

## АГЕНТНІСТЬ: МНОЖИННІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Реформа шкільної освіти в Україні вимагає від науковців теоретичного та методологічного інструментарію забезпечення динамічної взаємодії особистісного та соціального вимірів учня в процесі шкільного навчання. І поняття агентності, яке вже увійшло в міжнародний дискурс шкільного реформування, може стати основою для напрацювання такого інструментарію. Спроби концептуалізації агентності в межах теорії життєвого шляху спираються на психологічний бік її розуміння, наголошуючи передовсім на суб'єктивній вірі учня в самоефективність. Соціологічне розуміння учнівської агентності передбачає появу структурного – навчального – середовища, у взаємодії з яким і відбувається навчання.*

**Ключові слова:** учнівська агентність, агентність у шкільній освіті, теоретичне визначення поняття агентності, теорія життєвого шляху, самоефективність.

У звітах Організації економічного співробітництва і розвитку спостерігається постійний інтерес до учнівської *агентності* протягом останніх шести років, особливо у світлі трансформації шкіл в інноваційні навчальні середовища (OECD, 2013, 2015, 2018, 2019). Уможливлену учнівську агентність вважають індикатором успішності трансформації школи й визначають як «здатність [агента] формулювати мету та визначати дії задля її досягнення» (OECD, 2018, р. 4). У Міжнародному бюро освіти ЮНЕСКО про агентність, щоправда, з префіксом «self», ідеться в контексті необхідних компетенцій XXI століття. Її визначають як «здатність зрозуміти вимоги середовища, в якому перебуває [агент], можливість використати всі наявні ресурси (знання, навички, технології тощо), аби вжити заходів, які є для агента найвигіднішими та такими, що реалізують його/її потенціал якнайкраще» (Marore, Griffin, & Gallagher, 2017, р. 32).

До самореалізації, свідомого життєвого вибору та навчання впродовж життя має готувати учнів Нова українська школа (НУШ, 2016). Сучасна реформа шкільної освіти передбачає перехід від репродуктивного до інноваційного типу освіти, зміну знанневої парадигми на парадигму, орієнтовану на результат. Унаслідок впровадження такої реформи межі навчального процесу мають бути: а) розширеними, щоб процес навчання відбувався в соціальному контексті, б) гнучкими, щоб узгоджувати загальні навчальні цілі з особистісними інтересами учнів. Цього

також вимагає компетентнісний підхід у шкільній освіті: потрібно орієнтуватися на інтегрований результат освіти, *присвоєний* особистістю, що передбачає «зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» (Бібік, 2015, с. 52).

Отже, реалізація політики з реформування вже зараз вимагає від науковців теоретичного та методологічного інструментарію забезпечення динамічної взаємодії особистісного та соціального вимірів учня в процесі шкільного навчання. І поняття агентності може стати основою для напрацювання такого інструментарію, оскільки в соціології визначення терміна «агентність» відображає передовсім взаємодію між соціальною структурою та індивідом (Emirbayer & Mische, 1998), що є одночасно відносно залежними та певним чином автономними. Отже, завданням цього теоретичного дослідження є виокремити ключові аспекти визначення та операціоналізації поняття «агентність» для використання цього соціологічного терміна в галузі шкільної освіти.

Актуальність наукової перспективи цього дослідницького завдання зумовлена, по-перше, браком дискусії в україномовній науковій літературі щодо визначення агентності в контексті реформи системи шкільної освіти; по-друге, здебільшого абстрактним рівнем наукової дискусії щодо агентності, певним «емпіричним нехтуванням» цього поняття (Hitlin & Elder, 2006).

### Дослідницький вимір агентності в освіті

Центральна роль агентності в міжнародному освітньому просторі актуалізує питання того, як досліджувати це поняття. У навчальному процесі учнівська поведінка вважається агентною тоді, коли ті, хто навчається, втручаються та змінюють ситуативні освітні практики своїми словами або вчинками (Makitalo, 2016).

Визначення та вимірювання залучення учнів як агентів (агентського залучення) започаткували дослідники Ріів та Ценг (Reeve & Tseng) (2011) після того, як вони додали цей вимір до вже добре відомих трьох вимірів залучення, а саме: афективного, поведінкового та когнітивного (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam et al., 2014; Wang & Fredricks, 2014, як зазначено у Mameli, Molinari, & Passini, 2019). Пояснювали вчені необхідність додати аспект агентського залучення учнів обмеженістю попередніх трьох вимірів вивчати активну, спрямовану на трансформацію поведінку учнів. Ріів та Ценг (Reeve & Tseng) (2011) визначають агентський компонент учнівського залучення як «конструктивний внесок учнів у навчальний процес» (с. 258), який передусім відбувається через проактивну персоналізацію та збагачення як змісту, так і умов навчання.

Переважаюча більшість досліджень учнівської агентності базується на якісних методах, як-от метод спостереження в навчальній аудиторії або дискурс-аналіз (Mameli & Molinari, 2014; Martin, 2016; Siry, Wilmes, & Haus, 2016, процитовано з Mameli et al., 2019), тоді як кількісні методи дослідження учнівської агентності переважно складаються з самозаповнюваних інструментів (Mameli et al., 2019).

