

УДК172.005.336.2-043.5-053.81

DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol23-Year2020-53>

Позняк Світлана Іванівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології політичної поведінки молоді,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

м. Київ, Україна

ORCID ID [0000-0003-0646-4933](https://orcid.org/0000-0003-0646-4933)

svspoznyak@gmail.com

ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність дослідження взаємодії в освітньому середовищі в контексті розвитку громадянської компетентності молоді визначається необхідністю поглиблення уявлень про соціально-психологічні чинники розвитку громадянської компетентності та формування соціального середовища, сприятливого для розвитку громадянських компетентностей молоді.

Метою статті є презентація висновків теоретичного аналізу підходів до коцептуалізації громадянської компетентності та її розвитку в освітньому просторі, а також окреслення вихідних концептуальних положень для емпіричного дослідження проблеми взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді. Звертається увага на необхідність урахування особливостей сучасної соціальної ситуації, зумовленої пандемією COVID-19, та наслідків, які вона має для соціальної взаємодії в цілому та взаємодії в освітній громаді зокрема.

Результатом дослідження є визначення громадянської компетентності як «умотивованої здатності» (за Дж. Равеном) особистості ефективно діяти задля реалізації своїх громадянських прав та свобод, яка визначається такими основними компетентностями: здатністю та готовністю діяти в демократичний спосіб, відповідально поводитися в конфліктних ситуаціях та долати суперечності, спричинені соціальними, культурними, релігійними та іншими відмінностями. Як ключові ознаки практик взаємодії в освітньому середовищі, що сприяють розвитку громадянської компетентності, визначено демократичність, соціальну відповідальність, повагу та інтерес до «іншого», налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях.

Перспективи практичного застосування результатів дослідження пов'язані з описаними механізмами розвитку громадянських компетентностей: навчання через спостереження, прийняття та поділяння думки, розвиток громадянської ідентичності, рефлексія щодо громадянських питань,

зобов'язання перед громадою, прихильність та залучення, фасилітація громадянської діяльності.

Ключові слова: громадянська компетентність; молодь; взаємодія; освітнє середовище; громада.

Svitlana I. Poznyak

PhD in Psychology, Senior Research,

Laboratory for Psychology of Youth Political Behavior,

Institute of Social and Political Psychology of the NAES of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID [0000-0003-0646-4933](https://orcid.org/0000-0003-0646-4933)

svspoznyak@gmail.com

INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF YOUTH CITIZENSHIP COMPETENCE DEVELOPMENT: CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE RESEARCH

Background and purpose. Investigation of interaction in the educational environment in the context of youth citizenship competence development relates to the need of broadening the concept of socio-psychological factors of citizenship competence development and formation of the social environment favorable for youth citizenship competence development. The article aims at presenting the outcomes of the theoretical analysis of the approaches to conceptualization of citizenship competence and its development in the educational environment. It also outlines the theoretical framework of the empirical study of interaction in the educational environment as a factor of youth citizenship competence development. The author emphasizes the need to consider the realities of the current social situation caused by the COVID-19 pandemic and its consequences for social interaction as a whole and interaction in the educational environment in particular.

Findings. Citizenship competence is defined as a motivated capacity (according to John Raven) of an individual to effectively act in order to realize his or her citizenship rights and freedoms. Citizenship competence comprises such basic competencies as ability and readiness to act democratically, act in a responsible manner, deal with the situations of conflict and deal with differences (social, cultural, religious and other differences). Key characteristics of interaction practices in the education environment that facilitate citizenship competence development include democratic communication, social responsibility, respect and interest to others, orientation at mutually accepted solutions in conflict situations.

Practical applications of the results refer to the outlined mechanisms of citizenship competencies development, which are learning through observation, perspective taking, development of citizenship identity, reflection on citizenship issues, responsibility towards community, attachment and involvement, and facilitation of civic participation.

Key words: citizenship competence; youth; interaction; education environment; community.

