

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

І. В. Жадан

**ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ:
СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ І РЕАЛІЇ**

Монографія

Кропивницький – 2022

УДК 316.472.3:159.923.2

Ж 15

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

Рецензенти:

*Л. З. Сердюк, доктор психологічних наук;
Т. М. Яблонська, доктор психологічних наук;
Л. Г. Чорна, кандидат психологічних наук*

Жадан І. В.

Ж15 Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії : монографія /
І. В. Жадан; Національна академія педагогічних наук України, Інститут
соціальної та політичної психології. –
Кропивницький, 2022. – 110 с.

ISBN 978-966-189-666-5

Монографію підготовлено за результатами дослідження соціально-психологічних чинників розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Представлено соціально-психологічну концепцію розвитку громадянської компетентності, визначено структуру, показники та індикатори для оцінювання рівня її сформованості. За результатами емпіричного дослідження визначено дефіцитарні компетентності майбутніх педагогів; проаналізовано особливості впливів соціального середовища та встановлено ступінь їх відповідності критеріям розвивальних. Описано алгоритм проєктування середовища, орієнтованого на розвиток дефіцитарних компетентностей.

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

УДК 316.472.3:159.923.2

ISBN 978-966-189-666-5

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2022

© Жадан І. В., 2022

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Громадянська компетентність: компоненти, моделі, показники та індикатори	7
1.1. Проблематика громадянської компетентності у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.....	7
1.2. Структура громадянської компетентності: компоненти і моделі	12
1.3. Проблема оцінювання рівня громадянської компетентності	21
1.4. Соціально-психологічна модель громадянської компетентності	25
Розділ 2. Соціальне середовище як чинник розвитку громадянської компетентності молоді.....	32
2.1. Середовищний підхід до розвитку громадянської компетентності.....	32
2.2. Модель детермінації розвитку громадянської компетентності.....	38
Розділ 3. Стан і проблеми розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів	45
3.1. Інструментарій і дизайн емпіричного дослідження	45
3.2. Структура здатностей, які визначають громадянську компетентність майбутніх педагогів	49
3.3. Відповідність дискурсу і практик студентства критеріям компетентного громадянства	62
Розділ 4. Реконструкція впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності молоді.....	67
4.1. Організація емпіричного дослідження.....	67
4.2. Структура та особливості впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності майбутніх педагогів.....	70
4.3. Середовище розвитку громадянської компетентності молоді: деклароване і реальне.....	77
Розділ 5. Соціальне середовище, сприятливе для розвитку громадянської компетентності	83
5.1. Ознаки і функції середовища, сприятливого для розвитку громадянських компетентностей.....	83
5.2. Алгоритм проєктування середовища, сприятливого для розвитку громадянських компетентностей.....	88
Висновки	97
Література.....	103

ВСТУП

Сучасна наука і практика наразі мають розуміння того, як потрібно розвивати когнітивний складник громадянської компетентності і загалом успішно забезпечують цю функцію. Студентська молодь непогано обізнана щодо своїх прав і свобод, має певний рівень знань про інституційну будову політичної системи, функціональні взаємозв'язки і взаємодії всередині системи, про зміст та обсяг повноважень інститутів і правові процедури.

Значно складнішим виявилось завдання розвитку особистісних якостей і характеристик, без яких неможливе ефективне громадянство. Ідеться насамперед про громадянську ідентичність, ініціативність, лідерство, соціальний інтерес, громадянську відповідальність, самокритичність, саморефлексію. Найбільш «слабкими ланками» громадянськості виявилися готовність до партиципації, практичної реалізації знань і вирішення проблем; спрямованість на солідаризацію, досягнення не лише особистого, а й спільного блага, врахування інтересів і потреб інших. Бракує також адекватності уявленням й очікуванням молоді щодо ролі «Я» в організаціях і спільноті; щодо базових категорій, які описують громадянську взаємодію («керівництво», «ухвалення рішень», «демократія», «рівність», «відповідальність», «підзвітність», «делегування відповідальності»). Більше того, молоді українці не завжди можуть артикулювати свої уявлення про те, що відповідає їхнім інтересам і як узагалі можна забезпечити ці інтереси.

Рівень громадянської компетентності особистості визначає її здатність адекватно оцінювати ситуацію, формулювати цілі та обирати засоби їх досягнення й ефективно діяти, обстоюючи власні інтереси чи інтереси групи. Ідеться насамперед про ситуації міжособової, міжгрупової взаємодії та взаємодії з владою різних рівнів. Найбільш переконливим свідченням незрілості громадянської спільноти, її нездатності розробляти і застосовувати

ефективні стратегії активності є тотальне невдоволення українців своїм життям, діями влади і тим, як просуваються реформи в країні, фіксовані численними опитуваннями соціологічних служб. Низький рівень компетентності громадян призводить до зниження соціальної довіри, поширення конфронтаційних та корупційних практик і, зрештою, до радикалізації суспільства.

Компетентнісний підхід законодавчо визначено базовим для української освіти, а формування громадянської компетентності є одним із центральних завдань нової української школи. Громадянська освіта впроваджується в Україні з часу здобуття нею незалежності і спрямована на набуття учнями відповідних компетентностей (знань та умінь). Належить визнати, що молодь загалом обізнана щодо прав людини, заявляє про готовність їх обстоювати і, у переважній більшості, декларує власну толерантність до інакшості. Студентство активно формулює свої вимоги до інших і до влади [35]. Водночас у комунікативних практиках молоді не артикулюються теми власної відповідальності, оцінювання реальності декларованих очікувань і бачення засобів досягнення цілей. Із результатів проведених нами досліджень випливає, що молодь делегує функцію забезпечення своїх домагань владі, яка має подбати і про захист прав, і про добробут, і про високооплачувані робочі місця, і про суспільне благо загалом («делегування суб'єктності», за М. Слюсаревським [99, с. 624]). І лише після того, як очікування стануть реальністю, молодь обіцяє повернутись обличчям до держави і захищати її. Громадянська ідентичність більшості студентства декларативна (слідування традиціям і дотримання звичаїв – найбільш поширені громадянські практики), громадянська активність частіше мотивована іззовні, а ймовірні її наслідки для особистості і спільноти не відрефлексовані. Молодь зосереджена на власних інтересах і категорично не готова поступатися хоча б їх часткою заради інтересів спільноти. Більше того, переважна більшість респондентів переконані в тому, що послідовність і наполегливість у задоволенні власних інтересів, навіть за рахунок інтересів громади, є ознакою високого рівня розвитку й особистісною чеснотою.

На основі узагальнення результатів емпіричних досліджень [54; 67; 35] можна окреслити проблемну зону розвитку громадянської компетентності, яка охоплює ставленнєвий, ціннісний та ідентифікаційний її компоненти. Розробники компетентнісного підходу (Д. Равен, Л. Елькін, Б. Хокінс, І. Трофімова, Г. Селевко, Ю. Варданян та ін.) наголошують на зумовленості розвитку виокремлених компонентів громадянської компетентності чинниками соціального середовища. Ідеться насамперед про практики заохочення, обмеження та декларування суспільних очікувань щодо бажаних проявів громадянськості – уявлень, мотивацій, практик взаємодії, прийнятності тих чи тих форм громадянської активності тощо.

Пропонована монографія підготовлена за результатами дослідження особливостей впливу соціального середовища на розвиток громадянської компетентності молоді і є спробою представити авторське бачення критеріїв і ресурсів розвивального середовища.

Розділ 1

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: КОМПОНЕНТИ, МОДЕЛІ, ПОКАЗНИКИ ТА ІНДИКАТОРИ

1.1. Проблематика громадянської компетентності у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях

Громадянську компетентність, як універсальну соціальну якість особистості і спільноти, відносять до інтегральних і в сучасних психологічних дослідженнях розглядають у контексті проблематики: громадянської та політичної соціалізації (Д. Абрамс, Р. Даль, Н. Дембицька, І. Жадан, Р. Інглехарт, В. Москаленко, С. Позняк, Л. Семенюк, М. Хогг та ін.), громадянської ідентифікації (І. Безгіна, Ю. Габермас, П. Горностай, О. Злобіна, І. Конода, Дж. Коте, О. Паслер, Р. Престон, А. Рєзнік, Н. Хазратова та ін.), громадянської суб'єктності (А. Алексєєва, А. Осніцький, Р. Штомпка, Я. Фаріна та ін.), політичної активності (Л. Кияшко, А. Краснякова, Д. Ольшанський, Л. Семенюк та ін.), розвитку громадянського суспільства (Д. Александер, С. Кравченко, Р. Патнам, В. Степаненко, А. Туманова та ін.). Змістові і дидактичні аспекти формування когнітивного складника громадянської компетентності ґрунтовно висвітлено в дослідженнях, присвячених проблемам громадянської освіти (Т. Бакка, Ч. Бахмюлер, М. Вейл, Б. Джойс, А. Іоффе, Ч. Квіглі, С. Клепко, Т. Ладиченко, Л. Марголіна, О. Сухомлинська та ін.).

Сучасні дослідження політичної соціалізації спрямовані на формування системи соціалізувальних впливів, метою яких є розвиток громадянських ставлень, а психологічний ефект визначається мірою соціальної відповідальності особистості, її толерантності, готовності до взаємодії, політичної ідентифікації тощо. Розвиток громадянських компетентностей через формування громадянських ставлень досліджують зарубіжні (П. Коновер,

Б. Крік, Т. МакЛоклін, А. Реан, Д. Сьорінг, Р. Фельдхаус, Д. Хітер) та вітчизняні (Л. Сохань, О. Сухомлинська, С. Позняк та ін.) науковці. Запропоновано класифікацію ключових компетентностей, що ґрунтується на положенні В. М'ясищева про те, що людина виявляється в системі ставлень (І. Зимня), згідно з якою громадянські компетентності належать до першої групи компетентностей, які стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування. Ф. Одіже як основне завдання громадянської освіти визначає формування таких компетентностей, як здатність жити й *співпрацювати* з іншими, розв'язувати конфлікти за принципами демократичного права і брати участь у публічних дебатах.

Проблема формування громадянських компетентностей активно розробляється в річищі теорій соціального навчання (Дж. Андерсон, А. Бандура, Р. Боллс, Е. Гельфман, А. Леслі, С. Московічі, М. Холодна, Н. Хомський та ін.). Виявлено механізми впливу соціально-нормативних настанов на формування ціннісних диспозицій і мотивацію особистості до громадянської активності (Г. Андрєєва, В. Москаленко), визначено функції суспільних норм (орієнтувальну, програмну і прогностичну) щодо особистості і групи (І. Лановенко).

У межах когнітивістського підходу (А. Бандура, А. Дружинін, Дж. Істербрук, Дж. Келлі, Дж. Роттер, У. Найссер та ін.) досліджено вплив соціальних обмежень на поведінку особистості, механізми контролю та самоконтролю в процесі реалізації особистісної свободи. Тема соціальної зумовленості громадянських цінностей (міри свободи та узалежнення, суверенності і соціальної відповідальності та ін.) набула розвитку в гуманістичній та екзистенційній психології (В. Васютинський, І. Дідук, Ю. Козелецький, А. Синяков, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та ін.).

У річищі суб'єктної парадигми (К. Абульханова, Г. Андрєєва, А. Брушлинський, О. Старовойтенко, В. Татенко та ін.) досліджуються механізми громадянської суб'єктності як чинника громадянської компетентності (А. Алексєєва, Ю. Габермас, М. Горний, Т. Парсонс,

Л. Семенюк). Серед ознак громадянської компетентності вирізняється здатність адекватно на раціональній основі оцінювати складну структуру сучасної соціальної реальності (К. Абульханова), а функцією соціального середовища визнається забезпечення простору й особливого змісту динаміки громадянської суб'єктності (Л. Семенюк). Треба зауважити, що окремі атрибутивні характеристики громадянської суб'єктності дотичні, а почасти й збігаються з параметрами громадянської компетентності. Ідеться насамперед про ініціативу і відповідальність, проєктування і моделювання своєї активності (К. Абульханова), здатність організовувати, координувати, регулювати, виробляти власні форми додання суперечностей; здатність використовувати власні можливості і досвід як способи вирішення проблем (А. Брушлинський), комунікативне партнерство, як функціонально-динамічну основу суб'єкта (В. Кабрін), здатність до цілепокладання і відповідальності за свій вибір (В. Петровський) тощо.

Механізми та особливості генерування змістових і ставленнєвих смислів громадянськості; конструювання соціально-культурних репрезентацій образу громадянина і соціальних відносин; встановлення прийнятних для спільноти способів, правил та норм громадянської поведінки; інтерпретування практик громадянськості; відтворення громадянської взаємодії різних рівнів – це неповний перелік напрямів дослідження різних аспектів розвитку громадянської компетентності, що здійснюються за логікою комунікативно-дискурсивної парадигми (В. Богатченко, Д. Вуд, О. Ічілов, О. Князєв, Н. Лук'янова, А. Маричева, Д. Міллер, Х. Най, С. Рябов, В. Степаненко, О. Стриганкова, А. Туманова та ін.).

Як бачимо, громадянську компетентність у наукових джерелах і прикладних розробках визначають різнорівнево, залучаючи ледь не повний перелік категорій – від знань, умінь та навичок (частіше в працях педагогів) до прагнень, здатностей, готовностей і широкого переліку ціннісних преференцій та особистісних якостей, що, з огляду на складність феномену, цілком зрозуміло. Ступінь володіння переліченими компетентностями визначає рівень

громадянської компетентності особистості (групи, спільноти). Складна система взаємозумовленостей компонентів громадянської компетентності дає підстави вважати її інтегративною характеристикою особистості [81; 25; 80]. Отож під громадянською компетентністю ми розумітимемо інтегративну характеристику особистості, яка зумовлюється рівнем сформованості компетентностей, необхідних для ефективного виконання ролі громадянина .

З огляду на складність феномену зрозумілим є інтерес науковців до визначення ключових компетентностей, вплив на розвиток яких у короткотерміновій перспективі може підвищити громадянську компетентність. І якщо стосовно загального дизайну громадянської компетентності в науковій спільноті сьогодні майже не виникає дискусій, то питання ключових компетентностей є доволі дискусійним, зокрема й через те, що розробляється науковцями в різних ціннісних координатах, відповідно до культурних пріоритетів, особливостей економічної, політичної, соціальної ситуацій тощо.

Ще однією спробою оптимізувати довгий перелік громадянських компетентностей є введення поняття «адекватний громадянин» та визначення необхідного і достатнього рівня громадянської компетентності через перелік ознак, які йому притаманні. Водночас різні автори роблять акцент на різних складниках компетентності. Так, Р. Даль вважає необхідним для адекватного громадянства володіння мінімально достатніми *знаннями* (про релевантні альтернативи політичного курсу та їхні ймовірні наслідки, про власні інтереси та інтереси громади); *уявленнями* (щодо того, який політичний вибір дає змогу забезпечити ці інтереси найбільшою мірою і які засоби досягнення найбільш ефективні) та *вмотивованістю* діяти відповідно до цих інтересів [15, с. 106–131].

Натомість Дж. Марч та Й. Олсен переконані в першочерговості усвідомлення цивілізованим громадянином колективної (громадянської) сутності людського буття, що виявляється 1) у солідарності індивіда і політичної спільноти; 2) у специфічній ідентичності; 3) у збалансованості залучення до проблем спільноти і власної автономії, а також різних ідентичностей і лояльностей (March, Olsen). Тобто на відміну від Р. Даля, який

фактично вважає ключовими когнітивні і мотиваційні складники громадянської компетентності, Дж. Марч і Й. Олсен найбільш значущими вважають ставленнєві та ідентифікаційні її компоненти.

З-поміж численних версій «адекватного громадянства» вирізняється підхід Уоррена, який пропонує оцінювати ступінь адекватності за мірою здатності громадян ефективно діяти для досягнення суспільних цілей у сфері соціальної організації, насамперед у взаємодії добровільних асоціацій (Warren). За такого підходу адекватність фактично ототожнюється з громадянською компетентністю і пропонується нами інтерпретації.

Окрім зазначених відмінностей в інтерпретуванні громадянської компетентності, зауважимо, що досі не досягнуто консенсусу щодо використання понять «компетентність», «компетентності» та «компетенції» [81; 25]. Почасти їх використовують як синоніми; окремі автори воліють послуговуватися виключно поняттям «компетенції», тоді як інші вживають термін «компетентності». У цій монографії поняття *«компетентності»* вживається тоді, коли йдеться про якості та кваліфікаційні характеристики, які на даному етапі розвитку суспільства декларуються як необхідні і достатні для ефективного громадянства.

На основі узагальнення результатів наукових розвідок, присвячених психологічним аспектам громадянськості [15; 56; 99], *громадянську компетентність* ми визначаємо як інтегративну характеристику особистості, що свідчить про ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина, і зумовлюється рівнем сформованості *компетентностей* (якостей, здатностей та готовностей). Перелік громадянських компетентностей і визначення їхніх еталонних показників на кожному з культурно-історичних етапів розвитку суспільства прямо чи опосередковано, з більшим чи меншим ступенем конкретизації визначає спільнота.

1.2. Структура громадянської компетентності: компоненти і моделі

Уявлення науковців про складники громадянської компетентності (громадянські компетентності) ґрунтуються на теоретичних підходах різного рівня узагальнення, що унеможлиблює їх систематизацію та ускладнює порівняння. Нижче представлено ті моделі громадянської компетентності, які видаються найбільш продуктивними для вирішення поставленого завдання (визначення чинників та ресурсів розвитку громадянської компетентності).

Видається логічним почати аналіз з вимог компетентнісного підходу, який запроваджується в українській освіті. У методичних матеріалах, підготовлених на основі розробок НУШ, представлено і структуру громадянської компетентності, компонентами якої, на думку розробників, є [14, с. 8]:

1) *цінності і ставлення*: «повага до людської гідності та прав людини», «толерантне ставлення до людей», «поцінювання рівності та справедливості», «відкритість і повага до інших думок, культур, переконань, поглядів, повага до людей», «громадянська свідомість», «відповідальність», «упевненість у своїх силах, самозарадність»;

2) *навички*: «автономного навчання», «аналітичного та критичного мислення», «конструктивної участі в місцевій громаді та у процесі ухвалення рішень на всіх рівнях», «співпраці», «комунікативні», «ведення переговорів та мирного вирішення конфліктів», «емпатія»;

3) *знання*: «самого себе і критична самооцінка», «знання і критичне розуміння світу».

Виокремлені авторами якості та кваліфікаційні ознаки в структурі громадянської компетентності не викликають заперечень, однак їх перелік не видається достатнім, водночас зміст окремих компетентностей, на нашу думку, потребує конкретизації або уточнення. Зокрема, категорія «громадянська свідомість» інтерпретована надто вузько – як усвідомлення важливості участі у

виборах, натомість компетентність «знання і критичне розуміння світу» виглядає надто абстрактною.

Пропонуючи свій перелік структурних компонентів громадянської компетентності, І. Трофімова, як і автори попередньої розробки, посилається на рекомендації Європейської комісії щодо ключових компетентностей для неперервної освіти. Однак компоненти її моделі дещо відрізняються не лише змістовим наповненням, а й кількісно (зокрема додається компонент «ідентичності»). І. Трофімова вважає громадянську компетентність трансверсальною (універсальною), спрямованою на вирішення широкого кола проблем. Високий рівень розвитку громадянської компетентності особистості і спільноти, на переконання дослідниці, відкриває можливості для опанування *«ефективних стратегій і методів управління новими ситуаціями»*, які виникають в умовах змін, а також *«ненасильницькими способами запобігання виникненню суперечностей і конфліктів та їх вирішення...»* [72, с. 92]. Ці позиції, на нашу думку, важливі для розуміння цілей громадянської поведінки і можуть бути індикаторами компетентності.

Розгляньмо детальніше зміст компонентів структури громадянської компетентності за І. Трофімовою.

У змісті компонента «знання» дослідниця виокремлює: «права та обов'язки людини», «історію і сучасну політику», «культурне розмаїття і спадок», «інститути», «вплив на політику і суспільство», «науково-дослідницький потенціал», «критичну рефлексію» [72, с. 93]. Як бачимо, до знань віднесено не лише певний обсяг інформації, а й особистісні якості («критична рефлексія») та когнітивні здатності (науково-дослідницький потенціал).

До компонента «навички» належать: «розв'язання конфліктів», «міжкультурна компетентність», «аргументація в ухваленні рішень», «креативність», «спілкування», «дискусійні навички», «активне слухання», «вирішення проблем в умовах невизначеності», «оцінювання ризиків», «співробітництво» [72, с. 93]. Щоправда, не зовсім зрозуміло, що дослідниця

вкладає в поняття «міжкультурна компетентність», також некоректним видається віднесення до навичок такої особистісної характеристики, як креативність.

Ставленнєвий компонент компетентності, за І. Трофімовою, охоплює: «політичну довіру», «політичний інтерес», «політичну ефективність», «незалежність», «повагу до інших культур», «відкритість до змін», «розбіжності в думках», «соціальну участь як активних громадян, які впливають на суспільство і політику» [72, с. 93]. Загалом погоджуючись з потребою акцентування політичних ставлень у структурі громадянської компетентності, зауважимо, що соціальна участь – це радше поведінковий компонент компетентності. З огляду на те, що такого компонента в пропонованій структурі немає, було б коректнішим, на нашу думку, уточнення останньої компетентності як «ідентифікація себе як активного громадянина, який впливає на суспільство і політику».

Ціннісний компонент громадянської компетентності в моделі І. Трофімової представлений цінностями: «права людини», «демократія», «гендерна рівність», «сталість», «мир і ненасильство», «соціальна справедливість і рівність», «громадянська участь». Пропонований перелік породжує чимало запитань, але найбільше нарікань викликає те, що в ньому немає такої цінності, як «свобода».

Останній компонент в аналізованій структурі – «ідентичності» – містить: «особисту ідентичність», «ідентичність місцевої спільноти», «національну ідентичність», «глобальну ідентичність» [72, с. 93]. У пропонованому переліку очевидно бракує громадянської і політичної ідентичностей.

І. Трофімова вирізняє три рівні громадянської участі (мінімалізм, максималізм і критицизм). Компетентності кожного з рівнів відрізняються, відповідно і набір змістових елементів компонентів структури буде різним, а отже, пропонована модель є орієнтовною [72].

Структурна модель громадянської компетентності, запропонована Р. Чулковою, містить перелік ключових компетентностей, кожна з яких

розкривається через здатності. Дослідниця виокремлює компетентності: а) *дослідницьку* (здатність аналізувати й оцінювати ситуацію); б) *соціального вибору* (уміння здійснювати вибір і приймати рішення в конкретній соціальній ситуації, для вирішення конкретних соціальних проблем); в) *соціальної дії* (реалізація прийнятого рішення); г) *комунікативну* (здатність до толерантної взаємодії з іншими в процесі вирішення соціальних проблем); д) *навчальну* (здатність до самоосвіти у світі, що змінюється) [76, с. 1].

Пропонований Р. Чулковою перелік ключових компетентностей видається загалом логічним і таким, що відповідає уявленням про здатності, необхідні для виконання ролі громадянина. Однак поза увагою дослідниці залишився надзвичайно значущий, на нашу думку, аспект громадянської компетентності – прогностичний, адже антиципація і прогнозування наслідків своїх дій чи бездіяльності є важливою умовою ефективності громадянської поведінки.

З оперттям на категорію «здатність» визначає громадянську компетентність і В. Шестоपालюк, акцентуючи переважно діяльнісний її вимір: «громадянська компетентність ... це здатність оперативно й ефективно діяти в ситуаціях соціальної взаємодії на основі інтегрального комплексу громадянських цінностей, якостей, пізнавального і практичного досвіду» [82, с. 5].

Відповідно до логіки реалізації ролі громадянина вирізняє складники структури громадянської компетентності також Х. Мюнклер (1997), виокремлюючи когнітивну, процесуальну і габітуальну компетентності як компоненти її структури. У складі кожного з компонентів – відповідні компетентності. Зокрема:

- *когнітивна компетентність* передбачає: певний рівень знань про інституційну будову політичної системи, функціональні взаємозв'язки і взаємодії всередині системи та готовність і здатність до їх засвоєння; поінформованість щодо технічних і природничо-наукових проблем застосування новітніх технологій у тих випадках, коли рішення щодо їх застосування ухвалюються на політичному рівні;

- *процедуральна компетентність* забезпечується знаннями і здатностями, потрібними для реалізації можливостей впливу і партиципації (насамперед щодо змісту та обсягу повноважень інститутів політичної системи і правових процедур), а також здатностями до тактичної і стратегічної взаємодії задля проголошення своїх цілей і преференцій;

- *габітуальна компетентність* зумовлена здатностями і настановленнями на практичну реалізацію знань та вирішення проблем. Особливої ваги набуває тоді, коли йдеться про здобуття суспільних благ ціною обмеження або й відмови від власної вигоди [99].

З-поміж переваг пропонованого підходу варто відзначити включення дослідником до переліку когнітивних компетентностей не лише власне знань (поінформованості), а й когніцій як готовності і здатності до набуття знань. Водночас функціонал габітуальної і процесуальної компетентностей, на нашу думку, перетинається, адже ефективна взаємодія і є підсумковою компетентністю, а здатності реалізації впливу і партиципації – інструментом. Тому видаються проблематичними операціоналізація та оцінювання рівня процесуальної і габітуальної компетентності.