Важливо розрізнити агентність та відповідальність, оскільки обидва поняття стосуються активної індивідуальної ролі в навчанні та житті. Наприклад, автори звіту «Ключові компетентності в Європі» («Key competences in Europe») визначають важливість відповідальності учнівства як ключової компетентності, наголошуючи на «необхідності здатності для індивідів брати на себе відповідальність за впорядкування свого життя, виведення його в ширший соціальний контекст та автономні дії» (Gordon et al., 2009, р. 40). Але Мамелі та ін. (Mameli et al.) (2019) не радять їх ототожнювати, бо у випадку агентності йдеться передовсім про намір змінювати ситуативні практики, тоді як під відповідальністю мається на увазі суб'єктивне відчуття саморегуляції та внутрішнього зобов'язання.

Так само важливо відокремлювати агентність від академічних результатів навчання. Такої

думки дотримуються автори звіту «Вплив викладання. Поза оцінками стандартизованих тестів: залучення, світогляд та агентність» («The Influence of Teaching. Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindset and Agency») (Ferguson, Phillips, Rowley, & Friedlander, 2015). Вони розділяють результати шкільного навчання на дві групи: знання та навички, які можна перевірити стандартизованими тестами; та чинники, пов'язані з агентністю, як-от світогляд, спрямований на розвиток (growth mindset), сумлінність, орієнтація на майбутнє, самоефективність (віра у власну здатність досягти успіху) тощо.

Загалом спостерігається різниця між тим, у якому значенні поняття агентності використовують в аналітичних звітах і матеріалах, що стосуються переосмислення засадничих завдань шкільної освіти XXI століття, та тим, як це поняття визначають у дослідженнях. У першому випадку йдеться передовсім про агентність як про здатність індивіда а) адекватно оцінювати середовище (навчальне та соціальне), б) усвідомлювати свою мету, в) мати змогу обирати найефективніший спосіб її досягнення, г) узгоджувати особисті та суспільні інтереси тощо (OECD, 2018; Marope, Griffin, & Gallagher, 2017). У дослідницькому вимірі агентність визначають як проактивну цілеспрямовану поведінку, орієнтовану на трансформацію ustalених ситуативних практик (Makitalo, 2016; Reeve & Tseng, 2011).

Відсутність консенсусу щодо визначення поняття «учнівська агентність» у сфері освіти (OECD, 2019), різниця у визначеннях поняття агентності в межах теоретичного визначення та операціоналізації, а також тяжіння до індивідуального (без взаємодії зі структурним) рівня аналізу агентності в освітній сфері спонукає до критичного аналізу соціологічної літератури, аби зробити внесок у напрацювання повного, цілісного поняття агентності на рівні концептуалізації та операціоналізації. Адаже розумінню агентності як здатності «визначати мету, рефлексувати та діяти відповідально для запровадження зміни» (OECD, 2019, р. 2) бракує двох основних моментів. По-перше, до фокусу уваги не потрапляє постійна взаємодія агента зі «структурними середовищами – тимчасово-стосунковими контекстами дій», які, на думку Емірбейера та Міш (Emirbayer & Mische) (1998), можуть бути культурними, соціально-структурними та соціально-психологічними. По-друге, до уваги не береться багатовимірність соціологічного визначення поняття агентності, зокрема щодо включеності орієнтацій з минулого, теперішнього та майбутнього (Bandura, 2001; Emirbayer & Mische, 1998; Hitlin & Elder, 2006).

### Множинність визначення

Попри центральність поняття агентності в соціологічній теорії (Hitlin & Elder, 2006), ситуація множинності його визначень призвела як до відсутності єдиного, прийнятого усіма його розуміння, так і до необхідності науковцям щоразу уточнювати нюанси використання цього поняття. Кемпбел (Campbell) (2009) пропонує розрізняти підходи до визначення поняття агентності за двома вимірами:

– **соціологічним**, який тримається в межах дихотомії структури-агентності, й агентність (у розумінні агентської влади (agentic power)) передовсім означає можливість агента діяти незалежно від структурних/культурних обмежень;

– **соціально-психологічним**, що стосується індивідуальних характеристик агента в певному соціальному оточенні та його влади агентності (power of agency).

Дихотомія структури-агентності має три способи теоретичного оприявлення, залежно від визнання вирішальним впливу чи то структури на агентність – у разі структурного детермінізму, чи то, навпаки, агентності на структуру – що відповідає волонтаристському підходу, або ж серединною позицією їхньої взаємодії (Kristiansen, 2014, pp. 3–7).

Агентність через призму структурного впливу визначається низкою суголосних термінів, зокрема: «можливість агентності» (Moyn, 2013), «обмежена (bounded) агентність» (Evans, Rudd, Behrens, Kaluza, & Woolley, 2001) або ж «ситуаційна сила» в розумінні «явних або неявних напруг зовнішніх обставин щодо бажаної потенційної поведінки» (Meyer, Dalal, & Hermida, 2010, p. 122). Усі ці терміни об'єднані розумінням агентності як соціально та інституційно структурованого поля, що уможливило або обмежує недетерміновану поведінку агента. Отже, агентність тут означає структурно обумовлену можливість агента діяти автономно.

