.</li> <li>• План розвитку школи враховує інтереси всіх учасників НВП щодо професійного та організаційного розвитку школи.</li> <li>• Учасники НВП періодично обговорюють стан виконання плану розвитку й беруть участь у самооцінюванні та подальшому плануванні розвитку школи щодо ГО.</li> <li>• Учасники НВП визнають власну відповідальність за реалізацію плану розвитку школи.</li> </ul>
-----------------	--	---	--

впливу, пов'язаного з фактором часу: безпосередній вплив (ефект виявляється зразу після або під час самооцінювання), кінцевий вплив (виявляється як результат реалізації програми планування розвитку) і довгостроковий вплив (має місце певний час після завершення циклу оцінювання й виявляється в іншій ситуації).

Представлена технологія самооцінювання проходила апробацію в кількох загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах. Оскільки на момент підготовки даного параграфу повний цикл самооцінювання пілотними школами не було завершено, ми не можемо аналізувати його результати з точки зору досягнення термінальних цілей, кінцевих та довгострокових впливів. Проте можна зробити деякі висновки щодо досягнення колективами шкіл процесуальних цілей і щодо впливу самооцінювання на учасників, способи їх взаємодії та функціонування школи в цілому.

Такі висновки базуються на інтерв'ю, проведених нами з представниками різних категорій учасників самооцінювання пілотних шкіл кілька місяців по тому, як було проведено оцінювання і створено план розвитку шкіл. Усі вони зазначають позитивні зміни, які сталися у колективі внаслідок самооцінювання. Найчастіше називались такі:

- поліпшення загальної атмосфери в школі, яка стала більш дружньою та сприятливою для співпраці;
- розвиток критичного ставлення адміністрації школи, педагогічного колективу та органів учнівського самоврядування до своїх дій, рішень та того, як вони приймаються;
- більш дружні стосунки та краща взаємодія між учителями та учнями;
- ефективніша робота учнівського самоврядування завдяки отриманню більшої свободи діяти та розподілу відповідальності;
- уважніше ставлення учителів до конфліктних ситуацій у школі та їх розв'язання;
- поліпшення стилю управління на рівні шкільної адміністрації: запроваджено практику колективного прийняття рішень та їх обговорення на шкільних радах;
- краще інформування всіх зацікавлених осіб про рішення шкільної адміністрації;

- визнання дискусії засобом розв'язання спірних питань серед учасників навчально-виховного процесу;
- усвідомлення зацікавленими особами необхідності активніше залучати батьків до управління школою та необхідності змінити існуючу практику, за якої їхня участь зазвичай обмежується наданням школі фінансової підтримки.

Думки учасників самооцінювання щодо позитивних впливів самооцінювання віддзеркалюють ті сфери шкільного життя і ті питання, які, на їхню думку, вимагали удосконалення. Це проблеми взаємодії учнів, учителів, батьків і адміністрації, їх вплив на процес прийняття рішень у школі й розподіл відповідальності, а на рівні організаційному — практика управління школою та роль учнівського самоврядування.

Вивчення звітів, підготовлених пілотними школами на основі аналізу даних опитування учасників самооцінювання, свідчить про типовість таких проблем. Зокрема, у звітах зазначаються такі слабкі місця діяльності шкіл:

- незадоволення учнів і батьків ситуацією розв'язання конфліктів та випадками насильства між учнями, а інколи навіть між учнями і вчителями;
- недостатньо демократичний, на думку учнів, процес прийняття рішень у школі та класі; відсутність практики залучення учнів до обговорення проблем, що стосуються навчального процесу, позакласної роботи, вільного часу, прав та обов'язків у школі, розв'язання конфліктів;
- учнівська ініціатива не має достатньої підтримки, а участь учнівського самоврядування в управлінні школою скоріше формальна, аніж реальна;
- недостатнє використання на уроках таких методів оцінювання, як самооцінювання, оцінювання учнями один одного, оцінювання проектної діяльності, що передбачає врахування не тільки кінцевого результату, а й роботи учня в процесі виконання завдання.

Цікаво, що найбільш критичне ставлення до оцінювання діяльності школи щодо ГО і власної участі в житті шкільної громади виявили учні. Найменш критичними були вчителі, позитивні відповіді



яких на більшість суджень анкети перевищували 60–70 %. На такому некритичному ставленні вчителів наголошується, зокрема, у звіті луцької гімназії № 18. Батьки були більш стриманими щодо позитивних оцінок, проте менш критичними, ніж учні. Ч. Ашер вважає таке ставлення цілком природним і розглядає його як чинник захисту, що, на жаль, зменшує цінність самооцінювання для діагностики status quo [42].

У той самий час це дозволяє розглядати самооцінювання не тільки як чинник навчання та інституційного розвитку, а й як індикатор ставлення та готовності колективу, груп та окремих його членів до зміни стилю взаємодії та управління закладом, а отже готовності до такого навчання та відповідного розвитку школи.

Як свідчать наші спостереження, звіти пілотних шкіл та результати інтерв'ю з учасниками самооцінювання, найбільш зацікавленою та вмотивованою категорією учасників є учні. Поряд з критичним ставленням вони демонстрували інтерес та ентузіазм і відносно своїх обов'язків членів робочої групи з проведення самооцінювання, і як респонденти та ресурсні особи. Учні були також найбільш відкритою та відвертою групою учасників, на відміну від батьків та вчителів, які поводитися особливо стримано під час інтерв'ю та обговорень у фокус-групах, проте були більш відвертими під час анонімного анкетування.

Проблемною групою щодо залучення до оцінювання виявилися батьки. В усіх пілотних школах їхня участь була обмеженою й не досить активною. Пояснюється це, на думку представників шкіл, двома основними факторами: об'єктивним — браком часу з боку працюючих батьків, і суб'єктивним — небажанням брати участь через нерозуміння доцільності впровадження самооцінювання або скептичним ставленням до громадянської освіти як такої через сприйняття її як засобу індоктринації учнів. Однак у цілому не можна сказати, що ставлення батьків було негативним. Воно коливалось від обережності в одних випадках до зацікавленості й підтримки в інших.

Ставлення вчителів до запровадження самооцінювання школи з ГО було переважно позитивним. Більшість учителів пілотних шкіл продемонструвала інтерес, ініціативу та готовність брати участь у оцінюванні, розуміння його значення і цілей, а також мотивацію

підвищити ефективність навчально-виховного процесу та рівень навчальних досягнень учнів шляхом налагодження кращої взаємодії з ними. Проте представники адміністрації деяких пілотних шкіл визнавали, що стикалися з труднощами щодо мотивування вчителів до участі. Вони пов'язують це з рівнем професіоналізму та досвідом роботи вчителів і вказують на такі дві тенденції:

- спротив учителів старшого віку з причини неготовності й небажання змінювати педагогічні підходи, які вони розвивали і вдосконалювали протягом своєї професійної кар'єри;
- скептицизм молодих учителів (з досвідом роботи до трьох-чотирьох років), невеликий професійний досвід та рівень кваліфікації яких не дозволяє їм бути гнучкими щодо інтеграції інновацій у свою педагогічну практику.

Такі спостереження підтверджують тезу про те, що готовність організації та її членів до навчання є важливою і необхідною умовою ефективності самооцінювання.

Щодо інших чинників ефективності самооцінювання діяльності школи щодо ГО, які було виявлено в процесі апробації, то вони є переважно організаційного та методичного характеру і стосуються:

- *часу і ресурсів*: школа повинна мати адекватні організаційні ресурси (штат, бюджет, час, систему інформаційного управління); самооцінювання має бути не додатковим завданням, а службовим обов'язком вчителів та адміністрації і заходом шкільного плану;
- *експертної та методичної підтримки*: тут йдеться про фахову підтримку процесу самооцінювання і співпрацю з його учасниками експертів з оцінювання та громадянської освіти та підготовку методичних рекомендацій щодо запровадження технології самооцінювання діяльності школи щодо ГО;
- *підготовки та тренування*: учасників самооцінювання і особливо членів робочої групи необхідно підготувати до проведення самооцінювання шляхом організації семінарів-тренінгів.

### **Висновки**

Дослідження соціально-психологічних чинників та механізмів політичного навчання учнівської молоді вказує на те, що розвиток її громадянської компетентності є результатом не тільки цілеспря-

мованого інформаційного впливу процесу навчання, а й активного дослідження й інтерпретації нею суспільно-політичної реальності та практики громадянської взаємодії, особливо в її найближчому оточенні — між учасниками навчально-виховного процесу в школі. Останнє є особливо актуальним в умовах, коли рівень громадянської компетентності визначається такими ставленнями, як соціальна довіра, взаємовідповідальність, готовність до співпраці та само-ефективність.

Саме на надання досвіду громадянської взаємодії на рівні школи та розвиток таких ставлень і спрямована технологія самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти. Важливою її рисою є те, що, через залучення до діяльності щодо забезпечення якості громадянської освіти в школі всіх категорій учасників навчально-виховного процесу, технологія сприяє розвитку та трансформації громадянських ставлень не тільки учнів, а й їх вчителів та батьків.

Досягається це, по-перше, шляхом залучення учасників навчально-виховного процесу до діалогу та взаємодії в процесі проведення оцінювання діяльності школи та планування її розвитку щодо громадянської освіти, що передбачає:

- формування робочої групи, до якої входять учні, вчителі, батьки, адміністрація школи;
- обговорення моделі та процедури самооцінювання;
- вивчення шкільної документації, анкетування учасників навчально-виховного процесу, обговорення у фокус-групах;
- аналіз отриманих даних та їх інтерпретація, визначення сильних і слабких сторін діяльності школи;
- інформування учнів, учителів, адміністрації та батьків про результати самооцінювання та їх спільне обговорення;
- планування розвитку школи з урахуванням потреб та думок учасників навчально-виховного процесу.

По-друге, через самооцінювання та планування розвитку школи учні разом з учителями, адміністрацією школи та батьками залучаються до рефлексії та оцінки не тільки того, які умови для розвитку громадянських ставлень учнів створюються практикою навчально-виховного процесу, шкільним кліматом і стилем керівництва

та управління школою, а й того, наскільки вмотивованими та компетентними учасниками цього процесу є вони самі.

По-третє, участь учнів, учителів та батьків у самооцінюванні сприяє розвитку їх когнітивних компетенцій щодо цілей, шляхів реалізації, ресурсів та очікуваних результатів діяльності школи з громадянської освіти, а отже і кращого усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу своєї ролі в цій діяльності.

І насамкінець, створюючи ситуацію для отримання учнями, а також іншими учасниками навчально-виховного процесу позитивного ціннісного досвіду через ефективну взаємодію у процесі самооцінювання школи та урахування їхніх потреб та інтересів у плануванні її розвитку, запровадження технології самооцінювання підвищує мотивацію та заохочення учнів, учителів, адміністрації та батьків до активної взаємодії як безпосередньо в процесі навчання, так і в позакласній діяльності та управлінні школою, що не тільки сприяє розвитку їх громадянської компетентності, а й стимулює навчальні досягнення учнів і професійне зростання вчителів.

# Література

## Література до розділу I

1. *Агеев В.С.* Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. — 1986. — № 1. — С. 95—101.
2. *Андреева Г.М.* Психология социального познания / Г.М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2004. — 365 с.
4. *Андреева Г.М.* Зарубежная социальная психология 20-го столетия: Теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
5. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
6. *Білик М.В.* Психологічні чинники прояву політичної культури студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М.В. Білик // Київський Національний університет імені Тараса Шевченка. — К., 2004. — 229 с.
7. *Білоус І.М.* Особливості ставлення молодіжної інтернет-аудиторії до участі у політичному житті : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.11 «Політична психологія» / І.М. Білоус // Ін-т соц. та політ. психол. АПН України. — К., 2008. — 289 с.
8. *Брунер Дж.* Культура образования / Дж. Брунер. — М. : Просвещение, 2006. — 223 с.
9. *Васютинський В.О.* Інтеракційна психологія влади / В.О. Васютинський. — К., 2005. — 492 с.
10. *Воробйова І.А.* Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / І.А. Воробйова // Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2003. — 20 с.
11. *Гавриловська К.П.* Психологічні механізми нормативно-правової регуляції поведінки особистості : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.05 / К.П. Гавриловська. — К., 2008. — 175 с.

12. *Гельфман Э.* Психодидактика школьного учебника / Э. Гельфман, М. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 386 с.
13. *Гурлева Т.С.* Відповідальність підлітка / Т.С. Гурлева. — К. : Главник, 2008. — с. 128.
14. *Дембицька Н.М.* Психологічні особливості політичної соціалізації студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н.М. Дембицька // Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2004. — 236 с.
15. *Дилигенский Г.Г.* Социально-политическая психология : учебное пособие [для высших учебных заведений] / Г.Г. Дилигенский. — М. : Новая школа, 1996. — 352 с.
16. *Донченко О.* Архетипи соціального життя і політика : Монографія / О. Донченко, Ю. Романенко. — К. : Либідь, 2001. — 334 с.
17. *Єрмаков І.Г.* Життєтворчі компетенції особистості / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. — Донецьк : Каштан, 2007. — 242 с.
18. *Жадан І.В.* Соціальне навчання як механізм політичної соціалізації молоді в процесі модернізації освіти // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології / [редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін.] — К. : Міленіум, 2008. — Вип. 19 (22). — С. 231—238.
19. *Життєва компетентність особистості : [наук.-метод. посіб. / ред. Л.В. Сохань] // Наук.-метод. центр середньої освіти. — К. : Богдана, 2003. — 520 с.*
20. *Завершинский К.Ф.* Легитимность: генезис, становление и развитие концепта / К.Ф. Завершинский // Полис. — 2001. — № 2.
21. *Захарченко О.В.* Соціальний капітал як чинник взаємодії громадянського суспільства та місцевого самоврядування / О.В. Захарченко // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. — 2005.
22. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

23. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 20 с.
24. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. — Режим доступа : [http://5ka.su/ref/psihologiya/0\\_object72704.html](http://5ka.su/ref/psihologiya/0_object72704.html)
25. Соціальний простір життя як суб'єктивна символічна реальність / О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболева, В. Тихонович. — К. : Вид-во Ін-ту соціології НАН України, 2004. — 299 с.
26. *Каменчук Т.О.* Політичні компетенції державної влади в системі управління : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.02 / Т.О. Каменчук // Миколаївський державний гуманітарний університет ім. Петра Могили. — Миколаїв, 2006. — 20 с.
27. *Келли Дж.А.* Теория личности / Дж.А. Келли. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
28. *Клепко С.Ф.* Компетенція освіти: обмеження і перспективи / С.Ф. Клепко // Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-метод. посіб. / за ред. І.Г. Єрмакова]. — Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. — 592 с.
29. *Климанська Л.* Громада — це... [Електронний ресурс] / Л. Климанська, О. Софій // Громадські ініціативи. — № 3. — 2001. — Режим доступу : <http://www.civic-initiatives.org.ua/9/7.htm>
30. Когнитивная психология / [под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова]. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 480 с.
31. *Колодій А.* Проблеми і перспективи розвитку громадянського суспільства в сучасній Україні [Електронний ресурс] / А. Колодій. — Режим доступу : <http://www.dep.kiev.ua/confer/Conference%202000/section6u.html>
32. *Колодько Т.М.* Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04/

- Т.М. Колодько // Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2005. — 20 с.
33. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
34. Компетенция и компетентность [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://novikov.ua/articles/trainings/7068/>
35. *Конасова Н.Ю.* Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы : Пособие для самообразования / Н.Ю. Конасова // СПб гос. ун-т педагогического мастерства. — СПб., 2000. — 41 с.
36. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. — 2001. — № 3. — С. 121—139.
37. *Кузьмина Е.И.* Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. — СПб. : Питер, 2007. — 336 с.
38. *Лановенко І.І.* Девіантна поведінка і проблема відповідальності особистості за свій вибір / І.І. Лановенко // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / [за ред. Т.М. Титаренко]. — К. : Міленіум, 2005. — С. 137—154.
39. *Лебединська І.І.* Теоретично-методологічні проблеми політичної культури / І.І. Лебединська // Наукові студії із соціальної та політичної психології. — 1996. — № 2. — С. 3—12.
40. *Левин И.Б.* Гражданское общество на Западе и в России / И.Б. Левин // Полис. — 1996. — № 5.
41. *Леонтьев Д.А.* Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Питер, 2000. — С. 372—377.
42. *Лесечко М.* Соціальний капітал: проблеми розвитку і оцінки / М. Лесечко, А. Чемерис // Вісник державної служби України. — 2001. — № 3.
43. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 688 с.
44. *Медведева С.М.* Проблема политического стереотипа в зарубежной политической психологии / С.М. Медведева // Полити-



- ческа психологія: Хрестоматія. — М. : Аспект Пресс, 2007. — С. 230—246.
45. *Мейжис І.* Соціальний капітал як предмет вивчення в соціальної психології / І. Мейжис // Соціальна психологія. — 2006. — № 1 (15). — С. 27—42.
46. *Миллс Р.* Компетенції. Карманий справочник / Р. Миллс ; пер. с англ. — М. : НІРРО, 2004. — 128 с.
47. *Митина Л.М.* Компетентність особистості: психологічне зміст і умови розвитку / Л.М. Митина // Психологія розвитку конкурентоспроможної особистості. — М. : Московський психолого-соціальний інститут; Воронеж : Видавництво НПО «МОДЭК», 2002. — С. 105—114.
48. *Москаленко В.В.* Соціальна психологія / В.В. Москаленко. — Київ : Центр навчальної літератури, 2005. — 624 с.
49. *Мясищев В.Н.* Психологія стосунків / В.Н. Мясищев. — М. : Видавництво Московського психолого-соціального інституту, 2003. — 400 с.
50. *Нартова-Бочавер С.К.* Людина суверенна: психологічні дослідження суб'єкта в його існуванні / С.К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Пітер, 2008. — 400 с.
51. *Ней Н.С.* Теорія компетентності : програма спецкурсу / Н.С. Ней // Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. — Чернівці : Рута, 2005. — 23 с.
52. *Нельсон Т.* Психологія передубеждень. Секрети шаблонного мислення, сприйняття і поведінки / Т. Нельсон. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 384 с.
53. *Новакова О.* Методологічні аспекти дослідження сучасного суспільно-політичного розвитку / О. Новакова // Людина і політика. — 2003. — № 2.
54. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Директор школи. — 2005. — № 3—4.
55. *Ольшанський Д.В.* Політична психологія / Д.В. Ольшанський. — СПб. : Пітер, 2002. — 576 с.
56. *Патнем Р.* Гра в келі наодинці: занепад соціального капіталу Америки / Р. Патнем // І. — 2001. — № 21.

57. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 688 с.
58. *Пивоваров Ю.* Чинники суспільно-політичної активності громадян України в дискурсі «розкол / розмежування» / Ю. Пивоваров // Політичний менеджмент. — 2009. — № 4 (37). — С. 64.
59. *Повякель Н.И.* Социально-когнитивная теория (А. Бандура) [Электронный ресурс] / Н.И. Повякель — Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt31.htm>
60. *Позняк С.І.* Соціальні уявлення про громадянськість в структурі громадянської компетентності учнівської молоді / С.І. Позняк // Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування [Колективна монографія / За ред. І.В. Жадан]. — К. : Педагогічна думка, 2007. — С. 145—182.
61. Политическая активность и гражданское участие в контексте российской идентичности // Полис. — 2008. — № 1. — С. 67 — 90.
62. Політологічний енциклопедичний словник / Упор. В.П. Горбатенко. — Київ : Генеза, 2004. — 736 с.
63. *Преснякова Л.А.* Структура личностного восприятия политической власти / Л.А. Преснякова // Полис. — 2000. — № 4 — С. 135—140.
64. Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 863 с.
65. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : Когито-Центр, 2002. — 395 с.
66. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. — Изд. 2-е, испр. — М. : Когито-Центр, 2001. — 142 с.
67. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер. Ком, 1999. — 416 с.
68. *Розум И.С.* Психология социализации и социальной адаптации человека / И.С. Розум. — СПб. : Речь, 2006. — 365 с.
69. *Роменець В.А.* Вчинок і постання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. — К. : Либідь, 2006. — 360 с.

70. *Савко Ю.* Громадянське суспільство, соціальний капітал і політична участь / Ю. Савко // Вісник Львівського університету (Серія: філософські науки). — 2002. — Вип. 4. — 352 с.
71. *Семечкин Н.И.* Психология социального влияния / Н.И. Семечкин. — СПб. : Речь, 2004. — 304 с.
72. *Синяков А.В.* Феномен социальной ответственности как проявление ценностно-смысловой регуляции человека / А.В. Синяков // Вестн. Моск. ун-та (серия 18). — № 4. — 2006. — С. 158—174.
73. *Скнар О.М.* Модель емпіричного дослідження політичних компетенцій молоді / О.М. Скнар // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. // АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. — К. : Міленіум, 2009. — Вип. 23 (26). — С. 262—268.
74. *Скнар О.М.* Політичні компетенції молоді: зміст та складові / О.М. Скнар // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — К. : Гнозис, 2008. — Додаток 3, том II (9). — С. 547—554.
75. *Социальная психология* / Под ред. С. Московичи. — 7-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 592 с.
76. *Степанов Ф.* Базові компетенції сучасної людини / Ф. Степанов, Н. Кузьміна // Завуч. — 2002. — № 29. — С. 4.
77. *Стереотип* // Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. В.З. Демьянкова — М. : Филол. ф-т. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. — 245 с.
78. *Стефаненко Т.Г.* Социальные стереотипы и межэтнические отношения / Т.Г. Стефаненко // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 302 с.
79. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. — М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. — 320 с.
80. *Тарутіна З.* Громадянська компетентність суспільства / З. Тарутіна // Науковий світ. — 2002. — № 9. — С. 8—9.

81. Теории социального научения (social learning theories) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_psychology/1109/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/1109/)
82. *Торни-Пурта Дж.* Политическая социализация подростков в изменяющемся контексте: Международное исследование в духе Невитта Сэнфорда / Дж. Торни-Пурта // Политическая психология : Хрестоматия / Сост. Е.Б. Шестопап. — М. : Аспект Пресс, 2007. — С. 316—329.
83. *Федоренко Ю.* Роль групової норми в процесі регуляції поведінки особистості та групи / Ю. Федоренко // Соціальна психологія. — 2006. — № 6 (20). — С. 95—104.
84. Феномен компетентності у просторі наукового знання // Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : [наук.-метод. посібн. / За ред. І.Г. Єрмакова]. — Запоріжжя : Центріон, 2005. — С. 130—185.
85. *Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. — СПб. : «Речь», 2000. — 320 с.
86. *Фрейджер Р., Фэйдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — С. 530—545.
87. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм ; Пер. с англ. — М. : Прогресс, 1990. — 272 с.
88. *Хегенхан Б.* Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с. : ил. — (Серия «Мастера психологи»).
89. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
90. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.
91. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 607 с.
92. *Шестопап Е.Б.* Политическая психология / Е.Б. Шестопап. — М., 2007. — 427 с.
93. *Шестопап Е.Б.* Проблема компетентности персонала или какая обучающая программа нужна сотрудникам? / Е.Б. Шестопап // Управление персоналом. — 2007. — № 2 (161).