Дж. Равен основними складниками громадянської компетентності вважає:

- *внутрішні мотиваційні характеристики, пов'язані із системою цінностей особистості* (ініціатива, лідерство, інтерес до механізмів функціонування держави та організацій, уявлення про ймовірні їхні впливи на особистість), підкріплені спеціальними знаннями;

- *уявлення та очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства* (щодо ролі «Я» в організаціях і спільноті, щодо відповідальності та умов інноваційного розвитку);

- *адекватність трактування термінів*, які описують взаємодію («керівництво», «ухвалення рішень», «демократія», «рівність», «відповідальність», «підзвітність», «делегування відповідальності») [56].

Якщо абстрагуватися від авторського переліку чинників компетентної поведінки, то модель громадянської компетентності, запропонована

Дж. Равеном, здається надто спрощеною. Однак, беручи до уваги здатність і готовність (долучатися до діяльності високого рівня, сприяти тим, хто запроваджує нове і шукає більш ефективні способи вирішення проблем тощо), які Дж. Равен вважає чинниками компетентності, структура громадянських компетентностей набуває більш виразних обрисів. Значну увагу дослідник приділяє розвивальному середовищу, яке, на його думку, є ключовим чинником розвитку громадянської компетентності, позаяк продукує ціннісні смисли, визначає бажані стилі поведінки, соціальні очікування тощо.

О. Овчарук виділяє в структурі громадянської компетентності здатності: до політичного аналізу та суджень (щодо подій, проблем, суперечностей, питань економічного та соціального розвитку), до використання методів (пошуку інформації, комунікації, участі в дискусіях та ухваленні рішень), до демократичного ухвалення рішень та дії (публічного висловлювання суджень, цінностей, інтересів; участі в переговорах і компромісах; оцінюванні можливостей та обмежень політичної участі, свідомого вибору власних дій) [44]. Якщо компоненти пропонованої структури не викликають заперечень, хоч і не видаються достатніми, то вміст здатностей, вочевидь, потребує додаткового осмислення, адже одні й ті ж прояви є індикаторами різних здатностей, що унеможлиблює їх розрізнення і ставить під сумнів доцільність виокремлення.

О. Власенко пропонує чотирикомпонентну структуру громадянської компетентності і виділяє когнітивний, ціннісний, мотиваційний, операційно-діяльнісний компоненти. Вміст кожного з компонентів дуже деталізований, що видається надмірним і водночас недостатнім для ефективного виконання ролі громадянина. Так, наприклад, когнітивний компонент містить «знання... міжнародного життя та політичних процесів в Україні, геополітичної ситуації та місця і ролі України в сучасному світі; історію і поточну політику, полікультурне розмаїття та спадщину» [9, с. 97], і водночас – жодних згадок про критичне і раціональне оцінювання інформації, рефлексивні практики тощо. До вмісту решти компонентів можна висунути такі ж застереги. Основою громадянської компетентності, на думку дослідниці, є «усвідомлення

взаємозв'язку особистості і громадянського суспільства» [9, с. 96], а чинниками розвитку – вимоги суспільства, норми і правила взаємодії, які сприяють виконанню ролей та утвердженню громадянських цінностей. Найважливішим індикатором громадянської компетентності авторка вважає здатність особистості до інтерналізації громадянських ролей [9].

Аналогічну структуру громадянської компетентності пропонує і Т. Ремех, яка виокремлює ті ж чотири компоненти, але останній називає операційно-поведінковим. Тут складники кожного компонента виписані значно лапідарніше, утім щодо деяких позицій виникають запитання. Зокрема, незрозуміло, чому мотиваційний компонент обмежений здатністю виявляти інтерес та ініціативу, тоді як «прагнення вплинути на те, що відбувається» знаходимо у складі операційно-поведінкового компонента [58, с. 38].

Ще два дослідники вивчали проблеми громадянської компетентності в контексті проблем вищої освіти, а саме розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів. Так, О. Майданик, проаналізувавши інтерпретації громадянської компетентності в різних науках, дійшла висновку щодо перспективності узагальненої моделі компетентності і виокремила в її структурі: «знання, уміння, навички, переживання, емоційно-ціннісні орієнтації та переконання особистості» [31, с. 86]. Конкретизації змісту компонентів моделі дослідниця не наводить, водночас метою психологічного підходу до розвитку громадянської компетентності вважає «формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури та поведінки» і «сприяння усвідомленню себе як особистості, здатної впливати на інтереси інших людей і суспільства, а також готової відповідати за свої рішення і їх наслідки» [31, с. 85]. Таке обмеження психологічно потенціалу розвитку громадянської компетентності, коли зі сфери психологічних впливів виводяться рефлексивні, мотиваційні, ідентифікаційні складники, не видається продуктивним. В. Піддячий у структурі громадянської компетентності майбутнього педагога вирізняє: «знання, вміння, практичні навички, способи мислення, професійні, світоглядні і громадянські якості та морально етичні цінності» [49, с. 78]. На

думку дослідника, динамічна комбінація перелічених елементів уможлиблює набуття здатностей, які зумовлюють ефективність громадянської поведінки. Узагальнивши результати досліджень вітчизняних учених, до переліку основних він відносить здатності: орієнтуватись у суспільній ситуації і процедурах участі в діяльності соціальних інститутів; застосовувати процедури й технології захисту прав і свобод та способи і стратегії взаємодії з органами державної влади; виконувати громадянський обов'язок; діяти відповідно до чинного законодавства; здійснювати свідомий вибір на користь собі і спільноті.

Представлений огляд моделей громадянської компетентності відображає напрями пошуку науковців, спрямованого на вирішення педагогічних, політичних або міждисциплінарних проблем. Утім, проблематику громадянської компетентності досліджували і психологи. Так, на переконання Ю. Борець, громадянська компетентність є психологічною категорією, оскільки її базові смисли проєктуються в площину особистісних структур. Ідеться насамперед про смисли: активності; «суб'єктивно значущих психологічних знань умінь і навичок, ставлень, особистісних якостей»; «конгруентності поведінки» та ефективного вирішення проблем; «психологічних позицій як стійких систем ставлень суб'єкта до інших, до себе, до цінностей і діяльності» [7, с. 103-104]. Досліджуючи особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю, у структурі громадянської компетентності дослідниця вирізняє: суспільно-пізнавальну, нормативно-регулятивну і поведінково-діяльнісну компетентності [7].

І. Попович у структурі громадянської компетентності виокремлює: «знання (про громадянське суспільство), громадянську свідомість і самосвідомість, громадянську спрямованість, прийняття демократичних ідеалів та цінностей, духовний розвиток особистості» [55, с. 228]. Важливим чинником розвитку громадянської компетентності, на думку дослідника, є соціальні очікування особистості, породжені «структурно-змістовою цілістю Я», яка неможлива поза соціальним середовищем. Соціальну взаємодію він розглядає як поле, на якому відображаються соціальні очікування, а інформація про

соціальні норми, традиції, звичаї, практики – як умову розвитку змістових і динамічних характеристик когнітивного компонента громадянської компетентності [55].

Трикомпонентну структуру громадянської компетентності пропонує Н. Мельник, виокремлюючи ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання), діяльнісний (мотивована активність) і процесуальний (співпраця, автономне навчання, уміння слухати і спостерігати) компоненти [34].

Легко переконатись, що представлені психологами моделі громадянської компетентності відтворюють логіку науковців-педагогів, а їхні автори зосереджують свою увагу на окремих психологічних аспектах розвитку чи функціонування громадянської компетентності: Ю. Борець акцентує на функціях компонентів компетентності, І. Попович – на умовах і чинниках становлення, Н. Мельник – на ціннісних складниках компетентності.

Підсумовуючи результати аналізу структурних моделей громадянської компетентності, можемо вирізнити три підходи до їх конструювання:

- у рамках першого підходу структура компетентності представлена переліком компетентностей або упорядкована відповідно до логіки їх формування – від знань, цінностей, ставлень – до готовності і здатності (В. Піддячий, О. Майданик, І. Трофімова, О. Власенко та ін.);
- другий підхід ґрунтується на визначенні індикаторів сформованості громадянської компетентності як системи здатностей, що забезпечує виконання функцій громадянина (такою є модель Р. Чулкової);
- прихильники третього підходу «прив'язують» структурні елементи компетентності до етапів реалізації ролі громадянина (як, наприклад, Х. Мюнклер).

1.3. Проблема оцінювання рівня громадянської компетентності

Як визначити ступінь сформованості громадянської компетентності особистості, групи чи суспільства? За якими ознаками? Яким інструментом це можна зробити? Чи достатньо для цього провести соціологічне опитування? За якими критеріями оцінювати отримані дані, щоб скласти уявлення про рівень громадянської компетентності? Чи можливо взагалі оцінити рівень компетентності за кількісними показниками, чи є якісні характеристики, які достатні для висновку про ступінь її сформованості? Усі ці питання – про *індикатори громадянської компетентності*, тобто про те, за якими ознаками ми можемо оцінити компетентність і які показники за цими ознаками є свідченням високого рівня її розвитку.

Як і у випадку з моделями громадянської компетентності, є кілька підходів до виокремлення індикаторів компетентності. Оскільки переважна більшість дослідників погоджується з тим, що йдеться про виконання ролі (vs функцій або захист прав і виконання обов'язків громадянина), то індикаторами громадянської компетентності найчастіше обирають ті кінцеві здатності або готовності, які визначають успішність громадянської поведінки, або ж власне практики, тобто усталені способи громадянської активності. Дослідники, які вибудовують моделі громадянської компетентності на основі переліку знань, умінь та якостей громадянина, як правило, індикаторами вважають показники розвитку визначених компетентностей.

Прикладом підходу до оцінювання громадянської компетентності за ступенем розвитку здатностей є індикативна модель В. Піддячого, яка охоплює такі здатності-індикатори: «а) орієнтуватись у проблемах суспільно-політичного життя, знати процедури участі в діяльності державних інститутів та органів місцевого самоврядування; б) застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод – власних та інших громадян; в) виконувати

громадянський обов'язок у межах місцевої громади та держави; г) використовувати способи і стратегії взаємодії з органи державної влади на користь собі і громадянському суспільству; д) використовувати способи діяльності і моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; е) робити свідомий вибір, застосовувати демократичні технології ухвалення рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави» [16, с. 78].

Як бачимо, поняття «здатності» поширюється автором на когніції, поінформованість і власне громадянські практики, що породжує певні сумніви. Наскільки коректно, наприклад, «знання процедур» кваліфікувати як здатність? Незрозумілим також є такий індикатор, як «знати процедури участі в діяльності державних інститутів». Про чію діяльність ідеться? Якщо про громадянина, наскільки коректно говорити про «участь у діяльності»? Можливо, усе ж «вплив на діяльність»? Окрім зазначених дискусійних позицій, видається проблематичною операціоналізація запропонованих здатностей, без чого неможливо створити інструментарій для оцінювання громадянської компетентності.

Значно лаконічнішим є перелік індикаторів Х. Мюнклера, який пропонує оцінювати компетентність за ознаками: партиципативної здатності і готовності, інтересу до зростання особистісного і суспільного добробуту, що виявляються в спрямованості на суспільне благо, почутті солідарності, готовності до вчинків, не пов'язаних з матеріальною винагородою [99].

Т. Ремех представила власне бачення виявів (індикаторів) кожного з компонентів громадянської компетентності, де переважають наміри, бажання, прагнення, усвідомлення (для мотиваційного і ціннісного компонентів), знання – для когнітивного, уміння – для операційно-діяльнісного. Такий підхід видається дещо спрощеним, оскільки залишаються поза увагою і не розглядаються як індикатори (вияви) практики участі та активності, оцінювання інформації, рефлексії тощо. Показником сформованої громадянської

компетентності, на думку дослідниці, є володіння сукупністю компетентностей, а саме: соціально-комунікативною, інформаційно-медійною, солідарності, розв'язання соціальних конфліктів і проблем, відповідального соціального вибору та ухвалення рішень, громадянської участі [58].

Ґрунтуючись на уявленні про громадянську компетентність як результат громадянської освіти, В. Піддячий наводить розлогий перелік виявів (індикаторів) компетентної поведінки для різних рівнів освіти: молодшої, середньої, старшої школи та вишів [49]. Індикатори для кожного з рівнів розділено на три групи: знання, вміння, вияви у поведінці та оцінках. Перелік індикаторів дуже широкий і різнорівневий (одні – цілком конкретні, інші – абстрактні), що унеможлиблює їх операціоналізацію задля проведення емпіричного дослідження чи розроблення діагностичного інструментарію. Водночас такий перелік може бути корисним для конкретизації уявлень учителів-предметників про якості і здатності, які можна розвивати на матеріалі окремих навчальних дисциплін.

Дж. Александер пропонує перелік індикаторів розвитку громадянської спільноти, які, на нашу думку, можуть застосовуватися для визначення громадянської компетентності не лише групи, а й особи. Такими індикаторами, на думку Дж. Александера, є три групи практик:

- специфічні практики громадянськості (солідаризація, критика і взаємоповага);
- культурно-символічні практики-індикатори – дискурси (зокрема ціннісний: очищення влади, боротьби з корупцією, нормативні смисли добра і зла, справедливого і несправедливого, прийнятного і неприйнятного; дискурс свободи, який зумовлює поведінку і мотивацію); соціальні коди; символічні концепти і практики; наративи;
- соціально-нормативні настановлення (апеляції до справедливого чи ідеального суспільства) [87].

Бінарні коди дискурсу, що відповідає демократичному громадянству, ґрунтовно проаналізовані Дж. Александером, можуть бути застосовані

(повністю чи частково) для визначення показників та розроблення інструментарію оцінювання рівня громадянської компетентності (особи, групи, суспільства). Ось загальний їх перелік:

- *мотиви акторів (громадянські (цивільні) – антигромадянські (антицивільні))*: активність – пасивність, автономність – залежність, раціональність – ірраціональність, розсудливість – істеричність, стриманість – збудливість, самоконтроль – нездатність контролювати пристрасті, реалістичність – спотворення дійсності, здоровий глузд – марення;
- *взаємовідносини (громадянські – антигромадянські)*: відкритість – секретність, довірливість – підозрілість, критичність – нерозбірливість, повага – власний інтерес, альтруїзм – жадібність, чесність – обман, прямота – розрахунок, відкритість до обговорень – келейність, дружелюбність – антагонізм;
- *інститути (громадянські – антигромадянські)*: керування правилами – безчинство, закон – влада, рівність – ієрархічність, залучення – обмеження, неупередженість – суб'єктивізм, контракт – зв'язки лояльності, групи (groups) – угруповання (factions), установа – особистість (цит. за: [Степаненко, 2006, с. 12]).

За виокремленими Дж. Александером індикаторами можна оцінити відповідність стандартам компетентної поведінки не лише мотиви громадянської активності, а й практики взаємодії (усередині групи, між групами і взаємодії з владою).

В. Степаненко, аналізуючи проблеми громадянського суспільства з оперттям на методологічні підходи Дж. Александера, ключовими індикаторами розвитку громадянськості вважає здатність до самоорганізації задля вирішення суспільних проблем, самокритичність і саморефлексію, якість горизонтальних соціальних зв'язків та рівень соціальної солідарності в громадянських практиках [Степаненко, 2006].

Р. Даль ключовими індикаторами громадянської компетентності вважає наявність чіткого уявлення про «суспільне благо» та інтереси різних груп

людей, а також високий рівень емпатії і співпричетності (здатність стати на місце іншого і побачити світ його очима) [15].

Перелік громадянських компетентностей і визначення їхніх еталонних показників на кожному з культурно-історичних етапів розвитку суспільства прямо чи опосередковано, з більшим чи меншим ступенем конкретизації визначає спільнота.

1.4. Соціально-психологічна модель громадянської компетентності

Громадянська компетентність – динамічне утворення, яке змінюється в процесі набуття особою (групою, спільнотою) досвіду соціальної взаємодії, розширення спектру проблем, які потребують вирішення, тощо. Саме через різноманіття сфер громадянської активності жоден обсяг знань та умінь, засвоєних особою, не гарантує ефективного виконання нею функцій громадянина. До того ж факт обізнаності щодо своїх прав і свобод та розуміння того, як їх можна обстоювати, не зумовлює безпосередньо виникнення мотивації до їх застосування. А отже, громадянська компетентність не може бути сформована в результаті засвоєння знань та умінь навіть найвищого рівня, вона передбачає насамперед наявність певного рівня соціально-психологічних здатностей. Водночас жодна з представлених вище моделей громадянської компетентності не відтворює повною мірою соціально-психологічну її структуру, хоч окремі компоненти і містять психологічні елементи. Тому емпіричне вивчення чинників і ресурсів розвитку громадянської компетентності молоді наразі гальмується через ненапрацьованість соціально-психологічної моделі громадянської компетентності, на основі якої можна було б виокремити показники та індикатори для діагностики рівня сформованості її окремих компетентностей і громадянської компетентності загалом.

На основі узагальнення результатів наукових досліджень та з огляду на дані власних розвідок ми розробили соціально-психологічну модель громадянської компетентності, компонентами якої стали психологічні якості і

кваліфікаційні характеристики, що набуваються в процесі соціальної взаємодії і є необхідними й достатніми для ефективного виконання ролі громадянина. Вибудовуючи модель (рис. 1.1), ми виходили з того, що здатності і готовності до компетентної участі формуються на основі комплексу якостей (цінностей, мотивацій, настановлень, ставлень, ідентичностей), конкретні репрезентації яких постають як окремі компетентності.

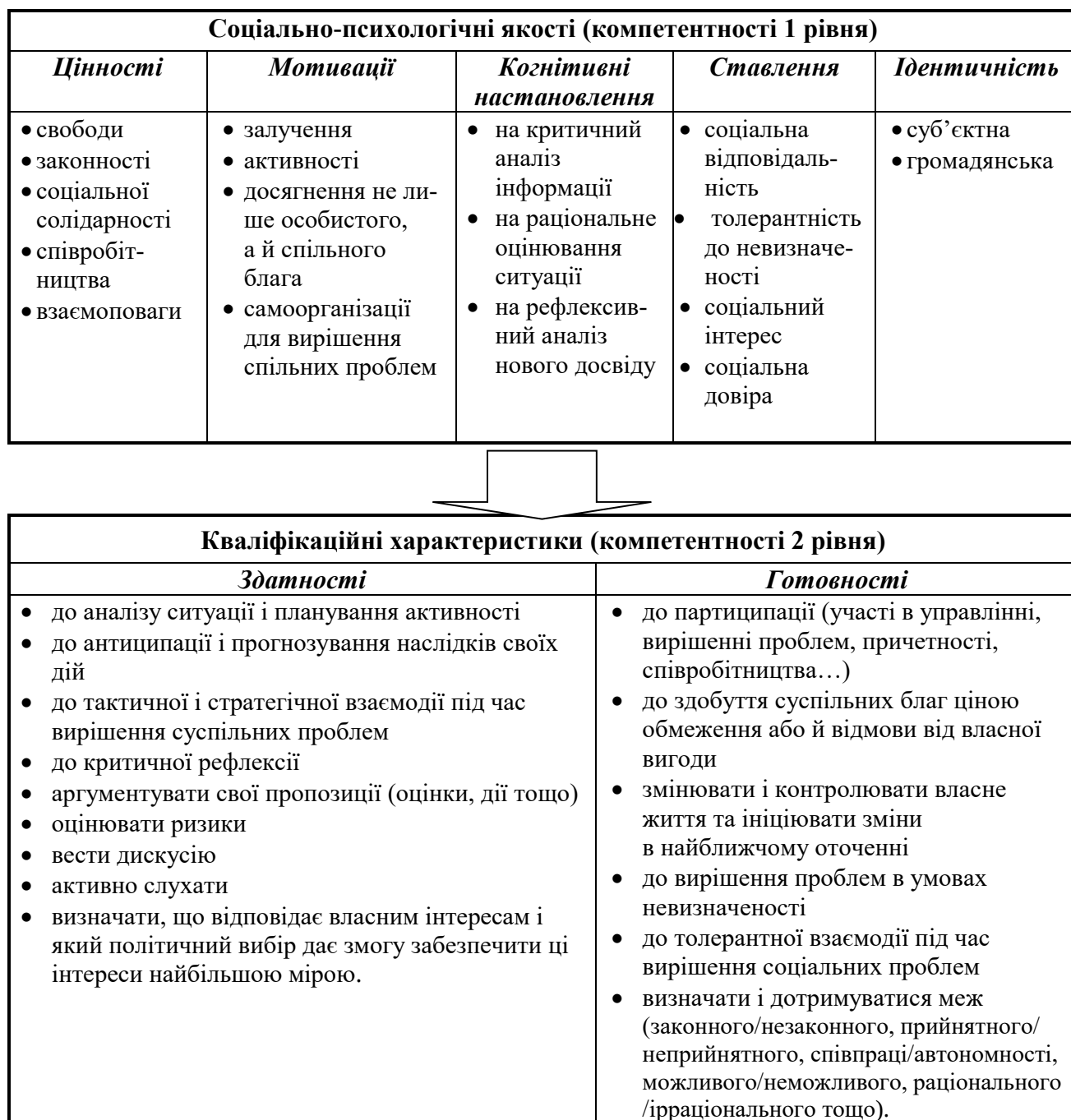


Рис. 1.1. Соціально-психологічна модель громадянської компетентності

Компетентності другого рівня (кваліфікаційні характеристики) забезпечуються відповідними конфігураціями компетентностей першого рівня (якостей), які розвиваються в процесі соціальної взаємодії і конвертуються в готовності лише тоді, коли ситуація оцінюється особистістю як значуща для неї/групи/спільноти.

Пропонована модель загалом дає уявлення про соціально-психологічну природу громадянської компетентності, однак для практичного її застосування (розроблення на її основі діагностичного інструментарію чи визначення напрямів розвивальних впливів) необхідно виокремити індикатори та критерії оцінювання для кожної з компетентностей.

Відразу зазначимо, що діагностичні критерії можна встановити лише на основі значного масиву емпіричних даних, тоді як порівняльний аналіз рівня сформованості громадянських компетентностей в окремих респондентів (груп) можна провести і за результатами емпіричних розвідок із застосуванням спеціально розробленого інструментарію.

Узагальнивши результати досліджень дискурсу громадянськості, які ми проводили вже раніше [20; 23; 54; 67], дані емпіричних розвідок з цієї проблеми вітчизняних [6; 14; 27; 29; 31; 49; 55; 61; 65; 66; 77; 80; 83] та зарубіжних [15; 36; 56; 59; 87; 96; 99] науковців, ми склали загальний перелік показників та індикаторів виокремлених компетентностей.

Показники та індикатори розвитку ціннісних компетентностей

Цінність свободи, на нашу думку, є ключовою для громадянської компетентності, адже якщо її немає, особистості (групі, спільноті) бракує інтенцій щодо обстоювання власного інтересу. Тоді завдання визначатися щодо його сутності та способів досягнення делегується іншим, а отже, зникає і потреба в громадянській активності і компетентності загалом. Тож важливими її індикаторами є рівень *потреби у свободі загалом і повага до індивідуальної свободи (автономності)*. Не менш важливим є й те, як саме суб'єкт розуміє «свободу» і як вона репрезентована в практиках громадянської активності. Це свобода без обмежень чи свобода, обмежена правами інших? Це «свобода від»

чи «свобода для»? Свобода обирати чи свобода делегувати вибір? Очевидно, що різні варіанти інтерпретацій відповідають різним рівням компетентності.

Індикаторами *цінності законності* можуть бути як особистісні чесноти (законослухняність), так і практики суб'єктів громадянської взаємодії, спрямовані на забезпечення легітимності, прозорості, підзвітності, рівності перед законом, гарантій прав людини, керованості правилами тощо.

Рівень *соціальної солідарності* (солідаризації) оцінюють за балансом інтересів (колективних та індивідуальних); переважним спрямуванням громадянських практик (на спільне чи індивідуальне благо); за способами унормування взаємодії (звичаї, правила чи закон); за рівнем потреби в соціальному схваленні; за спрямованістю на співпрацю і взаємодопомогу.

Індикаторами *цінності взаємоповаги* є однакове поводження з людьми різних статусів, національностей, культурних та релігійних уподобань тощо і визнання необхідності дотримання рівності їхніх можливостей.

Індикаторами *цінності співробітництва* є відмова від домінування, маніпуляцій, суперництва; прагнення зрозуміти мету і мотиви діяльності партнера, чесність, гнучкість, уникнення агресивних вербальних конструктів, безоцінкове сприйняття фактів, артикуляція власних переживань та бажаного результату, намагання передбачити реакцію протилежної сторони конфлікту, емпатія.

Показники та індикатори мотиваційних компетентностей

Скласти уявлення про мотивацію залучення можна на основі аналізу детермінації та способів громадянської участі, а також цілей громадянських практик (матеріальні-нематеріальні, раціональні-ірраціональні, спрямовані на власний інтерес чи спільне благо тощо).