Волонтаристський погляд диктує іншу точку зору, в межах якої агентність розуміють як поведінку, що не відповідає характеру звичних, конформістських дій. Агентність як «подолання опору» з наголосом на потенціалі трансформувати структуру визначали, зокрема, Маршалл (Marshall, 2005), Елдер (Elder, 1994) та Хейнс (Heinz, 2002). Останній вбачав в агентності спосіб долати інституційні стандарти та наслідки нерівного розподілу ресурсів для побудови сталих життєвих шляхів. Такий погляд дещо переформується з описом агентності як механізму відбору (Marshall, 2005, pp. 60–61), в рамках якого

індивіди впливають на соціальний контекст, у якому вони перебуватимуть у майбутньому, або ж визначенням агентності як такої, що проявляється в найдраматичніші моменти життя, моменти переходу, вирішальні миті, коли змінюються звичні способи поведінки й відкриваються нові можливості та життєві напрями (Elder & O'Rand, 1995). Такий підхід наголошує не на неминучих змінах соціальної структури, а на тому, що індивід може обрати певний «набір» структурних (інституційних, культурних) можливостей та обмежень, у яких він надалі житиме. І саме вибір агентом певного набору структурних обмежень і відрізняє цю перспективу від серединної позиції, в межах якої агентність «існує» винятково у взаємодії зі структурно визначеними альтернативами.

Серединна позиція взаємодії структури й агентності близька теоретикам життєвого шляху (life course theory), які вбачають в агентності «центральний принцип, що представляє індивідуальні впливи в межах структурних можливостей» (Hitlin & Elder, 2006). Зокрема, Хейс (Hays) (1994) закликає до «соціологічного розуміння агентності, що не дозволить плутати її з індивідуалізмом, суб'єктивністю, випадковістю, абсолютною свободою або дією загалом, але визнає її як соціальний вибір, що відбувається в структурно визначених межах поміж структурно обумовлених альтернатив» (с. 65). Загалом, теорія життєвого шляху намагається залагодити фундаментальну суперечність між індивідами та соціальною структурою, передбачаючи, що індивіди інтерналізують, принаймні частково, їхні структурно визначені можливості для агентності, й, аналогічно, агентність відображає суб'єктивне усвідомлення індивідами своїх структурних можливостей (Hitlin & Elder, 2006, p. 38).

У контексті опису серединної позиції визначення агентності варто також згадати про основні соціологічні теорії синтезу структури і агентності – структурації Е. Гідденса (Giddens, 1988), морфогенезу М. Арчер (Archer, 2004) та структуралістського конструктивізму П. Бурдьє (Bourdieu, 1984). У результаті критичного аналізу цих теорій А. Осипчук (2009) виокремлює низку засадничих принципів (онтологічних та методологічних) концепцій синтезу структури і агентності, серед яких а) агентність визначено як потенційну можливість діяти креативно, автономно й недетерміновано (відносно незалежно) щодо структури; б) агентність і структура є рівноцінними, не редукованими одне до одного, лише частково взаємно детерміновані, відносно залежні або певним чином автономні (с. 143–144).

Соціальна психологічна концепція агентності, що передовсім стосується індивіда в певних соціальних обставинах, сприймає агентність двояко: об'єктивною, екзистенційною здатністю діяти на власний розсуд і суб'єктивним сприйняттям спроможності впливати на своє життя.

З одного боку, у випадку з агентністю як засадничим аспектом людської природи бути саморефлексивним, ініціювати дії й, відповідно, впливати на своє життя Маршалл (Marshall) (2010) радить розуміти її «як людську здатність діяти усвідомлено відповідно до намірів, планів у темпоральному або біографічному режимі» (с. 11). Маргарет Арчер (Archer) (2004), використовуючи термін «агентність», визнає, що як люди ми маємо «властивості та здатність спостерігати [monitor] за ... власним життям, опосередковувати структурні та культурні властивості суспільства й таким чином робити внесок у соціальне відтворення або трансформацію» (с. 19). Агентність як об'єктивна здатність спирається, зокрема, й на веберівське розуміння цілеспрямованої людської поведінки, керованої намірами.

З іншого боку, найчастіше саме агентність як суб'єктивне сприйняття та віра у здатність впливати на своє життя є емпірично вимірюваним концептом (Etelapelto et al., 2013; Hitlin & Elder, 2006; Marshall, 2005; Settersen & Ganon, 2005, як цит. у Kristiansen, 2014, р. 10). Оскільки, якщо припускати, що всі індивіди екзистенційно або об'єктивно здатні приймати рішення, що матимуть вплив на їхнє життя, то саме за ознакою суб'єктивного сприйняття такої здатності індивідів їхня агентність різнитиметься. Зокрема, як стверджує Бандура (Bandura) (1997), сила такого сприйняття впливає на поведінку, адже є важливою передумовою для ініціювання дій, необхідних для того, щоб змінити життя. Інакше кажучи, суб'єктивна віра індивіда в можливість впливати на своє життя є передвісником поведінки, здатної змінити життя. У цьому контексті цікавою є думка Маршалла (Marshall) (2010), який не є прихильником визначення здатності індивіда до цілеспрямованої поведінки з погляду агентності, радше схильний називати її ресурсом або активом, натякаючи, що люди різняться за своєю здатністю досягати певних результатів. Причому він виокремлює: а) персональний ресурс, як-от індивідуальні характеристики інтелектуального або когнітивного розвитку, набуті навички, знання, фізична сила чи талант, та б) зовнішній – економічний та соціальний ресурс, а саме: статки, соціальний капітал, неформальні зв'язки тощо. Важливим для подальшого застосування в освітній сфері є відкидання

Маршаллом суб'єктивного аспекту, переведення віри в здатність впливати на своє життя в об'єктивно вимірюване поле індивідуальних характеристик; це дасть змогу збалансувати та доповнити емпірично вимірюваний концепт агентності як суб'єктивного сприйняття. Адже саме на розвитку персонального ресурсу учнів зосереджено зусилля системи (в т. ч.) шкільної освіти.