94. *Шихирев П.Н.* Исследование стереотипа в американской социальной науке / П.Н. Шихирев // Вопросы философии. — 1971. — № 5. — С. 168—175.
95. *Шишов С.* Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа–парк. — 2002. — № 3. — С. 20—21.
96. Що таке соціальний капітал? Київська лекція Френсіса Фукуями // День. — 2006. — 18 жовтня.
97. *Birzea S.* Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective / S. Birzea. — Strasbourg : Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, 2000. — 77 p.
98. *Hahn C.* Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education / C. Hahn. — Albany : State University of New York Press, 1998. — 304 p.
99. *Haste H.* The development of political understanding: A new perspective / H. Haste, J.V. Torney-Purta. — San Francisco : Jossey-Bass, 1992. — 120 p.
100. *Heater D.* The Civic Ideal in World History, Politics and Education / D. Heater. — London : Longman, 1990. — 354 p.
101. *Putnam R.* Making Democracy Work. Civic Tradition in Modern Italy / R. Putnam. — Princeton : Princeton University Press, 1993. — P. 45.
102. *Sanford N.* The development of social responsibility / N. Sanford // American Journal of Orthopsychiatry. — 1967. — № 37. — P. 22—29.
103. Senior Civil Service Competence Framework [E-resource]. — Access mode : <http://www.hmcourts-service.gov.uk/cms/scsframework.htm>
104. *Torney-Purta J.* Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project / J. Torney-Purta, J. Schwilll, J. Amadeo. — IEA, 1999. — 624 p.
105. *Torney-Purta J.* Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen / J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz. — IEA, 2001. — 237 p.

## Література до розділу II

1. *Абульханова-Славская К.А.* Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А.Л. Свенцицкого. — СПб. : Питер, 2000. — С. 289—314.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 374 с.
3. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
4. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. — Издание 4-е. — М. : Советская Россия, 1979. — 320 с.
5. *Брунер Дж.* Культура образования / Дж. Брунер. — М. : Просвещение, 2006. — 223 с.
6. *Вайнер И.В.* Субъективная уверенность как фактор решения психофизической задачи / И.В. Вайнер // Психология труда в условиях проблемных ситуаций : Межвузовский сборник научных трудов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1996. — С. 185—191.
7. *Вардомацкий А.П.* Сдвиг в ценностном измерении? / А.П. Вардомацкий // Социологические исследования. — 1993. — № 4. — С. 47.
8. *Виноградов В.Д.* Политические ценности в жизнедеятельности людей / В.Д. Виноградов // Тугариновские чтения. Материалы научной сессии. — СПб., 2000. — С. 11—14. — (Серия «Мыслители», выпуск 1).
9. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка : собрание сочинений в 6-ти т. / [Под ред. М.Г. Ярошевского]. — Т. 6. — М. : Педагогика, 1984. — 400 с.
10. *Гельфман Э.Г.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 384 с.
11. *Гефтер М.Я.* Из тех и этих лет / М.Я. Гефтер. — М. : Прогресс, 1991. — 488 с.

12. *Грецов А.Г.* Психологические тренинги с подростками / А.Г. Грецов. — СПб. : Питер, 2008. — 368 с.
13. *Грозіцька Т.Ю.* Теорії демократії в сучасній американській політичній науці : автореф. дис. канд. політ. наук : 23.00.01 / Т.Ю. Грозіцька // Одес. нац. юрид. акад. — Одеса, 2000. — 19 с.
14. *Жадан І.* Соціальне навчання як механізм політичної соціалізації молоді в умовах модернізації освіти / І. Жадан // Наукові студії із соціальної та політичної психології : [зб. статей / Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін.] // АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології — К. : Міленіум, 2008. — Вип. 19 (22). — С. 231—238.
15. *Злобіна О.* Соціальний простір життя як суб'єктивна символічна реальність / О. Злобіна, І. Мартинюк, Н. Соболева, В. Тихонович. — К. : Вид-во Ін-ту соціології НАН України, 2004. — 299 с.
16. *Инглхарт Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. — 1997. — № 4. — С. 6—32.
17. *Келли Дж.А.* Теория личности / Дж.А. Келли. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
18. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964. — 360 с.
19. *Лисюк А.* Політичне лідерство в контексті демократичного транзиту: соціокультурні підстави / А. Лисюк // Політичний менеджмент. — 2009. — № 4 (37). — С. 71—81.
20. *Меренков А.В.* Политические стереотипы студенчества / А.В. Меренков // Социологические исследования. — 1992. — № 8. — С. 84—90.
21. *Москаленко В.В.* Соціальна психологія / В.В. Москаленко. — К. : Центр навчальної літератури, 2005. — 624 с.
22. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев. — М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. — 400 с.
23. *Нижникевич З.М.* Як виховувати у молодших школярів відповідальне ставлення до навчання / З.М. Нижникевич. — Івано-Франківськ, 2000 — 87 с.

24. *Паніч Ю.* Національна свідомість українських громадян в сучасних умовах / Ю. Паніч // Політичний менеджмент. — 2006. — № 6 (21). — С. 45—51.
25. *Пивоваров Ю.* Чинники суспільно-політичної активності громадян України в дискурсі «розкол / розмежування» / Ю. Пивоваров // Політичний менеджмент. — 2009. — № 4 (37). — С. 64.
26. *Позняк С.І.* Соціальні уявлення про громадянськість в структурі громадянської компетентності учнівської молоді / С.І. Позняк // Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування : [колективна монографія / За ред. І.В. Жадан]. — К. : Педагогічна думка, 2007. — С. 145—182.
27. Політична освіта в сучасній школі: психологічна модель : науково-методичний посібник / За ред. І.В. Жадан. — К. — 190 с.
28. *Преснякова Л.А.* Структура личностного восприятия политической власти / Л.А. Преснякова // Полис. — 2000. — № 4. — С. 135—140.
29. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе / Дж. Равен / М. : Когито-Центр, 2002. — 395 с.
30. *Розум И.С.* Психология социализации и социальной адаптации человека / И.С. Розум. — СПб. : Речь, 2006. — 365 с.
31. *Ромек В.Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. — СПб. : Речь, 2003. — 175 с.
32. *Ромек В.Г.* Причины неуверенности в себе / В.Г. Ромек // Социальная психология личности в вопросах и ответах / Под ред. В.А. Лабунской. — М. : Гардарики, 1999. — С. 207—226.
33. *Рябова Т.Б.* Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т.Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. — Т. 5. — Вып. 1–2 (15–16). — 2003. — С. 120—139.
34. *Салмина Н.Г.* Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 288 с.
35. *Слюсаревський М.М.* Політична участь як особливий «зріз» політичної поведінки / М.М. Слюсаревський // Політичний менеджмент. — 2009. — № 5 (38). — С. 8—18.
36. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.



37. *Тоба М.В.* Психологічні особливості та засоби оптимізації політичного самовизначення старшокласників / М.В. Тоба. — К. : Ін-т соц. та політ. психол. АПН України, 2007. — 160 с.
38. *Тощенко Ж.Т.* Парадоксальный человек : монографія / Ж.Т. Тощенко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. — 543 с.
39. *Трухан О.* Психологічний аналіз політичних стереотипів студентів / О. Трухан // Соціальна психологія. — 2009. — № 2 (34). — С. 49—57.
40. *Фрейджер Р.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. — М. : Прайм-Евროзнак, 2004. — 608 с.
41. *Фридман Л.М.* Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. — М. : Просвещение, 1987. — 224 с.
42. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 607 с.
43. *Шестопад Е.Б.* Политическая психология / Е.Б. Шестопад. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2007. — 427 с.
44. *Якиманская И.С.* (ред.) Методология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская // Построение модели личностно-ориентированной школы. — М. : КСП+, 2001. — С. 13—18.
45. *Almond G.* The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations / G. Almond, S. Verba. — Princeton, NJ : Princeton University, 1963. — 562 p.
46. *Birzea S.* Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective/ S. Birzea. — Strasbourg : Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 21, 2000. — 77 p.
47. *Butterfield E.C.* Locus of control, test anxiety, reactions to frustration and achievement attitudes / E.C. Butterfield // Journal of Personality. — 1964. — Vol. 32. — № 3. — P. 355—370.
48. *Conover P.* Democracy, Citizenship and the study of political socialization / P. Conover, D. Searing // Developing democracy / Eds: E. Budge & D. McKey. — London : Sage, 1994. — P. 24—55.
49. *Crick B.* A subject at last / B. Crick // Essays on Citizenship. — London : Continuum, 2000. — P. 1—12.
50. *Hahn C.* Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education/ C. Hahn. — Albany : State University of New York Press, 1998. — 304 p.

51. *Hersch P.D.* Reliability and validity of internal-external control as personality dimension / P.D. Hersch, K.E. Scheibe // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. — 1967. — Vol. 31.— № 6. — P. 609—613.
52. *Ichilov O.* Citizenship and Citizenship Education in a Changing World / O. Ichilov. — London & Portland, OR : Woburn Press, 1998. — 282 p.
53. *Loney J.* The relationship between impulse control and selfesteem in schoolchildren / J. Loney // *Psychology in school*. — 1974. — № 11. — P. 462—466.
54. *McLaughlin Educating Responsible Citizens* / Terence H. McLaughlin // *Punishment, Excuses & Moral Development*. / Ed.: H. Tam. — Avebury : Aldershot, 1996. — P. 181—195.
55. *Mischel W.* Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification and responses to temptation / W. Mischel, C. Gilligan // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. — 1964. — № 69. — P. 411—417.
56. *Sanford N.* The development of social responsibility / N. Sanford // *American Journal of Orthopsychiatry*. — 1967. — № 37. — P. 22—29.
57. *Torney-Purta J.* Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project / J. Torney-Purta, J. Schwill, J. Amadeo. — IEA, 1999. — 624 p.
58. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1990. — P. 36—48.
59. *Welzel C.* Effective democracy, mass culture, and the quality of elites: the human development perspective / C. Welzel // *International journal of comparative sociology*. — 2002. — № 43. — P. 3—5.
60. *Welzel C.* The theory of human development / C. Welzel, R. Inglehart, H-D. Klingeman // *European Journal of Political Research*. — 2003. — № 42. — P. 341—379.

### Література до розділу III

1. *Бретт Д.* Жила была девочка, похожая на тебя... Психотерапевтические истории для детей / Д. Бретт ; пер. с англ. Г.А. Павлова. — М. : Независимая фирма «Класс», 1996. — 224 с.
2. *Васютинський В.О.* Інтеракційна психологія влади / В.О. Васютинський. — К., 2005. — 492 с.
3. *Висоцький О.Ю.* Демократія, постдемократія та легітимацийна політика / О.Ю. Висоцький // XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія : матеріали шостої міжнародної науково-теоретичної конференції. (Київ, 8–9 червня 2007 р.). — Книга I. — К. : Фенікс, 2007. — С. 55—58.
4. *Гельфман Э.Г.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. — СПб. : Питер, 2006. — 384 с.
5. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком: как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М. : АСТ, 2008. — 240 с.
6. *Гончаров В.С.* Основы проектирования когнитивного развития школьников : монография / В.С. Гончаров. — Курган : Изд-во Курганского ун-та, 2005. — 195 с.
7. *Грецов А.Г.* Психологические тренинги с подростками / А.Г. Грецов. — СПб. : Питер, 2008. — 368 с.
8. *Грюнвальд Бернис Б.* Консультирование семьи / Бернис Б. Грюнвальд, Г.В. Макаби ; пер. с англ. — Изд. 2-е стереотип. — М. : Когито-Центр, 2008. — 415 с. (Мастер-класс).
9. *Гундერთайло Ю.Д.* Арт-терапія у оптимізації життєвих завдань особистості / Ю.Д. Гундერთайло // Простір арт-терапії: хаос, структура, стихія : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. — К. : Міленіум, 2009. — С. 21—22.

10. *Жадан І.В.* Дослідження впливу соціального наування на процес політичної соціалізації молоді / І.В. Жадан // Наук. студії із соц. та політ. психології : зб. ст. // АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. — К. : Міленіум, 2009. — Вип. 23 (26). — С. 244 — 251.
11. *Инглхарт Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. — 1997. — № 4. — С. 6 — 32.
12. *Культура життєвого самовизначення : методичний посібник.* / За заг. ред. І.Д. Звереві. — К., 2004. — . — Ч. III: Старша школа. — 2004. — 315 с.
13. *Нельсон Т.* Психология предубеждений. Секреты шаблонного мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 384 с.
14. *Нижникевич З.М.* Як виховувати у молодших школярів відповідальне ставлення до навчання / З.М. Нижникевич. — Івано-Франківськ, 2000. — 87 с.
15. *Позняк С.І.* Перспективи розвитку громадянської культури молоді в умовах модернізації освіти / С.І. Позняк // Вища освіта України — . — Том II (9), додаток 3. — Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 2008 р. — С. 477—482.
16. *Пушкарева Г.В.* Изучение электорального поведения: контуры когнитивной модели / Г.В. Пушкарева // Полис. — 2003. — № 3 (74). — С. 120—130.
17. *Пушкарева Г.В.* Политический менеджмент : учебное пособие по курсу «Политические технологии» / Г.В. Пушкарева. — М. : Университетский гуманитарный лицей, 2001. — 173 с.
18. *Ромек В.Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. — СПб. : Речь, 2003. — 175 с.
19. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946. — 704 с.
20. *Суслова О.* Кроки до права / О. Суслова, О. Семіколенкова, О. Пометун. — К. : А.П.Н., 2001. — 178 с.

21. *Тоба М.В.* Психологічні особливості та засоби оптимізації політичного самовизначення старшокласників / М.В. Тоба. — К. : Ін-т соц. та політ. психол. АПН України, 2007. — 160 с.
22. *Фопель К.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего : практическое пособие / К. Фопель ; пер. с нем. — 4-е изд. — М. : Генезис, 2004. — 256 с.
23. *Хинш Р.* Социальная компетенция / Р. Хинш, С. Виттманн ; пер. с нем. — Х. : Гуманитарный центр, 2005. — 192 с.
24. *Холодная М.А.* Психология интеллекта / М.А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002.— 272 с.
25. *Шабров О.Ф.* Моделирование политической реальности / О.Ф. Шабров // Политология / Отв. ред. В.С. Комаровский. — М. : РАГС, 2002. — С. 448—461.
26. *Шавалда Л.И.* Воспитание младших школьников в школе гуманитарного труда (из опыта работы) / Л.И. Шавалда. — Херсон, 2007. — 84 с.
27. *Almond G.* The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations / G. Almond, S. Verba. — Princeton, NJ : Princeton University, 1963. — 562 p.
28. *Birzea C.* Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools / C. Birzea, M. Cecchini, C. Harrisson et al. — Paris : UNESCO, 2005. — 123 p.
29. European Commission for Higher Education. Recommendation of the Commission in Relation to the European Cooperation on Quality Assurance in Higher Education. — 1998. — COM(97) 707 final. — Brussels : Document 97/0121 (SYN).
30. *Fetterman D.M.* Empowerment Evaluation / D.M. Fetterman // Evaluation Practice. — 1994. — Vol. 15, № 1. — P. 1—15.
31. *Greene J.* Stakeholder participation and utilization in program evaluation / J. Greene // Evaluation Review. — 1988. — № 12. — P. 91—116.
32. *Hansen H.F.* The Construction and Standardization of Evaluation: The Case of the Danish University Sector / H.F. Hansen, F. Borum // Evaluation. — 1999. — Vol. 5, № 3. — P. 303 — 329.

33. *Kilmann R.H.* Introduction: Five Key Issues in Understanding and changing Culture / R.H. Kilmann, M.J. Saxton, R. Sherpa // *Gaining Control of the Corporate Culture*. — San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. — P. 1—16.
34. *Kirkhart K.* Reconceptualizing Evaluation Use: An Integrated Theory of Influence / K. Kirkhart // *New Directions for Evaluation*. — 2000. — № 88. — P. 5—23.
35. *Mathison S.* What do we know about internal evaluation? / S. Mathison // *Evaluation and Program Planning*. — 1991. — № 14. — P. 159—65.
36. *Nevo D.* School-based evaluation: a dialogue for school improvement / D. Nevo. — Oxford : Pergamon, 1995. — 279 c.
37. *O’Harra J.* Process and Product Issues in the Evaluation of School Development Planning / J. O’Harra, G. McNamara // *Evaluation*. — 2001. — Vol. 7, № 1. — P. 99—109.
38. *Patton M.Q.* Utilization-focused evaluation: The new century text / M.Q. Patton. — 3rd ed. — Thousand Oaks, CA : Sage, 1997. — 448 p.
39. *Reboloso E.* The Influence of Evaluation on Changing Management Systems in Educational Institutions / E. Reboloso, B. Fernanadez-Ramirez, P. Canton // *Evaluation*. — 2005. — Vol. 11, № 4. — P. 463—479.
40. *Taut S.* *Studying* Self-Evaluation Capacity Building in a Large International Development Organization / S. Taut // *American Journal of Evaluation*. — 2007. — Vol. 28, № 1. — P. 45—59.
41. *Torres R.* Evaluation and organisational learning: Past, present, and future / R. Torres, H. Preskill // *American Journal of Evaluation*. — 2001. — Vol. 22, № 3. — P. 387—395.
42. *Usher C.L.* Improving Evaluability through Self-Evaluation / C.L. Usher // *Evaluation Practice*. — 1995. — Vol. 16, № 1. — P. 59—68.
43. *Weiss C.H.* Knowledge Creep and Decision Accretion / C.H. Weiss // *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*. — 1980. — Vol. 1, № 6. — P. 381—404.

## Додатки

### Додаток 1

**Семантичні детермінанти громадянських уявлень пар респондентів<sup>1</sup> за параметрами, що достовірно відрізняються**  
(за результатами дослідження громадянських уявлень учасників шкільного навчально-виховного процесу)

	Респонденти	Параметри уявлень про доброго громадянина	Параметри уявлень про загрози громадянству
1	Українські учні	Позитивна особистість, яка патріотично налаштована до держави і поважає владу	Агресивність суспільства, у тому числі й ЗМІ, низький рівень життя і класова нерівність
	Фінські учні	Критичне ставлення до висвітлення подій у ЗМІ	Недостовірність інформації в ЗМІ
2	Українські учні	Знання прав людини	
	Українські вчителі	Позитивна особистість, яка дбає про інтереси держави і чесно працює на неї	Соціально-політична та економічна нестабільність у державі, негативний вплив ЗМІ, проблеми сімейного виховання
3	Українські учні	Порядна, добра, небайдужа людина	—
	Розробники	Активний, законслухняний, освічений і критично налаштований громадянин	Авторитарність учителя, проблеми сімейного виховання та соціально-політична нестабільність у державі
4	Українські вчителі	Порядна, небайдужа, чемна й доброзичлива людина	Агресивність суспільного оточення (насильство в ЗМІ, злочинність тощо)
	Розробники	Активний, патріотичний ефективний громадянин	—
5	Українські вчителі	Позитивна особистість, патріот, законслухняний, активний громадянин	Соціально-політичні та економічні умови виховання (ЗМІ, байдужість суспільства, безробіття, падіння моралі, жорстокість, сімейні проблеми)
	Фінські вчителі	—	—

<sup>1</sup> Статистичні показники порівнювались в кожній з таких пар респондентів: українські учні — фінські учні; українські учні — українські вчителі; українські учні — українські розробники; українські вчителі — українські розробники; українські вчителі — фінські вчителі.

**Анкета для визначення ключових смислових ядер,  
які структурують семантичний простір суджень громадян  
щодо сфери політики**

**АНКЕТА**

*Шановний друже! Просимо Вас допомогти нам у вивченні думок і настроїв студентської молоді. Нижче наведено ряд висловлювань. Зазначте, наскільки Ви згодні з їхнім змістом, обвісиви кружечком відповідну букву.*

**З** — згоден

**В** — важко сказати

**Н** — не згоден

*Анкета анонімна, прізвище вказувати не потрібно.  
Наперед вдячні Вам за відверті відповіді.*

1	Депутати пишуть закони під себе	З В Н
2	Ті, хто дориваються до влади, дбають тільки про власні кишені	З В Н
3	Багаті мають платити за бідних	З В Н
4	Моя участь у виборах ніяк не вплине на остаточний результат, тому не варто ходити на виборчі дільниці	З В Н
5	Нам потрібен сильний Президент	З В Н
6	Раніше всі були разом	З В Н
7	Нас врятують Захід і НАТО	З В Н
8	В Україні більшість громадян вважає російську мову рідною	З В Н
9	Донбас годує всю країну	З В Н
10	Демократія нічого доброго нам не дала	З В Н
11	Сучасна молодь позбавлена патріотичних почуттів і вихована набагато гірше, ніж це було раніше	З В Н
12	Усі цигани — злодії	З В Н
13	Наші люди законів не читають	З В Н
14	Коли в нас щось трапляється — усі вмивають руки	З В Н



15	Мої проблеми цікавлять політиків тільки під час виборчих кампаній	3	В	Н
16	Чим більше країн об'єднуються разом — тим краще	3	В	Н
17	Газова війна — це політичний шантаж з боку Росії	3	В	Н
18	Будеш чесним — будеш бідним	3	В	Н
19	Треба покладатися тільки на власні сили, не чекаючи на допомогу від держави	3	В	Н
20	Молодь, яка сидить у наметах і стоїть на майданах, робить це тільки за гроші	3	В	Н
21	Усі темношкірі працюють тільки на ринках і продають наркотики	3	В	Н
22	Нас тримають за дурнів	3	В	Н
23	Усі рвуться в політику тільки заради наживи	3	В	Н
24	У нас ніхто і ні за що не відповідає	3	В	Н
25	Наші чиновники байдужі до проблем простої людини	3	В	Н
26	Нас поєднує з Росією спільна історія	3	В	Н
27	Якщо Україна вступить у НАТО, то втратить самостійність	3	В	Н
28	Україна має знайти свій шлях	3	В	Н
29	Старі цінності відмирають і зникають	3	В	Н
30	Мене не цікавить, що буде завтра, я хочу жити добре вже сьогодні	3	В	Н
31	Іслам — релігія терору	3	В	Н
32	Східняки ненавидять западенців	3	В	Н
33	Сьогодні закони нічого не варті	3	В	Н
34	Чесні люди на іномарках не їздять	3	В	Н
35	Самотужки і без грошей вирішити щось неможливо	3	В	Н
36	Україні потрібен Путін	3	В	Н
37	НАТО — агресивний блок	3	В	Н
38	Українці протягом усієї історії страждали більше, ніж інші народи	3	В	Н
39	Ніякі знов створені політичні сили не змінять ситуацію на краще	3	В	Н
40	Галичани не люблять східняків	3	В	Н
41	У нас немає достойних керівників, які могли б керувати державою	3	В	Н
42	Наші бізнесмени думають, як би побільше нахапати грошей та втекти за кордон	3	В	Н
43	Шукати правду — марно витратити свій час	3	В	Н

44	Раніше люди були простішими, добрішими і не такими меркантильними	З В Н
45	Україна не готова до вступу в НАТО	З В Н
46	Наших не люблять за кордоном	З В Н
47	Україна має найбільш трагічну історію та долю народу	З В Н
48	Свобода є найвища цінність, заради якої можна примиритися з існуванням економічної нерівності	З В Н
49	Крадіжки з авто і квартир вчиняють «гости» з країн Закавказзя	З В Н
50	Депутати думають тільки про себе, а для людей нічого не роблять	З В Н
51	Політика — брудна справа	З В Н
52	Ми безсилі перед свавіллям чиновників	З В Н
53	Разом з росіянами й білорусами нам було б краще	З В Н
54	Україна програла газову війну	З В Н
55	Місця молодих займають старі кадри	З В Н
56	Усі молодіжні акції фінансуються	З В Н
57	Кожному — своє	З В Н
58	Влада не здатна навести порядок у країні	З В Н
59	Чесною працею нічого не заробиш	З В Н
60	За майбутнє треба боротися	З В Н
61	За радянських часів жилося краще	З В Н
62	Змінити країну на краще можна, лише знищивши старе	З В Н
63	Тільки українські націоналісти здатні щось зробити для країни	З В Н
64	Майдани і намети нас не врятовують	З В Н
65	Сильний керівник може зробити більше для України, ніж закони	З В Н
66	Політики штучно поділили країну на Схід і Захід	З В Н
67	Мені все одно — буде в нас демократія чи ні, головне — достойне життя	З В Н
68	Українська мова потребує державного захисту	З В Н