Мотивація *активності* оцінюється за мірою суб'єктності-об'єктності, керованості правилами – безчинства, частотою проявів, переважанням тих чи тих форм.

Індикатором мотивації досягнення не лише особистого, а й спільного блага є співвідношення індивідуальних і групових цілей, на досягнення яких спрямована активність суб'єкта.

Індикаторами мотивації самоорганізації для вирішення спільних проблем є практики саморозвитку, самовдосконалення, спрямовані на досягнення спільних цілей (наприклад, досвід спеціальної організації власного часу, здобування знань та опанування вмінь, необхідних для вирішення конкретних проблем спільноти).

Показники та індикатори когнітивних компетентностей

Індикаторами настановлень на критичний аналіз інформації є прагнення встановити надійність джерела інформації, верифікувати припущення, оцінити ступінь логічності міркувань та обґрунтованості висновків, встановити наявність причинно-наслідкових зв'язків.

Індикаторами настановлень на раціональне оцінювання ситуації є недовіра до інформації, яка апелює до емоцій, відмова від прийняття інформації на віру, прагнення виокремити маніпулятивний складник та визначити мету появи саме цієї інформації у відповідний час та встановити кінцевого бенефіціара.

Індикаторами настановлень на рефлексивний аналіз нового досвіду є гальмування суб'єктом прагнення якнайшвидше вирішити проблему; намагання ретельно її проаналізувати, співвіднести нову ситуацію з уже відомими; прагнення виділити в проблемі принципово нові умови, проаналізувати власні емоції, оцінки, помилки і встановити їхні причини; оцінити відповідність ситуації мотивам і цілям.

Показники та індикатори ставленнєвих компетентностей

До індикаторів соціальної відповідальності відносять: усвідомлення себе причиною вчинків і їхніх наслідків, усвідомлення і контроль своєї здатності бути причиною змін (або протидії змінам); відповідність учинків і поведінки цінностям, принципам, нормам, що відповідають інтересам, ідеалам, завданням

суспільства і потребам інших людей; прозорість і законність дій; прогнозування наслідків своїх дій (бездіяльності).

Рівень *толерантності до невизначеності* визначають за індикаторами: ставлення до невизначеності як можливості розвитку, відмови від крайніх оцінок (чорно-білої картини світу), адаптивності, задоволення від ситуацій ризику, схильності до конфронтації, впевненості в собі з тенденцією домінування.

Індикаторами *соціального інтересу* є відчуття спільності (належності до спільноти), прагнення плідно співпрацювати не лише задля особистої вигоди, а й заради спільного успіху, намагання суб'єкта робити для інших більше, ніж вони роблять для нього.

До індикаторів *соціальної довіри* відносять: соціальний капітал (розгалуженість горизонтальних зв'язків), очікування, що інші люди (групи, інституції) поводитимуться чесно і відповідно до норм.

Індикаторами *ідентичності* у вимірі громадянської компетентності раніше нами було визначено смисли ідентифікації різних рівнів (знакова репрезентація, інтерпретація смислів, конструювання смислів, конструювання умов і правил) [35].

Як уже зазначалося, модус компетентності громадянина зумовлюється багатьма чинниками, як-от соціальні очікування щодо функцій і якостей громадянськості, рівень розвитку цих якостей в особистості, ступінь значущості та специфіка ситуації соціальної взаємодії, у якій актуалізуються громадянські здатності тощо [97]. Тому перелік наведених показників та індикаторів громадянських компетентностей не є остаточним, він може доповнюватись й уточнюватись.

Проаналізувавши результати наукових досліджень, присвячених проблематиці громадянськості, ми дійшли таких **висновків**:

- громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що свідчить рівень сформованості якостей і здатностей, які уможливають ефективне виконання ролі громадянина;

- переважна більшість наукових розвідок спрямовані на дослідження окремих елементів компетентностей і наразі не дають цілісного уявлення про психологічну структуру громадянської компетентності;

- запропоновану соціально-психологічну модель громадянської компетентності можна визначити як структурно–функціональну. Окрім переліку компетентностей (якостей, здатностей і готовностей), вона містить і прелік їхніх показників, що дає змогу розробити на її основі програму емпіричного дослідження особливостей розвитку громадянських компетентностей;

- виокремлені індикатори не лише поглиблюють уявлення про сутність громадянських компетентностей, а й можуть використовуватися в конструюванні дослідницького інструментарію.

Розділ 2

СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

2.1. Середовищний підхід до розвитку громадянської компетентності

Попри значний науковий доробок, присвячений дослідженню соціально-психологічних чинників становлення компетентного громадянства, ця проблематика залишається актуальною як через багатоаспектність соціальних взаємодій, умов і впливів соціального середовища, так і через неоднозначність очікувань щодо їхніх засобів та спрямування. До того ж у процесі культурно-історичного розвитку змінюються уявлення про функції громадянина, про те, які компетентності є необхідними і достатніми для ефективного громадянства, а отже, і про чинники та засоби їх розвитку [36].

Соціальне середовище традиційно вважають важливим чинником розвитку особистості, а опанування його пропозицій і можливостей – «основним психологічним механізмом взаємодії особистості із середовищем» [85, с. 295]. Можливості визначаються, з одного боку, властивостями середовища, а з другого – властивостями особистості [11]. Особистість і середовище розглядають водночас як елементи єдиної системи [71].

Сучасний етап психологічних досліджень впливу середовища на розвиток особистості характеризується фокусуванням на індивіді, виокремленням об'єктивного і суб'єктивного середовища, зосередженістю на свідомості, судженнях, сприйняттях, переживаннях [1; 39; 78; 80; 85].

Особливості зумовлення середовищем (дидактичним, освітнім, родинним, професійним, соціальним тощо) розвитку окремих якостей та здатностей досліджувались у рамках різних наукових підходів і стосувалися

різних аспектів активності особистості. Згадаємо лише ті, що стосуються складників громадянських компетентностей.

Вивчаючи можливості соціальних середовищ щодо розвитку групового суб'єкта, М. Котелевцев показав, що розвиток індивідуальної і групової суб'єктності опосередковується зануреністю в розвивальне середовище і соціальним навчанням [26].

Х. Гекхаузен виокремив два види впливів середовища, які детермінують поведінку індивіда: ті, які існують реально, і ті, які є інтерпретацією суб'єктом тих стимулів чи обмежень середовища, які він сприймає [73]. Тому мотивація громадянської активності, згідно з теорією Х. Гекхаузена, детермінується, з одного боку, потребами суб'єкта, а з другого – можливостями досягнення цілей, які надає середовище (актуальними чи інтерпретованими).

У. Мішель, досліджуючи умови середовища і ситуаційні стимули як регулятори поведінки, показав, що люди неоднаково репрезентують і символізують стимули середовища. Водночас компетентності, як набори рис (здатностей), також впливають на поведінку. Поведінка суб'єкта, на думку дослідника, зумовлюється ситуаційним стимулом, когнітивною компетентністю, стратегіями опрацювання інформації і суб'єктивними очікуваннями [98]. Це дослідження цікаве, зокрема, акцентуванням ролі ситуаційного стимулу, без якого, на нашу думку, не виявляється готовність до громадянської дії.

Окремий напрям досліджень середовищних впливів – дослідження особливостей соціальної взаємодії в системі «особистість – середовище».

Розвиваючи ідеї теорії функціонального кола Я. Іскскюля, сучасні дослідники наголошують, що взаємодія особистості із середовищем визначається її потребами, а соціальне середовище утворює простір можливостей для їх реалізації (цит. за: [39; 78]).

На думку Дж. Голда, основними змінними, які зумовлюють взаємодію особистості і середовища, є: сприймання, когніції (здатність до осмислення та ухвалення рішень), мотивація, емоції та настановлення [12].

Визначено, що умовою ефективної взаємодії є усвідомлення особистістю середовища як значущого, а основними механізмами – сигніфікація (перецептуальний аспект взаємодії) і персоналізація (операціональний аспект взаємодії) [39; 68].

Л. Веккер, Д. Стоколс та ін. наголошували на важливості узгодженості особистості і середовища (відповідності уявлень особи про те, що середовище дозволяє їй діяти певним чином, реаліям ситуації взаємодії), тому оптимізація прагнень особистості і можливостей середовища підвищуватиме розвивальний потенціал останнього [8; 104].

Одним із прикладів систематизації уявлень про взаємодію особистості і середовища є запропонована Урі Бронфенбреннером процесуально-особистісно-контекстуально-часова модель детермінації розвитку особистості, яка об'єднує п'ять підсистем взаємодії: *мікросистема* (діяльності, ролі та взаємодії, до яких долучається особистість); *мезосистема* (взаємодії між двома чи більше середовищами, у яких задіяна особистість); *екосистема* (взаємодія в середовищі, де відбуваються значущі події); *макросистема* (субкультура – цінності, закони і традиції, яких дотримується особа); *хроносистема* (часовий вимір соціальної взаємодії в різних підсистемах) [91; 92; 102].

Для виокремлення чинників розвитку громадянської компетентності інтерес становлять дані наукових розвідок, які стосуються механізмів, можливостей, мотивації, цілей та засобів взаємодії особистості і середовища.

Однією з перших спроб концептуалізації взаємодії в системі «особистість –середовище» була теорія поля К. Левіна. Поведінка особистості, на його думку, є результатом постійної взаємодії суб'єкта (його мотивації, цілей, цінностей, ставлень) і середовища, яке гальмує або підтримує, утворюючи зону можливостей для досягнення цілей [28].

Д. Стоколс намагався зрозуміти поведінку суб'єкта, зосередившись на особливостях його реагування на ситуацію та способах взаємодії. Для аналізу простору взаємодії особистості і середовища дослідник запропонував систему координат, де осями є: способи взаємодії (поведінковий/когнітивний) і реакції

особистості на впливи середовища (активна/пасивна) [104]. За результатами досліджень особливостей структурування особистістю простору взаємодії було запропоновано типологію дистанцій, яка репрезентує типи стосунків (інтимний, особистісний, соціальний і публічний), а також поглиблено уявлення про механізми маніпулювання заради досягнення власних цілей [1; 71; 103].

Визначено функції соціальної взаємодії в процесі формування громадянської компетентності, що полягають: у застосуванні знань та умінь і самопрезентації (*практично-прикладна*); у пристосуванні до реалій життя, що забезпечується перцепцією, рефлексією, комунікацією, ставленнями, когніціями тощо (*адаптаційна*); у входженні до соціальних груп, прийнятті суспільством (*інтегративна*); у виборі напряму життєдіяльності (*орієнтаційна*); у здобутті соціального статусу, залученні до активності (*особистісна*) [9, с. 95].

Виявлено патерни ставлення і взаємодії особистості і середовища, механізмом актуалізації яких є первинне настановлення, що «визначається як стан готовності до певної поведінки, який виникає на основі єдності трьох факторів –(1) потреби, (2) відповідна ситуація, (3) фіксовані настановлення або інструментальні можливості суб'єкта» [42, с. 297].

Проаналізовано підходи до визначення сутності соціальної взаємодії і відповідальності, виокремлено ознаки відповідальної взаємодії (передбачення результатів для себе і для інших; переживання своєї причетності; переживання за результат; готовність прийти на допомогу; дотримання принципу рівності; усвідомлення можливості іншого бачення ситуації; самостійність; уміння планувати; узгодженість і відкритість дій) [53].

За результатами емпіричних розвідок зроблено висновок про те, що сприятливе середовище створює лише умови, а не гарантії розвитку, необхідною ж умовою останнього є достатній рівень суб'єктності індивіда (групи, спільноти) [45]. Водночас «опанування особистістю розвивальних можливостей середовища розглядається як основний психологічний механізм взаємодії особистості із середовищем і як зміст психологічного проектування

середовища розвитку особистості» [80, с. 295]. Виявлено засоби досягнення суб'єктом особливостей середовища та способи реагування на них [94].

Визначено ознаки розвивального середовища: насиченість, структурованість, трансформаційність, поліфункціональність, варіативність, доступність, безпечність [84; 45]. Виокремлено основні вимоги до інтегрального середовища, сприятливого для розвитку особистості: гетерогенність і складність, орієнтованість на різні види діяльності особистості; гнучкість і керованість з боку всіх учасників взаємодії; пов'язаність елементів середовища; забезпечення символічної функції; індивідуалізованість; автентичність [1; 43; 85].

Запропоновано методику оцінювання розвивального потенціалу освітнього середовища закладів вищої освіти, де критеріями обрано: інформаційне багатство середовища, можливості пізнання і творчості, культивування цінностей пізнання та інтелектуальних досягнень, стиль управління навчальною діяльністю, толерантність, статусна ієрархія та конформізм [11]. Визначено кількісні параметри оцінювання розвивального середовища: «широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, соціальна активність, структурованість, мобільність, безпека та стійкість» [85, с. 306].

Побудовано низку моделей розвивального освітнього середовища [45; 60; 84], у переважній більшості яких особистість перебуває в позиції об'єкта впливів. Визначено функції середовища, які зумовлюють розвиток соціальної компетентності: соціально-комунікативну (заохочення до спілкування, обміну інформацією, налагодження емоційних контактів), соціально-інтегративну (сприяння згуртуванню на основі спільних поглядів, норм, правил, соціальних ролей тощо) та особистісно-формувальну (умови для розвитку особистісних якостей та соціальних компетентностей) [37].

Розвинуто ідею щодо «нішевої» структури розвивального середовища, де ніша визначається як обмежений простір можливостей для розвитку особистості в різних сферах (родина, інформація, культура, друзі тощо) [33].

Виокремлено психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів: «а) зовнішня та внутрішня мотивація; б) побудова взаємодії на позитивних почуттях задля розвитку довіри і зміцнення віри у власні сили; в) дотримання усталених норм поведінки і правил ввічливості під час спілкування; г) вираження ставлення до людини як найбільшої соціальної цінності; ґ) побудова взаємодії на демократичних засадах» [50, с. 105].

Здійснено політологічне обґрунтування впливу середовища на формування громадянської компетентності як соціального явища і як результату соціалізації особистості. Виокремлено об'єктивні і суб'єктивні чинники розвитку й актуалізації громадянської компетентності. До перших віднесено історичні умови і традиції взаємодії держави та громадянського суспільства, рівень розвитку загальної і громадянської культури, рівень інституалізації громадянської компетентності, зрілість агентів та інститутів соціалізації особистості, конфліктність суспільних відносин тощо. До других – правове забезпечення розвитку громадянського суспільства, ступінь керованості процесів громадянської соціалізації, здатність політичних еліт спрямовувати громадянські процеси, рівень громадянської активності населення тощо [51].

На кожному з етапів суспільного розвитку «образ бажаного» щодо громадянської компетентності артикулюється соціальним середовищем, яке задає координати простору громадянської взаємодії і встановлює норми та правила такої взаємодії. Водночас суб'єкти громадянської взаємодії, відповідно до наявних здатностей і готовностей, продукують власні смисли, моделі, цілі, реінтерпретують пропозиції дискурсів, упроваджують нові практики, змінюють норми і правила, а часом і масштаби взаємодії.

У подальшому дослідженні особливостей зумовлення розвитку громадянської компетентності соціальним середовищем спиратимемося на такі його характеристики:

- впливи є конституювальною ознакою середовища (оточення, яке не впливає, середовищем не вважатимемо);
- структурують соціальне середовище особистісна активність і соціальна взаємодія;
- соціальне середовище можна розглядати як систему соціальних інструментів / сфер суспільного життя / соціальних груп тощо;
- середовище – це єдність загального, особливого і одиничного;
- соціальне середовище формує певні очікування щодо поведінки особистості;
- особистість і середовище перебувають у стані динамічної взаємодії.

Узагальнивши викладене вище, можемо зробити висновок про ґрунтовність розроблення проблеми зумовлення розвитку особистості соціальним середовищем. Водночас на основі даних цих досліджень, проведених на різних методологічних платформах, складно визначитися щодо потенціалу середовища саме в розвитку громадянських компетентностей і практично неможливо сконструювати інструментарій, застосування якого давало б змогу визначати особливості впливів, проблемні зони та засоби корекції середовищних впливів.

2.2. Модель детермінації розвитку громадянської компетентності

На кожному з етапів суспільного розвитку «образ бажаного» щодо громадянської компетентності артикулюється соціальним середовищем, яке задає координати простору громадянської взаємодії і встановлює норми та правила такої взаємодії. Водночас суб'єкти громадянської взаємодії, відповідно до наявних здатностей і готовностей, продукують власні смисли, моделі, цілі, реінтерпретують пропозиції дискурсів, упроваджують нові практики, змінюють норми і правила, а часом і масштаби взаємодії.

Узагальнивши уявлення про зумовленість розвитку особистості середовищем, ми виокремили два аспекти взаємодії особистості і середовища, які, на нашу думку, є визначальними для розвитку громадянської компетентності: *дискурс* громадянськості (нормування та артикуляція уявлень про громадянські компетентності) і *громадянські практики*, які підтримуються чи обмежуються соціальним середовищем. Перший (сигніфікативний) репрезентує перцептуальний аспект взаємодії, другий (поведінковий) – операціональний.

Простір розвитку громадянської компетентності структурований, з одного боку, уявленнями суб'єктів соціальної взаємодії щодо смислів, цілей, прийнятних/неприйнятних форм та способів громадянської активності, а з другого – здатністю суб'єктів до ефективного громадянства, що визначається особливостями їхніх ціннісних, ставленнєвих, когнітивних, мотиваційних та ідентифікаційних якостей і кваліфікаційних характеристик [1; 48; 68].

Вплив соціального середовища на розвиток громадянської компетентності здійснюється шляхом: 1) артикуляції уявлень про якості та здатності, необхідні і достатні для ефективного громадянства, про цілі і смисли громадянськості, про прийнятні і бажані форми та моделі громадянської поведінки; 2) сприяння, обмеження чи мотивування громадянських практик

Представлена на рис. 2.1 модель детермінації розвитку громадянської компетентності розроблена нами з опертям на соціально-психологічну модель громадянської компетентності, представлену в розділі 1.4, та з урахуванням уявлень про взаємозумовленість розвитку особистісних якостей громадян та дискурсів і практик соціального середовища.

Дж. Равен вирізняє три способи впливу середовища на розвиток громадянської компетентності: *прямий* (через обмеження), *опосередкований* (через поняття, уявлення і види компетентностей, які розвиваються) і *непрямий* – шляхом мотивування до бажаних форм поведінки, через стиль поведінки, який переважає в суспільстві (афіліативна, силова чи поведінка досягнення), через особливості суспільної структури (спільність системи цінностей,

очікувань і способів сприйняття) [3], які підтримуються/обмежуються/мотивуються.

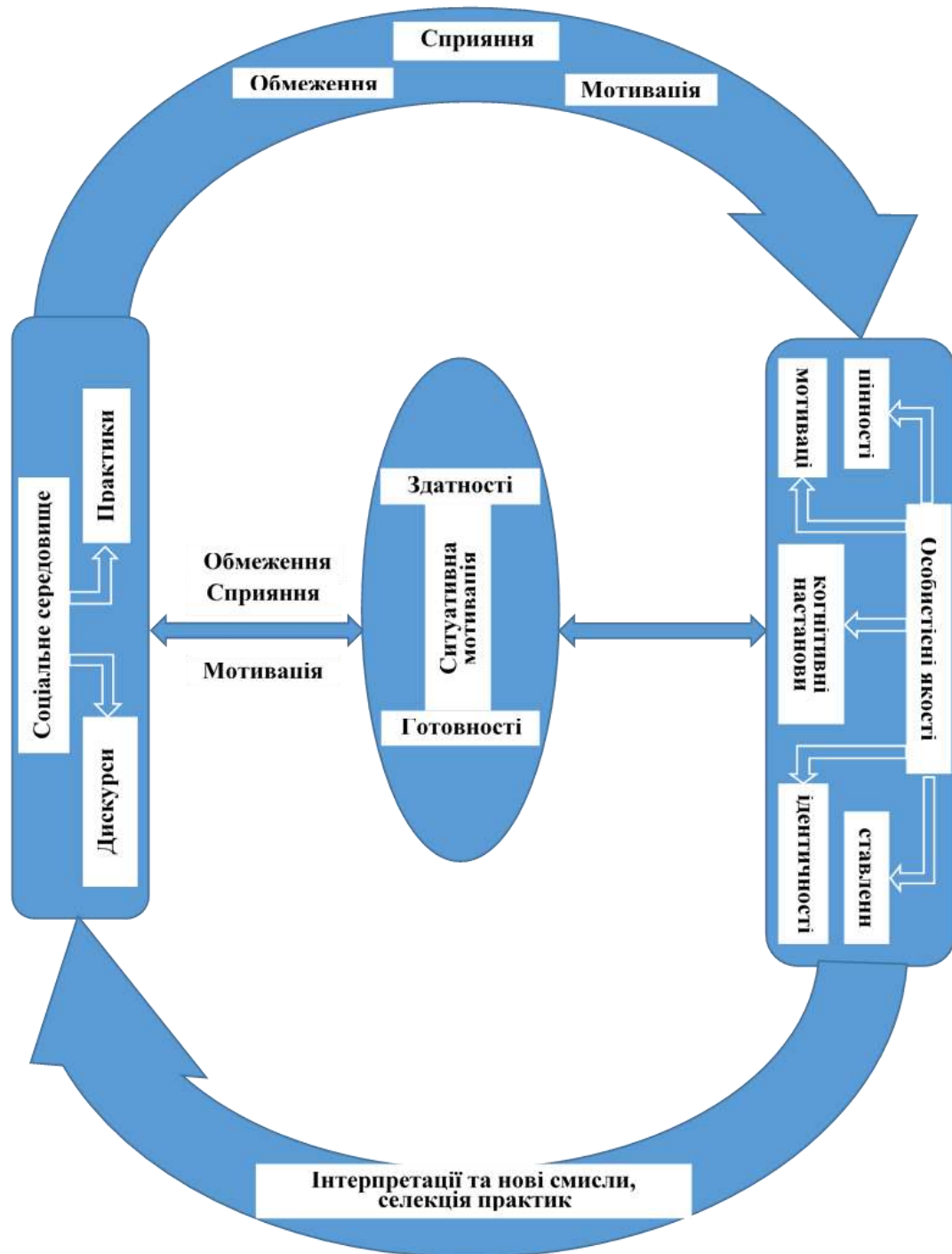


Рис. 2.1. Модель детермінації розвитку громадянської компетентності

Отож для кожної із громадянських компетентностей можна змодельовати систему впливів середовища, здатних стимулювати її розвиток. Візьмімо для прикладу цінність свободи. *Прямий вплив* середовища на розвиток потреби у свободі має виявлятися в артикуляції як цивілізаційної норми самообмежень власної свободи заради забезпечення прав і свободи інших, водночас у забезпеченні дієвості органів правопорядку, які б контролювали дотримання законності щодо питань, що стосуються різного роду прав громадян (від дотримання тиші у визначений час до намагання окремих соціальних груп здобути для себе преференції ціною чужого добробуту, як, наприклад, це робили власники автівок, придбаних у європейських країнах). До прямих впливів можна віднести й обговорення наслідків вільного вибору чи вибору свободи як філософії життя, а також наслідків відмови від свободи в тих чи тих її репрезентаціях. *Опосередкований* вплив розвивального середовища виявляється у створенні умов для широкого спектру реалізацій свободи (аналізу, пошуку, вибору, діяльності), які пропонують родина, освіта, різного роду групи та об'єднання. *Непрямий* вплив середовища на усвідомлення цінності свободи здійснюється через поширення відповідних практик взаємодії (символізація, ідеалізація, авторитетні інші тощо).

У доробку науковців чимало досліджень, присвячених формуванню окремих громадянських компетентностей, які дають певне уявлення про вплив громадянських практик і ціннісного дискурсу на розвиток компетентності. Ідеться, зокрема, про практики:

- участі в локальному самоуправлінні: доведено, що когнітивна і габітуальна компетентності формуються насамперед на рівні локального самоуправління (партиципація на цьому рівні переносить акценти з прагнення до максимальної власної вигоди на суспільні цілі і таким чином перетворює приватну особу на громадянина) [99];

- залучення громадян до вироблення політик: створення громадянських асамблей, до яких у випадковому порядку обираються громадяни для осмислення, оцінювання подій і вироблення рекомендацій [15];

- практики публічних дискусій, під час яких одна соціальна група стає солідарною з іншою (Хайнц, 2003);

- практики актуалізації соціально-психологічних механізмів стану взаємопов'язаності і взаємозалежності: багатопланова спільна діяльність на основі чітко визначених правил взаємодії сприяє розвитку індивідуальної і групової суб'єктності [26].

Доведено, що розвитку громадянської компетентності сприяє послаблення в соціальному дискурсі наративів общинного характеру (підтримка і лояльність) та поширення емансипаційних переконань і цінностей (довіра, норми співробітництва, пріоритет толерантності перед вимогами суворого дотримання норм; автономії – перед владою і авторитетом; егалітаризму – перед патріархальністю; самовираження – перед безпекою) (Інглхарт, & Венцель, 2011).

