Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

МАЗУР СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 373.5.015.31:316.61-053.6

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
ОП Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ С.О.Мазур
(підпис)

Науковий керівник: **Шевченко Юлія Михайлівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Запоріжжя – 2025

АНОТАЦІЯ

Мазур С. О. Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Запоріжжя, 2025.

Зміст анотації. Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням, що спрямоване на вирішення проблеми формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що:

уперше: на основі системного підходу визначено сутність і структуру моральної автономії підлітка, узагальнено цілісний комплекс характеристик моральних дій, що базуються на автономності особистості; розроблено та експериментально перевірено методику формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій; виявлено виховний потенціал громадських організацій та лідерів позаосвітніх соціальних спільнот щодо формування цінності моральної автономії підлітків; розкрито особливості процесу формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій;

було уточнено зміст поняття «цінність моральної автономії підлітка»;

набули подальшого розвитку зміст, форми й методи формування цінності моральної автономії підлітків у громадських організаціях, педагогічні теорії творчості.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у можливості застосування його результатів: 1. у практичній діяльності громадських організацій, 2. для реалізації методики формування цінності моральної автономії підлітків у громадських організаціях та упровадженні інноваційних форм, методів у виховну практику позаосвітніх соціальних

спільнот; 3. під час розроблення програми формування громадянського суспільства в Україні, що потребує морального індивіда, зорієнтованого на демократичні цінності; 4. У рамках розроблення авторської методики для збагачення освітнього процесу для розвитку громадянської компетентності підлітків та для використання в освітніх програмах галузі знань «Середня освіта» у закладах вищої освіти.

У дисертації здійснено комплексний аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, присвячених проблемам морального виховання, зокрема моральної автономії підлітків. Розглянуто підходи до формування моральних переконань та ціннісних орієнтацій особистості в підлітковому віці, що відображаються у концепціях прав людини, громадянських свобод, індивідуальної відповідальності та соціальної активності. Виявлено, що актуальність питань морального самовизначення особистості залишається незмінною упродовж історії людства. Незважаючи на зміни суспільного ладу й трансформацію соціальних інститутів, потреба у гармонійному поєднанні особистої свободи та дотримання етичних норм продовжує бути ключовим фактором розвитку громадянського суспільства. Доведено, що формування моральної автономії у підлітків тісно пов’язане з їх залученням до діяльності громадських організацій, де вони набуває досвіду відповідальної поведінки, самореалізації, розуміння власних прав та обов’язків. Теоретичне підґрунтя дослідження ґрунтується на положенні, що сучасне покоління має формуватись у контексті поєднання особистісного розвитку з цінностями демократії, соціальної справедливості та етичної відповідальності.

У дисертації акцентується увага на ролі громадських організацій як важливих суб’єктів соціального впливу, що сприяють формуванню моральної автономії підлітків. Зокрема, підкреслено значущість діяльності як вітчизняних, так і міжнародних об’єднань, що активно впроваджують морально-орієнтовані програми та ініціативи, спрямовані на розвиток ціннісної сфери молоді. Обґрунтовано, що ці організації не лише доповнюють виховну функцію формальної освіти, а й забезпечують неформальне

морально-етичне середовище, у якому підлітки можуть осмислювати, приймати та випробовувати моральні норми. Через залучення до соціально значущої діяльності, участь у тренінгах, дискусіях, проектах та інтернет-платформах, що мають морально-етичну спрямованість, молоді люди отримують можливість розвивати самосвідомість, рефлексію та відповідальність, що є ключовими компонентами моральної автономії.

Отримані результати поглиблять існуючі уявлення про моральну автономію особистості підлітка.

Структурно дисертація складається зі вступу та трьох послідовно викладених розділів.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дисертаційної роботи, визначено її мету, завдання, об’єкт, предмет та методи дослідження, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів.

У першому розділі «**Теоретичні засади формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій»** досліджено проблему моральної автономії в філософському, аксіологічному, психологічному та педагогічному аспектах, досліджено системний зв’язок формування моральної автономії у підлітків в школі та у позашкільній громадській діяльності. Продемонстровано, що особливим періодом становлення автономії вважається саме старший підлітковий вік. У цей період нового визначального вираження набувають особистісні характеристики підлітка 14-16 років, за допомогою яких формується його автономія, а саме: самосвідомість, самооцінка, самостійність, самоствердження, регуляція діяльності та поведінки, вольові якості, розвивається почуття дорослості, в результаті якого виникає здатність аргументувати власну позицію, приймати рішення, ставити особисто значущі цілі.

Розглянуто досвід вітчизняних та зарубіжних вчених у формуванні цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Розглянуто поняття морального виховання і «виховання характеру», відмінність між якими полягає у фокусі кожної сфери. Виховання характеру

дає більш масштабні та всеохоплюючі результати, тоді як моральне виховання, принаймні в тій формі, в якій його найчастіше практикують, здебільшого зосереджується на розвитку «структур морального міркування». Водночас підкреслюється, що зусиль закладу загальної середньої освіти, вочевидь, недостатньо для стійкого формування моральної автономії підлітків, оскільки пріоритетом шкільної освіти залишається розвиток предметної компетентності, тоді як моральна «компетенція» посідає другорядне місце. Виховання духовності й моральності має незавершений, процесуальний характер, а його результати нерідко виходять за межі впливу освітніх установ. Саме тому сучасні підліткові громадські об'єднання та організації набувають значення самостійного соціального інституту, що виконує специфічні соціально-педагогічні функції та займає власну нішу в громадянському суспільстві.

Охарактеризовано поняття підліткової громадської організації як добровільного, самодіяльного, самоврядного (на основі Статуту та інших документів) рівноправного об'єднання дітей і дорослих, створеного для спільної діяльності.

Усвідомлення мети дає змогу по-новому визначити завдання організації, які сприяють соціалізації та самореалізації підлітка в контексті формування його моральної автономії. До таких завдань належать: формування соціальних умінь в економічній, політичній і духовній сферах; розвиток мотивів соціальної активності; створення умов для самореалізації підлітків і розкриття їхнього творчого потенціалу; стимулювання процесів самопізнання й самовиховання членів організації.

Підсумком реалізації зазначеної мети є сформованість у членів організації готовності до виконання різноманітних соціальних функцій у суспільстві.

На основі різноманітних прикладів проаналізовано зв'язок між молодіжною активністю та політичною участю в дорослому віці. Розвиток моральної автономії та політична участь переплітаються як у підлітковому, так

і в дорослому віці. Дослідження зарубіжних учених показали, що моральна ідентичність у пізньому підлітковому віці є важливим чинником прогнозування стабільних політичних цілей, зокрема щодо участі в політичній діяльності. Результати свідчать, що розвиток моральної автономії має суттєвий вплив на формування політичних цілей у перехідний період становлення дорослості, і роль громадських організацій у цьому процесі важко переоцінити.

Стверджується, що основними принципами ефективного виховання моральної самосвідомості та моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій є такі: гуманістичний принцип; індивідуальне начало; принцип наступності (характеризує процес виховання як безперервний протягом усього життя людини); принцип цілісності, який консолідує зусилля всіх суб'єктів освіти в єдину систему; принцип культуровідповідності, згідно з яким виховання моральної самосвідомості підростаючої особистості здійснюється відповідно до культурних умов суспільства; принцип природовідповідності, тобто виховання моральної самосвідомості дітей старшого підліткового віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей, темпераменту, якостей, нахилів, здібностей тощо; принцип педагогічної компетентності, який полягає у доцільному використанні педагогічних форм, методів, відборі змісту, педагогічному такті; принцип стимулювання (визначається вірою в сили і здібності дитини, її здатність досягати високих результатів, спонуканням до самоорганізації, самовиховання та самовдосконалення).

Аналіз філософських, психологічних, аксіологічних та педагогічних підходів до розуміння моральної автономії дозволяє стверджувати, що ця категорія є ключовим фактором морального розвитку особистості, який формується в процесі активної взаємодії з соціальним середовищем. Особливе значення в контексті підліткового віку має усвідомлення суб'єктом себе як автономної, відповідальної особистості, здатної до морального самовизначення.

Спираючись на узагальнення наукових підходів та результати власного дослідження, ми трактуємо *цінність моральної автономії підлітка* як інтегральну особистісну характеристику, яка виявляється у внутрішній готовності та здатності діяти на основі власних моральних переконань, усвідомлювати та приймати етичну відповідальність за свої вчинки, орієнтуватися на загальнолюдські цінності у взаємодії з соціальним середовищем, в умовах зростаючої самостійності та самовизначення, що є ключовим фактором формування особистості.

Таке авторське розуміння категорії дозволяє чітко визначити об'єкт і предмет дослідження, а також сформувати цілісну методику формування цінності моральної автономії в діяльності громадських організацій.

У другому розділі – «**Діагностична база формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій**» запропоновано критерії, показники та рівні формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Показано, що збереження автономії передбачає підтримку емоційного резонансу з іншими при збереженні особистісних кордонів. У структурі автономії зазвичай виділяють два рівні – індивідуальний та соціальний. Індивідуальний рівень включає набір персональних характеристик, що роблять індивіда унікальним, тоді як соціальний рівень пов'язаний з ідентифікацією індивіда з нормами та очікуваннями соціального середовища, в яке він «вбудований». Ці рівні тісно взаємопов'язані, оскільки уявлення людини про себе формуються під впливом громадських установлень. Власні норми індивіда можуть збігатися з нормами та ролями, які він приймає під час соціальних інтеракцій. Для формування стійкої автономії, що базується на ідентичності, необхідно досягти певного балансу між індивідуальним та соціальним рівнями.

У роботі стверджується, що показниками прояву цінності моральної автономії підлітків є три рівні сформованості її параметрів: низький, середній

і високий. Рівні сформованості автономії як цілого представлені відповідними показниками. Кожен з цих рівнів має свою сутнісну характеристику.

Представлене дослідження передбачає багатовимірний експеримент. Плани багатовимірного дослідження, зокрема експерименту, є узагальненням традиційних схем для n-залежних змінних. Багаторівневий факторний експеримент проводиться для вивчення впливу 1, 2,..., m незалежних змінних на одну залежну змінну. Багатовимірний експеримент передбачає схему m x n, де m – кількість незалежних змінних, а n – кількість залежних змінних. Крім того, необхідно виявити вплив кожного рівня незалежної змінної, а також вплив їх взаємодії на кореляційний зв'язок між двома залежними змінними. Багатовимірний тест та експеримент вимірюють не одну, а кілька властивостей особистості, тому в загальному випадку вони мають форму J x P, де кожен індикатор співвідноситься з властивістю.

Для формулювання методики діагностики рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків оцінено педагогічні фактори, що впливають на її формування (загальні конструкти). При розробці методики діагностики за основу взято методику складання рейтингів ESG (environmental, social, governance). Для зручності ми збережемо це позначення, пристосувавши його до потреб нашого дослідження – діагностики рівня цінності моральної автономії підлітків як системи з трьох складових: соціальна моральна автономія (S), громадянська (G) та екологічна (E). Підсумковою абревіатурою є SGE.

Методика включає низку критеріїв для кожної з складових, для яких надається оцінка (від 1 до 10). Підсумковий рейтинговий функціонал розраховується як виважена середня оцінка за всіма критеріями. Залежно від набраного балу учаснику присвоюється відповідний рейтинг рівня сформованості цінності моральної автономії.

Для діагностики передбачається 6 категорій із наступним рейтинговим функціоналом (див. таблицю 2.1).

Використовується принцип «усереднення», який означає застосування середньоарифметичних оцінок при розрахунку кожного з блоків S, G, E та при підсумковому розрахунку рейтингу на основі трьох оцінок за цими блоками S, G та E. Усереднення дозволяє застосовувати принцип «релевантних показників», підвищуючи якість оцінки за блоками. Цей принцип також допомагає нівелювати значущість суттєвого впливу одного з факторів усередині блоку та між блоками, як у позитивну, так і в негативну сторону. Високий рівень рейтингу за такою моделлю може бути досягнутий лише за високого рівня оцінки по кожному з блоків S, G та E.

Підсумковий бал моделі, що відповідає рейтинговій оцінці, розраховується як середньоарифметичне значення балів оцінки за трьома блоками: S, G та E. Результатом проведення комплексного (якісного та кількісного) аналізу є визначення підсумкового SGE-рейтингу. Рівень SGE-рейтингу визначається на основі підсумкового балу, який обчислюється як середньоарифметичний бал рейтингів трьох ключових блоків S, G і E згідно з таблицею відповідності розрахунковому рейтингу.

Для експериментального дослідження, на базі двох класів десятого року навчання (детальніше про майданчик для експерименту, умови роботи організації та їхнє співвідношення з навчальним планом описані в Розділі 3) створено тимчасову (навчальну) громадську організацію з перспективою її подальшої реєстрації. Всього в експерименті взяли участь підлітки віком 15-16 років: 164 учасники експериментальної групи та 176 учасників контрольної групи. Термін проведення експерименту становить чотири тижні, протягом яких учасники мають підготовити та представити проєкт плану практичних дій відповідно до поставлених завдань.

Отримані дані щодо стану сформованості цінності моральної автономії підлітків розглядаються як інформаційне підґрунтя для підвищення рівня моральної автономії та розробки методики, яка була впроваджена в діяльність громадських організацій.

Опис апробації методики, результати, обговорення та імплікації експерименту представлені у Розділі 3 – «**Організація, проведення та аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності методики формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій»**.

У Розділі 3 зокрема обґрунтовано вибір тематики кейсів – сталий розвиток та ЦСР як невід'ємні частини формування громадянської ідентичності та моральної автономії підлітків у сучасному світі. Окрім того, формат кейсів обрано з урахуванням подальшого формулювання загальної матриці педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків. Пропоновані кейси є так званими VUCA-кейсами (VUCA (volatility нестабільність, uncertainty невизначеність, complexity складність, ambiguity неоднозначність). VUCA - це концепція, що описує не тимчасовий стан середовища, а нову сучасну реальність, до якої важливо адаптуватися і бути готовим на рівні компетенцій, поведінки та мислення.

Кейси, розроблені на основі VUCA-концепції, спрямовані на формування в старшийх підлітків уміння приймати рішення в умовах неповної або обмеженої інформації, знаходити смисл у суперечливих та різнорідних даних, а також встановлювати взаємозв’язки між різними факторами. VUCA-кейси сприяють розвитку варіативності мислення, здатності перемикатися між альтернативами, відмовлятися від власного рішення на користь оптимального для конкретної ситуації. Окрім того, такі кейси сприяють формуванню комунікативної моделі прийняття рішень і толерантності до суперечностей.

У дослідженні представлено опис особливостей та характеристик експериментального середовища, у якому здійснювалася перевірка ефективності форм, методів, прийомів і засобів формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Спираючись на теоретичних положеннях та результати експериментального дослідження, механізм функціонування матриці педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків в

умовах діяльності громадських організацій подано у графічній формі як узагальнену модель (Рис. 3.1.).

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив ефективність розробленої методики формування цінності моральної автономії підлітків в умовах діяльності громадських організацій.

Проведене дослідження підтвердило, що підліткові (молодіжні) громадські об'єднання мають значний потенціал у контексті формування моральної автономії як важливої ціннісної характеристики особистості. Отримані результати можуть бути використані в освітній практиці під час розроблення та впровадження навчальних програм і курсів у галузі громадянської освіти, сталого розвитку, педагогіки підліткового віку. Крім того, вони можуть слугувати методичним підґрунтям для діяльності волонтерських і просвітницьких організацій екологічного спрямування, а також бути корисними органам державної влади при формуванні програм сталого розвитку.

У висновках окреслено основні результати дослідження та перспективні напрями подальших педагогічних розвідок у цьому науковому полі.

Ключові слова: громадські організації, громадянськість, громадянська ідентичність, молодь, моральна автономія, моральна ідентичнійсть, виховання характеру, громадянська позиція, формування цінностей, підлітки, старшокласники.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації:

Колективні монографії

1. Mazur, Svitlana (2023). Philosophical framework for diagnostic value of moral autonomy of adolescents. *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. **Monograph.** Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, 2023. P.599-610.

Публікації у наукових фахових виданнях України

2. Мазур, С.О. (2021). Формування цінності моральної автономії підлітків як науково-педагогічна проблема. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка. 2(27). 161-166.

3. Мазур, С.О. (2023). Моральна автономія підлітків у соціальному контексті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Випуск 91. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 160-165.

4. Мазур, С.О. (2023). Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка. 2 (31). 178-182.

5. Мазур, С.О. (2025). Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій: особливості та характеристика експериментального дослідження. Актуальні питання гуманітарних наук: / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», Вип. 83. Том. 2. 331-337. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-2-49

Список публікацій які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

6. Мазур, С.О. (2023). Автономія та моральність особистості як психолого-педагогічна проблема. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки.* Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної студентської Інтернет-конференції (31 березня 2023 року). м.Київ. 368-372;

7. Мазур, С.О. (2023). Системний підхід у формуванні автономії особистості та моральної автономії у підлітків в школі та у позашкільній громадській діяльності. *Культура, освіта та суспільство: виклики часу та стратегії розвитку в нових реаліях.* Матеріали науково-практичної

конференції з міжнародною участю (28 квітня 2023 року). Аліканте (Іспанія) – Одеса – Запоріжжя. 8-12;

8. Мазур, С.О., Шевченко, С.О. (2024). Формування цінності моральної автономії підлітків як передумова подальшого розвитку гнучких умінь (soft skills). *Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика*. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика» (22 лютого 2024 року). Глухів. 218-220.

SUMMARY

Mazur S. O. Development of the value of adolescents' moral autonomy in the context of public organizations. – Qualification: scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational and pedagogical sciences. – Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, 2025.

Content of the abstract. The manuscript is theoretical and experimental study aimed at solving the problem of forming the value of adolescents' moral autonomy in the conditions of public organizations.

The scientific novelty and theoretical significance of the research are:

for the first time: taking into account the systematic approach, the essence and structure of the moral autonomy of a teenager has been determined, a holistic complex of characteristics of moral actions based on the autonomy of the individual has been generalized; the methodology for forming the value of moral autonomy of adolescents in public organizations has been developed and experimentally tested; the educational potential of public organizations and leaders of extra-educational social communities on the formation of the value of moral autonomy of adolescents has been revealed; the features of the process of forming the value of moral autonomy of adolescents in modern social conditions are revealed;

the following was clarified: the content of the concept of «formation of the value of moral autonomy of adolescents»;

was further developed: the content, forms and methods of forming the value of moral autonomy of adolescents in public organizations, pedagogical theories of creativity.

The practical significance of the dissertation research lies in the possibility of applying its results: 1. in the practical activities of public organizations, 2. for the implementation of the methodology for forming the value of moral autonomy of adolescents in public organizations and the introduction of innovative forms, methods in the educational practice of extra-educational social communities; 3.

during the development of a program for the formation of civil society in Ukraine, which requires a moral individual oriented towards democratic values; 4. Within the framework of the development of the author's methodology for enriching the educational process, for the development of civic competence of adolescents and for use in educational programs in the field of knowledge «Secondary Education» in higher education institutions.

The dissertation carries out a comprehensive analysis of domestic and foreign sources devoted to the problems of moral education, in particular the moral autonomy of adolescents. Approaches to the formation of moral beliefs and value orientations of the individual in adolescence, which are reflected in the concepts of human rights, civil liberties, individual responsibility and social activity, are considered. It is revealed that the relevance of the issues of moral self-determination of the individual remains unchanged throughout the history of mankind. Despite changes in the social order and the transformation of social institutions, the need for a harmonious combination of personal freedom and compliance with ethical norms continues to be a key factor in the development of civil society. It has been proved that the formation of moral autonomy in adolescents is closely related to their involvement in the activities of public organizations, where they gain experience of responsible behavior, self-realization, understanding of their own rights and obligations. The theoretical basis of the study is based on the position that the modern generation should be formed in the context of combining personal development with the values of democracy, social justice and ethical responsibility.

The dissertation focuses on the role of public organizations as important subjects of social influence that contribute to the formation of moral autonomy of adolescents. In particular, the importance of the activities of both domestic and international associations that actively implement morally-oriented programs and initiatives aimed at developing the value sphere of youth is emphasized. It is substantiated that these organizations not only complement the educational function of formal education, but also provide an informal moral and ethical environment in which adolescents can comprehend, accept and test moral norms. Through

involvement in socially significant activities, participation in trainings, discussions, projects and Internet platforms with a moral and ethical focus, young people get the opportunity to develop self-awareness, reflection and responsibility, which are key components of moral autonomy.

The results obtained will deepen existing ideas about the moral autonomy of the adolescent personality.

Structurally, the dissertation consists of an introduction and three consecutive chapters.

The ***introduction*** substantiates the relevance of the topic of the dissertation, defines its purpose, tasks, object, subject and methods of research, reveals the scientific novelty and practical significance of the results obtained.

In the first section «***Theoretical Foundations of the Formation of the Value of Moral Autonomy of Adolescents in the Conditions of Public Organizations***» the problem of moral autonomy in philosophical, axiological, psychological and pedagogical aspects is investigated, the systemic relationship between the formation of moral autonomy in adolescents at school and in extracurricular social activities is investigated. It is shown that a special period of the formation of autonomy is considered to be the senior adolescence. During this period, the personal characteristics of a teenager aged 14 – 16 acquire a new defining expression, with the help of which his autonomy is formed, namely: self-awareness, self-esteem, independence, self-affirmation, regulation of activity and behavior, volitional qualities, a sense of developing adulthood, as a result of which the ability to defend one's own views, make decisions, and set personally significant goals arises.

The experience of domestic and foreign scientists in the formation of the value of moral autonomy of adolescents in the context of public organizations is considered. The concepts of moral education and «character education» are defined, the difference between which lies in the focus of each sphere. It is noted that the efforts of the general secondary education institution are obviously not enough for the sustainable formation of moral autonomy of adolescents, because the main function of the school is the formation of students' subject competence, and the

construction of moral «competence» inevitably occupies a secondary place. Meanwhile, the education of spirituality and morality always has an incomplete, procedural nature and its results lie outside educational institutions. Therefore, modern adolescent public associations and organizations are in demand as an independent social institution that implements specific socio-pedagogical functions and has its own niche in civil society.

The concept of a teenage public organization is characterized as a voluntary, amateur, self-governing on the basis of the Charter (and other documents) of an equal association of children and adults, created for joint activities.

Understanding the goal allows you to define in a new way the tasks of the organization that contribute to the socialization and self-realization of a teenager in the context of moral autonomy: the formation of social skills in the economic, political and spiritual spheres; formation of motives for social activity; creation of conditions for self-realization of adolescents, disclosure of their creative potentials; stimulation of self-knowledge and self-education of members of the children's organization. The result of the implementation of this goal is the formation of readiness among the members of the organization to perform various social functions in society.

On the basis of various examples, the relationship between youth activity and political participation in adulthood is analyzed. The development of moral autonomy and political participation are intertwined in adolescence as well as in adulthood. Studies by foreign scientists have shown that moral identity in late adolescence is an important factor in predicting a stable political goal, the goal of engaging in political activity. The results indicate that the development of moral autonomy significantly affects the formation of political goals in the transition period of adulthood, and the role of public organizations here can hardly be overestimated.

It is argued that the basic principles of effective education of moral self-awareness and moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations should be the following: humanistic principle; individual principle; the principle of continuity (characterizes the process of education as continuous

throughout a person's life); the principle of integrity (consolidates the efforts of all subjects of education into one system); the principle of cultural conformity, according to which the education of moral self-consciousness of a growing person is carried out in accordance with the cultural conditions of society; the principle of natural conformity, that is, the education of moral self-awareness of children of older adolescence, taking into account their individual characteristics, temperament, qualities, inclinations, abilities, etc.; the principle of pedagogical competence, which consists in the expedient use of pedagogical forms, methods, selection of content, pedagogical tact; the principle of stimulation (determined by faith in the child's strength and abilities, his ability to achieve high results, motivation for self-organization, self-education and self-improvement).

The analysis of philosophical, psychological, axiological and pedagogical approaches to understanding moral autonomy allows us to assert that this category is considered as a key factor in the moral development of the individual, which is formed in the process of active interaction with the social environment. Of particular importance in the context of adolescence is the subject's awareness of himself as an autonomous, responsible person capable of moral self-determination.

Based on the generalization of scientific approaches and the results of our own research, we interpret the value of teenager’s moral autonomy as an integral personal characteristic, which is manifested in the inner readiness and ability to act on the basis of one’s own moral convictions, to realize and accept ethical responsibility for one’s actions, to orient oneself with universal values in interaction with the social environment, in conditions of growing independence and self-determination, which is key factor in the formation of personality.

Such an author’s understanding of the category allows us to clearly define the object and subject plane of research, as well as to form a holistic methodology for the formation of the value of moral autonomy in the activities of public organizations.

In the second section – «***Diagnostic basis for the formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations***» the

criteria, indicators and levels of formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations are proposed.

It has been shown that the preservation of autonomy implies the preservation of emotional resonance with others with the relative impenetrability of one's personal boundaries. In the structure of autonomy today, it is customary to distinguish two levels - individual and social. The individual level is a set of personal characteristics that make a given individual unique, while the social level is associated with the identification of the individual with the norms and expectations of the social environment in which he is «immersed». These levels are closely interrelated, since a person's ideas about himself arise as a result of the formative influence of social institutions on him. An individual's own norms may coincide with the norms and roles that he adopts during social interactions. For the formation of a stable autonomy based on identity, it is necessary to achieve a certain balance of individual and social levels.

The manuscript argues that the indicators of the manifestation of the value of adolescents' moral autonomy are three levels (low, medium, high) of the formation of parameters that characterize it. The levels of autonomy formation as a whole are represented by the corresponding indicators. All three levels have a corresponding essential characteristic.

The presented study involves a multidimensional experiment. Plans for multivariate research, particularly experimentation, are generalizations of traditional schemes for n-dependent variables. A multilevel factor experiment is carried out to study the influence of 1.2,..., m independent variables also on one dependent variable. A multivariate experiment involves a scheme m x n, where m is the number of independent variables, n is the number of dependent variables. In addition, it is necessary to identify the influence of the level of each independent variable, as well as the influence of their interaction on the correlation between the two dependent variables. A multidimensional test and experiment measures not one, but several personality properties, so in the general case there is. three of the form JxP, where each indicator correlates with a property.

To formulate a methodology for diagnosing the levels of formation of the value of moral autonomy of adolescents, pedagogical factors of the formation of moral autonomy of adolescents (general constructs) were evaluated. When developing the diagnostic methodology, the methodology for compiling ESG (environmental, social, governance) ratings was taken as a basis. For convenience, we will keep the designations, adapting them for our study – diagnosing the level of value of moral autonomy of adolescents as a system of three components: social moral autonomy (S), civil (G) and environmental (E). The final abbreviation is SGE.

The methodology includes a number of criteria for each of the components; Each criterion is evaluated (from 1 to 10). The final rating functionality is calculated as a weighted average score according to the criteria. Depending on the score scored, the participant is given an appropriate rating of the level of formation of the value of moral autonomy.

For diagnostics, 6 categories are provided with the following rating functionality (see Table 2.1).

The principle of «averaging» is used, which means the use of arithmetic mean scores in the calculation for each of the blocks S, G, E and in the final calculation of the rating based on three scores on blocks S, G and E. Averaging allows you to apply the principle of «relevant indicators», improving the quality of the assessment by blocks. The principle of «averaging» allows you to level the significance of the significant influence of one of the factors within the block and some blocks over others, both in the positive and negative directions. A high level of rating under this model can be achieved only with a high level of assessment for each of the blocks S, G and E.

The final score of the model corresponding to the rating score is calculated as the arithmetic mean of the score points for three blocks: S, G and E. The result of a comprehensive (qualitative and quantitative) analysis is the determination of the final SGE rating. The level of the SGE rating is determined on the basis of the final score, which is calculated as the arithmetic mean of the ratings of the three key blocks S, G and E through the table of its correspondence to the calculated rating.

For the purpose of experimental research, a temporary (educational) public organization was created on the basis of two classes of the tenth year of study (more details about the site for the experiment, the working conditions of the organization and the relationship with the curriculum are described in Section 3) with the prospect of its further registration. In total, adolescents aged 15-16 took part in the experiment: 164 participants of the experimental group and 176 participants of the control group. There were four weeks experiment, during which participants must prepare and present a draft plan of practical actions in accordance with the tasks.

The obtained data on the state of formation of the value of moral autonomy of adolescents are considered as an informational basis for increasing the level of value of moral autonomy and the development of a methodology that has been implemented in the activities of public organizations.

A description of the approbation of the methodology, results, discussion and implications of the experiment are presented in Chapter 3 – «***Organization, conduct and analysis of the results of experimental verification of the effectiveness of the methodology for the formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations***».

Thus, in particular, the choice of the topics of the cases is substantiated – the sustainable development of these SDGs as an invisible part of the formation of civic identity and moral autonomy of adolescents in the modern world. In addition, the format of the cases was chosen taking into account the further formulation of the general matrix of pedagogical conditions for the formation of the value of moral autonomy of adolescents. The proposed cases are the so-called VUCA cases (VUCA (volatility, instability, uncertainty, uncertainty, complexity, ambiguity, ambiguity). VUCA is a concept that describes not a temporary state of the environment, but a new modern reality, to which it is important to adapt and be ready at the level of competencies, behavior and thinking.

Cases developed on the basis of the VUCA concept teach older teenagers to make decisions in conditions of incompleteness/limited information, to find meaning in contradictory and heterogeneous information, as well as to look for

connections between various factors. VUCA cases allow you to develop variability of thinking, the ability to switch between different alternatives, and abandon your decision in favor of the best for a particular situation. In addition, such cases help to form a communicative model of decision-making, tolerance to contradictions.

The features and characteristics of the experimental environment for checking the effectiveness of forms, methods, techniques and means of forming the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations are described.

Based on theoretical principles and the results of the experimental study, the mechanism for forming the integral value of moral autonomy in adolescents within the context of community organizations is presented in graphic form as a generalized scheme. (Fig. 3.4.).

The analysis of the results of experimental work showed the effectiveness of the developed methodology for forming the value of moral autonomy in adolescents in the conditions of public organization.

Our research shows that adolescent (youth) public organizations have a great potential for the formation of the value of moral autonomy in adolescents. The results of this study can be used in educational practice in the creation and implementation of curricula and courses in the field of civic education, sustainable development, pedagogy of adolescence, as well as as methodological recommendations for the work of volunteer organizations and environmental educational activities, in the activities of authorities in the development of sustainable development programs.

The conclusions contain the main results of the study and promising directions for further pedagogical research.

Keywords: public organizations, citizenship, civic identity, moral autonomy, moral identity, character education, civic position, formation of values, adolescents, youth, high school students.

Key words: public organizations, civic identity, moral autonomy, moral identity, character education, civic position, value formation, adolescents, high school students.

LIST OF THE APPLICANT'S PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

Collective monographs

1. Mazur, Svitlana (2023). Philosophical framework for diagnostic value of moral autonomy of adolescents. *Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions*. **Monograph.** Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, 2023. P.599-610.

Publications in scientific professional publications of Ukraine:

2. Mazur, S.O. (2021). Formation of the value of moral autonomy of adolescents as a scientific and pedagogical problem. Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University Series: Pedagogy. 2(27). 161-166.

3. Mazur, S.O. (2023). Moral autonomy of adolescents in a social context. Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects. Collection of Scientific Works / Ministry of Education and Science of Ukraine, Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov. Issue 91. Kyiv: Helvetica Publishing House, 160-165.

4. Mazur, S.O. (2023). Formation of the value of moral autonomy of adolescents in the context of public organizations. Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University Series: Pedagogy. 2 (31). 178-182.

5. Mazur, S.O. (2025). Formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations: features and characteristics of experimental research. Current issues of the humanities: / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushny, V. Ilnytsky, I. Zymomrya]. Drohobych: Publishing house

"Helvetica", Issue 83. Volume 2. 331-337. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-2-49

List of publications certifying the approval of the dissertation materials:

6. Mazur, S.O. (2023). Autonomy and morality of the individual as a psychological and pedagogical problem. Student's scientific space: searches and finds. Materials of the X All-Ukrainian scientific and practical student Internet conference (March 31, 2023). Kyiv. 368-372;

7. Mazur, S.O. (2023). Systemic approach to the formation of personal autonomy and moral autonomy in adolescents at school and in extracurricular social activities. Culture, education and society: challenges of time and development strategies in new realities. Materials of the scientific and practical conference with international participation (April 28, 2023). Alicante (Spain) - Odesa - Zaporizhia. 8-12;

8. Mazur, S.O., Shevchenko, S.O. (2024). Formation of the value of moral autonomy of adolescents as a prerequisite for the further development of soft skills. Development of soft skills in the process of educational activity: theory and practice. Materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference "Development of Flexible Skills (Soft Skills) in the Process of Educational Activity: Theory and Practice" (February 22, 2024). Glukhiv. 218-220.

ЗМІСТ

ВСТУП.....27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ…….....37
1.1. Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій як наукова проблема……..…….37
1.2. Сутність і зміст цінності моральної автономії підлітків…….53
1.3. Досвід вітчизняних та зарубіжних вчених у формуванні цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.....72
Висновки до першого розділу…….……118
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИЧНА БАЗА ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ……120
2.1 Критерії, показники та рівні формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.....120
2.2 Діагностика рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків.....132
2.3. Формування концептуальної основи експериментального дослідження для моделювання матриці формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.....149
Висновки до другого розділу.....164
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ……...166
3.1 Методика формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій ……..……166
3.2 Особливості та характеристика експериментальної перевірки ефективності форм, методів, прийомів та засобів формування цінності

моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій…….175
3.3 Організація та проведення експериментальної роботи…….....183
3.4 Аналіз та імплікації результатів педагогічного експерименту……..193
Висновки до третього розділу……..…209
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…….212
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……218
ДОДАТКИ……..…250

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах сучасності підлітки нерідко відчувають розгубленість через відсутність сформованої системи цінностей. У демократичному суспільстві молодь має орієнтуватися на демократичні цінності, серед яких провідне місце посідає моральна автономія. Водночас ця цінність не завжди розвивається у кожної молодої особи, оскільки не всі підлітки повноцінно інтегровані в соціальний контекст. Варто зазначити, що всі демократичні цінності, зокрема моральна автономія особистості, можуть функціонувати та реалізовуватися виключно в умовах громадянського суспільства з його багатоманітними формальними й неформальними інституціями. Підліток, залучений до життя громади, шукає соціальне середовище, яке забезпечує підтримку та повагу, адже людина насамперед постає як моральна істота у взаємодії з соціумом.

У підлітковому віці спілкування та встановлення нових соціальних контактів сприяють розвитку свідомості, емоційної сфери, формуванню навичок у різних видах діяльності. Це, у свою чергу, впливає на систему цінностей особистості, яка виявляється у взаємодії з соціальним середовищем із урахуванням особистісної здатності до морального вибору. У цьому контексті формування моральної автономії як позитивної демократичної цінності постає як одне з пріоритетних завдань розвитку громадянського суспільства.

Більш того, використання технологій у підлітковому віці сприяє досягненню дорослої ідентичності та надає докази того, що технологічні об’єкти, такі як смартфони, стали перехідними об’єктами для підлітків. Почуття та поведінка, пов’язані з використанням бажаного пристрою, узгоджуються з почуттями та поведінкою, пов’язаними з використанням «перехідного об’єкта» (Фредерік, 2014). Цифрове середовище має безпосередній та доволі амбівалентний вплив на формування моральної ідентичності підлітка, поєднуючи як потенціал мультикультурного розвитку,

так і ризики девіантних впливів..

Тема автономії та гетерономії у сучасних дослідженнях набуває особливої актуальності та виразності. Водночас поняття автономії та свободи особистості тривалий час залишалися поза фокусом уваги педагогічної науки. Складність цих понять зумовлена їх багатозначністю та різним трактуванням у межах філософії, психології, соціології та інших гуманітарних дисциплін. Проблема автономності особистості у контексті дилеми між необхідністю, обов'язком і свободою дії, а також самостійністю прийняття рішень має глибоке історико-філософське підґрунтя. Її витоки можна простежити у творах античних мислителів, філософів Середньовіччя, а також у новоєвропейській філософській і педагогічній думці. Так, це концепції свободи Арістотеля, Августина Аврелія, Ж.Ж. Руссо, Б. Спінози, Г. Ляйбніца, І. Канта, Г. Гегеля, І. Фіхте, Л. Фейєрбаха, Ф. Ніцше, М. Гайдеґґера, Ж. Сартра, М. Горкгаймера, Г. Маркузе та інших. Питання індивідуальної автономності представлено у роботах Г. Франкфурта, Дж. Дворкіна, Р. Нілі, А. Меле, Дж. Крістмена, М. Ошаної, М. Фрідмена, М. Бретмена, С. Вольфа, П. Бенсона, Т. Хілла, К. Корсгаарда, Дж. Драйдена, Дж. Валдрона та інших. Предметом психологічних досліджень свобода і автономія особистості стала у роботах Е. Фромма (середина XX століття), і до сьогодні цю тему пов'язують із дослідженнями В.Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєвої, В. Чернобровкіної та ін. Сучасні вчені розуміють автономію як результат соціалізації, засвоєння соціального досвіду (І. Бех); виключно особистісну характеристику, що допомагає набувати розвитку, самореалізації (Б. Братусь); потребу людини у самотворенні (Д. Леонтьєв); здатність людини до самостійної регуляції власного життя (О. Дергачова) тощо. У психологічних дослідженнях розвиваються поняття «загальносуспільні та особистісні моральні цінності», «суверенні моральні цінності» (В. Педоренко).