*Повідомте, будь ласка, деякі дані про себе:*

Вік: \_\_ років. Стать (підкресліть): 1 — чоловіча 2 — жіноча

*Дякуємо за допомогу!*

**Дані факторного аналізу (за результатами  
вивчення політичних стереотипів, найбільш  
поширених у масовій молодіжній свідомості)**

## Фактор 1

*Відчуженість влади*

<b>№</b>	<b>Судження</b>	<b>Ф1 (факторна вага)</b>
1	Депутати пишуть закони під себе	0.650
2	Наші чиновники байдужі до проблем простої людини	0.650
3	Усі рвуться в політику тільки заради наживи	0.634
4	Ті, хто дориваються до влади, дбають тільки про власні кишені	0.628
5	Депутати думають тільки про себе, а для людей нічого не роблять	0.619
6	Політика — брудна справа	0.561
7	Нас тримають за дурнів	0.530
8	Мої проблеми цікавлять політиків тільки під час виборчих кампаній	0.49
9	Коли в нас щось трапляється — усі вмивають руки	0.476
10	Треба покладатися тільки на власні сили, не чекаючи на допомогу від держави	0.461
11	У нас ніхто і ні за що не відповідає	0.425
12	Влада не здатна навести порядок у країні	0.407

## Фактор 2

*Нетерпимість*

<b>№</b>	<b>Судження</b>	<b>Ф2 (факторна вага)</b>
1	Усі темношкірі працюють тільки на ринках і продають наркотики	0.619
2	Крадіжки з авто і квартир вчиняють «гості» з країн Закавказзя	0.603
3	Іслам — релігія терору	0.557
4	Східняки ненавидять западенців	0.506
5	Усі цигани — злодії	0.497
6	Наших не люблять за кордоном	0.403

### Фактор 3

#### *Сприйняття й інтерпретація політичних подій в опозиціях «ми-вони»*

№	Судження	Ф3 (факторна вага)
1	Разом із росіянами і білорусами нам було б краще	0.643
2	Якщо Україна вступить у НАТО, то втратить самостійність	0.599
3	НАТО — агресивний блок	0.583
4	Україна не готова до вступу в НАТО	0.566
5	Нас врятовують Захід і НАТО	0.514
6	Донбас годує всю країну	0.459
7	В Україні більшість громадян вважає російську мову рідною	0.441
8	Україні потрібен Путін	0.415
9	Демократія нічого доброго нам не дала	0.409
10	За радянських часів жилося краще	0.413

### Фактор 4

#### *Тема боротьби за майбутнє*

№	Судження	Ф4 (факторна вага)
1	Українська мова потребує державного захисту	0.649
2	Україна має знайти свій шлях	0.543
3	Сильний керівник може зробити більше для України, ніж закони	0.485
4	За майбутнє треба боротися	0.444
5	Нам потрібен сильний Президент	0.440
6	Газова війна — це політичний шантаж з боку Росії	0.412

## Фактор 5

### *Зорієнтованість у минуле*

№	Судження	Ф5 (факторна вага)
1	Раніше всі були разом	0.572
2	Українці протягом усієї історії страждали більше, ніж інші народи	0.492
3	Україна має найбільш трагічні історію та долю народу	0.487
4	Чим більше країн об'єднуються разом — тим краще	0.458
5	Багаті мають платити за бідних	0.410
6	Старі цінності відмирають і зникають	0.405

## Фактор 6

### *Апелювання до моральності*

№	Судження	Ф6 (факторна вага)
1	Будеш чесним — будеш бідним	0.614
2	Чесною працею нічого не заробиш	0.594
3	Шукати правду — марно витратити свій час	0.582
4	Самотужки і без грошей вирішити щось неможливо	0.571
5	Сьогодні закони нічого не варті	0.556
6	Чесні люди на іномарках не їздять	0.491

**Тематика та зміст занять з курсу  
«Я і суспільство» (6-7 кл.)**

*(Методична розробка)*

**Заняття 1.** Вступ до курсу. Знайомство. Що таке правила? Потреби, права і обов'язки.

**Заняття 2.** Як я розумію свободу та відповідальність. Який я відповідальний.

**Заняття 3.** Норми моралі. Правила співжиття.

**Заняття 4.** Як і навіщо створюються закони. Права та обов'язки батьків і дітей.

**Заняття 5.** Людина, особа, громадянин. Я — українець.

**Заняття 6.** Конфлікт, його коріння та наслідки. Чому виникає агресія.

**Заняття 7.** Що таке демократія? Толерантність у взаєминах.

**Заняття 8.** Стереотипи та передсуди.

**Заняття 9.** Конструювання власного майбутнього.

**Мета курсу:**

1. Формувати цілісну систему знань про теоретичні основи громадянської освіти та уявлення про соціально-правові явища.
2. Розвивати вміння аналізувати особливості своєї соціальної поведінки та інших.
3. Формувати готовність підпорядкувати свою поведінку щодо взаємного спільного середовища співжиття з іншими.
4. Розвивати бажання та здатність відрегулювати спільний простір взаємодії відповідно до соціальної норми.
5. Формувати навички аналізу соціальної реальності.
6. Розвивати навички критичного мислення.

# **ЗАНЯТТЯ 1. Вступ до курсу. Знайомство. Що таке правила? Потреби, права і обов'язки**

**Мета:** ознайомлення з поняттями «правила», «права» та «обов'язки». Розвиток діалогового спілкування та здатності підпорядковуватися певним правилам. Створення позитивного клімату в групі.

## **1. Вступ.** Представлення курсу та визначення затребуваних учнями питань за даною темою — 3-5 хв.

Ми починаємо новий розділ «Я – суспільство», де будемо знайомитися зі світом прав та норм співжиття у спільноті.

Як би ви визначили, що таке право? Яке слово є з ним спорідненим? Чи має це слово щось подібне зі словом «правильний»? Право — це сукупність певних норм, що регулюють поведінку людей у державі. У кожній державі світу норми права відображені у законах. Ми будемо знайомитися з писаними та неписаними правами, які діють у нашому суспільстві та допомагають жити у злагоді із собою та іншими, досягати успіху.

Які б питання ви хотіли обговорити під час цього курсу? а) що таке права та обов'язки; навіщо створюються закони; права дитини; що таке свобода та відповідальність; б) як шукати та знаходити компроміс; природа конфлікту; чому виникає агресія; як позитивно вийти з конфлікту; правила співпраці; в) уявлення про українця; уявлення про своє майбутнє.

## **2. Знайомство — 10 хв.**

- а) представлення — перший учень називає своє ім'я, а потім додає характеристику, яка починається з тієї самої літери, що й ім'я. Можна супроводжувати певною мімікою та жестами. Кожен наступний учасник повторює всі попередні імена і додає наприкінці своє;
- б) всі присутні по черзі розповідають історію отримання ними саме цього імені;

- в) учні називають тварину, на яку вони хотіли б перетворитися.  
Її потрібно охарактеризувати певним рухом.

### **3. Вправа.** Прийняття «внутрішньої конституції» — правил.

Для початку роботи нам потрібно запровадити правила поведінки на заняттях, з якими погодився б кожен з вас. Оскільки в межах нашої групи створюється маленька країна, першим основним її законом є Конституція. Які є пропозиції?

- приходити вчасно, не запізнюватися;
- не перебивати, слухати інших;
- бути позитивним у висловах і ставленні до інших;
- не критикувати себе та інших;
- говорити по черзі, надаючи слово кожному і кожній, стисло й розбірливо;
- добровільність: говорити за бажанням, брати активну участь у занятті без спонукання викладача;
- персоніфікованість: слід говорити від свого імені: «Я думаю, я відчуваю...»;
- конфіденційність (особиста інформація не виноситься за межі групи).

Перелік правил залишається відкритим і може бути доповнений у процесі подальшої роботи.

### **4. Вправа 1: «Гра без правил» — 3-5 хв.**

А зараз проведемо гру з маркером. Ось вам маркер, розпочинаємо гру.

Нам потрібні дві команди, розділилися? Продовжуйте.

Потрібно передавати в кінець колони.

Передавати слід правою рукою.

Переможцем став ...

Обговорення гри: що ви відчуваєте щодо гри? Що було неправильно у грі? Що було справедливим, а що ні? Чому це було несправедливим? Що може зробити гру справедливою?

### **5. Бесіда «Потреби, права, обов'язки. Що таке правила?» — 10 хв.**

Правила повинні:

- бути єдиними для всіх;



- бути здійсненими;
- бути зрозумілими;
- ніколи не суперечити одне одному;
- бути чітко сформульованими;
- передбачати адекватне покарання за порушення;
- надавати можливість для перевірки їх виконання;
- бути відомими людям, які мають їх дотримуватися.

**6. Вправа 2: «Правила навколо нас» — 3-5 хв.**

Згадайте місця чи ситуації в реальному житті, де наявність правил важлива (дім, магазин, школа, вуличний рух).

Що ж таке правила? (Норма, зразок поведінки або дії.)

**7. Завершення. Вправа «Мої побажання».**

Учні бажають один одному гарного дня, гарного настрою.

## **ЗАНЯТТЯ 2. Як я розумію свободу та відповідальність. Який я відповідальний**

***Мета:** актуалізація та представлення особистих уявлень дітей про свободу і відповідальність за допомогою психотехнічних прийомів усвідомлення свободи (за допомогою тіла і рухів). Демонстрація проявів феноменів конформізму та конкуренції та орієнтація на пошук позитивних практик взаємодії. Використано активний метод навчання — дискусія.*

**1. Вступна бесіда.**

- Сьогодні я разом з вами буду говорити про свободу та несвободу. З'ясуємо, що означає поняття «свобода». Спробуємо її символічно представити у грі. А потім виясимо, для чого нам свобода та від чого вона залежить.
- А тепер, будь ласка, представтеся, а потім лаконічно й коротко представте образ чи символ свободи. Для цього пригадайте міфи, казки, історію, своє життя (символи свободи — факел Прометея, Орфей, птах).

## **2. Завдання «Статуя Свободи».**

- Чудово. Так, на загал — це відсутність тиску. Найважче визначити межі свободи, оскільки розкривається суперечність між діями людини як самодостатньої і вільної особистості та об'єктивними законами природи і суспільства.

Давайте спробуємо уявити та представити свою власну статую Свободи. Для цього потрібно поділитися на дві групи. Виберіть у кожній з них учасника, який буде статуєю. У вас є п'ять хвилин для того, щоб «зліпити» свою статую Свободи. До Ваших послуг столи, стільці, підручні матеріали.

- Отже, ваші статуї готові. Вам усе вдалося показати? Що вона символізує? Як ви себе відчуваєте: комфортно чи ні? Які думки приходять у голову? Може, ви хочете щось сказати від імені статуї? Можете поставити один одному запитання. Чи готові інші учасники приєднатися та продемонструвати свій символи свободи?

## **3. Дискусія «Що таке свобода?».**

- У чому подібність та відмінність понять «свобода» і «вседозволеність».
- Чи можна бути абсолютно вільною людиною?
- Чому залежна маленька дитина? Що дозволяє їй ставати самостійною?
- Хто дає свободу, від чого вона залежить?
- Як поєднати свободу та відповідальність?
- Існує свобода для ... допомагайте (творчості, прийняття рішень) та свобода від ... (незалежність).
- Уявіть ситуацію, що перед вами стоїть якась складна проблема. Для того щоб її розв'язати, ви кидаєте жеребок. Це прояв вільного вибору?

## **4. Рухавка.** Вправа для зняття емоційного напруження — 2 хв.

- Стисніть пальці в кулак із загнутим усередину великим пальцем. Роблячи видих, спокійно, не кваплячись, стискайте кулак із зусиллям. Потім, послабляючи стиск кулака, зробіть вдих. Повторіть вправу п'ять разів. А тепер із закритими очима. Вправу слід виконувати двома руками одночасно.

**5. Завдання «Хрестики — нулики»** (демонстрація проявів конформізму та конкуренції).

- Знову поділіться на команди, виберіть капітана. Перед вами знайома гра, лише з більшою кількістю клітинок. Кожній команді потрібно поставити підряд свій символ: чи по вертикалі, чи по горизонталі, чи по діагоналі — і, відповідно, набрати найбільшу кількість балів. Рішення приймається у команді, узгоджується з усіма членами команди. На роздуми дається не більше двох хвилин. У кожної команди по вісім ходів. Зрозуміли всі? Розпочали.
- Тепер підрахуємо бали (як правило, результати негативні, тому що кожен старався завадити один одному).
- Як ви думаєте, чому ви набрали так мало балів? Яке було завдання? Так, набрати максимальну кількість очок, але ж ви грали зовсім в іншу гру – не дати виграти іншій команді, так? Чому змінилася мета гри? Ви зустрічалися в житті з подібним явищем?

### **6. Притча про метелика.**

У давнину жив-був один мудрець, до якого люди приходили за порадою. Усім він допомагав, люди йому довіряли і дуже поважали його вік, життєвий досвід і мудрість. Якось одна заздрісна людина вирішила ославити мудреця у присутності багатьох людей. Заздрісник і хитрун придумав цілий план, як саме це зробити: «Я піймаю метелика і в закритих долонях принесу мудрецю, потім запитаю його, як він думає — живий у мене в руках метелик чи мертвий? Якщо мудрець скаже, що метелик живий, я стисну щільно долоні, розчавлю його й, розкривши руки, скажу, що наш великий мудрець помилився. Якщо мудрець скаже, що метелик мертвий, я розкрию долоні, метелик вилетить живий і неушкоджений, і скажу, що наш великий мудрець помилився». Так і зробив заздрісник, піймав метелика і пішов до мудреця. Коли він запитав його, який у його долонях метелик, мудрець відповів: «Усе у твоїх руках».

### **7. Завершення.**

- Придумайте, будь ласка, тему для ток-шоу за темою свободи.
- Зачитайте для всіх.

- Так, ще є багато питань про свободу. Проблема особистої свободи у житті дуже значима. Свобода як крила, які можуть дати кожному з вас можливість жити творчо та впевнено.

### **ЗАНЯТТЯ 3. Норми моралі. Правила співжиття**

***Мета:** ознайомлення з поняттями «мораль» та «цінності спільноти». Розвиток вміння висловити власні почуття, свою позицію та моральні принципи. Формування навичок активного слухання.*

#### **1. Вступ. Вправи «Усмішка по колу».**

Кожна людина має позитивні риси. Говорити про них значно важче, ніж критикувати та насміхатися. Похваліть один одного. Закінчіть речення «Я ціную в тобі...», «Мені подобається, як ти...».

#### **2. Вправа «Сніжинка».**

Будь ласка, слухайте інструкцію і виконуйте її. Попереджаю, що в кожного буде свій результат, тому підглядувати не варто.

1. Візьміть папір.
2. Складіть удвоє.
3. Відірвіть верхній правий кут.
4. Знову складіть папір удвоє.
5. Відірвіть верхній правий кут.
6. Знову складіть папір удвоє.
7. Відірвіть верхній правий кут.
8. Знову складіть папір удвоє.
9. Відірвіть верхній правий кут.
10. Розверніть папір.

- Як виглядають ваші сніжинки? (по-різному)
- Чи можна сказати, що у когось із вас папір надірваний неправильно? Чому?
- Чому листки надірвані по-різному?
- Якщо у когось папір надірваний не так, як в тебе, чи означає це, що він поганий? Чому?
- А буває так, що ви оцінюєте людину залежно від того, робить вона щось так само, як ви? Можливо, пригадаєте приклади.

- На вашу думку, люди з інших країн ведуть себе по-різному? Хтось мав можливість за цим спостерігати?
- Яким би був світ, якби всі поводили себе однаково?
- Чому цікавіше, якщо є різні погляди (література, музика, заохочення, одяг)?

### **3. Бесіда «Норми співжиття».**

#### **4. Рухавка. Вправи для зняття стресу «Медуза», «Постукування» — 2 хв.**

- Сидячи на стільці, робіть плавні рухи руками, наслідуючи медузу, що плаває у воді.
- Легким постукуванням у вигляді кругових рухів зліва направо промасавайте ділянку виличкової залози 10–20 разів.

#### **5. Вправа «Ознаки активного слухання».**

- А зараз я ознайомлю вас із ознаками активного слухання. Як зробити так, що ви були почуті та вміли слухати?

**Мова тіла.** Сідайте обличчям до того, з ким говорите, нахилийтеся вперед, встановіть контакт очима.

**Звуки та жести заохочення.** Кивок головою, доброзичлива усмішка, «так-так».

**Уточнюючі запитання.** Ставте запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з того, що вже відомо. Наприклад, «Ви маєте на увазі, що..?», «Я не зрозуміла щодо...». Однак, коли людина схвильована чи роздратована, слід утриматися від будь-яких розмов включно із запитаннями уточнення.

**Чого не слід робити під час активного слухання:** давати поради; змінювати тему розмови; давати оцінку людині, яка говорить; перебивати; розповідати про власний досвід.

#### **6. Завершення.**

- Спробуйте використати ці правила у своєму спілкуванні з друзями та родичами.

## **ЗАНЯТТЯ 4. Як і навіщо створюються закони. Права та обов'язки батьків і дітей**

**Мета:** усвідомлення уявлення про закон. Розвиток розуміння принципів, на яких ґрунтується правова система. Розвиток позитивного

ставлення до верховенства права. Оволодіння навичками самоопанування при стресових ситуаціях. Розвиток самоконтролю.

**1. Вступ. Вправи «Усмішка по колу», «Впізнай, хто це»** — 3 хв.

**1. Міні-лекція «Для чого потрібні закони»** — 5 хв.

- Ви вже знаєте, для чого потрібні правила у житті. Чи завжди всі їх дотримуються? А які правила є загальними, для всіх? Як вони захищені?

Отже, закон регулює відносини між людьми, між певною організацією та людиною, між людиною та державою. Особлива увага до закону звертається тоді, коли існує певна суперечність, якийсь конфлікт інтересів. Закон також захищає права сторін конфлікту та визначає законність дій. Також визначає шляхи виходу із суперечки та міру покарання.

Які ви знаєте види юридичної допомоги (адвокат — захист у судовій справі або позовна заява в суд; нотаріус — оформлення документів; суддя — коли потрібен судовий розгляд; юрисконсульт — надання консультації; юрист-науковець — коли цікавлять теоретичні обґрунтування з проблем права; міліція — захист, зі своїм адвокатом).

**3. Вправа «До кого звернутися по допомогу»** — 5-7 хв.

- Давайте розглянемо кілька ситуацій і визначимо, до кого потрібно звертатися за допомогою.

*Ситуація 1.* Ваших друзів затримано під час крадіжки в магазині. Вони кажуть, що ви їм допомагали (адвокат).

*Ситуація 2.* Ви вирішили продати старе авто і купити нове (нотаріус).

*Ситуація 3.* Ви хотіли влаштуватися на роботу, але вам відмовили. Ви вважаєте, що це сталося на основі вашої статі (правозахисник або адвокат).

**4. Рухавка. Вправа для зняття напруги** — 2 хв.

**5. Вправа «Мої права та обов'язки»** — 10 хв.

- Розділіть, будь ласка, аркуш надвоє. На одній половині випишіть важливі для вас права, а на іншій — те, що заборонено для вас законом (працювати на шкідливих роботах, купувати алкоголь, дивитися жорстокі фільми).

- Представте, будь ласка, свої результати. Які почуття виникли у вас при написанні переліку дозволів та заборон?
- Чи доречні такі обмеження?
- Існує Загальна декларація прав людини, де визначено те, на що людина має право. А права дітей у офіційно представлені у Конвенції про права дитини, дія яких поширюється як на дітей, так і на дорослих. У кожного з Вас є пам'ятка з правами дітей. Прочитайте їх по черзі.

Діти є найбільш безпорадною верствою населення. Без дорослого неможливе її існування. Ставлення дорослих до дітей постійно змінювалося. Якщо у Середньовіччі смерть дитини вважалася звичним явищем, то сьогодні державою захищається право на життя, для чого створюються сприятливі умови. До XIII ст. дитину не вважали за людину. Тільки вдумайтеся: дитяча смертність перевищувала народжуваність. І лише з XVII ст. стала домінувати думка, що дитина має право на життя. Перед батьками держава виставляє певні вимоги щодо дітей. Це стосується як умов проживання, так і здоров'я. Наприклад, у Канаді батьки за прогулянку з дитиною після 21:00 будуть каратися. Батьки не можуть продати житло, де прописана дитина. Згодом, коли дитина виростає, вона починає сама нести відповідальність за своє життя і життя батьків.

#### **6. Психологічний практикум «Способи самоопанування».**

Хочу запропонувати вам кілька шляхів виходу зі стресових ситуацій. Коли вам страшно, тривожно, ви в змозі допомогти собі самі.

Так, дієвим є відпочинок (сон). Відволіктися хоча б на 15 хв.

- допоможе тепла ванна чи душ, плавання;
- позитивний вплив їжі;
- заняття спортом чи пішохідна прогулянка;
- подивитися телевізор чи Інтернет;
- купити комусь подарунок.

Другим кроком буде так зване генеральне прибирання. Коли ви спокійно обдумаете причини неприємної ситуації. Можливо, вам варто переглянути свою поведінку:

- краще організувати розпорядок дня;
- відмовитися від неважливих справ;
- визначити власні пріоритети на майбутнє;

- завести щоденник;
- звернутися за порадою до друга;
- порівнятися з оточенням;
- порівняти теперішні події з минулими.

Не варто звинувачувати себе у всіх негараздах. Дозвольте собі помилитися і знайти спосіб виправити помилку, щоб бути чесним перед собою та вести себе по-дорослому.

### **7. Завершення.**

- Хай щастить.

## **ЗАНЯТТЯ 5. Людина, особа, громадянин. Я – українець**

**Мета:** розуміння засад громадянського суспільства, ознайомлення з поняттям «громадянин». Усвідомлення цінності національної ідентичності.

### **1. Вступ. Вправа «За межами групи».**

Група учнів формує щільне коло й береться за руки. Учень за межами групи щосили намагається проникнути всередину групи. Якщо учневі вдасться опинитися всередині, він стає частиною групи. Тоді хто-небудь інший займає його місце поза межами групи і намагається прорватися всередину. Таким чином, кожен учень по черзі побуває за межами групи. Після гри проводиться обговорення:

- Як воно – відчувати себе ізольованим?
- Як відчувається невдача чи успіх?
- Чому вас прийняла чи не прийняла група?
- Що ви відчували, коли не пускали свого однокласника?
- До яких засобів вдавалися різні учасники, щоб приєднатися до групи (були агресивними, блазнювали, відступили, вдавали байдужість)?
- Чи варто будь-яку людину приймати у колектив?
- Чи є обґрунтовані причини недопуску у групу?
- Чи доводилося вам у житті не допускати кого-небудь у свою групу?