### **Операціоналізація: емпіричне уточнення абстрактного поняття агентності**

Емпіричний вимір поняття агентності спрощує теоретичну багатовимірність поняття, оскільки спосіб операціоналізації *a priori* вимагає визначення того, як визначається агентність (Kristiansen, 2014). І внесок дослідників – прибічників теорії життєвого шляху – тут важко переоцінити, адже агентність для цієї теорії є парадигмальним принципом і передовсім розуміється як «відчуття здатності до свідомої та результативної дії, яка частково пов'язана, проте не дорівнює сприйняттю наявності структурних можливостей реалізувати цю здатність» (Hitlin & Elder, 2006, р. 40). Таке розуміння агентності передбачає щонайменше два виміри: 1) вимір оцінки індивідуальної самоефективності та 2) вимір сприйняття структурних можливостей впливати.

Почнімо з першого, оскільки віра в самоефективність, на думку Бандури (Bandura) (1997), є ключовим чинником агентності (с. 3). Спираючись на доробок Бандури (Bandura) (1997), Джекес (Gecas) (2003) визначає самоефективність як «сприйняття самого себе як казуального агента у своєму оточенні, який має контроль над обставинами та є спроможним вчиняти дії задля досягнення бажаних результатів» (с. 370).

Саме типологією вимірів контролю Скіннера (Skinner, 1996 цит. у Kristiansen, 2014) послуговується Крістіансен (Kristiansen, 2014), класифікуючи способи операціоналізації агентності. Ця типологія ґрунтується на стосунках між агентами – тими, хто реалізує контроль, бажаними або небажаними результатами, на які спрямований контроль; та засобами реалізації контролю (тобто досягнення результатів). Схематично типологію вимірів контролю Скіннера (Skinner, 1996 цит. у Kristiansen, 2014, р. 16) наведено на рисунку.

Кожному виміру контролю відповідає певний спосіб операціоналізації агентності. Якщо визначення агентності апелює до відносин між агентом і засобами досягнення мети, найчастіше використовують показник самоефективності (Bandura, 1977, 1982, 1989, 1997, 2006, як зазначено

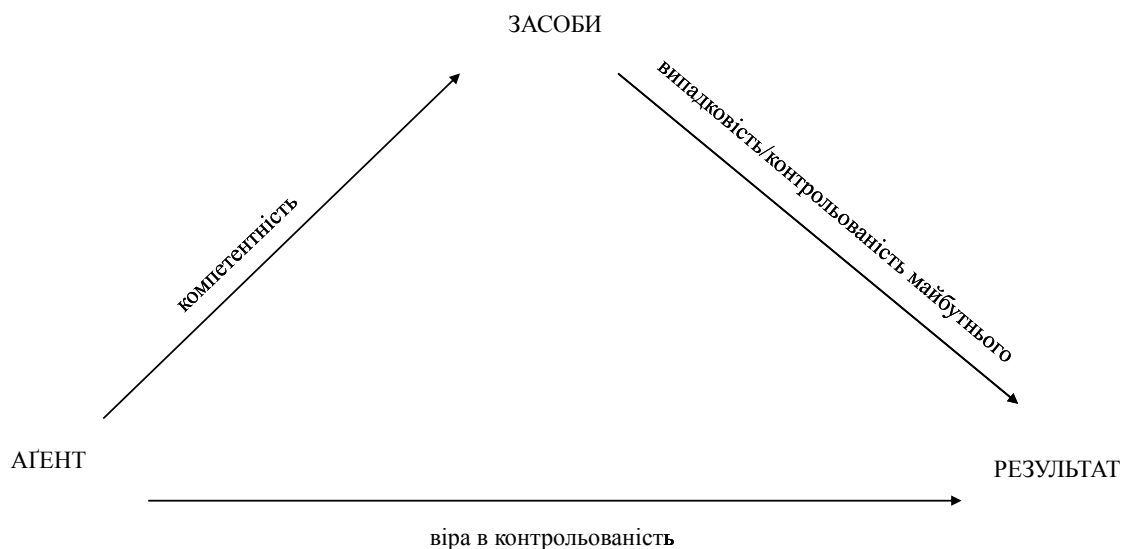


Рисунок. Типологія вимірів контролю за Скіннером

у Kristiansen, 2014). У разі розуміння агентності в межах виміру «засоби-результат» прийнятним є конструкт «локус контролю» (locus of control), яким позначають ступінь віри індивіда в те, що події в його/її житті залежать від його/її поведінки або ж контролюються зовнішніми обставинами (Levenson, 1974; Rotter, 1966; Valecha & Ostrom, 1974, як цит. у Kristiansen, 2014). Прямий зв'язок між агентом та результатом операціоналізується засобами двох конструктів: влади/контролю (Pearlin et al., 2007; Pearlin & Schooler, 1978; Pudrovska et al., 2005, як цит. у Kristiansen, 2014) та персонального контролю (Mirowski & Ross, 1991, як зазначено у Kristiansen, 2014). Тут варто пам'ятати, що вирішальним є те, як саме визначається поняття агентності, від цього залежить спосіб його операціоналізації (табл. 1).