Постановка проблеми. Розвиток громадянської компетентності молоді відбувається не тільки, а радше, не стільки під впливом теорії політичного устрою суспільства та політичних інститутів, принципів демократичної взаємодії та громадянських прав та свобод, якими молода людина оволодіває в процесі навчання, скільки безпосередньо в повсякденній практиці її взаємодії в громаді, де створюється середовище для формування відповідних громадянських компетентностей. У контексті дослідження розвитку громадянської культури Г. Алмонд і С. Верба підкреслювали, що її не викладають у школі. Громадянська культура формується в комплексному процесі навчання та виховання в багатьох суспільних інститутах: у сім'ї, в оточенні однолітків, у школі, на роботі і в самій політичній системі (Almond & Verba, 1989). Так і процес розвитку громадянської компетентності залежить від комплексу регульованих і нерегульованих чинників, що забезпечують як цілеспрямовані, так і стихійні впливи.

Нині поряд з традиційними чинниками впливу, які постійно перебувають у полі зору дослідників, додаткової уваги вимагає той, що пов'язаний з пандемією COVID-19. Ситуація пандемії має наслідки для взаємодії в громадах різних рівнів, зокрема в освітянській, а отже, і для її соціалізувального потенціалу. Поряд із загрозою здоров'ю поширення нової невідомої хвороби викликає паніку, стигму, моралізацію та заклики уряду до дії. Останнє часто обмежує індивідуальні права та свободи, порушує нормальний ритм життя в інтересах вищого блага – стримання поширення хвороби. Наратив медіа підтримує страхи, використовуючи вокабуляр конфлікту: ми ведемо війну проти смертоносного вірусу, невидимої загрози інфекції (Loveday, 2020). Спілкування все більше переноситься у віртуальний простір, звужуючи соціальні контакти і регламентуючи взаємодію можливостями, які передбачені онлайн-платформами та додатками. Запровадження освітніми закладами дистанційної форми навчання, у разі довгострокової перспективи, може стати викликом для освіти як одного з основних соціалізувальних інститутів, принаймні значно обмежити соціалізувальну роль освітньої громади та взаємодії в освітньому середовищі загалом як чинника розвитку громадянської компетентності молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно ж освітнє середовище вважається, до певної міри, керованим соціалізувальним простором, що перебуває в колективній власності і не тільки підвищує рівень громадянських знань молоді, а й сприяє набуттю нею грома-

дянських чеснот та вмінь. Воно уповноважене відтворювати культуру суспільства і принципи та практики взаємодії в ньому (Haste, 2010).

Незважаючи на обмеженість, а часто і невизначеність впливів чинників освітнього середовища на формування громадянської компетентності, заклади освіти і школу зокрема дослідники розглядають як другу після родини арену, де відбувається розвиток громадянської компетентності молоді людини (Reichert, & Torney-Purta, 2019; Torney-Purta, & Barber, 2011; Davies, 2015). Освіті відводиться особлива роль у формуванні добropорядних громадян. Однією з причин такого навантаження на систему освіти є те, що вона – єдиний соціалізувальний інститут, який підлягає регулюванню і контролю з боку громадян. Саме завдяки освітньому середовищу молодь знайомиться з політичною системою країни, своєю роллю громадян і тими цінностями, які важливі для суспільства. Довіра, яка встановлюється між учасниками навчального процесу, стає основою соціальної довіри та взаємності, на яких ґрунтується взаємодія громадян у суспільстві (Rothstein, & Stolle, 2008).

Важливу ролі взаємодії в освітньому середовищі відводить і сама молодь. Так, за результатами ранжування студентами форм взаємодії, у яких найчастіше реалізується їхня громадянська самоідентифікація, перші три місця посіли: дискусії з однолітками, обговорення з батьками та дискусії з викладачами. Найменш продуктивними щодо громадянської самоідентифікації формами взаємодії респонденти визнали участь в акціях протесту, участь у традиційних громадянських і національних дійствах та участь у політичних об'єднаннях (Позняк, 2019).