Здійснювалися також спроби визначити умови середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності. Ідеться, зокрема, про таке:

- *забезпечення умов для усвідомлення власних цінностей і можливих соціальних та особистих наслідків прийняття альтернативних систем цінностей*: атмосфера відкритості і прийняття; залучення до діяльності, в процесі якої виявляються цінності; розроблення вербальних засобів і понять, потрібних для діалогу з приводу цінностей; інформування про результати, до яких можуть привести різні варіанти цінностей і видів компетентності; організація референтних груп для обміну думками щодо цінностей та інтересів (McClelland, 1979);

- *створення умов для когнітивного розвитку*: заохочення цікавості і бажання задавати питання, готовності використовувати книги та електронні ресурси для пошуку інформації, розвиток здатності до узагальнення і планування, передбачення можливих ускладнень і можливих шляхів їх усунення; формування незалежності, критичності до авторитетів та підприємливості (Равен, 2002; Касковіч, 1974; Чан, 1981);

- *забезпечення умов для солідаризації суспільства*: чинниками соціальної інтеграції і досягнення консенсусу є спільність ідей і цінностей, переважання злагоди і альтруїзму над егоїзмом (О. Конт, Е. Дюркгайм), регулярна взаємодія акторів (Парсонс, 1998; Хоманс, 1984); постійний суспільний контроль над змінами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру (Парсонс, 1998).

Виокремлено і чинники середовища, які гальмують становлення громадянської компетентності. Зокрема Н. Münkler стверджує, що мотивація громадянської активності руйнується, коли відбувається редукція громадянина до стану об'єкта опіки з боку влади [99]. Гальмує розвиток громадянської компетентності і гіпертрофія сфери публічності, суспільності, яка не залишає часу й місця для інтимності і приватності, а отже, і розвитку індивідуальності. Прагнення громадян забезпечити повний контроль еліти шляхом абсолютної прозорості і публічності, на думку дослідника, призводить до інсценування габітуальної компетентності, нещирості, обману.

Р. Даль до загроз для розвитку громадянської компетентності відносить зміни масштабів суспільного життя (розширення територій, щодо яких ухвалюються рішення, або ж, навпаки, регіоналізація); ускладнення суспільного життя (тоді виникають комплексні проблеми з багатьма змінними, значущість яких не можуть оцінити не лише громадяни, а й експерти, компетентності яких стосуються окремих сфер); розвиток комунікаційних технологій (зростання обсягу і доступності інформації на тлі зниження якості, що породжує проблеми її аналізу та осмислення) [15].

Узагальнюючи викладене, середовище розвитку громадянської компетентності ми розглядатимемо як простір соціальної взаємодії, репрезентований дискурсом громадянськості і громадянськими практиками, що зумовлюють розвиток якостей та кваліфікаційних характеристик суб'єктів.

Серед інструментів впливу соціального середовища на розвиток громадянської компетентності назовемо такі:

- *обмеження*: нормативні (норми, правила, приписи) і ненормативні (оцінки, звичаї);
- *сприяння*: схвалення, прийняття, залучення, підтримка, повага, пошана, визнання, заохочення;
- *мотивування*: до активності/пасивності, автономності/залежності, раціональності/ірраціональності, довіри/підозріливості, дружелюбності/антагонізму.

Розділ 3

СТАН І ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

На основі соціально-психологічної моделі громадянської компетентності (рис. 1.1) і моделі детермінації її розвитку (рис. 2.1) розроблено інструментарій та проведено емпіричне дослідження базових смислів дискурсу громадянськості, який продукується суб'єктами соціальної взаємодії. За результатами цього дослідження можна скласти уявлення про реальний стан і проблемні зони розвитку громадянських компетентностей студентської молоді.

3.1. Інструментарій і дизайн емпіричного дослідження

Етапу розроблення інструментарію для такого дослідження передувало виокремлення із загального переліку показників та індикаторів тих, які, на нашу думку, є найбільш інформативними і на сучасному етапі розвитку суспільства віддзеркалюють суспільний запит і стан громадянської свідомості молоді (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Показники та індикатори громадянських компетентностей

Компетентності	Показники	Індикатори
Ціннісна	Законність	Закон-влада, відкритість - келейність, прозорість-секретність, підзвітність-неконтрольованість
	Соціальна солідарність	Баланс інтересів (колективних/індивідуальних), спрямованість практик (на спільне/індивідуальне благо), на співпрацю/автономність, дружлюбність/антагонізм
	Співробітництво	Відмова від домінування, уникання маніпуляцій, артикуляція власних переживань і бажаного результату, прагнення зрозуміти мету і мотиви партнера, відвертість, гнучкість
Мораль	Залучення	Цілі участі (матеріальні-нематеріальні,

Компетентності	Показники	Індикатори
		раціональні-ірраціональні)
	Активність	Зовнішня/внутрішня; ситуативна/постійна; вибір практик активності (прийнятні/неприйнятні, застосовуються часто/рідко)
	Досягнення	Спрямовані на власний інтерес чи спільне благо; співвідношення індивідуальних і групових цілей
	Самоорганізація для вирішення спільних проблем	Уміння донести власну ідею, переконати інших та організувати їх на її реалізацію; досвід організації власного часу для вирішення конкретних проблем спільноти
Когнітивна	Критичний аналіз ситуації	Звичайний алгоритм верифікації інформації (оцінювання джерел, обґрунтованості висновків) / прийняття інформації, яка підтверджує власні припущення, як достовірної); прагнення до виявлення причинно-наслідкових зв'язків
	Раціональне оцінювання інформації	Прагнення виокремити маніпулятивний складник та визначити мету появи саме цієї інформації у відповідний час та визначити кінцевого бенефіціара; недовіра до інформації, яка апелює до емоцій
	Рефлексивний аналіз ситуації	Гальмування прагнення якнайшвидше вирішити проблему; прагнення виділити в проблемі принципово нові умови, проаналізувати власні емоції, оцінки, помилки і з'ясувати їх причини; оцінити відповідність ситуації власним мотивам і цілям
Ставленнєва	Соціальна відповідальність	Усвідомлення і контроль своєї здатності бути причиною змін (або протидії змінам); нетерпимість до непрозорих і незаконних дій; прогнозування наслідків своїх дій (бездіяльності)
	Соціальна довіра	Очікування, що інші люди (групи, інституції) поводитимуться чесно і відповідно до норм; розгалуженість мережі соціальних зв'язків (соціальний капітал)
	Толерантність до невизначеності	Сприйняття невизначеності як можливості розвитку; уникання крайніх оцінок (чорно-білої картини світу); упевненість у собі в ситуаціях ризику чи конфронтації
Ідентифікаційна	Суб'єктність	Внутрішня/зовнішня детермінація цілей, ставлень, сфер і форм громадянської активності

Виокремлені індикатори (якщо орієнтуватися на перше твердження в кожній парі опозицій) описують компетентнісний профіль ідеального

громадянина (ключові компетентності, які забезпечують успішність виконання ролі громадянина в демократичному суспільстві). У подальшому викладі ми послуговуватимемося також такими категоріями:

- поняття «компетентності» ми будемо використовувати тоді, коли йтиметься про складники громадянської компетентності, необхідні для виконання ролі громадянина; поняття «компетентність» вживатиметься тоді, коли йтиметься про ступінь володіння особистістю тими чи тими компетентностями;

- компетентнісний профіль громадянина – *емпірично виявлена модель* ключових компетентностей, які артикулюються соціальним середовищем як необхідні і достатні для виконання ролі громадянина;

- громадянська компетентність майбутніх педагогів – *емпірично виявлена модель* ключових компетентностей студентів закладів вищої освіти педагогічного профілю;

- соціально-психологічні чинники розвитку громадянської компетентності:

- ✓ чинники макрорівня – дискурси і практики, які продукуються соціальним середовищем;
- ✓ чинники мікрорівня – особистісні якості (цінності, мотивації, когнітивні настанови, ставлення, ідентичності), які виникають і розвиваються в процесі соціальної взаємодії.

Наступним етапом нашого пошуку було розроблення інструментарію та проведення емпіричного дослідження, за результатами якого ми склали уявлення про:

- 1) структуру та ієрархію здатностей, які зумовлюють готовність до громадянської дії;

- 2) особливості взаємозумовленості компонентів громадянської компетентності;

- 3) найбільш контрверсійні пропозиції дискурсу і громадянських практик молоді, які позначаються на розвитку компетентності;

4) проблемні зони розвитку громадянських компетентностей.

Інструментарій емпіричного дослідження дискурсу і практик громадянськості конструювався на основі соціально-психологічної моделі громадянської компетентності з урахуванням результатів дослідження дискурсу і практик громадянськості (Жадан, 2019), положень концепції розвитку громадянської компетентності та уявлень про норми партисипаторної демократії. Відповідно до виокремлених індикаторів було відібрано судження-репрезентації, які стосуються громадянських цінностей, мотивацій, когнітивних настановлень, ставлень та ідентифікацій. Судження щодо усталених способів поведінки (громадянських практик) стосувались актуальних проблем сьогодення (зокрема пандемії Covid-19).

Для кожного з показників визначено 7-8 суджень, які об'єднано в шкалу СД. Респондентам пропонувалося оцінити кожне із суджень за шкалою, на одному з полюсів якої було «зовсім не згоден», а на іншому – «цілком згоден». Первинний варіант анкети містив 106 суджень. За результатами апробації отриманий масив даних було проаналізовано на предмет внутрішньої валідності. Виявилось, що оцінки респондентами 37 пар суджень/практик мають тісний кореляційний зв'язок на рівні не менше ніж 0,05, що свідчить про їхню семантичну однорідність. Відповідно, опитувальник було доопрацьовано, і в остаточній версії він містить 69 індикаторів.

Участь у дослідженні особливостей молодіжного дискурсу громадянськості взяли 178 респондентів – студентів вишів, які готують фахівців для системи освіти. Отриманий масив даних було опрацьовано із застосуванням методів математичної статистики, зокрема кореляційного, факторного і кластерного аналізу.

3.2. Структура здатностей, які визначають громадянську компетентність майбутніх педагогів

Згідно з дослідницьким задумом отриманий масив даних щодо ціннісних, ставленнєвих, мотиваційних, когнітивних та ідентифікаційних преференцій молоді репрезентує простір пропозицій та практик соціального середовища і релевантний дискурсу громадянськості майбутніх педагогів.

Факторний аналіз отриманих даних здійснювався із застосуванням центроїдного методу. Відтак отримано 8 факторів, причому до останніх двох увійшли судження з факторними вагами менше 0,4. Відповідно до факторної моделі ми їх не враховували. Отримана модель із 6 факторів описує 80,1% сумарної дисперсії і дає уявлення *про структуру здатностей, які зумовлюють громадянську компетентність студентів педагогічних вишів:*

Ф1 (внесок у сумарну дисперсію 15,5%) – здатність до рефлексії (когнітивних настановлень і практик аналізу ситуації, практик активності, соціальної відповідальності);

Ф2 (14,7% сумарної дисперсії) – здатність до відповідальної участі (ставлення і мотивації залучення);

Ф3 (13,6% сумарної дисперсії) – практики соціальної взаємодії (рефлексії, оцінювання, активності);

Ф4 (13,0% сумарної дисперсії) – здатність до тактичної і стратегічної взаємодії під час вирішення суспільних проблем (цінності співробітництва (відмова від маніпуляцій, відвертість); усвідомлення здатності ставати причиною змін; мотивації залучення, досягнення спільного блага; когнітивні настановлення)

Ф5 (12,2% сумарної дисперсії) – здатність до аналізу та оцінювання ситуацій (цінності законності, підзвітності, відкритості, співробітництва (соціальний капітал); мотивації залучення (раціональні/ірраціональні), суб'єктна ідентичність);

Ф6 (11,1% сумарної дисперсії) – здатність до визначення і дотримання меж (законного/незаконного, прийнятного/неприйнятного, співпраці/автономності, можливого/неможливого, раціонального/іrrаціонального тощо).

Зауважимо, що, добираючи показники та індикатори громадянської компетентності, ми прагнули виокремити найбільш універсальні характеристики, ті, які зумовлюють ефективність будь-якої громадянської участі. Потрібно усвідомлювати, що в специфічних ситуаціях громадянської активності більш затребуваними можуть бути інші компетентності, отождієвувати ієрархічну структуру можна коригувати (наприклад, у ситуації, коли потрібно організувати групу на ухвалення і реалізацію спільних рішень, на перший план, з високою ймовірністю, вийдуть практики соціальної взаємодії і здатність до тактичної і стратегічної взаємодії).

Виявлений за результатами емпіричного дослідження компетентнісний профіль майбутнього педагога загалом підтверджує висунуту гіпотезу щодо зумовленості кваліфікаційних ознак певною конфігурацією якостей особистості. Перший, другий, четвертий і п'ятий фактори репрезентують ті здатності, які були включені до теоретичної моделі соціально-психологічних чинників громадянської компетентності. Третій фактор – *«практики соціальної взаємодії»* (рефлексії, оцінювання, активності) – є продуктом синтезу індикаторів ціннісної, когнітивної і ставленнєвої компетентностей, представлених у моделі в складі кількох здатностей. Шостий фактор, що здобув назву *«здатність до визначення і дотримання меж»* (законного/незаконного, прийнятного/неприйнятного, співпраці/автономності, можливого/неможливого, раціонального/іrrаціонального тощо), у теоретичній моделі не представлений як окрема здатність. Водночас усвідомлення необхідності таких меж і прагнення визначати їх для себе, інших, груп і спільнот, влади як ознаку громадянської компетентності особи згадували й інші дослідники [39; 80; 85]. Оскільки в пропонованій нами моделі окремі аспекти здатності до визначення і дотримання меж є індикаторами ціннісних, когнітивних і ставленнєвих

компетентностей, ми не вважали за доцільне змінювати теоретичну модель шляхом долучення такого узагальненого компонента.

Отримана ієрархічна структура репрезентує модель громадянської компетентності майбутніх педагогів. Водночас, оскільки масив отриманих даних підлягає закону нормального розподілу Гаусса, а тому виходить на генеральну сукупність, можемо поширювати отримані результати дослідження на українську студентську молодь загалом.

Отже, визначальною для розвитку громадянської компетентності виявилася *здатність до рефлексії*, індикаторами якої в розрізі ефективного громадянства є: практикування роботи над помилками як обов'язкової умови успішності спільних дій; переконаність у неприпустимості протестної участі за матеріальну винагороду; прогнозування своїх дій і їх наслідків; відмова від прагнення швидко вирішити складні проблеми.

Другою в ієрархічній структурі громадянських компетентностей виявилася *здатність до відповідальної громадянської участі*, індикаторами якої є: готовність долучатися до справ, навіть якщо успіх не гарантований; відмова від незаконних дій при захисті своїх інтересів чи інтересів громади; долучення до громадських акцій лише за умови розуміння мотивів та цілей їхніх організаторів і можливих наслідків спільних дій; готовність до самообмежень задля спільного блага.

На наступному щаблі в ієрархії компетентностей – *досвід практик соціальної взаємодії*. Це насамперед звичка аналізувати свої емоції, ставлення і помилки; прагнення до прозорого ухвалення рішень як умови відповідальності за їх наслідки; звичка шукати причинно-наслідкові зв'язки між подіями і явищами; уміння верифікувати джерело інформації і встановлювати її надійність; уникання крайніх оцінок; розрізняти закон і справедливість і діяти в рамках закону; працювати задля спільного блага не очікуючи винагороди.

Індикаторами *здатності до тактичної і стратегічної взаємодії під час вирішення суспільних проблем*, яка виявилася четвертою в ієрархії громадянських компетентностей, є: уникання маніпуляцій; дотримання балансу

індивідуальних і групових цілей; усвідомлення того, що дії, як і бездіяльність кожного, здатні прискорювати і гальмувати зміни; прагнення до мінімізації ситуативних дій і намагання дотримуватися попереднього плану та обраних засобів досягнення цілей; намагання зрозуміти мотивацію і переживання інших; готовність до компромісів і терпимість до інакшості; недовіра до інформації з посиленням на секретні джерела.

П'ятою в ієрархії громадянських компетентностей майбутніх педагогів виявилася здатність до аналізу та оцінювання ситуації, індикаторами якої є: усвідомлення відмінностей свобод та обмежень представників влади і громадян (першим дозволено те, що передбачено законом, другим – те, що не заборонено законом); усвідомлення захисної функції розгалуженої мережі знайомств (соціального капіталу); усвідомлення вразливості надмірно емоційних громадян до маніпулятивних впливів; прагнення і вміння розрізняти факти і коментарі; оцінювання закритих рішень як потенційно корупційних.

Здатність до визначення і дотримання меж, яка посіла останній щабель в ієрархії громадянських компетентностей, визначається за такими проявами: відмова від диктату і домінування; уміння нормувати свій час і віднаходити можливість витратити його на спільні справи; готовність діяти заради ідеї; звичка оцінювати інформацію (ситуацію) з позиції «кому це вигідно»?; відмова від досягнення мети будь-якою ціною; неприйняття нагнітання тривоги і страху задля дотримання норм і правил; відмова від абсолютизації особистих чи групових цілей і цінностей; відмова від автономності, здатність спільно вирішувати проблеми; відмова від осуду без доказів провини.

На етапі конструювання соціально-психологічної моделі громадянської компетентності ми припускали, що окремі її компоненти взаємопов'язані і недостатній рівень сформованості одних компетентностей може позначатися на розвитку інших. Результати емпіричного дослідження підтверджують це припущення. Застосування *кластерного аналізу* дало нам змогу виокремити:

1) *кластери, утворені показниками когнітивної компетентності:*

- ✓ використання звичного алгоритму верифікації інформації утворює кластер з цінностями солідаризації; мотивацією залучення (індивідуальні інтереси / спільне благо) та активності (матеріальні цілі / нематеріальні); способами досягнення (прийнятні/неприйнятні); з толерантністю до невизначеності (гарантований успіх як умова залучення);
- ✓ когнітивні настановлення на верифікацію інформації утворюють кластер з настановленнями на виокремлення маніпулятивного складника в інформаційному повідомленні;
- ✓ настановлення на виявлення причинно-наслідкових зв'язків утворюють кластер з мотивацією залучення (раціональна/іrrаціональна); практиками активності (цінності законності); мотивацією досягнення (спрямованість на спільний інтерес чи індивідуальне благо); соціальною відповідальністю; ставленням до крайніх оцінок;
- ✓ настановлення на недовіру до інформації, що апелює до емоцій, утворюють кластер з цінностями співробітництва;
- ✓ настановлення на раціональне оцінювання інформації – з цінностями підзвітності, співробітництва (відвертість/закритість); мотивацією досягнення (співвідношення індивідуальних і групових цілей); настановленнями на рефлексивний аналіз ситуації; з усвідомленням своєї здатності ставати причиною змін; практиками соціальної відповідальності; соціальною довірою; толерантністю до невизначеності;
- ✓ настановлення на швидке вирішення проблем утворюють кластер зі спрямованістю на індивідуальний інтерес / спільне благо; мотивацією залучення (раціональна/іrrаціональна); способами активності (прийнятні/неприйнятні); детермінацією цілей активності (внутрішня/зовнішня);

2) *кластери показників ціннісного компонента громадянської компетентності:*

- ✓ цінність законності утворює кластер з цінністю підзвітності/контрольованості влади; з практиками законності; із здатністю вирізняти корупційні практики; настановленнями на вибір законних способів захисту інтересів; цінностями співробітництва (прагнення/відмова від домінування); практиками соціальної відповідальності;
- ✓ цінність відкритості (келійності) утворює кластер з цінністю підзвітності/контрольованості; з практиками активності (планування цілей і засобів / ситуативна активність); з мотивацією досягнення (баланс групових та індивідуальних цілей); з усвідомленням своєї здатності ставати причиною змін; із соціальною відповідальністю (непрозорість дій унеможлиблює відповідальність за їхні наслідки);
- ✓ цінності соціальної солідарності утворюють кластер з практиками співпраці/автономності; з усвідомленням неоднозначності цінності справедливості, коли йдеться про вихід із кризових ситуацій; з мотивацією громадянської участі (матеріальна/нематеріальна); із способами активності (прийнятні/неприйнятні); з прагненням/відмовою домінування; з практиками довіри (до інформації, яка відповідає очікуванням; до рішень судових органів щодо провини громадян); з когнітивними настановленнями (віра в існування простих рішень складних проблем); з практиками суперництва; з толерантністю до невизначеності;
- ✓ цінності співробітництва утворюють кластер з цінностями солідарності; мотивацією залучення (матеріальна/нематеріальна; раціональна/ірраціональна); мотивацією досягнення (індивідуальні/групові цілі); мотивацією самоорганізації вільного часу; детермінацією цілей (внутрішня/зовнішня); способами

досягнення цілей (законні/незаконні); прагненням зрозуміти мотиви інших (закритість/відвертість); рефлексивними практиками (раціонального оцінювання, пошуку причинно-наслідкових зв'язків, відмови від простих рішень; соціально відповідальним ставленням (до непрозорих дій; прогнозування наслідків своїх дій/бездіяльності; соціальною довірою (розгалуженістю мережі соціальних зв'язків); униканням крайніх оцінок;

3) *кластери показників мотиваційних компетентностей:*

- ✓ мотивація залучення до громадянської участі утворює кластер з детермінацією активності (внутрішні-зовнішні спонуки); цінностями співробітництва (відмова від домінування, маніпуляцій); цілями участі (раціональні-ірраціональні); орієнтацією на законні/незаконні форми участі; когнітивними настановами (на аналіз свої дій, роботу над помилками, раціональне оцінювання інформації, на ухвалення швидких рішень); соціальною відповідальністю (прогнозування результатів своїх дій); з униканням крайніх оцінок і чорно-біло картини світу;
- ✓ до кластера мотивації громадянської активності належать: цінності (відкритості та контрольованості влади); цінності солідарності (відмова від домінування, відкритість); практики залучення (раціональні/ірраціональні); досвід практик активності (прийнятних/неприйнятних, спланованих/ситуативних, законних/незаконних); мотивація досягнення (баланс індивідуальних і групових цілей, спрямованість на спільне благо); когнітивні практики (звичний алгоритм оцінювання інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, відмова від швидких рішень); когнітивні настановлення на рефлексивний аналіз ситуації; соціальна відповідальність (нетерпимість до непрозорих дій, прогнозування наслідків своїх дій/бездіяльності), толерантні

ставлення (уникання крайніх оцінок, здатність діяти, коли успіх не гарантований);

- ✓ мотивація досягнення утворює кластер з цінностями відкритості/келійності; практиками дотримання законності; цінностями співробітництва (відмова від маніпулювання, закритість/відвертість); мотивацією активності; мотивацією залучення; когнітивними настановами на критичний аналіз інформації та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; практиками рефлексивного аналізу причин помилкових рішень; соціально відповідальними ставленнями і практиками; толерантними ставленнями; суб'єктною ідентичністю;
- ✓ мотивація самоорганізації часу утворює кластер з мотивацією і практиками залучення;

4) *кластери показників ставленнєвих компетентностей:*

- ✓ до кластеру соціальної відповідальності увійшли: мотивація до активності (законний/незаконний спосіб); практики активності (прийнятні/неприйнятні, за попереднім планом / ситуативні, законні/незаконні); баланс індивідуальних і групових цілей; мотивація залучення (раціональна/ірраціональна); когнітивні практики (рефлексивний аналіз ситуації, пошук причинно-наслідкових зв'язків, відмова від швидких рішень); толерантність до невизначеності, уникання крайніх оцінок;
- ✓ кластер соціальної довіри утворений: цінностями контрольованості і підзвітності влади, цінностями співробітництва (відкритість, відвертість); практиками раціонального оцінювання інформації; гальмуванням прагнення якнайшвидше вирішити проблему; толерантністю до невизначеності, униканням крайніх оцінок, упевненістю у собі в ситуаціях ризику;
- ✓ толерантність до невизначеності утворює кластер з цінностями співробітництва (закритість/відвертість); раціональністю/ірраці-

ональністю мотивації залучення; мотивацією та практиками активності; спрямованістю на спільне благо; когнітивними практиками (звичний алгоритм оцінювання інформації, пошук причинно-наслідкових зв'язків, рефлексивний аналіз ситуації); соціально відповідальними ставленнями та практиками;

4) до кластера суб'єктної ідентичності увійшли: мотивації залучення і досягнення (баланс індивідуальних і групових цілей); когнітивні настановлення на рефлексивний аналіз ситуації (пошук причинно наслідкових зв'язків та відмова від швидкого ухвалення рішень); практики рефлексії власних емоцій, помилок тощо; толерантність до невизначеності в ситуаціях загроз і ризику; внутрішня/зовнішня детермінація цілей, сфер і форм участі.

Аналізуючи складники кластерів громадянських компетентностей, можна скласти уявлення про чинники та механізми їхнього розвитку і визначати напрями й засоби опосередкованих впливів з метою розвитку окремих компетентностей чи їхніх компонентів.

Між показниками всередині кластерів виявлено кореляційні зв'язки різних рівнів.