У світовій педагогічній літературі автономію, свободу, самостійність розглядають як важливий чинник у повноцінному розвитку людини. Зокрема, у теорії самодетермінації (Е. Десі, Р. Раян) автономія особистості представлена

в структурі мотивації людини. Такі вчені, як В. Бейерс, М. Нум, А. Парра вважають, що автономія має структуру, в якій є декілька компонентів, а саме: когнітивний, емоційний, поведінковий, функціональний.

Новизна теми дослідження полягає в тому, що не зважаючи на закріплення автономії у законодавстві як «права суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом» (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII), законодавче закріплення термінологічного поняття «автономність і відповідальність» як «здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341), проблематика створення педагогічних умов формування цінності моральної автономії особистості із урахуванням світового та українського досвіду є малодослідженою.

Зокрема, у сучасній педагогічній науці досі відсутні системні дослідження, присвячені формуванню моральної автономії особистості на різних вікових етапах її розвитку. Вчені досліджують питання моральності, морального виховання особистості як в Україні, так і окремих зарубіжних країнах (І.Бех, Л. Бондар, Т. Вечерок, Т. Глоба, К. Чорна, К. Журба, С. Подпльота, С. Сіроїжко, І. Шкільна, Ю. Шевченко та ін.). Також існують дисертаційні дослідження, в яких розкриваються теоретичні і методичні аспекти роботи педагогів загальних середніх закладів освіти, які опікуються питаннями формування у підлітків загальнолюдських цінностей (Г. Бондаренко, В. Сергєєва); формування у підлітків гуманістичних цінностей у сфері позашкільної освіти (В. Лопатинська); формування у підлітків моральних цінностей у процесі взаємодії сім'ї і школи (В. Короленко), розвитку громадянськості підлітка та етносоціального виховання підлітків

(Т.Окольнича) та ін. Але, як на нашу думку, проблема визначення педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків із урахуванням світового та українського досвіду, освітніх практик громадських організацій, потребує комплексного наукового дослідження.

Моральну автономію можна розглядати як показник соціальної зрілості людини, її успішності, індикатор гармонійного розвитку особистості. Ця цінність сприяє самовираженню, самоствердженню підлітків, розкриває її своєрідність та неповторність кожної особистості, даючи можливість усвідомити своє призначення у світі, розкрити різні «життєві світи» та моральні почуття інших людей. Вона також формує почуття захищеності, впевненості та довіри.

На нашу думку, формування моральної автономії слід починати у підлітковому віці, оскільки в цей період відбувається інтенсивне формування особистості та розвиток системи її персональних цінностей. У підлітковому віці особистість перебуває на порозі прийняття стратегічних рішень, які в подальшому визначатимуть її долю. З іншого боку, підліток в цей період відчуває залежність у різних сферах: від батьків або осіб, що їх заміщують, від соціального оточення, від норм, які регламентують його поведінку, тощо. Незважаючи на ці залежності та вікові кризи, підліток має визначити напрямок для побудови програми свого майбутнього. Завдання представників громадських організацій у демократичному суспільстві полягає в тому, щоб розкрити перед підлітком можливості для конструювання перспектив у професійному та особистісному житті, показати палітру цінностей, серед яких цінність моральної автономії є однією з найважливіших.

Одним із новоутворень підліткового віку є процес визначення власного майбутнього, тобто, саме у цьому віці набувають розвитку процеси самовизначення, самотворення (І. Шкільна, Н. Палагіна). Важливим для даного вікового періоду є те, що відбувається інтенсивний розвиток свідомості та самосвідомості, формується у тісному зв’язку з соціальними нормами, цінностями та ідеалами суспільства (Г. Костюк). У цьому напрямі

переплітаються дві лінії: з одного боку − самостійність, свобода, самотворення, із іншого – підпорядкування власної поведінки моральним нормам суспільства, розвиток моральних цінностей.

Формування цінності моральної автономії підлітків ґрунтується на низці передумов, серед яких – розвиток мислення, формування навичок аргументації, здатність сприймати, застосовувати та оцінювати відповідні моральні норми, систему моральних вчинків; розвиток емоційності, відчуття задоволення від вільного морального діяння; накопичення досвіду морального діяння у соціальному середовищі; вміння оцінювати моральні норми середовища, його вплив на моральну автономію особистості.

У підлітковому віці особистість прагне пізнати власне «Я», накопичує досвід здійснення моральних вчинків, і представники громадських організацій, в яких перебуває підліток за власним бажанням у вільний від навчання час, повинні бути підготовленими до проведення педагогічної роботи за напрямом формування цінності моральної автономії. У зв’язку з цим особливо важливим є виокремлення педагогічних умов даного процесу, розробка діагностичної бази та, відповідно, наповнення змісту виховного процесу сучасними виховними технологіями.

Порушена проблема актуалізується такими *суперечностями*:

– між суспільною потребою у вихованні морально автономної, відповідальної особистості та недостатньою увагою до цього процесу у діяльності громадських організацій;

– між потенціалом громадських організацій як середовища неформального виховання моральних цінностей та відсутністю цілеспрямованої педагогічної стратегії формування моральної автономії підлітків;

– між необхідністю розвитку в підлітків здатності до самостійного морального вибору, саморефлексії, етичної відповідальності та недостатньою розробленістю педагогічних умов і технологій, що забезпечують формування таких якостей у громадському середовищі;

– між прагненням підлітків до самореалізації, автономного визначення життєвих цінностей і обмеженим залученням громадських організацій до підтримки цього процесу в моральному вимірі;

– між необхідністю наукового осмислення педагогічного потенціалу громадських об’єднань у розвитку моральної автономії та фрагментарністю науково-методичного супроводу цього напрямку діяльності.

Актуальність проблеми, необхідність її теоретичного осмислення зумовили вибір теми дослідження: «Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій».

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності 2020-2022 рр. «Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах освітніх трансформацій» (номер державної реєстрації 0120U101660), 2023-2025 рр. «Підготовка майбутніх фахівців педагогічної освіти в умовах європейської освітньої інтеграції» (номер державної реєстрації 0123U105311). Тема затверджена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол №6 від 03.12.2021р.) та уточнена Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 5 від 30.10.2025 р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування методики формування цінності моральної автономії старших підлітків у громадських організаціях України з урахуванням їхнього виховного потенціалу.

Для досягнення поставленої мети у дисертаційному дослідженні передбачається визначення наступних завдань:

1. Теоретично обґрунтувати проблему формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій, виявити концептуальні підходи до проблеми та уточнити зміст поняття «цінність моральної автономії підлітка».

2. Виявити виховний потенціал громадських організацій, лідерів

позаосвітніх соціальних спільнот у процесі формування цінності моральної автономії підлітків.

3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості цінності моральної автономії підлітків в умовах діяльності громадських організацій.

4. Розробити та експериментально перевірити методику формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Об'єкт дослідження – процес формування цінності моральної автономії підлітків.

Предмет дослідження – методика формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

Методи дослідження. Для досягнення мети та поставлених завдань заплановано використання таких методів:

1) теоретичні – аналіз, синтез, систематизація, узагальнення ідей, концепцій, основних підходів, що знаходяться у полі проблеми формування цінності моральної автономії підлітків;

2) емпіричні – бесіда, спостереження, анкетування, інтерв'ю, тестування, констатувальний і формувальний експерименти. Заплановано у рамках дослідження використання різних діагностичних методик, а саме: тест особистісної автономії (М. Нум), тест автономії у визначенні взаємостосунків із батьками (Л. Стейнберг, С. Сілверберг), тест «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич), анкета для вивчення потреб особистості підліткового віку, анкета для визначення здатності до прийняття стратегічних рішень тощо;

3) методи математичної статистики для виявлення достовірності результатів експериментального дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл та громадських організації таких міст, як Київ, Запоріжжя, Дніпро, Балта. До формувального експерименту було залучено 164 учасники підліткового віку експериментальної групи та 176 учасників контрольної групи. Результати дослідження впроваджено в роботу Балтійського ліцею №1 імені Олеся Гончара Білтійської міської ради Одеської

області (Довідка №281/01-35 від 09.12.2024 р.), Ліцею №24 Мелітопольської міської ради Запорізької області (Довідка № 209 від 30.10.2024 р.), Громадської організації БФ «Соціальний фонд» (довідка 11 від 26.12.2024 р.), Дослідно-аналітичної агенції «Інсайто» (довідка № 16/24 від 27.12.2024 р.); Благодійної організації «Центр розвитку, корекції, психіатричної, психологічної, педагогічної допомоги для дітей та дорослих «Територія розвитку»» (довідка № 5 від 16.10.2024 р.), а також обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (впродовж 2021-2024 рр.).

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у тому, що:

уперше: на основі системного підходу визначено сутність і структуру моральної автономії підлітка, узагальнено цілісний комплекс характеристик моральних дій, що базуються на автономності особистості; розроблено та експериментально перевірено методику формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій; виявлено виховний потенціал громадських організацій та лідерів позаосвітніх соціальних спільнот щодо формування цінності моральної автономії підлітків; розкрито особливості процесу формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій;

було уточнено: зміст поняття «цінність моральної автономії підлітка»;

набуло подальшого розвитку: зміст, форми й методи формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій, педагогічні теорії творчості.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у можливості застосування його результатів: 1. у практичній діяльності громадських організацій, 2. для реалізації методики формування цінності моральної автономії підлітків у громадських організаціях та упровадженні інноваційних форм, методів у виховну практику позаосвітніх соціальних

спільнот; 3. під час розроблення програми формування громадянського суспільства в Україні, що потребує морального індивіда, зорієнтованого на демократичні цінності; 4. У рамках розроблення авторської методики для збагачення освітнього процесу для розвитку громадянської компетентності підлітків та для використання в освітніх програмах галузі знань «Середня освіта» у закладах вищої освіти.

Вірогідність та достовірність результатів наукової роботи забезпечується науковим обґрунтуванням її положень (мети, завдань, об'єкта, предмета), доцільним вибором комплексу методів дослідження, системним аналізом джерельної бази.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було оприлюднено на наукових та науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня*:*

– *міжнародних* «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти»; (м.Львів, 18-19 лютого 2023 р.), «Science and Education» (Велика Британія, м. Ліверпуль, 27-28 лютого 2023 р.), «Духовність як умова збереження людства» (м.Київ, 8 червня 2023 р.), з міжнародною участю «Культура, освіта та суспільство: виклики часу та стратегії розвитку в нових реаліях»: (Аліканте (Іспанія) – Одеса – Запоріжжя, 28 квітня 2023 року),

– всеукраїнських: «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (м.Київ, 31 березня 2023 року),

Публікації. Основні матеріали дисертаційної роботи опубліковані у 8 одноосібних публікаціях автора та 1 у співавторстві, зокрема: 5 статей у фахових наукових виданнях України та інших держав (з яких – 4 в наукових виданнях України, 1 – у науковому періодичному закордонному виданні); 1 – розділ в колективній монографії, 3 – апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, викладені в роботі, одержані автором самостійно. Ідеї та думки, що належать співавтору статті, у роботі не використовувались. У статті «Формування цінності моральної автономії підлітків як передумова подальшого розвитку гнучких умінь (soft

skills», підготовленій у співавторстві з С. Шевченко (Мазур &Шевченко, 2024), здобувачеві належить аналіз теоретичних аспектів формування цінності моральної автономії підлітків як передумови подальшого розвитку гнучких умінь.

Дисертація не містить текстових запозичень без належного посилання на джерело та відповідає принципам академічної доброчесності.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Список використаних джерел налічує 332 найменування, із них 272 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

1.1. Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій як наукова проблема

Проблема особистої автономії є водночас широко обговорюваною та недостатньо невивченою темою в сучасній психології. Автономія особистості виявляється в умінні ставити перед собою життєві цілі, приймати особисті та вільні рішення, демонструвати впевненість у собі, самостійність, і зрілість (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова), самоуправління і самовизначення (Е. Дезі, Р. Райан), саморегуляція (А. Бандура, Р. Ф. Баумейстер та ін.), свобода дій, ініціативи, цілепокладання (Е. Еріксон), перехід від симбіозу диференціації та індивідуації (А. Фрейд, М. Малер, Д. Віннікотт, Х. Когут, П. Блос та ін.), емоційна відключеність (Я. Штейнберг, З. Сільверерг та ін.), управління своїми мотивами і смислами (Д. А. Леонтьєв), оволодіння внутрішнім світом у широкому розумінні (Я. Вигодський) - все це вбачається як автономія особистості. Автономія особистості охоплює й концепцію самостійності, що особливо важлива в підлітковому віці. Відокремлення від батьків, розвиток самосвідомості, самовизначення та адаптація до соціокультурних норм – усе це є фундаментом особистісного становлення. Моральна ідентичність та моральна автономія, на відміну від загального поняття моралі, розглядаються як форми індивідуальної моральної свідомості - як внутрішній кодекс, набір етичних правил і принципів, яких дотримується особистість на основі самостійного вибору. Мораль, у свою чергу, постає як регулятивна функція поведінки, що виявляє рівень вихованості людини, її здатність діяти відповідно до власних моральних переконань у реальних життєвих ситуаціях.

Процес орієнтації підлітка у моральній сфері та становлення автономної моралі (Ж. Піаже) нерозривно пов’язаний із становленням автономії

особистості в єдності всіх її чотирьох компонентів – когнітивного, поведінкового, емоційного та ціннісного (Malti, 2013). Рівень автономної моралі - це впевненість у тому, що не норма і правило тяжіють над людиною, а сама людина породжує норми та правила у співпраці з іншими людьми. Виходячи з уявлення про те, що вектор розвитку моралі – рух до автономії у моральному судженні та вчинку, можна висунути припущення про взаємозв'язок та взаємозумовленість компонентів автономії у становленні моральної свідомості. У психології морального розвитку традиційно виділяють два основних принципи, що лежать в обґрунтуванні морального вибору: принцип справедливості, орієнтований на когнітивні складові моральної свідомості, та принцип турботи, заснований на співчутті та співпереживанні іншій людині (Алєксєєва, 2009).

Нормативний когнітивно-структуралістський підхід, розроблений Ж. Піаже та Л. Кольбергом, проголосив провідним принципом моральної поведінки принцип справедливості та зосередив увагу на вивченні когнітивної складової моральної свідомості (Levingston, 2009; Sarancha, Mnyshenko, & Khilya, 20214). Альтернативою нормативному когнітивному підходу став емпатійний підхід Гіллігана, де принцип турботи, емпатична орієнтація на потреби та потреби, почуття та переживання іншої людини є основними (Gilligan, 1976). Цікавим питанням є те, якою мірою становлення особистісної автономії в підлітковому віці зумовлює характер орієнтації в моральній сфері та перевагу принципу турботи або принципу справедливості у сфері моральних суджень та цінностей. Специфіка сучасної соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці створює умови для підвищеної чутливості до розв'язання різних завдань розвитку, у тому числі задач морального розвитку, становлення автономії (Paraskeva-Hadjichambi, 2015). З урахуванням того, що розвиток когнітивної автономії зумовлює розвиток самооцінної діяльності, оскільки зовнішня оцінка «врощується» у внутрішню, що дозволяє особистості приймати власні рішення незалежно від інших та критично осмислювати реальність, можна припустити, що зростання рівня автономії

зумовлює формування високої самооцінки моральних якостей (Лаппо, 2018).

У різних дослідженнях було отримано підтвердження гіпотези про те, що високий рівень автономії пов'язаний із високою самооцінкою моральних якостей, що відбиває перехід до самостійної внутрішньої оцінки на основі власних критеріїв. При високому рівні автономії спостерігається підвищення моральної самооцінки у всіх сферах, що досліджується: Я-реального, Я-реального в різних контекстах спілкування - з батьками, вчителями, друзями, Я-ідеального (яким я хотів би бути) (Frimer & Walker, 2009).

Зростання автономії в підлітковому віці, пов'язане з феноменом емоційно-особистісного егоцентризму (Д. Елкінд), і знаходить відображення в особливостях розвитку моральних суджень у цьому віці. Нижчий рівень автономії пов'язаний з більшою орієнтацією підлітків на моральні судження конвенційного рівня (Л. Кольберг) та ідею турботи та самопожертви (К. Гілліган-Н. Айзенберг). Більш високий рівень емоційної та поведінкової автономії спрямовує підлітка у бік перегляду/ігнорування колишніх звичних орієнтирів та підстав морального вчинку. Однак гетерохронність розвитку автономії у підлітковому віці не забезпечує умов самостійного пошуку орієнтирів у побудові моральної дії та, швидше, ставить перед підлітком завдання формування автономної моральної позиції, ніж надає можливості її вирішення. Отже, можна дійти висновку у тому, що взаємозв'язок автономії та морального розвитку носить складний нелінійний характер. Автономія сприяє підвищенню у підлітка рівня моральної самооцінки та впевненості у собі, створюючи основу формування моральної ідентичності, однак на рівні вибору пріоритетних цінностей та моральних суджень розвиток автономії пов'язаний з відмовою підлітка від прямування звичним способом у сфері моральних норм та пріоритетів та переорієнтацією на пошук нових самостійних рішень.

Це проявляється у меншій значущості для підлітків цінностей турботи про інших і на рівні моральних суджень – у зниженні готовності орієнтуватися на думку інших при вирішенні моральних дилем та готовності до самопожертви заради інших. Така особливість дає підстави розглядати

підлітковий вік як сензитивний період для формування власної моральної позиції, заснованої на усвідомленому особистісному виборі.

Водночас сама по собі діяльність не є автоматичним чинником виховання моральної самосвідомості підлітків – учнів загальноосвітніх навчальних закладів. За відсутності ціннісного наповнення вона може бути нейтральною або навіть шкідливою з огляду на виховний вплив. Лише за умови набуття морального досвіду та гуманних взаємин у процесі особистісно значущої й соціально вагомої громадської діяльності на благо суспільства, народу, культури цей процес набуває справжньої виховної значущості для формування моральної самосвідомості молоді.

Говорячи про педагогічний аспект моральної автономії підлітків, не можна залишити поза увагою наукову спадщину видатних педагогів минулого століття – зокрема, В. Сухомлинського. Педагогічне осмислення В. Сухомлинським проблеми морального самоусвідомлення особистості збігалося з найвиразнішим державним ідеологічним тиском щодо цього аспекту наукових досліджень. Філософський екзистенціалізм, який найбільше був залучений до згаданого напряму творчого пошуку, оголошувався ідеалістичним вченням. Радянська психологія і педагогіка в галузі самосвідомості особистості допускала діяльнісний підхід, та й то лише в Марксовому розумінні категорії діяльності. Тому не дивно, що глибинні механізми формування духовного світу особистості не розкриті навіть в роботах цього видатного вченого-педагога. Теорії самосвідомості Бернса, Віклунда, Кона, Роджерса Століна та інших учених з’явилися дещо пізніше за час життя і творчості В. Сухомлинського, тому цілком зрозуміло, чому видатний педагог не залишив комплексного дослідження з цього питання. Проте в його працях є ряд суджень і положень, узагальнення яких дає змогу розглянути його позицію щодо ролі самосвідомості в морально-духовному розвитку особистості.

У педагогічній феноменології В.Сухомлинського насамперед слід виокремити відповідну методологічно-виховну лінію. Виховна стратегія

В.Сухомлинського – це глобальна антиномія (протилежність) «навколишній світ – людина». Для В. Сухомлинського пізнання цієї антиномії, тобто довкілля і себе, не було самоціллю: це необхідно, але тільки перший етап. Головною метою було виховання в особистості такого ж загального ставлення до світу. Для Сухомлинського світ знань – це насамперед глибоке розуміння цінностей, матеріальних і духовних скарбів, здобутих людством.

Тому тільки світ у контексті людських прагнень і зусиль мислився педагогом як невідворотний імператив виховання підростаючої особистості. Саме основне ставлення до такого розуміння світу конкретизує В. Сухомлинський. Це відповідальність перед творчим і рукотворним світом людини, перед матеріальними і духовними цінностями людства. Таке глибоко усвідомлене ставлення неможливо сформувати без глибокої рефлексії, процесу самоусвідомлення. За задумом педагога, рефлексія як мислення про себе спрямована не стільки на когнітивні утворення особистості, скільки на її емоційно-чуттєву структуру та відповідні властивості, якості, установки, на основі яких вони виникають. Адже відповідальність підростаючої особистості перед світом зовнішніх цінностей в принципі неможлива без самовідповідальності. Тут повинен повною мірою проявитися весь морально-духовний образ *Я*, який сформувався в дитини в цей час.

Концептуалізуючи думки В. Сухомлинського, у самосвідомості як процесі можливо вичленити три основні його складові: розуміння, емоційне переживання і автономія, з «інтегрованою» в неї самооцінкою. Ці види самоставлення мають бути предметом уваги вихователя. Особливої значущості набуває цей напрям психолого-педагогічної діяльності саме в підлітковому віці. Нехтування ним призводить до важковиховуваності з усіма її наслідками. Розуміння, емоційне переживання й оцінювання самого себе має бути пов’язане із суспільно значущим змістом життєдіяльності вихованця, конкретніше – із творенням добра для іншої людини, блага для суспільства загалом. В іншому разі особистість самоізолюється, її життєва програма не враховує достатньою мірою іншої людини; вона ніби перестає помічати, що

живе серед людей. Звідси дисгармонія у системі соціальних відносин, вияви асоціальної поведінки – тобто, негативно спрямованої моральної автономії.

Автономія особистості окреслюється як здатність індивіда самостійно керувати своїми вчинками. Ідеї автономії особистості тісно пов'язані з поняттям свободи. У той же час автономія тісно пов'язана з поняттям ідентичності – це відчуття особистістю того, ким вона є, і кожна людина має унікальний спосіб бачити себе. Еріксон (1963) припустив, що ідентичність вкорінена в самій суті людини. Ідентичність є центральною сутністю людини; вона формується всередині і відбивається назовні. Почуття ідентичності особистості розвивається переважно саме в підлітковому віці. Формування особистості є однією з головних завдань розвитку підліткового віку (Еріксон, 1968). Ідентичність є вирішальним компонентом характеру людини, і вона може орієнтувати її поведінку, оскільки люди схильні поводитися відповідно до своїх переконань і цінностей (Burk, 1980; McAdams & Cox, 2009; Moshman, 2004; Pearson & Bruess, 2001; Pratt , Hunsberger, Pancer & Alisat, 2003; Splitter, 2010). Переконання та цінності є основними компонентами особистості.

Мораль – це ще один аспект розвитку, який значно розвивається в підлітковому віці. Він символізує турботу (Moshman, 2005), справедливість (Berkowitz, 2012a; Moshman, 2005) і прагнення до добробуту людини (Berkowitz, 2012b; Moshman, 2004). Інтеграція ідентичності та моралі починається в ранньому підлітковому віці і поширюється на доросле життя (Berkowitz, 2012a; Damon, 1984; Erikson, 1968). Моральна ідентичність визначається зарубіжними авторами як грань ідентичності. Моральна ідентичність – це ступінь індивіда, який розглядає свій моральний характер як домінуючу частину своєї самооцінки (Bock & Samuelson, 2015). У підлітковому віці сім'я та школа є двома основними контекстами розвитку моральності та ідентичності (Frimer & Walker, 2009). Роль школи як соціального контексту впливає на різні аспекти розвитку підлітків, пов'язані з ідентичністю. Це має значний вплив на розвиток моральної ідентичності людини (Moshman, 2005).

Одним із ключових моментів у розвитку старших підлітків є суттєво інтенсивніший, порівняно з попередніми віковими етапами, розвиток моральної самосвідомості. Саме в цьому віці підліток починає усвідомлювати себе як особистість із певними рисами. Моральна самосвідомість, а також моральна автономія як її похідна, досягають якісно нового рівня розвитку, стають своєрідним ядром особистості, виступаючи провідним психічним утворенням підліткового віку та акумулюючи основні зміни в розвитку особистості на цьому етапі онтогенезу. Старший підлітковий вік є переломним етапом становлення моральної самосвідомості, початок формування цілісного «Я», поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Саме моральна самосвідомість забезпечує підлітку можливість пізнавати, осмислювати та переживати свій внутрішній світ, а також формувати відповідальне ставлення до себе як моральної особистості.

У школах реалізуються різні освітні підходи, які підтримують розвиток підлітків. Виховання характеру є одним з успішних підходів до підтримки розвитку підлітків (Berkowitz, 2012a, 2012b). Водночас, виховання характеру є загальним терміном, який охоплює дуже різні освітні підходи, причому підходи дуже різних напрямів і концепцій, і зазвичай в дослідженнях увага зосереджена на підходах із такими характеристиками: (а) загальношкільні; (б) практики, засновані на доказах (так звана «доказова педагогіка»); (в) професійний розвиток; та (г) можливості лідерства. Виховання характеру є засобом сприяння моральному розвитку/розвитку характеру. Це сприяє особистому та просоціальному розвитку (Berkowitz, 2012a). В свою чергу, особистий розвиток людини включає відданість моральним цінностям, що пов’язано з її просоціальним розвитком, який включає її моральне судження. Моральні цінності пов’язані з просоціальним розвитком людини, а просоціальний розвиток включає її моральне судження. Багато експертів з виховання характеру підлітків вважають це успішним підходом, який підтримує досягнення кількох результатів. В дослідженнях підкреслюється,

що виховання характеру сприяє моральному міркуванню (Althof & Berkowitz, 2006; Berkowitz, 2012a; Sokol, Hammond & Berkowitz, 2010), просоціальному розвитку (Berkowitz, 2012b), розвитку ідентичності (Berkowitz, 2013; Fleischer, 2005) і моральному розвитку. (Берковіц, 2011a, 2013).

Моральна ідентичність є частиною характеру людини, але ми не змогли знайти багато досліджень вітчизняних або зарубіжних вчених, які розглядали б зв'язок виховання характеру з нею. Зокрема, після пошуку англомовних джерел в базах даних ERIC і Psycinfo за ключовими словами «моральна ідентичність», «моральна автономія» і «виховання характеру» не було знайдено жодного емпіричного дослідження, яке б вивчало зв'язок виховання характеру з розвитком моральної ідентичності та моральної автономії. Однак, ознайомлення з масивом джерел в цій області дозволило дійти висновку про існування гіпотези про те, що виховання характеру в школі покращує розвиток моральної ідентичності підлітків.

Як уже зазначалось, підлітковий вік є особливим періодом становлення автономії особистості, зумовленим глибинними змінами в структурі «Я» підлітка. У цей час якісно нового визначального вираження набувають особистісні характеристики, які забезпечують розвиток автономії, зокрема: самосвідомість, самооцінка, самостійність, прагнення до самоствердження, здатність до саморегуляції діяльності та поведінки, вольові якості, а також почуття дорослості, в результаті якого виникає здатність відстоювати власні погляди, приймати рішення, ставити особисто значущі цілі.

У процесі когнітивного, емоційного й соціального розвитку молоді, що поступово поглиблюється та інтегрується в різноманітні соціальні практики, їхнє моральне розуміння розширюється, а поведінка стає дедалі більш узгодженою з власними цінностями та переконаннями. Отже, моральний розвиток можна трактувати як поступову еволюцію внутрішніх керівних принципів, що виявляється у здатності застосовувати їх у повсякденному житті у формі моральної автономії.

Модель статусу ідентичності Марсії (1966) як одне з попередніх

емпіричних опрацювань основоположної роботи Еріксона (1950, 1968) привернула багато дослідницьких зусиль в останні десятиліття (Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca, & Ritchie, 2013). Багато авторів відзначають труднощі, що виникають у процесі операціоналізації поняття «ідентичність» та «автономія» у зв'язку з відсутністю емпіричних праць Е. Еріксона. Тому найбільше застосування знаходить саме статусна модель ідентичності, запропонована Дж.Марсіа, який визначив ідентичність як «структуру его – внутрішню самостворювану, динамічну організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії» (Марсія, 1966). Для операціоналізації поняття ідентичності та відповідної автономії він висунув припущення, що ця гіпотетична структура проявляється феноменологічно через наявні патерни «вирішення проблем». На його думку, і з цим не можна не погодитись, вирішення кожної, навіть незначної життєвої проблеми робить певний внесок у досягнення ідентичності.

У міру того, як підлітки приймають більше рішень щодо себе та власного життя, відбувається розвиток структури ідентичності, зростає усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, з'являється цілеспрямованість і глибше розуміння смислу власного існування. Марсія визначає статус ідентичності у двох вимірах, а саме дослідження та зобов'язання. Дослідження означає активний пошук індивідів серед різних можливостей, щоб визначити, які з них є особисто значущими, а зобов'язання – це особисті «інвестиції в досягнення певних цілей» (Marcia, 1966). Відповідно до того, якою мірою підлітки досліджують певні цінності чи соціальні ідеології або виявляють прихильність до них, визначаються чотири статуси ідентичності, а саме дифузна, вирішена наперед, мораторій, досягнута, які можуть також виступати і як стадії розвитку ідентичності.

Підлітки зі статусом досягнутої ідентичності пройшли етап дослідження й усвідомлено прийняли певні цінності та переконання, з якими ототожнюються. Особи, які знаходяться на стадії мораторію, активно шукають різні альтернативи, однак без остаточного прийняття зобов'язань

дотримуватись жодних цінностей чи переконань. Підлітки зі статусом ідентичності «вирішена наперед» не зазнали помітного дослідження ідентичності, але передчасно вирішили взяти зобов'язання, яке зазвичай ґрунтується на очікуваннях батьків або інших авторитетних осіб. Особи, які знаходяться на стадії дифузії, ще мають розвинути серйозні цілі чи переконання, і вони рідко характеризуються значущим дослідженням будь-якої конкретної ідеології (Kroger & Marcia, 2011; Marcia, 1966). Нещодавно дослідники переглянули модель, визначивши підкатегорії дослідження та зобов'язання, а також додавши нові виміри (Crocetti, Rubini, Luyckx, & Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani, & Meeus, 2010; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers). & Vansteenkiste, 2005; Luyckx та ін., 2008). Тим не менш, ці нові моделі були досліджені та деякою мірою «тріангульовані» переважно за допомогою кількісних методологій. Спираючись на два виміри та чотири статуси ідентичності Марсії, наприклад, дослідження Hauber (2007) використовує перевірені існуючі протоколи інтерв'ю, щоб отримати переконливі якісні висновки, які фіксують моральну та громадянську ідентичність та автономію підлітків.

Людина може стикатися з кількома ідентичністями в різних сферах, які визначаються сімейними та соціальними взаємодіями та можуть конфліктувати одна з одною (Sheets, 1999). Модель Марсії була використана зарубіжними дослідниками для дослідження загального почуття ідентичності індивідів та предметно-специфічної ідентичності як елементів моральної автономії. Дослідження показали, що розвиток ідентичності в окремих сферах може відрізнятися від розвитку загального відчуття ідентичності, оскільки результатом загального відчуття ідентичності є, емпірично, сума кількох предметно-специфічних ідентичностей, тоді як індивід може розвинути предметно-специфічні ідентичності по-різному (Solomontos-Kountouri & Hurry, 2007). Таким чином, ідентифікація предметно-специфічної ідентичності індивіда важлива для виявлення відмінностей у розвитку між доменами ідентичності та забезпечення переконливих заходів для формування

ідентичності підлітків (Lannegrand-Willems & Barbot, 2015). Моральна ідентичність та громадянська ідентичність, розглянуті в цьому дослідженні, є двома важливими сферами ідентичності, які залучають підлітків до дослідження та аналізу можливих цінностей та ідеологій, які відображають соціальні норми.

Моральна ідентичність стосується ступеня, до якого людина ідентифікує себе з набором цінностей і цілей, які визначають моральну особу, і зобов'язується робити те, що є моральним (Бок і Самуельсон, 2014; Харді, Уокер, Олсен, Вудбері та Хікман, 2013). Ряд емпіричних досліджень операціоналізували моральну ідентичність як список моральних рис (Aquino & Reed, 2002). Моральний розвиток починається в ранньому дитинстві. Незважаючи на те, що моральна ідентичність є досить стабільною, вона підлягає побудові та перегляду з часом у певних ситуаціях (Hardy & Carlo, 2011). Зарубіжні дослідники підкреслюють, що громадські заходи, що стосуються послуг, які покращують якість життя жителів громади, особливо малозабезпечених осіб, розглядаються як один із ключових контекстуальних елементів, які сприяють моральному розвитку підлітків (Hart, Matsuba, & Atkins, 2008; Kroger, 2007; van Goethem та ін., 2012).

Для розвитку моральної ідентичності підлітка важливі два аспекти громадської роботи з підлітками: (а) вплив різноманітних моральних схем (моральна схема визначається як уявний образ того, що означає бути моральною людиною); (б) практикування моральних дій (Bock & Samuelson, 2014). Щоб забезпечити вплив на різні моральні схеми, підлітків можна залучити (за висловом деяких дослідників, «занурити») в громадську діяльність, приєднавши їх до соціальних організацій. Такі організації демонструють альтернативні моральні схеми, доступні для підлітків, які полегшують їм пошук серед альтернативних «можливих Я» та надають можливість розмірковувати над тим, ким вони хочуть бути (Hardy et al., 2013). Дослідження виявили, що участь у соціальній службі через гуманітарні організації сильніше сприяє прийняттю просоціальної ціннісної орієнтації, ніж

участь через утилітарні організації (Horn, 2012). Практика моральних дій у міжособистісному контексті дозволяє молодим людям «з перших рук» отримати досвід моральної особистості (J. N. Jones, Warnaar, Bench, & Stroup, 2014). Зокрема, почуття задоволення, яке досягається служінням незаможним людям, допомагає підліткам підтверджувати та засвоювати моральні цінності, які виступають фундаментом поступового формування їхньої моральної автономії (Hart, 2005).

Дослідження виявили кілька ключових елементів «громадського служіння», які мають значення для розвитку моральної ідентичності. «Почнемо з того, що тривале служіння дозволяє людям глибоко досліджувати особисті цінності та переконання» – пишуть Jones и Abes (2004). Більше того, цілеспрямоване обмірковування поведінки в громадській організації та діалог з іншими учасниками «громадської послуги» про значення досвіду цієї послуги сприяє критичному осмисленню моральних проблем (Bock & Samuelson, 2014; Lapsley & Narvaez, 2004). Крім того, наприклад, спостерігання за стражданнями нужденних людей, що неминуче у волонтерській діяльності, пов’язаній з проєктами допомоги вразливим шарам населення, викликає емпатичні занепокоєння (Warneken, 2015). Громадська діяльність під керівництвом молоді може надати молодим людям (підліткам) можливість впливати на власний розвиток (McNeil & Helwig, 2015). В свою чергу, це сприятиме прийняттю просоціальної ціннісної орієнтації як позитивної моральної автономії (Ramey & Rose-Krasnor, 2011).

Громадянська ідентичність, яка є невід’ємним компонентом повноцінної моральної автономії, трактується як суб’єктивне відчуття приналежності, ідентифікації та прихильності до суспільства (Pakulski & Tranter, 2000). Підліток з розвиненою громадянською ідентичністю зазвичай виявляє соціальну активність, відповідальність перед суспільством і прагнення до участі в житті громади (Youniss & Yates, 1997; Rubin, 2007). Така ідентичність формується в процесі залучення до вирішення актуальних соціальних проблем, що впливають на структуру суспільства (Knefelkamp, 2008).

Вирішення соціальних питань через громадську діяльність сприяє формуванню орієнтації на справедливість і залучає підлітків до осмислення політичних, економічних і соціальних викликів, характерних для конкретної спільноти (Knefelkamp, 2008). Громадянську ідентичність також «можна розвинути, залучаючи учасників до реалізації місії організацій-спонсорів, які представляють основні ідеології в будь-якій культурі» (Youniss, 2011). Завдяки такому досвіду молоді люди дізнаються про несправедливі системи, які лежать в основі проблем громади (Kinloch, Nemeth, & Patterson, 2015), щоб побачити, як можна взяти участь у поточній роботі громадських інституцій (Youniss, 2011) і інтегрувати соціальні ідеології в їхні особисті цінності (Youniss, 2011). Крім того, досвід тривалого членства в громадських організаціях стимулює формування позитивного, громадсько зорієнтованого ставлення до суспільства (Ballard, Caccavale, & Buchanan, 2014).