Особливе місце взаємодії в освітньому просторі для розвитку громадянської компетентності молоді пояснюється тим, що освіта створює умови для діалогу і дискусії та стимулює залучення і співпрацю як в аудиторії, так і за її межами завдяки самій своїй меті: з одного боку, сприяти солідаризації учнів і студентів з цінностями та стандартами суспільства і їх інтерналізації, а з другого – розвивати критичне мислення молоді, для того щоб вона могли удосконалювати чинні стандарти та цінності, розвивати їх, виявляти відповідальність й ініціативу щодо їх перегляду, якщо вони перешкоджають реалізації громадянських прав і свобод (Позняк, 2013).

Як зазначалося вище, взаємодія в освітньому середовищі може також бути чинником як регульованого, так і нерегульованого впливу на розвиток громадянської компетентності молоді. Перший стосується насамперед організації освітнього процесу, змісту навчального плану, методики викладання та засобів навчання, інституційних та організаційних можливостей для учнівського/студентського

самоуправління, другий – моделі громадянської поведінки адміністрації, викладачів, однолітків, членів студентських організацій тощо.

Мета статті – окреслити основні концептуальні положення дослідження особливостей взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді, визначені в результаті теоретичного аналізу проблеми концептуалізації громадянської компетентності, чинників та механізмів її розвитку в освітньому просторі та громаді в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Щоб визначити ознаки взаємодії в освіті, сприятливої для розвитку громадянської компетентності молоді, звернімося до концептуалізації самого поняття «громадянська компетентність».

Дж. Равен (2002) визначає компетентність як «умотивовану здатність», сукупність *когнітивних, афективних і вольових* компонентів ефективно вмотивованої поведінки, основними складовими якої є: 1) внутрішньо мотивовані характеристики, пов'язані із системою особистих цінностей (ініціатива, лідерство, відповідальність тощо); 2) уявлення та очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому; 3) розуміння понять, пов'язаних із взаємодією в громаді, таких як «прийняття рішень», «демократія», «рівність», «відповідальність» та ін. Дослідник підкреслює, що оцінювати компетентність людини можна тільки в контексті її особистісних цінностей або намірів, оскільки найбільш значущі здібності виявляються тільки у зв'язку із значущими цілями. Мотивація є причиною поведінки, компетентність – її якістю (там само, 2002). *Громадянська компетентність* є складовою загальної компетентності особистості, яка забезпечує її ефективну поведінку у сфері реалізації своєї ролі громадянина. Дж. Равен відводить громадянській компетентності особливу роль, оскільки саме вона дає людині адекватні уявлення про суспільство, механізми його функціонування і власну роль у ньому.

Г. Алмонд і С. Верба (Almond, & Verba, 1989) вважають, що громадянська компетентність є здатністю особистості впливати на владу. Ф. Одіже у своєму визначенні компетентного громадянина конкретизує складові громадянської компетентності: компетентний громадянин є вільною та автономною особистістю, яка знає свої права та обов'язки в суспільстві, здатна сформувати владу, що встановлює правила життя в громаді (закон), і здійснювати контроль над нею (Audiger, 1999).

Ф. Одіже застерігає від спроб створення моделі громадянської компетентності, яка б передбачала оволодіння всіма компетентностями, що є метою соціалізації в цілому, і створювала образ ідеальної людини і

громадянина. Така модель може бути «формальною і нереалістичною», а її результат – «умовним, узагальненим і банальним» (Audiger, 1999). Проте, попри застереження, дослідник визнає необхідність такої моделі для окреслення теоретичних меж та спрямування, орієнтації, стимулювання й аналізу процесу політичної соціалізації молоді і відповідної освітньої діяльності. Ф. Одіже пропонує розглядати громадянську компетентність як сукупність таких складових:

а) *когнітивних компетентностей* (правова і політична освіченість громадян, розуміння принципів, цінностей прав людини і демократичної взаємодії; б) *етичних компетентностей і ціннісного вибору* (переконавання та усвідомлення відповідальності, принципів свободи, рівності і солідарності у взаємодії в суспільстві; в) *здатності до дії, або соціальних компетентностей* (здатність реалізувати себе в суспільному житті через співпрацю, обговорення та розв'язання конфліктів у взаємоприйнятний спосіб) (Audiger, 1999).