Стосовно виміру сприйняття структурних можливостей, який апелює до оцінювання характеру зовнішніх обставин, буде корисним концепт «ситуаційної сили» Мейера та ін. (Meयर et al., 2014). Опитувальник складається з 28 запитань і спрямований на оцінювання респондентами різних аспектів характеристики структурних обставин організації, в якій вони працюють, за такими підгрупами: зрозумілість інструкцій, послідовність, ступінь обмеження можливості діяти на власний розсуд та наслідки невдалих рішень.

Емпірична модель абстрактного поняття агентності, розроблена Хітліном та Елдером (Hitlin & Elder) (2006) з використанням соціально-психологічних концептів у межах теорії життєвого шляху, має два основні компоненти:

Таблиця 1. Виміри контролю, конструкти та інструменти операціоналізації (Kristiansen, 2014, pp. 13–28)

Вимір контролю	Агент – засоби
Конструкт операціоналізації	Самоефективність
Інструменти операціоналізації	– опитувальник Шварцера та Єрусалема (Schwarzer & Jerusalem) (1995); – опитувальник Босхера та Сміта (Bosscher & Smit) (1998), складений на основі анкети Шерера та ін. (Sherer et al.) (1982), має три групи запитань: ініціатива, зусилля та наполегливість; – анкета Чен, Галлі та Едена (Chen, Gully, & Eden) (2001)
Вимір контролю	Засоби – результат
Конструкт операціоналізації	Локус контролю (locus of control)
Інструменти операціоналізації	Опитувальник Валеча (Valecha) (1972), розроблений на основі опитувальника Роттера (Rotter) (1966)
Вимір контролю	Агент – результат
Конструкт операціоналізації	Влада
Інструменти операціоналізації	– опитувальник Пеарліна та ін. (Pearlin et al.) (2007); – опитувальник Пудровської та ін. (Pudrovska et al.) (2005)
Вимір контролю	Агент – результат
Конструкт операціоналізації	Персональний контроль
Інструменти операціоналізації	анкета Міровські та Росс (Mirowski & Ross) (1991, 1998, 2007, 1999, 2002)

віру в самоефективність та оптимізм. Останній операціоналізує зв'язок агентності та часу, що суголосно підходу Бандури (Bandura) (2001), який виокремлював наміри та передчуття як ключові аспекти агентності. Ба більше, модель також розглядає соціально-психологічні феномени соціальної підтримки і самооцінки та їхній вплив на агентність. Загалом доведено, що позитивні стосунки та соціальна підтримка позитивно впливають на відчуття агентності й що агентність є доволі сильним провісником самооцінки. Самоефективність та самооцінка є спорідненими поняттями, хоча, на думку Джекеса (Gecas, 1989, як цит. у Hitlin & Elder) (2006), на самоефективність більше впливають структурні характеристики, тоді як самооцінка формується здебільшого в результаті міжособистісного досвіду. Дещо згодом, 2015 року, дослідники Хітлін та Кіркпатрік Джонсон (Hitlin & Kirkpatrick Johnson) вдосконалили спосіб операціоналізації агентності, залишивши показник самоефективності та ввівши показник майбутніх очікувань (forethought).

Ще одна модель агентності, розроблена Шун та Лайонс-Еймсом (Schoon & Lyons-Amos) (2017), – соціоекологічна – пояснює, як індивіди та соціальні екології (Oishi, 2014, як зазначено у Schoon & Lyons-Amos, 2017) впливають одні на одних, також «вийшла» з теорії життєвого шляху з її наголосом на різних джерелах впливу (з мікро- та макроконтекстів) на розвиток індивіда. Отже, за допомогою низки показників у рамках соціоекологічної моделі операціоналізується як агентність, так і структурні чинники (табл. 2).

Загалом способи операціоналізації агентності «покривають» як суб'єктивний, так і об'єктивний бік цього поняття. До першої групи я б зарахувала показники різних конструктів операціоналізації вимірів контролю, оцінювання майбутніх очікувань та сприйняття структурних можливостей, до другої – соціально-економічні показники.

Складність та багатовимірність визначення поняття агентності зумовлюють як можливості, так і загрози, адже одночасно з багатоаспектністю

поняття агентності виникає потреба в науковій коректності та обережності його використання, з обов'язковим уточненням розуміння цього поняття в кожному конкретному випадку.

Задля систематизації множини визначень поняття агентності за основу взято міркування Маршалла (Marshall, 2010, pp. 11–12), який, порівнюючи елементи визначення поняття агентності та систему опалення, виділяє чотири аспекти:

1) рівень базового визнання того, що здатність людей діяти цілеспрямовано, добровільно є фундаментальною для людської природи (у системі опалення таким припущенням є визнання фізичної можливості опалювати приміщення в принципі);

2) ресурсний рівень, на якому персональні (академічні знання, компетентності, таланти, здібності тощо) та зовнішні (соціальні та економічні) ресурси індивіда впливають на рівень ефективності його агентської поведінки (аналогічно йдеться про паливо для опалювального пристрою);

3) рівень безпосередньої цілеспрямованої дії, що відображає наміри (в аналогії з системою опалення цей рівень відповідає рівню налаштувань термостата);

4) рівень зовнішніх обставин дії – соціального структурування альтернатив вибору (у системі опалення зовнішніми обставинами є, наприклад, ступінь інсоляції приміщення, герметичність вікон тощо).