Водночас з'являються емпіричні докази, що участь у діяльності громадських організаціях не обов'язково призводить до розвитку громадянської ідентичності (Mann & Casebeer, 2016). Зокрема, коли підлітки долучаються до соціальних організацій із сильною культурою професіоналізації, індивідуальний розвиток громадянської ідентичності може не підтримуватися (Serek, 2016). Емпіричне дослідження, яке ґрунтувалося на моделі статусів ідентичності Дж. Марсії, засвідчило, що участь молоді в соціально спрямованій волонтерській діяльності негативно корелює з дифузією ідентичності та позитивно – з досягненням ідентичності (Hardy, Pratt, Pancer, Olsen, & Lawford, 2011). Крім того, результати дослідження Крочетті, Джахромі та Меуса (2012) показало, що успішні підлітки з високим рівнем залученості у волонтерство мають вищу громадянську ефективність і сильніше прагнення вносити позитивні зміни у свої громади, порівняно зі своїми однолітками зі статусом дифузної ідентичності.

Загалом моральна ідентичність (далі в тексті – МІ), або концепція морального «Я», визначається як ступінь, до якого бути моральною особистістю становить центральний аспект ідентичності людини (Клочек,

2005). Іншими словами, це описує, чи вважаються деякі бажані моральні риси (наприклад, справедливість, турбота, доброта) такими ж важливими для людини як особистості. Ці моральні риси концептуалізуються в схематичній мережі кількох взаємопов'язаних моральних рис, і активація однієї з цих рис має, отже, активувати всі інші риси, залучені до цілої моральної Я-концепції (Ічанська, 2002). Таким чином, рівень моральної ідентичністі можна оцінити, попросивши учасника змоделювати в уяві людину, яка володіє низкою моральних якостей (тобто активувати моральну схему), а далі оцінити, наскільки важливо для нього бути подібним до такої людини. Варто зазначити, що конкретний зміст моральної ідентичності може варіюватися між людьми: кожна особа надає різну вагу окремим рисам (Зимянський, 2009). Проте існує набір моральних характеристик, які часто вважаються універсальними в межах MI, зокрема: справедливість, чесність, доброзичливість та надійність (Bentahila et al., 2021).

Конструкт MI був розроблений з метою пояснення зв'язку між моральним судженням і фактичною моральною поведінкою – прогалина, яка була очевидною в інших теоретичних позиціях стосовно моральної автономії, особливо в позиціях, які зосереджуються на судженнях людей (Hardy & Carlo, 2011). Розрив між наміром і поведінкою широко відомий у всіх областях, а також коли йдеться про екологічну поведінку (іноді навіть до такої міри, що люди, які більше піклуються про проблеми навколишнього середовища, менш схильні запитувати інформацію про вплив продуктів на навколишнє середовище під час прийняття рішень про покупку - швидше за все, щоб уникнути негативних почуттів). MI, навпаки, може обійти цю проблему, оскільки природна потреба в самоузгодженості повинна спонукати людей діяти відповідно до своєї самоідентичності (Cui et al., 2021). І справді, дослідження з використанням структури MI свідчать про те, що MI є хорошим предиктором реальної поведінки: наприклад, MI значною мірою асоціюється з моральною поведінкою в цілому, такою як просоціальна поведінка, етична поведінка, громадянська активність та уникнення антисоціальної поведінки

(Cui et al., 2021).

Було також встановлено, що це пов’язано з меншою внутрішньогруповою упередженістю у міжгруповому розподілі ресурсів (Misch et al., 2021), почуттям провини, коли діють неморально (Qashmer, 2016), а також з готовністю пожертвувати часом заради просоціальної справи (Lefebvre & Krettenauer, 2019). Нарешті, MI також асоціюється з політичною та громадською активністю в цілому (Winterich et al., 2013), а також з екологічною поведінкою, такою як етичний вибір споживача (Ferrer-Wreder & Kroger, 2019). Таким чином, численні дослідження підтвердили зв’язок між моральною ідентичністю людини та її реальною просоціальною поведінкою, яка в дієвому плані виражається як прояв моральної автономії.

На противагу поширеній думці про те, що підлітки дедалі більше відсторонюються від суспільства та громадянських проблем (зокрема, як стверджують Беннетт, 2000, Кук, 2004, Харріс та ін., 2010), результати сучасних досліджень засвідчують, що багато підлітків дійсно намагаються зробити внесок у суспільство. Проте способи, за допомогою яких вони це роблять, розвинулися в основному як похідні від традиційних форм, таких як членство в політичній партії або голосування на виборах (наприклад, Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins, & Delli Carpini, 2006), але також нових форми долучання, такі як підписання петицій, демонстрації, бойкот продуктів і висловлення власної думки через нові медіа, такі як інтерактивні веб-сайти (Porter, 2013).

Залучення підлітків до діяльності громадських організацій викликає значний суспільний інтерес, оскільки воно не лише сприяє розвиткові громадянського суспільства, а й позитивно впливає на особистісне становлення молоді. Зокрема, така участь корелює з підвищенням задоволеності життям, самооцінки стану здоров’я, загальної самооцінки, успішності у навчанні та професійному самовизначенні, розвитком почуття автономії, соціально відповідального ставлення до суспільства та морально-політичної обізнаності (наприклад, Юніссі Єйтс, 1999, Вілсон, 2000). Оскільки

активне залучення підлітків визначається пріоритетним і стимулюється урядом, школами та педагогами, важливо отримати більше розуміння факторів, пов'язаних із залученням підлітків. Знання цих факторів може стати інструментом для поточних ініціатив, що стимулюють залучення підлітків до громадянської суспільної роботи (проєктів).

Дитячим об'єднанням притаманні три ключові функції: розвиваюча (забезпечує громадянське, моральне становлення особистості, розвиток її соціальної творчості, уміння взаємодіяти з людьми, висувати і досягати суспільно- та особистісно значущі цілі), орієнтаційна (забезпечення умов для орієнтації дітей у системі моральних, соціальних, політичних, культурних цінностей), компенсаторна (створення умов реалізації потреб, інтересів, можливостей дитини, не затребуваних (таких що «не мають попиту» в інших спільностях, усунення дефіциту спілкування та співучасті). Мету діяльності будь-якого об'єднання доцільно розглядати у двох вимірах: з одного боку – як цілі, що формуються самими дітьми у тому числі формування власної ідентичності), з іншого – як виховні орієнтири, що визначаються дорослими, які координують або беруть участь у діяльності об'єднання (зокрема, сприяння становленню моральної автономії підлітків). Організована діяльність навіть тимчасових дитячих об'єднань створює сприятливе середовище для самопізнання, самовиховання, розширення соціальних зв'язків, що уможливлює ефективне виховання як особистісних, так і громадянських якостей.

Підліткове громадське об'єднання відіграє важливу роль у формуванні особистості підлітка, при цьому вплив здійснюється вдвох напрямках. По-перше, об'єднання створює умови для задоволення потреб, інтересів та цілей дитини, сприяючи розвитку нових прагнень та устремлінь. По-друге, воно здійснює відбір внутрішніх можливостей особистості, через процес самообмеження та колективного вибору, що передбачає коригування поведінки відповідно до соціальних норм, цінностей і програм. Дитячі рухи мають величезний потенціал для розвитку та формування ціннісних

орієнтацій, а отже, і моральної автономії молоді. Вони становлять значний виховний ресурс щодо формування моральних ціннісних орієнтацій підлітків, надаючи їм можливості для освоєння та засвоєння моральних цінностей у процесі міжособистісного (організованого та неформального) спілкування, взаємодії, колективної творчої діяльності, у системі відносин.

Дитячі громадські рухи, об'єднання та організації є важливим інструментом виховання сучасного підростаючого покоління. Інтерес до формування ціннісних орієнтацій не випадковий, а пов'язаний з особливостями освітнього та виховного середовища, що склалося в нашій країні за останні десятиліття. У сучасному молодіжному середовищі спостерігається певне зниження моральних орієнтирів, що відзначається багатьма дослідниками. Так, ряд дослідників приходять до висновку, що підлітки «...зазнають гострої кризи у процесі формування їх ціннісних орієнтацій. Насамперед, вона проявляється у відсутності в більшості їх базових цінностей» (Arthur, 2021). Водночас, підлітковий та юнацький вік є найбільш важливим періодом для формування життєвих цінностей. У цей час активно розвивається моральна сторона діяльності, значущими стають питання загальнолюдських цінностей, що проявляються у кожного підлітка через вектор і ступінь його моральної автономії.

Отже, моральна автономія є інтегральною особистісною якістю, що формується під впливом не лише внутрішніх процесів розвитку, але й соціально значущого досвіду, зокрема в умовах участі підлітків у діяльності громадських організацій. Дослідження моральної автономії потребує подальшого емпіричного аналізу та вивчення механізмів формування, зокрема через експериментальне вивчення впливу соціального середовища на розвиток моральних цінностей у підлітків.

1.2 Сутність і зміст цінності моральної автономії підлітків

Моральний розвиток тісно пов'язаний із формуванням ідентичності, а

моральна самоідентичність є критично важливою для цілеспрямованого життя, таким чином сприяючи «моральному добробуту» (Lind, 2016). В загальному, моральна ідентичність визначається як важливість або виразність моралі в ідентичності людини (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011). Чим більше моральна ідентичність людини є центральною для її відчуття справжнього «Я», тим більшу роль вона відіграє в поведінці та зобов'язаннях. З соціальної когнітивної точки зору, моральна ідентичність визначається як ступінь, до якого бути людиною з моральними рисами є важливою соціальною ідентичністю, яка виражається у само-концепції людини (Fischer, 2019). Модель моральної ідентичності включає два основні підвиміри: інтерналізацію та символізацію. Перше відноситься до того, до якої міри моральна Я-схема сприймається як центральна для самовизначення людини, тоді як останнє відноситься до того, до якої міри соціальна ідентичність моральної особи виражається через поведінку людини в реальному світі, таку як участь у самостійній діяльності.

В той же час, моральне зобов'язання представляє мотиваційний елемент загальної моральної думки. Це стосується ступеня, до якої людина відчуває особисту відповідальність і відданість питанням моральних прав (пор. Blasi, 1983, Blasi, 1995; моральна мотивація, Rest Bebeau та ін., 1999, Raaijmakers і van Hoof, 2006). Той факт, що загальне моральне мислення містить як когнітивний, так і мотиваційний елемент, причому останній є важливим провісником фактичної поведінки (Chapman and Morley, 1999, Clary et al., 1998), може бути додатковою причиною очікувати, що загальне моральне мислення ближче до волонтерства, ніж моральне міркування (обґрунтування). Дослідження показали, що загальне моральне мислення відрізняється від морального міркування, але пов'язане з ним: моральне міркування позитивно пов'язане з двома когнітивними елементами загального морального мислення (Derryberry & Thoma, 2005; Narvaez et al., 1999, Pitt & & Thoma, 2005; Raaijmakers and van Hoof, 2006, Rest Bebeau et al., 1999). Виявилося, що загальні моральні думки є важливим фактором, що визначає залученість,

наприклад, у волонтерство, особливо в підлітковому віці. У цей період врахування потреб інших стає все більш важливим мотивом соціальної поведінки та волонтерства (наприклад, Lies & Bock, 2008; Matsuba et al., 2007; Omoto & Snyder, 2002). Ван Гетем та ін. (2012) припускають, що три компоненти загальної моральної думки є важливими проміжними поняттями в процесі, що веде від моральних міркувань до волонтерської поведінки: «Ми очікуємо, що моральні міркування позитивно пов'язані з когнітивними елементами загальної моральної думки (тобто, моральне розуміння та моральне звернення) і що загальне моральне мислення, що складається з морального розуміння, морального звернення та морального зобов'язання, у свою чергу, пов'язане з волонтерством» (Ван Гетем та ін. (2012), як цитовано в Філіпчук, 2016).

Дослідження ідентичності та волонтерства в підлітковому віці здебільшого зосереджується на тому, як волонтерство сприяє становленню підлітка як частини суспільства та формуванню його зв'язку з ним. Підлітки взаємодіють у різноманітних суспільних контекстах, де вони мають змогу вивчати різні ролі, цінності та ідеології, що може сприяти тому, щоб стати здоровими членами суспільства. Більшість підлітків долучаються до соціальних проєктів у межах шкільного життя, сім'ї або дозвілля. Інші обирають активність у ширших контекстах, таких як волонтерська діяльність або участь у громадському й навіть політичному житті громади (пор. Dornbusch та ін., 1996, van Hoof і Raaijmakers, 2002). Підлітки відрізняються як кількістю контекстів, у яких формується їхня ідентичність, так і ступенем значущості, яку кожен із цих контекстів має для їхнього почуття «Я» та моральної автономії (Kroger, 1988, van Hoof, 1999).

Завдяки участі в різних суспільних контекстах підлітки розвивають самосвідомість у кожному з цих контекстів (Erikson, 1968, Yates and Youniss, 1998, Youniss and Yates, 1999). Проте підлітки не тільки розвивають контекстно-специфічну ідентичність, але й інтегрують ці різні контекстно-специфічні ідентичності в уявлення про те, що вони є тією самою людиною в

різних контекстах та в часі: відчуття часово-просторової безперервності (Côté and Levine, 2002, Erikson, 1968, Kroger, 1993). Це відчуття часово-просторової безперервності, або інтеграції автономії та ідентичності, є важливою характеристикою розвитку ідентичності підлітка (Côté and Levine, 2002, van Hoof, 1999, van Hoof and Raaijmakers, 2002).

Слід підкреслити, що термін «автономія» часто використовується для позначення широкого спектра психосоціальних явищ, які набувають особливого значення в підлітковому віці. Водночас конкретне значення цього поняття нерідко викликає труднощі в тлумаченні, що призводить до певного непорозуміння між психологічною та педагогічною наукою, особливо щодо співвідношення понять автономії та ідентичності. Крім того, пояснення того, як індивіди стають автономними – і чому деякі не досягають цього, або досягають лише частково – різниться залежно від початкових припущень щодо сенсу та значення автономії. Загалом автономія означає здатність людини думати, відчувати та приймати рішення щодо свого майбутнього. Термін *автономія* відноситься до зростаючої здатності підлітків думати, відчувати, приймати рішення. Розвиток самостійності не закінчується після підліткового віку. Протягом дорослого віку автономія продовжує розвиватися щоразу, коли хтось змушений діяти з новим рівнем впевненості у собі. Причому найбільш важливим елементом загальної суспільної автономії підлітка є не стільки «фізична» автономія, тобто наявність можливості діяти самостійно, на свій розсуд, але моральна автономія – внутрішнє ставлення до своєї ідентичності, до суспільства, до цінностей і норм, і т.п.

Моральна автономія має має особливу значущість у підлітковому віці, оскільки її наявність свідчить про становлення підлітка як унікальної, здатної до самостійного морального вибору особистості, яка дедалі менше залежить від батьків та інших дорослих. Формування самостійності відбувається в контексті міжособистісних стосунків у сім'ї, а також поза її межами – в суспільстві. У підлітковому віці значно розширюються можливості керування власною поведінкою. Підлітки все більше часу проводять поза прямим

контролем дорослих, що вимагає від них здатності до ефективного самоуправління. Це самоуправління включає три основні компоненти: прийняття рішень, самостійність, конформність. Здатності приймати рішення покращуються, коли ми стаємо старше. У підлітковому віці ми вміємо мислити абстрактно, зважувати варіанти та дивитися вперед, щоб побачити можливі наслідки наших дій. Ми починаємо усвідомлювати цінність порад інших. Ми також починаємо усвідомлювати, що поради інших можуть залежати від їхньої особистої думки. Почуття самовпевненості також загалом зростає з віком. Однак є один фактор, який треба враховувати: молодь часто думає, що діє за власним бажанням, але дорослі можуть вважати, що на рішення молоді впливають друзі. Конформність також є важливим питанням у підлітковому віці. Конформність іноді вважають «тиском однолітків». Це означає слідувати поведінці чи думці друзів чи інших людей. Молодь найбільш схильна до конформності з однолітками в середньому підлітковому віці – приблизно в сьомому та восьмому класах, в той час як молодші діти зазвичай піддаються більшому впливу батьків. Тиск однолітків зростає, коли підлітки дорослішають, але зрештою в старшому підлітковому віці на більшість підлітків тиск однолітків не робить вирішального впливу, оскільки вони вчаться приймати рішення незалежно від однолітків.

Говорячи про автономію, слід підкреслити, що автономія має різні типи, але в цілому основні типи є наступні:

- Емоційна автономія
- Поведінкова автономія
- Ціннісна / Моральна автономія

Емоційна автономія пов’язана з емоціями, особистим мисленням і почуттями підлітка, а також із тим, як він ставиться до інших людей у своєму соціальному середовищі. Коли виникають проблеми, емоційно автономні підлітки більш здатні шукати власне рішення. Емоційна автономія зазвичай досягається в ранньому підлітковому віці.

Поведінкова автономія стосується здатності підлітка приймати власні рішення та діяти відповідно до них без зовнішнього контролю чи постійного втручання дорослих. Вона виявляється у відповідальності за власну поведінку, вмінні планувати, визначати цілі й самостійно обирати способи їх досягнення. Формування поведінкової автономії зазвичай відбувається у віці від 15 до 18 років, коли підлітки набувають навичок раціонального мислення, прогнозування наслідків своїх вчинків і все більше прагнуть незалежності.

Ціннісна або моральна автономія характеризується формуванням незалежної системи переконань та уявлень про мораль, духовність, політику, соціальні норми. Вона передбачає здатність підлітка розрізняти добро і зло, правильне й неправильне на основі власних принципів, а не лише авторитетів чи зовнішніх норм. У процесі розвитку ціннісної автономії погляди підлітка стають дедалі більш абстрактними, внутрішніми й принциповими, що є важливим показником морального дозрівання особистості.

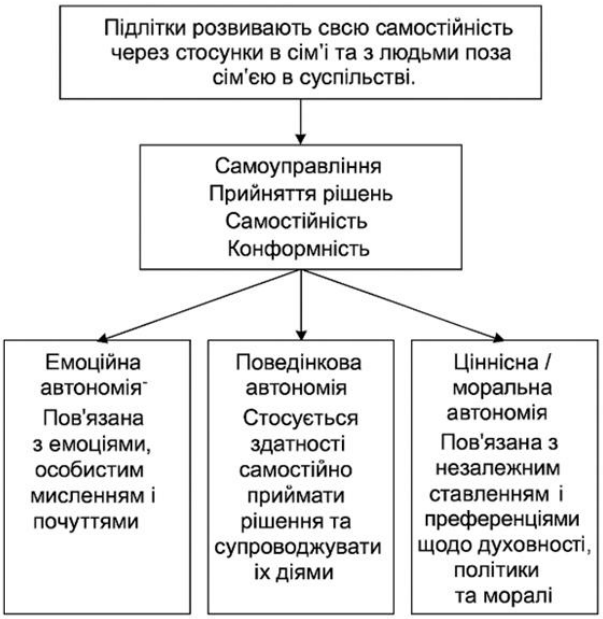

Рис. 1.1. Структура автономії підлітків

Хоча ці види автономії системно взаємопов’язані, у підлітків саме моральна автономія набуває визначального значення.

Більшість досліджень обговорюють моральний розвиток у перспективі когнітивного розвитку (Kohlberg, 1984; Piaget, 1960; Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau, 2000). Відповідно, моральна ідентичність – це когнітивна Я-схема,

структурована набором загальних моральних рис (Bock & Samuelson, 2015). Згідно з Кроссом і Маркусом (1994), «Я-схеми представляють атрибути або здібності, що стосуються конкретної області, і досвід людини в цих областях» (с. 423). Я-схеми відіграють основоположну роль у розвитку майбутніх когнітивних уявлень про себе (Cross & Markus (1994), as cited in Damon, 2008). Наявність Я-схеми в певній сфері є сильним провісником майбутньої поведінки людини в цій сфері (Cross & Markus (1994) as cited in Damon, 2008). Моральна людина набуває моральних схем, і це дає їй можливість «оцінювати, отримувати доступ і практикувати поточний стан соціальної ситуації в своїй свідомості» (Kocabiyik & Kulaksizoğlu, 2014, с. 852). Відповідно, моральна ідентичність визначається як «міра, в якій люди ототожнюють себе з моральною особистістю та роблять те, що є моральним, і в якій вони зацікавлені в цьому» (Hardy et al., p. 45). Моральна ідентичність – це ступінь індивіда, який розглядає свій моральний характер як домінуючу частину своєї самооцінки (Bock & Samuelson, 2015).

Ідентичність є частиною Я. Існує кілька вимірів моральної ідентичності, таких як емоції, пізнання (Berkowitz, 2012 b; Lapsley & Carlo, 2014), відданість (Blasi, 1984; Pratt et al., 2003), судження (Hardy та ін., 2013; Lapsley). & Carlo, 2014) і дії (Aquino & Reed 2002; Berkowitz, 2012 b; Lapsley & Carlo, 2014; Pratt et al., 2003). Моральні дії легше піддаються спостеріганню, ніж моральні зобов'язання (Pratt et al., 2003). Моральний вчинок є наявною якістю морального зобов'язання. Зобов'язання розглядаються як внутрішня «частина» моральної автономії, і в той же час дії можуть виявляти або суперечити зобов'язанню. Таким чином, необхідне більш чітке розуміння моральних зобов'язань і дій, для чого доцільно звернутись до теорії Кольберга. Теорія морального розвитку Кольберга є основною теорією морального когнітивного розвитку (Kohlberg, 1984). Кольберг досліджував мораль, «визнаючи парадигму Піаже» (Kocabiyik & Kulaksizoğlu, 2014, с. 851).

Вважається, що моральна ідентичність є чинником, який усуває розрив між моральним розумінням/судженням і моральною дією (Blasi, 1984). Candee

і Kohlberg (1987) вважали «судження про відповідальність» мостом між моральним судженням і дією. Розрив у дії морального судження стосується стану наявності морального судження, яке не узгоджується з моральною поведінкою людини (Bock & Samuelson, 2015). Особа з сильною моральною ідентичністю намагається підтримувати узгодженість між уявленнями про себе та вчинками (Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1983, 1984; Younis & Yates, 1999).

Розвиток прихильності до моральних цінностей впливає на розвиток ідентичності (Blasi, 1983; Pratt et al., 2003). Моральне зобов'язання є основою сильної моральної ідентичності; це вказує на розгляд моральних цінностей як життєво важливих компонентів власного саморозуміння (Blasi, 1983; Pratt et al., 2003). Людина, яка глибоко віддана певним переконанням і має чітке відчуття ідентичності, узгоджує свої дії з цими переконаннями (Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1983, 1984; Hardy et al., 2013; Youniss & Yates, 1999). Існує тісний зв'язок між моральною ідентичністю та моральною поведінкою (Hardy et al., 2013; Lapsley & Carlo, 2014; Pratt et al., 2003). Моральна ідентичність спонукає до моральних дій (Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1983; Burke, 1980; Erikson, 1963; Hardy et al. 2013).

Моральна ідентичність є аспектом «інтегральної» ідентичності людини (Bergman, 2004; Damon, 1988). В літературі початку поточного століття по-іншому використовуються терміни, наприклад Nucci (2004) використовує термін «моральне Я». В той же час, моральна ідентичність має той самий процес розвитку, що й особиста ідентичність (Nucci, 2004). Багато експертів підкреслюють, що моральна ідентичність людини включає конкретні погляди та переконання (Aquino & Reed 200; Berkowitz, 2012b; Damon & Gregory, 1997; Pearson & Bruess, 2001). По суті, формування моральної ідентичності є процесом, у якому моральні цінності є центральними для встановлення постійного відчуття себе (Damon & Gregory, 1997).

Існує кілька компонентів моральної ідентичності, і різні автори визначили ці компоненти. Компоненти моралі глибоко обговорюються в

моделі «моральної анатомії» Берковіца (2012b). Відповідно, мораль включає «сім психологічних сфер: моральну дію, моральні цінності, моральну особистість, моральне міркування, моральну ідентичність, моральні емоції та основні характеристики» (Berkowitz, 2012a, с. 249). Моральні емоції та моральне міркування є важливими компонентами моральної ідентичності (Berkowitz, 2012a).

Психологічні експерименти показали, що моральна ідентичність та моральна автономія як її складова значною мірою пов'язані з моральною поведінкою (Aquino & Reed, 2002; Reed, Aquino, & Levy, 2007). У цих дослідженнях моральну ідентичність вимірювали за шкалою моральної ідентичності (MIS), у якій учасників запитували, чи важливі пов'язані з мораллю характеристики (наприклад, турбота, співчуття) для символізації того, ким вони є (символізація) та інтерналізації в їх самооцінку (інтерналізація). Дослідники продемонстрували, що сильна центральна роль моральних принципів і цінностей у самоідентифікації людини, яка вимірюється як моральна ідентичність, значно пом'якшила зв'язок між судженнями та благодійною поведінкою, а також між судженнями та участю у волонтерській діяльності (Reed et al., 2007). Крім того, моральна ідентичність сприяла подоланню расових стереотипів у рамках поведінки рід час участі у благодійних проєктах (Freeman, Aquino, & McFerran, 2009) і посиленню просоціальних дій у різноманітних ситуаціях (Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009). Ці результати свідчать про те, що моральна ідентичність «пом'якшує» зв'язок між моральним судженням і моральною поведінкою і пов'язана з просоціальною поведінкою та судженнями про поведінку інших. Крім того, моральна ідентичність також може бути пов'язана з участю в політичній діяльності, яка вважається тісно зв'язаною з мораллю (Metzger & Smetana, 2010; Youniss & Yates, 1999). Що стосується евдемонічного благополуччя, Хан, Ліау та Кунц (2019) повідомили, що моральна ідентичність сприяє підтримці сенсу життя людини під час дорослішання.

Підлітки намагаються сформувати стійке почуття ідентичності в

основних аспектах свого життя (Erikson, 1986; McAdams & Cox, 2009), таких як розвиток «почуття та внутрішнє розуміння кар'єри, моральної, етичної, релігійної, політичної та сексуальної ідентичності» (Bronk, 2011, с. 32). Інтеграція ідентичності та моралі починається в ранньому підлітковому віці і поширюється на доросле життя (Berkowitz, 2012a; Damon, 1984; Erikson, 1986). У середньому підлітковому віці моральність стає основною рисою особистості (Bergman, 2004; Cobb, 2004; Damon, 1988; Oyserman et al., 2012; Spencer et al., у пресі), а особистість стає «більш визначеною в моральних термінах» (Деймон, 1984, с. 109).

Підліток, в процесі дорослішання від раннього до пізнього підліткового віку, починає думати про себе як про моральну особистість. Інтеграція моралі та ідентичності відбувається в підлітковому віці, тому що на цій стадії розвитку ці дві системи змінюються від більш зосереджених на собі до більш ідеологічних та міжособистісних (Hardy et al., 2013). Виходячи з того, що кожна людина розглядає мораль як аспект себе, деякі люди можуть розглядати свою мораль як свого роду маргінальний елемент своєї самоідентичності (Damon, 1984), в той час як нші вважають свою мораль життєво важливим елементом їх самоідентичності (Damon, 1984), таким як моральний взірець.

Також, моральні приклади мають міцний зв'язок між собою та моральною ідентичністю та автономією (Colby & Damon, 1993; Walker, 2013; Walker & Frimer, 2007, 2015). Якщо підлітки визначають себе в моральних термінах, їхнє Я та мораль переплітаються (Bergman, 2004; Colby & Damon, 1993; Hardy et al., 2013), і їх чітке відчуття ідентичності базується на їхній моралі (Hardy et al., 2013).

Ідеальна ідентичність – це одне з можливих «Я» особистості; це «сподівання для себе» (Hardy та ін., 2013). Ідеальна ідентичність – це самосхема людини про те, ким вона сподівається стати, яка включає такі аспекти, як академічні, соціальні та моральні (Hardy et al., 2013). Мораль як аспект ідеальної ідентичності включає турботу та дії для добробуту людини (Berkowitz, 2012b; Moshman, 2004) і справедливості (Berkowitz, 2012b).

Берковіц додає до моралі зменшення зла та сприяння добру. Когнітивно-розвиваюча перспектива розглядає мораль як справедливість і турботу (Moshman, 2005).

Моральна ідеальна ідентичність являє собою моральний компонент ідеальної особистості. В цьому контексті мораль виступає сталим поняттям, яке інтегрує різні сфери життя та є провідною складовою ідеальної особистості. Саме мораль та ідеологія набувають особливого значення в підлітковому віці та підтримують ідеальну ідентичність (Dunkle & Anthis, 2001; Hardy et al., 2013). У підлітковому віці важливо сприяти розвиткові як моральної ідентичності, так і ідентичності морального ідеалу. Школа виступає одним із ключових соціальних контекстів, що впливає на становлення цих аспектів особистісного розвитку підлітків.

Сучасні філософи (М.Мінаков, В.Слюсар, Г.Чайка) розрізняють особисту та моральну автономію. Розмова про особисту автономію викликає уявлення про людину, яка відповідає за власне життя не просто шляхом слідування своїм бажанням, а й шляхом усвідомленого вибору, обираючи, яким саме бажанням слідувати. Це не є аморальною ідеєю, однак вона має відносно мало спільного з моральністю. Ті, хто цінує особисту автономію, не розглядають її як частину морального проєкту щодо примирення інтересів однієї людини з інтересом іншої; натомість вони вбачають у ній спосіб зрозуміти, в чому полягає благо для конкретної людини (Smith, 1985). Моральна автономія, навпаки, пов’язана саме з відношенням між прагненням окремої людини до досягнення власних цілей і прагненням інших до досягнення своїх цілей. Це особливо стосується кантіанського розуміння автономії. Людина є моральною автономією, якщо вона керується не лише власним уявленням про щастя, а й загальною турботою про цілі всіх розумних істот.

Відповідно до точки зору «Життя – авторство», яку захищав Ендрю Франклін-Холл, моральна різниця між підлітковим і дорослим віком полягає в тому, що підлітковий вік має особливу мету, яка полягає в підготовці підлітків

до часу, коли вони приймуть повну відповідальність за своє життя. Вони повинні навчитися брати на себе обов'язки дорослих, такі як сімейні та професійні ролі (Franklin-Hall, 2013). Певні патерналістські заходи, такі як встановлення різних обмежень і обмеження свободи підлітків, мають гарантувати «здорову інтеграцію» підлітка у світ дорослих (Савчин, 2005).

Ці заходи, як правило, розглядаються як відповідні способи допомогти підліткам розвинути здібності, які нададуть їм можливість робити більш значущий вибір (у правильній послідовності) з ширшого діапазону варіантів (Hwang, 2021). Згідно з цією точкою зору, підлітки повинні бути інтегровані в інститути сім'ї та школи і позбавлені можливості «необачно кинути школу, щоб зосередитися на кар'єрі спортсмена чи музиканта» (Ferrer-Wreder & Kroger, 2019). Оскільки ці патерналістські заходи вважаються такими, що посилюють владу підлітка над напрямком його життя, вони видаються виправданими, незважаючи на те, що вони суперечать більш локальним автономним можливостям підлітків.

В цьому контексті виникають закономірні запитання: чи є підготовка до вищезгаданих ролей і зобов'язань дорослого адекватною характеристикою мети підліткового віку та яка пояснює морально значущу різницю між підлітками та дорослими? І чи справді патерналістські заходи є найкращим способом досягнення цієї мети?

Одне з тлумачень полягає в тому, що патерналістичний підхід щодо підлітків може бути виправданим, оскільки він звільняє їх від тягаря виконання ролей дорослих і допомагає їм досягти того, що можна назвати внутрішніми благами підліткового віку. Хоча Франклін-Холл не використовує цей термін, його зауваження про те, що перевага розгляду підліткового віку як мораторію полягає в тому, що він «робить доступною для підлітків форму свободи, яка є набагато меншою у дорослому віці, а саме міру свободи від необхідності приймати певні рішення з довгостроковими наслідками» варте уваги. Франклін-Холл, однак, не може продемонструвати, що це пояснює морально значущу різницю між підлітковим і дорослим віком: зрештою, чому

ця свобода повинна мати особливу цінність для підлітків, а не для дорослих, які, безсумнівно, також будуть користуватися такими свободами?

Інше тлумачення полягає в тому, що патерналізм у підлітковому віці є просто найкращим способом підвищити «авторство» життя підлітка. Однак далеко не зрозуміло, чи ширший діапазон варіантів охоплює умови, необхідні для того, щоб підлітки зробили автономний життєвий вибір у майбутньому. Підліток не обов'язково матиме краще уявлення про те, що йому робити зі своїм життям, лише тому, що він був змушений піти до коледжу, і як наслідок, матиме більше варіантів кар'єри. Франклін-Холл наполягає на тому, що саме здібності, які розвиваються протягом тривалого періоду шкільного навчання, дають підліткам краще зрозуміти різні шляхи, якими може піти їхнє життя, і допомагають їм робити більш обґрунтований вибір. Що робить такий складний вибір автономним (якщо взагалі робить) – це не знання, а досвід. Підліткам важко зробити вибір між можливостями, коли їм нема з чим їх порівняти; їм не вистачає досвіду «від першої особи», необхідного для оцінки рішень, особливо якщо це трансформаційний вибір. Експериментування з різними ціннісними варіантами може бути корисним, якщо підліток ще не знає, що цінувати. Однак Франклін-Холл пише: «Я не розумію, чому ми маємо дозволяти перешкоджати дитині стати музикантом чи спортсменом, якщо це те, що вона вже цінує» (Franklin-Hall, 2013).

Франклін-Холл міг би вказати на інші важливі здібності, такі як критичне рефлексування, самопрозорість та раціональність засобів і цілей, які потрібно культивувати в підлітковому віці і які, наприклад, допоможуть підлітку краще оцінити те, що він збирається робити, коли починає грати дорослі ролі. Проблема полягає в тому, що розпізнати довгострокові наслідки свого життєвого вибору важко на всіх етапах життя, незалежно від того, наскільки добре ми розбираємося у засобах і цілях.

Отже, для прижиттєвого «авторства» своєї автономії не потрібні ні більш широкі можливості, ні розвиток здібностей. Франклін-Холл зазначає, що патерналізм щодо підлітків виправданий, оскільки він фактично посилює

авторство життя підлітка. Тому він вважає, що застосування патерналістських заходів до підлітків не є неповагою. Однак він намагається показати, що авторства життя не можна досягти шляхом застосування так званого мораторію, під час якого дорослі посягають на існуючі автономні здібності підлітків – в тому числі, що є найголовнішим, на моральну автономію. Іншими словами, розвиток цих автономних здібностей у підлітковому віці потрібно підтримувати, а не перешкоджати, щоб дати підліткам набути здатності жити власним життям. Громадська організація, вимагаючи від підлітка слідувати певним правилам і здійснюючи доволі «масштабне» керування аспектами його життя і діяльності, таким чином застосовуючи патерналістський підхід, в той же час сприяє більш швидкому й стійкому формуванню його моральної автономії.

Друга важлива пропозиція щодо морально значущої різниці між підлітковим і дорослим віком була висунута Джоелем Андерсоном і Рутгером Классеном. Враховуючи те, що підлітки є неоднорідною групою людей, які розвинули свої автономні здібності в різному ступені, потрібні соціальні умови, які визначають, як до них слід ставитися як до певної вікової групи (Ferrer-Wreder & Kroger, 2019). Таким чином, погляд справедливості пропагує «солідарний режим», метою якого є створення «рівних умов гри», щоб усі підлітки могли розвивати свою автономію. Згідно з цим підходом, до всіх підлітків ставляться так, ніби вони ще не повністю автономні, щоб дозволити всім членам цієї вікової групи – включаючи тих, хто ще не автономний – розвивати свою автономію.

Те, що солідарність між підлітками, які ще не автономні, необхідна, стає зрозумілим, коли ми розглядаємо, що сталося б, якби більш автономним підліткам дозволили відмовитися від такого солідарного режиму та дозволили діяти відповідно до своїх автономних можливостей. Результатом буде те, що всі підлітки страждатимуть від суперечливих очікувань і від потреби постійно переглядати свій статус, що явно перешкоджатиме розвитку їхньої самостійності. Такі винятки також підірвуть стосунки підлітків один з одним,

оскільки існує ризик того, що підлітки з менш розвиненими автономними здібностями почуватимуться нижчими за своїх більш автономних однолітків. Більше того, людям із більшою автономністю було б важче розвинути самооцінку, необхідну для того, щоб стати автономними, якби деякі з їхніх однолітків перебували в невигідному становищі й, отже, отримували меншу повагу (Cui et al., 2021). Різне ставлення до підлітків може також посилить існуючу нерівність між ними: ті, хто походять з благополучних та освічених сімей, мають більшу ймовірність жити в стабільному середовищі та мати кращий доступ до гарної освіти, в результаті чого вони також мають більшу ймовірність розвивати свої автономні здібності (Cui et al., 2021).

Отже, Андерсон і Клаассен дійшли висновку, що слід розглядати підлітковий вік як період «опіки та обмежених повноважень приймати рішення», коли батьки забезпечують сітку безпеки, яка дозволяє всім підліткам досліджувати та експериментувати, а не призводить до того, що деякі підлітки повинні нести «альтернативні витрати передчасного просування». Отже, морально значуща відмінність між підлітковим і дорослим віком полягає в тому, що підлітки, але не дорослі, потребують особливих соціальних умов – таких як солідарний режим – які охоплюють широкий діапазон підлітків, якщо всім її членам мають бути гарантовані однакові можливості для розвитку власної моральної автономії.