Автор статті (Позняк, 2013) пропонує модель громадянської компетентності, яка ґрунтується на представлених вище підходах, а також враховує різні типи, рівні та виміри громадянського залучення. *Громадянська компетентність* визначається як здатність особистості ефективно впливати на владу задля реалізації своїх громадянських прав та свобод. Вона забезпечується: правовою і політичною освіченістю громадян, знанням і розумінням понять, принципів та цінностей прав людини і взаємодії у громаді, таких як «демократія», «верховенство права», «рівність», «відповідальність» та ін.; ціннісними орієнтаціями особистості, які виявляються в її переконаннях та усвідомленні відповідальності, принципів свободи, рівності, солідарності, толерантності, що є основою взаємодії в суспільстві; уявленнями та очікуваннями, пов'язаними з механізмами функціонування суспільства, роллю та можливостями громадянина як його члена, а також здатністю реалізовувати себе в суспільно-політичному житті через взаємодію з іншими.

Відповідно до основних сфер діяльності громадянина в суспільстві основними вимірами громадянської компетентності є *політичний, правовий, соціальний, економічний і культурний*. Громадянська компетентність передбачає здатність громадянина ефективно діяти в межах окреслених вимірів як шляхом залучення до *політичної діяльності* і застосування засобів політичного впливу (голосування, участь у політичних організаціях та акціях), так і шляхом участі в *громадській діяльності*: у добровільних організаціях та асоціаціях, приватних і публічних обговореннях, громадянських ритуалах (Позняк, 2013).

Погляди на громадянство і, відповідно, концепції громадянської компетентності, можуть значно різнитись, що визначається демократичним і плюраформним характером суспільства. Так, Westheimer, & Kahne (2004), наприклад, розрізняють «персонально відповідального громадянина», «громадянина-учасника» та «громадянина, який відстоює соціальну справедливість». На основі вивчення цілей громадянської освіти щодо розвитку громадянських компетентностей молоді Leenders, & Veugelers (2006) розрізняють «адаптивного громадянина», «індивідуалістичного громадянина» та «критичного громадянина». Досліджуючи громадянські уявлення молоді, ми виокремили такі три типи громадянина: «громадянин-підданий», базовими ознаками якого є законслухняність, лояльність, патріотизм та відповідальність щодо держави та інших громадян; «громадянин-учасник», основними рисами якого є відповідальне ставлення до виконання безпосередніх громадянських обов'язків та залученість до громадянської діяльності; «громадянин – позитивна особистість», специфічними ознаками якого є позитивні особистісні риси, що виявляються в ситуаціях соціальної та міжособової взаємодії (Позняк, 2013).

У згаданих вище дослідженнях громадянства та запропонованих типологіях наголошується, що концептуалізація громадянства, а відповідно, і громадянської компетентності має виходити за межі таких його ознак, як «бути хорошою людиною», «зважати на інших», «допомагати іншим», «турбуватися про інших». Громадяни мають бути здатними робити власний критичний внесок у підтримку демократичного суспільства. «Добрим громадянином» можна вважати таку особистість, яка здатна критично оцінювати різні перспективи розвитку суспільства, вивчати стратегії змін та розмірковувати щодо проблем справедливості, рівності/нерівності та демократичного залучення (Westheimer, 2008). Здатність до функціонування в громаді у соціально прийнятний та відповідальний спосіб є також, на думку дослідників, важливою ознакою доброго громадянства (Dam ten et al., 2011).

Молодь навчається бути громадянами і взаємодіяти з іншими через соціальні та соціально-культурні практики, які є частиною їхнього життя в родині, школі, на роботі, у вільний час. Заклади освіти сприяють залученню молоді до соціальних практик та стимулюють рефлексію щодо такого залучення для того, щоб підтримати готовність молодих людей до громадянської участі та підвищити якість їхньої громадянської діяльності. Функція освіти полягає не у створенні умов для набуття молоддю ізольованих знань та умінь, а навчанні їх компетентностей (Lavy, & Biesta, 2006).