Для формування цілісного розуміння поняття агентності доцільно додати ще два рівні:

5) рівень суб'єктивного сприйняття індивідом своєї здатності діяти результативно – бути ефективним, зокрема з врахуванням суб'єктивного сприйняття структурних можливостей або обмежень, і ця віра в аналогії з системою опалення може відігравати роль «кнопки вмикання»;

6) рівень майбутніх очікувань, певного бачення майбутнього та свого місця в ньому, який безпосередньо впливає на власне агентську дію, адже спрямовує її відповідно до очікуваного майбутнього (в порівнянні з системою опалення цей рівень відповідав би прогнозу погодних умов,

Таблиця 2. Показники операціоналізації агентності та структурних чинників соціоекологічної моделі агентності (Schoon & Lyons-Amos, 2017, pp. 41–42)

Агентність	Структурні чинники
<ul style="list-style-type: none"> <li>• академічні очікування (наміри) – вимірює силу намірів молодих людей вступати до університету;</li> <li>• впевненість у своїй меті (ймовірність успіху) – про оцінювану ймовірності успішного вступу до університету;</li> <li>• академічна самоефективність – суб'єктивна оцінка рівня опанування певних навчальних предметів;</li> <li>• залученість у шкільне життя (самоспрямованість (self-directedness)) – індикатор емоційної залученості учня в шкільне життя як показник ставлення та цінностей учня, що відображають самоспрямованість.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рівень освіти батьків;</li> <li>• рівень сукупного доходу домогосподарства;</li> <li>• безробіття на рівні домогосподарства (не на індивідуальному рівні батьків);</li> <li>• повні/неповні родини;</li> <li>• родини, в яких батьками є підлітки (teen-parents);</li> <li>• володіння/оренда житла.</li> </ul>

який, безумовно, матиме вплив на те, як опалюватиметься приміщення).

### **Поняття агентності: з соціології у сферу освіти**

Компетентнісний підхід в освіті формує запит на агентність – наскрізний теоретичний конструкт, у якому перетинаються суб'єктивний та об'єктивний, особистісний та структурний, індивідуальний та соціальний виміри. Саме такі перетини є основою інноваційного типу шкільної освіти, який має замінити старий, репродуктивний. Ба більше, відповідно до мотиваційної теорії розвитку протягом життя (Heckhausen, Wrosch, & Schulz, 2010) нові компетентності учні набувають у результаті навчального циклу «очікуваний результат (мета) – дія – рефлексія». Всі елементи навчального циклу, по суті, є складовими визначення учнівської агентності як здатності визначати мету, рефлексувати та діяти відповідально (OECD, 2019). Отже, учнівська агентність неминуче стане одним із результатів реалізації компетентнісного підходу в шкільній освіті.

Важлива роль соціологічного визначення агентності полягає в тому, що традиційний навчальний процес розглянуто як взаємодію учня (агента) та навчального середовища. Воно розміщує поняття учнівської агентності в процесуальний вимір взаємодії зі структурними чинниками, надає теоретичні рамки розуміння учнівської агентності як наскрізного поняття, що визначає вимоги до навчального (структурного) середовища – тимчасово-стосункових контекстів дій, у взаємодії з якими відбувається навчання. Теоретичний підсумок рівнів визначення агентності в соціології дає змогу виокремити такі виміри визначення учнівської агентності:

1) учнівська агентність передбачає «нанизування» навчання на базове визнання цілеспрямованої діяльності як фундаментальної для людської природи;

2) учнівська агентність – це конструкт персонального ресурсного рівня учня, який складається з академічних знань, компетентностей, навичок, здібностей тощо, на розвиток яких спрямовані, зокрема, зусилля шкільної освіти;

3) учнівська агентність як безпосередньо цілеспрямована дія, яка є багатоаспектною в сенсі зв'язку минулого, теперішнього та майбутнього, оскільки відображає наміри та плани, що беруть початок у повторюваних схемах дій (які ще називають диспозиціями, компетентностями, індивідуальними преференціями), а також у системі цінностей та персональній ідентичності;

4) учнівська агентність як відображення структурних можливостей. Ними можуть бути контекст шкільного навчального середовища, характер взаємодії з педагогами, можливість персоналізації навчання, можливість узгодження освітніх завдань із власними (індивідуальними) цілями учня, особливості системи оцінювання тощо;

5) учнівська агентність як вимір віри учня у свою ефективність, у здатність контролювати реалізацію задуманого;

6) учнівська агентність як відповідь на «картинку» майбутніх очікувань, що реалізується за допомогою добровільно взятих на себе зобов'язань.

Щодо способів операціоналізації, які б варто було зафіксувати в контексті операціоналізації учнівської агентності, то, окрім уже відомих суб'єктивних оцінок самоефективності, віри у свою успішність тощо та об'єктивних соціально-економічних показників, є потреба в розробленні низки показників, які б позначали характеристики навчального середовища, в якому учнівська агентність є можливою або неможливою. Для розроблення таких показників видається найдоцільнішим взяти за основу концепт «ситуаційної сили» (Meyer et al., 2014).

### **Висновки**

Новий зміст шкільної освіти, базований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, по-перше, формує передумови для свідомого життя учня, по-друге, вимагає повернути суб'єктивність учня в навчальний процес.

Множинність визначень поняття агентності в соціології робить внесок у доопрацювання повного визначення цього поняття в освітній сфері, а саме:

– збалансовує тяжіння до індивідуального, суб'єктивного виміру аналізу, що переважав досі в освітній сфері внаслідок розуміння агентності як віри в самоефективність/результативність;

– розглядає навчальне середовище як структурне, у взаємодії з яким певним чином формується та проявляється учнівська агентність;

– наполягає на багатоаспектності учнівської агентності щодо поєднання орієнтацій з минулого, теперішнього та майбутнього.