Підлітки також істотно зацікавлені у розвитку своїх автономних здібностей, що передбачає, визнання їх як особистостей і наявність у них особливих якостей, які потребують підтримки. Як зазначають зарубіжні дослідники, визнання та підтримка, необхідні підліткам для формування самостійності, можуть бути забезпечені лише близькими людьми, які взаємодіють з ними як з окремими індивідами, на індивідуальному рівні (Schwartz et al., 2013). Щоб додатково обґрунтувати тезу про те, що морально значущою відмінністю між підлітковим і дорослим віком є те, що підлітки можуть набути навичок автономності лише за підтримки близьких людей, тоді як дорослі не потребують такої ж підтримки з боку своїх

однолітків, доцільно звернутися до так званого реляційного підходу.

Підлітковий вік – це етап життя, що готує молоду людину до дорослого існування та передбачає розвиток індивідуальних автономних здібностей (Goethem et al., 2012). Саме завдяки реалізації цих здібностей підліток поступово опановує навички самостійного керування власною поведінкою та ухвалення рішень (Han, Ballard, & Choi, 2019). У підлітковому віці відбуваються процеси, зокрема усвідомлення особистих мотивів, розуміння, коли варто відстоювати власні цінності, а коли – дослухатися до думки інших, а також навчання того, як керувати власними діями відповідно до власних переконань, особливо в умовах несприятливих обставин.

Існують дві ключові умови, які мають бути виконані, щоб підліток зміг стати вправним «автономним агентом» (Кириченко, 2001). По-перше, автономні здібності підлітка мають розвиватися через практику, тобто шляхом повторення, наслідування, отримання критичного зворотного зв'язку та регулярного застосування. По-друге, необхідні для автономності здібності не можуть формуватися ізольовано – їх розвиток можливий лише за участі інших людей. Отже, можна стверджувати, що підліткам потрібні тісні стосунки, якщо вони прагнуть стати досвідченими автономними агентами: саме підтримка близьких осіб дає змогу сформувати відповідні «риштування», необхідні для трансформації неавтономної діяльності в автономну через практику. Така підтримка є модально вимогливою, оскільки навички розвиваються лише через регулярну, впорядковану взаємодію – навіть у випадках, коли ця підтримка не сприймається підлітком і викликає спротив (Ічанська, 2002).

Отже, ключова відмінність між підлітками та дорослими полягає в тому, що першим, на відміну від других, необхідні стосунки, які підтримують автономію, якщо вони прагнуть стати досвідченими автономними агентами. Підлітки не змогли б розвинути свої автономні здібності без такої підтримки.

І самоуправління, і самоавторизація конститутивно пов'язані із соціальним визнанням. Саме у взаємодії з агентом, що підтримує автономію, особа здобуває здатності до самоуправління. І саме «зумовлена відносинами

здатність здійснювати нормативні повноваження» робить можливою самоавторизацію (Кириченко, 2001).

Що стосується умови компетентності у сфері самоуправління, то дорослі можуть надати підліткам можливість робити власний вибір, аби ті самостійно відчули наслідки своїх рішень. Це сприятиме розвитку їхніх здатностей до досягнення цілей і міркування. Дозволяючи підліткам припускатися власних помилок, дорослі, як правило, сприяють формуванню їхньої розсудливості в майбутньому. Надалі важливо обговорювати з підлітками мотиви їх рішень – це допомагає їм краще усвідомлювати власні дії, розуміти, чому вони діють відповідно до певних причин, а також інтерпретувати ці причини. Виявляючи емпатію, дорослі можуть демонструвати зразки емоційної чутливості, що сприяє розвитку усвідомлення підлітками власного емоційного досвіду: які саме емоції вони переживають, на що спрямовані ці емоції, чи є об'єкт емоцій емоцій адекватним чинником емоційної реакції. Таким чином можна підвищити емоційну самосвідомість підлітків, а відтак – покращити їхнє розуміння власної оціночної перспективи. Визнання емоційного світу підлітка сприяє його здатності досліджувати власні емоції, приймати їх і з часом формувати емоційну зрілість. Аналогічно, дорослі можуть залучати підлітків до образного мислення, заохочуючи їх шукати альтернативні варіанти дій і розширюючи тим самим спектр можливостей, доступних для них.

Визнаючи й підтримуючи те, що є цінним для підлітків, дорослі сприяють підвищенню їхньої самооцінки: якщо те, що підлітки цінують і з чим ототожнюють себе, визнається іншими як гідне поваги, вони починають сприймати себе як цінних особистостей. Саме тому тісні емоційно-психологічні стосунки є необхідними для розвитку позитивної самооцінки (Malti, 2013). Довіряючи діям підлітків і тому, що для них важливо, дорослі водночас формують у них впевненість у собі як в автономних агентах, здатних до самостійного прийняття рішень і відповідальності за них.

Підсумовуючи, роль повноважних дорослих полягає в тому, щоб

допомогти підліткам досягти самоуправління та самоавторизації, взаємодіючи з ними на засадах підтримки. Це твердження можна додатково підтвердити, уявивши, наприклад, що станеться, якщо батьки не виховиватимуть своїх дітей-підлітків у зазначений спосіб, а натомість продовжують втручатися, контролюючи їхні дії (тобто змушуючи їх чинити так, як, на їхню думку, буде краще для дітей), або, навпаки, залишать їх напризволяще. У першому випадку підліткам бракуватиме емоційної та раціональної опори, необхідної для розвитку самоуправління. Вони матимуть слабке уявлення про власні цінності, про природу цих цінностей і про способи їх підтримання. У другому випадку, якщо підлітків залишити самих на себе, вони не зможуть належним чином опанувати необхідні навички: не несучи відповідальності за свої переконання, почуття й вчинки, підлітки не сформують самооцінки, необхідної для набуття здатності до самоавторизації. Без досвіду спілкування з людиною, яка іноді погоджується з їхніми переконаннями, а іноді кидає їм виклик, підліткам буде важко розвинути почуття власної гідності, довіру до себе та самоповагу – риси, які є необхідними для набуття так званої «вмілої незалежності», тобто справжньої, глибоко усвідомленої моральної автономії.

Безсумнівно, надати підліткам підтримку на шляху до становлення досвідченими автономними агентами – складне завдання для дорослих. Їм доводиться вчитися відпускати контроль і приймати той факт, що підлітки можуть робити вибір і цінувати те, що не лише не подобається дорослим, а й може сприйматися ними як загроза благополуччю дітей. Проте залишається очевидним: якщо підлітки прагнуть стати автономними агентами, вони потребують підтримки значущих для них дорослих.

Моральна автономія підлітка – це здатність самостійно формулювати, усвідомлювати та дотримуватися моральних принципів без прямого зовнішнього впливу. Вона є ціннісною характеристикою особистості, що виявляється у відповідальному прийнятті рішень, критичному мисленні та етичному самовизначенні.

Формування моральної автономії підлітків є складним процесом, який

залежить як від внутрішніх переконань, так і від впливу зовнішнього середовища. На нашу думку, важливу роль у розвитку моральної автономії відіграють громадські організації, школа та сім'я, адже саме вони створюють умови для формування й закріплення моральних цінностей.

Рис. 1.2. Зміст цінності моральної автономії підлітка

Отже, гармонійне поєднання внутрішньої інтерналізації моральних принципів та їх зовнішнього прояву у взаємодії з суспільством є ключем до становлення морально автономної особистості. Розвиток моральної автономії потребує самостійного осмислення етичних норм, що можливе завдяки

рефлексії та критичному мисленню, тоді як ефективна соціалізація забезпечує можливість випробовувати ці цінності на практиці, приймаючи відповідальні рішення в реальних життєвих ситуаціях. Моральна автономія – це не лише здатність приймати моральні рішення, а й інтегрований елемент особистої ідентичності, що відображає глибоке прийняття моральних норм як частини власного «Я».

1.3 Досвід вітчизняних та зарубіжних вчених у формуванні цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

Ю. Хабермас вводить у науковий обіг поняття «епоха самості», «епоха ідентичності» та «епоха соціальної залученості» (Myers, 2012). У «епоху ідентичності» змінюється роль та функції особистісної автономії, оскільки модель ідентичності передбачає конкуренцію універсальних проєктів; в результаті універсальне розуміння своєї ідентичності людиною виявляється плюралістичним. Хабермас говорить про баланс особистісної та соціальної ідентичності. Особова ідентичність може інтерпретуватися як фактор трансформації соціальної ідентичності.

За Е. Гідденсом, формування ідентичності як конструювання «Я» постає у вигляді рефлексивного проєкту (Hiddens as cited in Myers, 2012). Він вважає, що рефлексивність проникає у ядро структури сучасної особистості. Як «рефлексивний проєкт» особистість самостійно вибирає особистісні форми ідентичності та індивідуального життєвого стилю. Гідденс має на увазі, на наш погляд, ціннісний аспект ідентичності. Вироблення траєкторії свого «Я» стає одним із основних життєвих завдань. У суспільстві, де традиція переважно втрачає властивість продукувати ціннісні орієнтації для індивідів, їм доводиться вибирати свою ідентичність і спосіб життя. Актуальність проблеми полягає у необхідності розвитку особистісного початку підлітків у суспільстві.

Нові покоління молоді виявляють активність переважно через

організації, створені державою, яка насторожено ставиться до ініціатив та спроби неформального діалогу. Політична соціалізація передбачає підвищення соціальної активності молоді. Проте в молодіжному середовищі різні «кишенькові» організації, що контролюються зверху, далеко не завжди знаходять відгук у процесі суспільної ідентифікації молодих людей. У результаті виходить, що «молодь активізується в екстремальних та критичних ситуаціях» (Malti, 2013). Водночас саме молодь потребує уваги з боку педагогів і очікує від них нових форм та організацій діяльності. У зв'язку з цим роль громадських організацій у формуванні моральної автономії підлітків набуває особливої уваги.

У сучасних школах реалізуються різні освітні підходи, спрямовані на підтримку розвитоку підлітків. Одним із успішних підходів є виховання характеру (Berkowitz, 2012a, 2012b). Виховання характеру – це загальний термін, який охоплює дуже різні освітні моделі та підходи різної якості. Сучасні дослідження акцентують увагу на підходах, що мають такі характеристики: (а) загальношкільні; (б) практики, засновані на доказах; (в) професійний розвиток; та (г) можливості лідерства. Виховання характеру виступає засобом сприяння моральному розвитку та розвитку особистості (Berkowitz, 2012a). Як вже зазначалося в параграфі 1.1, особистісний розвиток людини передбачає відданість моральним цінностям, що водночас пов'язано з її просоціальним розвитком. Моральні цінності є підгрунтям просоціального розвитку особистості, а останній, у свою чергу, включає формування морального судження.

Багато експертів з виховання характеру вважають цей підхід успішним, оскільки він сприяє розвитку кількох важливих результатів. Зокрема, вони підкреслюють, що виховання характеру підтримує розвиток морального мислення (Althof & Berkowitz, 2006; Berkowitz, 2012a; Sokol, Hammond & Berkowitz, 2010), просоціальному розвитку (Berkowitz, 2012b), розвитку ідентичності (Berkowitz, 2013; Fleischer, 2005) і моральному розвитку (Берковіц, 2011a, 2013). Моральна ідентичність є складовою частиною

характеру людини. Однак дослідник не знайшов емпіричних робіт, що безпосередньо вивчали б зв'язок між вихованням характеру та розвитком моральної ідентичності. Пошук у базах даних ERIC і Psycinfo за ключовими словами *моральна ідентичність* і *виховання характеру*, не дав результату щодо емпіричних досліджень на цю тему. Водночас низка авторів висуває гіпотезу, що школи, які реалізують програми виховання характеру, сприяють розвитку моральної ідентичності підлітків (Althof & Berkowitz, 2006; Lickona, 1991).

Існують різні способи, за допомогою яких школи сприяють розвитку моральної особистості підлітків. Соціальні інститути, такі як сім'я та школа, є основними ресурсами формування моральних установок і цінностей (Berkowitz, 2013; Lickona, 1985). Школа допомагає підліткам інтегрувати моральні принципи у свою особистість (Berkowitz, 2006). Дослідження підкреслюють роль школи у процесі «морального становлення» (Berkowitz, 2011a, 2013; Frimer & Walker, 2008, 2009). Як соціальний контекст, школа відіграє важливу роль у забезпеченні керівництва та спрямування, необхідних для структурування моральної ідентичності підлітків (Damon, 1988; Fleischer, 2005; Oyserman et al., 2012; Moshman, 2004; Schachter & Rich, 2011; Spencer et al., 2015). Згідно з теорією Еріксона (1968), за оптимальних умов чітке почуття ідентичності розвивається в підлітковому віці та закріплюється у дорослому житті (Erikson, 1968). У цьому дослідженні ми, зокрема, висуваємо гіпотезу, що виховання характеру є характеристикою зразкового середовища, яке сприяє розвитку моральної ідентичності підлітків.

Важливо визначити поняття характеру перед тим, як навести визначення виховання характеру, щоб краще зрозуміти тип виховання, на якому буде зосереджено це дослідницьке питання. Берковіц і Пука (2009) визначають характер як «сукупність тих характеристик індивіда, які безпосередньо мотивують і дозволяють йому чи їй діяти як моральний агент, тобто робити правильні речі» (стор. 109). Виховання характеру – це навчальний процес, спрямований на формування цих якостей. Інші автори визначають характер як

«набуту людську якість, отриману завдяки навченим практикам, які досягають внутрішніх результатів, позбавлених зовнішніх винагород (Marshall et al., 2011, с. 52). Практики, на які посилаються ці дослідники, репрезентують виховання характеру, яке розглядається як загальний термін для всіх освітніх заходів у школі та поза нею, що підтримують розвиток позитивних якостей молоді. Виховання характеру також визначається як «цілеспрямоване сприяння розвитку характеру учнів у школі» (Берковіц, 2012a, с. 253). Моральна ідентичність є невід'ємною складовою цього характеру (Berkowitz, 2012).

Виховання характеру є динамічною та широкою сферою діяльності; існує кілька термінів, які використовуються для позначення окремих елементів виховання характеру, а іноді й для означення всієї сфери. Berkowitz (2012) наводить приклади альтернативних термінів, серед яких: «соціально-емоційне навчання, громадянська освіта, демократична освіта, позитивна психологія, соціальна справедливість і громадська участь» (с. 248). Виховання характеру об'єднує освітні цілі та практики кожного з цих підходів, що дає змогу досягти ефективних результатів у підтримці просоціального розвитку підлітків.

Важливо зазначити, що освітня практика рідко є такою ідеальною, як це уявляється у наукових дослідженнях та теоретичних моделях. Берковіц (2011) пояснює цю розбіжність невідповідністю між дослідженнями та практикою або неправильним зв'язком між теорією та її практичним втіленням. У своєму дослідженні він аналізував практики виховання характеру, які впроваджуються в школах-учасницях, з урахуванням того, що ці практики не завжди відповідають ідеальним моделям виховання характеру, сформульованим експертами.

Моральне виховання – ще один термін, тісно пов'язаний із вихованням характеру. Насправді між вихованням характеру та моральним вихованням існує певне «перекриття» (Althof & Berkowitz, 2006). У порівнянні з моральним вихованням, виховання характеру є напрямом, що розвивається, і залишається відносно менш теоретизованим та науково обґрунтованим (Althof

& Berkowitz, 2006). У своєму порівнянні цих підходів Альтхоф і Берковіц (2006) зазначають, що моральне виховання, як правило, «має тенденцію базуватися на теорії, а виховання характеру має тенденцію бути теоретичним» (с. 499). Однак останнім часом спостерігається зростання кількості емпіричних шкільних досліджень, які підтверджують ефективність виховання характеру (Berkowitz & Bier, 2005).

Деймон і Грегорі (1997) наводять різні підходи, які відображають розмаїття в галузі морального виховання: роз'яснення цінностей, навчання просоціальним навичкам і веденню переговорам, арістотелівську етику, участь в демократичному врядуванні за Дьюї, спроби створити впорядкований шкільний клімат відповідно до теорії Дюркгейма, розв'язання моральних дилем за Кольбергом та впровадження процедур «справедливої спільноти», рефлексивні сесії у дусі феміністської і критичної теорії, використання наративних прикладів суспільної чесноти через літературу й історію, а також демонстрації особистої чесноти *in vivo* через поведінку вчителя (стор. 4).

Усі ці теорії, підходи та моделі відображають освітні спроби підтримати моральний розвиток молоді. Альтхоф і Берковіц (2006) наголошують, що «когнітивно-структурні моделі морального мислення та розвитку» справили значний вплив на формування концепції морального виховання (с. 499). Сучасне моральне виховання є синтезом різних підходів і традицій (Althof & Berkowitz, 2006; Damon & Gregory, 1997).

Ще одна відмінність між вихованням характеру та моральним вихованням полягає у фокусі кожного з підходів. Виховання характеру спрямоване на досягнення ширших і всеохоплюючих результатів, тоді як моральне виховання, принаймні у своїх традиційних формах, здебільшого зосереджується на «розвитку структур морального міркування» (Althof & Berkowitz, 2006, с. 499). Виховання характеру також стимулює дослідження розвитку моральної ідентичності (Lapsley & Carlo, 2014). Існує низка особливостей, які визначають школу виховання характеру та сприяють формуванню ідентичності молоді.

Як соціальний контекст, шкільна спільнота включає соціальні цінності та стосунки (Berkowitz, 2012b, 2013; Lickona, 1985; Oyserman et al., 2012), які є ключовими факторами розвитку ідентичності. Формування власної ідентичності передбачає зобов'язання перед соціальними групами (Damon, 1988; Marshall et al., 2011; Moshman, 2004, 2005; Oyserman et al., 2012), такими як однокласники та шкільна спільнота, а також засвоєння соціальних цінностей, що походять від цих груп (Berkowitz, 2013; Lickona, 1985; Oyserman et al., 2012). Виховання характеру, у своїй ідеальній формі, ґрунтується на демократичній системі (Berkowitz, 2011b), де вчителі відіграють важливу роль, надаючи учням можливості брати участь у процесах прийняття рішень (Berkowitz, 2012b; Noddings, 2013; Sokol et al., 2010; Урбан, 2008). Наприклад, учні можуть самостійно вирішувати, куди організувати екскурсію, що сприяє формуванню демократичного мислення. Недостатньо лише навчати учнів демократичних цінностей – школи мають створювати умови для їх практичного застосування як способу спільного життя (як це інтерпретує Ноддінгс (2013), переосмислюючи ідеї Джона Дьюї).

Однак зусиль школи вочевидь недостатньо для стійкого формування моральної автономії підлітків, оскільки основною функцією школи залишається формування предметних компетентностей учнів, тоді як побудова моральної «компетенції» неминуче займає другорядне місце. Водночас виховання духовності й моральності має незавершений, процесуальний характер, а його результати зазвичай проявляються поза межами освітніх установ і переважно у майбутньому. Цьому сприяє й необхідність постійно приділяти увагу тлумаченню понять духовності, моральності, духовно-морального виховання, оскільки духовно-моральні цінності, з одного боку, є цивілізаційними реаліями сучасного світу, а з іншого – потребують постійного уточнення пріоритетів, що мають бути першочерговими для освіти та виховання дітей і молоді. Поняття «Я» охоплює як свідомість, так і самосвідомість у цілому. Аналізуючи сутність «Я», А. Спіркін підкреслював, що воно є морально-психологічним, характерологічним

і світоглядним стрижнем особистості. Персона зі справжнім «Я» – це людина, яка ставить перед собою значущі цілі та послідовно їх досягає, оскільки відмова від них означала б втрату її індивідуальності. Дослідник акцентував, що «Я» – це самоконтрольована сила духу; це те, ким ми є для себе та для інших, і насамперед – для себе у власних самосвідомості, самооцінці та самопізнанні (Спіркін, як цитовано в Лісовець, 2011).

Людське «Я» змінюється під впливом часу, обставин, культури, освіти, рівня благополуччя, однак водночас зберігає внутрішню цілісність і відносну сталість. Завдяки своєму «Я» індивід залишається собою. Загалом погоджуючись із трактуванням сутності «Я» А. Спіркіна, методологічною основою нашого дослідження вважаємо також ідеї І. Беха, який розглядає образ «Я» як систему вищих духовних цінностей особистості. Учений підкреслює, що формування образу «Я» у старшокласників відбувається в процесі діяльності та спілкування з усіма людьми, які їх оточують (Бех, 2006).

Тому сучасні дитячі громадські об’єднання та організації є затребуваними як самостійний соціальний інститут, що реалізує специфічні соціально-педагогічні функції та займає власну нішу у громадянському суспільстві. За результатами аналізу досліджень Д. Лебедєва, Р. Литвак, І. Фрішмана та інших учених можна виокремити характерні особливості сучасних дитячих громадських об’єднань: безумовна добровільність членства; громадська та особистісна орієнтація об’єднання; вагомий рівень розвитку реальних самодіяльних засад (члени організації самі визначають, чим їм займатися; самі організують своє функціонування від постановки завдань до підбиття підсумків та визначення перспектив діяльності); можливість самостійно визначати та реалізовувати принципи своєї життєдіяльності, зміст та форми роботи; гуманістичний стиль відносин; розвинена система традицій, символіки, ритуалів, правил та норм життя, що створює неповторний образ об’єднання; розумний, коректний, зацікавлений педагогічний вплив; організація діяльності, визначення її спрямування, змісту та принципів на основі конкретної мети, змісту та принципів, заради яких і відбулося

об’єднання підлітків; гарантування всім учасникам рівних прав; чітко виражена організаційна структура, що визначає положення в об’єднанні кожного учасника та керівника в тому числі; обмежене членство за віком (неповнолітні громадяни).

Еріксон (1968) розглядав розвиток моральних зобов’язань як ключовий аспект формування ідентичності в підлітковому віці. Важливість, яку він приділяв політичній активності та усвідомленню, зумовлена його уявленням про формування ідентичності як зовнішнього процесу, у межах якого молодь проєктує своє доросле життя й прагне усвідомити, ким вона є у соціальних та історичних контекстах. У межах цих зусиль молоді люди розмірковують над цінностями, ідеологіями та традиціями своїх громад, а також над можливими ролями, які вони можуть обійняти в дорослому житті.

О. Безпалько (2009) зазначає, що соціально-педагогічне призначення дитячої громадської організації можна також розглядати як сукупність складових її діяльності, спрямованих на:

– самоорганізацію добровільної сумісної взаємодії з іншими (реалізація напряму «Я – діяльність»);

– перетворення оточуючої дійсності, вирішення різних актуальних проблем (реалізація напряму «Я – оточуюча дійсність»);

– рефлексія та самовдосконалення в ситуації публічного представлення результатів (реалізація напряму «Я – очима інших»);

– засвоєння у соціальній взаємодії суспільно важливих цінностей (реалізація напряму «Я – Я»).

Це дає підстави стверджувати, що підліткова громадська організація є інваріантом соціального виховання, а отже, й формування моральної ідентичності та моральної автономії підростаючого покоління.

Сучасні підлітки 14 – 16 років – представники покоління Z, яке не уявляє життя без інтернету та соціальних мереж. Вони не піддаються стереотипам, нав'язаним суспільством, мають власну точку зору і не бояться її висловлювати. Покоління сучаних старших підлітків – це «покоління

екоактивістів і вегетаріанців» (Kulakova, 2018), що свідчить про їх активну соціальну позицію та прагнення до змін у світі.

Цінності цього покоління ґрунтуються на прагненні до змін. Серед представників цього покоління чимало активістів, які не лише очолюють протести, але й активно беруть участь у різних формах соціальної діяльності. Одним із яскравих прикладів є інцидент, коли користувачі TikTok з покоління Z зірвали мітинги Трампа. Крім того, покоління Z має сильну пристрасть до справедливості. Останнім часом було помічено, що однією з головних відмінностей між цінностями покоління старших підлітків Z і цінностями бебі-бумерів та покоління X є боротьба з нерівністю доходів, нетерпимістю до расової дискримінації та іншими соціально токсичними явищами, такими як токсична маскулінність і дискримінація ЛГБТК+.

Важливою цінністю покоління Z є також обізнаність і стурбованість зміною клімату та глобальним потеплінням. Покоління Z виросло у світі, де з дитинства їм показували документальні фільми про танення крижаних шапок, вимирання видів, що перебувають під загрозою зникнення, а також про реальність виснаження природних ресурсів. Вони стикалися з усіма складними та масштабними проблемами людства через новини та графічні кадри, що підсилювали відчуття терміновості і відповідальності. Це постійне усвідомлення кризи спричиняло тривогу, яка, як зазначають Seemiller та Grace (2018), стала «сумною рисою покоління». Крім того, відродження вінтажної моди та популярність купівлі й продажу вживаного одягу через онлайн-магазини завдали удару компаніям швидкої моди і традиційним роздрібним торговцям, оскільки покоління Z активно працює над тим, щоб робити освічені покупки, прагнучи до більш етичного та екологічного споживання.

Зважаючи на це, важливо зазначити, що покоління Z не лише активно стежить за глобальними проблемами, але й чітко усвідомлює необхідність бути активними в своїх місцевих громадах для створення стійкого суспільства. Вони беруть участь у акціях протесту, розробляють програми для вирішення локальних проблем, таких як безпритульність і голод, активно діляться

інформацією про політику та вибори в соціальних мережах, а також використовують свої онлайн-знання для впливу поза межами своїх друзів і родини в реальному житті.

Спільною рисою покоління Z є певна цинічна злість, спрямована на попередників, які створили руйнівну економічну ситуацію. Як наслідок, це покоління певним чином повстало проти самого капіталізму, який традиційно вважався «американською» цінністю. Покоління Z виросло, спостерігаючи, як міленіали намагаються впоратися з наслідками безладу, створеного економічно заможними бебі-бумерами. Вони бачили, як міленіали скаржаться на несправедливі умови праці та великі студентські борги, що стало частиною депресивної естетики міленіалів (Shamis, 2016). Однак, на відміну від того, щоб витрачати розчарування на жаління, як це робили міленіали, покоління Z фокусується на таких цінностях, як підтримка демократичного соціаліста Берні Сандерса та повага до Александрії Окасіо-Кортез, наймолодшої жінки-конгресменки в історії, яка підтримує рішучі заходи в екологічних питаннях. Покоління Z не готове задовольнятися «традиційно нормальним способом життя», орієнтуючись на нескінченну працю заради виживання, навіть якщо це означає витрачати менше часу на себе. Вони віддають перевагу більш усвідомленому та індивідуалістичному, але соціально свідомому способу життя, прагнучи зруйнувати не лише патріархат, а й токсичні соціальні норми, що принесли в жертву психічне та фізичне здоров’я багатьох людей.

Дослідження Žygaitienė et al., опубліковане в 2017 році, присвячене моральним цінностям учнів покоління Z у загальноосвітніх школах Литви та Латвії, надає цікаві результати. Автори відзначають, що найвищу оцінку серед моральних цінностей отримала повага. Більшість учнів високо цінують прояви цієї цінності, зокрема почуття іншої людини (дуже важливо і важливо – 89,6 %) та визнання цінності інших людей (дуже важливо і важливо – 73,8 %). Також значну увагу учні приділяють відповідальності: відповідальне виконання обов'язків було дуже важливим для 77,6 % респондентів, а готовність відповідати за власні дії – для 71,9 %.

Результати дослідження в обох країнах збіглися щодо дуже високої актуальності, яка приділяється повазі та відповідальності. Вони можуть вважатися надзвичайно важливими для респондентів. Високу значущість респонденти надали таким проявам моральних цінностей: говорити правду (38,2 %) як прояв чесності; любов до людей і життя (35 %) як прояв любові до інших людей і придушення гніву, спонтанних почуттів і бажань (34 %). Важливими виявились такі прояви цінностей: симпатія до переживань оточуючих (37,7 %) як прояв чутливості; схильність творити добро іншим та допомагати їм (41,7 %) та готовність до самопожертви заради інших (34,2 %) як прояви альтруїзму; відповідальне виконання взятих на себе обов'язків (42 %) та готовність відповідати за власні дії (36,9 %) як прояви відповідальності; надійність і виконання зобов'язань (36,1 %) як прояв відданості; узгодження власних інтересів з чужими (37,2 %) та повага до іншого життя (31,6 %) як прояви толерантності; поведінка відповідно до норм свідомості (34,5 %) як прояв чесності; справедлива поведінка з усіма (35,8 %) та об'єктивне оцінювання оточуючих і оточення (34,8 %) як прояви справедливості; поведінка відповідно до власних принципів і переконань (32,4 %) як прояв самоконтролю (Žygaitienė et al. as cited in Seemiller & Grace, 2018).

Прийняття певних цінностей у підлітковому віці (вік респондентів з точки зору психології розвитку) пов'язане з накопиченням досвіду, розвитком самосвідомості та моральної свідомості. Цінності, які найвище оцінюють учні покоління Z у Латвії, це універсалізм, гедонізм, стимулювання, самоспрямування, доброзичливість, досягнення. Обидва проведені дослідження виявляють схожу тенденцію у виборі моральних орієнтацій учнів 13-14 років (6-7 класів), віднесених до покоління Z.

Але це покоління має і свої мінуси. У «зетів» не було типового дитинства «на подвір'ї», з однолітками вони спілкувалися переважно у соціальних мережах. Тому їм складно взаємодіяти з іншими людьми у команді. Вони – індивідуалісти, котрі хочуть працювати самі на себе і ні від кого не залежати. Цьому поколінню важко визначитися зі своїм майбутнім. Найскладніше

завдання для них - зрозуміти, чим займатися. Вони не з тих, хто обирає роботу раз і на все життя. Їхні інтереси можуть змінюватися щодня. Незважаючи на те, що «зети» не люблять, коли оточуючі щось нав'язують, вони часто потребують підтримки та порад. Відповідно, громадські організації – це саме те середовище, в якому найефективніше може відбуватися процес формування моральної автономії сучасного підлітка.

Організації, якими керує молодь або організації для молоді, можуть багато чого запропонувати суспільству. Слід відзначити, зокрема, що багато хто з громадян США брали участь у деяких із них у той чи інший час, що загалом сприяє усталеній моральній автономії громадянина в дорослому віці. Існують групи, зосереджені майже навколо будь-якої теми, з величезною різноманітністю цілей. Ось низка прикладів:

- Бойскаути та Герлскаути
- Футбольні ліги
- SADD (Студенти проти водіння в нетверезому стані)
- Студентський відділ Amnesty International
- Шкільний Клас, який займається волонтерською діяльністю у громаді
- Консультативна група для підлітків в рамках загальноміської організації охорони здоров'я

Молодіжні організації можуть бути засновані як самими молодими людьми, так і зацікавленими дорослими.

Молодіжна організація може бути майже такою ж широкою – чи такою ж вузькою – за сферою дії, як організація для дорослих або для спільноти в цілому. Молодіжні організаціями можуть бути створені в школах, церквах, у районах або в місцевих центрах. Вони можуть діяти на місцевому, національному чи навіть міжнародному рівнях. Їх можуть організовувати самі підлітки, або вони можуть бути розроблені дорослими, такими як тренери, священики чи, наприклад, співробітники місцевої YWCA в США. Місцева молодіжна організація також може бути осередком більшої групи; наприклад,

місцева коаліція зі зменшення вживання психоактивних речовин може мати молодіжну консультативну раду, яка розробляє пропозиції щодо того, що, на їхню думку, допоможе зупинити молодь від вживання алкоголю.

Для розуміння ролі громадських організацій у формуванні моральної автономії підлітків зробимо аналіз витоків та еволюції їхньої діяльності починаючи з історії їхнього зародження. сторично, громадські організації виникли як форма самоорганізації суспільства у відповідь на соціальні потреби, зокрема у сфері освіти, захисту прав, розвитку молоді та виховання. Перші осередки добровільних об'єднань, що мали на меті формування цінностей та соціальних норм, з'явилися в Європі ще в XIX столітті, зокрема у вигляді молодіжних союзів, скаутських рухів, благодійних і просвітницьких ініціатив.

Скаутський рух зародився у Великій Британії. Під час другої бурської війни британський полковник Баден-Пауелл служив бригадним командиром у Південній Африці і почав замислюватися про те, що виховувати майбутніх воїнів треба змалку. 1899 року він обороняв місто Мекфінг від бурів. Обложеним доводилося важко. Баден-Пауелл вирішив залучити до захисту міста підлітків. З них створили санітарні загони, загони сигнальників. Перемога була на боці тих, хто захищався. Полковник повернувся на батьківщину героєм. Цей випадок підштовхнув сера Баден-Пауелла до створення руху скаутів (Wills, 2013). У 1907 році на островах Броунсі був проведений перший наметовий табір. Наступного року вийшла книга «Розвідка для хлопчиків» («Скаут» перекладається з англійської, як «розвідник»). Оскільки участь у загонах Баден-Пауелла під час бурської війни була добровільною для підлітків, сам факт вступу до загону означав наявність певного рівня моральної автономії.

Загалом принципи, на яких будується соціально-культурна діяльність у дитячих громадських організаціях, можна коротко охарактеризувати таким чином:

1. Загальна мета діяльності. Вона об'єднує, сприяє процесу

соціалізації підлітка, вчить його аналізувати ситуацію, прогнозувати її наперед, робить найближче майбутнє більш зрозумілим та передбачуваним, тим самим звільняючи підлітка від страху перед незрозумілим майбутнім.

2. Особистісно-орієнтований підхід до кожного підлітка. Враховуються інтереси та потреби кожного щодо цілей діяльності дитячої громадської організації. Кожна дитина важлива і має свої інтереси та особливості. Дотримуючись такого принципу роботи, можна зняти страх негативної оцінки, формуючи у підлітка адекватну самооцінку.

3. Морально-психологічні та моральні якості: повага до дитини, відвертість та гласність у міжособистісних відносинах, гуманність. Все це сприяє формуванню у підлітків соціального досвіду та готовності до його перетворення.

4. Опанування соціальними ролями. Включення дітей у соціальні відносини здійснюється через оволодіння певними соціальними ролями. Самостійно опановуючи соціальні ролі, проходячи шлях «проб і помилок», дитина навчається набувати знання, вміння, досвід, навички в обраній сфері діяльності, самостійно оцінювати ситуацію, змінювати її відповідно до набутого досвіду. Будь-яка зміна, що відбувається в дитині, є результатом її участі в процесі соціалізації. Пробуючи себе в різних соціальних ролях, підліток позбавляється страху «стати ніким», не знайти себе.

5. Принцип самореалізації підлітка в підлітковій (молодіжній) громадської організації. Самодіяльність – це творчість, активність, самостійність учнів.

6. Задоволення потреб та інтересів: пізнавальні, трудові, політичні, релігійні, екологічні тощо. Чим певнішою буде сфера діяльності будь-якого об’єднання, чим точніше визначено коло інтересів, які можна в цьому об’єднанні реалізувати підліткам, тим більше шансів такого об’єднання стати дійсно потрібним і корисним для них, а отже, це створює більше можливостей для існування та розвитку відносин між ними.

Гарантованість самостійного вибору підлітками різних видів діяльності

створює умови для набуття знань та навичок соціальних відносин та соціального спілкування, прояву ініціативи, активності, творчості в діяльності, розуміння підлітком залежності своїх успіхів (невдач) від розвитку соціальних відносин, що складаються у його колективі або навколо нього.

Молодіжні організації та об'єднання значно відрізняються від дорослих за провідною ознакою – участю дорослих у діяльності молодіжного формування. Багаторічний світовий досвід виникнення та розвитку різних молодіжних організацій показує, що їх зародження було необхідно волевиявлення як і стільки майбутніх членів організації, скільки певної частини дорослого населення цієї країни (конкретного класу, прошарку, партії, молодіжної організації). Роль дорослих і може визначально впливати на зміст діяльності підлітків.

Для цілей подальшого дослідження, наведемо визначення, які пропонують сучасні українські вчені в контексті питання щодо молодіжних організацій.

Молодіжне громадське об'єднання – формування молоді, які об'єдналися з урахуванням спільності інтересів реалізації цілей саморозвитку з ініціативи і за педагогічного управління дорослих.

Молодіжна громадська організація (14-35 років) – добровільне, самодіяльне, самоврядне на основі Статуту (та інших документів) рівноправне об'єднання, що створюється для здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів членів організації

Отже, цілком очевидно, що формально в таких організаціях створені умови взаємодії, взаємопроникнення, взаємозв'язку, взаємозалежності, тому що на початковому етапі молодіжна громадська організація може бути багато в чому охарактеризована як молодіжне громадське об'єднання, у свою чергу на вищому етапі розвитку (сформовані органи самоврядування, визначилися лідери, колективне планування тощо) молодіжне громадське об'єднання може перерости в молодіжну громадську організацію. По суті, на практиці це так і

відбувається, що дозволяє говорити про закономірність та обумовленість процесу, що сприяє створенню всебічних можливостей ефективної моральної самореалізації підлітка.