Хоча досі не досягнуто згоди щодо визначення поняття «компетентність» і можна натрапити на різні його інтерпретації, загалом компетентність розглядають як здатність людини діяти в різних ситуаціях. Внутрішня структура компетентності визначається сукупністю когнітивних, ставленнєвих компонентів та компонента вмінь. У нашому дослідженні ці компетентності аналізуються як складові громадянської компетентності. Загальний підхід до концептуалізації та визначення основних компетентностей, якими має володіти громадянин для успішного життя та ефективного функціонування суспільства, відповідає підходу, запропонованому міжнародною міждисциплінарною дослідницькою програмою OECD під назвою «DeSeCo–Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations» (DeSeCo–Визначення та вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні основи) (Rychen, & Salganik, 2003).

Актуальні висновки програми, які визначають методологічні підходи до формулювання цілей освіти, дістали подальшу конкретизацію в численних публікаціях, присвячених питанню громадянської освіти. Положення однієї з таких публікацій використано для побудови моделі емпіричної частини нашого дослідження. Автори публікації визначають чотири ключові соціальні завдання, пов'язані з громадянською практикою молодої людини: 1) діяти в демократичний спосіб, 2) діяти відповідально, 3) уміти поводитися в конфліктних ситуаціях, 4) справлятися з відмінностями (соціальними, культурними, релігійними тощо) (Dam ten et al., 2011). Розгляньмо детальніше компетентності, якими, на думку авторів, має володіти молода людина для того, щоб упоратися з цими завданнями і водночас поводитися в соціально прийнятний спосіб (табл.). Виписані компетентності були предметом декількох етапів апробації: оцінки репрезентативності компетентностей і їхніх складових (знання, ставлення, вміння, рефлексія) експертами – учителями шкіл, інспекторами, викладачами і науковцям в галузі освіти.

Таку модель G. ten Dam et al. (2011) пропонують покласти в основу методики оцінювання набутих молоддю громадянських компетентностей. Ми скористаємося представленою моделлю для дослідження освітнього середовища як чинника розвитку громадянської компетентності молоді та визначення базових ознак взаємодії в освітньому середовищі, сприятливих для підвищення рівня громадянської компетентності суб'єктів освітнього процесу, зокрема учнівської та студентської молоді.

Таблиця

Структура складових громадянської компетентності²

Соціальні завдання	Компоненти громадянської компетентності			
	Знання, розуміння	Ставлення	Уміння (оцінка власної спроможності)	Рефлексія
Діяти в демократичний спосіб	принципів та правил демократичної взаємодії	бажання вступати, активно та критично підтримувати комунікацію	висловлювати власну думку та дослухатися до думок інших	розмірковувати про проблеми демократії, влади, рівності
Діяти соціально відповідально	соціальних норм і правил	бажання підтримувати соціальну справедливість, надавати допомогу, не завдавати шкоди іншим та докідлю	займати соціально справедливу позицію	розмірковувати щодо соціальної згуртованості та конфлікту інтересів, власного внеску в забезпечення соціальної справедливості
Уміти поводитися в конфліктних ситуаціях	методів розв'язання конфліктів	бажання брати до уваги думку протилежно ї сторони, спільний пошук взаємоприйняттого рішення	дослухатися до інших, поставити себе на місце іншого, знаходити взаємовигідні рішення	розмірковувати про причини конфлікту, можливості запобігання його виникненню та розв'язання
Справлятися з відмінностями	культурних відмінностей, правил поведінки	бажання дізнатися про думки та способи	адекватно поводитися в незнайомих соціальних	розмірковувати про природу та наслідки

² Назва таблиці запропонована автором статті відповідно до завдань дослідження, а також трактування терміна «компетентність» як інтегрованої здатності людини до громадянського залучення, що складається із системи окремих компетентностей, які забезпечують таку здатність.