Найбільш стійкими (на рівні $P \leq 0,001$) ***виявилися кореляції*** між:

- цінностями законності, підзвітності, відкритості та вибором практик громадянської активності (законні/незаконні, прийнятні/неприйнятні) і мотивацією залучення;
- практиками законності і практиками соціальної відповідальності;
- відмовою від співпраці і прагненням автономно вирішувати проблеми (цінності солідарності) та вірою в існування простих рішень складних проблем (когнітивні настановлення);
- спрямованістю на спільне благо (цінності солідарності) та когнітивними настановленнями на прийняття як достовірної інформації, що підтверджує власні припущення;
- цінностями співробітництва (прагнення/відмова від домінування і маніпулювання) та мотивацією залучення й ідентичністю (суб'єктна/об'єктна);

- мотивацією залучення та мотивацією самоорганізації (вільного часу) і практиками детермінації цілей (внутрішня/зовнішня);

- мотивацією активності й когнітивними практиками (звичний алгоритм оцінювання інформації, верифікація інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, рефлексивний аналіз) і ставленими компетентностями (соціальна відповідальність, довіра, толерантність до невизначеності і відмова від чорно-білої картини світу);

- мотивацією досягнення та когнітивними настановленнями, толерантністю до невизначеності, суб'єктною/об'єктною ідентифікацією і рівнем смислів громадянської ідентифікації;

- когнітивними настановленнями на рефлексивний аналіз ситуації та практиками соціальної відповідальності, довіри, уникання крайніх оцінок, толерантності до невизначеності (ставленими компетентності) і суб'єктною/об'єктною ідентифікацією;

- соціальною довірою і толерантністю до невизначеності (сприйняттям її як можливості розвитку, униканням крайніх оцінок, упевненістю у собі в ситуаціях ризику);

- толерантністю до невизначеності і суб'єктною/об'єктною ідентифікацією і практиками детермінації цілей.

Зазначимо, що найменше стійких кореляційних зв'язків утворюють ціннісні настановлення і практики солідарності, когнітивні настановлення на раціональне оцінювання інформації та практики детермінації цілей (суб'єкт/об'єктні). Причини такого стану речей можуть бути різними: від недостатньої артикуляції в дискурсі громадянськості до ситуації, коли немає належних умов для їх розвитку, як-от соціальний і політичний запит, інтелектуальні обмеження тощо.

Водночас частка стійких кореляційних зв'язків, утворених показниками мотивації і практик залучення та активності, виявилася найбільшою, що можна пояснити, зокрема, великою кількістю пропозицій та інтерпретацій щодо їхніх функцій і значущості, політичним запитом, тотальною підтримкою з боку

соціального середовища навіть тоді, коли йдеться про неприйнятні форми громадянської участі.

На основі узагальнення результатів кластерного і кореляційного аналізів виявлено **симптомокомплекси** громадянських здатностей до раціонального аналізу інформації, критичного аналізу ситуації та рефлексії. Ось кілька фрагментів матриці інтеркореляцій, які підтверджують виявлену тенденцію:

- схильність вважати достовірною інформацію, яка підтверджує власні припущення, корелює з домінуванням цінностей справедливості над цінностями законності ($P \leq 0,001$);

- респонденти, які не можуть визначити ступінь надійності джерел інформації, достовірно частіше ($P \leq 0,001$): переживають страх і тривогу через інформаційні впливи в умовах загроз (у даному випадку – пандемії); діють ситуативно у випадку захисту своїх інтересів; мотивують відмову від громадянської активності браком часу;

- не вміння розрізняти факти і коментарі достовірно корелює із ситуативною громадянською участю; респонденти достовірно частіше не готові працювати на спільне благо, не очікуючи на винагороду ($P \leq 0,001$);

- толерантне ставлення до конспірологічних інтерпретацій виявляється в осіб, які охоче залучаються до протестних акцій ($P \leq 0,001$).

Основні статистичні характеристики отриманої вибірки дають змогу скласти уявлення про те, якою мірою респонденти поділяють судження, що репрезентують смисли громадянськості (середні значення), наскільки однорідними є оцінки респондентів за кожним з індикаторів (показники дисперсії, коефіцієнтів кореляції і коефіцієнтів варіації).

Найбільш контроверсійними (найвищий коефіцієнт варіацій) виявилися оцінки щодо суджень:

- заробити під час карантину, піднявши ціни на засоби захисту чи доставку продуктів, – це нормальна бізнесова практика (*цінності солідарності в розрізі економічної компетентності*);

- не варто витрачати час і зусилля на участь в акціях, які не дають матеріальної вигоди (прямо чи опосередковано) (*мотивації залучення (матеріальні/нематеріальні)*);
- карантинні обмеження, які порушують конституційні права людей, можна ігнорувати (*практики солідарності в контексті законності*);
- кожен має право виносити судження, і доводити їхню правдивість не обов'язково (*когнітивні настановлення на прийняття інформації, яка підтверджує власні припущення*);
- якщо інформація відповідає очікуванням, їй можна довіряти (*когнітивні настановлення на критичний аналіз ситуації (критичний аналіз як звичний алгоритм оцінювання інформації)*);
- цілком нормально для захисту інтересів (своїх чи групи) використовувати всі доступні способи (*мотивації активності (прийнятні/неприйнятні)*);
- громадську активність виявляють люди, які мають багато вільного часу (*мотивація самоорганізації вільного часу*);
- об'єднуючись з іншими задля вирішення проблем, витрачаєш занадто багато зусиль і часу на узгодження (позицій, інтересів, дій тощо) (*цінності солідарності (співпраця/автономність)*);
- якщо не доведено, що посадова особа порушила закон, вона заслуговує на довіру (*практики соціальної довіри*);
- дотримання всіх вимог під час карантину свідчить про довіру до влади, яка його встановила (*мотивації законослухняності*);
- ті, хто прагне досягнення лише особистих чи лише групових цілей, не почуваються щасливими (*практики досягнення (спрямованість на індивідуальний інтерес чи спільне благо)*);
- більшість людей, які виявляють громадянську активність, прагнуть домінувати і диктувати свою волю (*цінності співробітництва (прагнення/відмова від домінування)*);

- суперництво, протистояння – це нормально, лише так можна щось змінити на краще (*цінності соціальної солідарності (антагонізм)*);
- більшість українців дотримуються вимог карантину, бо усвідомлюють, що обмеження встановлено заради спільного блага (*цінності солідарності (спрямованість на спільне благо)*);
- якби влада свідомо не нагнітала страх і тривогу, вдаючись до надмірних заборон, українці значно менше дотримувалися б правил карантину (*цінності співробітництва (практики відвертості)*);
- більшість людей поведуться зазвичай чесно (*ставлення (соціальна довіра, очікування, що інші поводитимуться чесно і відповідно до норм)*);
- більшість суспільних проблем насправді мають прості рішення (*когнітивні настановлення на рефлексивний аналіз ситуації (прагнення швидких рішень)*).

Тому можемо констатувати, що *найбільш суперечливими* є пропозиції дискурсу соціального середовища, які репрезентують *цінності і практики солідарності і співробітництва, мотивації* (залучення, активності, законослухняності) та *когнітивні настановлення* на критичний аналіз ситуації.

Понад третину респондентів не змогли визначитися щодо чверті запропонованих суджень-індикаторів громадянськості (обирали нейтральні варіанти відповіді). Це можна пояснити, з одного боку, тим, що молоді бракує справжнього інтересу до сенсу та цілей громадянської активності, а з другого – неналежною їх артикуляцією в дискурсі та практиках соціального середовища. Серед таких тем: *цінності солідарності і меж дозволеного для громадян; мотивації і практики громадянського залучення; практики досягнення і раціонального оцінювання інформації.*

Представлені результати дослідження дискурсу студентства мають значний потенціал практичного застосування. Емпірично виявлений компетентнісний профіль майбутнього педагога дає розуміння того, які компетентності структурують простір смислів громадянськості і визначають ефективність громадянської активності. Виокремлені ознаки громадянських

здатностей (індикатори компетентностей) та поведінкові вияви можуть застосовуватися для експрес-діагностики, а також для створення протоколів спостережень з метою оцінювання громадянської компетентності старшокласників і студентів без застосування спеціальних методик. Кластери показників компетентностей і найбільш стійкі кореляції всередині кластерів дають уявлення про взаємозумовленість ознак громадянської компетентності та означають напрями опосередкованих впливів на їхній розвиток. Виявлені симптомокомплекси громадянських здатностей до раціонального аналізу інформації, критичного аналізу ситуації та рефлексії дають змогу визначити проблемні зони та прогнозувати поведінку молоді в ситуаціях соціальної взаємодії. На основі переліку суджень-індикаторів, які отримали найбільш контроверсійні оцінки респондентів, можна визначити компоненти громадянських компетентностей, смисли яких варто обговорювати, уточнювати, коригувати тощо.

3.3. Відповідність дискурсу і практик студентства критеріям компетентного громадянства

Зіставлення преференцій майбутніх педагогів (визначених за результатами аналізу особливостей їхніх ціннісних, ставленнєвих, мотиваційних, когнітивних та ідентифікаційних компетентностей) з ідеальним профілем компетентного громадянства дало змогу визначити найбільш проблемні зони розвитку громадянських здатностей.

Здатність до рефлексії ми оцінювали не лише на основі декларованих настановлень на рефлексивний аналіз (ситуацій, практик, меж можливого тощо), а й на основі аналізу досвіду (реальних практик) громадянськості. І ось тут маємо суперечливі результати: декларовані настановлення студентства загалом відповідають критеріям компетентного громадянства, тоді як практики свідчать про протилежне. Для прикладу:

➤ понад 82% респондентів вважають, що не можна довіряти тим, хто обіцяє все і швидко, однак це не заважає двом третинам майбутніх педагогів вірити в існування простих рішень більшості суспільних проблем;

➤ понад 87% опитаних згодні з тим, що прогнозування результатів своїх дій є ознакою відповідальності, а проте 67% респондентів схильні спочатку діяти, а потім думати, навіщо це було їм потрібно;

➤ близько 90% студентів педагогічних вишів погоджуються з тим, що робота над помилками є умовою успішності спільних дій, і водночас понад 77% визнають, що рідко аналізують свої помилки.

Чимало індикаторів рефлексивних практик не увійшли до першого фактора, тобто респонденти не ідентифікують їх як такі, що пов'язані з відповідними когнітивними настановленнями. Імовірно, це свідчить про те, що рефлексивні практики залишаються за межами простору взаємодії «суб'єкт – середовище» і не осмислюються як такі, що здатні змінити умови існування [63; 69].

Викладене дає підстави для висновку про дискретність (окремішність, перервність) рефлексивних компетентностей майбутніх педагогів: загалом адекватні рефлексивні настановлення не втілюються в практики громадянськості, залишаються когніціями і не «виростають» у здатності.

Здатність до відповідальної участі: майбутні педагоги (понад 85%) декларують ставлення, властиві відповідальному громадянству (діяти лише в законний спосіб, умотивоване залучення до громадських акцій з уявленням про цілі і можливі наслідки тощо). Водночас 66,5% респондентів не готові до участі у справах, успіх який не гарантований, хоч і погоджуються з тим, що ситуація невизначеності створює нові «вікна можливостей». Тобто, навіть усвідомлюючи, що громадська ініціатива з негарантованим успіхом може дати поштовх до розвитку, молодь відмовляється долучатися до участі в її реалізації.

Практики соціально взаємодії респондентів, як на рівні уявлень, так і на рівні власного досвіду взаємодії, не відповідають критеріям компетентного громадянства за більшістю індикаторів (рефлексії, оцінювання, активності).

Понад 70% опитаних рідко аналізують свої емоції, ставлення і помилки; не бажають шукати причинно-наслідкові зв'язки між явищами суспільного життя; керуються у своїх діях уявленнями про справедливість, а не нормами закону і не готові працювати на спільне благо, не очікуючи на винагороду. Троє із чотирьох опитаних мають проблеми з визначенням надійності джерел інформації, кожен четвертий переконаний, що виявляти громадянську активність можна й без розуміння цілей, інтересів сторін, засобів досягнення і можливих наслідків дій; а прозорість ухвалення рішень не є умовою відповідальності за їхні наслідки.

Здатність до тактичної і стратегічної взаємодії під час вирішення суспільних проблем визначається насамперед цінностями співробітництва. Ставлення респондентів до громадських активістів і їхньої діяльності дає змогу скласти уявлення про готовність співпрацювати з ними і мотивації долучення до їхнього пулу. Близько 40% респондентів вважають, що громадські активісти насправді прагнуть влади і матеріальних благ, ще третина припускають, що так і є. Понад 68% опитаних вважають, що громадські активісти вдаються до відвертих маніпуляцій. Кожен другий опитаний вважає, що громадські активісти діють в інтересах тих, хто їх спонсорує, ще 20% – припускають, що активісти мають спонсорів і діють в їхніх інтересах. Одна з умов ефективної взаємодії – мотивація її учасників. Згідно з даними дослідження, кожен третій не вважає себе здатним прискорювати чи гальмувати соціальні зміни, фактично відмовляючись від громадянської участі.

Понад дві третини респондентів не готові витратити свій час і зусилля на постійний контроль за діями влади, до того ж діють ситуативно, без попереднього плану і вибору способів досягнення мети і взагалі налаштовані на швидке вирішення проблем. Кожен четвертий схильний довіряти конспірологічним теоріям. Безкомпромісність і нетерпимість вважають громадянською чеснотою 36% респондентів. Отож навряд чи можна говорити про здатність майбутніх педагогів до компетентної взаємодії в процесі вирішення суспільних проблем.

Серед індикаторів *здатності до аналізу та оцінювання ситуації* – опертя на вимоги законності, підзвітності, відкритості, співробітництва, раціональна мотивація громадянської участі, усвідомлення себе як суб'єкта соціальних змін. Згідно з даними дослідження, понад третину майбутніх педагогів не усвідомлюють важливість відкритості в ухваленні рішень, не кваліфікують вибіркові пільги для близького до влади бізнесу як корупційні дії, тож фактично толерують умови і вияви корупції. Дві третини респондентів не пов'язують надмірну емоційність учасників громадських акцій з маніпулятивними впливами. Водночас понад 40% опитаних переконані в тому, що учасники громадських акцій роблять це за гроші і не переймаються тим, кому це вигідно. Якщо додати до цього те, що близько 62% респондентів визнають, що сприймають інформацію, не розрізняючи факти і коментарі, можна зробити висновок про невідповідність здатності студентства до аналізу та оцінювання ситуації критеріям компетентного громадянства. Достовірно кращий результат маємо за індикаторами цінностей законності (за індикатором уявлень про підзвітність влади) та усвідомлення важливості розгалуженої мережі соціальних зв'язків.

Здатність визначати і дотримуватися меж (законного/незаконного, прийнятного/неприйнятного, співпраці/автономності, можливого/неможливого, раціонального/ірраціонального почасти суперечливі і так само дискретні, як і рефлексивні компетентності. Так, 80% майбутніх педагогів заявляють про свою прихильність ідеї верховенства закону, водночас близько третини опитаних цілком прийнятним вважають захист своїх інтересів усіма доступними способами; близько 60% не оцінюють законність дій посадовців, коли визначають власне ставлення до них; 44% опитаних толерують нагнітання владою страху і тривоги, упровадження надмірних заборон заради дотримання громадянами правил карантину. Хоч 77% респондентів декларують нематеріальну мотивацію громадянської активності, водночас кожен третій з підозрою ставиться до людей, які таку активність виявляють. Кожен другий

майбутній педагог не «фільтрує» інформацію, сприймає її, не замислюючись про те, чому вона була оприлюднена і кому це може бути вигідно.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що рівень розвитку жодної із шести базових соціально-психологічних здатностей молоді не відповідає критеріям компетентного громадянства.

Рефлексивні компетентності майбутніх педагогів дискретні (окремішні, перервні): загалом адекватні рефлексивні настановлення не втілюються в практики громадянськості, залишаються когніціями і не «виростають» у здатність до рефлексії цінностей, цілей, мотивації громадянської активності. Уявлення респондентів про практики соціальної взаємодії і їхній власний досвід таких практик також не відповідають критеріям компетентного громадянства. Найбільш суперечливими в громадянському дискурсі майбутніх педагогів виявилися цінності і практики солідарності й співробітництва, які зумовлюють здатність до тактичної і стратегічної взаємодії.

Розділ 4

РЕКОНСТРУКЦІЯ ВПЛИВІВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

4.1. Організація емпіричного дослідження

Розробляючи програму емпіричного дослідження середовищних впливів на розвиток громадянських компетентностей, ми спиралися на уявлення про те, що соціальне середовище:

- є продуктом взаємодії соціальних суб'єктів, причому зміни, які виникають у процесі взаємодії, взаємозумовлені [85];
- утворює простір можливостей, пропонуючи певні сигнали про об'єкти, їх призначення та способи взаємодії з ними – афроданси (Gibson, 1979), або валентності [28];
- продукує психологічні і символічні значення, включає комплекс соціально-психологічних феноменів, з якими особистість ототожнює себе (Нартова-Бочавер, 2005);
- є умовою і фактором розвитку особистісних якостей і здатностей, необхідних для компетентної громадянської участі [21; 33; 44].

Щоб виявити особливості та структуру впливів соціального середовища на розвиток компетентності молоді, розроблено опитувальник (табл. 4.1). Він охоплює 47 індикаторів–практик, які відповідають громадянським компетентностям: ціннісним (практики законності, соціальної солідарності, співробітництва); мотиваційним (практики активності, досягнення, самоорганізації для вирішення спільних проблем); когнітивним (настановлення на критичний аналіз ситуації, раціональне оцінювання інформації, рефлексивний аналіз ситуації); ставленнєвим (практики соціальної

відповідальності, соціальної довіри, толерантності до невизначеності); ідентифікаційним (практики суб'єктності і громадянськості). Кожен із досліджуваних параметрів представлений в опитувальнику чотирма практиками. Респондентам пропонувалося визначитися щодо характеру впливу соціального середовища на утвердження виокремлених практик шляхом вибору однієї з альтернатив: а) середовище переважно *обмежує* (нормами, правилами, приписами, оцінками, звичаями); б) середовище найчастіше *сприяє* (заохочує, схвалює, підтримує, шанує, визнає, залучає); в) середовище *мотивує* (спонукає, роз'яснює, висвітлює, уточнює, аргументує, підкріплює); г) важко відповісти.

Таблиця 4.1

Анкета
для оцінювання особливостей впливу соціального середовища
на розвиток громадянських практик

Шановний співвітчизнику! Ми досліджуємо особливості взаємодії в соціальному середовищі (батьки, викладачі, друзі, ЗМІ, інтернет-ресурси, політики тощо). Нижче наведено перелік громадянських практик та зазначено ймовірні способи впливів середовища, спрямованих на утвердження або обмеження цих практик. Оцініть, яким є, на Вашу думку, реальний рівень впливу середовища на утвердження практик за 5-бальною шкалою, де **1 – зовсім ні**, **2 – скоріше ні**, **3 – і так, і ні**, **4 – скоріше так**, **5 – так**). Обрану оцінку обведіть кружечком.

№ з/п	Громадянські практики	Середовище		
		обмежує (нормами, правилами, приписами, оцінками, звичаями)	сприяє (заохочує, схвалює, підтримує, шанує, визнає, залучає)	мотивує (спонукає, роз'яснює, висвітлює, уточнює, аргументує, підкріплює)
1.	Дотримання вимог закону за будь-яких обставин	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	Відкритості (бізнесу, ухвалення рішень, дій влади і громадян)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	Підзвітності (влади, бізнесу, керівників різних рівнів тощо)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	Декларування видатків і прибутків влади та бізнесу	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	Солідарності (об'єднання заради спільних цінностей)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	Співвіднесення своїх інтересів з інтересами інших	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

7.	Суперництва	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	Відмови від власної вигоди заради спільного блага	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	Уникання маніпуляцій	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	Відмови від домінування	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11.	Висловлювання своїх переживань	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12.	Відвертого декларування своїх прагнень	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13.	Намагання зрозуміти мету і мотиви партнера	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14.	Участі в масових заходах за матеріальну винагороду	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15.	Нагнітання емоцій замість аргументації	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16.	Протесту заради протесту (без аналізу ситуації, прогнозування наслідків тощо)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17.	Захисту інтересів інших, без будь-якої вигоди для себе	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18.	Застосування будь-яких засобів для досягнення благородних цілей	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19.	Здобуття бажаного за рахунок інших	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20.	Витрачання свого часу на вирішення спільних проблем	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21.	Досягання власних цілей	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22.	Критичного ставлення до будь-якої інформації	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23.	Довіри до інформації, якщо вона надходить від авторитетних осіб чи джерел	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24.	Прийняття як достовірної інформації, яка підтверджує власні припущення	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25.	Виявлення причинно-наслідкових зв'язків	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26.	Виносити судження про події та оцінювати людей, керуючись власними відчуттями	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27.	Довіри до інформації, яка викликає бурхливі емоції	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28.	Розрізняти факти і коментарі	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29.	Перевіряти достовірність повідомлення	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30.	Розпізнавати маніпуляції	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31.	Віри в прості рішення складних проблем	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32.	Гальмувати прагнення вирішити проблему якнайшвидше	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33.	Діяти «по ситуації», без плану і прогнозування можливих наслідків	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34.	Аналізувати власні емоції, оцінки, помилки і з'ясовувати їхні причини	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35.	Діяти, попередньо оцінивши відповідність ситуації власним мотивам і цілям	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36.	Відчувати себе здатним бути причиною змін	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37.	Нетерпимість до непрозорих дій	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38.	Усвідомлювати свою здатність бути причиною змін	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39.	Очікувати, що більшість людей поведуться чесно і відповідно до усталених норм	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

40.	Довіряти державним інституціям	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41.	Довіряти представникам влади	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42.	Уникати крайніх оцінок («усе добре» або «все погано»)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43.	Уникати конфронтації	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44.	Ухвалювати ризиковані рішення	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45.	Самостійно визначати цілі і способи своєї активності	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46.	Діяти в інтересах тих, хто тебе спонсорє	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47.	Дбати про інтереси, розвиток, імідж своєї держави	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

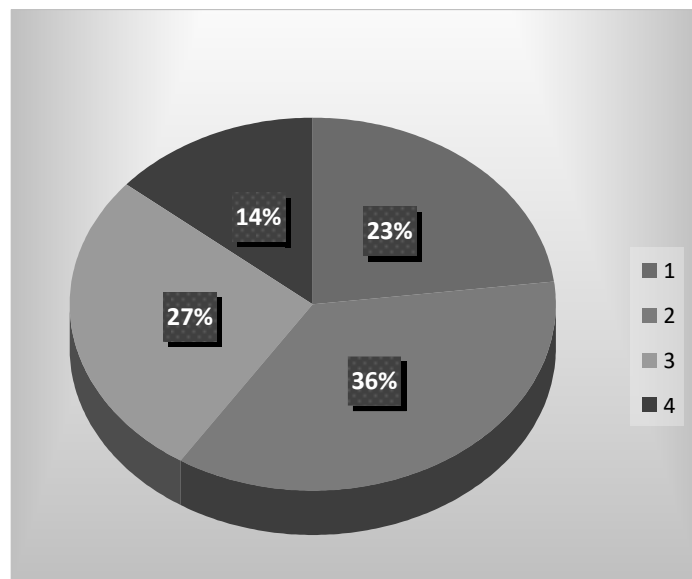
У дослідженні особливостей впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності взяли участь 194 студенти педагогічних вишів з різних регіонів країни. Отриманий масив даних було опрацьовано за допомогою методів математичної статистики, зокрема кореляційного аналізу. Для порівняльного аналізу застосовувався t-критерій Стюдента.

4.2. Структура та особливості впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності майбутніх педагогів

За результатами дослідження ми фактично відтворили структуру, характер та спрямування реальних впливів соціального середовища на розвиток громадянських компетентностей такими, якими їх сприймають майбутні педагоги (рис. 4.1).

Як видно з рисунка 4.1, у структурі впливів середовища переважають опосередковані способи впливів – їхня частка становить 36,1%. Ідеться про різноманітні форми сприяння: заохочення, схвалення, підтримку, вшанування, визнання тощо. Очевидно, що це найменш інтелектуально, організаційно і матеріально затратні форми впливу. Частка прямих впливів (обмеження нормами, правилами, приписами, оцінками, звичаями) достовірно менша, ніж частка опосередкованих ($P \leq 0,001$), і становить 23%. Частка непрямих впливів (мотивування через спонування, роз'яснення, висвітлення, уточнення, аргументування, підкріплення) становить 26,9%, їх також достовірно менше,

ніж опосередкованих ($P \leq 0,001$). Такий дисбаланс у способах впливу може свідчити як про варіативність пропозицій середовища та визнання прийнятності широкого спектру моделей громадянської компетентності, так і про брак чітких уявлень про її критерії і, як наслідок, – недостатню артикульованість та проблематичність розроблення адекватних засобів впливів на розвиток компетентностей.



Умовні позначення: 1 – обмеження; 2 – сприяння; 3 – мотивування; 4 – важко визначитись

Рис. 4.1. Структура впливів середовища на розвиток громадянської компетентності молоді

Розгляньмо детальніше отримані дані і проаналізуємо особливості впливів середовища, які сприяють утвердженню чи протидії утвердженню громадянських практик, що належать до різних груп компетентностей.