Розуміння мети дозволяє по-новому позначити завдання організації, що сприяють соціалізації та самореалізації підлітка у контексті моральної автономії:

– формування соціальних умінь в економічній, політичній та духовній сферах;

– формування мотивів соціальної діяльності;

– створення умов для самореалізації підлітків, розкриття їх творчих потенціалів;

– стимулювання самопізнання та самовиховання членів молодіжної організації.

Підсумком реалізації цієї мети є сформованість у членів організації готовності до виконання різноманітних соціальних функцій у суспільстві.

Особливим джерелом формування особистісної позиції є діяльність в рамках самоврядування. Самоврядування – важлива особливість молодіжного самоорганізованого, самодіяльного співтовариства. Через самоврядування у підлітків формується почуття приналежності до об’єднання, вони набувають необхідних умінь управління, організації діяльності (самоорганізації).

Самоврядування – особливий тип управління у межах молодіжного громадського об’єднання, що відбиває і реалізує його мету, специфіку змісту діяльності, характер відносин, позицію кожного члена. Найважливіша особливість самоврядування – відсутність постійного апарату управління, керівництва, в руках якого зосереджується влада меншості над більшістю. Самоврядування – це дієвий спосіб включення кожного члена в організацію та оцінку діяльності об’єднання та її учасників на основі творчості, самостійності та відповідальності.

Особливості формування активності підлітків полягає в тому, що це є процес особливо уважного, «обережного балансування «чаш на терезах»

чотирьох базових дихотомій» (Головенько, 1997):

– свободи та повинності;
– індивідуалізму та колективізму;
– доброти та вимогливості;
– творчості та репродукції.

Їх розумне, тонке співвідношення в діяльності та міжособистісних відносинах створює унікальне тло для розвитку самоповаги та поваги до інших, відповідальності, організованості, вольових навичок.

В. Сухомлинський прагнув, щоб емоційна самооцінка набула достатньої усталеності й перетворилася на внутрішній моральний досвід особистості. Тому він не уявляв собі продуктивного навчально-виховного процесу без емоційного переживання учнем власних дій, особливо тих, які відображають його ставлення до близьких, до колективу, до праці. Звичайно, такий досвід вимагає підготовки: слів, які створюють настрій для самооцінки. Тому достатньо виправданим є положення В. Сухомлинського про те, що науково організований навчально-виховний процес за своєю суттю є процесом самовиховання і морального саморозвитку. Крім того, суть ефективної навчальної діяльності вчителя В. Сухомлинський вбачав у постійній внутрішній роботі учня над собою, у «роботі душі». Якщо внутрішня морально-духовна самодіяльність учня не розгорнеться, він буде глухий до правильних і найбільш емоційно виразних повчань учителя (Сухомлинський, 1977). Зауважимо, що такий підхід до виховання особистості ще не освоєний повною мірою сучасною теорією та педагогічною практикою, особливо в позашкільному розвитку особистості підлітків.

Сукупність досліджень діяльності, починаючи від членства в 4-Н і YMCA до участі в русі за громадянські права США, свідчить про те, що такі типи досвіду в молоді можуть бути пов’язані з підвищеним почуттям саморозуміння, соціальної інтеграції та політичної обізнаності в дорослому віці (Yates & Youniss, 1996). У свою чергу, ці три аспекти досвіду можуть сприяти формуванню політичної ідентичності. Наприклад, широкомасштабні

оцінки програм обслуговування вказують на помірне підвищення особистої компетентності та самооцінки (Conrad & Hedin, 1982; Newmann & Rutter, 1983). В іншій роботі Харт і Феглі (1995) виявили, що 15-17-річні підлітки, які постійно брали участь у соціальних проєктах в своїй міській громаді, сформулювали тісний зв'язок між своєю активністю та почуттям саморозуміння. Вони, як правило, сильно ототожнювали себе з моральними вчинками членів сім'ї та визначали себе з точки зору власних моральних вчинків.

Послідовність між участю молоді в соціальній роботі та інших громадських заходах свідчить про те, що така діяльність також може сприяти соціальній інтеграції. Наприклад, Хенкс і Екленд (1978) повідомили, що вплив організаційного членства на молодь зберігався протягом 15 років. Вони виявили, що найкращим показником членства дорослих у громадських організаціях у віці 30 років є членство у віці 15 років (див. також Otto, 1976). В іншому дослідженні Ladewig і Thomas (1987) повідомили про подібні висновки щодо безперервності членства в 4-H та інших молодіжних організаціях. Вони виявили, що «випускники» таких організацій вдвічі частіше будуть активними в організаціях, ніж дорослі, які не належать до молодіжних груп, і що випускники також частіше займають керівні посади. Ці дослідження свідчать про те, що раннє залучення до соціальних організацій пов'язане з довготривалою залученістю до соціальної діяльності. Вважається, що цей зв'язок є результатом кількох взаємопов'язаних факторів, включаючи можливість брати участь у суспільно важливих справах, належність до соціальної групи сім'ї та однолітків, які цінують соціальне служіння, і розвиток власного почуття зобов'язання продовжувати таке служіння (Hart & Yates, 1997).

Ретроспективні дослідження показують, що активістський досвід у молоді може слугувати знаковими подіями або поворотними точками, які допомагають визначити почуття соціальної відповідальності та соціальних інвестицій. Було проведено два відповідні дослідження учасників руху за

громадянські права США, які підтвердили ці висновки. Ці дослідження також допомагають висвітлити роль історичного контексту та контексту поколінь у формуванні ідентичності. Хоча слід зазначити, що на таке дослідження потенційно може вплинути упередженість самостійного вибору - дослідники в цих двох дослідженнях посилили свої висновки, порівнявши учасників з неучасниками, які збігаються за ключовими демографічними характеристиками та досвідом.

В одному дослідженні МакАдам (1988) опитував та брав інтерв'ю у претендентів на Freedom Summer. Він порівняв учасників, які провели літо 1964 року в Міссісіпі, займаючись соціальною роботою, такою як викладання в школах, будівництво будинків і допомога людям у реєстрації для голосування, з тими, які з різних причин не змогли взяти участь у таких проєктах. Він виявив, що учасники проєктів були більш активними в політичному житті через 25 років, ніж ті, хто не брав участі. Вони висловили постійну прихильності таким справам, як мир, права жінок, навколишнє середовище та місцева політика. Інтерв'ю, зокрема, проливають світло на формування цієї прихильності. Учасники, які були студентами коледжу в 1960-х роках, описали центральну роль досвіду у формуванні їх почуття ідентичності. Вони прийшли до того, що вважають себе такими, що мають право та можливість змінити хід історії – що є найвищим проявом моральної автономії. Вони почали вважати себе прихильниками покращення соціальних умов для всіх. І зрештою вони побачили себе та своє покоління як тих, хто допомагає сформувати політичні та моральні орієнтири нації.

В іншому дослідженні Фендріх (1993), яке цитує Colby et al. (2007), повідомив про випускників Флоридського університету A&M, серед яких були як білі, так й афро-американці, які брали участь у публічних протестах проти расової сегрегації з середини 1950-х до 1963 року. Дані були зібрані від студентів-активістів і від порівняльної групи непротестувальників, які брали участь у студентському самоврядуванні. Опитуючи випускників через 10 і 25 років, він виявив відмінності між протестуючими та не протестуючими,

чорними та білими студентами.

І через 10, і через 25 років білі протестувальники відрізнялися від білих непротестуючих. Наприклад, протестувальники прагнули здобути вищу освіту та, швидше за все, брали участь у освітніх та допоміжних професіях. У той час як випускники в обох групах проголосували з високим рівнем 97-100%, протестувальники коледжу, швидше за все, брали участь у марші протесту та відвідували мітинг протесту в роки після закінчення коледжу. Результати для чорної когорти відрізнялися через 10 і 25 років. Через десять років після коледжу чорні протестувальники стали «ідеальними демократичними громадянами» (Colby et al., 2007). Порівняно з непротестуючими, активісти прагнули отримати вищу освіту, мали вищі доходи та належали до більшої кількості громадських організацій. Ці дві групи не відрізнялися політичними настроями та поведінкою. Обидві групи були політично активними; наприклад, протягом попередніх двох років 97% голосували, 60% брали участь у політичних кампаніях і 40% голосували на публічних демонстраціях.

Поняття стосовно того щоб бути акторами в політичному світі та взаємозв'язок між дискусією та дією також було висвітлено під час дискусійних сесій, проведених американськими дослідниками. Наприклад, під час однієї групової дискусії студентка почала із запитання: «Ми сидимо тут і обговорюємо проблеми, але що ми насправді робимо?» Це питання у мене до всіх вас». Друга дівчина відповіла: «Ми робимо один крок; ми це обговорюємо. Обговорення – це перший крок». Третя студентка приєдналася: «Ми самі, 16-, 17-річні, не обов'язково повинні щось робити прямо зараз, тому що ми не маємо влади. Якщо ми збираємо разом достатньо підлітків, дорослі будуть слухати нас, але якщо нас п'ятеро, дорослі не будуть слухати…» Перша дівчина відповіла: «Я не кажу, що ви йдете до дорослого… Я кажу, що це як той чоловік, який сидить на розі. Мене не вбиває дістати долар із кишені й простягнути йому, чи не так? Це мене не вбиває…» Третя студентка сказала: «Я цього не кажу…», на що перша відповів: "Я маю владу в 16. Вибачте, я маю!» (Andersen, 2007).

Буття як агента ставить очевидні питання щодо ефективності дій окремих людей у великому та складному суспільстві та цінності поступових змін. Студенти підняли це питання, оцінюючи потенційні наслідки та межі індивідуальних політичних дій. Один приклад стався під час групової дискусії, під час якої студенти зосереджувалися на расовій сегрегації та бідності у Вашингтоні, округ Колумбія. Жінка почала з оптимістичного твердження: «У нас є сила змінити [світ], але ми цього не робимо... І якщо ви всі сидітимете тут і говорите, що це закінчиться погано…» Студент перебив: «Ніхто не хоче виступати!» Друга жінка відповіла: «Я. Я. Я.» Тоді перша жінка відповіла: «Ти лише одна людина, але світ справді великий». Друга жінка відповіла: «Мартін Лютер Кінг – він прийшов і щось змінив назавжди…» Потім третя жінка сказала: «Ну, я маю на увазі, що він законно змінив сегрегацію, але якщо зараз поглянути на школи, вони все ще начебто сегреговані» (Andersen, 2007). Такі дискусії свідчать про достатньо високий рівень моральної ідентичності та моральної автономії у американської молоді, яка бере участь в діяльності громадських організацій.

Ці дослідження цілком узгоджується з нашою думкою, згідно з якою громадські організації створюють умови для становлення моральної автономії підлітків, забезпечуючи простір для морального вибору, дії, рефлексії та соціальної відповідальності.

Варто також урахувати досвід країн пострадянського простору, який з огляду на спільне історико-культурне наслідування є більш релевантним та репрезентативним для українського соціально-педагогічного контексту.

На нашу думку, громадські організації Латвії, Естонії та Литви мають багатий досвід, який, з огляду на історичні та культурні паралелі, може бути корисним для України. Аналіз досвіду діяльності громадських організацій Литви, Латвії та Естонії є важливим для розуміння ефективних моделей розвитку громадянського суспільства, особливо з огляду на історичну та культурну подібність цих країн до України. Балтійські держави, як і Україна, пройшли через період радянської окупації, боротьбу за незалежність та

перехід до демократичної системи. Саме в процесі відновлення незалежності громадські організації стали одним із ключових інструментів мобілізації населення, формування патріотичної свідомості та розбудови демократичних інститутів, що сприяло високому рівню довіри до них.

Основні напрями діяльності НУО (неурядова організація – це організація, яка діє незалежно від органів державної влади, зазвичай створена з ініціативи громадян для вирішення суспільно важливих проблем, захисту прав, надання допомоги чи розвитку певних сфер (освіта, охорона здоров'я, екологія, права людини тощо). НУО можуть бути благодійними фондами, волонтерськими об'єднаннями, асоціаціями, громадськими організаціями тощо.) в цих країнах охоплюють надання соціальної допомоги, розвиток громадянської освіти та волонтерства, захист прав людини, а також міжнародну солідарність. Наприклад, організації на кшталт Caritas у Литві, Латвії та Естонії здійснюють системну підтримку соціально вразливих верств населення – безпритульних, біженців, людей з інвалідністю та дітей з кризових родин. Їхня діяльність орієнтована на довготривалі програми підтримки, а не лише на разову допомогу. У сфері громадянської освіти значну увагу приділяють роботі з молоддю: організовують волонтерські табори, тренінги з прав людини, ініціативи зі шкільного самоврядування та дебатні клуби.

Не менш важливою є активна позиція громадських організацій у захисті прав людини. У Балтійських країнах широко реалізуються проєкти, спрямовані на підтримку національних меншин, жінок, дітей, ЛГБТ+ спільнот, зокрема за фінансуванням програм ЄС. Крім того, з 2014 року НУО Литви, Латвії та Естонії стали надійними партнерами України – організовували гуманітарну допомогу, забезпечували реабілітацію ветеранів, долучались до інформаційної боротьби, як, наприклад, литовські «ельфи», що протистоять дезінформації та пропаганді.

Кожна країна Балтії виробила власну модель функціонування громадянського сектора. У Литві спостерігається тісна координація національного і місцевого рівнів, а також активна участь релігійних структур

у соціальній роботі. У Литві діє Литовська рада молодіжних організацій (LiJOT), яка об’єднує 54 неурядові молодіжні організації та представляє інтереси понад тисячі молодих людей (Проєкт «LiJOT – Lithuanian Youth Council», 2025). У Латвії чітко регламентована правова база для НУО, які залучаються до процесу формування державної політики. У Латвії реалізується проєкт Молодіжного парламенту, який надає молодим людям можливість висловлювати та захищати свої ідеї, а також знайомитися з роботою парламенту. Учасники подають свої ідеї, організовують кампанії та збирають голоси на їх підтримку, що сприяє розвитку лідерських якостей та розуміння демократичних процесів (Проєкт «Youth Parliament – Saeima of the Republic of Latvia», 2025). Естонія, своєю чергою, вирізняється впровадженням цифрової демократії – громадяни можуть брати участь у прийнятті рішень через онлайн-платформи, зокрема через механізми електронного врядування (e-Governance). Значна увага приділяється залученню молоді до електронного врядування. Наприклад, місто Тарту активно впроваджує цифрові платформи для підвищення громадянської участі, зокрема серед молоді, що сприяє розвитку навичок самоорганізації та відповідальності (Проєкт «CITEGO – Civic Participation of Youth in Tartu», 2022-2025).

Фактори успіху громадських організацій у Балтії включають: державну підтримку через гранти та інституційну співпрацю, прозорість і публічну звітність про свою діяльність, а також інституційну сталість і незалежність управлінських структур. Такий досвід є надзвичайно цінним для України, яка зараз активно формує власну модель громадянського суспільства.

Формування цінності моральної автономії підлітків є надзвичайно важливим елементом у процесі становлення зрілої особистості, здатної до самостійного прийняття етичних рішень, відповідальності за свої вчинки та активної участі в суспільному житті. У цьому контексті досвід діяльності громадських організацій Литви, Латвії та Естонії може слугувати ефективною моделлю, яку доцільно адаптувати в Україні. Моральна автономія – це

здатність особистості керуватися у вчинках власними етичними переконаннями, а не зовнішнім тиском чи авторитетом. Для підлітків це означає вміння розрізняти добро і зло на основі внутрішніх переконань, приймати рішення, орієнтуючись на моральні цінності, брати відповідальність за свої дії, поважати інших, навіть у конфліктних ситуаціях.

У країнах Балтії громадські організації активно сприяють формуванню моральної автономії молоді через системну громадянську освіту, підтримку критичного мислення, розвиток волонтерства та участі у прийнятті рішень. Зокрема, у навчальних закладах та молодіжних центрах реалізуються проєкти дебатних клубів, тренінгів з прав людини, шкільного самоврядування, волонтерських таборів. Це стимулює підлітків до формування власної позиції, вміння аргументовано її відстоювати та приймати обґрунтовані етичні рішення. Волонтерська діяльність – допомога людям з інвалідністю, біженцям, безпритульним – є практичною школою морального вибору, яка розвиває емпатію, соціальну відповідальність і віру у власну спроможність змінювати світ.

Значне місце в діяльності громадських організацій посідає просування прав людини й толерантності. Реалізація програм підтримки меншин, захисту прав жінок і ЛГБТ+ спільнот формує у підлітків розуміння етичної рівності та недискримінації – основ моральної автономії. Крім того, залучення молоді до електронного врядування в Естонії або молодіжних парламентів у Латвії та Литві формує навички самоорганізації, відповідальності та реальної участі в демократичних процесах.

Україні варто адаптувати ці практики через впровадження громадянської освіти в позашкільну діяльність, розвиток молодіжних центрів та клубів, підтримку волонтерських програм, впровадження шкільних курсів з прав людини, а також створення безпечного середовища для вільного вираження думок підлітками.

В контексті нашого дослідження, досвід країн Балтії доводить, що моральна автономія підлітків формується через практичний досвід участі,

співпереживання, відповідальності та критичного осмислення соціальної реальності. Громадські організації створюють умови, за яких молодь не просто отримує знання про мораль, а активно проживає її у повсякденному житті. Такий підхід є перспективним для України в контексті виховання покоління активних, свідомих і відповідальних громадян.

Цікавим кейсом є досвід Саудівської Аравії, де формування моральної ідентичності підлітків стикається з конфліктом східного та західного масиву цінностей в умовах глобалізації. Вони здобули освіту в консервативній моральній традиції, яка базується на чітко визначеній ролі ісламських просвітителів і розповсюджувачів саудівського націоналізму. Проте завдяки цифровій комунікації та освітній практиці в західних університетах вони зазнали впливу різноманітних західних ідеологій (AlBuhairan, 2022).

Зміни розширили можливості молоді щодо їхніх стосунків, споживання, стандартних посилань та особистих рис, що призвело до висновку, що відповідні можливості та практики визначають сучасну молодь та індивідуальні стратегії побудови своєї ідентичності в цифровому та інших соціальних просторах, якими вона користується. Ідентичність молодих людей почала формуватися навколишнім середовищем, вибором і досвідом, а не соціальними моделями (Dubet та de Linarès, 2008). Крім того, вона реалзується через віртуальні, соціальні, особливі та загальні місця, кордони по суті яких визначають автономію підлітка та «брендують» його ідентичність (Lincoln, 2014a; 2015; Ashton and Patel, 2020). Економічне та соціальне зростання в Королівстві Саудівська Аравія мало численні наслідки для саудівської молоді, оскільки покращення економічного та освітнього рівня саудівської сім'ї відобразилося на рівні розширення прав і можливостей їхніх дітей в Інтернеті, поширенні культури споживання (CITC, 2021), покращенні умов життя (приватний автомобіль або сімейний автомобіль) і фінансових можливостей (стипендії, підтримка сім'ї). Це дало підліткам більше можливостей для вибору форматів спілкування з однолітками і збільшило гнучкість поведінки.

Висновки цього кейсу актуальні й для нашого дослідження, враховуючи

те, що українські підлітки зазнають зокрема впливу старших членів родини, чиї психологічні установки було сформовано за часів радянської влади, що може створювати також певний конфлікт у формування ідентичності, і таким чином роль громадських організацій у формуванні такої ідентичності стає тим більш критичною.

В цілому в країнах світу багато програм спрямовані на розвиток компетенцій підлітків, але радше гальмують, ніж сприяють здатності молодих людей робити внесок і відчувати причетність до соціальних питань. В той же час інші програми, часто реагуючи на «холодний конвеєрний» підхід, застосовуваний організаціями, які займаються розвитком навичок, намагаються задовольнити потребу молодих людей у безпечному, турботливому та сприятливому середовищі, але не пропонують і систематично не оцінюють можливості розвитку та використання навичок, які є вирішальними для успішного розвитку моральної автономії.

Немає певного остаточного способу класифікувати організації, які входять до групи нешкільних і, здебільшого, недержавних організацій, які пропонують громадські програми для молоді. Дійсно, ця кластеризація організацій перетинає кілька більш загальновизнаних секторів (наприклад, державний, релігійний, громадянський). Ці організації аж ніяк не є монолітною групою. Вони варіюються від великих національних організацій, таких як бойскаути в США, які обслуговують мільйони молодих людей і мають річний бюджет понад 10 мільйонів доларів, до невеликих громадських програм, які не мають штатного персоналу. Але хоча в цій групі існують суттєві відмінності, більшість цих організацій мають деякі спільні характеристики, особливо в порівнянні зі школами.

Ці організації, як правило, мають ширші місії, ніж школи, підкріплені сильними традиціями та філософією, які визначають використання ними волонтерської праці та їхню відданість службі та підходу до надання послуг у громадах, частиною яких вони є. Незважаючи на великі відмінності, ці організації, як правило, менші та мають більш вільну структуру, ніж школи.

Розгалужена структура, що тяжіє до плоскої, різноманітна база фінансування та активне використання волонтерів, що, здається, є типовим для цих організацій, сприяє їх гнучкості.

Найрізкіші відмінності між школами та організаціями, що об'єднують підлітків, відображаються в їхніх програмах і практиках. Як група, ці організації, як правило, пропонують набагато ширший спектр програм і підтримки, ніж школи, надають більшого значення участі молоді та значною мірою покладаються на методи неформальної освіти. Пропоновані ними програми та заходи охоплюють повний набір сфер компетенції та включають такі види діяльності, як спортивні та рекреаційні програми, курси життєвих навичок, громадські роботи, контроль домашніх завдань, послуги з запобігання проблемам та наукова й математична освіта на досвіді. Не менш важливо, що практики та стратегії, які використовуються для надання цих послуг, відображають дуже чітке розуміння важливості задоволення основних фізичних і соціальних потреб молодих людей. Майже повсюдне використання малих груп, гнучкої практики групування, символів членства (наприклад, уніформа, футболки) та чітких структур (наприклад, регулярні зустрічі, кодекси поведінки) відображає організаційне та програмне визнання важливості структури, приналежності, і членство в групі для підлітків. Однак найбільш вражаючим є сильний наголос, який приділяється забезпеченню того, щоб підлітки мали керовані виклики, які дозволяли б їм прогресувати, винагороджувати та розвивати особисте почуття досягнення. Цей свідомий наголос на розширенні можливостей для успіху, винагороди та визнання різко контрастує з підходом, який зазвичай застосовують у школах.

Існує близько 400 національних молодіжних організацій, перерахованих в останньому Довіднику американських молодіжних організацій, і понад 17 000 некомерційних організацій США, які класифікують себе як організації розвитку молоді. Сім із десяти восьмикласників повідомляють, що вони беруть участь у позашкільних заходах (Simon, 2021). Повсюдне поширення цих організацій і програм є однією з причин, щоб зробити їх логічним центром

уваги. Незважаючи на те, що ці тисячі громадських організацій і програм далекі від згуртованої мережі учасників, вони пропонують спосіб охопити молодь.

Проте обґрунтування посилення ролі молодіжних організацій у розвитку підлітків має ґрунтуватися не лише на підрахунку кількості учасників. Потрібні емпіричні докази, які демонструють, що участь у цих організаціях: 1) сприймається молоддю та дорослими як цінна; 2) має значний вплив на деякі, якщо не на всі, компетенції та потреби, що визначають розвиток молоді. Крім того, повинні бути теоретичні обґрунтування того, що ці організації відіграють інструментальну, додаткову та/або унікальну роль у розвитку молоді, зважаючи на те, що вони пропонують молодим людям і як, коли та де це відбувається.

Майже четверо з 10 підлітків, опитаних у 2018 році під час опитування, спонсорованого Американською асоціацією домашньої економіки, вважали, що школи, у найкращому випадку, лише належним чином навчають життєвих навичок, необхідних для відповідального та продуктивного дорослого життя, зокрема моральної автономії (Misch et al., 2021). Випускники організацій, що об’єднують молодь, повідомляють, що їхнє членство значно сприяло їх особистому розвитку. Опитування випускників 4-Н та інших молодіжних груп у 2019 році показало, що в середньому випускники вважають, що їхня участь сприяла їхньому особистому розвитку в дев’яти сферах: гордість за досягнення, впевненість у собі, здатність працювати з іншими, здатність комунікація, здатність ставити цілі, навички працевлаштування, лідерські навички та участь у громаді (Misch et al., 2021).

Вісімдесят один відсоток дівчат, опитаних під час нещодавнього опитування Harris, проведеного на замовлення Girl Scouts of the U.S.A., повідомили, що дівчата-скаутинг є або дуже, або певною мірою важливими для них (Charles River Editors, 2018). Скаутинг дівчат особливо важливий для темношкірих і латиноамериканських дівчат, а також для дівчат, які живуть у містах. Шість із 10 темношкірих дівчат-скаутів і понад чотири з 10 дівчат-

скаутів латиноамериканського походження та американських індіанців/корінних жителів Аляски повідомили, що скаутинг особисто для них був дуже важливим порівняно з однією третиною білих і однією чвертю азіатів. Сорок чотири відсотки дівчат-скаутів, які живуть у містах, сказали, що скаутинг є дуже важливим у порівнянні з 33 відсотками в передмістях і 27 відсотками в сільській місцевості. В описі дослідження наведені причини, чому Girl Scouting був важливим – вони полягали в тому, що він пропонував можливості для розваг, навчання, знайомства з новими людьми та служіння (Charles River Editors, 2018).

Участь у програмах громадських організацій, як видається, має найбільший вплив на компетентності молоді. Опитування випадкової вибірки волонтерів ACTION віком від 12 до 23 років у рамках програми Young Volunteers for ACTION в США виявило покращення у розумінні громадської роботи, здатності працювати з іншими, розвитку кар'єрних цілей, підвищеному бажанні вчитися та зменшенні потреби в супервізії, тим самим демонструючи досить високі результати у формуванні моральної автономії (Harris, 2019). Інші дослідження учасників програм виявили аналогічні покращення особистих і соціальних навичок, професійних навичок, орієнтації та заробітку, а також оцінки та подальшої участі в громадських проєктах (Harris, 2019).

Попередні оцінки нової програми запобігання зловживанню психоактивними речовинами Boys and Girls Clubs (2021), заснованої на житловому проєкті, Smart Moves (Розумні Рухи), є водночас вражаючими та несподіваними. Зовнішні оцінювачі виявили, що хоча різниця між впливом *Клубів без розумних рухів* і *Клубів з розумними рухами* на життя молоді та дорослих у житлових проєктах була незначною, різниця між житловими проєктами, які мали клуби, і тими, у яких їх не було, суттєва. Порівняно з тими, де не було клубів, проєкти з клубами мали менше незайнятих або пошкоджених приміщень, нижчі передбачувані показники вживання та розповсюдження наркотиків і зловживання психоактивними речовинами, вищі

показники участі батьків у спільноті та значно більшу присутність рекреаційних закладів і розважальних, освітніх програм а також програм для профілактики наркоманії (Boys and Girls Clubs Impact Report, 2021).

На нашу думку також доречно звернути увагу і на діяльність українських молодіжних організацій, досвід яких цікавий для формування цінності моральної автономії старших підлтків.

Відповідно до законодавства України, дитячі та молодіжні громадські організації – це об'єднання громадян віком від 6 до 18 років (діти) та від 14 до 35 років (молодь), метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і компетенцій, задоволення особисті інтереси, що не суперечать закону, і суспільний розвиток як повноправних членів суспільства» Створення та діяльність молодіжних громадських формувань здійснюється на принципах добровільності, рівноправності членів, самостійності, законності та гласності. За основним напрямком діяльності вони поділяються на шість груп:

1. Молодіжні організації, орієнтовані на вирішення політичних питань. Серед найвидатніших: Українські Молоді Республіканці, Українська Демократична Спілка Молоді (ОДУМ), Молодіжний Соціалістичний Конгрес, Спілка Вільної Молоді, Союз Українських Студентів (СУС), Українська Асоціація Молодих Політологів і Політиків, Молодіжна організація спілки офіцерів України «Сокіл», Львівський фонд «Молода Україна» та молодіжні організації при політичних партіях та рухах.

2. Молодіжні організації, які орієнтовані на вирішення соціальних питань. До складу групи входять Спілка українських молодіжних організацій (СМОУ), Українське товариство воїнів-інтернаціоналістів «Укрінтербуд», Український республіканський комітет молодих учених і експертів, Українська палата молодих підприємців та ін. 3. Молодіжні організації, які займаються дослідженнями історії, фольклору та етнографії українського народу. До групи входять «Об'єднання Левів», «Справжнє братство», Молодіжне об'єднання «Кіш», Єврейська молодіжна організація «Шахар» та

ін.

4. Молодіжна благодійність. Серед них виділяються Південноукраїнське благодійне об'єднання «Молодіжне милосердя», Всеукраїнське об'єднання молодіжного пошуку «Обеліск», Республіканський молодіжний благодійний фонд допомоги постраждалим внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС та Молодіжний благодійний фонд Товариство «Гуманіст».

5. Релігійні молодіжні організації. Цю групу представляють Комітет української католицької молоді (КУКМ), Організація «Українська молодь Христові», Молодіжна рада церков Євангельських християн-баптистів України, Всеукраїнське православне молодіжне Братство ім. Петра Могили та ін.

6. Дитячі громадські організації. З-поміж інших своєю активністю виділяються Українська скаутська організація «Пласт», Спілка української молоді (СУМ), Українське дитячо-юнацьке товариство «СІЧ».

Більшість із них заявляють про свою позаполітичність; їх виховна система спрямована, в основному, на формування вмінь і навичок у дітей і підлітків, пов'язаних з природою (життя в таборі, туризм, екологічне виховання), із зміцненням здоров'я (фізична підготовка), вихованням шанобливого ставлення до сім"ї, рідної місцевості, держави (патріотичне виховання, сімейне життя, життя в суспільстві).

Особливо слід згадати Українську скаутську організацію «Пласт». Заснована 1911 р. Петром Франком, Іваном Чмолою та Олександром Тисовським, маючи своїм завданням всебічне патріотичне і національне виховання, розвиток моральних, духовних і фізичних рис юнаків та дівчат. У 1924 р. організація «Пласт» в колишній УРСР була заборонена як «дрібнобуржуазна виховна система, не сумісна з побудовою соціалізму». Після розгрому «Пласту» урядом Польщі в Західній Україні організація продовжувала діяльність серед української діаспори – у Канаді, США, Австралії. Лише в 1989-1990 рр. «Пласт» відновив роботу в Львівській, Тернопільській та Івано-Франківській областях, де поступово посів провідні

позиції серед дитячих організацій.

Офіційне відродження «Пласту» в Україні відбулося 13 квітня 1991 р. На установочному з'їзді. В основі пластового виховання - заборона політизації дитини. Його метою є сприяння розвитку молодих людей для реалізації їх інтелектуального, громадського та духовного потенціалу, відповідальних громадян, учасників місцевих, національних та міжнародних співтовариств. Скаутський рух заснований на таких принципах:

– обов'язок перед Богом;
– обов'язок перед іншими;
– обов'язок щодо себе.

Слід також відмітити Українське дитячо-юнацьке товариство «СІЧ» (Всеукраїнська дитяча скаутська організація). Вона була започаткована в лютому 1993 р. Гасло організації звучить наступним чином: «Сила, істина, честь!». Мета її полягає у відродженні національної свідомості, утвердженні «державницької ідеї», формуванні нового типу українського характеру, основними рисами якого були в фізична досконаліть, витривалість, свідомий патріотизм, вихованість, культурність, освіченість, висока моральність. Члени товариства складають присягу: «Присягаю своєю честю бути вірним товаришем, служити товариству життям своїм, слухатись січової старшини». Організація має осередки в багатьох областях України.

Головні напрями роботи – вивчення історії козацтва, військово-патріотичне виховання на засадах козацької педагогіки, фізичне загартування, створення недільних козацьких шкіл, спортивних та інших гуртків, організація оздоровчих таборів. З історії Запорізької Січі відомо, що січовики жили за особливим лицарським звичаєм – неписаними законами, про дотримання яких дбали старі козаки і старшини. На основі звичаю запорожців і Скаутського закону Товариство «Січ» для підлітків розробило власний Січовий звичай – лицарський закон життя Січі і кожного січовика:

1. Січовику найперше честь.

2. Січовик чинить по-лицарськи.

3. Січовик допомагає ближньому.

4. Січовик – ввічливий і дружній з усіма, побратим/посестра іншим січовикам.

5. Січовик слухає своїх батьків, січових старшин і наставників.

6. Січовик – друг природи.

7. Січовик – життєлюб.

8. Січовик гартує дух і тіло.

9. Січовик ощадливий.

10. Січовик – чистий у думках, словах і вчинках.

Завдання Січі формулюються наступним чином:

- заохотити молоду людину до особистісного розвитку, мотивувати її активне зацікавлення у плануванні й реалізації діяльності, що сприятиме розвитку особистісного потенціалу;
- сприяти розвиткові самостійності та відповідальності січовиків;
- формувати в січовиків потребу у здоровому способі життя, намагання зробити все від них залежне для його зміцнення;
- допомогти січовикам усвідомити свої інтереси, індивідуальні схильності та здібності, сформулювати мету особистісного розвитку, обрати відповідні шляхи та способи її досягнення і скласти на цій основі програму свого особистісного зростання;
- збагачувати почуття молодих людей, рефлексію, здатність до адекватного самооцінювання й самокорекції, емпатії (співпереживання);
- допомогти січовикам співробітничати і взаємодіяти з іншими, спілкуватися, знаходити з ними спільну мову й полагоджувати конфлікти, сформувати готовність приймати відповідальність за групові рішення, служити ближнім;
- сприяти формуванню системи вартостей січовиків, їх самореалізації на основі духовних потреб;
- заохочувати січовиків розвивати характер, бути готовими долати

труднощі, самозарадними;

- допомогти січовикам стати патріотами України, готовими працювати для блага ближніх, своєї громади і батьківщини.

Під час пандемії COVID-19, за кордоном багато підліткових організацій активно включилися в діяльність з інформування суспільства про небезпеку коронавірусу. Зокрема, на рівні європейських спільнот вважається, що молоді люди можуть сприяти поширенню інформації про COVID-19 (коронавірус) із надійних джерел за допомогою різних медіа, зокрема радіо, музики та мистецтва: наприклад, художніх малюнків на вулицях. Під час спалаху COVID-19 різні підліткові організації відіграли активну роль у боротьбі з COVID-19 шляхом поширення інформації. Молоді люди можуть проводити просвітницькі кампанії, щоб надати громадськості правильну інформацію про коронавірус і способи захисту. Вони також можуть проводити онлайн-освітні вебінари та інформаційні ініціативи, висвітлюючи, як це впливає на різні групи, і адаптуючи рішення для вирішення їхніх унікальних проблем.

У 2020 році серед європейської молоді виник безпрецедентний кліматичний рух, так званий «Fridays4Future» (F4F). Щоп’ятниці тисячі учнів пропускають уроки в школі, щоб протестувати за кращу кліматичну політику. Громадські дебати щодо протестів викликають неоднозначну реакцію, як похвалу, так і осуд. Нещодавні теоретичні дослідження припускають, що участь людей у громадській діяльності і дії, спрямовані на велике благо, можуть бути пов’язані з їхньою моральною ідентичністю. Дослідження Misch, Kristen-Antonow & Paulus (2021) вивчає зв’язок між моральною ідентичністю та підтримкою учасниками F4F в онлайн-опитуванні (N = 537). Результати підтверджують зв’язок між моральною ідентичністю учасників та їхньою підтримкою F4F, при цьому шкала інтерналізації передбачає пасивні форми підтримки, а шкала символізації – активні форми підтримки.

Хан та ін. у своїй статті стверджують, що сприяння політичній активності серед підлітків і молоді є важливим завданням у демократичних суспільствах. Політична участь дає молоді можливість розвивати навички та

закладає основу для подальшої участі в подальшому житті (Han et al., 2019). Докази вказують на багато контекстуальних факторів, які сприяють політичній активності молоді, наприклад, надання молоді високоякісних можливостей для громадянської діяльності в школі (Міхельсен, Зафф та Хейр, 2002; Зафф, Мур, Папілло та Вільямс, 2003). Водночас такі внутрішні чинники, як моральні цінності та процеси мотивації та ідентифікації, сприяють прогнозуванню деяких форм волонтерства (Losier, Perreault, Koestner, & Vallerand, 2001; Yates & Youniss, 2010). Політична участь, наприклад, участь у політичних кампаніях або студентському самоврядуванні, надає молоді важливі можливості отримати знання, навички та почуття «громадянської зв'язаності» (Flanagan & Levine, 2010; Galston, 2001; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001).