Соціальні завдання	Компоненти громадянської компетентності			
	Знання, розуміння	Ставлення	Уміння (оцінка власної спроможності)	Рефлексія
(соціальними, культурними, релігійними тощо)	в різних соціальних ситуаціях	життя інших, мати позитивне ставлення до іншого	ситуаціях, зважати на бажання та звички інших	різноманітності, культурні основи поведінки

Окрім моделі громадянських компетентностей, розробленої авторами для вивчення проблеми розвитку громадянської компетентності, інтерес становлять також висновки емпіричного дослідження, проведеного з метою валідизації методики оцінювання громадянських компетентностей, побудованої на основі цієї моделі. За результатами емпіричного дослідження встановлено, що молодь, яка вище оцінює власні громадянські вміння, демонструє більш позитивне ставлення до громадянства загалом. Складова знань показує найменшу кореляцію з іншими компонентами. Особливо слабкою є кореляція між знаннями і рефлексією. Респонденти з вищим рівнем знань громадянознавчого матеріалу не показали вищий рівень рефлексії щодо тем, пов'язаних з громадянством. Специфічна позиція компонента знань у системі громадянських компетентностей випадає із загального кореляційного тренду, виявленого в процесі аналізу валідності конструкта соціальних завдань. Для кожного соціального завдання виявлено високу кореляцію між ставленнями, вміннями та рефлексією, тоді як знання як невід'ємний компонент моделі, а отже, і об'єкт вимірювання, виявився незалежним її елементом (Dam ten et al., 2011). Такий висновок, звичайно, вимагає особливої уваги, коли йдеться про дослідження чинників розвитку громадянської компетентності в освітньому середовищі³.

Основоположний внесок у розвиток сучасних психологічних підходів до вивчення освітнього середовища як чинника розвитку належить Л. Виготському, який обґрунтував, зокрема, значущу роль соціальної ситуації та соціальної колективної діяльності в індивідуальному розвитку. Згідно з концепцією розвитку вищих психічних функцій, усі ментальні процеси вищого порядку проявляються на двох рівнях: спочатку на соціальному – як колективна,

³ Зважаючи на мету представленої в статті дослідження, поняття «освітнє середовище» має широке трактування і використовується як синонімічне щодо понять «освітній простір» та «освітня громада».

соціальна діяльність, а потім на індивідуальному – як внутрішній спосіб мислення дитини: »...у процесі розвитку дитина починає застосовувати до себе ті самі форми поведінки, які спочатку інші застосовували до неї. Дитина сама засвоює соціальні форми поведінки і переносить їх на себе» (Выготский, 1983, с. 142).

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

Складна система взаємовпливів агентів та чинників політичної соціалізації молоді не дає змоги скласти чітке уявлення щодо окремої ролі взаємодії в освітньому середовищі в розвитку громадянської компетентності молоді, незважаючи на цілеспрямованість організації та зусиль освіти і керованість освітнього соціалізувального простору. Таку роль важко продемонструвати, з чим погоджуються численні дослідники проблеми громадянства і громадянської освіти (Galston, 2001; Torney-Purta, & Barber, 2011; Reichert, & Torney-Purta, 2019). Якими б прогресивними та професійними не були заклади освіти, вони не можуть контролювати всю різноманітність зв'язків своїх учнів чи студентів та різноманітність соціально-психологічних чинників впливу на їхні соціальні компетентності та практики. Вони можуть тільки відтворювати їх (Youniss, 2011). Підтвердженням цього може бути той факт, що є багато досліджень чинників розвитку громадянських компетентностей молоді, теоретичних моделей, спрямованих на пояснення, чому громадянські компетентності розвиваються залежно від рис середовища, таких як, наприклад, інституційні ресурси, норми і правила та колективна ефективність, стосунки і зв'язки (Watts, & Flanagan, 2007; Zaff et al., 2010). Однак теорій наразі практично немає (Wilkenfeld, Lauckhardt, & Torney-Purta, 2010), так само як і визначеності щодо механізмів, на основі яких оперують ці чинники.