Цілісне розуміння поняття агентності може забезпечити основу для розроблення відповідного теоретико-дослідницького інструментарію у сфері реалізації освітньої політики. А це збільшить шанси перетворення шкільної освіти на інструмент гармонійного розвитку особистості.

## Список використаної літератури

- Бібік, Н. М. (2015). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, 1, 47–58. <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>
- Нова українська школа (НУШ). *Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Осипчук, А. (2009). *Синтез структури і агентності в європейській соціологічній теорії: критичний аналіз*. (Неопублікована дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук). Інститут соціології Національної академії наук України, Київ, Україна.
- Archer, M. (2004). Realism and the problem of agency. *Journal of Critical Realism*, 5(1), 11–20. <https://doi.org/10.1558/aleth.v5i1.11>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the “Black Box” of Personal Agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407–418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>
- Elder, G. (1994). Time, human agency and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15. [https://www.academia.edu/2520553/Time\\_human\\_agency\\_and\\_social\\_change\\_Perspectives\\_on\\_the\\_life\\_course](https://www.academia.edu/2520553/Time_human_agency_and_social_change_Perspectives_on_the_life_course)
- Elder, G., & O’Rand, A. (1995). Adult lives in a changing society. In K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology* (pp. 452–475).
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Evans, K., Rudd, P., Behrens, M., Kaluza, J., & Woolley, C. (2001). *Taking control of-their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189447.pdf>
- Ferguson, R. F., Phillips, S., Rowley, J., Friedlander, J. (2015). *The Influence of Teaching. Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindset and Agency*. Achievement Gap Initiative (AGI) at Harvard University, commissioned by The Raikes Foundation. <http://www.agi.harvard.edu/publications.php>
- Giddens, A. (1988). *A Central Problem in Social Theory*. London: Macmillan.
- Gecas, V. (2003). Self-efficiency and the life course. In J. T. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course*. New York: Kluwer.
- Gordon, J., Halaasz, G., Krawczyk, M., Loney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors fo lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Case network Reports, № 87. <https://doi.org/0.2139/ssrn.1517804>
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57–72. <https://doi.org/10.2307/202035>
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, 117(1), 32–60. <https://doi.org/10.1037/a0017668>
- Heinz, W. (2002). Self-socialization and post-traditional society. *Advances in Life Course Research*, 7, 41–64. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(02\)80029-6](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(02)80029-6)
- Hitlin, S., & Elder, G. (2006). Agency: an empirical model of an abstract concept. *Advances in Life Course Research*, 11, 33–67. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11002-3](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11002-3)
- Hitlin, S., & Kirkpatrick Johnson, M. (2015). Reconceptualizing Agency within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
- Kristiansen, M. (2014). *Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization*. Working paper no.: 2014/9, Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI). <https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>
- Makitalo, A. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Mameli, C., Molinari, L., & Passini, S. (2019). Agency and responsibility in adolescent students: A challenge for the societies of tomorrow. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 41–56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12215>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future\\_competences\\_and\\_the\\_future\\_of\\_curriculum.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf)
- Marshall, V. (2005). Agency, events, and structure at the end of the life course. *Advances in life course research*, 10, 57–91. [https://www.academia.edu/5101391/Agency\\_Events\\_and\\_Structure\\_at\\_the\\_End\\_of\\_the\\_Life\\_Course](https://www.academia.edu/5101391/Agency_Events_and_Structure_at_the_End_of_the_Life_Course)
- Marshall, V. & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, *The SAGE handbook of social gerontology* (pp. 294–305). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22>
- Meyer, R. D., Dalal, R. S., & Hermida, R. (2010). A review and synthesis of situational strength in the organizational sciences. *Journal of Management*, 36(1), 121–140. <https://doi.org/10.1177/0149206309349309>
- Moen, P. (2013). Constrained choices: the shifting institutional contexts of aging and the life course. In L. J. Waite & T. J. Plewes (Eds.), *New Directions in the Sociology of Aging*. Washington, D.C.: The National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK184352/>
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD. (2015). *Schooling Redesign: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). *Conceptual Learning Framework. Student Agency for 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2017). A socio-ecological model of agency: The role of psycho-social and socioeconomic resources in shaping educational and employment transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1), 35–56. <https://doi.org/10.14301/llcs.v8i1.404>