На жаль, багато підлітків, особливо під час перехідного періоду між пізньою юністю та ранньою дорослістю, не підтримують сильного інтересу до політичної діяльності або не виявляють наміру брати участь у ній (Malin, Ballard, & Damon, 2015; Malin, Han, & Liauw, 2017; Снелл, 2010; Сивертсен, Рей-Лейк, Фланаган, Уейн Осгуд і Бріделл, 2011). Підлітки менш схильні брати участь у традиційних формах політичної діяльності, таких як балотування в учнівське самоврядування та представництво інтересів учнів на зборах міської ради чи шкільної ради, порівняно з виразною політичною діяльністю, такою як висловлення думок у соціальних мережах (Баллард, Малін, Портер, Colby, & Damon, 2015; Malin та ін., 2017; Porter, 2013), можливо, тому, що їм надається менше можливостей брати участь у традиційних формах політичної діяльності, таких як голосування (Shaub, 2012).

Багато підлітків і молодих людей розглядають політичну діяльність як щось відокремлене від їхнього повсякденного життя (Smith, Christoffersen, Davidson, & Herzog, 2011). У багатьох випадках підлітки, особливо ті з груп, які традиційно залишаються поза політичним життям, наприклад, підлітки з несприятливого соціально-економічного середовища (Levinson, 2010), ймовірно, виявлятимуть цинізм щодо уряду та політики та розглядатимуть

політичну діяльність як не пов’язану з їхнім власним досвідом (Бандура, 2006). Насправді серед підлітків і молодих людей поширена незацікавленість і відсторонення від політичної діяльності (Snell, 2010). Snell (2010) також повідомив, що 59% опитаних молодих дорослих вважають себе неполітичними. Хоча політична участь молоді важлива як для позитивного розвитку молоді, так і для підтримки активної демократії, політична незаангажованість і цинізм серед підлітків стали серйозними проблемами сучасного суспільства (Smith et al., 2011).

Конструкція моральної ідентичності використовується для визначення ступеня, до якого моральні цінності, такі як справедливість, справедливість, співчуття, чесність і турбота, вважаються важливими для самоідентичності (Malin et al., 2015, 2017; Porter, 2013). Відповідно до огляду Харді (2017), моральна ідентичність полягає в тому, наскільки моральні цінності є центральними для самовідчуття. У контексті політичної мети та політичного залучення молоді моральна автономія тісно пов’язана з політичною ідентичністю, яку можна розуміти як стурбованість соціальними, політичними та урядовими проблемами, а також політичну участь (Porter, 2013). Іншими словами, політична ідентичність залежить від того, чи є політична діяльність важливим способом самоідентифікації (Beaumont, Colby, Ehrlich, & Torney-Purta, 2006; Colby, Beaumont, Ehrlich, & Corngold, 2007).

Формування моральної автономії та політична участь переплітаються в підлітковому віці, а також у дорослому віці. Дослідження зарубіжних учених показали, що моральна ідентичність у пізньому підлітковому віці є важливим чинником прогнозування стійкої політичної мети, мети займатися політичною діяльністю. Результати свідчать про те, що формування моральної автономії суттєво впливає на формування політичних цілей у перехідний період становлення дорослого віку, і роль громадських організацій тут важко переоцінити.

Однак, на жаль, в Україні не проводиться подібних емпіричних досліджень, а питання формування цінності моральної автономії підлітків в

громадських організаціях розглядаються лише в теоретичних аспектах, причому більш філософського ніж практично-педагогічного плану.

В філософському аспекті інтерес для нашого дослідження становлять погляди Ж.-П. Сартра, зокрема його «філософія свободи», згідно з якою людина є ніщо або свобода, а її життя – можливість. Свобода не передбачає необхідності, а є вибором свого буття. Людина є такою, якою себе вільно обирає. Людина вільна незалежно від втілення і реалізації своїх прагнень, оскільки саме визначення цілей, завдань є достатнім підґрунтям для свободи. Свободою є не лише вибір власних можливостей, а й ставлення людини до тієї чи іншої ситуації. Навіть невільник чи раб вільні визначити власне ставлення до свого становища. За Ж.-П. Сартром, людина «приречена бути вільною». Категоричний імператив стверджує: користуйся своєю свободою, будь самим собою. Свобода як смисложиттєва цінність передбачає внутрішню свободу вибору і велику відповідальність людини за свій вибір власне життя, за все людство.

На думку філософа-екзистенціоналіста К. Ясперса, ідея свободи є об’єднуючою для всіх народів у всі часи. Він дає філософське обґрунтування цього феномену у своїй концепції світового порядку. «Воля до створення заснованого на праві світового прядку не ставить своєю безпосередньою метою свободу як таку, але лише політичну свободу, яка відкриває в існуванні людини простір для всіх можливостей справжньої свободи» (Jaspers, 1971). Це, на його думку, характеризує: 1) подолання зовнішніх впливів, подолання власної вседозволеності; 2) набуття сенсу життя, реалізації прав, оскільки умовою свободи є максимальна широта, через що зміст свободи в житті насичений полярностями і суперечностями; 3) свобода не є причиною себе, справжня свобода усвідомлює свої межі, свобода індивідуума пов’язана зі свободою всіх інших; 4) свобода породжує альтернативи; 5) свободі притаманні рухи і діалектика: «Така свобода виникає тільки зі зміною самої людини. Її не можливо створити засобами інститутів, насильно введених у співтовариство людей, які не зазнали змін; вона пов’язана з характером

комунікації між готовими змінитися людьми. Тому свобода, як така, не може бути спланованою, але люди у процесі правильного планування конкретних завдань разом отримують свободу» (Hwang, 2021).

Саме така свобода є передумовою формування моральної автономії, і на цей аспект особливо мають звертати увагу педагоги та соціальні робітники при створенні та підтримці функціонування громадських організацій для підлітків. При цьому самодостатність як основа автономії визначається відсутністю страхів чи залежності від когось чи від чогось, заздрощів, а також умінням долати життєві бар'єри. Людина, яка втікає від вирішення власних проблем, переживає через нерішучість чи страх, не може бути самодостатньою.

Самодостатність потребує роботи над собою і власним розвитком. Людина, яка працює над собою, часто експериментує, робить помилки, знаходить саму себе, свій смисл життя. Усі ці дії позначаються на самодостатності. Основний спосіб, що допомагає розвинути означену якість, це рішучість перестати вимагати чогось від інших і взяти відповідальність за те, що відбувається, на себе. Самодостатність передбачає саморозвиток, який ми визначаємо як процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів та формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок. Будучи суб'єктом процесу виховання моральної самосвідомості, індивід активізує самопізнання та спрямовує власні зусилля на себе самого з тим, аби розвинути у себе ті якості, які відповідають власним уявленням про ідеали, життєві пріоритети, цілі, смисложиттєві цінності та вимогам до себе.

У педагогічному аспекті інтерес для нашого дослідження – формування цінності моральної автономії підлітків – становлять погляди вчених, які досліджують специфіку морального виховання як процесу розвитку здатності до самостійного етичного вибору, внутрішньої відповідальності та рефлексії.

Моральна автономія підлітка розглядається як системне особистісне новоутворення, що формується в результаті активного залучення до морально

значущих ситуацій, інтеріоризації загальнолюдських цінностей та формування здатності до вільного, відповідального морального вибору. І з цього приводу слушною є думка І. Беха, який у своїх концептуальних положеннях щодо особистісно орієнтованого підходу в освіті розглядає моральне самовизначення як базову характеристику зрілої особистості (Бех, 2012). Він підкреслює, що це самовизначення виникає не лише як результат засвоєння зовнішніх моральних норм, а як внутрішній пошук смислів, усвідомлення власної позиції у взаємодії з іншими людьми та світом у цілому. Автор наголошує, що саме освітнє середовище має створювати умови для рефлексії підлітка щодо своїх вчинків, сприяти розвиткові внутрішньої моральної мотивації, а не просто нав'язуванню ззовні прийнятних моделей поведінки. Особливої уваги заслуговує його підхід до формування потреби в моральному самоконтролі – здатності особистості самостійно оцінювати ситуації морального вибору, виявляти відповідальність за власну поведінку та прогнозувати її наслідки. Для нашого дослідження слушною є думка І. Беха, що моральна автономія не є даністю, а поступово формується через усвідомлення цінностей, внутрішню позицію, що визначає особисту відповідальність перед собою та суспільством.

Також вчений звертає увагу на роль ціннісно-орієнтованої взаємодії в освітньому процесі – як провідного механізму розвитку моральної сфери особистості. Його твердження про те, що становлення автономної особистості, здатної до етичного самоконтролю, емпатії та самоусвідомлення як ключових складових моральної автономії, можливе лише за умови побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учнем і педагогом, є концептуально важливим у контексті нашого дослідження.

Далі розглянемо результати досліджень українських вчених щодо визначення цінності автономії старшого підлітка. Підкреслимо, що сьогодні вчені акцентують увагу на важливості ціннісно-смислового самовизначення особистості в процесі її соціалізації, зокрема – у період старшого підліткового віку, що становлення автономії тісно пов'язане з моральним зростанням,

оскільки підліток вчиться осмислювати себе у зв’язку з історією, культурою, традиціями, нормами поведінки, що формують моральні підвалини його свідомості.

Зокрема, Г. Костюк зазначав, що формування особистісної автономії підлітків є важливою складовою їхнього психічного розвитку. У своїх працях він підкреслював, що автономія особистості не виникає раптово, а є результатом цілеспрямованого виховного процесу та природного розвитку психічних функцій. Підлітковий вік, за Костюком, є періодом, коли самосвідомість активно формується, а прагнення до самостійності та незалежності стає домінуючою потребою.

Костюк наголошував також, що основою формування автономії є розвиток свідомого ставлення підлітка до своїх обов'язків, вчинків і прийняття рішень. Важливим чинником у цьому процесі є створення умов для прояву ініціативи та самостійної діяльності. Психолог підкреслював, що педагогічний вплив має бути спрямований не на придушення самостійності, а на її підтримку через довіру, повагу до особистої гідності підлітка та стимулювання відповідальності.

Вчений вказував також на роль внутрішніх суперечностей підліткового віку: прагнення до самостійності часто супроводжується ще несталою самооцінкою і потребою у підтримці дорослих. Завдання педагога полягає у мудрому супроводженні цього процесу: поступовій передачі підлітку відповідальності за власні рішення, розвитку здатності до рефлексії та самоконтролю.

Таким чином, спираючись на ідеї Г. Костюка, формування особистісної автономії підлітків передбачає гармонійне поєднання педагогічної підтримки, розвитку самосвідомості та стимулювання особистої активності у безпечному та довірливому середовищі (Костюк, 1989).

У процесі національно-культурної ідентифікації, за І. Шкільною, старший підліток не лише засвоює соціальні норми, а й рефлексує їх, зіставляє із власними переконаннями, формує внутрішньо прийняту систему цінностей.

Саме це – здатність осмислювати цінності, співвідносити власну поведінку з етичними нормами суспільства – становить фундамент моральної автономії. Авторка наголошує, що особливо ефективним чинником виховання ідентичності є участь підлітків у діяльності громадських організацій, культурно-просвітницьких ініціатив, волонтерських рухів, де вони мають змогу проявити власну позицію, навчитись діалогу, відповідальності, співдії. Таке середовище формує не лише національно-культурну свідомість, а й практику морального вибору, що сприяє закріпленню моральної автономії.

Отже, дослідниця обґрунтовує, що формування національно-культурної ідентичності в підлітковому віці має безпосередній зв'язок із розвитком моральної самосвідомості та автономії особистості. Участь підлітків у громадських і культурно-просвітницьких проєктах розглядається як дієвий інструмент розвитку внутрішньої моральної позиції, здатності до осмисленого вибору та ціннісного самовизначення. Цей підхід є надзвичайно значущим у контексті нашого дослідження, адже підтверджує, що громадські організації виступають середовищем, де підліток активно проживає моральні цінності, а не лише засвоює їх, що є визначальним для становлення моральної автономії.

Вчені К. Журба та І. Бех в своїх дослідженнях розглядають процес формування ідентичності підлітка крізь призму культурно-національного контексту, де вагоме місце посідає ціннісне самовизначення. Дослідники наголошують, що підлітковий вік є критичним етапом, коли відбувається становлення морального «Я», формуються уявлення про добро, справедливість, гідність, а також усвідомлення себе як суб'єкта культури, носія моральної відповідальності. Особливої уваги у працях надано взаємозв'язку між національною та моральною ідентичністю, які, на думку авторів, взаємодіють через систему цінностей, традицій, норм та моделей поведінки, що транслюються соціокультурним середовищем.

Формування особистості підлітка в цьому контексті розглядається як процес активної взаємодії з культурою, громадянськими інститутами, спільнотами, у яких підліток не лише спостерігає, а й практикує власну

позицію, засвоює правила співжиття, співвідносить себе з «іншими». Автори зазначають, що ціннісна автономія не виникає у відриві від національного і соціального простору, а формується у взаємодії із значущими іншими, через діалог, співпрацю та емоційне переживання спільної ідентичності, зокрема у діяльності громадських об'єднань, волонтерських рухів, освітніх середовищ. Отже, ми можемо констатувати, що ідеї, представлені вченими можуть бути ефективно адаптовані до контексту діяльності громадських організацій, оскільки підкреслюють важливість ціннісно-культурного контексту у формуванні моральної автономії підлітків.

Практика участі у громадських ініціативах, волонтерських акціях, патріотичних та культурно-просвітницьких програмах не лише поглиблює національно-культурну ідентичність, а й сприяє моральному самовизначенню, розвитку емпатії, відповідальності, здатності до самостійного морального вибору. Саме через поєднання цінностей, соціальної дії та культури створюються умови для виховання морально автономної особистості, здатної жити й діяти в умовах відкритого демократичного суспільства.

У наукових працях Г. Чайки (2020) розкривається складна природа автономії як психологічного явища, що балансує між свободою самовираження та усвідомленою відповідальністю (Чайка Г., 2020). Авторка наголошує, що в основі особистісної автономії не лежить відокремлення від інших чи відмова від соціальних норм, а, навпаки, здатність діяти згідно з власними переконаннями, зберігаючи при цьому позитивні стосунки з оточенням, приймаючи соціальні обмеження як добровільний вибір, а не зовнішній примус.

Особливу увагу Г.Чайка приділяє підлітковому віку як періоду, коли потреба в автономії співіснує з потребою в приналежності, що часто стає джерелом внутрішнього конфлікту. Саме в цьому віці виникає внутрішня рефлексія щодо «свободи для себе» та «свободи разом з іншими», і тому надзвичайно важливо, щоб дорослі – педагоги, батьки, наставники – створювали умови безпечної автономії, у яких підліток може навчатися

приймати рішення, помилятися, відповідати за свої вчинки та при цьому не втрачати підтримку соціального середовища. Дослідниця підкреслює, що справжня автономія завжди має моральний вимір, оскільки автономна особистість не просто діє самостійно, а орієнтується на цінності, загальнолюдські принципи, етичні переконання. Авторка також акцентує, що формування автономії тісно пов'язане з розвитком емпатії, здатності до морального судження, прийняття відповідальності за стосунки з іншими.

Отже, педагогічна концепція Г. Чайки ґрунтується на ідеї про те, що виховання моральної автономії можливе лише за умов емоційно безпечного освітнього середовища, ціннісної спрямованості навчання, етичного діалогу та особистісної взаємодії між педагогом і підлітком. у контексті нашого дослідження, висновки Г.Чайки дають підстави стверджувати, що формування моральної автономії підлітка є результатом особистісно значущого досвіду вибору, що здійснюється в умовах позитивних соціальних стосунків, довіри, моральної підтримки та педагогічно організованого діалогу. Виховання моральної автономії потребує середовища, яке поєднує свободу з відповідальністю, а також визнає право підлітка на пошук власного морального голосу.

У контексті проведеного дослідження доцільно погодитися із міркуваннями В. Слюсаря щодо феномену моральної свободи особистості, які становлять методологічну цінність для осмислення сутності моральної автономії. В. Слюсар (2012), розглядаючи проблему виховання підлітків, розглядав феномен моральної свободи автономію не лише як ціннісну установку, а як здатність до соціально прийнятної поведінки, що є результатом усвідомленого вибору. Слушними видаються положення В. Слюсаря щодо феномену моральної свободи особистості, зокрема його акцент на значущості взаємодії з авторитетними дорослими та позитивного морального моделювання як факторів, що суттєво впливають на становлення моральної автономії підлітків. У своїх наукових дослідженнях В. Слюсар акцентує увагу на тому, що моральна свобода формується в умовах педагогічної взаємодії, що

ґрунтується на принципах діалогу, довіри та взаємоповаги. Автор наголошує, що лише в такому гуманістичному контексті можливе становлення особистості, здатної до моральної рефлексії та самостійного прийняття рішень (Слюсар В., 2012).

На думку В. Слюсар, ключовим чинником у вихованні моральної свободи є не стільки передача готових норм і правил, скільки формування в підлітка здатності самостійно аналізувати моральні ситуації, розпізнавати моральні конфлікти і приймати відповідальні рішення. У роботах автора простежується думка, що вчитель має не нав’язувати моральні істини, а виступати як модератор морального розвитку, стимулюючи особистісне осмислення цінностей і моральних дилем.

Особливу увагу В. Слюсар приділяє використанню педагогічних технологій, які активізують внутрішню позицію учня – таких як ситуаційний аналіз, етичні тренінги, метод кейсів, які дають змогу не лише відтворити знання, а й практикувати моральний вибір у різних контекстах. Отже, процес виховання є не механічною передачею етичних норм, а складною особистісно орієнтованою взаємодією, що передбачає створення умов для усвідомленого морального самовизначення підлітків. Такий підхід узгоджується з ідеєю формування моральної автономії як здатності особистості до рефлексивного вибору, що базується на внутрішньо прийнятих цінностях, а не зовнішньому тиску. У контексті нашого дослідження зазначене бачення є концептуально значущим, оскільки дозволяє сформулювати педагогічну стратегію, спрямовану на розвиток моральної свободи через особистісну активність, діалог, моральне моделювання та залучення до морально значущої діяльності.

Аналізуючи моральну автономію підлітків як наукову проблему, можемо твердити, що і сьогодні ця проблема має теоретичний і практичний рівні осмислення. Педагогічні підходи зазначених авторів свідчать про розуміння моральної автономії не як ізольованого морального утворення, а як цілісної інтегративної якості, що формується в умовах особистісно зорієнтованого виховання, етичного діалогу, морального вибору та

співвідповідальності. Виховання цінності моральної автономії вимагає створення таких умов, у яких підліток стає активним суб'єктом власного морального зростання.

На наше переконання, принципи виховання моральної автономії підлітків значною мірою залежать від соціокультурного середовища, у якому відбувається становлення особистості. З огляду на те, що формування моральної автономії є складним процесом, тісно пов'язаним із системою цінностей, моральною культурою суспільства, традиціями виховання та рівнем моральної зрілості дорослих, важливо враховувати комплексний вплив освітнього, сімейного та громадського середовища.

У цьому контексті доцільно розглядати процес виховання моральної автономії не лише як індивідуальний розвиток, а й як частину ширшої соціальної системи, що охоплює педагогічні стратегії, морально-етичну політику, етичну ідеологію та моральну практику суспільства, включаючи освітню, сімейну, громадську взаємодію.

Узагальнюючи викладене, спираючись на психолого-педагогічні дослідження вітчизняних та світових вчених щодо формування цінності моральної автономії старших підлітків можна стверджувати, що основоположними принципами формування моральної автономії підлітків у контексті діяльності громадських організацій слід вважати такі:

– гуманістичний принцип, що полягає у визнанні людини найвищою цінністю, розумінні дитини, доброзичливому ставленні до неї, довірі, прийнятті дитини такою, яка вона є, зміні її поведінки шляхом позитиву;

– принцип визнання унікальності особистості, що передбачає утвердження індивідуальності кожної дитини як носія неповторного внутрішнього світу, визначає її Я-концепцію, життєві інтереси, потреби та ціннісні орієнтири;

– принцип наступності, що характеризує процес виховання як безперервний протягом усього життя людини;

– принцип цілісності, що консолідує зусилля всіх суб'єктів освіти в

одну систему;

– принцип наступності, що забезпечує передачу від покоління до покоління досвіду засвоєння гуманістичних цінностей, які є основою виховання та розвитку особистості дітей;

– принцип культуровідповідності, коли виховання моральної самосвідомості підростаючої особистості здійснюється відповідно до культурних умов суспільства;

– принцип природовідповідності, що визначає виховання моральної самосвідомості дітей старшого підліткового віку з урахуванням їх індивідуальних особливостей, темпераменту, якостей, нахилів, здібностей, вікових особливостей, природних умов, соціального оточення, народних традицій тощо;

– принцип педагогічної компетентності, який полягає у доцільному використанні педагогічних форм, методів, відборі змісту, педагогічному такті;

– принцип стимулювання, що визначається вірою в сили і здібності дитини, її здатність досягати високих результатів, спонуканням до самоорганізації, самовиховання та самовдосконалення.

Аналіз філософських, психологічних, аксіологічних та педагогічних підходів до розуміння моральної автономії дозволяє стверджувати, що ця категорія розглядається як ключовий фактор морального розвитку особистості, що формується у процесі активної взаємодії з соціальним середовищем. Особливе значення у контексті підліткового віку має усвідомлення суб’єктом собі як автономної, відповідальної особистості, здатної до морального самовизначення.

Спираючись на узагальнення наукових підходів та результати власного дослідження, ми трактуємо *цінність моральної автономії підлітка* як інтегральну особистісну характеристику, яка виявляється у внутрішній готовності та здатності діяти на основі власних моральних упевнень, усвідомлювати та приймати етичну відповідальність за свої поступки, орієнтуватися на загальнолюдські цінності у взаємодії з соціальним

середовищем в умовах зростаючої самостійності та самовизначення, що є ключовим фактором формування особистості.

Таке авторське розуміння категорії дозволяє чітко визначити об'єктну та предметну площину дослідження, а також сформувати цілісну методику формування цінності моральної автономіїм підлітків у діяльності громадських організацій.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертаційної роботи здійснено теоретичний аналіз сутності моральної автономії особистості підлітка. Узагальнено філософсько-етичні, психологічні та педагогічні підходи до трактування понять «моральна ідентичність», «моральна автономія», «моральна самосвідомість», що дозволило конкретизувати сутнісні характеристики цього феномена у сторшому підлітковому віці.

Встановлено, що моральна автономія підлітка є ціннісною характеристикою особистості, яка визначає її здатність до самостійного морального вибору, рефлексії, виявлення громадянської активності, внутрішньої відповідальності та готовності до етичної дії у суспільстві. Розкрито роль моральної автономії як інтегративного особистісного утворення, що забезпечує сталість морального «Я» у взаємодії з соціальним оточенням.

Узагальнення наукових філософських, психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження дозволило визначити базові компоненти моральної автономії підлітка, зокрема: здатність до усвідомленого морального вибору, ціннісну орієнтацію на гуманістичні ідеали, наявність сформованої рефлексії, готовність до відповідального вчинку.

Охарактеризовано соціально-психологічні передумови становлення моральної автономії, серед яких ключову роль відіграють: моральна культура соціального середовища, міжособистісні стосунки, освітні практики та виховний потенціал соціальних інституцій.

Узагальнення різних підходів до тлумачення поняття «моральна

автономія» дозволяє визначити цінність моральної автономії підлітка як інтегральну особистісну характеристику, що виявляється у внутрішній готовності та здатності діяти на основі власних моральних упевнень, усвідомлювати та приймати етичну відповідальність за свої поступки, орієнтуватися на загальнолюдські цінності у взаємодії з соціальним середовищем в умовах зростаючої самостійності та самовизначення, що є ключовим фактором формування особистості. Моральна автономія підлітка розглядається як системне особистісне новоутворення, що формується внаслідок активної участі в морально значущих ситуацій, інтеріоризації загальнолюдських цінностей та формування здатності до вільного і відповідального морального вибору.

Підкреслено, що формування моральної автономії є необхідною умовою самореалізації та ціннісного самовизначення підлітка в умовах сучасного суспільства. Зазначено, що громадянська, волонтерська та екологічна складові моральної ідентичності відображають реальні контексти буття особистості – національний, соціальний, природний та внутрішньоособистісний простір. Громадські організації розглядаються як середовище, у якому підліток не лише засвоює, а проживає моральні цінності, що є визначальним для становлення його моральної автономії. Це стало теоретичним підґрунтям для подальшої розробки інструментарію емпіричного дослідження.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: [1], [2], [4], [6].

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТИЧНА БАЗА ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

2.1 Критерії, показники та рівні формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

У своєму дослідженні ми орієнтуємося на старший підлітковий вік (14-16 років), що є надзвичайно важливим етапом психосоціального розвитку, упродовж якого відбуваються суттєві зміни в особистісній структурі, зокрема формуються основи моральної автономії. Моральна автономія підлітка – це здатність особистості ухвалювати етичні рішення, керуючись внутрішніми переконаннями, а не зовнішніми настановами (Кузнецов & Особливець, 2013).

Дуже важливими, на нашу думку, аспектами на які слід звернути увагу для формування моральної автономії у старшому підлітковому віці є: 1. когнітивний розвиток та моральне мислення; 2. емоційна сфера та саморегуляція; 3. соціальні взаємодії та рольові моделі; 4. вплив освітнього середовища на особистість; 5. психолого-педагогічна підтримка.

Розглянемо зазначені положення більш ґрунтовно.

У цей період відбувається активізація розвитку абстрактного та рефлексивного мислення. Підлітки набувають здатності до морального судження, що ґрунтується не лише на авторитеті дорослих, а й на усвідомленні етичних принципів. Зокрема, дослідження Т. Кравченко свідчать, що на тлі зростаючої когнітивної самостійності розвивається здатність аналізувати моральні дилеми, ставити під сумнів суспільні норми, а також шукати особисті орієнтири у поведінці (Кравченко & Чупрун, 2021).

Особливістю емоційної сфери підлітків є підвищена збудливість, схильність до різких емоційних змін і емоційного перенасичення. Це ускладнює процес саморегуляції – важливого компоненту моральної автономії. Проте, як свідчать дослідження О. Петренко, через досвід та

взаємодію з дорослими та однолітками формується здатність до емоційного самоконтролю. Саме розвиток цієї навички є основою для формування відповідального морального вибору (Кузнецов & Особливець, 2013).

Значну роль у формуванні моральної автономії також відіграє соціальне середовище: сім'я, шкільне оточення, групи однолітків. Підлітки активно шукають рольові моделі та переймають норми поведінки через ідентифікацію з іншими. Як зазначає О. Слижук, підлітки часто демонструють поведінку, яка є наслідком спостереження за дорослими чи впливовими ровесниками, а не результатом усвідомленого морального вибору. Водночас саме в таких взаємодіях закладається основа для критичного мислення й внутрішньої автономії (Слижук, 2020).

Школа, як соціальний інститут, має потужний потенціал у формуванні моральної автономії. Освітнє середовище, яке стимулює учнів до обговорення моральних питань, вирішення етичних дилем і розвитку критичного мислення, сприяє моральному зростанню. За свідченням Т. Кравченко та Н. Чупрун, програми, що поєднують теоретичне вивчення моральних норм із практичними кейсами з життя, виявилися найбільш ефективними в цьому процесі (Кравченко & Чупрун, 2021).

З боку педагогів та батьків важливо забезпечити підліткам умови для безпечного самовираження та усвідомлення власної цінності. Зокрема, В. Михайленко наголошує на потребі створення соціально-педагогічного середовища, яке дозволяє підліткам відчувати свою значущість та здобувати досвід відповідального вибору (Путров & Михайленко, 2024).

Отже, формування моральної автономії у підлітковому віці залежить від комплексу психолого-педагогічних чинників і увага до цих аспектів з боку освітнього середовища й батьків дозволяє підлітку сформувати внутрішню систему моральних орієнтирів, здатну забезпечити етичну поведінку в реаліях сучасного світу.

Підліткова автономія проявляється в здатності молодої людини діяти, відчувати і мислити самостійно. Еріксон (1963) охарактеризував автономію як

завдання, пов’язане з кризами в дитинстві – однак сьогодні вчені приділяють їй значну увагу як фундаментальному компоненту розвитку підлітка. Як зазначалося в попередньому розділі, у підлітковому віці перед індивідами постає завдання розвитку твердої особистої ідентичності та визначення свого місця в суспільстві. Вирішення цього завдання формування ідентичності є життєво важливим для того, щоб стати відповідальними дорослими та активними громадянами. Процес орієнтації підлітка у моральній сфері та становлення автономної моралі (Ж. Піаже) нерозривно пов’язаний із становленням автономії особистості в єдності всіх чотирьох компонентів – когнітивного, поведінкового, емоційного та ціннісного.

Рівень автономної моралі це впевненість у тому, що не норма і правило тяжіють над людиною, а сама людина породжує норми та правила у співпраці з іншими людьми. Виходячи з уявлення про те, що вектор розвитку моралі - рух до автономії в моральному судженні та вчинку, можна висунути припущення про взаємозв’язок та взаємозумовленість компонентів автономії у становленні моральної свідомості (Taylor, 2005). Специфіка сучасної соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці створює умови для підвищеної чутливості до розв’язання різних завдань розвитку, зокрема завдань морального розвитку, становлення моральної автономії та особистісного розуміння її цінності.

Збереження автономії передбачає збереження емоційного резонансу з іншими при відносній непроникності своїх особистісних кордонів; в «інакше людина перетворюється на своєрідний інструмент обслуговування навколишніх чи декорацію, на фоні якої відбуваються події життя інших, а вона відмовляється, в такий спосіб, від власного життєвого шляху» (May, 1998). У ті чи інші періоди життя часткова ідентифікація зі «значними іншими» необхідна для успішної інтеграції у соціальні процеси, але розчинення власної особистості в цих інших руйнує ідентичність, формуючи передумови для психічних порушень.

Найбільш поширеною на сьогоднішній день є думка про те, що

соціальна та особистісна автономії є взаємодоповнювальними, компонентами ідентичності людини а не такими що суперечать один одному. Таким чином, у структурі автономії сьогодні прийнято виділяти два рівні – індивідуальний та соціальний. Індивідуальний рівень - це набір персональних характеристик, що роблять даного індивіда унікальним, в той час як соціальний рівень пов'язаний з ідентифікацією індивіда з нормами та очікуваннями соціального середовища, в яке він «занурений». Ці рівні тісно взаємопов'язані, оскільки уявлення людини про себе виникають у результаті формуючого впливу громадських установлень на неї. Власні норми індивіда можуть збігатися з нормами і ролями, що він приймає під час соціальних інтеракцій. Для формування стійкої автономії, що базується на ідентичності, потрібне досягнення певного балансу індивідуального та соціального рівнів.

У той же час, дослідження показують, що висока автономія пов'язана з низьким ступенем згоди з різними стадіями моральних суджень, орієнтованих на інших людей, думкою оточуючих про себе, готовністю до надання допомоги та піклування. Іншими словами, чим вищий рівень емоційної та поведінкової автономії, тим меншою мірою підліток готовий орієнтуватися на оцінку та думку інших людей та жорстку однозначність моральних норм і правил, встановлених законом, при визначенні справедливості як норми відносин між людьми в суспільстві. Високий рівень емоційної та поведінкової автономії пов'язаний з меншою значущістю для підлітка моральних суджень, що обґрунтовують моральні норми необхідністю піклуватися про навколишніх людей і захищати їхні права на основі емпатії (Tsaniah, 2019).

Взаємозв'язок автономії та морального розвитку має складний нелінійний характер. Автономія сприяє підвищенню у підлітка рівня моральної самооцінки та впевненості у собі, створюючи основу формування моральної ідентичності, однак на рівні вибору пріоритетних цінностей та моральних суджень розвиток автономії пов'язаний з відмовою підлітка від слідування звичним способом у сфері моральних норм та пріоритетів та переорієнтацією на пошук нових самостійних рішень (Zimmer-Gembeck,

2003).

Все частіше теорія та дослідження вказують на важливість чіткого розмежування між незалежністю та вольовим функціонуванням (Orosova et al., 2022). Незалежність головним чином стосується питання, наскільки підлітки залежать від інших і хто регулює певну поведінку чи мету (тобто батьки, вчителі, або сам підліток, або всі); іншими словами, це в основному визначається в міжособистісних термінах. Навпаки, вольове функціонування більше пов'язане з узгодженням всередині людини - тобто мова йде про те, наскільки поведінка чи цілі узгоджуються з глибоко укоріненими цінностями, уподобаннями та інтересами. Коли поведінка та цілі узгоджуються з цими цінностями та інтересами, люди відчувають психологічну свободу та автентичність. Це визначає цінність моральної автономії та дозволяє говорити про застосовність конструктивістського підходу як до розуміння, дослідження, так і педагогічного конструювання цінності моральної автономії підлітків.

Двома характерними рисами конструктивістських психологічних теорій є «морфогенічні ядерні структури» і «розвиток, що самоорганізується». Перші структуровані в такий спосіб, що ядерні процеси домінують над периферичними аспектами особистісного функціонування. Друге сутнісно означає, що кожен індивід організує свій розвиток в такий спосіб, щоб підтримувати у рівновазі і зберігати власну ідентичність, тобто акценти зміщуються від чистого психологізму до соціологізму та антропологізму.

В процесі аналізу соціально-психологічної специфіки соціально-конструктивітського підходу, найбільш продуктивним є звернення до робіт одного з його основоположників Кеннета Гергена, що виділяє такі основи (Gergen, 1994):

1. Поняття, за допомогою яких ми описуємо світ і самих себе не є приписуваними об'єктами, що їх обумовлюють (Gergen, 1994, p. 49).

2. Поняття та форми, за допомогою яких ми досягаємо розуміння світу та самих себе, є соціальними артефактами, продуктами історично та культурно

визначених взаємообмінів між людьми.

3. Ступінь, у якій цей опис світу чи себе підтримується у часі, не залежить від об'єктивної валідності описів, але залежить від змін соціальних процесів.

4. Мова породжує свої значення в людських відносинах засобами, за допомогою яких вона функціонує в патернах відносин (Gergen, 1994, p. 52).

Конструктивізм виходить із положення, що інтер- та інтрапсихічні реальності людини постійно піддаються осмисленню та інтерпретації, що дозволяє людині, по суті, самостійно творити власну реальність. У конструктивістській парадигмі фокус вивчення проблеми соціалізації у сучасному транзитивному соціумі зрушується у бік аналізу процесів конструювання людиною її реальностей – тобто, зокрема, з урахуванням моральної автономії. Структурування ідентичності та прояв суб'єктності у реалізації власного життєвого шляху неможливе без формування відносно стійкої та конгруентної особистості ціннісної моделі. У світі, де множинність виборів і невизначеність соціальних орієнтирів є повсякденною нормою більшості людей, наявність сформованої ціннісно-мисленної системи дозволяє впорядкувати та структурувати образ світу (Taylor, 2005). Цінності в процесі усвідомлення і переосмислення власної поведінки переходять з суто когнітивної категорії на рівень конструктів, які також включають емоційний і регулятивний аспект (Ma et al., 2022).

Однак, у старшому підлітковому віці емоційно-ціннісний компонент Я-концепції все-таки багато в чому пов'язаний з оцінками оточуючих і з особливостями взаємин зі «значними дорослими», в більшому ступені ніж з реалістичністю уявлень про себе. При цьому ключовою умовою особистісного розвитку є здатність приймати себе (Chaparro et al, 2015; Glatz & Buchanan, 2015). У цьому ключі найважливішим компонентом Я-концепції для вирішення вікових завдань є самооцінка інтелекту і здатність вирішувати різноманітні соціальні завдання, що впливають на компетентність підлітка і розуміння дорослості. Тому можна припускати, що громадські організації

мають досить суттєвий потенціал (що перевищує потенціал загальноосвітніх установ) у формуванні саме цінності моральної автономії підлітків.

Ціннісно-смислова система, у свою чергу, є невід'ємним змістом активного розвитку суб'єктності в підлітковому та юнацькому віці, що багато в чому визначає характер особистісного розвитку протягом усього життя. Виходячи з цього, дослідження суб'єктності сучасного підлітка в рамках сучасної психології мають тенденцію аналізувати цілісність буття в різних контекстах і просторах взаємодії з іншими для кращого розуміння розвитку особистості.

У процесі конструювання соціальної реальності з опорою на власні мотиви, смисли та здібності відбувається розширення простору соціалізації (Berger & Luckmann, 1967). Таким чином, процес соціалізації, а разом з ним та формування цінності моральної автономії підлітків у сучасному світі можна розглядати як творчий, що передбачає високий рівень особистісної активності та розвитку суб'єктності в ході його здійснення. Отже, виникає необхідність модифікації підходів, що існують на сьогоднішній день у рамках вітчизняних та зарубіжних психологічних та педагогічних шкіл.

Роль педагогічної науки у новому тисячолітті можна сформулювати наступним чином: педагогічна наука – це наука про управління розвиток особистості, точніше - наука про створення умов для саморозкриття творчого потенціалу особистості та духовно-інтелектуального ресурсу суспільства.