Lenzi et al. (2013) спробували з'ясувати, які чинники можуть сприяти розвитку громадянської компетентності підлітків у громаді. Для цього вони звернулися до вже знайомої нам теорії екологічних систем Бронфенбренера, яка визначає роль середовища в усвідомленні молоддю громадянських цілей та формуванні громадянських компетентностей. Автори також розглядають дослідження взаємозв'язку між середовищем і готовністю молоді до громадянського залучення, які свідчать про згуртованість соціального середовища як важливий чинник громадянської участі. Коли молода людина відчуває себе частиною громади, де люди турбуються одне про одного та демонструють бажання співпрацювати заради розв'язання спільних проблем, вона демонструє вищий рівень готовності до громадської діяльності (Kahne, & Sporte, 2008). Вищий рівень зв'язку асоціюється з більшою мірою громадянського залучення, яке, власне, є одним із показників громадянської компетентності. Для дослідження процесів, через які соціально згуртована громада може впливати на громадянські компетентності та практики молоді, Lenzi et al. (2013) пропонують інтегрувати підходи психології громади і теорій традиційної психології розвитку. Середовище, сприятливе для набуття громадянської компетентності, вони розглядають у контексті теорії соціального капіталу і виокремлюють дві складові: соціальну згуртованість (операціоналізовану в поняттях міжпоколінної близькості та рівня довіри і взаємності) і персональні зв'язки в оточенні (концептуалізовані як мережа друзів-однолітків та якість власних соціальних стосунків у громаді).

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

З огляду на результати здійсненого теоретичного дослідження пропонуємо до розгляду такі механізми розвитку громадянських компетентностей:

- навчання через спостереження (Бандура, 2000): молодь засвоює громадянські компетентності в процесі взаємодії з іншими людьми в найближчому оточенні та спостереження за поведінкою інших і її наслідками. У процесі інтеракції молодь ознайомлюється з новими поглядами та думками, завдяки чому можуть змінюватись або виникати нові когнітивні конструкти, пов'язані з уявленнями про функціонування суспільства та власну роль у ньому;

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

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

- рефлексія щодо громадянських проблем (Watts et al., 1999): усі ситуації, в яких молодь взаємодіє із старшим поколінням, стимулюють її рефлексію щодо громадянських проблем, що має потенціальний вплив на зростання громадянської залученості, оскільки молодь усвідомлює проблеми соціальної нерівності, відтак розвивається її мотивація до діяльності, щоб змінити таку асиметричну ситуацію в суспільстві;

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

- прихильність до громади та залучення: є таке поняття, як «зв'язок з місцем». Воно стосується глибоких емоційних зв'язків, які виникають в індивіда з часом щодо окремих місць через набутий там досвід позитивної взаємодії (Altman, & Low, 1992). На цьому наголошує психологія довкілля та психологія громади, аргументуючи таке положення тим, що людина вмотивована захищати та робити кращим місце, що має особливе значення для неї;

- фасилітація громадянської діяльності: наявність численних приватних зв'язків в оточенні молоді людини може посилювати її впевненість у своїй здатності робити внесок у загальне благо, що

полегшує пошук ключових осіб у громаді, які можуть впливати на розв'язання її проблем (Lenzi et al., 2013).

Висновки. Представлені нами висновки теоретичного аналізу підходів до коцептуалізації громадянської компетентності та її розвитку в процесі взаємодії в освітньому середовищі, як і в цілому в громаді будь-якого рівня, визначають вихідні концептуальні положення дослідження проблеми взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді. Отже, громадянська компетентність як готовність особистості ефективно діяти задля реалізації своїх громадянських прав та свобод визначається такими основними компетентностями: здатністю та готовністю діяти в демократичний спосіб, діяти соціально відповідально, конструктивно поводитися в конфліктних ситуаціях, долати суперечності, які виникають через соціальні, культурні, релігійні та інші відмінності. Базовими ознаками практик взаємодії в освітньому середовищі, що сприяють розвитку громадянської компетентності, є демократичність, соціальна відповідальність, повага та інтерес до «іншого», налаштованість на пошук взаємовигідних рішень у конфліктних ситуаціях. Емпіричне дослідження взаємодії в освітньому середовищі як чинника розвитку громадянської компетентності молоді буде спрямоване насамперед на вивчення уявлень учасників навчально-виховного процесу про громадянську компетентність та її структуру на основі критичної оцінки і розвитку описаної моделі громадянської компетентності, а також аналізу міркувань молоді та освітян з приводу актуальної взаємодії у власному освітньому середовищі і тих можливостей (або, навпаки, перешкод), які воно створює для розвитку громадянської компетентності. Дослідження можливостей та перешкод стосуватиметься також формату дистанційного навчання і так званого е-громадянства. Можливі також додаткові розвідки щодо розуміння та інтерпретації базових понять, таких як, наприклад, соціальна згуртованість, соціальна справедливість, толерантність тощо.