Особливості впливів середовища на розвиток ціннісних компетентностей майбутніх педагогів досліджувалися щодо трьох груп ціннісних практик: законності, соціальної солідарності і співробітництва. Усереднена частка обмежувальних впливів щодо **практик законності** виявилася порівняно низькою (менше ніж 19%) головно завдяки низькій частці обмежень практик відкритості (на протигагу келейності). Обмеження середовища щодо практик дотримання вимог закону громадянами і

представниками влади фіксує кожен п'ятий респондент. Рівень підтримки – майже вдвічі вищий, сприяння дотримання вимог закону зазначають 39% майбутніх педагогів. Частка тих, хто стикається з мотивувальним впливом середовища щодо практик законності, така ж сама, як і тих, хто не має розуміння того, яким саме є цей вплив (в обох випадках близько 20%). Неоднозначно реагує середовище і на практики підзвітності (влади, бізнесу, керівників різних рівнів): переважання обмежувальних впливів зазначив кожен п'ятий опитаний, заохочувальних і мотивувальних – по 32% респондентів. Кожен четвертий опитаний вважає, що середовище переважно обмежує декларування видатків і прибутків владою та бізнесом.

Практики соціальної солідарності підтримуються середовищем різноспрямовано – кожен другий опитаний констатує сприяння проявам солідарності та спрямованості на спільне благо. Водночас 45% майбутніх педагогів стверджують, що середовище активно мотивує і спонукає до суперництва і протистояння. Мотивування з боку середовища до відмови від власної вигоди заради спільного блага фіксують близько 10% респондентів, тоді як тих, хто відчуває обмеження з боку середовища щодо таких моделей поведінки, наближається до 30%. Така суперечливість у ставленні середовища до практик *соціальної солідарності* може мати різні причини – від нерозуміння взаємозумовленості солідарності і здатності відмовитися від особистого блага заради спільних інтересів до цілком свідомого ситуативного педалювання цінностей солідарності чи протистояння задля досягнення власних цілей.

Практики співробітництва середовище переважно заохочує – саме так вважає понад 44% респондентів. Частка обмежувальних впливів щодо цієї групи практик одна з найменших (14%). Виняток становлять лише практики відмови від домінування, які, на думку понад 28% респондентів, обмежуються середовищем, тоді як мотивування до таких моделей поведінки з боку середовища зазначив лише кожен десятий майбутній педагог. Імовірно, це пояснюється ототожненням прагнення до домінування з лідерськими якостями,

які, до того ж у структурі громадянських компетентностей є вторинними, більш значущими є організаційні вміння і здатність працювати в команді.

Особливості впливів середовища на розвиток мотиваційних компетентностей досліджувалися щодо практик громадянської активності, досягнення та самоорганізації для вирішення спільних проблем. Назагал можна констатувати, що наразі бракує чіткого розуміння агентами впливу сутності **громадянської активності**. Так, кожен другий опитаний переконаний, що середовище заохочує і спонукає практики участі в масових заходах за матеріальну винагороду, тоді як обмежувальні впливи щодо цих практик зауважує лише третина респондентів. Дещо адекватнішим виявилось реагування середовища на протестні настрої: обмежувальні впливи респонденти відзначають частіше, ніж схвально-мотивувальні (42,3% проти 37,4%). Кожен п'ятий респондент не зміг визначитися щодо ставлення середовища до протестних настроїв. Водночас намагання захистити інтереси інших без будь-якої вигоди для себе середовище переважно схвалює і мотивує до цього (так вважають 73,2 % опитаних).

Практики досягнення бажаного за рахунок інших переважно обмежуються середовищем (60% проти 24% підтримувальних і мотивувальних впливів). Три чверті опитаних вважають, що середовище спонукає їх до захисту своїх та спільних інтересів *усіма* доступними способами, сприяє цьому, а обмеження таких практик з боку середовища зафіксували лише 13,4% респондентів. Тобто питання законності/раціональності/відповідності/прийнятності способів обстоювання власних інтересів чи інтересів груп середовищем не артикулюється.

Практики самоорганізації для вирішення спільних проблем найчастіше підтримуються середовищем – частка обмежувальних впливів коливається в межах 11-16%. Підтримка на рівні схвалення коливається в межах 44-47%, частка мотивувальних впливів становить 31-40% для різних практик.

Особливості впливів середовища на розвиток когнітивних настановлень молоді визначалися щодо практик критичного аналізу ситуації,

раціонального аналізу інформації та рефлексивного аналізу ситуації. Частка обмежень середовища щодо *практик критичного ставлення* до інформації виявилася найвищою (42,3%), причому мотивування до таких практик відмічають лише 16% респондентів. Менше ніж 30% опитаних вважають, що середовище схвалює критичне ставлення до інформації. Схожий розподіл обмежувальних, схвальних і мотивувальних впливів виявлено щодо практик винесення судження про події і людей не на основі фактів, а відповідно до власних відчуттів і переживань. Цілком логічною за таких обставин видається підтримка середовищем практик довіри до інформації, яка надходить від авторитетних осіб і джерел (сприяння і мотивування, відповідно, 47,9 і 19,6%) та практик прийняття як достовірної інформації, що підтверджує власні припущення (40% – схвалення і 21% – мотивування). Водночас прагнення виявляти причинно-наслідкові зв'язки, на думку більшості респондентів, переважно схвалюється або мотивується середовищем (46,4% і 35,1%, відповідно). Тому можемо говорити про неготовність середовища до розвитку когнітивних настановлень молоді на критичне ставлення до інформації. До певної міри це можна пояснити, з одного боку, орієнтацією традиційної освіти на виховання довіри до авторитетного старшого (батьків, учителів), а з другого – блокуванням критики і відмовою від аргументованого діалогу, яке практикує український політикум.

Майже кожен другий опитаний зазначає підтримку середовищем *практик раціонального оцінювання інформації*, як-от розрізнення фактів і коментарів, перевірка достовірності та виокремлення маніпулятивного складника інформації. Частка мотиваційних впливів, спрямованих на утвердження цих практик, є дещо нижчою (близько 36%). Водночас середовище активно підтримує (близько 40% впливів) і мотивує (38%) до утвердження переконаності в тому, що є прості рішення складних проблем, фактично не усвідомлюючи маніпулятивний потенціал таких практик. Частка респондентів, які відмічають підтримку середовищем практик довіри до інформації, що апелює до емоцій, істотно перевищує частку обмежувальних

впливів (45,4 і 32%, відповідно). Тобто одночасно декларується необхідність раціонального оцінювання інформації і підтримуються ірраціональні практики. Цілком очікуваним за таких умов є високий рівень довіри респондентів до інформації, що апелює до емоцій (40% опитаних) і нездатність 60% майбутніх педагогів розрізняти факти і коментарі.

Впливи середовища на *практики рефлексивного аналізу* ситуації різноспрямовані. З одного боку – переважно обмежувальні впливи щодо практик відмови від намагання вирішити проблеми якнайшвидше (46% обмежувальних проти 38% схвальних і мотивувальних) та підтримка активних дій без попереднього аналізу ситуації, визначення цілей та способів їх досягнення (45% схвалення проти 39% обмежувальних впливів), що не сприяє розвитку рефлексивної компетентності. З другого боку – підтримка середовищем практик аналізу власних емоцій, оцінок, помилок, визначення їхніх причин (понад 86% схвальних і мотивувальних впливів) і практик оцінювання відповідності ситуації власним мотивам і цілям (близько 73% сприяння і мотивування), що відповідає критеріям компетентного громадянства.

Особливості впливів середовища на розвиток ставленнєвих компетентностей досліджувалися на прикладах практик соціальної відповідальності, довіри і толерування невизначеності. *Соціальна відповідальність* як усвідомлення своєї здатності бути причиною змін середовищем переважно схвалюється (38,7%) та мотивується (41,2%). Обмежувальні впливи щодо таких проявів соціальної відповідальності фіксують лише 10,3% респондентів. Дещо інша ситуація з практиками нетерпимості до непрозорих і незаконних дій, обмеження щодо яких відмічають близько 31% респондентів. Приблизно така ж частка опитаних вважає, що ці практики схвалюються середовищем (29,9%) або мотивуються ним (22,7%). Отже, середовище, з одного боку, заохочує до соціальної відповідальності, а з другого – суттєво обмежує її прояви.

Понад третину респондентів переконані в тому, що середовище обмежує *довіру* до інших, до державних інституцій і влади. Підтримка середовищем довіри до влади нижча, ніж до інших людей та інституцій (відповідно 22%, 28% і 26%). Частка мотивувальних впливів, спрямованих на утвердження довіри до влади і інституцій, не сягає вище 15%, тоді як впливи середовища, спрямовані на підвищення довіри до людей, фіксують близько 25% майбутніх педагогів. Отож практики довіри до державних інституцій і влади обмежуються вдвічі частіше, ніж мотивуються. Це можна пояснити тим, що суспільство, яке так довго не мало своєї держави, не готове довіряти державним інституціям, до того ж якість влади не задовольняє людей. Водночас треба визнати що усталені норми взаємодії в родинному та освітньому середовищах також не сприяють утвердженню практик довіри.

Толерантність до невизначеності на рівні декларування загалом підтримується середовищем: частка заохочувальних впливів до прийняття ризикованих рішень становить 33%, а частка мотивувальних сягає 36%. Обмежувальних впливів щодо таких практик значно менше – лише 18%. Водночас частка обмежувальних впливів, коли йдеться про залучення лише до тих справ, успіх яких гарантований, перевищує сумарну частку схвальних і мотивувальних впливів (46% проти 43%). Кожен четвертий опитаний вважає, що середовище обмежує практики уникнення конфронтації і крайніх оцінок, а понад 42% респондентів не змогли визначитися щодо впливів середовища на практики конфронтації. Тобто знову маємо різноспрямовані впливи: толерантність до невизначеності схвалюється, а її прояви обмежуються середовищем.

Особливості впливів середовища на процеси ідентифікації досліджувалися на прикладах практик суб'єктності і громадянськості. Кожен десятий опитаний відчуває обмеження при спробах самостійно визначити цілі і способи своєї активності. Значною виявилася також частка сприяння і мотивування діяти не у власних інтересах, а в інтересах тих, хто надає допомогу (відповідно 41,8 і 24,2%), що не відповідає критеріям компетентної

участі. Підтримка і мотивування середовищем практик, спрямованих на обстоювання інтересів і розвиток держави, відзначає майже 86% респондентів, тобто настановлення щодо громадянської ідентифікації цілком адекватні.

4.3. Середовище розвитку громадянської компетентності молоді: деклароване і реальне

Розроблення методології оцінювання відповідності та ефективності впливів середовища на розвиток громадянських компетентностей – це окремий, доволі складний напрям досліджень, адже в кожному конкретному випадку співвідношення обмежувальних, мотивувальних і заохочувальних впливів визначається не лише складними і багатоплановими смислами, цілями і формами громадянських практик, а й особливостями суб'єктів громадянської взаємодії.

Представлений нижче огляд проблемних зон розвитку громадянських компетентностей ґрунтується на аналізі смислів і значень пропозицій і практик соціального середовища. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження виокремлено *громадянські компетентності, розвиток яких наразі є досить проблематичним*, насамперед через невідповідність середовищних впливів.

З огляду на те, що йдеться про майбутніх педагогів, однією з основних цілей професійної діяльності яких є розвиток когніцій учнівської молоді, *найбільше занепокоєння викликає характер впливів соціального середовища на розвиток когнітивних компетентностей*. Обмежуючи критичне ставлення до інформації, середовище толерує довіру до інформації, яка апелює до емоцій або відповідає власним припущенням; віру в існування простих рішень складних соціальних проблем; звичку діяти без попереднього аналізу ситуації, визначення цілей та способів їх досягнення. За таких обставин цілком зрозумілими є апелювання молоді до цінностей справедливості і нехтування нормами закону; позитивне ставлення до поширення завідомо неправдивої інформації, свідомого нагнітання страху і тривоги заради начебто благородної

мети; нездатність розрізняти факти і коментарі та визначати надійність інформації; практикування ситуативної громадянської участі. Якщо ж екстраполювати особливості середовищних впливів на результати аналізу дискурсу майбутніх педагогів, то можна прогнозувати поширення конспірологічних інтерпретацій, протестних настроїв та зниження громадянської активності молоді.

У рейтингу найбільш проблемних друге місце посідають **впливи середовища на розвиток мотиваційних компетентностей**. Задля увиразнення загрозливих тенденцій цих впливів ми представили дані дослідження у вигляді діаграм (рис. 4.2-4.5).

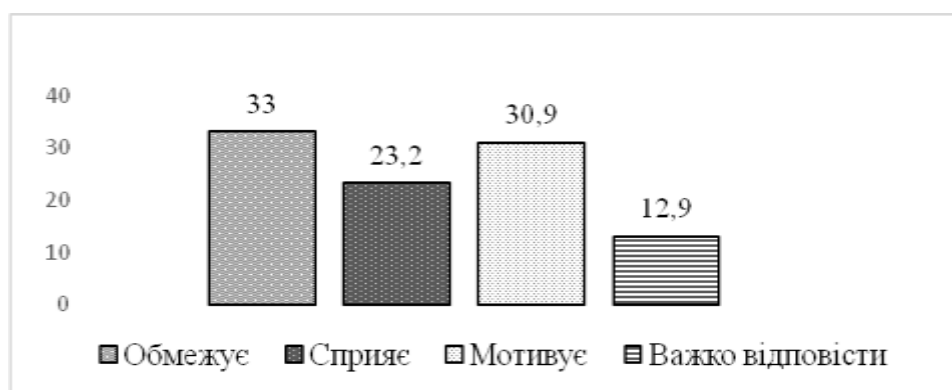


Рис. 4.2. Впливи середовища на розвиток мотиваційних компетентностей:
участь у масових заходах за матеріальну винагороду

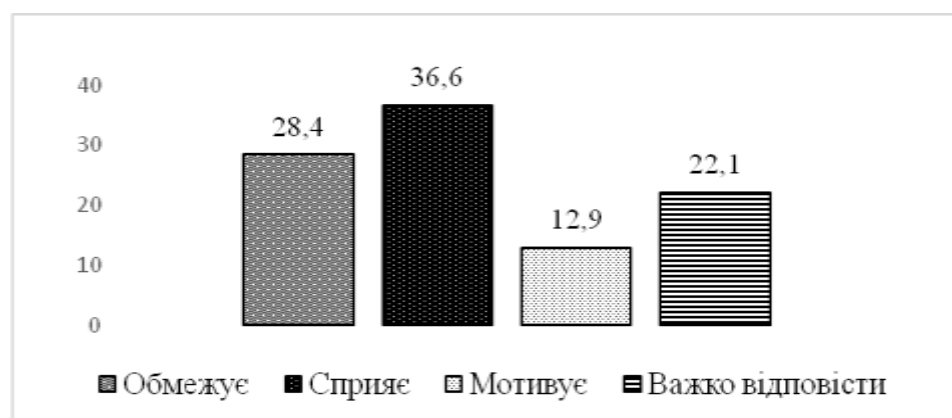


Рис. 4.3. Впливи середовища на розвиток мотиваційних компетентностей:
відмова від домінування

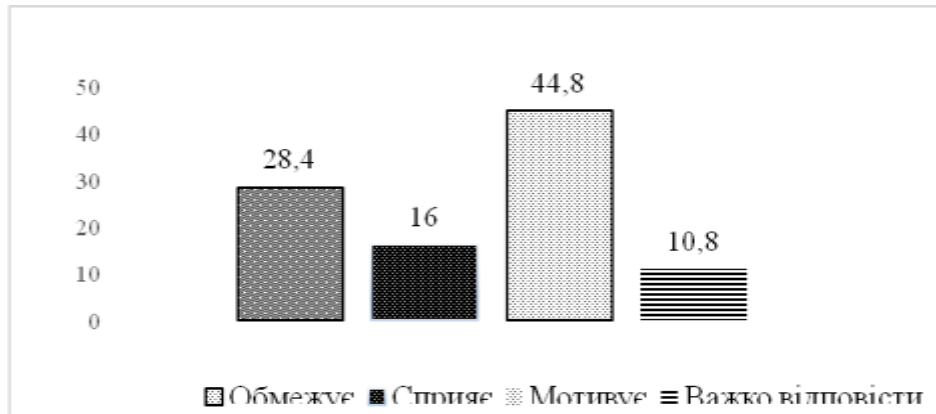


Рис. 4.4. Впливи середовища на розвиток мотиваційних компетентностей:
суперництво, протистояння

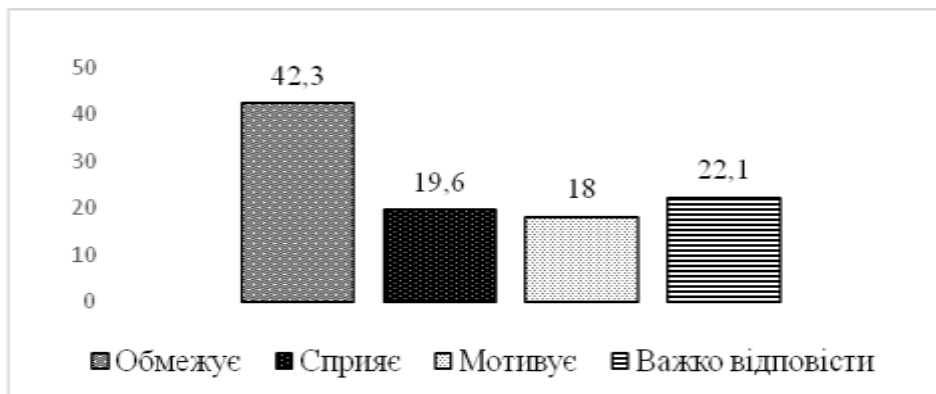


Рис. 4.5. Впливи середовища на розвиток мотиваційних компетентностей:
протестні настрої

Як видно з рисунків, підтримувана середовищем мотивація громадянської активності не сприяє розвитку співробітництва, солідаризації для вирішення проблем на засадах конструктивного, раціонального осмислення їхніх причин і з урахуванням інтересів усіх сторін. Натомість підтримуються матеріальні, ірраціональні мотиви громадянської участі. На розвиток мотиваційної компетентності молоді за таких обставин навряд чи можна сподіватись.

Третю сходинку у переліку найбільш проблемних посідають *впливи середовища на розвиток громадянської суб'єктності*. У ситуації, коли середовище заохочує та мотивує братися лише до тих проблем, успіх яких гарантований, закликаючи керуватися не власними інтересами, а потребами тих, хто надає допомогу, перспективи розвитку громадянської суб'єктності істотно звужуються.

Узагальнивши результати емпіричного дослідження особливостей впливів соціального середовища на розвиток громадянських компетентностей, можна констатувати, що:

➤ реконструкція впливів соціального середовища на громадянські практики молоді дає змогу скласти уявлення про реальний, а не декларований запит середовища на розвиток громадянських компетентностей молоді, а її результати дають підстави стверджувати, що соціальне середовище не сприяє належним чином розвитку компетентностей, які зумовлюють якість опрацювання інформації, зниження конфліктності та протистояння маніпулятивним впливам, солідаризацію та співробітництво задля конструктивного вирішення спільних проблем. Більше того, окремі впливи середовища радше деструктивні;

➤ у структурі впливів соціального середовища, які зумовлюють розвиток громадянських компетентностей майбутніх педагогів, переважають опосередковані впливи (сприяння схвалення, заохочення, підтримка, визнання). Ці впливи не спрямовані на корекцію чи розвиток практик, їхнє призначення – позитивне оцінювання та емоційна підтримка відповідних форм чи способів вияву громадянськості;

➤ застосовувані прямі впливи (обмеження), частка яких становить 23%, за своїм спрямуванням і модальністю почасти не відповідають критеріям розвивального середовища. Так, наприклад, середовище, з одного боку, підтримує відкритість, а з другого – істотно обмежує практики її забезпечення (наприклад, декларування видатків і прибутків). Кожен п'ятий респондент стикається з обмеженнями, коли йдеться про практики дотримання вимог

закону і підзвітності (влади, бізнесу, керівників різних рівнів). Важко пояснити і рівень обмежень щодо практик довіри (до інших, до державних інституцій, до влади), про що говорить кожен третій респондент. Не сприяють розвитку громадянської компетентності також зафіксовані третиною респондентів обмежувальні впливи щодо практик уникнення конфронтації і крайніх оцінок;

➤ непрямі впливи – через мотивування (спонукання, роз'яснення, висвітлення, уточнення, аргументування, підкріплення) мають найбільший розвивальний потенціал, проте їхня частка в структурі впливів середовища становить менше ніж 27%. Лише кожен п'ятий респондент зазначає, що середовище спонукає його до дотримання законності. Менше ніж 15% майбутніх педагогів фіксують мотивувальні впливи середовища щодо практик відмови від власної вигоди заради спільного блага, відмови від домінування, критичного ставлення до інформації, довіри до державних інституцій і влади, уникнення конфронтації. З огляду на виявлену раніше невідповідність настановлень майбутніх педагогів їхнім рефлексивним практикам з високою ймовірністю можна припустити, що спосіб, у який середовище мотивує до розрізнення фактів і коментарів, перевірки достовірності інформації, рефлексії результатів власної активності, не є адекватними потребам і можливостям молоді;

➤ низька результативність зусиль середовища, спрямованих на розвиток когнітивних настановлень, може пояснюватись а) конфліктом інтересів (і освіта, і влада прагнуть бути авторитетними і негативно сприймають критичні коментарі), б) недостатнім рівнем сформованості когнітивних настановлень і практик педагогів; в) зацікавленням окремих агентів впливу в підтриманні низької компетентності і конфліктності суспільства, що дає їм змогу просувати власні інтереси; г) недосконалістю форм сприяння і способів мотивування до засвоєння практик роботи з інформацією.

Найбільш перспективними для розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів видаються зусилля, спрямовані а) на уточнення і розширення переліку соціально-психологічних компетентностей, які мають

бути сформовані в освітньому процесі, та розроблення методичних рекомендацій щодо їхнього розвитку; б) на підвищення рівня громадянської компетентності вчителів, викладачів і батьків. Окремим напрямом впливів має бути засвоєння молоддю алгоритмів опрацювання інформації та визначення відповідності її критеріям доброякісності.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ, СПРИЯТЛИВЕ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

5.1. Ознаки і функції середовища, сприятливого для розвитку громадянських компетентностей

Спираючись на уявлення про середовище розвитку громадянської компетентності як простір соціальної взаємодії, репрезентований дискурсом громадянськості та громадянськими практиками, окреслимо насамперед передумови сучасної ситуації розвитку громадянської компетентності молоді і суспільства загалом.

Після тривалого періоду суб'єкт-об'єктних взаємин громадян і влади, попри зміни політичного устрою та структури власності, частка громадян, які мають патерналістські очікування, залишається досить значною, що не сприяє розвитку мотивації компетентної громадянської участі. Не намагається змінити ситуацію ні політична еліта (згадаймо програмні обіцянки політичних сил і окремих лідерів), ні засоби масової інформації, які або відпрацьовують політичне замовлення, або зчиняють галас навколо протестних виступів, часто неперевіраних «смажених» фактів і зловживають інтерпретаціями, логіку яких відстежити почасти не вдається навіть тим, хто добре розуміється на проблемі.

На розвитку громадянських компетентностей позитивно позначилася регіоналізація: можливість розподіляти значні бюджетні надходження на місцевому рівні стимулювала ініціативу мешканців на всіх рівнях соціальної взаємодії. Однак уже через два роки регіональні бюджети були знову перерозподілені, що знову гальмує розвиток практик ухвалення рішень,

спрямованих на задоволення інтересів громад, а відтак і громадянських компетентностей їхніх членів.

Громадяни об'єднуються задля захисту інтересів окремих груп, набувають компетентностей, необхідних для вирішення специфічних проблем, кількість громадських об'єднань зростає, однак практики їхніх членів у край повільно набувають ознак компетентного громадянства. Успіхи і здобутки громадських активістів поступово знецінюються більшістю, яка в такий спосіб намагається виправдати власну бездіяльність, що підтверджують, зокрема, і результати нашого дослідження, а самі активісти виснажуються і зосереджуються на реалізації власних проєктів.

Одним із інститутів, здатних змінити ситуацію й активізувати розвиток громадянської компетентності, є освіта. Треба визнати, що за останні роки в цьому напрямі зроблено чимало. Однак проголошення громадянської компетентності однією із ключових та постановки завдання наскрізного її розвитку наразі виявилось недостатнім. У молоді формуються певні уявлення про громадянські цінності, ставлення, власні права тощо. Однак засвоєння практик компетентної громадянської участі відбувається в край повільно. Причини цього ми частково вже аналізували в попередніх розділах. Однією із головних, як свідчать результати проведеного дослідження, є те, що наразі немає відрефлексованого образу бажаного щодо громадянської компетентності, який неможливий без цілісного уявлення про ознаки, функції, показники та критерії компетентної громадянської участі, а тому спостерігаємо безсистемні, різноспрямовані, дискретні середовищні впливи та утвердження практик, які не відповідають критеріям компетентного громадянства.

Розвивальне середовище, з одного боку, забезпечує умови і створює можливості для набуття компетентностей громадянина, а з другого – є засобом управління їхнім розвитком.