У цьому контексті, педагогічна концепція формування у підлітків цінності моральної автономії базується на антропологічному підході та передбачає реалізацію: 1) антропологічного принципу у дослідженні моральної автономії та процесу її формування у підлітків; 2) ідеї взаємозв'язку та взаємозумовленості у моральній відповідальності об'єктивної та суб'єктивної потреб, критерієм яких є людина, її життя, її багатство, фізичне та духовне, розвиток усіх її природних можливостей, спрямованих на загальне благо; 3) ідеї опори на соціальний досвід як орієнтир у розвитку моральних основ відповідальності; 4) потреби підлітків у соціалізації, яку вони

здійснюють через самовираження у відповідальності і таким чином входять до системи соціальних зв'язків і відносин, що гармонізують взаємодію особистості та суспільства; стан, що сприяє самовираженню у відповідальності.

При цьому, науково-педагогічна категорія моральної автономії – це інтегральне поняття, яке характеризує форму морального відношення і моральну якість, рису характеру, властивість особистості, а також спосіб самовизначення, самоствердження, самореалізації, що зумовлюють реальність особистості як суспільного суб'єкта міжособистісної взаємодії та виражаються в її усвідомленій і пережитій потребі та готовності направити свої права та обов'язки перед суспільством (відповідно до можливостей та врахування передбачення моральних наслідків вибору рішень та дій) на здійснення прогресивних суспільних цілей, запитів часу на користь людини, її багатства, фізичного та духовного, розвитку всіх її природних можливостей, спрямованих на загальне благо.

Як вже було зазначено в попередньому розділі, сутність процесу формування у підлітків цінності моральної автономії полягає у стимулюванні розвитку потреби у прояві моральної автономії, у творенні (на основі усвідомлення, переживання, творчого осмислення, критичної переробки та засвоєння морального досвіду досягнення попередніми та сучаснимип околінням прогресивних суспільних цілей, у центрі яких - людина) власного досвіду відповідальної поведінки з метою вибору свого місця у житті суспільства, у системі соціальних відносин. У свою чергу, технологія інтенсифікації процесу формування у підлітків моральної автономії передбачає поглиблене діагностування їх духовного стану та подальше комплексне використання при відповідному психолого-педагогічному інструментуванні спеціальних змістовних, організаційних, методичних засобів, у тому числі – блоків концентрованого морально-формуючого впливу, для створення адекватної стану особистості стимульної ситуації, що сприяє самовираженню у відповідальності.

Також, говорячи про цінність моральної автономії, слід зазначити, що цінності виконують низку важливих функцій у житті особистості:

а) створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості, яка не випливає безпосередньо з сьогоднішньої ситуації;

б) діяльність людини може оцінюватися та регулюватися з боку її успішності у досягненні тих чи інших цілей та з боку її моральної оцінки.

Опорою моральної оцінки є смислові формування, які стають особистісними цінностями і задають загальні принципи співвіднесення між мотивами і цілями. Функціями ціннісної орієнтації людини є ціннісно-орієнтуюча, прогностична та регулююча. Людина спочатку орієнтується у світі цінностей, а потім, відбираючи такі, які найбільш значимі для неї, прогнозує своє майбутнє відповідно до сповідуваних цінностей (Taylor, 2005).

Ціннісні орієнтації визначають категоріальний апарат свідомості підлітка і задають критерії для оцінок соціальних, моральних та соціально-психологічних явищ. Це свого роду критеріальна сітка, що формується на базі освоюваного підлітком наукового та морального знання, на основі цінностей, та складають моральний (особистісний) «профіль» його особистості. Ця сітка ціннісних орієнтацій дозволяє йому приймати чи відхиляти цінності, тобто здійснювати їх вибір, проводити гуманістичну експертизу результатів діяльності та взаємодій зі світом та з людьми.

Логіка діяльності щодо прилучення підлітків до цінностей моральної автономії визначається виходячи з функцій цінностей та ціннісних орієнтацій, а саме: орієнтація підлітків у світі цінностей – вибір учнями цінностей – прогноз учнями майбутнього. Залучення підлітків до цінностей передбачає, що педагог володіє методами орієнтації підлітків у світі цінностей моралі та культури, створює ситуації вибору та прогнозує майбутні стани свідомості підлітків.

Канон дослідження соціальної психології показує, що «Я» можна концептуалізувати трьома різними способами: «Я» (деякі вчені позначають це як «Я» фактичне або «Я» як поточна ідентичність людини), «Я» можливе

(позначається декими вченими як «Я»-«бажане» або «Я» в майбутньому, тобто «я», якою людина сподівається [або боїться] стати), і «я, яким людина думає, що має стати» (Hannah et al., 2018). Повинне «я» (Higgins, Klein, & Strauman, 1985) може бути чимось, чим людина відчуває себе зобов'язаним бути, але може бути не дуже бажаним людиною, і індивід може не вірити, що він або вона справді може цього досягти (Rosenberg, 1979). У той час як усі три «я» можуть забезпечувати різні форми та рівні впливу на поточну та майбутню поведінку, нинішнє «я» насамперед забезпечує проксимальну мотивацію щодо поточних цілей та результуючої поведінки в різних ситуаціях.

Переважна міра моральної ідентичності (Aquino & Reed, 2002), як здається, стосується можливого та/або необхідного Я (приклад: «Я дуже хочу мати ці характеристики»), а також поточного Я (приклад: «Бути тим, хто має ці характеристики, є важливою частиною того, ким я є»). Щоб зосередитися на найближчому впливі та зберегти ясність побудови, ми зосереджуємося виключно на тому, як індивіди інтерпретують своє теперішнє/фактичне Я, відповідно до переважаючих досліджень самокомплексності (наприклад, Linville, 1987; Woolfolk та ін., 2004). Ця комплексність має відповідні рівні та маніфестації моральної автономії особистості підлітка та її цінності.

Показниками прояву цінності моральної автономії підлітків є три рівні (низький, середній, високий) сформованості параметрів, що характеризують її. Рівні сформованості автономії як цілого представлені відповідними показниками.

Ситуаційна автономія. Моральна автономія цього рівня характеризується окремими фактами прояву моральної активності, самодіяльності та творчості (у моралі). Спрямованість має суто кон'юнктурний, ситуативний або підневільний характер і обмежується частіше вузьким колом осіб або сім'єю. Рівень свідомості – низький. Принциповість та чесність у ситуаціях моральної конфліктності проявляються рідко.

Обмежена автономія. Моральна автономія цього рівня

характеризується проявом моральної активності, самодіяльності та творчості (у моралі), обмежених первинним колективом, мікросередовищем, у якому перебуває підліток. Спрямованість має обмежений, вибірковий характер і замикається на товаришах, близьких людях. У вільних від зовнішнього контролю впливу ситуаціях підліток керується тими ж самими підходами. Рівень свідомості – середній, рідше – високий. Принциповість та чесність у ситуаціях моральної конфліктності виявляються не завжди.

Справжня автономія. Автономія цього ступеня характеризується високим рівнем самодіяльності і творчості (в моралі), активним, вдумливим і виваженим ставленням підлітка до вирішення моральних проблем, що виникають у житті колективу і поза ним, соціально цінною спрямованістю, що містить особисту значимість. Свідомість – висока. Принциповість і чесність в ситуаціях моральної конфліктності, напруженості.

Слід наголосити, що протиріччя в сучасному житті в цілому та в освіті зокрема стимулюють пошук соціальних та культурно обґрунтованих рішень проблем, породжують нові соціальні зв'язки, цінності та ідеї. Центральне місце у системі протиріч займають протиріччя свідомості (Шайгородський, 2007). Людина не тільки відображає буття, а й моделює свою діяльність, спілкування. Вона здатна до цілепокладання та обґрунтування проєкту діяльності. У педагогічному значенні це означатиме формування здібності підлітків до вирішення протиріч свідомості. Дана задача сучасної освіти може бути інтерпретована таким чином: виховання підлітків, у свідомості яких раціональне та ціннісне не тільки поєднуються, а й ієрархічно упорядковані. Ця впорядкованість ґрунтується на тому, що ціннісні аспекти свідомості надають спрямованість раціональним його аспектам: знання (раціональне) буде нереалізованим, якщо воно не спрямовуватиметься ціннісною орієнтацією (ціннісне). Ціннісна орієнтація стає критерієм реалізації гуманістичної «експертизи» результатів діяльності. Ціннісна орієнтація визначає і спрямованість цілепокладання людини, моделювання та проєктування діяльності. Як було показано в Розділі 1, громадські об'єднання

та організації мають досить значний потенціал у формуванні ціннісної орієнтації підлітків, а через неї – цінності моральної автономії.

Вирішити це завдання лише за допомогою пізнавальних процедур повною мірою неможливо, оскільки наукове пізнання не тотожно освоєнню світу загалом і духовно-практичного зокрема. Було встановлено, що потрібно створювати такий соціокультурний простір, у якому відтворюється, транслюється соціально-моральний досвід. Участь підлітків у громадських організаціях, будучи проспективною за своєю суттю, здатна здійснювати як регулятивну, так і орієнтаційну функції (Cemalcilar, 2009).

У реальному своєму функціонуванні діяльність підлітка в рамках громадської організації, що сягає своїм корінням в культуру суспільства, вводить підлітка у світ цієї культури. У процесі залучення підлітків до цінностей, здійснюваного у системі педагогічного керівництва їх діяльністю, реалізується єдність та взаємозв'язок регулятивної та орієнтаційної функції громадянської та ціннісної освіти. Регуляція здійснюється за допомогою норм, а орієнтація задає загальний напрямок для засвоєння підлітками цінностей. Як такий орієнтир виступають загальнолюдські, гуманістичні цінності, які «одностайно прийняті у всіх вищих формах культури» (Cemalcilar, 2009).

Ціннісні орієнтації моральної автономії є більш стійким, глибинним виразом моральної свідомості, ніж, наприклад, мотиви діяльності та оцінка її результатів. Для здійснення оцінки необхідні критерії, якими, якщо йдеться про моральне пізнання, можуть бути цінності. Якщо йдеться про наукове пізнання, то критерієм оцінки отриманого результату виступає наукове знання, істинність і достовірність якого перевіряється практикою. Ціннісні орієнтації є своєрідним «локатором» моральної свідомості, який дозволяє людині виявляти сенс цінностей і здійснювати їх вибір. Ціннісні орієнтації виражають загальну оціночно-імперативну спрямованість моральної свідомості та забезпечують регуляцію діяльності.

Наше дослідження передбачає багатовимірний експеримент. Плани багатовимірного дослідження, зокрема експерименту, є узагальненням

традиційних схем для n-залежних змінних. У звичайному експерименті досліджується вплив однієї незалежної змінної на одну залежну. Багаторівневий факторний експеримент проводиться для вивчення впливу 1, 2,..., m незалежних змінних також на одну залежну змінну. Багатовимірний експеримент передбачає схему m x n, де m – число незалежних змінних, n – число залежних змінних. Крім того, потрібно виявити вплив рівня кожної незалежної змінної, а також впливу їхньої взаємодії на кореляційний зв'язок між двома залежними змінними. Багатомірний тест та експеримент вимірює не одну, а кілька властивостей особистості, тому в загальному випадку є матриця виду J x P, де кожен індикатор співвідноситься з властивістю.

2.2. Діагностика рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків

Роль педагогічних факторів, що стимулюють формування у підлітків моральної автономії, та педагогів, що виконують безпосередню роль у стимулюванні даного процесу і таким чином фокусують у своїй діяльності стимулюючий потенціал усіх факторів, не прямолінійна та неоднозначна - вона має вибірковий, диференційований, індивідуальний характер, що визначається внутрішнім світом особистості, її свідомістю, емоційним досвідом. Тому завдання педагогів, які здійснюють організований цілеспрямований процес формування у підлітків моральної автономії, полягає а) у діагностуванні природних та особистісних особливостей, рівня спілкування, стану сфери потреб та мотивацій загальних можливостей самовираження; б) в обов'язку та вмінні розглянути та врахувати з позиції завдань соціалізації стимулюючу роль потенційних макро- та мікрофакторів розвитку відповідальності; в) у стимулюванні прояву цінності моральної автономії. Стимулювання здійснюється відповідно до дії принципів формування відповідальності, що визначаються нами як сукупність стимульних ситуацій, умов (обставин) становлення особистості, яка

виявляється у взаємодії з оточуючими систему відповідальних відносин.

До принципів формування у підлітків моральної автономії відносяться такі: 1) стимульованого самовираження, 2) імперативної саморегуляції, 3) об'єктно-суб'єктної домінантності та суб'єктно-суб'єктної збалансованості, 4) соціально-педагогічної інтеріоризації-екстеріоризації, 5) пріоритету особистості.

Зростаюча кількість досліджень стверджує, що як процеси ідентифікації, так і статуси ідентичності по-різному пов'язані з різними корелятами, такими як параметри особистості, інтерналізація проблемної поведінки та сімейні стосунки. Стверджується, що моральна ідентичність відіграє ключову роль у поясненні моральних мотивацій, основи просоціальної поведінки.

Більше того, зокрема, емпіричні дослідження покращили розуміння громадянської активності молоді – наприклад, описуючи волонтерську та політичну діяльність, у якій молодь часто бере участь, наприклад репетиторство, кампанії та участь у громадських організаціях у школі, і припускаючи, що така діяльність впливає на формування переконань щодо обов'язків і прагнень щодо суспільства (наприклад, Pancer, Pratt, Hunsberger, & Alisat, 2007; Schmidt, Shumow, & Kackar, 2007). Такі дослідження зосереджуються на важливості процесів ранньої соціалізації в контексті сім'ї, школи та груп однолітків, а також на можливостях громадянської участі в підлітковому віці (Crocetti та ін., 2012).

Схоже, що в старшому підлітковому віці існує певний цикл розвитку, у якому такі позиції, як громадянська ефективність (віра в те, що людина може вплинути на свою спільноту) і соціальна відповідальність (почуття обов'язку перед іншими) водночас ведуть до участі в громадській службі і політичній діяльності та є результатом таких дій. Громадянська участь молоді, зокрема, в Італії є низькою за більшістю показників, хоча є докази поєднання тенденцій збільшення волонтерської діяльності та зменшення політичної активності (Marta & Pozzi, 2007; Marta & Scabini, 2003). Молодь була залучена до різних соціальних рухів і протестів в останні десятиліття (Morlino et al., 2000), однак

політична участь в урядовій структурі є мінімальною, а політичне ставлення молоді характеризується загальною недовірою до політиків та уряду (Cartoccі, 2002). Однак молодь, яка бере участь у громадсько-орієнтованій та політичній діяльності, повідомляє про позитивні переконання щодо важливості такої громадянської участі. Таким чином, наголошується на нелінійності прояву різних факторів моральної автономії, що визначає необхідність їх системного, а не послідовного покомпонентного розгляду.

При розробці методики діагностики за основу взято методики складання рейтингів ESG (environmental, social, governance). Для зручності ми збережемо позначення, пристосувавши їх для нашого дослідження – діагностики рівня цінності моральної автономії підлітків як системи з трьох складових: соціальна моральна автономія (S), громадянська (G) та екологічна (E). Підсумковою абревіатурою є SGE.

Методика включає ряд критеріїв щодо кожної із складових; дається оцінка кожного критерію (від 1 до 10). Підсумковий рейтинговий функціонал розраховується як виважена середня оцінка за критеріями. Залежно від набраного балу учаснику надається відповідний рейтинг рівня сформованості цінності моральної автономії.

Для діагностики передбачається 6 категорій із наступним рейтинговим функціоналом (див. Таблицю 2.1).

Таблиця 2.1.

Рейтинговий функціонал діагностики

Рівні	**Підсумковий рейтинг**	**Рейтинговий функціонал**	**Характеристика**
творчий	A+	> 9-10	Рівень найкращих міжнародних практик: дуже високий рівень цінності моральної автономії, відповідно до педагогічних та

			соціальних стандартів розвинутих країн щодо громадянської, соціальної та екологічної моральної ідентичності підлітків
	A	> 8-9	Високий рівень: рівень цінності моральної автономії підлітка відповідає національним векторам соціальної компетентності молодого покоління
активний	B+	> 7-8	Хороший рівень: рівень цінності моральної автономії підлітка в цілому відповідає національним векторам соціальної компетентності молодого покоління, але є певні недоліки
	B	> 6-7	Рівень, що розвивається: недостатній і нестійкий рівень цінності моральної автономії, за наявності, однак, стійкого прагнення до розвитку соціальної, громадянської та екологічної моральної автономії
ситуативний	C	> 5-6	Базовий рівень: незважаючи на початок практики моральної автономії, рівень недостатній, потребує значного розвитку
	D	< 5	Низький рівень: мінімальний рівень сформованості моральної автономії, відсутність усвідомлюваної цінності моральної автономії

Використовується принцип «усереднення», який означає застосування середньоарифметичних оцінок при розрахунку по кожному з блоків S, G, E та при підсумковому розрахунку рейтингу на основі трьох оцінок за блоками S, G та E. Усереднення дозволяє застосовувати принцип «релевантних показників», підвищуючи якість оцінки за блоками. Принцип «усереднення»

дозволяє нівелювати значущість суттєвого впливу одного з факторів усередині блоку та одних блоків над іншими, як у позитивну, так і в негативну сторону. Високий рівень рейтингу за такої моделі може бути досягнутим тільки за високого рівня оцінки по кожному з блоків S, G та E.

Підсумковий бал моделі, що відповідає рейтинговій оцінці, розраховується як середньоарифметичне значення балів оцінки за трьома блоками: S, G та E. Результатом проведення комплексного (якісного та кількісного) аналізу є визначення підсумкового SGE-рейтингу. Рівень SGE-рейтингу визначається на основі підсумкового балу, що розраховується як середньоарифметичний бал рейтингів трьох ключових блоків S, G і E через таблицю його відповідності розрахунковому рейтингу.

$$SGE = \frac{1}{3} * \left(\frac{1}{K} * \sum_{i=1}^{K} S_i + \frac{1}{L} * \sum_{i=1}^{L} G_i + \frac{1}{M} * \sum_{i=1}^{M} E_i\right) \quad (2.1)$$

де

SGE – фінальний бал SGE-рейтингу

$S_i = (i=1, \ldots, K)$ - набір K релевантних змінних блоку S

$G_i = (i=1, \ldots, L)$ - набір L релевантних змінних блоку G

$E_i = (i=1, \ldots, M)$ - набір M релевантних змінних блоку E

При розробці критеріїв, після огляду різних методів вимірювання соціальної автономії, ми визначили три різні підходи, які збігаються з тими, що описані різними авторами як суб'єктивні простори або репрезентації реальності (Boudon, 1995; Krakov and Pachuk, 1998; Jodelet, 2009; Kaës, 2015; Ferreira et al., 2016). Це, у свою чергу, передбачає різні підходи до автономії: (1) як особистісний, суб'єктивний чи інтрасуб'єктивний процес; (2) як інтерсуб'єктивна конструкція, яка вимагає, щоб відносини з іншими мали сенс, і (3) з транссуб'єктивної точки зору, як взаємодія між індивідами та суспільством, у якому вони живуть.

У першому, особистісному або інтрасуб'єктивному підході, визначення

автономії зосереджуються на здатності та навичках особи до самоврядування (Sandhu and Kaur, 2012; Conill, 2013; Bussières et al., 2015; Majorano et al., 2015; Fernández-García, 2016), що передбачає процеси самовизначення, самодостатності та саморегуляції (Markus & Wurf, 1987). Такі автори, як Inguglia та ін. (2015) визначають цей самий підхід з точки зору волі та самоорганізації особистості. Інтрасуб'єктивний підхід в основному використовувався при розробці показників автономії, деякі з найважливіших з них є такі: Анкета підліткової автономії (Noom, 1999), модель, яка об'єднує основні інтрасуб'єктивні перспективи (ставлення, емоційну та функціональну); шкала соціотропії та автономії (SAS) (Beck et al., 1983), яка вимірює соціотропію та автономію, і модель психологічного благополуччя (Ryff, 1989) - підшкала, яка вимірює автономію у формі незалежності, що розуміється як опір соціальному тиску з метою прийняття рішень на основі особистих стандартів (García-Alandete, 2013).

Другий, реляційний або інтерсуб'єктивний підхід, аналізує різні аспекти стосунків між індивідами, такі як: співпраця у розвитку особистих установок, знань і компетенцій (Thomas and Da Costa, 2014); сприяння передачі та розповсюдженню інформації та механізмів взаємного впливу (Jodelet, 2009), а також заохочення «співавтономії», яка передбачає співчуття та взаємне визнання (Cortina, 2017).

Третій, соціальний або транссуб'єктивний підхід, вивчає процеси автономії з точки зору взаємодії між індивідами та їхнім суспільством, а також важливий вплив освітніх, соціальних, медіа, економічних і політичних чинників як сприятливих факторів або перешкод для прийняття рішень (Cáliz et al., 2013). У цьому підході визначення автономії фундаментально зосереджуються на взаємодії індивіда з іншими контекстами двома взаємодоповнюючими способами: (1) побудова автономії як продукту взаємодії індивіда з середовищем, включаючи ідею соціальної відповідальності (Mazo, 2012; D'Angelo, 2013; Posada, 2013) або як фактор соціальної трансформації (Muñoz-López & Alvarado, 2011), і (2) обмеження,

накладені на автономію, які породжуються різними контекстами, в яких індивід взаємодіє (Cáliz et al., 2013; Álvarez, 2015). Є кілька моделей, які дотримуються цього фокусу у своїй структурі та дизайні елементів, і обмежені значні внески. Незважаючи на це, варто звернути увагу на Оцінку життєвих навичок Анселла-Кейсі (ACLSA) (Nollan et al., 2001), яка оцінює зв'язок особи з ресурсами громади, і Une Épreuve de Dévelopement Psychosocial (EDPS/74) (Coulbaut, 1981), який базується на трьох вимірах, одним із яких є «соціальна інтеграція», «яка аналізує участь індивіда в колективному житті» (Behar & Forns, 1984).

У свою чергу, говорячи про громадянську автономію, слід зазначити, що в низці досліджень висловлювалася гіпотеза, що перехід від нижчих статусів громадянської ідентичності (дифузного та зумовленого) до вищих (мораторію та досягнутого) характеризується зміною змісту структурних зв'язків мотивів та диференціацією структури мотивації громадянської активності підлітка (Soenens et al., 2017).

Хоча багато літератури про громадянську активність припускає теоретичну важливість громадянської ідентичності, існує кілька емпіричних досліджень, які перевіряють зв'язок між ідентичністю та громадянською активністю (хоча деякі автори досліджували пов'язані конструкції політичної ідентичності). Одне емпіричне дослідження на цю тему свідчить про те, що ідентичність та громадянська активність підсилюють час один одного, створюючи дієвий цикл, у якому ідентичність сприяє громадянській залученості, а залученість сприяє ідентичності (Crocetti та ін., 2012). Багато досліджень щодо громадянської залученості натякають на важливість ідентичності в процесі громадянського розвитку.

У процесі формування громадянської ідентичності відбуваються зміни у змісті кореляційних зв'язків між мотивами громадянської активності, які призводять до того, що компоненти структури набувають нового смислового змісту. При переході від нижчих статусів (дифузного та зумовленого) до вищого (досягнутого) існує тенденція до трансформації мотивації

громадянської активності підлітків від дифузної цілісності до системної диференціації.

Суспільні мотиви громадянської активності – це ключові мотиви, що характеризують зрілість громадянської самосвідомості на різних етапах її становлення. На етапі несформованої громадянської ідентичності у структурі мотиваційної сфери підлітків громадські мотиви не утворюють єдиний мотиваційний блок і опосередковані індивідуальними мотивами, які можуть впливати з їхньої конотації. Позитивну динаміку щодо інтеграції суспільних мотивів можна спостерігати у підлітків у статусі зумовленої ідентичності. Разом про те немає диференціації зв'язків із мотивами інших типів - навпаки, кількість взаємозв'язків зростає.

Особливості зв'язків суспільних мотивів у структурі мотивації громадянської активності підлітків у статусі мораторію набувають характеристик, подібних до характеристик структурних зв'язків суспільних мотивів у підлітків з дифузним статусом громадянської ідентичності. Така подібність може бути пояснена тим, що етап пошуку та громадянського самовизначення є латентним періодом щодо становлення суспільних мотивів громадянської активності. Підсумок переосмислення громадянських цінностей визначає зміни зв'язків між суспільними мотивами у структурі мотиваційної сфери підлітків із досягнутим статусом громадянської ідентичності: утворюється кореляційний зв'язок між суспільними мотивами та втрачаються зв'язки з мотивами інших типів. Зазначені зміни свідчать про інтеграцію між собою мотивів третього типу та їх диференціацію щодо мотивів інших типів, тобто про формування автономії суспільних мотивів у механізмі регуляції громадянської активності. Отже, громадянська ідентичність повторює вектор розвитку моральної автономії.

Для визначення статусу громадянської ідентичності підлітків використовувалась авторська анкета. Анкета складається з тверджень, які виражають наявність/відсутність громадянських ідентифікаційних характеристик щодо шести модальностей громадянського буття:

громадянський обов'язок, права та обов'язки, включеність до соціально-політичної ситуації, спрямованість на збереження загального добробуту, патріотичні почуття та почуття приналежності до громадян своєї країни.

Що ж до екологічної ідентичності, то, по-перше, проблема екологічної ідентифікації підлітків полягає у тому, щоб забезпечити формування у них екоцентричної компетентності, що передбачає новий тип взаємодії з природою, заснованого на принципах екологічної етики. На думку екологів «... маючи намір подолати екологічну кризу, ми повинні: 1) екологічно переглянути самі метафізичні підстави нашого мислення; 2) поширити етичну теорію як на всі живі істоти, так і на природу загалом» (Bryant, 2015, p. 43). Оскільки екологічна криза є наслідком становлення антропоцентричної екологічної ідентичності, відповідно до якої людина становить вищу цінність, а природа є власністю людини та джерелом задоволення її потреб, то для подолання екологічної кризи слід відмовитися від ієрархічної картини світу та розглядати людину як частину природи, а природні об'єкти як повноправних партнерів із взаємодії з людиною.

Свідомість формується у діяльності. Ймовірно, екологічна свідомість формується внаслідок взаємодії з природою. На думку С. Рубінштейна, самосвідомість є відносно пізнім продуктом розвитку свідомості. Можна припустити, що екологічна самосвідомість є продуктом екологічної свідомості. Реальна особистість, яка, відбиваючись у своїй самосвідомості, усвідомлює себе як «Я», як суб'єкта своєї діяльності, є суспільною істотою, що включена до суспільних відносин і виконує ті чи інші суспільні функції (Forgas & Williams, 2003). В такому разі особистість усвідомлює себе як суб'єкт екологічної, духовно-моральної діяльності. Екологічна самосвідомість передбачає ставлення до своєї діяльності у світі природи, що визначається особистісними цінностями та особистісним змістом на основі рефлексії власних дій, когнітивного, мотиваційного, поведінкового, емоційного компонентів. Власником екологічної самосвідомості може бути «елітарна особистість» - психічно здорова, активна, впевнена у собі, орієнтована на

духовно-моральні цінності. Особливо актуальним є дослідження та формування екологічної самосвідомості саме в підлітковому віці.

Хоча молоді люди не відповідають за зміну клімату, багато хто вважає себе частиною вирішення проблеми. У всьому світі зацікавлена молодь активно працює, щоб змінити ситуацію, наприклад, через діяльність у соціальних мережах, громадські ініціативи чи протести. Підлітки, зокрема, мають потенціал бути в авангарді глобальних дій щодо зміни клімату. Як група, підлітки стурбовані зміною клімату, мотивовані робити позитивний внесок у суспільство та здатні вносити та підтримувати зміни способу життя з очевидною легкістю. І все ж це не означає, що більшість підлітків послідовно діють повсякденному житті у відповідності зі своїм розумінням екологічних проблем.

Насправді дослідження виявили «провал підлітків» у стійкій залученості. Наприклад, підлітки, як правило, демонструють нижчі показники стійкої поведінки, пов’язаної з кліматом (наприклад, раціональне споживання, енергозбереження), ніж діти молодшого віку та дорослі (Thomaes et al., 2023). Таким чином, існує очевидний парадокс. Thomaes та ін. (2023) стверджують, що підлітки часто не сприймають стале залучення як відповідне до того, що їх дуже хвилює в їхньому повсякденному житті, зокрема, до їхнього посиленого бажання почуватися автономним і отримати статус серед однолітків. У цьому контексті вивчення моральної автономії та її цінності набуває особливого значення.

Кретtенауер (2017, с. 581) стверджує, що «проекологічна поведінка еквівалентна просоціальним моральним діям, оскільки вона вимагає подолання вузько визначених власних інтересів на благо майбутніх поколінь». Проекологічна поведінка була визначена як унікальний аспект громадянської активності підлітків, який відокремлений, наприклад, від волонтерства, намірів щодо голосування, та споживання новин (Wray-Lake, Metzger, & Syvertsen, 2016).

Очікування моральних емоцій передбачають антисоціальну та

просоціальну поведінку в дитинстві та підлітковому віці (Malti & Kretenauer, 2013). Крім того, було виявлено, що очікування негативних емоцій самооцінки за відсутність участі в проекологічній поведінці прогнозує проекологічну поведінку дорослих (Brosch та ін., 2014). Позитивні емоції самооцінки передбачають моральні дії, подібні до негативних емоцій самооцінки (Hart & Matsuba, 2007; Kretenauer & Casey, 2015). «Негативно заряджені» інші оціночні емоції, такі як гнів або обурення, коли підліток спостерігає, як інші порушують моральні норми, є сильними провісниками проекологічної поведінки (Kals, Schumacher, & Montada, 1999). Ці емоції вказують на тверду моральну прихильність, коли моральні оцінки застосовуються не лише до себе, але й нав'язуються іншим. «Позитивно заряджені» інші оціночні емоції, такі як захоплення чи моральне піднесення, були пов'язані з моральними діями (див. наприклад, Aquino, McFerran, & Laven, 2011).

Шкала екологічної моральної автономії для оцінки в нашому дослідженні була розроблена таким чином:

Я той, хто:

1. *Усвідомлює свій вплив на навколишнє середовище та піклується про нього*
2. *Тісний зв'язок із природою та навколишнім середовищем*
3. *Є захисником/охоронцем дикої природи та середовища їх існування*
4. *Інші вважають мене енвайронменталістом*
5. *Я вважаю себе енвайронменталістом*
6. *Намагається бути кращим енвайронменталістом*

Я ототожнюю себе з людьми, які:

1. *Вносять суттєві зміни в свій спосіб життя з екологічних причин*
2. *Наскільки ви близькі до людей, які хочуть захистити та зберегти довкілля?*
3. *Наскільки важливу роль у вашому житті відіграє захист і збереження довкілля?*

4. Наскільки велику роль відіграють ці дії чи дії для ідеальної людини, якою ви прагнете бути?

Для оцінки моральних суджень та емоцій у контексті проекологічної поведінки було використано методику сценарію, розроблену Krettenauer and Jia (2013). Сценарії описують повсякденні екологічні дії, до яких підлітки та їхні сім'ї легко можуть долучитися (наприклад, вимикати світло, яке не використовується, використовувати багаторазові пляшки для води, відокремлювати вторинну сировину від звичайних побутових відходів). Сценарії стосувалися п'яти різних екологічних тем: (1) енергозбереження шляхом ходьби, їзди на велосипеді та використання громадського транспорту, (2) енергозбереження вдома, (3) зменшення відходів, (4) переробка та (5) належна утилізація небезпечних побутових відходів. Сценарії мали дві різні цілі (я проти інших), а також два різні результати (успішне залучення до екологічної поведінки чи невдача). Загалом було представлено 20 сценаріїв. Упорядкування сценаріїв було випадковим. У історіях, пов'язаних із собою, учасникам було запропоновано уявити, що їх власна сім'я буде брати участь у описаній поведінці, тоді як інші пов'язані історії стосувалися гіпотетичної сім'ї, яка живе неподалік (наприклад, сім'я, яка живе через дорогу чи в сусідньому будинку).

Підлітків запитали, чи можна не брати участь у п'яти різних типах проекологічної поведінки (судження щодо припису): енергозбереження шляхом меншого використання автомобілів, енергозбереження вдома, зменшення відходів, переробка та захист навколишнього середовища шляхом належної утилізації небезпечного побутового сміття відходи. У той же час учасників запитали, чи можна не проявляти таку поведінку в країнах, де цього ніхто не робить (узагальнення правил).

Реалії розвитку та буття особистості, у контексті зовнішнього простору країни та внутрішнього простору самої особистості, лягли в основу шкал опитувальника для визначення громадянської та екологічної компонент моральної ідентичності:

1. Етичне споживання та ціннісне ставлення до матеріального та духовного виробництва та спадщини країни, громадського майна рідного району, населеного пункту, країни (реальність предметного світу);

2. Національна самосвідомість та ціннісне ставлення до національної мови, символіки державності, української історії, вітчизняних здобутків у науці та культурі (реальність образно-знакових систем);

3. Екологічна самосвідомість, суб'єкт-суб'єктне ставлення до природи та ціннісне ставлення до унікального різноманіття природи України (природна реальність);

4. Демократична самосвідомість та ціннісне ставлення до цивільних прав та обов'язків, законів країни, культурних традицій (реальність соціально-нормативного простору);

5. Активна громадянська позиція і ціннісне ставлення до себе як громадянина і як особистості, готової брати на себе відповідальність у розвиток себе та своєї країни (реальність внутрішнього простору особистості).

Таблиця 2.2.

Інтерпретація шкали екологічної моральної автономії підлітків

Компонент/Сфера реальності	Змістовне наповнення	Прояв у поведінці/судженнях підлітків
Предметна реальність	Етичне споживання; ставлення до громадського майна, культури, спадщини країни	Сортування сміття, економне використання ресурсів, багаторазові матеріали
Образно-знакова система	Символіка, історія, наука, культура	Участь у культурних ініціативах, обговорення національних екологічних досягнень
Природна реальність	Відповідальне ставлення до природи, її захист	Еко-акції, моніторинг стану довкілля, відчуття зв'язку з природою
Соціально-нормативний простір	Законопослушність, повага до прав і правил	Дотримання екологічних норм, етична поведінка у

		громаді
Внутрішній простір особистості	Рефлексія, активна позиція, саморозвиток	Ототожнення з енвайронменталістами, екологічна ідентичність, волонтерство

Соціальний компонент моральної автономії через волонтерство

Аспект	Опис
Соціальна активність підлітків	Волонтерство як добровільна ініціатива сприяє соціальному зростанню
Особистісні характеристики волонтерів	Позитивне самовідношення, емпатія, емоційна стабільність
Автономна мотивація	Пов’язана з просоціальною поведінкою
Зовнішня мотивація	Не забезпечує сталих змін поведінки

Таблиця відображає зв’язок між компонентами моральної автономії підлітків та реаліями розвитку особистості у внутрішньому і зовнішньому просторах. Вона призначена для практичного використання в анкетуванні та оцінці рівня екологічної моральної автономії.

На підставі даних дослідження було розраховано коефіцієнт α Кронбаха, який є показником надійності опитувальника за внутрішньою узгодженістю. Коефіцієнт α Кронбаха в даному випадку становив 0,90, що свідчить про те, що пункти опитувальника є внутрішньо узгодженими та спрямовані на вимір одного конструкту.

Говорячи про соціальний (S) компонент цінності моральної автономії підлітків, слід зазначити, що волонтерська активність може бути розглянута як соціальна активність з ініціативою добровольців, які мають певні особистісні особливості, що веде як до зміни об’єктивної дійсності, так і до саморозвитку (Bacter & Mark, 2016). Дослідження показують, що волонтери мають позитивне самовідношення та вищий рівень емпатії та емоційної стабільності (Musick & Wilson, 2007). Мотивація волонтерства може бути безпосередньо пов’язана з розвитком автономії особистості підлітків та молодих людей. Автономія у сфері мотивації участі у волонтерській діяльності

позитивно пов’язана з просоціальною поведінкою підлітків, в той час як зовнішні мотивуючі фактори волонтерської діяльності не призводили до позитивних змін поведінки підлітків.

Ми вважаємо, що мотивація участі та особистісні особливості учасників молодіжних/підліткових спортивних та культурних заходів у вигляді волонтера-супроводжуючого відрізнятимуться від мотивації та психологічних особливостей волонтерів у дитячих будинках, притулках для тварин, будинках для людей похилого віку. Проте навіть у одному ж тому самому добровольчому проєкті спостерігатимуться індивідуальні відмінності у мотивації волонтерів.

За бажанням брати участь у добровольчій діяльності можуть лежати як альтруїстичні мотиви, так і мотиви соціальних контактів, і навіть прагматичні цілі, наприклад, такий мотив як доповнити резюме участю у соціально значимих проєктах (Musick & Wilson, 2007). Дослідники найчастіше пропонують типологію траєкторій волонтерської активності: «тригерний» шлях (коли певна подія життя людини підштовхує її до волонтерства), соціальний шлях, «інструментальний» шлях (коли волонтерство стає траєкторією формування конкретних навичок) та релігійний (або духовний) шлях.