## **2. Міні-лекція «Національність та громадянство».**

Національність — це належність до певної нації (спільноти), як-от української, російської, французької, іспанської. Вона визначається за мовою, звичаями та культурними традиціями. У нашій країні фіксується у паспорті.

Тоді як громадянство чи ще підданство є ознакою правових відносин між людиною та державою.

Давайте визначимо різницю між поняттями патріотизму та націоналізму. Уявіть, що існує тісна групка людей, у яких подібні погляди на життя та інтереси. Це звичне явище, як ви думаєте? Як почувують себе учасники групи, їм комфортно? А чи буває, що ця група починає виробляти своє, «інше» ставлення до оточуючих їх людей, як-от презирство, зневагу, насмішки? Для чого це їм потрібно? А як відчують себе в такій ситуації інші? (гнів, роздратування, бажання відомстити, відчуження). Аналогічно, патріотизм — це почуття гордості за свою країну. Часто це позитивне почуття, оскільки сприяє почуттю єдності, згоди, порозумінню. Але іноді ідеї патріотизму переростають в ідею переваги своєї країни та її громадян над іншими. Диктується, що одна нація ніби краща за іншу. Є титульна нація у державі (українці), однак інші нації теж мають рівні права на визнання своєї культури та розвиток. Це є громадянським націоналізмом.

Якщо ж існують уявлення про іноземців як про нижчих людей, то це призводить до етнічного націоналізму. Зазвичай наші уявлення про іноземців занадто узагальнені або ж базуються на недостовірній інформації. Якщо дві країни знаходяться у ворожих стосунках, то у людей формується «образ ворога». Громадяни іншої держави сприймаються як злі, безсердечні, тупі, такі, яким не можна довіряти. Як правило, найбільш напружені стосунки між сусідніми державами, ніж між віддаленими.

## **3. Рухавка. Вправи для зняття стресу.**

### **4. Арт-завдання «Намалювати герб спільноти».**

- Уявіть себе представником певної нації і намалюйте її герб. Підготуйте коротку розповідь про символіку герба.
- Що намальовано на гербі, що це означає?
- Які думки виникли під час малювання?

## **5. Завершення.**

## **ЗАНЯТТЯ 6. Конфлікт, його коріння та наслідки**

**Мета:** *Ознайомлення з поняттям «конфлікт». Розвиток здатності до позитивного розв'язання конфлікту. Виявлення переважаючої форми соціальної поведінки учня в ситуації конфлікту.*

**1. Вступ. Психологічний практикум «Усмішка по колу», «Тінь і антитінь».**

**2. Бесіда «Передражнювання».**

З учнями обговорюється власний досвід, пов'язаний з передражнюванням.

– Чи вас самого коли-небудь дражнили?

– Як ви себе відчували у цей момент?

– Як ви гадаєте, чому вас дражнили?

– Як би вам хотілося відреагувати?

– А як ви реагували насправді?

– Чи траплялось вам кого-небудь дражнити?

– Як ви це робили?

– Що ви відчували, коли передражнювали?

– Як, на вашу думку, почувала себе людина, яку ви дражнили?

– Як вона реагувала?

**3. Міні-лекція «Конфлікт, його коріння та наслідки».**

Конфлікт — це особливий вид взаємодії між людьми, в основі якої лежить суперечність інтересів та думок учасників. В основу лягає переживання почуття несправедливості.

**4. Вправа «Склянка молока».**

Уявіть ситуацію: брат і сестра сиділи на кухні за столом. На столі стояла пляшка молока.

– Молоко моє! — закричав хлопчик і схопив пляшку.

– Ні, воно моє! — закричала дівчинка й вихопила пляшку з рук хлопчика.

– Ей, віддай! — закричав брат.

– Ні, не віддам! — закричала дівчинка.

На кухню зайшла мама. «Мені набридли ваші постійні сварки», — сказала вона. Мама взяла пляшку й розлила порівну у дві склянки.

Брат і сестра переглянулися. Ніхто з них не отримав те, чого хотів, і був не задоволений. Брат хотів відлити трохи молока для kota, а сестру цікавила пляшка, оскільки вона хотіла налити в неї води. Двоє пили молоко мовчки.

Обговорення:

- Яка була позиція дівчинки під час сварки?
- Що вона хотіла насправді?
- Яка була позиція хлопчика під час сварки?
- Що він хотів насправді?
- Як мама розв'язала конфлікт?
- Що потрібно було їй зробити, щоб зрозуміти істинні інтереси обох?
- Як могли брат і сестра розв'язати конфлікт самостійно?

Отже, проаналізуємо етапи розв'язання конфліктів:

- формулювання проблеми з позиції кожної сторони конфлікту;
- переформулювання її так, щоб можна було врахувати одразу потреби обох сторін;
- за допомогою «мозкового штурму» отримайте альтернативні рішення;
- оцініть рішення;
- оберіть найкраще, найприйнятніше для всіх рішення;
- зафіксуйте розв'язання конфлікту (потисніть руки).

## **5. Рухавка.**

### **6. Вправа «Розв'яжемо ситуацію за батьків».**

– Давайте спробуємо уявити, що Ви вже дорослі й маєте власних дітей. Як Ви з позиції дорослого будете вирішувати сімейні ситуації та будете виховувати своїх дітей?

#### ***А) Виріши, який одяг носити.***

- Чи дозволите Ви своїй доньці вдягнути до школи короткі шорти?
- Чи дозволите Ви своєму синові вдягати брюки не його розміру?
- Що Ви робитимете, якщо на вулиці холодно, а Ваша дитина не хоче вдягати теплу шапку на голову?
- Що Ви робитимете, якщо ваші діти вдягають те, чого Ви не схвалюєте?

**Б) Виріши, яких друзів мати.**

- Чи дозволите Ви своїй дитині товаришувати з тим, хто вживає наркотики?
- З тим, хто в школі є неуспішним учнем?
- Чи будете Ви примушувати своїх дітей брати участь у шкільних заходах?
- Чи будете Ви дізнаватися і звідки спробуєте отримати інформацію про життя друзів Ваших дітей?

**В) Виріши, які телевізійні передачі дивитися.**

- Ви знаєте чи як Ви дізнаєтесь, що саме люблять дивитися Ваші діти?
- Хто має контролювати те, що дивляться Ваші діти?
- Що Ви маєте зробити, якщо дізнаєтесь, що вони дивляться передачі, які Ви не схвалюєте?
- Чи є на телебаченні програми, які пропагують насилля і які не можна дивитися Вашим дітям?

**Г) Вирішіть, як Ваша дитина має себе поводити з грошима.**

- Чи будете Ви давати своїй дитині гроші, скільки?
- Як Ви поставитеся до того, що вона купує на ці гроші цигарки?
- Як Ви будете контролювати те, що вона купує?

**Д) Виріши, коли лягати спати.**

- Чи буде впливати на успішність Ваших дітей час, коли вони засинають?
- Чи мають вони дотримуватися режиму дня впродовж тижня, у вихідні?
- Ваші дії, якщо Вашій дитині сняться погані сни?

**7. Діагностичний практикум.** Оцінювання способів реагування учнів у конфліктах (методика К.Н. Томаса, адаптована Н.В. Гришиною).

**8. Завершення заняття.**

## ЗАНЯТТЯ 7. Що таке демократія? Толерантність у взаєминах

**Мета:** створення бази знань з основ демократії та принципів права (рівність, справедливість, свобода, чесність). Актуалізація вмінь на самоопанування у стресових ситуаціях.

### 1. Вступ. Психологічний практикум. Вправа «Поводир».

- Що ви відчували? Чи були впевнені у своєму поводитиреві? Чому важливо терпимо ставитися до інших? 5–10 хв.

### 2. Міні-лекція. 10–15 хв.

Першою, найважливішою підставою для виникнення демократії можна вважати прагнення людини до свободи. Але чи досить лише цього прагнення і чи можливо досягти гармонії в суспільстві, де всі його члени прагнуть свободи й реалізації тільки власних інтересів, не зважаючи на інтереси інших? Мабуть, не досить.

Вдамося до простого прикладу. Уявіть собі, що на весь ваш клас є лиш один м'яч. А на перерві всім захотілося пограти з тим м'ячем. Але ж він один. Який, на ваш погляд, вихід? Найпростіший: хто сильніший, той і забере м'яча, й гратиметься доти, поки йому не набридне. А що ж решта? Більшість із «потерпілих» затамує образ на «сильного», й образа накопичуватиметься, й слабкіші об'єднуюватимуться проти сильного, і рано чи пізно конфлікту не уникнути. Є, правда, й інший варіант: тягти жереб. Якщо всі на це пристають, то значно пом'якшаться відносини в класі, хоча, зрозуміло, проблеми це не вирішує, адже всі хочуть пограти з м'ячем. Або ще варіанти: встановити графік гри м'ячем і тягти жереб за алфавітом імен учасників. Насамкінець можна запропонувати пограти в м'яча всім разом — наприклад, у баскетбол чи футбол.

Як бачимо, механізмів розв'язання проблеми чимало. Але у будь-якому разі реалізувати бажання кожного пограти м'ячем буде неможливо, якщо кожен з учасників не зрозуміє: особистої мети можна досягти, пам'ятаючи не тільки про себе одного. Різні варіанти узгодження власного інтересу з інтересами інших можна вважати демократичними процедурами.

Далі, якщо ви вже домовилися, що гратимете, наприклад, у футбол, то маєте погодити правила, за якими відбуватиметься гра,

й зі свого середовища вибрати суддю на матч. Кого ви виберете і які будуть до нього вимоги? Так, суддя має не заперечувати проти такої своєї ролі; більшість команди не проти вибору саме цього судді; усі рішення судді впродовж матчу слід всім виконувати; суддя не має судити в інтересах якоїсь однієї команди; якщо суддя не справляється з обов'язками чи зловживає своїми правами, то його можна змінити за рішенням не менш ніж половини всіх учасників гри.

**3. Психологічний практикум.** Представлення результатів методики оцінювання способів реагування у конфліктах.

#### **4. Рухавка.**

#### **5. Дискусія «Чесність і справедливість».**

- Чи завжди однакове ставлення до всіх людей є справедливим?
- Чи не буває іноді більш справедливим з різними людьми поводитися по-різному?
- Чи не вимагають певні обставини спеціального підходу?

Давайте розглянемо таку ситуацію: учитель роздає математичний текст і пояснює класові, що всі учні, крім Каті, мають 30 хвилин на його виконання. Катя, яка протягом тривалого часу була відсутня, має 40 хвилин на завершення тесту.

- Чи ви вважаєте це справедливим?
- Які обставини стали причиною прийняття такого рішення вчителем?
- Чи може вчитель допомагати одним учням більше, ніж іншим? Коли це буде несправедливо?
- Чи вважає хто-небудь, що до нього ставляться несправедливо?
- Що можна зробити для виправлення такої ситуації?

Під час обговорення учні мають зрозуміти, що залежно від обставин однакове поводження з усіма не завжди означає чесність і справедливість, так само як неоднакове поводження з конкретними людьми не завжди є свідченням нечесності й несправедливості.

#### **6. Вправа «Аукціон».** Закріплення матеріалу попереднього уроку.

- Запропонуйте один із способів виходу зі стресової ситуації.

#### **7. Завершення.**

## ЗАНЯТТЯ 8. Стереотипи та передсуди

**Мета:** розвиток здатності визначати і формулювати узагальнення. Формування здатності розрізняти стереотип і факт. Оволодіння умінням критичного мислення.

**1. Вступ. Вправи «Усмішка по колу», «Асоціації».**

**2. Вправа «Як утворюється стереотип».**

- Назвіть продукт харчування, який вам не подобається (солодка картопля).

Отже, солодка картопля погана на смак. Солодка картопля має жовтий колір. Можна узагальнити, що всі продукти харчування жовтого кольору погані на смак. Це приклад створення стереотипу. Ви можете погодитися з таким висновком? Назвіть інший продукт жовтого кольору, але приємний на смак. Чи варто відмовлятися від усіх продуктів харчування жовтого кольору? Спробуйте придумати власний приклад. Розпізнайте «приховані» узагальнення. 1) Джон б'є малюків. Джон — американець. Отже, усі американці хулігани. 2) Горобець, має крила. Птахи мають крила. Отже, горобець птах, бо він має крила. 3) Іван Іванович — учитель. Вчителі розумні. Отже, Іван Іванович розумний, адже він вчитель. 4) Діма — хлопець. Хлопці люблять футбол. Отже, Діма хлопець і тому любить футбол.

**3. Міні-лекція «Що таке стереотип».**

Так виникають стереотипи — узагальнення, які стосуються людей і передаються через культурне середовище. І навіть коли ми зустрічаємося із суперечливими фактами, то змінити думку дуже важко. Ми стаємо заручниками стереотипів, упередженого ставлення.

У стереотипах є частка істини. Стереотип, подібно до надмірного узагальнення, перебільшує факти або виходить за їхні межі. Їх використовують із метою виправдання власної позиції. Існують стереотипи щодо статі та національності, певних расових, етнічних, релігійних та класових груп. Наприклад, антисеміт буде стверджувати, що всі євреї люблять гроші.

- Стереотип — це переконання у тому, що певна група людей має схожість. Наприклад, стереотипи щодо статі.
- Які ви знаєте стереотипи?

- Що ви відчуваєте, якщо про вас судять на основі стереотипу?
- Коли і яким чином стереотипи можуть бути корисними?
- А коли завдають шкоди тому, чиє мислення базується на стереотипах?

#### **4. Рухавка.**

#### **5. Вправа «Стереотипи і факти».**

Учня роздаються папірці з текстом із завданням визначити, які твердження є стереотипами, а які — фактами.

1. Аборигени — примітивні й відсталі люди.
2. Більшість людей віком понад 65 років не мають постійної роботи.
3. Політики — безчесні люди, яким не варто довіряти.
4. В Ізраїлі живуть заможні люди.
5. Жінки надто емоційні, щоб їм довіряти відповідальні урядові посади.
6. Кока-кола розчиняє цвяхи.
7. Уряд України складається здебільшого з чоловіків.
8. Євреїв більш за все на світі цікавлять гроші.
9. Люди, прикуті до інвалідного візка, не можуть займатися таким видом спорту, як футбол.
10. Сполучені Штати — це дуже багата країна з величезними природними ресурсами.
11. Городяни не заслуговують на таку довіру, як селяни.
12. Африка — це континент джунглів і тропічних лісів.
13. Раніше люди були простішими, добрішими та не такими практичними.
14. Чеченці займаються розповсюдженням наркотиків.
15. Українська мова не може бути мовою філософії.
16. Серед населення України жінки переважають над чоловіками.
17. Усі, хто при владі, — крадуть.
18. Хлопці сміливіші за дівчат.
19. У Польщі живуть поляки.
20. Українці найбільше люблять їсти сало.

#### **6. Завершення заняття.**



## **ЗАНЯТТЯ 9. Конструювання власного майбутнього**

**Мета:** *активізувати уявлення про цінність людського буття. Сформувати позитивний образ потребового майбутнього за допомогою арт-засобів.*

**1. Вступ. Вправа «Усмішка по колу».**

**2. Вступна бесіда «У чому сенс життя».**

- Давайте спробуємо разом з'ясувати, у чому мета вашого життя. Яку мету ви ставите перед собою?

**3. Проективна методика «Конструювання власного майбутнього».**

Метод полягає у представленні дитиною власної біографії та уявлення про свій майбутній життєвий шлях або важливі події, які презентуються за допомогою проєкції на папір засобами різноманітного підручного матеріалу (нитки, клаптики тканин, малюнки із журналів). На виконання завдання учням відводиться 20 хвилин. Наголошується, що після виконання роботи учням потрібно буде розповісти про себе та власне майбутнє, представити його через ключові життєві події. Для побудови своєї біографії дітям, насамперед, пропонується уявити цілісний образ свого життя: чи то дерево, чи корабель, чи будинок, чи квітка, чи скеля.

Під час представлення дитиною своєї роботи вчитель уточнює у неї: як вона буде себе поводити в разі досягнення успіху чи зазнаючи невдачу; чи схильна вона підкоритися волі збоку, чи буде сама розв'язувати свої проблеми; чи буде вимогливою до себе та інших; чи буде надавати допомогу іншим і т. п.

Аналізуючи роботи учнів, вчителем звертається увага на те, наскільки розвинена перспектива пошуку власного сенсу життя. Важливо викликати в дитини позитивні емоції щодо майбутнього.

**4. Завершення. Учні діляться враженнями від проведеної роботи.**

- Дякую всім за уважність, зацікавленість та щирість. Це було останнє заняття нашого курсу. Які ви можете назвати теми, що стали для вас цікавими? А які вправи, запропоновані вам під час занять, запам'яталися найбільше?

Цикл практичних занять «Я і держава»<sup>1</sup>

(методична розробка)

Тема	Мета	Вправи
ТЕМА 1. «Я поважаю свою країну»	Розвиток національної ідентичності	<b>Творча вправа:</b> <i>малюнок «Герб представника етнічної спільноти»</i>
ТЕМА 2. «Демократія — це...?»	Розуміння демократії як демократії участі	<b>Творча вправа:</b> <i>Колаж «Демократія – це...»</i>
ТЕМА 3. «Що таке компетенції?»	Усвідомлення важливості власної участі не тільки в голосуванні, а й у суспільних справах. Розуміння поняття «компетенції», їх ролі й призначення	<b>Групова дискусія на тему:</b> <i>«Чи можлива в країні демократія без участі громадян?».</i> <b>Міні-лекція на тему:</b> «Що таке компетенції?»
ТЕМА 4. «Крокуємо до впевненості» 4.1. «Ознаки впевненої, невпевненої й агресивної поведінки»	Формування навичок оцінки ознак упевненої, невпевненої й агресивної поведінки та прогнозування її наслідків (розуміння того, що те, наскільки людина вмє впевнено, але не агресивно, формулювати свої права й вимоги, часто визначає перебіг й результат вирішення питання)	<b>Групова дискусія на тему:</b> <i>«Чим відрізняються між собою впевнена, невпевнена та агресивна поведінка?».</i> <b>«Мозковий штурм» на тему:</b> <i>«За якими ознаками можна відрізнити впевнену в собі людину від невпевненої?».</i> <b>Практичне завдання</b> — складання порівняльної таблиці. <b>Вправи на діагностику</b> впевненої, невпевненої та агресивної поведінки
4.2. «Віра у власні сили й можливості — запорука успіху (успішного вирішення питань)»	Підвищення самооцінки, вироблення навичок позитивного самонастановлення та самопідкріплення успіхами (власними чи з досвіду інших людей, груп, організацій тощо)	<b>Вправа</b> «Мої позитивні якості». <b>Вправа</b> «Як мені чудово вдаються ці справи». <b>Розгляд</b> алгоритму досягнення мети з акцентуванням уваги на кроках позитивного самонастановлення та самопідкріплення успіхами

<sup>1</sup> Використані джерела наведено у списку літератури до розділу III.

<p>ТЕМА 5. «Ситуації відстоювання прав та інтересів»</p>	<p>Научитися виділяти ситуації, у яких людина може наполягати на своїх правах; спільно виробити рекомендації для впевненої поведінки</p>	<p><b>Розгляд</b> ситуації «Повернення товару, що виявився бракованим». Чотири основних правила поведінки при висуванні вимог.  <b>Аналіз</b> ситуації й прогнозування можливого перебігу її вирішення (на основні моделі соціальної взаємодії).  <b>Групове обговорення:</b> «Рекомендації для впевненої поведінки».  <b>Знайомство з алгоритмом</b> розв'язання проблем (на основі ситуації)</p>
<p>ТЕМА 6. «Аналіз інформації суспільно-політичного спрямування»</p>	<p>Мотивування до пошуку фактів; вироблення умінь відокремлювати факти від думок й інтерпретацій, розвиток критичності мислення</p>	<p><b>Вправа</b>  «Викривлення інформації».  <b>Вправа</b> «Аналіз інформації».  <b>Вправа</b> «Розширений аналіз повідомлення»</p>

Розглянемо представлений вище цикл практичних занять детальніше (з описом усіх практичних та творчих вправ, наданням методичних рекомендацій для ведучого тощо).

## ТЕМА 1. «Я поважаю свою країну»

### 1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

1) **Знайомство.** Представлення ведучого, повідомлення теми заняття. Пропозиція познайомитись із учасниками.

**Вправа «Я знаю...»** [7].

*Опис вправи:* учасник, тримаючи м'яч, каже: «Я — (його ім'я), і я знаю... (називає відому людину, яка зробила значний внесок до культурно-історичного спадку України чи видатну особистість)», після чого перекидає м'яч іншому. Наступна людина має таким самим чином представитися й назвати іншу знаменитість. Після того як м'яч побуває в руках кожного, його перекидають у зворотному порядку, і той, хто кидає, називає на ім'я того, кому він збирається кидати м'яч.

*Необхідні матеріали:* м'яч (невелика м'яка іграшка, чи «сніжок», зроблений із зім'ятих паперових листів).

*Психологічний сенс, мета:* знайомство, згуртування членів групи.

**Вправа «Знайомство рухами».**

*Опис вправи:* Учасник, який починає вправу, називає групі своє ім'я й супроводжує його яким-небудь нескладним рухом, що виражає його настрій (приміром, енергійне підстрибування, чи «руки в боки», або будь-яке інше). Його сусід справа повторює ім'я та рух попереднього учасника, після чого вимовляє свої ім'я й демонструє свій рух. Третій учасник повторює імена й рухи двох попередніх, після чого додає свої і т. д. до останнього учасника (якщо група становить не більш ніж 8-10 осіб). При великій групі число повторів краще обмежити 4-5.

*Психологічний сенс, мета:* знайомство, єднання, розминка. Вправа дає змогу запам'ятати імена учасників.

*Обговорення:* які емоції виникали в ході виконання цієї вправи? Які рухи запам'ятались, здалися найбільш несподіваними, цікавими? Яку інформацію про людей можна взяти виходячи з того, як вони представляються та які рухи виконують?

2) **Правила групи.** Ознайомлення з правилами роботи, погодження із членами групи. Ці правила доцільно написати на фліп-

чарті або ватмані й вивішувати перед кожним заняттям. Можна запропонувати для обговорення такі правила роботи в групі:

- виявляти активність;
- слухати один одного не перебиваючи;
- говорити тільки від свого імені;
- якщо інформація адресована комусь конкретно, то звертатись до цієї людини напряду, а не говорити про неї в третій особі;
- не поширювати й не обговорювати поза заняттями особисту інформацію про учасників;
- уникати критики при виконанні вправ. Якщо ж виникає гостра потреба щось покритикувати — дочекатись обговорення вправи;
- у випадку небажання виконувати якусь вправу учасник має право відмовитись, не пояснюючи причини цього, проте він має публічно заявити про свою відмову;
- говорити про те, що заважає ефективній роботі [7; 20; 22].

*Запитання для обговорення:* чи є ще правила, які б ви хотіли внести, додати до запропонованих?

Принципи співпраці:

1. *Принцип позитивності* — бути позитивним у ставленні до себе та інших. Не критикувати, виявляти повагу, терпимість.

2. *Принцип пунктуальності* — вчасно розпочинати й закінчувати роботу над завданням; дотримуватись регламенту.

3. *Працювати на результат* — виявляти активність; усвідомлювати мету завдання чи вправи; прислуховуватись до думок інших тощо [12].

*Запитання для обговорення:* чому важливо дотримуватись принципів співпраці?