Сприятливим для розвитку громадянської компетентності середовищем ми вважатимемо таке, у якому:

- предметом соціальної комунікації є мотиваційні, ставленнєві, когнітивні та ідентифікаційні смисли громадянськості; цілі, норми, форми та способи громадянської активності; критерії оцінювання інтенцій, експектацій, настанов та проявів компетентної громадянської участі;

- метою соціальної взаємодії є не лише забезпечення можливостей для задоволення потреб окремих суб'єктів, а й трансформування цих потреб у громадянські цінності (законності, співробітництва, солідарності, соціальної відповідальності, соціальної довіри, толерантності до невизначеності) та актуалізація в такий спосіб саморозвитку;

- забезпечені «рамкові» умови розвитку ціннісних, ставленнєвих, когнітивних, мотиваційних, ідентифікаційних компетентностей та формування на їх основі здатностей і готовності до ефективної громадянської участі, зокрема:

- ✓ досягнуто консенсусу щодо «образу бажаного» компетентної громадянської участі;
- ✓ окреслено межі прийнятного і неприйнятного;
- ✓ напрацьовано систему заохочень і стимулів щодо практик компетентного громадянства;
- ✓ впливи середовища варіативні, збалансовані щодо інтересів особи і спільноти, їх необхідність і доцільність обґрунтовано (особливо коли йдеться про обмежувальні і мотивувальні впливи);
- ✓ у середовищі дотримуються норм емоційної та інформаційної безпеки.

Узагальнення результатів проведеного нами дослідження дало змогу визначити *ознаки* соціально-психологічних характеристик середовища розвитку громадянської компетентності студентської молоді:

1) *ознаками насиченості* є: широкий спектр пропозицій дискурсу громадянськості, застосування комунікативних практик, які мотивують до самопрезентації, інтерпретації та реінтерпретації пропозицій дискурсу, застосування проєктних технологій та моделювання, практикування відкритих

дискусій щодо найбільш контroversійних позицій (щодо смислів, цілей, спрямованості, наслідків та обмежень громадянської участі);

2) *до ознак структурованості відносимо* артикуляцію образу бажаного (ідеальна модель громадянської компетентності), показників та індикаторів компетентної участі; встановлення меж прийнятного/неприйнятного у виборі цілей, смислів, форм і способів громадянської поведінки;

3) *ознаками трансформаційності є* адаптивність розвивальних впливів, використання ситуаційних, специфічних, особливих умов для розвитку окремих компетентностей; застосування дискретних інтервенцій;

4) *поліфункціональність забезпечується* створенням умов для опанування компетентностей, необхідних для громадянської участі в окремих сферах активності (наприклад, компетентностей, необхідних для організації ОСББ, захисту тварин, боротьби з незаконною забудовою тощо) на тлі розвитку базових громадянських здатностей, необхідних для ефективної участі;

5) *до ознак варіативності відносимо* залучення широкого спектру технологій, тем, форм та моделей взаємодії, використання мотиваційного потенціалу актуальних ситуацій;

6) *доступність забезпечується* відповідністю пропозицій дискурсу і практик громадянськості віковим особливостям, технічним та матеріальним можливостям учасників соціальної взаємодії;

7) *ознаки безпечності* середовища взаємодії поділяються на дві групи: ті, що стосуються *емоційної* (відкритість і відвертість учасників взаємодії, артикуляція власних переживань і прагнення зрозуміти інших, недирективність, вияв прийняття, повага до індивідуальності, відмова від домінування та уникнення маніпуляцій, довірлива інтеракція тощо) та *інформаційної* (всебічний аналіз інформації і ситуації: критичний, раціональний, рефлексивний; діалог, інформаційна підтримка вирішення актуальних завдань тощо) *безпеки*.

Виокремлені М. Нагайченком (2010) основні функції розвивального середовища трансформуються відповідно до актуальних проблем та завдань

розвитку громадянської компетентності молоді. Так, *соціально-комунікативна* функція середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності, полягає насамперед у насиченні комунікативного дискурсу громадянськості пропозиціями, спрямованими на пробудження у суб'єктів взаємодії інтересу до проблем громадянськості; розширення спектру комунікативних практик, які сприяють усвідомленню своїх цінностей та очікувань, прийнятних/неприйнятних форм і способів взаємодії, норм, правил, меж можливого, цінності співробітництва, залежності власного блага від блага інших. Відмова від монологічності, відкритий і доброзичливий діалог дають змогу не лише актуалізувати суперечливі інтенції, очікування, мотивації, ставлення громадян, а й допомагають усвідомити їх складність та сприяють розвитку емпатії, когнітивних настановлень тощо.

Соціально-інтегративна функція середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності, забезпечується прогнозуванням імовірних способів реагування учасників взаємодії та організацією її в такий спосіб, щоб запобігти небажаним проявам; залученням молоді до розв'язання конфліктних ситуацій різного рівня; обговоренням можливих способів уникнення протистояння; відмовою від домінування, емоційною підтримкою, атмосферою прийняття, взаємоповаги; заохоченням до артикуляції своїх переживань і цілей, співвіднесення їх з інтересами інших, підтримкою самоповаги; заохоченням спільних форм діяльності, орієнтації на спільне благо. Одним із важливих інструментів забезпечення цієї функції є визначення правил взаємодії і розроблення дієвої системи заохочень та обмежень у разі їх порушення.

Особистісно-формувальна функція середовища забезпечується наявними умовами та можливостями саморозвитку якостей і здатностей, які детермінують розвиток громадянської компетентності. Зусилля середовища спрямовуються на актуалізацію відповідних потреб і створення можливостей для їх задоволення. У такий спосіб воно «підштовхує» суб'єкта до активності (формулювання власної позиції, артикуляції ціннісних преференцій, усвідомлення своїх прав і їх меж, залучення до вирішення спільних проблем

тощо). Ефективність розвивальних впливів забезпечується не лише відповідністю створюваних можливостей потребам суб'єктів взаємодії, а й адекватністю оцінювання проблемної ситуації та уявлення про проблемні ланки громадянських компетентностей суб'єктів соціальної взаємодії. Важливим інструментом реалізації цієї функції є дієва, збалансована, зрозуміла та обґрунтована система мотивацій, схваленень й обмежень, які застосовує середовище.

5.2. Алгоритм проєктування середовища, спрятливого для розвитку громадянських компетентностей майбутніх педагогів

Як зазначалося вище, розвивальний ефект досягається швидше і з меншими затратами в тому разі, коли ми вибудовуємо систему впливів з урахуванням наявного стану розвитку громадянських компетентностей. Це дає змогу спрямувати зусилля на забезпечення можливостей розвитку компонентів компетентностей, найменш відповідних очікуванням, і тих, які утворюють найбільші кластери, а тому їхній розвиток зумовить іншу якість громадянської компетентності загалом.

Щоб проілюструвати процедуру визначення послідовності дій для організації середовища взаємодії, що сприяє розвитку громадянських компетентностей, візьмімо фрагмент факторної структури громадянської компетентності студентства. Співвіднесення здатностей, які зумовлюють громадянську компетентність, і їх відображення в громадянських практиках дає змогу скласти уявлення про найбільш дефіцитарні складники громадянської компетентності студентів педагогічних вишів. Як видно з таблиці 5.1, у складі кожної із здатностей, що структурують громадянську компетентність майбутніх педагогів, є показники, які означають проблемні зони розвитку відповідних компетентностей. Перелік таких показників був би довшим, якби ми враховували й ті, що увійшли до факторної моделі з нижчими коефіцієнтами.

Якщо ж орієнтуватися лише на результати, представлені в таблиці 5.1, можемо віднести до дефіцитарних: 1) здатність до аналізу та оцінювання ситуації, 2) здатність визначати межі і дотримуватися їх, 3) здатність до компетентної громадянської взаємодії. Аналіз кореляційних зв'язків між показниками дефіцитарних компетентностей дає змогу побачити також наскрізні зв'язки між показниками громадянських компетентностей майбутніх педагогів. Так, наприклад: неохочість аналізувати свої емоції і ставлення (рефлексивна здатність) зумовлює недооцінювання власної вразливості і неспроможності протистояти маніпулятивним впливам (здатність до аналізу та оцінювання ситуації), наслідком чого є регулювання поведінки уявленнями про справедливість, а не нормами закону (практики соціальної взаємодії); нерозуміння мотивації громадських активістів (мотиваційна компетентність) знижує довіру до них, а відтак і здатність до вирішення спільних проблем тощо. Тобто, з великою ймовірністю, впливаючи на розвиток складників однієї з компетентностей, ми опосередковано стимулюватимемо і якісні зміни інших.

Таблиця 5.1

Найбільш дефіцитарні складники громадянської компетентності студентів педагогічних вишів

Здатності	Репрезентації (ознаки, прояви) здатностей	Частка респондентів з розвиненими здатностями
До рефлексії	• усвідомлення необхідності роботи над помилками	88,9
	• розуміння відмінностей участі в акціях за винагороду і громадянської активності	84,9
	• усвідомлення необхідності прогнозування наслідків своїх дій	87,9
	• настановлення щодо недовіри до обіцянок швидких рішень і змін	83,5
	• схильність до аналізу емоцій і ставлень	6,3
До відповідальної участі	• залучення до громадянських справ без гарантій успіху	7,6
	• усвідомлення необхідності діяти в законний спосіб	83,7
	• усвідомлення важливості розуміння мотивів, цілей та можливих наслідків громадянських акцій	91,3
	• розуміння важливості дотримання правил та обмежень заради безпеки інших	78,5

Здатності	Репрезентації (ознаки, прояви) здатностей	Частка респондентів з розвиненими здатностями
До соціальної взаємодії (практики)	• усвідомлення необхідності прозорості в ухваленні рішень • уміння встановлювати ступінь надійності джерел інформації • розуміння необхідності уникання крайніх оцінок • прагнення керуватися нормами закону, а не уявленнями про справедливість • готовність працювати заради спільного блага без сподівання на винагороду	71,5 12,4 79,2 8,7 10,6
До вирішення спільних проблем	• відмова від маніпуляцій під гаслом швидкого досягнення спільного блага • усвідомлення своєї здатності прискорювати/гальмувати соціальні зміни • баланс індивідуальних і групових цілей • довіра до тих, хто виявляє громадянську активність • намагання діяти за попереднім планом і у визначений наперед спосіб • усвідомлення важливості розуміння мотивів і переживань одне одного задля успіху спільної справи • відмова від безкомпромісності і нетерпимості	58,4 67,5 74,5 26,6 60,5 75,6 64,0
До аналізу та оцінювання ситуації	• розуміння меж дозволеного для громадян і влади • усвідомлення ролі і переваг соціального капіталу • прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки • усвідомлення вразливості надмірно емоційних учасників взаємодії • розуміння перспектив, які відкриває невизначеність • намагання визначити потенційних вигодонабувачів громадянських акцій • уміння розрізняти факти і коментарі	80,3 71,7 7,6 37,6 63,6 27,1 16,9
До визначення і дотримання меж	• усвідомлення неприйнятності підміни активності домінуванням • уявлення про мотивацію громадянських активістів • здатність вирізняти маніпулятивні впливи • усвідомлення важливості не лише власних, а й спільних цілей та цінностей • опертя на докази при оцінюванні дій інших	31,2 46,8 19,8 30,1 13,3

Якщо проаналізувати представлені дані в координатах «уявлення (настановлення) – усталені способи дій (оцінювання, ухвалення рішення)», то стає очевидним, що перші найчастіше відповідають критеріям компетентності, тоді як другі переважно їм не відповідають. Серед найменш відповідних

критеріям компетентної участі виявилися практики: аналізу емоцій і ставлень, визначення надійності джерел інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розрізнення фактів і коментарів, опертя на факти у винесенні суджень, вирізнення маніпулятивних впливів, залучення до громадянських справ без гарантій успіху. Водночас уявлення молоді про те, якими б мали бути перелічені дефіцитарні практики, найчастіше відповідають критеріям громадянської компетентності. Тому вектор коригування середовищних впливів цілком очевидний: зусилля мають спрямовуватися на мотивування до засвоєння практик компетентної участі та сприяння їх поширенню та утвердженню.

Перш ніж розробляти рекомендації щодо організації середовища, спрямованого на розвиток тих чи тих практик, варто проаналізувати причини його гальмування, для чого в нашому випадку потрібно відповісти на питання: чим зумовлена невідповідність уявлень молоді про належні способи дій самим діям? Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає змогу скласти перелік імовірних причини, а саме: а) немає умов для набуття досвіду бажаних практик; б) бракує знань про те, у який спосіб можна це зробити (невідомі алгоритми оцінювання, недостатньо аналітичних умінь, обмежений доступ до необхідної інформації тощо); в) низька мотивація, недостатнє (або негативне) підкріплення з боку середовища; г) бракує зразків компетентної поведінки; д) оточення продукує моделі поведінки, коли деклароване «як має бути» і реальне «як є насправді» займають протилежні полюси континууму. Спираючись на перелік ознак середовища, сприятливого для розвитку компетентностей, спробуємо визначити ресурси, які можуть бути задіяні для усунення виявлених причин.

Проектування розвивального середовища в кожному конкретному випадку починається з формулювання завдань, які мають бути вирішені для розвитку дефіцитарних громадянських компетентностей. Наступним кроком є визначення способів їх вирішення, після чого створюється методичне забезпечення, визначаються організаційні ресурси і складається програма дій,

які потрібно виконати для забезпечення можливостей розвитку дефіцитарних компетентностей.

Для унаочнення описаного алгоритму апробуємо його на прикладі проєктування середовища, сприятливого для розвитку дефіцитарних компонентів практик аналізу та оцінювання ситуації, визначення і дотримання меж, компетентної соціальної взаємодії (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Алгоритм проєктування середовища, сприятливого для розвитку дефіцитарних компетентностей

Причини гальмування розвитку практик		Ресурси, які можуть бути задіяні для усунення причин	Рівень реалізації
умови для набуття досвіду практик	аналізу та оцінювання ситуації	комунікативні практики, які мотивують до інтерпретації та реінтерпретації пропозицій дискурсу; проєктування та моделювання ситуацій, що потребують та/або сприяють розвитку відповідних здатностей; відкриті дискусії щодо обґрунтованості оцінок; дискретні інтервенції (запитання, завдання, чинники, умови тощо); забезпечення емоційної та інформаційної безпеки середовища	викладачі ЗВО, громадські організації, родина, ЗМІ,
	визначення і дотримання меж	артикуляція образу бажаного (ідеальна модель громадянської компетентності), показників та індикаторів компетентної участі; дискусії з приводу меж прийнятного/неприйнятного у виборі цілей, смислів, форм і способів громадянської поведінки; встановлення правил взаємодії в групі (навчальній, референтній, за інтересами, мешканців ОСББ тощо)	МОН, науковці, громадянське суспільство, ЗМІ, члени групи (навчальної, за інтересами, професійної тощо), віртуальні спільноти, члени родини
	компетентної громадянської взаємодії	розроблення та впровадження алгоритмів верифікації та визначення надійності джерел інформації; проблематизація несуперечливості справедливості і закону, ознак та причин деформації принципу справедливості; стимулювання групових форм роботи	викладачі ЗВО, батьки
брак знань про способи	аналізу та оцінювання ситуації	розроблення і впровадження алгоритмів аналізу та оцінювання ситуації (причини виникнення, мотиви акторів, адекватність дій суб'єктів взаємодії, мотивації зацікавлених сторін, ймовірні	викладачі ЗВО, громадські організації, ЗМІ

Причини гальмування розвитку практик		Ресурси, які можуть бути задіяні для усунення причин	Рівень реалізації
		вигодоздобувачі, ймовірні наслідки тощо)	
	визначення і дотримання меж	обговорення контроверсійних позицій (щодо смислів, цілей, спрямованості, наслідків та обмежень громадянської участі); мотивування до самопрезентації, обстоювання свого бачення, артикуляції уявлень про межі прийняттого/неприйнятного; розроблення і впровадження алгоритмів оцінювання раціонального/ірраціонального	викладачі ЗВО, ЗМІ, спільноти, утворені в соціальних мережах; об'єднання громадян
	компетентної громадянської взаємодії	застосування інтерактивних методів навчання та проєктувальної роботи для опанування способів законного обстоювання інтересів, усвідомлення необхідності співвідносити власні інтереси з інтересами інших при виборі способів обстоювання власних прав і свобод	викладачі ЗВО, об'єднання громадян, сім'я
низька мотивація	аналізу та оцінювання ситуації	використання мотиваційного потенціалу актуальних ситуацій; відповідність пропонованих алгоритмів аналізу та оцінювання віковим особливостям та можливостям адресатів; артикуляція учасниками взаємодії власних мотивів і переживань; орієнтація на критерії оцінювання інтенцій, експектацій, настановлень учасників взаємодії	викладачі ЗВО, сім'я, соціальні спільноти
	визначення і дотримання меж	окреслені межі прийняттого і неприйнятного, залучення потенціалу групи для контролю дотримання меж; аргументація необхідності меж (безпека, умова розвитку, законність тощо)	соціальні групи та спільноти
	компетентної громадянської взаємодії	система заохочень і стимулів щодо практик громадянства; збалансованість впливів середовища щодо інтересів особи і спільноти, обґрунтування їх необхідності і доцільності (особливо коли йдеться про обмежувальні та мотивувальні впливи)	МОН, вчені ради ЗВО, органи студентського самоврядування, батьки
мало зразків	аналізу та оцінювання ситуації	застосування процедур аналізу та оцінювання ситуацій з різних сфер соціальної взаємодії; зіставлення різних версій аналізу та оцінювання актуальних ситуацій; обговорення стратегій аналізу та оцінювання, які практикують відомі експерти	викладачі ЗВО, ЗМІ, авторитетні блогери і лідери думок
	визначення і дотримання меж	моделювання ситуацій, успішність виходу з яких зумовлюється здатністю встановлювати межі і дотримуватися цих меж; аналіз наслідків недотримання меж	викладачі ЗВО, батьки
	компетентної громадянської взаємодії	рефлексія індивідуального досвіду громадянської взаємодії	ЗВО, соціальні мережі, соціальні групи
н е в	аналізу	відкриті дискусії щодо найбільш	викладачі ЗВО,

Причини гальмування розвитку практик		Ресурси, які можуть бути задіяні для усунення причин	Рівень реалізації
	та оцінювання ситуації	контroversійних практик аналізу та оцінювання ситуації; рефлексія мотивів і причин невідповідності практик аналізу та оцінювання критеріям компетентності	соціальні мережі
	• визначення і дотримання меж	розроблення і впровадження системи обмежень, які запобігають порушенню встановлених меж прийнятного/неприйнятного у виборі цілей, форм і способів громадянської поведінки	ЗВО, громадські об'єднання
	• компетентної громадянської взаємодії	відкритість і відвертість учасників взаємодії, недирективність, відмова від домінування та уникнення маніпуляцій, довірлива інтеракція; створення умов для самостійного упорядкування індивідуальної картини світу	викладачі ЗВО, ЗМІ, суб'єкти взаємодії

Як видно з таблиці 5.2, завдання трансформування середовища для розвитку дефіцитарних компонентів громадянських компетентностей вирішується зусиллями суб'єктів різних рівнів. Змоделюємо орієнтовну послідовність дій окремих суб'єктів, визначивши, у який спосіб вони можуть долучитися до конструювання розвивального середовища:

1) *МОН України ініціює:*

- внесення до програми діяльності команди підтримки реформ МОН завдання розроблення методичних рекомендацій щодо розвитку громадянських компетентностей, у яких були б конкретизовані суспільні очікування щодо доброго громадянина з переліком громадянських компетентностей, їхніх показників та індикаторів. На основі такої «моделі бажаного» вчителі-предметники зможуть скоригувати навчальні завдання, включити відповідні блоки до проєктів, застосувати інтерактивні та ігрові форми роботи для розвитку дефіцитарних компетентностей;
- внесення доповнень до методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти для визначення загальних компетентностей відповідно до виявлених дефіцитарних їхніх компонентів. Зауважимо, наприклад, що в розміщених на сайті МОН рекомендаціях рефлексивні здатності, як і здатність

визначати і дотримуватися меж, у переліку загальних компетентностей здобувачів вищої освіти не фігурують взагалі, водночас окремі з тих, що згадуються, сформульовані надто абстрактно, що унеможлиблює їх оцінювання;

- розроблення і впровадження спецкурсів з елементами тренінгових, ігрових та інтерактивних технік розвитку компонентів громадянських компетентностей як для студентів, так і для вчителів, які підвищують свою кваліфікацію в ІППО;

2) *структури ЗВО*, які опікуються питаннями якості освіти, готують рекомендації для факультетів та кафедр щодо впровадження в освітній процес прийомів, засобів та форм взаємодії, спрямованих на розвиток дефіцитарних громадянських практик. Спираючись на запропоновану нами соціально-психологічну модель громадянської компетентності та показники й індикатори окремих компетентностей, розробники освітніх програм і навчальних курсів зможуть сформулювати завдання, обрати методи, визначитися щодо результатів і показників оцінювання розвитку загальних компетентностей на матеріалі спеціальних курсів;

3) *викладачі ЗВО та ІППО*, орієнтуючись на факторну структуру громадянської компетентності молоді, дані щодо дефіцитарних компонентів компетентностей та причин гальмування їх розвитку, вносять до програм навчальних курсів завдання розвитку тих компонентів компетентностей, які доповнюють компетентнісний профіль фахівця з тієї чи тієї спеціальності. Засобами вирішення поставлених завдань можуть бути контрверсійні теми чи актуальні проблеми для дискусій, моделювання ситуацій, конструювання образу бажаного, аналіз ситуацій і прогнозування ймовірних результатів тих чи тих дій тощо. Детальний опис ресурсів розвитку громадянських компетентностей (див. табл. 5.2) допоможе дібрати адекватні розвивальні засоби, спираючись на досвід їх застосування під час експериментальних досліджень. У пригоді стануть, зокрема, науково-методичні розвідки в галузі розвитку рефлексивних здатностей (Найдьонова, 2013; Савченко, 2014),

соціальної відповідальності (Рафальська, Боярчук, & Герасим, 2013; Позняков, & Груздєва, 2013), мотивації соціальної поведінки (Малишева, 2021; Алексеєнко, 2015); рольової ідентифікації (Чорна, 2015); практик управління конфліктами (Мельман, Волосник, Горіна та ін., 2018); соціального інтересу (Сидоркіна, 2019), комунікативних практик (Жадан, 2019; Позняк, 2019; Остапенко, 2018);

4) *органи студентського самоврядування* ініціюють обговорення норм і правил взаємодії в групі (ЗВО, гуртожитку, під час проведення розважальних заходів у стінах навчального закладу тощо) та обмежень, які застосовуються до порушників встановлених правил; визначають способи мотивування, заохочення до участі в житті спільноти;

5) *авторитетні блогери і лідери думок*, які усвідомлюють важливість проблеми, розгортають у соціальних мережах та ЗМІ обговорення актуальних проблем. Метою таких презентацій, виступів, дискусій тощо має бути, з одного боку, актуалізація дефіцитарних компонентів компетентностей і причин гальмування їх розвитку (див. табл. 5.2), а з другого – внесення пропозицій до дискурсу громадянськості, мотивування до їх інтерпретації та реінтерпретації, стимулювання рефлексивних практик, створення комунікативного середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності;

6) *ЗМІ* дають можливість лідерам думок, громадським об'єднанням, авторитетним науковцям, митцям розмішувати медіаконтент для оприлюднення своїх міркувань щодо доброго громадянства, мотивації громадянської участі, меж прийнятного/неприйнятного у виборі цілей, смислів, форм і способів громадянської поведінки, необхідності дотримання правил і законності, сутності справедливості тощо; ініціюють соціальну взаємодію та фаховий діалог у прямому ефірі з приводу прийнятних/неприйнятних моделей громадянської поведінки, меж свободи особистості, пропонують для аналізу актуальні ситуації, заохочують до прогнозування їх розвитку та пошук ресурсів громадянського суспільства, які можуть бути залучені для вирішення цих проблем;

7) *сім'я*: встановлює правила взаємодії і визначає систему заохочень і покарань для їх дотримання, що сприяє усвідомленню необхідності життя за правилами; визначає межі прийнятного/неприйнятного, можливого/неможливого для членів родини; підтримує відкриті і відверті стосунки; мотивує до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, упорядкування індивідуальної картини світу.

Вирішення визначених завдань започаткує інтерпретацію дискурсу та появу нових смислів громадянськості на різних рівнях соціальної взаємодії (державні інститути, наукові спільноти, громадянське суспільство, освітянська спільнота, сім'я, групи в соціальних мережах, ЗМІ тощо). Одним із важливих результатів цього має стати кристалізація образу бажаного у вигляді консенсусу щодо уявлення про доброго громадянина та окреслення меж (законного/ незаконного – щодо способів громадянської участі; прийнятного/неприйнятного – щодо вибору цілей, форм і способів реагування в складних ситуаціях громадянської взаємодії; співпраці/автономності – щодо балансу інтересів (індивідуальних і спільних); можливого/неможливого – щодо цілей і стратегій громадянської активності; раціонального/ірраціонального – щодо критеріїв оцінювання та аналізу ситуації і мотивації громадянської участі).