## References

- Archer, M. (2004). Realism and the problem of agency. *Journal of Critical Realism*, 5(1), 11–20. <https://doi.org/10.1558/aleth.v5i1.11>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bibik, N. M. (2015). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu v shkilnii osviti [Advantages and risks of competence-based approach implementation in school education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal [Ukrainian Pedagogical Journal]*, 1, 47–58. <http://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, C. (2009). Distinguishing the Power of Agency from Agentic Power: A Note on Weber and the “Black Box” of Personal Agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407–418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>
- Elder, G. (1994). Time, human agency and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15. [https://www.academia.edu/2520553/Time\\_human\\_agency\\_and\\_social\\_change\\_Perspectives\\_on\\_the\\_life\\_course](https://www.academia.edu/2520553/Time_human_agency_and_social_change_Perspectives_on_the_life_course)
- Elder, G., & O’Rand, A. (1995). Adult lives in a changing society. In K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology* (pp. 452–475).
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Evans, K., Rudd, P., Behrens, M., Kaluza, J., & Woolley, C. (2001). *Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the New Germany*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189447.pdf>
- Ferguson, R. F., Phillips, S., Rowley, J., & Friedlander, J. (2015). *The Influence of Teaching. Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindset and Agency*. Achievement Gap Initiative (AGI) at Harvard University, commissioned by The Raikes Foundation. <http://www.agi.harvard.edu/publications.php>
- Gecas, V. (2003). Self-efficiency and the life course. In J. T. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course*. New York: Kluwer.
- Giddens, A. (1988). *A Central Problem in Social Theory*. London: Macmillan.
- Gordon, J., Halaasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors fo lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Case network Reports, № 87. <https://doi.org/0.2139/ssrn.1517804>
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory*, 12(1), 57–72. <https://doi.org/10.2307/202035>
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A Motivational Theory of Life-Span Development. *Psychological Review*, 117(1), 32–60. <https://doi.org/10.1037/a0017668>
- Heinz, W. (2002). Self-socialization and post-traditional society. *Advances in Life Course Research*, 7, 41–64. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(02\)80029-6](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(02)80029-6)
- Hitlin, S., & Elder, G. (2006). Agency: an empirical model of an abstract concept. *Advances in Life Course Research*, 11, 33–67. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11002-3](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11002-3)
- Hitlin, S., & Kirkpatrick Johnson, M. (2015). Reconceptualizing Agency within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *American Journal of Sociology*, 120(5), 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
- Kristiansen, M. (2014). *Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization*. Working paper no.: 2014/9, Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI). <https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>
- Makitalo, A. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>
- Mameli, C., Molinari, L., & Passini, S. (2019). Agency and responsibility in adolescent students: A challenge for the societies of tomorrow. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 41–56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12215>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future\\_competences\\_and\\_the\\_future\\_of\\_curriculum.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf)
- Marshall, V., & Clarke, P. (2010). Agency and social structure in aging and life-course research. In D. Dannefer & C. Phillipson, *The SAGE handbook of social gerontology* (pp. 294–305). London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200933.n22>
- Marshall, V. (2005). Agency, events, and structure at the end of the life course. *Advances in life course research*, 10, 57–91. [https://www.academia.edu/5101391/Agency\\_Events\\_and\\_Structure\\_at\\_the\\_End\\_of\\_the\\_Life\\_Course](https://www.academia.edu/5101391/Agency_Events_and_Structure_at_the_End_of_the_Life_Course)
- Meyer, R. D., Dalal, R. S., & Hermida, R. (2010). A review and synthesis of situational strength in the organizational sciences. *Journal of Management*, 36(1), 121–140. <https://doi.org/10.1177/0149206309349309>
- Moen, P. (2013). Constrained choices: the shifting institutional contexts of aging and the life course. In L. J. Waite & T. J. Plewes (Eds.), *New Directions in the Sociology of Aging*. Washington, D.C.: The National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK184352/>
- Nova ukrainska shkola (NUSH). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of middle school reforming]*. (2016). Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
- OECD. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). *Conceptual Learning Framework. Student Agency for 2030*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- Ospychuk, A. (2009). Syntez struktury i agentnosti v yevropeiskii sotsiologichnii teorii: krytychnyi analiz [Synthesis of structure and agency in the european sociological theory: critical analysis]. (Unpublished PhD dissertation). Institute of Sociology of National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2017). A socio-ecological model of agency: The role of psycho-social and socioeconomic resources in shaping educational and employment transitions in England. *Longitudinal and Life Course Studies*, 8(1), 35–56. <https://doi.org/10.14301/lcs.v8i1.404>

*V. Humeniuk*

## **AGENCY: THE PLURALITY OF DEFINITIONS AND OPERATIONALISATION IN THE CONTEXT OF SCHOOL EDUCATION**

School education reform in Ukraine has been challenging the theorists to elaborate a theoretical and methodological instrument to depict dynamic relations of a student's personal and social dimensions within the school learning process. And the notion of agency, which is already a part of international policy school reform discourse, has the potential to become the basis for such an instrument. Agency conceptualization in the framework of the life course theory is based on its social psychological understanding and the emphasis on a learner's subjective belief in self-efficiency. The sociological perspective conceives the learner agency not as something detached but always in (though different) relations with structure; similarly, the notion of a learner agency is to be perceived through a processual dimension of interaction with structural factors of a school learning environment.

The main issues addressed in this article are as follow: 1) the description of the agency research dimension in education, 2) the plurality of agency definitions, 3) the ways of agency operationalization, and 4) a transition of a sociological term 'agency' into the educational domain.

The potential input of a plurality of agency definitions in sociology is threefold:

- it might balance the gravity towards individual, subjective analysis dimension, which has prevailed in the education domain as the result of life course theory agency understanding as a belief in self-efficiency;
- it perceives school learning environment as a structural one, and a learner agency is formed and manifested through interaction with it;
- it insists on multidimensionality of a learner agency in a sense involving orientations to the past, the present, and the future.

As regards the ways of the learner agency operationalization, there is still a need to elaborate a series of indicators to characterize the learning environment which either enables or limits the learner agency.

**Keywords:** learner agency, agency in school education, theoretical definition of the notion of agency, life course theory, self-efficiency.

*Матеріал надійшов 08.03.2020*



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)