Список використаних джерел

Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.

Выготский, Л. С. (1983). *История развития высших психических функций. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 3. Проблемы развития психики*. Москва: Педагогика.

Позняк, С. І. (2019). Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 43 (46), 27–37.

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

Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.

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

Audiger, F. (1999). *Concepts de base et competence-cles de l'education a la citoyennete democratique: Une deuxieme synthese*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, DECSUEDU/CIT (99) 53.

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

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

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

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

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

Haste, H. (2010). Citizenship education: a critical look at a contested field. In *Handbook of research on civic engagement in youth*, (pp. 161–188). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons, Inc.

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

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

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

Leenders, H. & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5–20.

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

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

Loveday, H (2020). Fear, explanation and action – the psychosocial response to emerging infections. *Journal of Infection Prevention*, 21(2), 44–46.

Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment: A conceptual inquiry. *Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research*, 12, 1–12.

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

Rothstein, B., & Stolle, D. (2008). The state and social capital an institutional theory of generalized trust. *Comparative Politics*, 40(4), 441–459.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.

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

Torney-Purta, J., Schwilli, J., & Amadeo Jo-Ann (Eds.) (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.

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

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

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

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

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

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237–269.

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

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

References

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

- Audiger, F. (1999). *Concepts de base et competence-cles de l'éducation a la citoyennete democratique: Une deuxieme synthese*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, DECSSEDU/CIT (99) 53. (in French)
- Bandura, A. (2000). *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [Social learning theory]. St. Petersburg: Evraziya. (in Russian)
- Dam ten, G., et al. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46, № 3. (in English)
- Davies, I. (2015). Defining citizenship education. In L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 18–29). London, United Kingdom: Routledge. (in English)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: WW. Norton & Company. (in English)
- Flanagan, C., et al. (2007). Schools and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, № 2, 421–431. (in English)
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. (in English)
- Haste, H. (2010). Citizenship education: a critical look at a contested field. In *Handbook of research on civic engagement in youth*, (pp. 161–188). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons, Inc. (in English)
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766. (in English)
- Kerr, D., & Sturman, L. (2010). *European Report from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA. (in English)
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50. (in English)
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5–20. (in English)
- Lenzi, M. et al. (2013). Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: An integrative model. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 45–54. (in English)
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309–337. (in English)
- Loveday, H (2020). Fear, explanation and action – the psychosocial response to emerging infections. *Journal of Infection Prevention*, 21(2), 44–46. (in English)
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment: A conceptual inquiry. *Human Behavior & Environment: Advances in Theory & Research*, 12, 1–12. (in English)

Poznyak, S. I. (2013). *Resursy hromadianskosti: sotsialno-psykholohichna skladova* [Resources of citizenship: a socio-psychological component]. Kyrovohrad: Imeks-LTD. (In Ukrainian)

Poznyak, S. I. (2019). Komunikatyvni praktyky sotsialnoi vzaemodii yak indykaty hromadianskoi kompetentnosti molodi [Communication practices of social interaction as indicators of student youth citizenship competence]. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 43(46), 27–37. (In Ukrainian)

Raven, J. C., (2002). *Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya* [Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release] Moscow: Kogito-Tsentr. (In Russian)

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

Rothstein, B., & Stolle, D. (2008). The state and social capital an institutional theory of generalized trust. *Comparative Politics*, 40(4), 441–459. (in English)

Rychen, D. S.? & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers. (in English)

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

Torney-Purta, J., Schwilll, J., & Amadeo Jo-Ann (Eds.). (1999). *Civic Education Across Countries : Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA. (in English)

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

Vygotskiy, L. S. (1983). Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy [The history of the development of the higher mental functions]. In *Problemy razvitiya psikhiki*, Vol. 3. (pp. 5–328). Moscow: Pedagogika, (In Russian).

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

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

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

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

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy, *American Educational Research Journal*, 41, 237–269. (in English)

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

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