Методичні рекомендації різних рівнів щодо створення умов для впровадження відповідних практик взаємодії, сформованих з урахуванням ознак та функцій розвивального середовища, структури, показників та індикаторів розвитку громадянських компетентностей, та усунення причин, що гальмують їх утвердження, допоможуть викладачам, учителям, журналістам, лідерам думок тощо визначити засоби, обрати адекватні методи і технології розвитку дефіцитарних компетентностей на матеріалі своїх навчальних курсів, авторських програм, на прикладі тем і ситуацій, які обговорюються в спільнотах.

Надзвичайно важливим завданням з погляду результативності впровадження визначеної системи дій є встановлення в мікросередовищах

правил громадянської взаємодії, які мають бути попередньо обговорені, доведені до всіх учасників взаємодії, підтримані більшістю і в разі потреби затверджені голосуванням. У разі порушення встановлених правил застосовуються попередньо обумовлені санкції.

Для контролю результативності впливів варто звертатися до показників та індикаторів, на основі яких можна оцінювати рівень розвитку відповідних компетентностей.

Підсумовуючи все викладене вище, можемо констатувати, що запропонована послідовність дій, спрямованих на трансформування розвивального середовища, є доволі універсальною, оскільки за будь-яких умов треба починати з виявлення проблемних зон розвитку компетентностей та ймовірних причин їх виникнення; визначення ресурсів, які можуть бути залучені для усунення виявлених причин; виокремлення суб'єктів соціальної взаємодії, здатних вплинути на ситуацію, та планування їхньої діяльності. За такої умови зміст і спрямування діяльності щодо коригування впливів середовища визначається виявленими проблемами розвитку ціннісних, когнітивних, ставленнєвих, мотиваційних, ідентифікаційних компетентностей.

ВИСНОВКИ

Структура монографії відображає логіку наукового пошуку, спрямованого на розроблення та емпіричну верифікацію практично орієнтованої соціально-психологічної концепції розвитку громадянської компетентності студентської молоді. Пропонована концепція ґрунтується на уявленні про громадянську компетентність як інтегративну характеристики особистості, що відображає ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина й охоплює: *соціально-психологічну модель громадянської компетентності; показники та індикатори розвитку* для кожної з компетентностей; *соціально-психологічну модель детермінації розвитку громадянської компетентності*, згідно з якою розвиток компетентностей зумовлюється дискурсом громадянства і громадянськими практиками, що продукуються соціальним середовищем (родинним, освітнім, медійним, економічним, політичним тощо); *модель соціального середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності* (визначено його ознаки, умови та функції); *алгоритм конструювання середовища*, спрямованого на розвиток дефіцитарних компонентів громадянських компетентностей студентської молоді.

Практичну спрямованість ми розуміємо як придатність для безпосереднього впровадження, що передбачає деталізований опис розвивальних перспектив кожного з елементів концепції. Проаналізуємо насамкінець потенціал практичного впровадження запропонованої концепції та результатів, отриманих у процесі її емпіричної верифікації.

1. Представлену дворівневу соціально-психологічну модель громадянської компетентності, складниками якої є особистісні якості, здатності та готовності, необхідні і достатні для компетентного громадянства, і яка

акцентує соціально-психологічну зумовленість громадянської компетентності, може бути взято за основу, коли йдеться про визначення завдань та результатів навчання з базових і вибіркових курсів, які викладаються в ЗОШ і ЗВО, а також курсів для слухачів ІІПО. Ґрунтовний опис індикаторів для кожного з показників може стати в пригоді під час конструювання тестових завдань, формулювання запитань «на розвиток», моделювання проблемних ситуацій і підготовки дискусій на чутливі для молоді теми. За результатами емпіричної апробації соціально-психологічної моделі громадянської компетентності, яка здійснювалася під час дослідження особливостей розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів, можна скласти уявлення:

- про особливості структурування громадянської компетентності майбутніх педагогів та відповідність рівня розвитку здатностей, які зумовлюють громадянську компетентність, критеріям компетентного громадянства (ідеальна модель). Це дасть змогу співвіднести соціальні очікування і реальні здобутки розвивальних впливів;

- про взаємозв'язки окремих показників різних компетентностей, урахування яких дає змогу прогнозувати ймовірні зміни одних компетентностей унаслідок коригування інших. Це знання допоможе заощаджувати час і ресурси, спрямовуючи впливи на компетентності, які входять до кількох кластерів, і опосередковано створюючи умови для розвитку пов'язаних компетентностей;

- про симптомокомплекси громадянських здатностей до раціонального аналізу інформації, критичного аналізу ситуації та рефлексії, що дає змогу прогнозувати поведінку молоді в ситуаціях соціальної взаємодії і під час інтерактивних занять (дискусії, проєктна діяльність, моделювання тощо);

- про те, які із суджень, що репрезентують смисли громадянськості, найбільш контроверсійні для студентської молоді. Використання таких суджень або їхніх смислових конструктів допоможе активізувати дискусію, викликати інтерес чи мотивувати до артикуляції позицій учасників діалогу;

- про відповідність дискурсу і практик студентства критеріям компетентного громадянства, що допоможе визначити найбільш проблемні зони розвитку громадянських компетентностей і зосередитися на найбільш дефіцитарних компетентностях.

2. Соціально-психологічна модель детермінації розвитку громадянської компетентності дає змогу скласти уявлення про механізми коригування ціннісних, мотиваційних, ставленнєвих, когнітивних, ідентифікаційних компетентностей та умови, необхідні для переходу від «здатності» до «готовності» діяти компетентно в ситуаціях соціальної взаємодії.

3. Реконструкція впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності студентської молоді, здійснена за результатами емпіричного дослідження, дає змогу відтворити структуру, характер і спрямування реальних впливів соціального середовища такими, якими сприймають їх майбутні педагоги, і визначитися щодо вибору форм та способів розвитку громадянських компетентностей. Виокремлення компетентностей, розвиток яких в осяжній перспективі видається найбільш проблематичним з огляду на неадекватність впливів соціального середовища, дає уявлення про те, які практики середовища потребують термінового коригування, селекції тощо. Окреслені ймовірні причини низької результативності зусиль середовища, спрямованих на розвиток когнітивних настановлень, дають змогу розподілити відповідальність та скласти програму дій щодо їх усунення на різних рівнях соціальної взаємодії (у родині, освітньому середовищі, ЗМІ, професійних групах тощо).

4. Ознаки, характеристики та функції середовища, сприятливого для розвитку громадянської компетентності, можуть стати в пригоді під час розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання відповідності середовища критеріям розвивального, а також у визначенні напрямів трансформування середовища з метою усунення виявлених проблем.

5. Алгоритм проєктування середовища, сприятливого для розвитку громадянських компетентностей, визначає послідовність дій, спрямованих на

трансформування середовища, і може використовуватися цілком чи фрагментарно для коригування розвивальних впливів.

Як бачимо, кожен з елементів концепції має практичну спрямованість і може бути використаний для створення умов розвитку громадянської компетентності молоді.

Література

1. Абрамова Ю. Г. Психология среды: истоки и направления / Ю. Г. Абрамова. – Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–137.
2. Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Розвиток громадянських компетентностей в Україні». – Київ : НАДУ, 2016. – 308 с.
3. Алексеев Т. Ф. Мотивация, механизмы и возрастные предпосылки формирования социальной личности в группе // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). – Warszawa, Polska, 2015. – С. 10–14. (польською).
4. Баева И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – СПб., 2002. – № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 16–26.
5. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие / под ред. И. А. Баевой. – М. : Экон-Информ, 2009. – 248 с.
6. Безрукова О. А. Соціальна відповідальність у сучасному українському суспільстві: соціологічна концептуалізація та досвід емпіричного дослідження [Electronic resource] / О. А. Безрукова : дис. на здоб. наук. ступ. д-ра соціол. наук. – Київ, 2015. – URL: http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/disertaciya_dodat_k_bezrykova.pdf
7. Борец Ю. В. Социально-психологические контуры в исследовании гражданской компетентности / Ю. В. Борец // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика. Психология. – 2014. – № 1 (37). – С. 100–107.
8. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
9. Власенко О. М. Зміст та структура громадянської компетентності випускника закладу середньої освіти / О. М. Власенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2019. – Вип. 62. – Т. 1. – С. 98–98.
10. Внук-Липинский Э. Социология публичной жизни. – М. : Мысль, 2012. – 536 с.
11. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
12. Голд Дж. Психология и география. Основы поведенческой географии / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
13. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів. 5-9 клас. Посібник для вчителя / Рафальська М., Боярчук О., Герасим Н. та ін. – Київ, 2017. – 136 с.
14. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>
15. Даль Р. А. Проблемы гражданской компетентности [Электронный ресурс]. / Роберт А. Даль. – 1994. URL: <http://www.politnauka.org/library/teoria/dahl.php>
16. Демократизация [Электронный ресурс] : учеб. пособие / сост. и науч. ред. К. В. Харпфер, П. Бернхаген, Р. Ф. Инглхарт, К. Вельцель ; пер. с англ. под науч. ред. М. Г. Миронюка –

- М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. – URL:https://id.hse.ru/data/2015/03/17/1093087615/%D0%94%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%A21.pdf
17. Докторова Д. Соціальна солідарність у чотирьох основних соціологічних традиціях [Електронний ресурс] / Д. Докторова // Соціологія. – 2017. – 1(8). – С. 41–44. – URL: <http://dx.doi.org/10.17721/2413-7979/8.7>
 18. Еремина Е. В. Гражданская идентичность молодежи как приоритетное направление государственной политики / Е. В. Еремина, В. Н. Ретинская // Власть. – 2014. – №4. – С. 59–62.
 19. Ефективне управління конфліктами. Базові навички медіатора [тренінговий комплекс] / В. В. Волосник, А. В. Горіна, І. О. Муратова, В. В. Ланько, В. О. Мельман, С. А. Хасая ; за заг. ред. В. О. Мельман. – Харків, 2018 – 97 с.
 20. Жадан І. В. Емпіричне дослідження особливостей громадянської та національної самоідентифікації молоді: базові поняття та показники / І. В. Жадан // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей – К., 2017. – Вип. 39(42) – С. 60–68.
 21. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті / В. В. Желанова // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціле життєвого навчання : монографія. – Житомир : Рута, 2016. – С. 98–115.
 22. Зотов В. В. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества / В. В. Зотов, В. А. Лысенко // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 3. – С. 53–55.
 23. Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості: на шляху до соціальної психології мотивації : монографія / В. О. Климчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 290 с.
 24. Корольов Д. К. Методика оцінювання розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ [Електронний ресурс] / Корольов Д. К. // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 6, Вип. 10. – С. 50–63. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu2015_6_10_8
 25. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» [Электронный ресурс] / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011 – №. 12. – Т.2. – С. 102–104. – URL: <https://moluch.ru/archive/35/4011/>
 26. Котелевцев Н. А. Социально-психологические факторы и условия становления субъектности группы [Электронный ресурс] / Н. А. Котелевцев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – №3 (27). – Т 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-factory-i-usloviya-stanovleniya-subektnosti-gruppy/viewer>
 27. Котова Г. Л. Индикаторы сформированности гражданской компетентности // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / Г. Л. Котова ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 189–195.
 28. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
 29. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию : монография / П. Лушин. – К., 2017. – 144 с.
 30. Луштей І. І. Психологічні особливості організації освітнього середовища в умовах пандемії [Електронний ресурс] / Луштей І. І., Гештей Е. О., Паламарчук О. М. // Габітус. – 2021. – Вип. 21. – URL: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.21.12>
 31. Майданик Е. Теоретические аспекты формирования гражданской компетентности будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. Майданик // Social Studies: Theory and Practice – 2017. – Vol. 2. – № 1. – Р. 77–88. – URL: https://social-studies.apsl.edu.pl/images/archiwum/Social_Studies_vol2_nr1-2017.pdf

32. Малишева Н. Як створити освітнє середовище, яке мотивує, активізує, зберігає та розвиває [Електронний ресурс] / Н. Малишева // Практика управління дошкільним закладом. – 2021. – URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/867225>
33. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник УРАО. – 2013. – № 1. – С. 42–49.
34. Мельник Н. І. Цінності громадянської компетентності як базові у професійній підготовці майбутніх вихователів [Електронний ресурс] / Н. І. Мельник // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2018. – № 2. – URL: <http://journals.urau.ua/apppf/article/view/124143>
35. Механізми громадянської і національної самоідентифікації: трансформації комунікативних практик : монографія / І. В. Жадан, А. О. Краснякова, С. І. Позняк, О. М. Скар ; за наук. ред. І. В. Жадан . Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. – 192 с.
36. Митина Е. В. Становление гражданской компетентности старшеклассников в учебном процессе (на материале гуманитарных дисциплин) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Митина. – Тула, 2011. – 25 с. – URL: <https://www.disscat.com/content/stanovlenie-grazhdanskoi-kompetentnosti-starsheklassnikov-v-uchebnom-protsesse>
37. Нагайченко Н. Н. Воспитывающая среда школы как фактор формирования социальной компетентности старшеклассников / Н. Н. Нагайченко // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Психолого-педагогические науки. – 2010. – №3. – С. 94–97.
38. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу / Л. А. Найдьонова ; НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.
39. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. – 2-е изд. – М. : Флинта, 2016. – 289 с.
40. Нийт Т. Общие тенденции развития теорий о взаимоотношении человека и среды / Т. Нийт // Человек, среда, общение. – Таллин, 1980. – С. 5–25.
41. Нийт Т. Психология среды в Эстонии // Средовые условия развития социальных общностей / Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвалл ; под ред. Т. Нийт и др. – Таллинн : ТпедИ, 1989.
42. Ніколенко Л. М. Середовище соціальної взаємодії у студентському громадському об'єднанні [Електронний ресурс] / Ніколенко Л. М. // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 1 (9). – С. 67–72. – URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/1/11.pdf>
43. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда / С. Л. Новоселова. – М., 2001. – 74 с.
44. Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства: європейський контекст [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Постметодика. – 2013. – № 3. – 48–54. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_3_12
45. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін. ; [за ред. Р. О. Семенової]. – К.–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
46. Остапенко І. В. Комунікативні бар'єри національної та громадянської самоідентифікації молоді у різних підсистемах соціальної взаємодії [Електронний ресурс] / І. В. Остапенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2018. – Вип. 41 (44). – С. 115–125. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/712299/1/Ostapenko_s.pdf

47. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.
48. Петрова С. И. Социальная среда: проблемы интерпретации [Электронный ресурс] / С. И. Петрова // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 4 (апрель). – С. 247–251. – URL: <http://oaji.net/articles/2016/3996-1476731974.pdf>
49. Піддячий В. М. Психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів / В. М. Піддячий // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2019. – Вип.1(15) .– С.98–107.
50. Піддячий В. Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога / В. Піддячий // Молодь і ринок. – 2017. – №7. – С. 76–82.
51. Подлесная Ю. Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. дис. ... канд. полит. наук [Электронный ресурс] / Ю. Е. Подлесная. – М., 2006. – URL: <http://cheloveknauka.com/grazhdanskaya-kompetentnost-v-sovremennom-obschestve-politologicheskie-aspekty-formirovaniya-i-razvitiya>
52. Позняк С. І. Комунікативні практики соціальної взаємодії як індикатор громадянської компетентності студентської молоді [Електронний ресурс] / С. І. Позняк // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2019. – Вип. 43 (46). – С. 7–37. – URL: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi43\(46\).21](https://doi.org/10.33120/ssj.vi43(46).21)
53. Позняков, В. П. Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия [Электронный ресурс] / В. П. Позняков, Е. А. Груздева // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 3. – С. 226–234. – URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2013/3/Pozniakov_Gruzdeva_Entrepreneurs-Responsible-Attitude/
54. Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування : монографія / В. Д. Бондаренко, І. В. Жадан, С. І. Позняк та ін. ; за ред. В. Д. Бондаренка, І. В. Жадан ; НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2017. – 264 с.
55. Попович І. В. Роль соціальних очікувань особистості у формуванні громадянських компетентностей / І. В. Попович // Актуальні питання формування та розвитку громадянських компетентностей в Україні : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (Київ, 17-18 березня 2016 р.) / за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка, Н. Г. Протасової, Ю. О. Молчанової. – К. : НАДУ, 2016.– С. 227–231.
56. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості : монографія / Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. ; за ред. Л. З. Сердюк. – Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. – 192 с.
57. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002.
58. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития социальных общностей / М. Раудсепп ; под ред. Т. М. Нийта и др. – Таллинн, 1989.
59. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи [Електронний ресурс] / Т. О. Ремех // Український педагогічний журнал. – Київ, 2018. – № 2. – С. 34–41. – URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/355/35502816fa4c624c2e725870a4291c9c.pdf>

60. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение / Маршал Розенберг. – М. : София, 2009. – 272 с.
61. Рубцов В. В. Психологическое проектирование и экспертиза образовательной среды / В. В. Рубцов, В. И. Панов, К. Н. Поливанова // Московская психологическая школа: История и современность : в 3 т. / [под ред. В. В. Рубцова]. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004. – Т. 3. – С. 246–258.
62. Савченко О. В. Когнітивний рівень аналізу рефлексивної компетентності особистості / О. В. Савченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 85–91.
63. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – – URL: <http://psylib.ukrweb.net/books/sarjv01/>
64. Сидоркіна М. Ю. Громадянська компетентність у розрізі концепції соціального інтересу [Електронний ресурс] / М. Ю. Сидоркіна // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – № 6. – URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719463/1/36.pdf>
65. Слюсаревський М. М. Несходимі терени Психеї: маршрути наукового пізнання: Вибрані праці / М. М. Слюсаревський. – К. : Талком, 2019. – 664 с.
66. Соболева Н. Соціологія довіри в українських реаліях / І. Мартинюк, Н. Соболева // Соціальні виміри суспільства. – К., 2012. – Вип. 4 (15). – С. 78–112.
67. Соціальне навчання: механізми розвитку політичних ставлень молоді : [наук.-метод.посіб.] / [І. В. Жадан, І. А. Дідук, С. І. Позняк та ін.] ; за наук .ред. І. В. Жадан ; НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології.– Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 352 с.
68. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю. М. Швалб, О. Л. Вернік, О. О. Вовчик-Блакитна, О. В. Рудоміно-Дусятська [та ін.] ; за ред. Ю. М. Швалба. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 216 с.
69. Степаненко В. Гражданское общество как дискурс и социальный нормативный порядок в социологии Джеффри Александера / В. Степаненко // Социология: теория, методы, маркетинг.– 2006. – №2.– С. 5–23.
70. Степанова Н. Формування громадянської компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / Н. Степанова. – Черкаси : Вид-во Черкаського обл. ін-ту післядипломної освіти пед. працівників Черкаської облради, 2014. – 44 с.
71. Стерлингова Е. А. Экологическая психология : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Е. А. Стерлингова ; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2012. – 212 с. – URL: http://www.psu.ru/files/docs/personalnye-stranitsy-prepodavatelej/sterligova/ekopsihologija_uch_posobie.pdf
72. Трофимова И. Н. Гражданская компетенция: государственная политика или возможности для гражданина / И. Н. Трофимова // Россия реформирующаяся. – М., 2015. – Вып. 13. – С. 90–112.
73. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003 – 860 с.
74. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – URL: <http://khutorskoy.ru/books/>

75. Чорна Л. Г. Креативність як компонент, чинник і результат процесів рольової ідентифікації особи / Л. Г. Чорна // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2015. – Вип. 7. – С. 342–358.
76. Чулкова Р. Г. Формирование гражданской компетентности учащегося как актуальная задача современной школы [Электронный ресурс] / Р. Г. Чулкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12381>
77. Шахрай В. М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства / В. М. Шахрай // Український соціум. – 2008. – № 2(25). — С. 123–134.
78. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології. – 2006. – Т. 7. – Вип.7. –С. 183–190.
79. Швалб Ю. М. Пространство становления социальных способностей личности / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 44. – С. 293–308.
80. Шевчук Т. Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців / Т. Є. Шевчук // Young Scientist. – 2018. № 4.1 (56.1). С. 85–88.
81. Шепелева Т. Е. Соотношение терминов «гражданская компетенция», «гражданская компетентность» с понятием «гражданственность» [Электронный ресурс] / Т. Е. Шепелева // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/61PDMN216.pdf>
82. Шестоपालюк О. В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. д-ра пед. наук / О. В. Шестоपालюк. – Київ, 2010. – 48 с.
83. Ющенко І. М. Толерантність до невизначеності як чинник психологічного благополуччя студентів-випускників вищих навчальних закладів / І. М. Ющенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. – Вип. 4. – Т. 1.– С. 123–128.
84. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
85. Ясвин В. Я. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии [Электронный ресурс] / В. Я. Ясвин // Психология. Журнал ВШЭ. – 2020. – Т.17. – № 2. – С. 295–314. – URL: <https://psy-journal.hse.ru/2020-17-2/375263323.html>
86. Яструб О. Сприятливе інтерактивне освітнє середовище як детермінанта розвитку особистості молодшого школяра / О. Яструб // Педагогічний часопис Волині. – 2018. – №4(11). – С. 89–94.
87. Alexander J. The Long and Winding Road: Civil Repair of Intimate Injustice / J. Alexander // Sociological Theory. – 2001. – Vol. 19. – №3. – P. 371–400.
88. Bailenson J. N. Psychology in Communication Processes [Electronic resource] / J. N. Bailenson, N. Yee // The international encyclopedia of communication. – URL: <http://web.stanford.edu/~bailenso/papers/icae-psychology.pdf>
89. Bandura A. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation [Electronic resource] / A. Bandura, D. H. Schunk // Journal of Personality & Social Psychology. – 1981. – 41(3). – P. 586–598. – URL: <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
90. Bezrukova O. Societal Responsibility Influence on Individuals Liability in Different Spheres of Life / O. Bezrukova // The Advanced Science Journal. – United States, 2015. – Is. 2. – P. 58–60.

91. Bronfenbrenner U. The bioecological theory of human development [Electronic resource] / U. Bronfenbrenner ; N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.). // International encyclopedia of the social and behavioral sciences. – Amsterdam, the Netherlands: Elsevier, 2001. – Vol. 10. – P. 6963–6970. – URL: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00359-4>
92. Bronfenbrenner U. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings [Electronic resource] / U. Bronfenbrenner, G. W. Evans // Social Development. – 2000. – Is. 9(1). – P. 115–125. – URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
93. Calleja C. Jack Mezirov's conceptualization of adult transformative learning / C. Calleja // Journal of Adult and Continuing Education. – 2014. – Vol. 20. – № 1. – P. 117–136.
94. Craik K. Environmental Psychology [Electronic resource] / K. Craik // Annual Review of Psychology. – 1973. – Vol. 24. – P. 403–422. – URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.24.020173.002155>
95. Hawley A. Human ecology / A. Hawley // International encyclopedia of the social sciences. – N. Y., 1968. – Vol. 4. – P. 328–337.
96. March G. Democratic Governance / G. March, J. P. Olsen. – Free Press, 1995.
97. Markus B. Democratic Citizenship in Flux [Electronic resource] / B. Markus, O. Schwarz, T. Stark. – Transcript-Verlag, 2021. – URL: DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839449493-001>.
98. Mishel W. Personality and assessment [Electronic resource] / W. Mishel. – N. Y., 1968. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316446802800341>
99. Münkler H. Der kompetente Bürger / H. Münkler ; A. Klein, R. Schmalz-Bruns (Hrsg.) // Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland Möglichkeiten und Grenzen. – Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1997. – S. 153–172.
100. Osterberg-Kaufmann N., Stark T., Mohamad-Klotzbach C. Challenges in conceptualizing and measuring meanings and understandings of democracy [Electronic resource] / N. Osterberg-Kaufmann, T. Stark, C. Mohamad-Klotzbach // Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft. – 2020. – № 14. – S. 299–320. – URL: <https://doi.org/10.1007/s12286-020-00470-5>
101. Shepherd G. J. Building a discipline of communication / G. J. Shepherd // Journal of communication. – 1993. – Vol. 43 (3). – P. 83–91.
102. Siraj I. Operationalizing Bronfenbrenner's PPCT Model in Researching Human Development: Commentary on Xia, Li, and Tudge [Electronic resource] / I. Siraj, R. Huang // Human Development. – 2020. – Is. 64. – P. 21–25. – URL: <https://doi.org/10.1159/000508341>
103. Sommer R. Personal space: Behavioral basis of design / R. Sommer. – N. Y., 1968.
104. Stokols D. Environmental psychology / D. Stokols // Annual Review of Psychology. – 1978. – Vol. 29. – P. 253–259.
105. Suchan J. Changing Organizational Communication Practices and Norms / Jim Suchan // Journal of Business and Technical Communication. – 2008. – Vol. 20 (1). – P. 5–47.

Наукове видання

Ірина Василівна Жадан

**ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ:
СОЦІАЛЬНІ ОЧІКУВАННЯ ТА РЕАЛІЇ**

Монографія

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

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

E-mail: info@ispp.org.ua

Сайт: <https://ispp.org.ua>

Підписано до друку 14.07.2022 р. Гарнітура Times New Roman. Авт. арк. 5,0