**3) Очікування.** З'ясування очікувань учасників.

## **2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.**

*Творча вправа: малюнок «Герб представника етнічної спільноти».*

*Опис вправи:* учасникам пропонується уявити себе типовим представником етнічної спільноти і за допомогою засобів образотворчого мистецтва (фарби й папір різних форматів) виконати малюнок

з орієнтацією на власні асоціації. Після цього придумати девіз, коротку розповідь про етнічну спільноту чи історію створення герба.

*Мета:* усвідомлення й утвердження національної ідентичності, розвиток почуття поваги до культурної спадщини, державної символіки, гордості за свій народ та його надбання, розвиток відчуття приналежності до країни.

*Обговорення:* особлива увага приділяється розумінню «Герба» самим автором, його рефлексія щодо нього дуже важлива. Учасники представляють роботу групі, розкривають символізм використаних у малюнку образів, діляться почуттями, що виникали в процесі роботи і презентації.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.

## **ТЕМА 2. «ДЕМОКРАТІЯ — ЦЕ...»**

### **1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.**

Повідомлення теми заняття. Продовження знайомства з учасниками.

*Вправа «Вітання без слів»* [7].

*Опис вправи:* учасникам пропонується протягом 2-3 хвилин вільно рухатись по приміщенню й встигнути за цей час привітати якомога більше людей. Робити це потрібно без слів, будь-якими іншими способами: кивком голови, потиском рук, дотиками і т. д. При цьому кожен спосіб учасник може використати лише один раз. Для кожного наступного вітання потрібно придумати новий спосіб.

*Психологічний сенс, мета:* знайомство, сприяння розкутості, згуртуванню учасників.

*Обговорення:* кому скільки людей вдалося привітати? Що було складніше — придумувати нові способи вітання чи демонструвати їх, із чим це пов'язано? Можливо, у когось виник психологічний дискомфорт. Якщо так, то в які саме моменти це відбулося та чим він викликаний?

## 2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

*Творча вправа: Колаж «Демократія — це...».*

*Опис вправи:* учасникам пропонується створити на ватмані спільний колаж на тему: «Демократія — це...» (на роботу відводиться приблизно 30–40 хвилин). Потім група представляє свою роботу, розповідає про свій колаж.

Колаж — техніка, що полягає у приклеюванні чи прикріпленні у будь-який інший спосіб (наприклад, за допомогою скотчу, скріпок, степлера, пластиліну тощо) на основу (найчастіше паперову) найрізноманітніших «вирізочок», тобто друкованих зображень, що продукують соціальні проекти (фотографій, зображень з журналів, газет, листівок, плакатів, а також якихось їхніх деталей, слів, букв, символів) на задану тему та може доповнюватись малюнками, фотографіями, написами і т. д. Фотографії (ідеться про друковані зображення із журналів та газет), як відомо, підкреслюють конкретність і певний діапазон того, що пропонує дане суспільство [9], а тому колаж якнайкраще підходить для відображення визначеного аспекту соціальної дійсності.

*Необхідні матеріали:* 1) папір для основи (ватман). При невеликій групі в 4—6 осіб достатньо 1 аркуша ватману, для 6–8 учасників можна запропонувати склеїти 2 аркуші. Групу від 9 осіб доцільно розділити на 2 підгрупи, кожна з яких створюватиме свій колаж; 2) ножиці для вирізання зображень; 3) клей, степлер, скотч, скріпки (для кріплення); 4) різноманітні журнали, плакати, газети, листівки і т. д., а також кольорова крейда й пензлики, фарби.

*Мета:* дозволяє виявити уявлення учасників про демократію, збагатити їх уявлення за рахунок представлення й обговорення різних поглядів, допомагає зрозуміти сутність демократії участі.

*Психологічний сенс:* спільна групова робота сприяє розвитку вміння обговорювати поставлене завдання, визначати шляхи його виконання, спільно вирішувати завдання, а також згуртуванню, єднанню групи, налагодженню внутрішньогрупової взаємодії, розвиває креативність мислення, веде до розвитку толерантності до будь-яких відмінностей: інших поглядів, думок, позицій.

*Обговорення:* можна проводити на двох рівнях:

*Перший рівень обговорення* пов'язаний зі з'ясуванням спектра уявлень учасників про демократію. Що представлено на колажі? (Учасникам пропонується розповісти про свій творчий продукт так, як вони хочуть.) Що таке демократія, які її складові? Це представлена демократія в нашій країні? чи може те, якою вона повинна бути (ідеальні уявлення про неї)? чи це якісь абстрактні поняття? чи це «західний» зразок демократії?.. Чи можлива демократія без участі громадян?

**До уваги ведучого.** Ведучому потрібно самому добре знати, що таке демократія, у чому вона полягає, які її основні функції, основні моделі демократії — їх переваги й обмеження тощо.

*Другий рівень обговорення* стосується особливостей взаємодії учасників у групі. Спостерігаючи, а потім обговорюючи з учасниками групи особливості самого процесу створення ними колажу, звертаємо увагу на те, як було організовано роботу групи: йшла спільна робота чи у підгрупах? Чи був у групі лідер? Один чи кілька? Чи було розподілено функції всередині групи (наприклад, хтось координує всю роботу, хтось підбирає вирізки із журналів, хтось розміщує їх на папері, хтось клеїть, хтось представляє колаж і т. д.) чи кожен діяв на власний розсуд? Чи було загальне обговорення теми? Чи кожен висловив власну думку й у якій формі це було зроблено? Як приймалося рішення щодо сюжету колажу чи воно взагалі не приймалося? Працювали заради спільної мети чи кожен за себе? Яким був ступінь активності кожного члена групи у творчій діяльності та який їхній внесок у кінцевий продукт?

Важливим є питання про те, яким чином те, що відбувалося в групі з кожним учасником у процесі роботи над колажем, пов'язане з його проявами в житті, у соціумі. Обговорення всіх цих питань веде до рефлексії людини про властиві йому паттерни й моделі поведінки, про стратегії й особливості взаємодії в групі, про ступінь їхньої ефективності. До того ж у результаті такої роботи не тільки розширюються границі бачення теми, але й є можливість ознайомитися і «примірити» на себе інші, відмінні від власних, стратегії поведінки.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.



## ТЕМА 3. «Що таке компетенції?»

### 1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

Повідомлення теми заняття. Очікування від заняття. Вправа на «розігрів» учасників, включення їх в роботу.

**Вправа «Мені подобаються...»** [12].

*Опис вправи:* учасники сидять у колі. Ведучий встає в центр і пояснює правила. Вони полягають у тому, що людина в колі каже: «Мені подобаються ті, хто...» — і називає якусь властивість (позитивну чи принаймні нейтральну), ту, що відображає сильні сторони кількох присутніх. Це можуть бути як ознаки зовнішності, так і психологічні якості, певні уміння, життєві події і т. д. (наприклад, у кого світлі очі, хто сьогодні проснувся в гарному настрої, хто вміє грати на музичних інструментах тощо). Після того як названо чергову ознаку, учасникам, які її мають, слід підвестися, ступити в центр кола, а потім зайняти стілець, що звільнився іншими. У колі на один стілець стає менше, ніж граючих, тому хтось залишиться без місця, бо ведучий намагається знайти собі стілець. Той, хто затримався, сам стає ведучим і називає наступну ознаку.

*Психологічний сенс, мета:* сприяє підкресленню схожості учасників (що підвищує згуртованість групи), сприяє мобілізації уваги в групі.

*Обговорення:* учасники обмінюються враженнями, а також тим, які факти один про одного вони взнали, що запам'яталось, що видавалось найцікавішим.

### 2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Можна нагадати про основні висновки, зроблені на попередньому занятті, й повідомити про продовження розпочатої теми.

**Групова дискусія на тему: «Чи можлива в країні демократія без участі громадян?».**

*Мета:* сприяти усвідомленню важливості власної участі кожного учасника не тільки в голосуванні, а й у громадських справах.

**До уваги ведучого.** Досягнення цієї навчальної мети (аналіз досвіду учасників, підготовка їх до сприймання нової інформації) супроводжується формуванням в учасників навичок спілкування, демократичної комунікації. Тому ведучий заохочує учасників до рівної

участі в дискусіях, до висловлення власних ідей, демонструє ширшу увагу до всіх, дякуючи кожному учаснику за висловлювання, запитання, ідею тощо. Якщо хтось повсякчас домінує над групою під час дискусії, то обмежити це можна, сказавши, приміром: «А тепер давайте послухаємо, що скаже хтось інший або інша...» чи «Я б хотіла (хотів), щоб кожен мав можливість висловитись...» тощо.

*Обговорення:* у ході обговорення варто звернути увагу на такі запитання: Що таке учасницька демократія? Навіщо вона потрібна, що дає людині й суспільству? У чому конкретно (у яких справах школи, інституту, громадських об'єднань і т. д.) я можу брати участь? Що це мені дасть? Що саме мені потрібно (які знання, навички, уміння, особистісні якості тощо) для ефективної участі? щоб краще почуватися в суспільстві? задля адекватнішого орієнтування в суспільно-політичному й інформаційному просторі? (Мета: з'ясувати й сприяти усвідомленню основних необхідних умінь та психологічних властивостей особистості для підвищення самоефективності).

Особливу увагу слід звернути на обговорення останнього питання, активізуючи його детальне обговорення й, у разі потреби, спрямовуючи увагу передусім на такі питання, як важливість у наш інформаційно перенасичений час уміти відрізнити факти від думок й інтерпретацій, володіти навичками самостійної оцінки політичних подій, меседжів (тобто інформаційних повідомлень) задля вироблення власної думки, протидії маніпуляціям. Варто також акцентувати увагу на необхідних особистісних психологічних якостях, як-от: впевненості в собі та власних силах, позитивній самооцінці, поважному ставленні до себе та інших, що сприяє підвищенню самоефективності загалом та політичної ефективності особистості (або групи) зокрема. Обговорення цього питання також м'яко підводить учасників до основних понять і питань, з якими пропонується працювати на подальших заняттях.

*Міні-лекція на тему: «Що таке компетенції?».*

► Визначення поняття «компетенції», їх роль і призначення. Основні (базові) соціальні, громадські й політичні компетенції та їхні функції (див. параграф 1.4).

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.

## ТЕМА 4. «Крокуємо до впевненості»

### 4.1. «Ознаки впевненої, невпевненої й агресивної поведінки»

#### 1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

Повідомлення теми заняття. Очікування від заняття. Вправа на «розігрів» учасників, включення їх у роботу.

#### *Вправа «Побудова фігур» [7].*

*Опис* вправи: учасники вільно, хаотично рухаються у приміщенні. За командою ведучого вони закривають очі й намагаються стати так, щоб утворити ту геометричну фігуру, яку названо ведучим (коло, трикутник, квадрат, «змійка», ромб тощо). Коли всі готові, за командою ведучого відкривають очі й дивляться, що вийшло в результаті.

*Психологічний сенс, мета:* сприяє формуванню взаєморозуміння, вироблення навичок впевненої поведінки при необхідності приймати рішення в умовах обмежень наявної інформації, брати на себе відповідальність за свою частину в спільній роботі.

*Обговорення:* наскільки успішно учасники оцінюють побудову різних фігур? Що потрібно від учасників задля того, щоб упоратися із цим завданням? Навряд чи можливе виконання такого завдання, якщо кожен буде діяти індивідуально, не звертаючи уваги на інших. Що забезпечує можливість взаєморозуміння в таких ситуаціях, та ще й коли в учасників закриті очі?

#### 2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

**Групова дискусія на тему: «Чим відрізняється між собою впевнена, невпевнена та агресивна поведінка?».**

*Мета:* розвиток навичок колективного обговорення і прийняття рішень.

*Запитання для обговорення:* Що таке впевненість у собі? У чому вона полягає й виражається?

Після короткого обговорення, ведучий підсумовує висловлені думки й за потреби роз'яснює окремі аспекти щодо сутності впевненої поведінки.

► Вести себе впевнено не означає вести себе нагло й безцеремонно. *Якщо в певній ситуації людина пред'являє законну вимогу й наполягає на тому, щоб її виконали, то її поведінка буде ефективною тільки тоді, коли вона дійсно допоможе їй досягти поставленої мети* (тобто домогтися виконання своєї вимоги). Водночас якщо ця вимога об'єктивна, то агресивна поведінка не буде доречною й напевно не принесе користь справі. Звісно, можливо навіть, що в результаті цього інша людина піддасться вашому тиску й напору, відчує себе пригніченою, «придушеною», підкореною й виконає все, чого ви вимагали. Але можливий й зовсім інший хід розв'язання проблеми — ваша агресивність може викликати супротив, що, у свою чергу, знизить ймовірність виконання вашої вимоги. До речі, це не означає, що від агресивної поведінки потрібно навідріз і назавжди відмовитись (у певних випадках вона може бути навіть корисною). Кожна людина може поводитись так, як вважає «правильним» у тій чи тій ситуації за умови поважного ставлення до права іншої людини на фізичну і моральну недоторканність. Але при цьому завжди *слід прогнозувати наслідки своїх дій!* Для того ж, щоб розуміти наслідки своїх дій, необхідно передусім *чітко відрізнити агресивну поведінку від впевненої*. Адже відомо, що *те, наскільки людина вміє впевнено, але не агресивно, формулювати свої права й вимоги, часто визначає перебіг і результат вирішення питання*.

**«Мозковий штурм» на тему: «За якими ознаками можна відрізнити впевнену в собі людину від невпевненої?»**

**До уваги ведучого.** Правила «мозкового штурму»:

1. Ініціюється процес вироблення ідей, стимулюється творчість, приймаються будь-які ідеї щодо теми.
2. Можна повторюватись.
3. Не доцільно критикувати, робити зауваження, коментувати.
4. Не варто перебивати творчий процес запитаннями [20; 23].

Після обговорення, ведучий підсумовує:

► Спостерігаючи за певними зовнішніми ознаками дій людини, можна оцінити, чи є вони агресивними, упевненими чи неупевненими. До таких ознак відносять: голос (гучність, тон, манеру говорити); позу, осанку людини, «мову тіла» (особливості жестикуляції, міміки); контакт очей; форму і зміст вимоги (чи то висловлювання).

**Практичне завдання.** Після цього ведучий пропонує разом скласти порівняльну таблицю характеристик упевненої, неупевненої й агресивної поведінки за виділеними критеріями. Таблиця малюється на дошці або ватмані — так, щоб її було добре видно всім учасникам.

*Мета:* формування навичок оцінки ознак впевненої, неупевненої й агресивної поведінки та прогнозування її наслідків.

Критерій оцінки	Агресивна поведінка	Упевнена поведінка	Неупевнена поведінка
Дистанція спілкування			
Контакт очей			
Жестикуляція, міміка			
Голос (тон, гучність, манера)			
Почуття			
Формулювання вимоги			
Зміст повідомлення (вимоги)			
Обґрунтування вимоги			
Вплив			

Ведучий знову ініціює *обговорення* конкретних ознак різних типів поведінки, які записуються у відповідні клітинки таблиці. Наприкінці може вийти приблизно таке наповнення таблиці [18; 23]:

<b>Критерій оцінки</b>	<b>Агресивна поведінка</b>	<b>Упевнена поведінка</b>	<b>Невпевнена поведінка</b>
<i>Дистанція при спілкуванні</i>	Мінімальна. На партнера «наступають», вторгнення на його територію	Оптимальна. Відповідає прийнятим стандартам дистанції офіційної поведінки	Тенденція до збільшення: від партнера «відступають», починають говорити з великої відстані
<i>Контакт очей</i>	Надто пильний, нав'язливий погляд прямо в очі, або відсутність контакту	Сталий контакт очей: дивляться в очі партнеру в момент висунення вимог, відводять погляд, слухаючи заперечення	Відсутність контакту очей: дивляться собі під ноги, на стелю, у свої папери, але не в очі співбесіднику
<i>Жестикуляція, міміка</i>	Бурна. Неконтрольована. Загрозлива.	Підкреслює й відповідає сенсу сказаного. Жива. Розслаблена осанка	Практично відсутня чи напружена. Дрож й хаотичні рухи. Судорожно перебирають папери, не знають, куди діти руки
<i>Голос (тон, гучність, манера)</i>	Напружений, підвищений тон або загрозливо тихий; погрозливі інтонації. Крики, короткі «рублені» фрази	Досить гучний, чіткий, виразний, упевнені інтонації	Тихий, невпевнений
<i>Почуття</i>	Гнів, ярість, злість. Ігнорування прав інших. Безкомпромісність	Спокій, упевненість	Страх, вина, тривога
<i>Формулювання вимоги</i>	Загрозливе, принизливе, скривджуюче. Накази і погрози	З р о з у м і л е , однозначне	Незрозуміле, неясне, нерішуче
<i>Зміст повідомлення (вимоги)</i>	Докори, загрози, накази, образи	Інформування про свої права, бажання, наміри, дії. Використання слова «Я»	Надлишкові виправдання, пояснення, вибачення, замовчування своїх потреб. Безособові речення
<i>Обґрунтування вимоги</i>	Ніяких пояснень й обґрунтувань не дається	Точне й чітке обґрунтування	Надто довге й заплутане, наповнене вибаченнями й непотрібними поясненнями
<i>Вплив</i>	Співбесідник відчуває себе заляканим чи спровокованим	Співбесідник відчуває, що його визнають, відчувається рівноправним	Співбесідник відчуває свою перевагу та/або відчуває жалість

**Вправа.** Можна також запропонувати учасникам *показати, відтворити* окремі ознаки поведінки, *розіграти сценки*.

**Вправи на діагностику впевненої, невпевненої та агресивної поведінки** [розділ III, 23].

*Інструкція:* спробуйте відрізнити впевнену, невпевнену й агресивну поведінку. На бланках наведено різні ситуації, учасники яких діють або впевнено, або невпевнено, або ж агресивно. Визначте, про який спосіб поведінки йдеться. Поставте в колонці справа позначку (наприклад, хрестик) відповідно до того, як Ви оцінюєте описану поведінку особи: як упевнену (У), невпевнену (Н) чи агресивну (А).

Упевнена, невпевнена чи агресивна поведінка?	У	Н	А
(1) Ви розробляєте й впроваджуєте спільний проект з колегою, який постійно уникає виконання своєї частки роботи. Сьогодні він знову Вас запитує, чи не могли б Ви йому допомогти. Ви кажете: «Так, ...ну, так, гм-м, я думаю, що так, домовились, хоча у мене дуже болить голова»			
(2) Ви не можете написати доповідь, оскільки не знаєте точно, яка саме інформація Вам для цього потрібна і де б Ви могли її знайти. Ви кажете самі собі: «Який же я дурний – я навіть не знаю, з чого розпочати»			
(3) Уявіть, що Ви єдина жінка серед семи чоловіків на засіданні комісії. На початку засідання голова комісії просить Вас вести протокол. Ви відповідаєте: «Ні, Ви ж знаєте, що я не буду секретарем зборів тільки тому, що я жінка»			
(4) Уявіть, що Ви єдина жінка серед семи чоловіків на засіданні комісії. На початку засідання голова комісії просить Вас вести протокол. Ви відповідаєте: «Добре, я сьогодні вестиму протокол. Але на наступних засіданнях ми робитимемо це по черзі»			

**Приклад 1.** Людина, описана в цій ситуації, веде себе невпевнено. Вона не висловлює, не виражає своїх потреб і бажань. Вигук «гм-м» якраз свідчить про невпевненість. Такими людьми часто маніпулюють.

**Приклад 2.** У цьому прикладі людина веде себе невпевнено. Замість того щоб проконсультуватись чи запитати в того, хто міг би їй допомогти, вона ставить під сумнів власні здібності.

Водночас таку поведінку учасники часто класифікують як агресивну, вважаючи, що ця людина веде себе агресивно, ображуючи себе [23].

► Невпевнена й агресивна поведінка часто межують одна з одною, крокують разом. Можна навіть сказати, що агресивна поведінка часто є наслідком непевненості в собі!

**Приклад 3.** Приклад агресивної поведінки. Вимога вести протокол може, але не повинна бути пов'язана з тим, що людина, до якої звернулися із цієї пропозицією, — жінка. У даному прикладі жінка вважає, що її попросили вести протокол саме з цієї причини. Відповідно, вона веде себе агресивно.

**Приклад 4.** Жінка демонструє впевнену поведінку. Вона не припускає, не намагається «вгадати» мотивів присутніх чоловіків. Вона згодна вести протокол, якщо в подальшому чоловіки теж це робитимуть по черзі, на рівних умовах.

Упевнена, непевнена чи агресивна поведінка?	У	Н	А
(5) Вас запросили на співбесіду. Під час її проведення менеджер з персоналу дивиться на Вас оцінюючим поглядом і каже неоднозначно: «Так, Ви дійсно маєте такий вигляд, начебто маєте всі дані для цієї вакансії». Ви відповідаєте: «Я впевнений, що маю професійні навички, потрібні для цієї посади»			

**Приклад 5.** Якщо Ви не можете дозволити собі поводитись агресивно. За таких неоднозначних натяків недоцільно відповідати агресивно. Краще згадати про впевненість у собі й у такий спосіб показати, що Ви «не згодні на все» заради отримання цієї роботи. Зрозуміло, що в такій специфічній ситуації варто пам'ятати про те, що від рішення менеджера з персоналу залежить, чи отримає ця людина це місце чи ні. Тому Вам потрібно справити на нього гарне враження про себе. Тоді як агресивна відповідь, можливо, викликала б зворотний результат.

► Вправи на діагностику впевненої, непевненої й агресивної поведінки не мають на меті «втримати» людину від певного способу поведінки. Вони, швидше, спонукають до усвідомлення й розуміння ознак і звичних паттернів поведінки у ситуаціях соціальної (а ширше — громадсько-політичної) взаємодії. Важливо, щоб людина розуміла, як саме вона себе веде та які наслідки може мати така поведінка.



► Отже, важливо вміти відрізнити впевнену, агресивну й невпевнену поведінку. Це дасть Вам змогу зрозуміти, усвідомити, як саме ви поводитесь: упевнено, невпевнено чи агресивно. Тоді Ви зможете оцінити наслідки Ваших дій. Цілком імовірно, що Ви вже зрозуміли, що найбільш оптимальною є впевнена поведінка.

**Практичне завдання.** Можна запропонувати учасникам пригадати та навести приклади (або записати, а потім прочитати) приклади впевненої, невпевненої та агресивної поведінки. За браку часу можна запропонувати це як домашнє завдання.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.

## **ТЕМА 4. «Крокуємо до впевненості»**

(продовження)

**4.2. «Віра у власні сили й можливості — запорука успіху (успішного вирішення питань)».**

### **1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.**

Повідомлення теми заняття. Очікування від заняття. Вправа на «розігрів» учасників, включення їх у роботу.

### **2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.**

**Вправа «Мої позитивні якості»** [23].

*Опис вправи:* візьміть трохи часу й спокійно поміркуйте над тим, якими позитивними якостями Ви володієте, і запишіть їх. Спробуйте при цьому спостерігати за собою. Які думки у Вас при цьому виникають?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

*Обговорення:* Чи написали Ви позитивні якості? Легко Вам було це зробити чи ні? Якщо ні, чи помітили Ви бар'єри, що перешкоджали виконанню цього завдання? Що для Вас легше — називати свої позитивні чи негативні якості? Що є більш звичним? ...Поміркуйте над тим, що саме Вам приходило в голову, коли Ви думали про

Ваші позитивні якості? Чи були думки, які Вас турбували? Якщо так, то які саме думки Вас непокоїли, тривожили?

► Приміром, багато людей з легкістю назвуть велику кількість власних «недоліків», тоді як визначитись із позитивними своїми властивостями їм буде значно важче; вони також важко приймають похвалу та компліменти, не вміють їм відкрито радіти. Окрім цього, побутує досить поширена думка про те, що людина має бути самокритичною, а не «гордовитою» чи «зарозумілою». Водночас надмірна самокритичність (так само, як і постійна критика з боку оточуючих людей) сприяє акцентуванню уваги передусім на так званих недоліках особистості у збиток її надбанням, здобуткам і позитивним якостям, що, у свою чергу, знижує самооцінку, впевненість у собі та спричинює низьку самоефективність.

► Психологи довели, що похвала чи підкреслення позитивних сторін людини значно ефективніше, порівняно з критикою чи осудами, впливає на її навчання й конкретну поведінку.

*Обговорення:* якщо «покласти руку на серце» та бути максимально відвертим із собою — чи можете Ви себе хвалити? Пригадайте випадок, коли Ви пережили складну для себе ситуацію... Ще раз поміркуйте над тим, як Ви поводитись. Які епізоди вам приходять у голову першими — невдалі чи вдалі? Про що Ви згадуєте передусім — про те, що вам не вдалось, чи все-таки про те, чого вдалось досягти (навчитися) у даній ситуації? Чи, можливо, на вдалі рішення, розв'язання питання, на здобутки Ви навіть не звертаєте уваги чи вважаєте їх надто незначними, незначущими? Що Ви помічаєте перш за все в інших людях — їх недоліки чи достоїнства?

► Ще раз варто наголосити: люди в подальшому значно частіше демонструють поведінку, за яку вони раніше отримали «винагороду» чи заохочення. Люди навчаються на успіхах!!!

Залежно від того, які учасники переважають в групі, й виходячи зі ступеня актуальності для них даної теми, може виявитись достатнім проведення лише однієї описаної нижче вправи. Якщо робота, спрямована на підвищення самооцінки членів групи, є для них значущою й потребує особливої уваги, доцільно виділити на це час і провести ще й додаткову вправу.

**Додаткова вправа «Діалог у парах: усе найкраще за 100 секунд» [18]** (проводиться за потреби).

*Опис вправи:* група розбивається на пари таким чином: спочатку учасникам пропонується вільно порухатись у просторі, міняючи напрямки руху та швидкість, хаотично. Коли ведучий каже «Стоп!», зупиняються й утворюють пару з тим учасником, хто знаходиться найближче.

*Інструкція:* (1) Тепер у парах розкажіть один одному про себе найкраще, найцікавіше. Спочатку говорить один, тоді як інший уважно його слухає й відсікає самопринизливі фрази. Завдання того, хто слухає, — дізнатись про партнера якомога більше гарного; завдання ж того, хто говорить, — якнайбільше доброго про себе розповісти. Через 100 секунд я дам сигнал, і ви поміняєтесь ролями. Той, хто слухав, почне говорити, а той, хто говорив, — слухати. Ще через 100 секунд я дам нову інструкцію.

(2) А зараз ми зберемося в коло, і кожен розповість, що гарного, доброго, позитивного він взнав про свого партнера. Якщо ж ваші слова будуть передані невірною, можна втрутитись і виправити.

*Психологічний сенс:* тренуючи навички бачити гарне в інших людях й казати про це, учасники групи навчаються так само позитивно говорити й про свої достоїнства. А ці вміння — один із суттєвих компонентів впевненості в собі.

*Обговорення:* Що Ви відчували в той момент, коли Ваш партнер розповідав про те, яка Ви гарна людина? Чи важко Вам було стриматись і не почати критикувати себе?

*Коментарі:* не впевнені в собі люди замовкають дуже швидко, а інколи й взагалі нічого не можуть сказати про себе доброго, не висунувши в якості «виправдання» якийсь свій недолік. У такому випадку має сенс втрутитись і запропонувати розповісти про те, що гарного про учасника говорять інші люди.

***Вправа «Як чудово мені вдаються ці справи» [18].***

*Опис вправи:* учасникам пропонується по одному вставати зі стільця й розповідати групі про яку-небудь справу (особисту, суспільну, громадську тощо), яка особливо вдається. Потім пропонується розповісти про те, коли ця справа почала виходити, про свої почуття із цього приводу.

*Обговорення:* Що Ви відчували, коли говорили самі й коли слухали інших? Чия розповідь Вас особливо зачепила, збентежила? Як Ви думаєте, чому?

**Додаткова вправа «Маленькі успіхи»** [18] (проводиться за потреби або замість попередньої вправи та за наявності вільного часу).

*Опис вправи:* учасникам пропонується згадати й описати будь-які, навіть найнезначніші, успіхи, досягнуті ними за три останніх дні. На роздуми дається 2-3 хвилини. Потім за невеликої кількості учасників групи (до 10-12) кожен розповідає про власні успіхи в загальному колі. Якщо ж група велика, то доцільно поділити її на дві підгрупи (тоді учасники детальніше розповідають про свої досягнення в підгрупі, а потім від кожної з них виступає «спікер», який озвучує найяскравіші моменти). Після цього учасникам пропонується подумати, як вони нагородять себе за відмічені досягнення, і зробити задумане в якості домашнього завдання.

*Психологічний сенс, мета:* навчання «самопідкріпленню» (відслідковуванню власних успіхів та нагородження самого себе за них), фіксація на тому, що в житті відбувається багато позитивного.

*Обговорення:* за бажання, свої досягнення, нехай навіть невеличкі, можна виявити, побачити, знайти практично в будь-якому, навіть у звичайному, буденному дні. Для чого важливо вміти помічати їх й винагороджувати себе за них?

► Отже, люди навчаються на успіхах!!! Чим вищою є готовність свідомо фіксувати власні успіхи, тим швидше розвивається впевненість у собі. Іншими словами, можна сказати також, що успіхи людини виступають як позитивне підкріплення їх поведінки та мотивують до дій.

Знаючи це, можна використовувати прийом «позитивного самопідкріплення успіхами» (власними чи з досвіду інших людей, груп, організацій тощо) у процесі досягнення мети, задля реалізації власних інтересів і потреб, при вирішенні значущого завдання тощо.

**Додаткове заняття** (проводиться за потреби).

Якщо взяти за приклад алгоритм досягнення поставленої мети, то він складається із цілої серії послідовних кроків (детально див. [21]), серед яких важливими етапами є позитивне самонастанов-

лення та самопідкріплення. Розглянемо у найзагальнішому вигляді ключові моменти даного алгоритму.

*1-й етап* — передбачає власне визначення цілі, яка розглядається крізь призму п'яти правил і передбачає відповіді на запитання: 1) чи сформульована мета в позитивному ракурсі? 2) чи конкретна ця мета? 3) чи уявляєте Ви чітко результат? 4) чи виконання поставленої мети залежить тільки від Вас? 5) якою мірою сформульована мета відповідає етичним критеріям? [21].

*2-й етап* — визначення переліку потрібних для досягнення мети ресурсів, які є у людини (це можуть бути усі достоїнства й надбання особистості — як риси характеру, так і друзі чи однодумці, які підтримують і допомагають; як фінансові можливості, так і рівень освіченості й необхідних знань; «зв'язки» людини чи її знайомих, родичів і т. д.). Слід чітко усвідомлювати, що у Вас є для того, щоб досягти своєї мети [21].

*3-й етап* — позитивне самопідкріплення (згадайте й занотуйте ті випадки зі свого життя, коли Ви почувалися абсолютно успішним. Які з перелічених вище ресурсів Ви використали максимально ефективно? Що ви робили тоді, коли досягли успіху, які свої риси, ресурси, можливості Ви використали для цього? Що взагалі це була за ситуація, у якій Ви почувалися успішною людиною?) [21].

*4-й етап* — складання плану поетапного досягнення мети й розробка власної стратегії досягнення цілі (детально див. [21]).

Якщо виявиться, що учасники мають досить приблизне уявлення про свої ресурси (або взагалі його не мають), можна провести додаткову вправу для з'ясування спектра наявних власних ресурсів.

**Творча вправа. Композиція «Мої ресурси»** [7] (додаткова вправа, проводиться за потреби).

*Опис вправи:* учасникам пропонується створити композицію, яка відображає ресурси — фактори, які допомагають їм як долати життєві труднощі, так і досягати поставлених цілей, розв'язувати значущі проблеми тощо. Зазвичай вправа виконується індивідуально, хоча за бажання учасників може проводитись і в мікрогрупах.

Для того щоб учасникам було на що спиратися при побудові своїх композицій, ведучий коротко розповідає про основні групи ресурсів:

- внутрішні: особистісні, інтелектуальні й вольові якості, знання й уміння, різноманітні елементи життєвого досвіду;
- зовнішні: місце проживання, різні предмети, матеріальні можливості, місце навчання і т. д.;
- соціальні: люди, які можуть допомогти подолати труднощі чи досягти поставлених цілей (родичі, друзі, викладачі, знайомі і т. д.).

Учасникам пропонується обрати місце, де вони розташують свою композицію. Це може бути будь-яке місце, яке їм подобається, — парта, долівка, стілець, підвіконня тощо. Окрім використання звичайного набору образотворчих матеріалів (кольорова крейда чи олівці, фарби, папір і т.д.), пропонується включати в композицію ті свої речі, що символізують для учасників певні ресурси (це може бути що завгодно: мобільний телефон, гаманець, годинник, сумка, фотографія, ключі і т. ін. — головне, той особистісний сенс, який вкладають у ці речі самі учасники). Час на виконання роботи — 25-30 хвилин.

*Психологічний сенс, мета:* вправа має яскравий психотерапевтичний ефект, сприяє підвищенню впевненості в собі.

*Обговорення:* проводиться в формі екскурсії, група пересувається від однієї роботи до іншої, а їх автори по черзі виступають як екскурсоводи, розповідаючи про свою композицію. Кожному дається по 1,5–2 хвилини на презентацію своєї роботи, пропонується представляти її так, як автори вважають за потрібне.

Якщо є можливість та за бажання учасників, ведучий може сфотографувати створені композиції й пізніше роздрукувати їх.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.

## ТЕМА 5. «СИТУАЦІЇ ВІДСТОЮВАННЯ ПРАВ ТА ІНТЕРЕСІВ»

### 1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

Повідомлення теми заняття. Очікування від заняття. Вправа на «розігрів» учасників, включення їх в роботу.

*Вправа «Ім'я по буквах»* [7].

*Опис вправи:* Учасникам пропонується записати своє ім'я по буквах і підібрати на кожну букву слова, що їх позитивно характеризують. На роздуми — 4-5 хвилин. Можливо, не всі учасники зможуть придумати характеристики на кожну букву свого імені, та й не потрібно наполягати на цьому — достатньо, якщо вони запропонують хоча б по 3-4 слова. Потім кожен називає своє ім'я й ті характеристики, які придумав. Після цього можна запропонувати іншим учасникам групи додати ті характеристики (на ті букви), які сам автор не зміг придумати.

Наприклад, ім'я Андрій може виглядати так:

**А** – активний

**Н** – незалежний

**Д** – дружелюбний

**Р** – радісний

**І** – інтелектуальний

**Й** – іскрометний.

*Психологічний сенс:* знайомство, надання можливості для самопрезентації, підвищення самооцінки.

Ця вправа «підкріплює» уміння, вироблені на попередньому занятті.

*Обговорення:* хто хоче додати інші характеристики, які вам дуже підходять, але їх назви не починаються з букв, що входять у ім'я?

### 2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

► Розглянемо ситуації соціальної взаємодії з точки зору успішних способів поведінки. Загалом їх можна розподілити на три типи:

- 1) ситуації, у яких людина може наполягати на своїх правах;
- 2) ситуації, пов'язані зі стосунками;
- 3) ситуації, у яких людина намагається добитись симпатії [23].

Нас же цікавлять в контексті наших занять передусім ті ситуації, які стосуються обстоювання власних інтересів, потреб, прав у суспільно-політичній сфері. Тобто йдеться про **тип ситуацій, у яких людина наполягає на своїх правах.**

**Розгляд (та програвання) ситуації «Повернення товару, що виявився бракованим».**

*Опис* ситуації: уявіть, що Ви купили собі в магазині нову дорогу річ, скажімо блузку чи сорочку. Коли Ви вдома розпакували покупку, то побачили, що в одному місці розірваний шов. В упаковці цього не було помітно. Наступного дня Ви йдете в магазин разом із цією покупкою й вимагаєте від продавця замінити бракований товар.

► У даному випадку право на Вашому боці та йдеться про те, щоб висунути законну вимогу.

Обговорення: Як краще себе вести в подібних ситуаціях?

► Запам'ятайте **4 основних правила поведінки при висуванні вимог:**

**Правило № 1.** Чітко виражайте свої вимоги!

**Правило № 2.** Коли людина пред'являє законні вимоги, це не означає, що вона тисне! Вона не має наміру скривдити іншого.

**Правило № 3.** Якщо Ви висуваєте законні вимоги, Вам не потрібно вибачатись і виправдовуватись.

**Правило № 4.** Наполягайте на своїх вимогах [23].

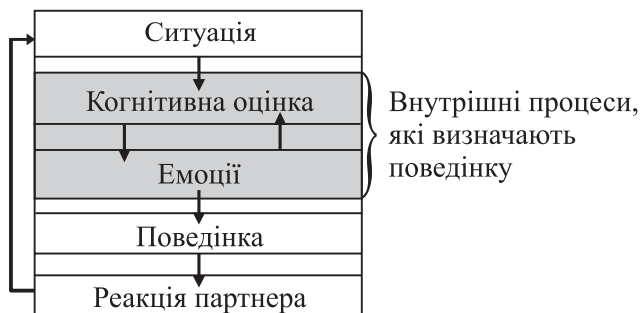
► Якщо Ви не впевнені, чи дійсно законним є те, що Ви збираєтесь вимагати, то, імовірно, що й ступінь вашої впевненості знизиться. Якщо ж людина невпевнена, то й шанси на успіх зменшуються ще до того, як вона що-небудь почне робити. І навпаки, якщо виявиться, що Ваша вимога незаконна, то це буде лише пустою тратою сил, часу й може викликати неприємні переживання. Тому **потрібно знати свої права!!!** Чи **проконсультуватися з фахівцем** (наприклад, залежно від ситуації, зателефонувати у Спілку захисту прав споживачів, де нададуть кваліфіковану консультацію). Тому можна ввести ще одне правило:

► Перш ніж висувати вимогу, розберіться як слід, на що Ви маєте право і чого прагнете добитися!!!



**Розгляд (та програвання) ситуації** [23]. Допустімо, що продавець каже, що товар не можна обміняти, оскільки Ви самі його зіпсували.

► Тепер Ваша поведінка великою мірою залежатиме від того, як Ви цю ситуацію оцінюєте та які емоції вона викликає. Подивіться на рисунок (це *модель соціальної взаємодії*).



*Рис. Модель соціальної взаємодії*

– якщо Ви усвідомлюєте, що маєте повне право на те, щоб Вам замінили товар (когнітивна оцінка), то, ймовірно, наглість продавця викликає у Вас роздратування чи обурення (емоційна оцінка). Якщо Ви скажете собі: «Я маю повне право, щоб мені замінили цей товар», — то й почуватись ви будете впевнено, а відповідно, і вести себе впевнено також, настійливо наполягати на своїй вимозі (поведінка), кажучи, наприклад: «Я наполягаю на тому, щоб Ви забрали товар назад чи обміняли на якісний», або, приміром, попросити покликати менеджера для вирішення цього питання.

– зовсім іншою буде реакція, якщо Ви говорите собі: «Я, мабуть, розізлив продавця. Він краще, ніж я, знається на юридичних питаннях». Така когнітивна оцінка ситуації веде до виникнення почуття невпевненості, інколи навіть провини (емоції): «Я винен у тому, що він на мене сердиться, у нього й без мене багато справ, а я тільки зайвих клопотів додаю». Ці почуття підкріплюють когнітивну оцінку. При цьому Ви можете думати щось на кшталт: «Якби я тільки знав, чи дійсно можу обміняти товар. Можливо, я й справді зробив щось не так... Може, я не помітив, як зіпсував цю річ...» Після

такого внутрішнього діалогу ви навряд чи будете наполягати на своїх вимогах і повернетесь додому ні з чим (поведінка). Водночас Ви будете виглядати ще більш невпевненою в собі людиною, якщо почнете виправдовуватись: «Але я не думаю, що якимось зіпсував цю річ. Я не хочу додавати Вам зайвих проблем і гаяти Ваш час, але коли прийшов додому, то побачив, що річ бракована, а нову я собі не можу дозволити купити, бо вона дорого коштує», – вважайте, що Ви вже програли. Найімовірніше, що продавець не піде Вам на зустріч.

► Отже, дійте впевнено, якщо маєте наміри наполягати на своїх правах!!! Для цього «підкріплійте» себе позитивними думками (наприклад: «Я маю на це повне право», «Я зможу», «Я справлюсь» тощо), що додає впевненості в собі й дозволяє діяти адекватно ситуації. Адже хто почувається впевнено – той і діє, відповідно, впевнено. Пам'ятайте про необхідність похвалити себе за все те, із чим Ви добре впорались!

**Групове обговорення.** Таким чином, пропоную нам усім разом пригадати, про що йшлося на сьогоднішньому і попередньому занятті, та, підсумувавши, виробити рекомендації для впевненої поведінки.

**Рекомендації для впевненої поведінки.** Можна на них орієнтуватися, коли будете наполягати на своїх вимогах та захищати свої законні права.

#### **Перед ситуацією:**

- Налаштуйте себе позитивно (наприклад: «Я можу це зробити», «Я маю на це повне право» тощо).

#### **У ситуації:**

- Говоріть чітко й гучно, але не кричіть, не галасуйте.
- Дивіться партнеру в очі (спокійно й не надто пильно).
- Тримайтесь вільно.
- Висловлюйте свої вимоги, потреби, почуття, бажання й використовуйте для цього слово «я».
- Спочатку скажіть, чого Ви хочете, а потім обґрунтуйте це (аргументуйте).
- Не вибачайтесь, якщо висуваєте законні вимоги.

- Не будьте агресивним (без крайньої на те потреби), поведіться спокійно та впевнено — Вам це буде на руку.

### **Після ситуації:**

- 1) похваліть себе за успіх! Цінуйте всі свої зусилля й враховуйте навіть маленький успіх, якого ви досягли;
- 2) не порівнюйте себе з недосяжним ідеалом. Звертайте увагу на відносний успіх і радійте йому;
- 3) уникайте надмірної самокритики. Ставтеся до себе з повагою й терпінням (пам'ятайте, що почуття провини й гноблення себе, самоприниження ніколи не сприяють високим досягненням, а, навпаки, знижують самоефективність людини).

► Отже, ми розглянули ситуацію, що стосується відстоювання власних прав. Проте ця ситуація є досить простою. Для розв'язання складніших пропонуємо ознайомитися з **алгоритмом розв'язання проблем**, зокрема зі сфери громадського буття. Адже розв'язання проблем – один з основних видів діяльності громадян. (Проводиться за наявності вільного часу. Якщо ведучий бачить, що часу для проведення наступних вправ не вистачає, доцільно організувати окреме заняття.)

**Розгляд ситуації.** Пригадайте ситуацію, розв'язання якої потребує взаємодії, приміром, із представниками органів влади (чи іншими особами з державних установ, від яких залежить хід вирішення актуального для вас питання, проблеми, ситуації тощо).

**Мета:** формування навичок самостійного розв'язання проблем.

**Порядок проведення:**

- уточнення, чи розуміють учасники сутність проблеми, що міститься в історії або сценарії (можна попросити описати її вголос, озвучити);
- утворення малих груп (по 4-5 осіб);
- запитання, чи справді учасники хочуть розв'язати цю проблему, чи є вона важливою;
- методом «мозкового штурму» учасники визначають якнайбільше шляхів розв'язання проблеми або можливих варіантів. На цьому етапі жодне рішення або варіант не відхиляються

- і не коментуються. Необхідно генерувати велику кількість ідей;
- по завершенні цієї частини роботи ведучий пояснює та об'єднує ідеї;
  - обговорення можливих варіантів кожної ідеї, її позитивні і негативні наслідки;
  - вибір найкращого варіанту та досягнення згоди (можна, наприклад, шляхом голосування) щодо його використання задля розв'язання проблеми.

Якщо учасники не можуть пригадати, то ведучий може запропонувати для розгляду ситуацію, що є актуальною, знайомою й «життєвою», важливою для них.

► Отже, **алгоритм розв'язання проблем** (зокрема, зі сфери громадського, суспільного, політичного життя) передбачає таку *послідовність кроків*:

- 1) усвідомлення суті проблеми, що потребує розв'язання, оцінка наявної ситуації (чи можу наполягати на своїх правах, інтересах). Важливо також усвідомлення її важливості (чи є проблема важливою? чи необхідно її розв'язати?);
- 2) збір інформації, які є варіанти її вирішення, які є способи дії (а також стосовно того, хто може допомогти у вирішенні ситуації та як);
- 3) аналіз наслідків кожного варіанту;
- 4) оцінка власних можливостей і ресурсів;
- 5) вибір способу дії, оптимального варіанту розв'язання даної проблеми;
- 6) позитивне самонастановлення;
- 7) власне дія;
- 8) оцінка отриманого результату (чи досяг бажаного? чи влаштовує отриманий результат?);
- 9) позитивне самопідкріплення (знайдіть, за що себе похвалити);
- 10) якщо результат не влаштовує, не варто засмучуватись — спробуйте інший спосіб дії, — і так доти, доки проблему буде розв'язано.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття підсумків роботи. Визначення здобутків.

## **ТЕМА 6. «Аналіз інформації суспільно-політичного спрямування»**

### **1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.**

Повідомлення теми заняття. Очікування від заняття. Вправа на «розігрів» учасників, включення їх у роботу.

### **2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.**

#### ***Вправа «Викривлення інформації».***

*Опис вправи:* група ділиться на дві підгрупи: «Комунікатори» (6–8 осіб) та «Спостерігачі» (решта). «Спостерігачі» лишаються в аудиторії; їх завдання — уважно стежити за перебігом вправи; а по її завершенні — поділитися своїми враженнями й спостереженнями, зробленими висновками. Ведучий просить кожного учасника з «Комунікаторів» обрати цифру від 1 до 8 (за кількістю учасників) так, щоб цифри не повторювались, і повідомляє, що це буде їх порядковий номер у процесі виконання завдання. Учасник, який обрав цифру 1, лишається в аудиторії, решта виходять, а заходять до аудиторії за сигналом ведучого: спочатку той, хто обрав цифру 2, потім — 3 і т. д. Учаснику № 1 ведучий читає текст (приблизно на 1 сторінку). Після цього пропонується переказати цей текст наступному учасникові. Потім перший учасник лишається в аудиторії, а другий переказує текст третьому; третій — четвертому і т. д. У кінці ведучий зачитує всім присутнім «вихідний» текст.

*Мета:* демонстрація викривлення інформації в процесі її передачі від людини до людини; мотивування до пошуку фактів.

*Обговорення:* скільки інформації загубилось у процесі передачі? що було спотворено і внаслідок чого? що вразило? які висновки Ви для себе зробили?

#### ***Вправа «Аналіз інформації».***

*Опис вправи:* учасникам пропонується розбитись на міні-групи (по 3-4 особи). Кожній групі дається для оцінки текст суспільно-політичного спрямування й інструкція: «Знайдіть у тексті факти та думки, припущення. Обговоріть у вашій міні-групі. Потім презентуйте всій групі».

*Обговорення:* Чим відрізняються факти від особистих думок, припущень тощо? Як Ви відрізняєте факти від думок?

► Факт, на відміну від особистої думки й припущення, завжди можна перевірити.

*Продовження вправи:* подумайте й обговоріть у своїх міні-групах: що презентує автор думки, висловленої в тексті? чий інтереси (ціннісні орієнтації, ідейні установки тощо) від відображає, представляє?

Після цього – *спільне обговорення* у загальному колі.

***Вправа «Розширений аналіз повідомлення».***

*Опис вправи:* учасникам пропонується здійснити аналіз представленого повідомлення за запропонованою схемою.

*Інструкція:* проаналізуйте повідомлення за такими пунктами:

- головна думка (наявність — відсутність; яка?);
- інформативність (чи має інформацію? факти? чи переважають припущення автора? чи потрібна мені додаткова інформація?);
- наявність логіки та експресивності, їх співвідношення;
- адекватність розуміння (чи легко зрозуміти основну ідею?).

*Мета:* розвиток критичності мислення.

### **3. ЗАВЕРШАЛЬНА ЧАСТИНА.**

Підбиття загальних підсумків роботи. Визначення здобутків.

### ***Анкета зворотного зв'язку***

*Інструкція:* Допиши, будь ласка, ці речення так, як вважаєш за потрібне. Анкета анонімна, тому підписувати цей аркуш не потрібно.

1. На цих заняттях я...
2. Головне, чому я навчилась(вся) на наших заняттях, це...
3. Найбільше мені запам'яталось...
4. Мені не дуже сподобалось, що на тренінгу...
5. Я хочу, щоб при проведенні наступних тренінгів ведучий...
6. Думаю, що після тренінгових занять зміниться...
7. Більше всього мені сподобалось, що на заняттях...

***Вправа, спрямована на завершення роботи групи «Подарунки для членів групи» [7].***

*Опис вправи:* учасники стають у тісне коло — так, щоб плечима торкатися своїх сусідів. Кладуть руки один одному на плечі. Ведучий разом з учасниками в цьому ж колі. Він починає повільно розгойдувати його вправо-вліво, супроводжуючи розповіддю: «Уявімо собі, що наш тренінг проходить на кораблі. Ми знаходимось на ньому, на нас дме легкий морський бриз, під ногами м'яко погойдується палуба. Корабель наближається до порту — скоро наш тренінг завершиться, ми зійдемо з палуби на берег і підемо кожен своїм шляхом. Проте зараз, поки ми ще разом, на кораблі, давайте поміркуємо, що ми могли б один одному подарувати, щоб наше подальше життя було успішнішим, цікавішим, легшим... Давайте скажемо, що кожен із нас дарує групі. Я, наприклад, дарю вам оптимізм та впевненість у собі...» Потім кожен з учасників говорить про те, що він дарить групі. Зрозуміло, що тут ідеться не стільки про якісь матеріальні речі («Дарю кожному по 10 гривень, після заняття підійдіть, заберіть»), скільки про певні символічні, віртуальні подарунки: особистісні якості, життєві позиції, різного роду побажання.

Коли обмін подарунками завершений, ведучий продовжує: «Ну ось наш корабель успішно прибув до порту. Зараз ми зійдемо на берег — із тренінгу в реальне життя. Але, перш ніж ми зробимо цей крок, давайте подякуємо один одному, побажаємо успіхів та нагородимо себе за успішне плавання аплодисментами!»

*Психологічний сенс:* дозволяє екологічно завершити цикл занять, на позитивній емоційній ноті.

*Обговорення:* наші заняття підійшли до свого логічного завершення. Усі подарунки вручені, вправи відпрацьовані, слова сказані. Проте якщо є потреба додати щось важливе, то зараз є така можливість.

## Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти

## Анкета для учнів

*Шановний друже!*

*Просимо Вас взяти участь у процесі самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти й заповнити анкету, в якій представлено твердження, що характеризують її стан і містять напрямки потенційного розвитку. Будь ласка, висловіть ставлення до кожного з тверджень на основі власного досвіду навчання в школі.*

*Анкета анонімна, своє прізвище зазначати не потрібно.*

*Заздалегідь дякуємо Вам за відверті відповіді.*

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
1. Громадська освіта (ГО) в школі важлива для мого політичного і соціального розвитку					
2. Громадянська освіта учнів дуже важлива для нашої країни					
3. Громадянськознавчі курси, які я вивчаю («Громадянська освіта», «Права людини» тощо), є основним джерелом моїх громадянських знань і ставлень					
4. Уроки громадянської освіти відрізняються від уроків з інших предметів					

5. Якщо Ви відповіли на попереднє запитання «так» або «скоріше так, ніж ні», назвіть три риси, які, на Вашу думку, відрізняють уроки громадянської освіти від уроків з інших предметів.

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_



<b>Твердження</b>	<b>Так</b>	<b>Скоріше так, ніж ні</b>	<b>Скоріше ні, ніж так</b>	<b>Ні</b>	<b>Не знаю</b>
<b>6.</b> Мені здається, що школа не справляє суттєвого впливу на розвиток думок учнів щодо проблем громадянства і їх громадянських ставлень					
<b>7.</b> Я відчуваю, що вчителі різних предметів координують між собою роботу з учнями щодо ГО					
<b>8.</b> Вчителі різних предметів залучають нас до виконання міждисциплінарних проєктів, що вимагають використання знань з різних предметів					
<b>9.</b> У нашій школі учні на уроках можуть відкрито не погодитися з позицією вчителя щодо політичних або соціальних проблем					
<b>10.</b> Вчителі, як правило, заохочують нас сформувати власну думку під час уроку					
<b>11.</b> Більшість наших учителів поважають думку учнів і заохочують їх висловлювати її					
<b>12.</b> У нашій школі зазвичай учні вільно висловлюють свою думку на уроці, навіть якщо вона відрізняється від думки інших учнів					
<b>13.</b> Наші вчителі заохочують учнів обговорювати спірні питання					
<b>14.</b> Більшість наших учителів пропонують кілька точок зору щодо одного й того ж питання під час пояснення на уроці					
<b>15.</b> Вчителі практикують таку форму роботи, коли ми працюємо над виконанням завдань не тільки індивідуально, а й у парах та групах, приймаючи спільне рішення					

<b>16.</b> Вчителі залучають нас до рольових ігор та проектної роботи					
<b>17.</b> Наші вчителі ставлять перед учнями завдання, які сприяють розвитку їх дослідницьких умінь					
<b>18.</b> Вчителі заохочують нас оцінювати власні досягнення й беруть до уваги результати самооцінювання					
<b>19.</b> Ми маємо можливість на уроках оцінювати один одного					
<b>20.</b> Вчителі нашої школи зазвичай оцінюють не тільки кінцевий результат завдання, а й роботу учнів у процесі його виконання					
<b>21.</b> Я знаю про свої права та обов'язки в школі й маю можливість їх реалізувати					
<b>22.</b> У нашій школі переважає оптимістична та творча атмосфера					
<b>23.</b> У нашій школі в ставленнях учасників НВП один до одного переважає доброзичливість і чуйність					
<b>24.</b> Учасники НВП (учасники навчально-виховного процесу) у нашій школі з повагою ставляться до думок один одного					
<b>25.</b> У нашій школі критичні зауваження висловлюються і сприймаються учасниками НВП доброзичливо					
<b>26.</b> Учасникам НВП нашої школи подобається працювати в команді і разом проводити вільний час					
<b>27.</b> Досягнення та невдачі нашої школи переживаються учасниками НВП як спільні					
<b>28.</b> У нашій школі учасники НВП підтримують нові проекти й активно залучаються до їх реалізації					
<b>29.</b> У нашій школі існує традиція відкритого обговорення конфліктних ситуацій між учасниками конфлікту					

30. Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями і вчителями у Вашій школі:

- 1) незадоволення учня оцінкою;
- 2) порушення учнем правил поведінки;
- 3) особистісні симпатії та антипатії вчителів і учнів;
- 4) незадоволення учня якістю викладання предмета;
- 5) незадоволення учня рівнем вимог вчителя;
- 6) небажання учня брати участь у житті класу/школи;
- 7) нешанобливе ставлення учнів до вчителів і навпаки;
- 8) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

31. Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями у Вашій школі:

- 1) нетерпимість учнів один до одного;
- 2) особистісні симпатії та антипатії;
- 3) існування груп лідерів і аутсайдерів;
- 4) розбіжності між хлопцями і дівчатами;
- 5) різне матеріальне забезпечення учнів;
- 6) утискання молодших старшими учнями;
- 7) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
32. Конфлікти в нашій школі часто розв'язуються з позиції сили або влади					
33. У нашій школі трапляються випадки насильства по відношенню до дітей з боку вчителів					
34. У нашій школі трапляються випадки насильства як способу розв'язання конфліктів між учнями					
35. Я частіше задоволена(ий) тим, як було розв'язано конфліктну ситуацію					
36. Учасники НВП виявляють готовність до виконання функцій посередників у конфліктних ситуаціях, що виникають					

37. У нашій школі існує центр з розв'язання конфліктів, куди можуть звернутись як учні, так і вчителі

1) *так*      2) *ні*      3) *не знаю*

38. У школі викладається курс або проводяться заняття з розв'язання конфліктів

1) *так*      2) *ні*      3) *не знаю*

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
39. Керівництво нашої школи здійснюється на основі колективного прийняття рішень і спільної відповідальності					
40. У нашій школі регулярно обговорюються проблеми шкільного життя на спеціальних зібраннях (учнів, педагогів, батьків)					
41. Я поінформована(ий) про те, яким чином розподіляються ресурси школи					
42. Я вважаю своїм обов'язком брати активну участь у справах шкільної громади					
43. Ступінь моєї власної участі у прийнятті рішень у школі мене задовольняє					
44. Я маю можливість висловити свою думку щодо змісту та організації навчально-виховного процесу в школі, і мене, як правило, чують					
45. Представники учнів в органах шкільного самоврядування багато змінили на краще в нашій школі					
46. Органи учнівського самоврядування мають вплив на все, що відбувається в нашій школі					
47. Адміністрація школи прагне розподілити відповідальність в межах шкільної громади					

48. Я як учасник НВП беру на себе відповідальність за стан і розвиток школи					
49. Моє прагнення залучатися до заходів школи з ГО помічається і заохочується вчителями					
50. Мої батьки схвалюють мою участь у проектах, пов'язаних із шкільним самоврядуванням					

51. Які із зазначених тем/проблем Ви вважаєте найважливішими, а які найменш важливими для громадянської освіти? У наведеному переліку позначте буквою «**B**» три найважливіші, на Вашу думку, теми і буквою «**H**» — три найменш важливі теми.

- 1) національна історія \_\_\_\_\_
- 2) концепції демократії \_\_\_\_\_
- 3) виборча система \_\_\_\_\_
- 4) політична система \_\_\_\_\_
- 5) правова система \_\_\_\_\_
- 6) права громадянина \_\_\_\_\_
- 7) права людини \_\_\_\_\_
- 8) рівні можливості \_\_\_\_\_
- 9) культурна багатоманітність \_\_\_\_\_
- 10) громадські організації \_\_\_\_\_
- 11) міжнародні проблеми \_\_\_\_\_
- 12) міграція \_\_\_\_\_
- 13) економічні проблеми \_\_\_\_\_
- 14) соціальний захист \_\_\_\_\_
- 15) профспілки \_\_\_\_\_
- 16) небезпека пропаганди \_\_\_\_\_
- 17) ЗМІ \_\_\_\_\_
- 18) громадянські чесноти \_\_\_\_\_
- 19) екологічні проблеми \_\_\_\_\_
- 20) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
52. Я поділяю думку, що самооцінювання та планування розвитку нашої школи щодо ГО є важливим для удосконалення НВП					
53. Минулорічний план розвитку школи враховував думки і відповідав потребам вчителів, учнів і батьків					
54. Я зробила(в) власний внесок у реалізацію плану розвитку школи					
55. Я задоволена (ий) власним внеском у реалізацію плану розвитку школи					

***Будь ласка, зазначте:***

**свій вік** \_\_\_\_\_

**стать:** *жіноча* \_\_\_\_\_

*чоловіча* \_\_\_\_\_

***Дякуємо за участь!***

## Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти

## Анкета для батьків

*Шановні батьки!*

*Просимо Вас взяти участь у процесі самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти й заповнити анкету, в якій представлено твердження, що характеризують стан ГО у навчальному закладі й містять напрями потенційного розвитку. Будь ласка, висловіть ставлення до кожного з тверджень на основі власного досвіду співпраці зі школою, у якій навчається Ваша дитина.*

*Анкета анонімна, своє прізвище зазначати не потрібно.*

*Заздалегідь дякуємо Вам за відверті відповіді.*

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
1. Школа, де навчається моя дитина, має визначену політику щодо ГО					
2. ГО в школі важлива для політичного і соціального розвитку моєї дитини.					
3. Громадянська освіта учнів дуже важлива для нашої країни					
4. У нашій школі викладаються спеціальні громадянознавчі предмети					
5. Усі предмети, що викладаються в школі, впливають на громадянські знання та ставлення учнів					
6. Школа взагалі суттєво не впливає на розвиток думок учнів щодо проблем громадянства і їх громадянських ставлень					
7. Я схвалюю, те що в нашій школі на уроках учні можуть відкрито не погодитися з позицією вчителя щодо політичних або соціальних проблем					

8. Більшість учителів нашої школи поважають думку учнів і заохочують їх висловлювати її					
9. Наші вчителі залучають учнів до рольових ігор та проектної роботи					
10. Учителі нашої школи заохочують учнів до самооцінювання і оцінювання один одного					
11. Учителі нашої школи зазвичай оцінюють не тільки кінцевий результат завдання, а й роботу учнів в процесі його виконання					
12. Я знаю про права та обов'язки батьків у школі й намагаюсь їх реалізувати					
13. У нашій школі переважає оптимістична та творча атмосфера.					
14. У ставленнях учнів, учителів, батьків та адміністрації нашої школи переважає взаємоповага і чуйність					
15. Учні, вчителі, батьки та адміністрація нашої школи поважають думки один до одного й доброзичливо ставляться до критики					
16. Я зазвичай охоче долучаюсь до реалізації шкільних проєктів					
17. У нашій школі існує традиція відкритого обговорення конфліктних ситуацій між учасниками конфлікту					

**18.** Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями та вчителями у Вашій школі:

- 1) незадоволення учня оцінкою;
- 2) порушення правил поведінки учнем;
- 3) особистісні симпатії та антипатії вчителів і учнів;
- 4) незадоволення учня якістю викладання предмета;
- 5) незадоволення учня рівнем вимог вчителя;
- 6) небажання учня брати участь у житті класу/школи;
- 7) нешанобливе ставлення учнів до вчителів і навпаки;
- 8) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.



19. Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями у Вашій школі:

- 1) нетерпимість один до одного;
- 2) особистісні симпатії та антипатії;
- 3) існування груп лідерів і аутсайдерів;
- 4) розбіжності між хлопцями і дівчатами;
- 5) різне матеріальне забезпечення учнів;
- 6) утискання молодших старшими учнями;
- 7) інше (зазначте) \_\_\_\_\_.

20. Напишіть три найпоширеніші, на Вашу думку, причини виникнення конфліктів між учителями і батьками у Вашій школі:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
21. Конфлікти в нашій школі часто розв'язуються з позиції сили або влади					
22. У нашій школі трапляються випадки насильства по відношенню до дітей з боку вчителів					
23. У нашій школі трапляють випадки насильства як способу розв'язання конфліктів між учнями					
24. Я частіше задоволена(ий) тим, як було розв'язано конфліктну ситуацію, учасником якої була моя дитина					
25. Керівництво нашої школи здійснюється на основі колективного прийняття рішень і спільної відповідальності					
26. У нашій школі регулярно обговорюються проблеми шкільного життя на спеціальних зібраннях (учнів, педагогів, батьків)					

27. Я поінформований про те, яким чином розподіляються ресурси школи					
28. Я вважаю своїм обов'язком брати активну участь у справах шкільної громади					
29. Ступінь моєї власної участі у прийнятті рішень у школі мене задовольняє					
30. Я маю можливість висловити свою думку щодо змісту та організації навчально-виховного процесу в школі, і мене, як правило, чують					
31. Представництво батьків в органах шкільного самоврядування багато чого змінило на краще в нашій школі					
32. Я, як батько/мати учня, відчуваю відповідальність за стан і розвиток школи					
33. Я схвалюю діяльність школи щодо залучення учнів до участі в шкільному самоврядуванні					

**34.** Які із зазначених тем/проблем Ви вважаєте найважливішими для громадянської освіти своєї дитини? Проранжуйте їх за ступенем значущості від одного (найважливіша) до двадцяти (найменш важлива).

- 1) національна історія \_\_\_\_\_
- 2) концепції демократії \_\_\_\_\_
- 3) виборча система \_\_\_\_\_
- 4) політична система \_\_\_\_\_
- 5) правова система \_\_\_\_\_
- 6) права громадянина \_\_\_\_\_
- 7) права людини \_\_\_\_\_
- 8) рівні можливості \_\_\_\_\_
- 9) культурна багатоманітність \_\_\_\_\_
- 10) громадські організації \_\_\_\_\_
- 11) міжнародні проблеми \_\_\_\_\_
- 12) міграція \_\_\_\_\_
- 13) економічні проблеми \_\_\_\_\_

- 14) соціальний захист \_\_\_\_\_
- 15) профспілки \_\_\_\_\_
- 16) небезпека пропаганди \_\_\_\_\_
- 17) ЗМІ \_\_\_\_\_
- 18) громадянські чесноти \_\_\_\_\_
- 19) екологічні проблеми \_\_\_\_\_
- 20) інше (вказуйте, що саме) \_\_\_\_\_.

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Важко відповісти
35. Я вважаю, що самооцінювання та планування розвитку нашої школи щодо ГО є важливим чинником удосконалення навчально-виховного процесу					
36. Пропозиції батьків та учнів мають бути враховані при плануванні розвитку школи з ГО					
37. Минулорічний план розвитку школи враховував думки і відповідав потребам вчителів, учнів і батьків					
38. Я зробила(в) власний внесок у реалізацію плану розвитку школи					
39. Я задоволена(ий) власним внеском у реалізацію плану розвитку школи					

**Будь ласка, зазначте:**

**свій вік** \_\_\_\_\_

**стать:** жіноча \_\_\_\_\_

чоловіча \_\_\_\_\_

**Дякуємо за участь!**

## Самооцінювання школи в галузі громадянської освіти

## Анкета для вчителів

*Шановні колеги!*

*Просимо Вас взяти участь у процесі самооцінювання діяльності школи щодо громадянської освіти і заповнити анкету, в якій представлено твердження, що характеризують її стан і містять напрями потенційного розвитку. Будь ласка, висловіть ставлення до кожного з тверджень на основі власного досвіду роботи в школі.*

*Анкета анонімна, своє прізвище зазначати не потрібно.*

*Заздалегідь дякуємо Вам за відверті відповіді.*

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
1. Наша школа має визначену політику щодо ГО					
2. ГО в школі важливе для політичного і соціального розвитку учнів					
3. Громадянська освіта учнів дуже важлива для нашої країни					
4. У навчальний план включені спеціальні громадянознавчі курси					
5. Предмет, який я викладаю, так само важливий для ГО учнів, як і спеціальний курс					
6. Школа взагалі суттєво не впливає на розвиток думок учнів щодо проблем громадянства і їх громадянських ставлень					
7. У школі існує постійно діючий координаційний орган (рада, комітет, координатор тощо), який координує роботу вчителів-предметників, адміністрації і школи в цілому щодо ГО					
8. Учителі час від часу обговорюють і спільно вирішують завдання ГО учнів через міждисциплінарні проекти та інші навчальні та виховні заходи					
9. Готуючись до уроку, я завжди беру до уваги можливості теми щодо ГО					

<b>10.</b> Учні можуть відкрито не погодитись з моєю позицією щодо політичних або соціальних проблем					
<b>11.</b> Я завжди заохочую учнів сформуванню власної думки під час уроку					
<b>12.</b> Більшість учителів поважають думку учнів і заохочують їх висловлювати її					
<b>13.</b> У нашій школі зазвичай учні вільно висловлюють власну думку на уроці, навіть якщо вона відрізняється від думки інших учнів					
<b>14.</b> Я заохочую учнів обговорювати спірні питання					
<b>15.</b> Більшість учителів пропонують кілька точок зору щодо одного й того ж питання під час пояснення на уроці					
<b>16.</b> Я практикую таку форму роботи, коли учні працюють над виконанням завдань не тільки індивідуально, а й у парах та групах, приймаючи спільне рішення					
<b>17.</b> Я залучаю учнів до рольових ігор та проектної роботи					
<b>18.</b> Я ставлю перед учнями завдання, які сприяють розвитку їх дослідницьких умінь					
<b>19.</b> Я заохочую учнів оцінювати власні досягнення й беру до уваги результати самооцінювання					
<b>20.</b> Учні мають можливість на моїх уроках оцінювати один одного					
<b>21.</b> Я прагну оцінювати не тільки кінцевий результат завдання, а й роботу учнів у процесі його виконання					
<b>22.</b> Я знаю про свої права та обов'язки в школі і маю можливість їх реалізувати					
<b>23.</b> У нашій школі переважає оптимістична та творча атмосфера					
<b>24.</b> У нашій школі в ставленні учасників НВП один до одного переважає доброзичливість і чуйність					
<b>25.</b> Учасники НВП нашої школи з повагою ставляться до думок один одного					

26. У нашій школі критичні зауваження висловлюються та сприймаються учасниками НВП доброзичливо					
27. Учасникам НВП нашої школи подобається працювати в команді й разом проводити вільний час					
28. Досягнення і невдачі нашої школи переживаються учасниками НВП як спільні					
29. Учасники НВП підтримують нові проекти й активно залучаються до їх реалізації					
30. У нашій школі існує традиція відкритого обговорення конфліктних ситуацій між учасниками конфлікту					

**31.** Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями і вчителями у Вашій школі:

- 1) незадоволення учня оцінкою;
- 2) порушення учнем правил поведінки;
- 3) особистісні симпатії та антипатії вчителів і учнів;
- 4) незадоволення учня якістю викладання предмета;
- 5) незадоволення учня рівнем вимог вчителя;
- 6) небажання учня брати участь у житті класу/школи;
- 7) нешанобливе ставлення учнів до вчителів і навпаки;
- 8) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

**32.** Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учнями у Вашій школі:

- 1) нетерпимість один до одного;
- 2) особистісні симпатії та антипатії;
- 3) існування груп лідерів і аутсайдерів;
- 4) розбіжності між хлопцями і дівчатами;
- 5) різне матеріальне забезпечення учнів;
- 6) утискання молодших старшими учнями;
- 7) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

33. Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учителями у Вашій школі:

- 1) особистісні симпатії та антипатії вчителів;
- 2) неможливість задовольнити лідерські прагнення;
- 3) особистісні симпатії та антипатії адміністрації щодо вчителів;
- 4) розбіжності щодо професійних питань;
- 5) незадоволення розподілом обов'язків та навантаження;
- 6) вікові розбіжності;
- 7) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

34. Позначте (обведіть кружечком номер) три найпоширеніші причини виникнення конфліктів між учителями і адміністрацією у Вашій школі:

- 1) особистісні симпатії та антипатії адміністрації та вчителів;
- 2) незадоволення плануванням і розподілом навантаження;
- 3) вимогливість адміністрації;
- 4) проблеми, пов'язані з розв'язанням господарських питань (обладнанням кабінетів, ремонту тощо);
- 5) незадоволення умовами праці (кабінетом, забезпеченням ТЗН тощо);
- 6) примусове виконання громадських доручень;
- 7) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

35. Напишіть три найпоширеніші, на Вашу думку, причини виникнення конфліктів між учителями і батьками у Вашій школі:

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Не знаю
36. Конфлікти в нашій школі часто розв'язуються з позиції сили або влади					

37. У нашій школі трапляються випадки насильства по відношенню до дітей з боку вчителів					
38. У нашій школі трапляються випадки насильства як способу розв'язання конфліктів між учнями					
39. Я частіше задоволена(ий) тим, як була розв'язана конфліктна ситуація					
40. Учасники НВП виявляють готовність до виконання функцій посередників у конфліктних ситуаціях, що виникають					

41. У нашій школі існує центр з розв'язання конфліктів, куди можуть звернутись як учні, так і вчителі.

1) так      2) ні      3) не знаю

42. У школі викладається курс або проводяться заняття з розв'язання конфліктів.

1) так      2) ні      3) не знаю

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Важко відповісти
43. Керівництво нашої школи здійснюється на основі колегіального прийняття рішень і спільної відповідальності					
44. У нашій школі регулярно обговорюються проблеми шкільного життя на спеціальних зібраннях (учнів, педагогів, батьків)					
45. Я поінформована(ий) про те, яким чином розподіляються ресурси школи					
46. Я вважаю своїм обов'язком брати активну участь у справах шкільної громади					
47. Ступінь моєї власної участі у прийнятті рішень у школі мене задовольняє					



48. Я маю можливість висловити власну думку щодо змісту та організації навчально-виховного процесу в школі, і мене, як правило, чують					
49. Представництво учнів в органах шкільного самоврядування багато чого змінило на краще в нашій школі					
50. Органи учнівського самоврядування мають вплив на все, що відбувається в нашій школі					
51. Адміністрація школи прагне розподілити відповідальність у межах шкільної громади					
52. Адміністрація ставиться до всіх працівників школи як до партнерів					
53. Я, як учасник НВП, беру на себе відповідальність за стан і розвиток школи					
54. Моє прагнення залучатися до діяльності школи з ГО помічається і заохочується адміністрацією					
55. Батьки помічають і схвалюють мою роботу в напрямі розвитку громадянських настанов учнів					
56. Я брала(в) участь у тренінгах з окремих аспектів громадянської освіти					
57. Я маю можливість регулярно підвищувати свою кваліфікацію в галузі громадянської освіти					
58. Я прослухала(в) спеціальний курс із громадянської освіти					
59. Я впевнена(ий) у своїй компетентності щодо реалізації громадянської освіти учнів у школі					

60. Які із зазначених тем/проблем Ви вважаєте найважливішими для громадянської освіти учнів? Проранжуйте їх за ступенем значущості від одного (найважливіша) до 20 (найменш важлива).

- 1) національна історія \_\_\_\_\_
- 2) концепції демократії \_\_\_\_\_
- 3) виборча система \_\_\_\_\_
- 4) політична система \_\_\_\_\_
- 5) правова система \_\_\_\_\_
- 6) права громадянина \_\_\_\_\_
- 7) права людини \_\_\_\_\_
- 8) рівні можливості \_\_\_\_\_
- 9) культурна багатоманітність \_\_\_\_\_
- 10) громадські організації \_\_\_\_\_
- 11) міжнародні проблеми \_\_\_\_\_
- 12) міграція \_\_\_\_\_
- 13) економічні проблеми \_\_\_\_\_
- 14) соціальний захист \_\_\_\_\_
- 15) профспілки \_\_\_\_\_
- 16) небезпека пропаганди \_\_\_\_\_
- 17) ЗМІ \_\_\_\_\_
- 18) громадянські чесноти \_\_\_\_\_
- 19) екологічні проблеми \_\_\_\_\_
- 20) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

**61.** Із зазначених нижче позицій виберіть і позначте три основні, які, на Вашу думку, могли б сприяти удосконаленню та підвищенню ефективності Вашої роботи у сфері громадянської освіти.

- 1) краща професійна підготовка \_\_\_\_\_
- 2) вища якість навчальних та методичних матеріалів \_\_\_\_\_
- 3) більша кількість навчальних та методичних матеріалів \_\_\_\_\_
- 4) більше навчального та позакласного часу \_\_\_\_\_
- 5) більше свободи та автономії \_\_\_\_\_
- 6) активніша співпраця з колегами та батьками \_\_\_\_\_
- 7) більше можливостей для спеціальних проєктів \_\_\_\_\_
- 8) матеріальне заохочення \_\_\_\_\_
- 9) більша зацікавленість адміністрації \_\_\_\_\_

Твердження	Так	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Ні	Важко відповісти
62. Я поділяю думку, що самооцінювання та планування розвитку нашої школи щодо ГО є важливим чинником удосконалення НВП					
63. Думки учнів та їх батьків важливо враховувати при формуванні плану розвитку школи з ГО					
64. Минулорічний план розвитку школи віддзеркалював думки і відповідав потребам учителів, учнів і батьків					
65. Я зробила(в) власний внесок у реалізацію плану розвитку школи					
66. Я задоволена(ий) власним внеском у реалізацію плану розвитку школи					

67. З якими труднощами стикався колектив (або Ви особисто) під час виконання плану розвитку? Позначте (обведіть кружечком номер) три основні із запропонованого переліку:

- 1) брак часу;
- 2) недостатній рівень професійної підготовки;
- 3) недостатнє методичне забезпечення;
- 4) недостатній рівень співпраці з учнями;
- 5) недостатній рівень співпраці з колегами;
- 6) недостатній рівень співпраці з батьками;
- 7) брак ресурсів (напишіть, яких саме) \_\_\_\_\_;
- 8) недостатня підтримка адміністрації;
- 9) відсутність підтримки управління освіти (міста/району/ області);
- 10) інше (зазначте, що саме) \_\_\_\_\_.

**Будь ласка, зазначте:**

**свій вік** \_\_\_\_\_

**стать:** жіноча \_\_\_\_\_

чоловіча \_\_\_\_\_

**предмет, який Ви викладаєте** \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь!*

**Особливості соціального навчання  
у молодшому шкільному віці**

**Анкета для батьків**

*Шановні батьки!*

*Відповідаючи на запитання цієї анкети, Ви допоможете нам більше дізнатися про взаємостосунки дітей і батьків у сучасній сім'ї.*

*Анкетування анонімне.*

**1. Чи варто, на Вашу думку, слухати пояснення дитини щодо того, чому вона отримала погану оцінку?**

- 1) так, бо для мене важливо розуміти причини низької успішності дитини, аби надати їй допомогу тоді, коли це необхідно;
- 2) ні, найголовніше результат, а не виправдовування;
- 3) для мене не важливо, які оцінки отримує дитина.

**2. Як Ви реагуєте, коли помічаєте помилки, які Ваша дитина зробила, виконуючи домашнє завдання? (Вкажіть усе необхідне.)**

- 1) вказую на помилку;
- 2) скажу, що є помилка, але знайти й виправити помилку дитина має самостійно;
- 3) допомагаю виправити помилку;
- 4) суворо вказую на те, що потрібно бути більш уважним, зібраним і охайним;
- 5) скажу, що вона так і залишиться тупою і нічому не навчиться, якщо так буде ставитись до навчання;
- 6) у нашій сім'ї не заведено перевіряти домашні завдання дитини.

**3. На що Ви частіше звертаєте увагу, коли спілкуєтесь зі своєю дитиною?**

- 1) на те, що в дитини добре виходить;
- 2) на те, що не виходить або виходить гірше;
- 3) я не маю звички обговорювати з дитиною її слабкі і сильні сторони, зазвичай я просто формулюю свої вимоги чи ставлю завдання.

**4. Що Ви думаєте про здібності своєї дитини? У чому бачите її складнощі? (Сформулюйте, будь ласка.)**

---

---

---

---

---

---

**5. Чим Ваша дитина любить займатись у вільний час удома? (Позначте всі обрані Вами варіанти відповіді.)**

- 1) шукати інформацію в Інтернеті;
- 2) читати;
- 3) грати на комп'ютері;
- 4) малювати;
- 5) дивитись телевізор;
- 6) допомагати по дому;
- 7) спілкуватись із друзями;
- 8) інше (*напишіть, що саме*) \_\_\_\_\_

---

**6. Чи важливо для Вас, щоб Ваша дитина знала, що у будь-якому разі, навіть якщо вона Вас дратуватиме чи засмучуватиме, Ви будете її любити?**

- 1) *так*;            2) *ні*;            3) *важко відповісти.*

**7. Як Ви чините, коли помічаєте, що у Вашої дитини виникли проблеми у спілкуванні з друзями?**

- 1) зазвичай я пропоную їй обговорити ці проблеми;
- 2) намагаюсь розважити дитину, переключити її на щось приємне;
- 3) у нас не заведено обговорювати стосунки дитини з іншими;
- 4) мене це взагалі не хвилює: як посварились, так і помиряться.

**8. Чи підтримуєте Ви спілкування Вашої дитини з іншими дітьми?**

- 1) так, для мене важливо, щоб вона повноцінно спілкувалась із іншими дітьми;
- 2) ні, у цьому віці спілкування з іншими дітьми тільки відволікає від школи та важливіших занять;
- 3) мені це байдуже.

**9. Як Ви виявляєте свою любов до дитини? (Вкажіть усе необхідне.)**

- 1) я дав їй життя — це і є мій вияв любові;
  - 2) я кажу дитині, що я люблю її;
  - 3) через подарунки, які я їй роблю час від часу;
  - 4) через ніжності і поцілунки, я часто це роблю;
  - 5) через спільне проведення часу кожної неділі, нам добре разом;
  - 6) через мою допомогу їй там, де вона мене просить;
  - 7) я підбадьорюю її, коли в неї щось не виходить;
  - 8) я часто хвалю її, я пишаюсь нею;
  - 9) інше (*напишіть, що саме*) \_\_\_\_\_
- 

**10. Як Ви чините, коли Ваша дитина без дозволу бере речі інших?**

- 1) я намагаюсь пояснити їй, чому цього не можна робити, і даю можливість самостійно виправитися;
- 2) діти самі розберуться у своїх проблемах;
- 3) присоромлю її, змушу повернути і вибачитись.

**11. Як Ви вчините, коли дитина не привітається з Вашим гостем?**

- 1) скажу, щоб вона привіталась;
- 2) не зверну на це уваги;
- 3) коли гість піде, поговорю з нею про те, чому потрібно вітатись із іншими.

**12. Як часто трапляється таке, що час лягати спати, а дитина ще не завершила виконання домашніх завдань?**

- 1) *часто*;                      2) *рідко*;                      3) *ніколи*.

**13. Чи планує Ваша дитина час виконання домашніх завдань?**

- 1) так, вона може розрахувати час, щоб вчасно виконати домашні завдання;
- 2) ні, я контролюю цей процес і нагадую про те, що треба робити уроки;
- 3) ми разом з нею плануємо час роботи й відпочинку;
- 4) не думаю, що це важливо.

**14. Як Ваша дитина реагує, коли незадоволена Вашими діями?**

- 1) просто чинить спротив, відмовляється виконувати мої вимоги;
- 2) обґрунтує свою незгоду й відмову виконувати вимоги;
- 3) ображається, але виконує;
- 4) вона протестує, але робить те, що вимагаю, інакше буде покарана;
- 5) вона змовчить і зробить те, що я кажу, адже розуміє, що я правий(а).

**15. Чи контролюєте Ви час перегляду вашою дитиною телевізійних програм?**

- 1) так, вона дивиться телевізор тоді, коли я дозволяю, а моє рішення залежить від її поведінки;
- 2) ми заздалегідь узгоджуємо тривалість перегляду і програми, які вона може дивитись;

- 3) єдиним обмеженням щодо перегляду телебачення є виконання домашніх завдань: виконав завдання — дивись, що хочеш;
- 4) ми не обмежуємо дитину в перегляді телепрограм.

**16. Вкажіть, що з переліченого нижче Ваша дитина зазвичай робить:**

	із чієюсь допомогою	після нагадування	самостійно
застеляє ліжко			
збирає портфель			
вибирає, що одягнути в школу			
складає свої речі в шафу			
прибирає у себе в кімнаті			

**17. Як Ви підходите до вибору друзів Вашою дитиною?**

- 1) я підказую дитині, з ким дружити;
- 2) дитина може порадитись зі мною, але обирає друзів самостійно;
- 3) я не втручаюсь у це питання, обирає самостійно;
- 4) інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_.

**18. Чи знайомі Ви з друзями Вашої дитини?**

- 1) так, вони приходять до нас у гості;
- 2) так, вона розповідала про них;
- 3) ні, вона мене не знайомить із друзями;
- 4) ні, я не маю інтересу до її друзів.

**19. Чи буває таке, що Ваша дитина доводить Вас до відчаю тим, наскільки елементарні помилки вона робить?**

- 1) *часто*;                      2) *рідко*;                      3) *ніколи*.



**20. Як Ви реагуєте, коли бачите, що дитина не може справитись з простою, на Ваш погляд, ситуацією? (Вкажіть усе необхідне.)**

- 1) підбадьорюю;
- 2) відмічаю підвищеним голосом: «Ти просто не хочеш думати — це ж елементарно»;
- 3) просто допомагаю;
- 4) кепкую з неї;
- 5) такого не буває.

**21. Який варіант найточніше описує Вас?**

- 1) я намагаюсь виправляти дитину у присутності інших дорослих і дітей — так моє зауваження швидше подіє на дитину;
- 2) я намагаюсь робити зауваження дитині наодинці, коли я можу їй все пояснити й вислухати її;
- 3) я взагалі не роблю дитині зауважень, навіть якщо бачу, що вона поводить себе не зовсім коректно, вона сама все згодом зрозуміє.

**22. Уявімо, що Ви забули сходити з дитиною в зоопарк (кіно, ігровий майданчик), попри свою обіцянку. Як Ви поясните дитині цю ситуацію?**

- 1) «обов'язково сходимо іншим разом» (немає сенсу пояснювати дитині причину — вона все одно не зрозуміє);
- 2) «вибач, я розумію, що ти чекав на наш похід. На жаль, мене затримали на роботі і ми не зможемо сьогодні сходити»;
- 3) «ну, тут немає на що ображатись — я працюю заради тебе»;
- 4) інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_.

**23. Як часто Ви просите дитину прибрати після себе?**

- 1) *постійно*;    2) *часто*;    3) *рідко*;    4) *ніколи*.

**24. Які справи Ви можете доручити дитині?**

- 1) готувати разом зі мною;

- 2) прибирати у квартирі;
- 3) мити посуд;
- 4) виносити сміття;
- 5) витирати пил;
- 6) сходити в магазин;
- 7) інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_ .

**25. Ваша дитина радісно розповідає Вам, що у школі є хлопчик, над яким усі сміються. Як Ви вчините?**

- 1) посміюсь разом з нею;
- 2) скажу їй, щоб не спілкувалася з ним;
- 3) спробую їй пояснити, що цій дитині неприємно те, що над нею сміються.

**26. Як Ви вчините, якщо Ваша дитина у вихідний день не захоче йти туди, куди Ви запланували?**

- 1) я скажу, щоб не вередувала, вона має слухатись мене;
- 2) ми придумаємо щось таке, що сподобається і їй, і мені;
- 3) вчиню так, як хоче вона.

**Особливості соціального навчання в молодшому  
шкільному віці**

**Анкета для дітей**

**1. Ти отримав(ла) погану оцінку. Чого ти очікуєш від батьків?**

- 1) вислухають тебе і допоможуть, якщо ти попросиш;
- 2) покарають — будеш весь день сидіти за уроками;
- 3) вони ніяк не відреагують.

**2. Як реагує твоя мама, коли помічає помилки, які ти зробив(ла), виконуючи домашнє завдання? (Вкажи все необхідне.)**

- 1) вказує на помилку;
- 2) допомагає тобі виправити помилку;
- 3) скаже, що є помилка, але знайти й виправити помилку ти маєш самостійно;
- 4) дратується;
- 5) посоромить;
- 6) наполягає, щоб ти вирвав листа й переписав все наново;
- 7) батьки не перевіряють виконання домашнього завдання.

**3. На що твоя мама частіше звертає увагу, коли розмовляє з тобою?**

- 1) на те, що у тебе добре виходить;
- 2) на те, що у тебе погано виходить;
- 3) мама частіше звертається до тебе з вимогами й завданнями.

**4. Що ти зробиш, якщо твій товариш загубив у школі свою улюблену ручку?**

- 1) почнеш разом з ним шукати, питати у інших, чи не знаходили її;
- 2) скажеш, щоб не переймався через якусь ручку;
- 3) не звернеш уваги.

**5. Що ти любиш робити у вільний час удома?**

- 1) Інтернет;
- 2) читати;
- 3) грати на комп'ютері;
- 4) малювати;
- 5) дивитись телевізор;
- 6) допомагати по дому;
- 7) спілкуватись з друзями;
- 8) інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_ .

**6. Чи сумніваєшся ти в тому, що мама любить тебе, коли вона гнівається чи сердиться на тебе?**

- 1) *так*;            2) *ні*;     3) *важко відповісти*.

**7. Чи розкажеш ти мамі про те, що посварився з товаришем?**

- 1) так, вона тебе вислухає і дасть добру пораду;
- 2) ні, вона все одно не розуміє тебе;
- 3) ні, їй це не цікаво.

**8. На перерві ти спілкуєшся:**

- 1) з різними дітьми;
- 2) тільки зі своїми товаришами;
- 3) ні з ким не спілкуєшся.

**9. Як чинить твоя мама, якщо ти не робиш те, що вона просить?**

- 1) кричить і сварить тебе;
- 2) спокійно пояснює, для чого їй це потрібно;
- 3) робить це сама.

**10. Як часто трапляється таке, що час лягати спати, а ти ще не завершив(ла) виконання домашніх завдань?**

- 1) *часто*;            2) *рідко*;            3) *ніколи*.

**11. Як ти відчуваєш любов батьків? (Вкажи все необхідне.)**

- 1) вони говорять, що люблять тебе;
- 2) дарують тобі щось;
- 3) обіймають і цілують;
- 4) проводять з тобою час;
- 5) допомагають;
- 6) підтримують, підбадьорюють;
- 7) хвалять тебе, помічають твої успіхи.

**12. Чи плануєш ти час виконання домашніх завдань?**

- 1) так, ти можеш розрахувати час, щоб вчасно завершити виконання домашніх завдань;
- 2) ні, твоя мама нагадує тобі про те, що треба робити уроки;
- 3) ми плануємо виконання домашніх завдань разом із мамою;
- 4) інше (напишіть, що саме)\_\_\_\_\_.

**13. Що ти робиш, коли ти незадоволений(а) тим, що робить мама?**

- 1) обов'язково скажеш їй про те, чим незадоволений, і вона тебе вислухає;
- 2) тихо образишся;
- 3) відмовишся робити те, що вона хоче;
- 4) нічого, адже все одно будеш змушений(а) зробити те, що вона просить.

**14. Ти краще виконуєш домашні завдання тоді, коли:**

- 1) тебе не контролюють;
- 2) ти знаєш, що є до кого звернутись у разі виникнення питань;
- 3) з тобою хтось робить завдання;
- 4) тебе контролюють;
- 5) ти розумієш — якщо не зробиш, тебе покарають.

**15. Уяви, що так трапилось, що твій однокласник засмучений і не хоче йти гуляти з тобою. Якою буде твоя реакція?**

- 1) образишся на нього;

- 2) поцікавишся, чому він засмучений, можливо, чимось зможеш допомогти;
- 3) підеш із кимось іншим.

**16. Як ти виконуєш перелічені нижче справи?**

	із чиеюь допомогою	після нагадування	сам(а)
застеляєш ліжко			
збираєш портфель			
вибираєш, що одягнути в школу			
складаєш свої речі в шафу			
прибираєш у себе в кімнаті			

**17. Як реагують батьки, коли бачать, що ти не можеш справитись із простою, на їх погляд, ситуацією? (Відміть усе необхідне.)**

- 1) підбадьорюють;
- 2) показують, як треба зробити;
- 3) підвищують голос;
- 4) пояснюють;
- 5) такого не буває;
- 6) кепкують з тебе.

**18. Як часто твоя мама робить тобі зауваження у присутності інших людей так, що тобі стає ніяково?**

- 1) *часто*;      2) *рідко*;      3) *ніколи*.

**19. Підкресли той вислів, який найточніше описує тебе?**

- 1) ти боїшся помилитись, коли виконуєш завдання;
- 2) коли ти виконуєш завдання, ти не думаєш про помилки.

**20. Як часто буває таке, що мама забула сходити з тобою в зоопарк (кіно, ігровий майданчик), попри свою обіцянку?**

- 1) *часто*;      2) *рідко*;      3) *ніколи*.

**21. Як ти думаєш, чому так сталося?**

- 1) вона була зайнята на роботі;
- 2) втомилась;
- 3) просто забула;
- 4) вона тобі пояснить.

**22. Чи одразу ти прибираєш після того, як поїси?**

- 1) так, бо ти знаєш, що після тебе, можливо, хтось інший захоче поїсти і йому буде неприємно їсти серед крихт і немитого посуду;
- 2) так, бо твоя мама буде тебе сварити, якщо ти так не зробиш;
- 3) ні, це зазвичай робить мама;
- 4) ні, не одразу.

**23. Виконання яких справ можуть доручити тобі батьки?**

- 1) готувати разом з ними;
- 2) прибирати у квартирі;
- 3) мити посуд;
- 4) виносити сміття;
- 5) витирати пил;
- 6) сходити в магазин;
- 7) інше (напишіть, що саме) \_\_\_\_\_.

**24. Ти кепкуєш і смієшся з однокласника, якщо? (Вкажи все необхідне.)**

- 1) він грає у ту гру, яка тобі не подобається;
- 2) він одягнеться в щось незвичне;
- 3) відповідаючи біля дошки, він робить помилки;
- 4) він не хоче з тобою дружити;
- 5) він не може зробити щось так, як можеш ти;
- 6) ти не маєш звички кепкувати і сміятись із однокласників;
- 7) інше (напишіть, що саме) \_\_\_\_\_.

**25. Як ти відреагуєш, якщо твій однокласник грає у гру, яка тобі не подобається, і запропонував погратись із ним?**

- 1) відмовишся, почнеш сміятись і кепкувати з нього;
- 2) скажеш йому, що тобі не подобається ця гра, тож нехай запропонує іншому;
- 3) погодишся, щоб він не подумав про тебе нічого поганого.

Наукове видання

**Соціальне наочання: механізми розвитку  
політичних ставлень молоді**

Науково-методичний посібник

За редакцією  
кандидата психологічних наук  
*Ірини Василівни Жадан*

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Верстка *О. В. Шевко*  
Коректори *Т. В. Зозуля, О. В. Цимбаліст*

В оформленні обкладинки використано картину  
Е. В. Ная «Метаморфоза»

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

---

Підп. до друку 15.11.2012. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 11,0.  
Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: marketing@imex.net