У нашому дослідженні, тобто у контексті цінності моральної автономії, ми спираємося на операціоналізацію поняття мотивації волонтерства на основі функціональної теорії мотивації як найбільш опрацьовану та системну модель мотивації волонтерів. Відповідно до функціональної теорії мотивації волонтерства виділяють такі мотиви-функції волонтерства: ціннісна функція, соціальна функція, волонтерство як джерело компетенцій, волонтерство як ресурс кар’єрних можливостей, захисна (компенсаторна) функція, волонтерство як джерело особистісного розвитку (Striblen, 2014). Допомога та підтримка інших як пріоритет в індивідуальній ієрархії цінностей особистості відображається у ціннісній функції волонтерства. Традиційно цей вид мотивації добровольчості пов’язують з альтруїстичними мотивами, проте

волонтерство та допомога іншим як цінність може відображати не лише суто альтруїстичні мотиви, а й базові світоглядні настанови чи релігійні ідеї. Мотивація волонтерства, пов'язана із ціннісною функцією, дозволяє добровольцям реалізовувати діяльність на основі широкого спектру гуманістичних цінностей, включаючи цінність допомоги ближньому. Добровольці, стверджуючи цінність допомоги людям у важких життєвих ситуаціях, вважають цю діяльність важливою складовою свого життя. Можливість набути нових знань, умінь та навичок у волонтерських проєктах виявляється найбільш вираженою в мотивації тих, хто розглядає волонтерство як джерело компетенцій. Волонтери з такою мотивацією найчастіше беруть участь у добровольчих громадських, спортивних та освітніх проєктах (Striblen, 2014). Це дозволяє отримати новий досвід і навчитися новому, дізнатися про свої сильні сторони, знайти новий погляд на речі, що зміцнює цінності моральної автономії.

Соціальні мотиви добровольчої активності пов'язані із бажанням волонтерів бути частиною соціальної групи, підтримувати стійкі соціальні зв'язки. Волонтери з домінуванням соціальних мотивів беруть участь у волонтерських проєктах «за компанію» з друзями або просто наслідують приклад значущого соціального оточення, прагнучи цим підтвердити свою відданість груповим нормам і традиціям. Задоволення соціальних мотивів у волонтерстві призводить до утворення нових соціальних зв'язків, підтримки та зміцнення вже існуючих. Досить часто саме соціальні мотиви переважають у добровільній діяльності на початковій стадії залучення до волонтерства. Для волонтерів-початківців зі стажем волонтерства менше півроку прагнення до спілкування часто є пріоритетним мотивом (Musick & Wilson, 2007).

Мотивація волонтерства може лежати у сприйнятті волонтерської активності як джерела розвитку. Мотивація саморозвитку дозволяє відчути себе значним і необхідним у добровольчій активності, підвищити самооцінку і самоповагу. Мотивація такого роду пов'язана з потребою утвердження своєї самоцінності та прагненням до саморозвитку.

Дослідження різних соціальних груп волонтерів показує, що постійна та часта участь у добровольчій діяльності, а також у різних формах цифрового волонтерства найчастіше пов'язана з ціннісною та навчальною мотивацією. Характер мотивації волонтерства, що розкриває функціональне значення, ставлення та особистісний сенс участі підлітків у добровольчій активності, є змістовним показником розвитку моральної автономії особистості.

У нашому дослідженні було використано опитувальник мотивації волонтерської діяльності, заснований на функціональній теорії мотивації, запропонованої групою американських психологів на чолі з Е. Клері. У опитувальнику виокремлено шість функцій мотивації волонтерства: ціннісна функція, джерело компетенцій, соціальна функція, ресурс кар'єрних можливостей, захисна та компенсаторна функція, джерело розвитку. Ціннісна функція полягає в тому, що волонтерська діяльність дозволяє висловити у поведінці значущі для особистості просоціальні цінності, пов'язані з гуманістичними та альтруїстичними установками.

Як джерело компетенцій добровольча активність дозволяє підтримувати та розвивати існуючі здібності, навички, розширювати сферу знань. У соціальній сфері волонтерство надає можливість розвитку соціальних відносин, знайомства та вступу до соціальних груп, які становлять інтерес для самого волонтера. У сфері кар'єрних можливостей участь у волонтерській активності може розширити можливості працевлаштування. Захисна та компенсаторна функція реалізується у цьому, що волонтерська діяльність може знизити власні негативні переживання, зокрема пов'язані з Его. Як джерело розвитку волонтерство має позитивний вплив на самооцінку, самосприйняття та самоповагу (Niebuur et al., 2019).

Отже, проведене дослідження дозволило концептуалізувати та практично реалізувати діагностичну модель оцінювання цінності моральної автономії підлітків, що враховує три ключові компоненти – соціальний, громадянський та екологічний (SGE-модель). Унікальність розробленої методики полягає у використанні рейтингового підходу, адаптованого з

системи ESG-оцінювання, що дозволяє не лише кількісно фіксувати рівень сформованості моральної автономії, але й якісно його інтерпретувати з урахуванням індивідуально-особистісних чинників.

Встановлено, що моральна автономія підлітків виявляється в інтеграції трьох підходів: інтрасуб'єктивного (самовизначення), інтерсуб'єктивного (взаємодія) та транссуб'єктивного (вплив соціального середовища). Такий підхід не лише збагачує наукове розуміння феномену, а й дозволяє здійснити ефективне педагогічне втручання, зорієнтоване на посилення цінності автономії як внутрішньої моральної позиції підлітка.

На практиці, модель виявила високу діагностичну точність (α Кронбаха = 0.90), що свідчить про її надійність та узгодженість. Водночас запропонована модель дозволяє комплексно враховувати як поведінкові прояви (наприклад, волонтерство), так і глибинні мотиваційні чинники участі в соціально значущій діяльності. У цьому контексті особливо цінним є акцент на функціональну мотивацію волонтерства, яка виступає як індикатор моральної зрілості особистості.

На нашу думку, однією з найсильніших сторін дпного етапу дослідження є акцент на зв'язок між ідентичністю та громадянською, екологічною, соціальною активністю, що чітко вказує на міждисциплінарну глибину дослідження. Інноваційним і вартим подальшої імплементації є підхід до діагностики, який виходить за межі формального оцінювання та фокусується на реальних практиках самоідентифікації підлітків.

2.3. Формування концептуальної основи експериментального дослідження для моделювання матриці формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

Слід зазначити, що підліткові громадські організації узагальнюють та інтегрують індивідуальні цілі учасників. Це забезпечується механізмами

спільного ухвалення статутів та кодексів. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє виявити характерні ознаки дитячої громадської організації як особливого типу громадського об'єднання. До таких ознак насамперед належить наявність ціннісної ідеї та мети, заради якої організовується та здійснюється спільна діяльність дітей та дорослих. Добровільність вступу до організації та вільний вихід із неї також є одночасно і принципом, і ознакою дитячої громадської організації. До таких ознак фахівці відносять також організаційну самостійність, самоврядування, спільну соціальну творчість, чітко виражену структуру, що визначає становище в організації кожного (Березовська, Колодчак, 2019).

Для того, щоб участь у діяльності громадської організації стала значним чинником формування цінності моральної автономії підлітка, необхідно створення особливих педагогічних умов – у цьому відмінність підліткових громадських організацій (або «модулів» підліткової участі в діяльності загальногромадянських громадських організацій). «Дорослі» громадські організації мають на меті внесок у соціальний, громадянський, чи сталий розвиток на місцевому, регіональному, національному чи міжнародному рівні. Підліткові громадські організації мають також і другий цільової вектор – виховний, значимість якого не є меншою, і навіть перевищує значимість першого.

Для забезпечення наукової обґрунтованості експериментального дослідження було проведено аналіз діяльності громадських організацій.

Аналіз діяльності громадських організацій дозволив виявити низку важливих аспектів, які стали основою для подальшого планування й проведення формувального експерименту з формування цінності моральної автономії підлітків. Зокрема:

1. Громадська організація «Благодійний фонд «Соціальний фонд»

Метою фонду є здійснення благодійної діяльності та сприяння демократичному розвитку громади у сферах освіти, культури, медицини, спорту, соціального захисту, благоустрою та туризму.

Програми та ініціативи фонду не спрямовані безпосередньо на формування моральної автономії підлітків. Проте, з огляду на загальну орієнтацію на освіту та соціальний захист, можна стверджувати, що фонд має потенціал для реалізації проєктів, які опосередковано сприяють розвитку моральних цінностей серед підлітків.

2. Громадська організація «Дослідно-аналітична агенція «Інсайто»

Основним видом діяльності агенції є дослідження та експериментальні розробки у сфері суспільних і гуманітарних наук.

Наявна інформація про діяльність організації не свідчить про безпосередню спрямованість на підлітків чи на формування їхньої моральної автономії. Водночас, зважаючи на дослідницький профіль агенції, існує потенціал для ініціювання відповідних проєктів або програм, пов’язаних із цією тематикою.

3. Громадська організація «Центр розвитку, корекції, психіатричної, психологічної, педагогічної допомоги для дітей та дорослих «Територія розвитку»

Метою центру є поліпшення якості життя дітей з особливими потребами шляхом надання психіатричної, логопедичної, дефектологічної та психологічної допомоги.

Хоча основна увага центру зосереджена на наданні корекційної допомоги дітям з особливими потребами, індивідуальна робота з підлітками та їхніми сім’ями може сприяти формуванню моральної автономії в цьому середовищі.

Жодна з розглянутих організацій не має чітко визначених програм, спрямованих безпосередньо на формування цінності моральної автономії підлітків. З погляду на це та враховуючи, що їхня діяльність у сфері освіти, соціального захисту та психологічної підтримки може опосередковано сприяти розвитку цих якостей у підлітків, в рамках їх діяльності було проведено педагогічний експеримент та запропоновано методику формування цінності моральної автономії, яка паралельно реалізовувалася в школах, де

було створено модель громадської організації.

Аналіз роботи громадських організацій є також інструментом визначення репрезентативності вибірки для подальшого експерименту, що є важливою умовою забезпечення валідності та надійності результатів дослідження.

Отже, аналіз діяльності громадських організацій слугує не лише етапом попереднього діагностування, а й ключовим елементом конструювання цілісного експериментального середовища, в якому будуть апробовані засоби розвитку моральної автономії підлітків.

З метою експериментального дослідження, на базі двох класів десятого року навчання ліцеїв №1 та №24 м. Балта та м. Запоріжжя (докладніше майданчик для експерименту, умови роботи організації та співвідношення з навчальним планом описані в Розділі 3 створено тимчасову (навчальну) громадську організацію з перспективою її подальшої реєстрації. Всього в експерименті взяли участь підлітки віком 15-16 років: 164 учасники експериментальної групи та 176 учасників контрольної групи. Термін проведення експерименту – чотири тижні, протягом яких учасники мають підготовити та представити проєкт плану практичних дій у відповідності з поставленими завданнями.Учасникам запропоновано два кейси (у поступальному порядку), за підсумками роботи з якими учасники розробили план практичних дій. Для реалізації описаного вище принципу SGE, кейси ґрунтуються на ув’язці з цілями сталого розвитку (ЦСР) ООН.

Кейс № 1. Мета кейсу – формування в учнів розуміння змісту філософії та методології сталого розвитку як альтернативи боротьбі та виникненню конфліктів за природні ресурси. Фокус уваги – Мета сталого розвитку №16 «Сприяння побудові миролюбного та відкритого суспільства на користь сталого розвитку, забезпечення доступу до правосуддя всім і створення ефективних, підзвітних і заснованих на широкій участі установ на всіх рівнях». Інші задіяні ЦСР: №2, №17. Завдання для досягнення ЦСР: 16.1, 16.2, 16.7, 16.8, 16.10, 16.A, 16.B, 2.1, 2.5, 2.6, 17.1.

Опис проблемної ситуації

Англійський священик і вчений, демограф і економіст Томас Роберт Мальтус у своїй роботі «Все про принципи населення» (1798) висунув теорію, за якою неконтрольоване зростання населення має призвести до голоду на Землі. У роботі наводяться докази необхідності контролю над приростом населення, оскільки населення зростає в геометричній прогресії, а кількість продуктів харчування - в арифметичній. Зокрема, Мальтус вплинув на формування у Чарльза Дарвіна концепції природного добору як рушійної сили еволюції. Враховуючи проблему перенаселення та голоду, Мальтус розглядав війни та епідемії як необхідний процес для коригування чисельності населення.

Питання для обговорення

Як ви вважаєте, чи правильною є теорія Мальтуса, чи справді війни є реакцією суспільства на перенаселення та боротьбу за ресурси? Чи це виправдовує війни? Чому, на вашу думку, людство досягло великого прогресу в науці, але війни продовжують існувати? Які основні причини воєн на планеті? Чи можна подолати війни побудовою миролюбного суспільства? Чи існує теорія життя суспільства, що дозволяє уникнути війн та конфліктів за ресурси у сьогоденні та майбутньому?

Можливий/реальний приклад рішення

Альтернативою війнам та конфліктам за природні та продовольчі ресурси у майбутньому є концепція сталого розвитку (англ. sustainable development), що передбачає відповідальність держави та громадянського суспільства за забезпечення можливості задоволення потреб як нинішнього, так і наступних поколінь. Ця концепція, що зародилася в останні десятиліття XX століття, стала основною концепцією глобального розвитку у XXI столітті та реалізована у 2015 році у 17 цілях сталого розвитку, які прийняли до виконання 193 країни у всьому світі. Зважаючи на те, що філософію сталого розвитку потрібно впроваджувати на всіх рівнях якнайшвидше, на Саміті з Цілей сталого розвитку, що відбувся у вересні 2019 року, світові лідери

запропонували проголосити десятиліття дій та звершень в ім'я сталого розвитку та взяли на себе зобов'язання щодо мобілізації фінансових. ресурсів, підвищення ефективності процесів на національному рівні та зміцнення інститутів для того, щоб досягти Цілей сталого розвитку до наміченого терміну – 2030 року.

Генеральний секретар ООН закликав усі верстви суспільства мобілізувати зусилля в рамках десятиліття дій на наступних трьох рівнях: діяльність на глобальному рівні, включаючи забезпечення більш ефективного керівництва, виділення більшого обсягу ресурсів та прийняття більш продуманих рішень у досягненні Цілей у сфері сталого розвитку; діяльність на місцевому рівні, включаючи необхідні перетворення політики, бюджету, установ та нормативно-правової бази органів державного управління, міст та місцевих органів влади; а також діяльність людей, у тому числі ініціативи молоді, громадянського суспільства, засобів масової інформації, приватного сектору, профспілок, представників наукових кіл та інших зацікавлених сторін для забезпечення неухильної динаміки щодо здійснення необхідних перетворень.

Завдання

Розробка проєктів для місцевого рівня на основі рекомендацій Генсека ООН та зазначених у постановці кейсу цілей сталого розвитку.

Кейс №2. Мета кейсу – формування в учнів розуміння ролі міської громади у забезпеченні екологічної стійкості населених пунктів. Фокус уваги – мета сталого розвитку №11: Забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості та екологічної стійкості міст та населених пунктів. Додатково задіяно ЦСР №16. Завдання задля досягнення ЦСР: 11.3; 11.4; 11.6; 11.7; 16.7.

Опис проблемної ситуації

Місто Суми – типовий обласний центр на північному сході України із населенням близько 260 000 осіб. Незважаючи на те, що місто вважається досить зеленим, проблема забруднення атмосферного повітря залишається актуальною через розвиток хімічної та іншої промисловості в місті.

Основними забруднювачами повітря є такі підприємства як: ВАТ «Сумихімпром», ВАТ «Сумське НУО ім. М. В. Фрунзе», ВАТ «Центроліт» та ВАТ «Сумитеплоенерго». Причому динаміка забруднення повітря у місті останніми роками свідчить про збільшення викидів в атмосферу.

Згідно з рекомендаціями Всесвітньої організації здоров'я, для забезпечення оптимального рівня кисню, на одного жителя міста має припадати щонайменше 50 $м^2$ міських зелених насаджень. За деякими дослідженнями, норма зелених насаджень загального користування для великих міст має становити 21 $м^2$ на особу. На сьогоднішній день у м. Суми в середньому ступінь озеленення становить 18 $м^2$ на особу.

У таких умовах виникла проблема спроби вирубки зелених насаджень у Зарічному районі м. Суми з метою подальшої комерційної забудови (замість зеленої зони має з'явитися багатоповерховий житловий будинок). Це питання лобіювалося низкою депутатів міської ради. Проте міська спільнота почала відстоювати суспільні інтереси та виступила за збереження зеленої зони. Крім того, важливим моментом є той факт, що територія, яку розглядали під забудову, вважалася зеленою зоною згідно з генеральним планом міста. Відповідно, для проведення робіт із забудови необхідно було змінити цільове призначення земельної ділянки та вивести її із статусу зеленої зони шляхом голосування на міській раді. Так виникла суперечність інтересів різних груп населення і, відповідно, загострився конфлікт економічних та соціально-екологічних інтересів.

Питання для обговорення

1) Обговоріть у малих групах, чому – незважаючи на те, що сталий розвиток входить до переліку національних та глобальних інтересів – виникають такі ситуації, коли пріоритет віддається комерційній забудові та знищуються зелені зони у населених пунктах?

2) Як ви вважаєте, яким чином можна запобігти подібним ситуаціям? Яка роль зелених насаджень у населеному пункті?

3) Який вплив на фізичне та психічне здоров'я людей вони роблять, як

впливають на біорізноманіття?

4) Подумайте та обговоріть, яким чином різні зацікавлені сторони були залучені до конфлікту? Які сторони могли підключитися із боку «захисників» зеленої зони та яким чином?

5) Чи знаєте ви ще приклади, коли спільнота мобілізувалась на боротьбу за свої права? Як у цьому випадку діяла спільнота?

Можливий/реальний приклад рішення

Для вирішення таких конфліктів необхідно протиставити економічним інтересам певної групи людей спільні зусилля спільноти, об'єднані на основі національних або глобальних інтересів.

Збереження існуючих зелених зон та розширення їх площі є пріоритетним напрямом сталого містобудування та екологічної політики сучасного міста.

Особливістю даного кейсу в м. Суми стало те, що на початку конфлікту зацікавлених осіб, які виступали за збереження зеленої зони в місті, була незначна кількість (переважно люди, які мешкають поблизу цієї зеленої зони). У міру розростання конфлікту ця група заінтересованих осіб змогла залучити мешканців інших районів міста, екологічні організації та інші неурядові організації, а також місцеве телебачення, радіо та місцеву пресу. Також до питання підключилися вчені, які розрахували шкоду здоров'ю населення внаслідок зменшення площі зелених насаджень у місті. Крім того, міська громада намагалася діяти через лояльних до цього питання депутатів міської ради. Поступово підтримка прийшла і від людей, які мешкають у віддалених районах міста, які не користувалися цією зеленою зоною з рекреаційною метою.

Таким чином, виступи спільноти проти зміни цільового призначення зон зелених насаджень у м. Суми ставали серйозними, вагомими та обґрунтованими. Діючи спільно з різними групами зацікавлених сторін, жителі міста мобілізувалися на боротьбу, насамперед інформаційну. Внаслідок цього на сесію міської ради було винесено на голосування питання

про мораторій (заборону) на зміну цільового призначення зелених зон у межах території міста. Однак через недостатню кількість голосів рішення ухвалили далеко не відразу (питання виносилося на голосування кілька разів, і щоразу не вистачало голосів «за»). В результаті все ж таки набралася необхідна кількість голосів, і було ухвалено рішення міської ради «Про запровадження мораторію на зміну цільового призначення земельних ділянок зелених зон у межах м. Суми» № 3620-МР, що означало перемогу міської спільноти та збереження зелених зон (причому не лише спірної території, а всіх зелених зон, затверджених генеральним планом міста).

Як показав представлений кейс м. Суми, міська спільнота має брати участь у прийнятті стратегічно важливих рішень для життя міста, а за необхідності об'єднувати свої зусилля та висловлювати свою думку щодо рішень управління містом. Тільки в такому випадку можна було розраховувати на досягнутий, хоч і тимчасовий (мораторій приймається на певний період – кілька років), але позитивний результат, на який можуть орієнтуватися жителі інших міст. Слід зазначити, що проблема скорочення зелених насаджень є актуальною для багатьох міст України.

Матеріали для відповідей учасників

Основні поняття:

- Зелені насадження – це деревна, чагарникова, квіткова та трав'яна рослинність природного та штучного походження на певній території населеного пункту.
- Зелена зона – це елемент містобудування, що містить зелені насадження.
- Генеральний план міста – це проєктний документ, на основі якого здійснюється планування, забудова, реконструкція та інші види містобудівного освоєння території населеного пункту.
- Міська рада – орган місцевого самоврядування у містах України.

Завдання

Розробка проєкту громадянської ініціативи місцевого співтовариства

щодо залучення стейкхолдерів для збереження та розвитку зелених зон міста, з урахуванням зазначених у постановці кейсу ЦСР ООН.

Концептуальну основу розвитку у підлітків цінності моральної автономії становить антропологічний підхід, зорієнтований на реалізацію морально формуючих можливостей стимульної ситуації, при опорі на яку забезпечуються процес та результат системних перетворень у мотиваційно-потребовій, інтелектуально-когнітивній та діяльнісно-поведінковій сферах свідомості особистості. Структурно-описова модель процесу передбачає взаємозв'язок наступних елементів: мети, компонентів, принципів, умов, технології, результату. Взаємодія названих елементів визначається дією принципів формування у підлітків моральної автономії. Принцип стимульованого самовираження передбачає опору на внутрішні стимули, на саморозвиток, саморух, а також передбачає своєчасне використання запланованих чи спонтанних стимульних ситуацій, опиняючись у яких особистість відчуває емоційно-психічний стан, що сприяє її самовираженню у відповідальності.

Принцип імперативної саморегуляції відображає діалектику взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у відповідальності. Об'єктивне включає значущі для особистості моральні імперативи, що репрезентують об'єктивну потребу й прогресивні громадські цілі, у центрі яких – людина. Усвідомлюючи, переживаючи та добровільно приймаючи ці імперативи, особистість трансформує їх у внутрішні спонукання, що реалізуються в процесі саморегуляції.

Цей принцип передбачає цілеспрямований морально орієнтуючий вплив на підлітка з метою усвідомлення ним об'єктивної потреби та формування духовно-моральних основ прояву моральної автономії. Він також передбачає включення до спектра духовно-морального впливу на особистість усього освітньо-виховного процесу, що реалізується в межах діяльності громадських організацій. Йдеться про взаємодоповнення всіх його компонентів – урочної та позаурочної діяльності, позакласної роботи – і

забезпечення комплексного морально-формуючого впливу.

Такий вплив пов’язаний насамперед із:

- забезпеченням інтелектуального розвитку;
- формуванням емоцій, почуттів і волі як вираження сили емоційного напруження;
- творенням поведінкового досвіду у міжособистісній взаємодії з оточенням.

При цьому принцип пріоритету особистості в колективних відносинах передбачає, що «озброєння» вихованців ідеєю колективної мети – відповідальністю перед особистістю – вирішальна умова та ефективний шлях становлення та розвитку колективу як засобу виховання. Процес взаємодії педагога з вихованцями, з одного боку, та вихованців між собою, з іншого, стимулюється ціннісними орієнтаціями, які формують в підлітка думкою, що найважливіша відповідальна колективна мета – особистість. Цей моральний орієнтир визначає громадську думку, яка стає провідним засобом регулювання відносин підлітків та впливу на особистість з метою її вдосконалення (Striblen, 2014).

Передбачається, що аналіз сформованості окремих компонентів автономії у підлітків у сукупності з аналізом уявлень про зв’язки компонентів дозволяє припустити змістовну взаємозумовленість становлення емоційного, когнітивного, поведінкового та ціннісного компонентів автономії та робити висновки щодо ґенезу підліткової моральної автономії та її цінності. Автономія в галузі когнітивних компонентів, імовірно, служить для поведінкової автономії як та що розвиває. Поведінкова автономія, своєю чергою, дозволяє когнітивній автономії виявлятися. Ціннісна автономія є основним «центром устремління» підлітка: виходячи з власних цінностей, вироблення думок, переконань, свободи вибору відбувається становлення емоційної автономії. Блоки поведінково-когнітивної та емоційно-ціннісної автономії пов’язані за допомогою когнітивної та ціннісної автономії – наявність переконань є запорукою формування критичного мислення. Сама

здатність критично осмислювати реальність та планувати перспективи своєї діяльності обов'язково має бути узгоджена з індивідуальними цінностями підлітка. Аналіз розвитку окремих компонентів автономії дозволяє говорити про гетерохронність її розвитку.

Керуючись описаним вище підходом, можна запропонувати матрицю цінності моральної автономії підлітків у межах критеріїв S, G, and E (приклад матриці наведено на Рис. 2.1).

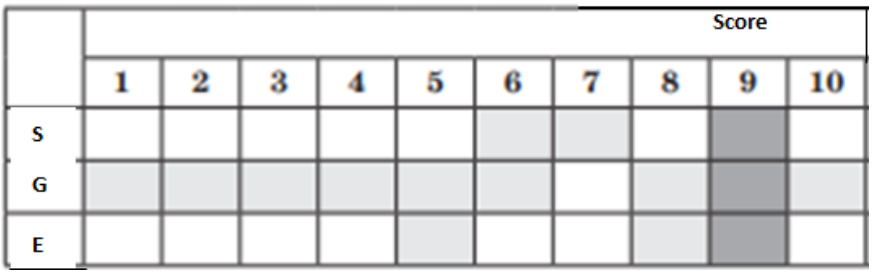

Рис. 2.1. Матриця цінності моральної автономії підлітків у межах критеріїв S, G, and E (приклад).

Примітка: Різниця відтінків квадрантів матриці відповідає кількості учасників з відповідним рівнем рейтингу за відповідними критеріями.

Підсумкова оцінка цінності моральної автономії для кожного блоку є взваженою сумою балів, отриманих для кожного учасника. Розрахунок провадиться за формулою:

$$O_f = \sum O_i \times W_i \; n \; i=1,$$

де O_f – оцінка учасника щодо відповідного блоку, O_i – оцінка параметра, W_i – вага параметра, n – кількість аналізованих параметрів.

В рамках регресійного аналізу як незалежні змінні використовувалися коефіцієнти маніфестації SGE-факторів (SGE-score, ESGS), соціальних факторів (S-score, SS), факторів громадянської ідентичності (G-score, GS), а також екологічних факторів (E- score, ES). Дані змінні можуть набувати

значення від 0 до 100 балів. У якості контрольні змінні застосовуються: розмір колективу безпосереднього спілкування в контексті формування моральної автономії (шкільного колективу або колективу громадської організації) (FS); коефіцієнт сили політичного модусу (ландшафту) (ATR); коефіцієнт важеля соціального походження (LR); коефіцієнт співвідношення етики автономії та етики спільноти (AG). Такий вибір контрольних змінних обумовлений тим, що в основі побудови сучасної експериментальної психології лежить формула К. Левіна - поведінка є функцією особистості та ситуації: *B = f (P; S)*. Зазначені коефіцієнти розраховуються на основі методу експертних оцінок.

Оцінювання коефіцієнтів при незалежних та контрольних змінних здійснюється за допомогою об'єднаної моделі панельних даних. У ході аналізу розраховується по два рівняння на кожен із показників моральної автономії: в одне рівняння входить загальний коефіцієнт цінності моральної автономії, а в інше – три окремі компоненти цього коефіцієнта (S-score, G-score та E-score). Загалом передбачається побудова шести рівнянь:

$ROA_{it} = \alpha_0 + \beta_0 * ESGS_{it} + \beta_1^* \ln(FS_{it}) + \beta_2^* ATR_{it} + + \beta_3^* LR_{it} + \beta_4^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$; (1) $ROC_{it} = \alpha_0 + \beta_0^* ESGS_{it} + \beta_1^* \ln(FS_{it}) + \beta_2^* ATR_{it} + + \beta_3^* LR_{it} + \beta_4^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$; (2) $ROE_{it} = \alpha_0 + \beta_0^* ESGS_{it} + \beta_1^* \ln(FS_{it}) + \beta_2^* ATR_{it} + + \beta_3^* LR_{it} + \beta_4^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$; (3)

$ROA_{it} = \alpha_0 + \beta_0^* ES_{it} + \beta_1^* SS_{it} + \beta_2^* GS_{it} + \beta_3^* \ln(FS_{it}) + + \beta_4^* ATR_{it} + \beta_5^* LR_{it} + \beta_6^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$; (4)

$ROC_{it} = \alpha_0 + \beta_0^* ES_{it} + \beta_1^* SS_{it} + \beta_2^* GS_{it} + \beta_3^* \ln(FS_{it}) + + \beta_4^* ATR_{it} + \beta_5^* LR_{it} + \beta_6^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$; (5)

$ROE_{it} = \alpha_0 + \beta_0^* ES_{it} + \beta_1^* SS_{it} + \beta_2^* GS_{it} + \beta_3^* \ln(FS_{it}) + + \beta_4^* ATR_{it} + \beta_5^* LR_{it} + \beta_6^* AG_{it} + \varepsilon_{it}$, (6)

де β_i, i = 0, …, 6, – оцінки впливу SGE-факторів на поведінку учасників (відповідні змінні відзначені зірочкою);

ROA_{it} – коефіцієнт ефективності цінності моральної автономії; ROC_{it} –

коефіцієнт моральної (поведінкової) автономії;

ROE_{it} – коефіцієнт цінності моральної автономії;

ROA_{it} – загальний коефіцієнт маніфестації SGE-факторів у структурі цінності моральної автономії;

ROC_{it} – коефіцієнт маніфестації S-факторів (соціальних) моральної автономії;

ES_{it} – коефіцієнт маніфестації E-факторів (екологічних) моральної автономії;

ROE_{it} – коефіцієнт маніфестації G-факторів (цивільної ідентичності) моральної автономії;

$\ln(FS_{it})$ – натуральний логарифм сумарної цінності моральної автономії; ATR_{it} – коефіцієнт сили політичного модусу (ландшафту);

LR_{it} – коефіцієнт важеля соціального походження;

AG_{it} – коефіцієнт співвідношення етики автономії та етики спільноти; ε_{it} – випадкова помилка.

Здійснюваний на 1-му етапі дослідно-експериментальної роботи підхід до вибору організаційних шляхів формування у підлітків цінності моральної автономії обумовлюється загальними можливостями створення емоційно-психічних станів, що сприяють самовираженню у відповідальності, та визначається:

– інтересами підлітків у діяльності та спілкуванні, що створюють умови для самовизначення, самоствердження, самореалізації у відповідальності, які приносять моральне задоволення,

– потребами всебічного осмислення сутності поняття «відповідальність», його компонентів,

– об’єктивними можливостями використовуваних форм у створенні умов прояви особистістю кожної зі сторін відповідальності,

– необхідністю дотримання диференційованого та індивідуального підходу до підлітків, поєднання волі колективу з автономією та незалежністю

кожного підлітка, забезпечення прав на повагу до особистісної гідності, утвердження власної індивідуальності, врахування провідного орієнтира – особистості - у колективному житті та діяльності,

– необхідністю забезпечення стимульних ситуацій, які сприяють самовираженню у відповідальності, творенню власного досвіду відповідальної поведінки.

Отже, представлене експериментальне дослідження, засноване на принципах сталого розвитку (SGE-модель), дозволяє не лише дослідити, а й цілеспрямовано впливати на становлення моральної автономії як цілісного особистісного утворення.

Позитивною стороною підходу є його інтегративність: модель охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісні компоненти автономії, а також враховує зовнішні (громадська діяльність, екологічна свідомість) і внутрішні (ціннісні орієнтири, відповідальність, саморегуляція) фактори. Залучення підлітків до кейс-аналізу з реальними соціальними та екологічними проблемами (міжнародна філософія сталого розвитку, конфлікт у м. Суми) створює умови для глибокої моральної рефлексії та набуття досвіду відповідального громадянського самовираження.

Особливої уваги заслуговує впровадження регресійного моделювання, яке дозволяє кількісно оцінити вплив соціальних, громадянських та екологічних чинників (S, G, E) на цінність моральної автономії. Таке поєднання якісного і кількісного аналізу є методично обґрунтованим та забезпечує високу достовірність результатів.

На нашу думку, найбільш цінною частиною підрозділу є акцент на стимульних ситуаціях як каталізаторах формування цінності моврлаьної автономії, що дозволяє зробити підхід гнучким і застосовним у різних педагогічних контекстах. Цей етап експерименту дає підстави стверджувати, шо створена практична модель формує автономну, морально зрілу особистість через соціальну залученість та ідентифікацію з цінностями сталого розвитку.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертаційної роботи охарактеризовано структуру та критерії діагностики рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків. Виокремлено три провідні компоненти цінності моральної автономії – соціальний (S), громадянський (G) та екологічний (E), що формують SGE-модель. На основі концептуального аналізу розроблено систему критеріїв та показників для кожного з компонентів, що дозволяє здійснити багатовимірну оцінку рівня сформованості моральної автономії через багатовимірний діагностичний інструментарій.

До показників соціального компонента віднесено: рівень волонтерської активності, емоційна стабільність, наявність автономної мотивації до допомоги іншим. Громадянський компонент відображає рівень громадянської ідентичності, наявність громадянських мотивів і здатність до прийняття рішень на користь суспільства. Екологічний компонент включає проекологічну поведінку, екологічну самосвідомість, а також здатність ототожнення себе з енвайронменталістами.

На основі емпіричних даних изначено три рівні сформованості моральної автономії підлітків: ситуативна автономія (низький рівень), обмежена автономія (середній рівень) та справжня автономія (високий рівень). Кожному рівню відповідають специфічні характеристики свідомості, принциповості, мотивації та соціальної активності підлітків.

Висновки розділу ґрунтуються на поєднанні педагогічного, психологічного та соціального підходів до аналізу моральної автономії як інтегральної характеристики особистості. Зазначено, що формування цінності моральної автономії має відбуватися в контексті особистісного самовизначення, ідентичності, здатності до етичного мислення, активного соціального включення та ціннісного самовираження.

З метою вимірювання рівня сформованості моральної автономії запропоновано рейтингову шкалу оцінювання, що варіюється від A+

(найвищий рівень) до D (низький рівень). Оцінювання здійснюється за принципом середньоарифметичного балу за трьома компонентами моделі (S, G, E).

Опис апробації діагностичної методики, результати експерименту, їх обговорення та практичні імплікації подано у Розділі 3.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: [3], [7].

РОЗДІЛ 3
ОРГАНІЗАЦІЯ, ПРОВЕДЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

3.1. Методика формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

Ціннісний компонент автономії визначається наявністю у підлітка стійких цінностей і принципів, а також усвідомленням власних переконань як автентичних, прийнятих добровільно та без зовнішнього тиску. Часто рівень розвитку цього компонента оцінюється за ступенем відмінності цінностей підлітка від батьківських. Однак таке тлумачення є надто спрощеним. Підліток може повністю поділяти цінності та переконання своєї родини й водночас мати високий рівень автономії – за умови, що він самостійно прийняв ці цінності як свої, не вважає їх нав’язаними або чужими. Навпаки, різка відмова від батьківських цінностей не обов’язково свідчить про автономність; у деяких випадках це може бути проявом негативізму, що є формою психологічної залежності (Sylwester, 2007).

Становлення ціннісного компонента автономії в межах взаємодії з батьками передбачає свідомий аналіз і переосмислення запропонованих цінностей, переконань, життєвих установок із подальшим їх прийняттям або відкиданням. У ширшому соціальному контексті ціннісна автономія передбачає не лише самостійний вибір особистих орієнтирів, а й здатність приймати загальнолюдські цінності та моральні норми. Цей компонент охоплює: здатність до самостійних моральних міркувань; ініціативність у питаннях, що стосуються внутрішніх переконань; свободу у виборі цінностей та орієнтирів; свободу у виборі значущих інших.

Виходячи з уявлення про те, що вектор розвитку моралі полягає у русі

до автономії в моральному судженні та вчинку, можна висунути припущення про тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість різних компонентів автономії у процесі становлення моральної свідомості.

Ціннісна автономія забезпечує здатність рефлексувати над ціннісними орієнтирами, приймати їх як особистісну основу для ухвалення моральних рішень. Водночас когнітивна автономія, згідно з концепцією Ж. Піаже, полягає у здатності координувати різні позиції та точки зору щодо вирішення однієї й тієї самої моральної дилеми. Така когнітивна гнучкість дозволяє реалізувати принцип максимального блага для максимальної кількості людей (Caetano et al., 2019).

Структура соціальної ситуації розвитку підлітка як найважливіша характеристика психологічного віку включає об'єктивний аспект – місце підлітка у системі соціальних відносин, та суб'єктивний аспект – внутрішню позицію підлітка. Соціальна ситуація розвитку включає такі компоненти:

– об'єктивну соціальну позицію підлітка в системі соціо-культурних очікувань, норм, вимог, що задають «ідеальну форму» розвитку компетенцій, які має опанувати підліток на цій віковій стадії, форми співробітництва, спілкування та спільної діяльності, які пропонуються соціальним оточенням для організації присвоєння «ідеальних форм» (Hamilton, 1996).

– систему орієнтуючих образів, що визначають відносини та співробітництво дитини та дорослого як суб'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку. Активно-дійове ставлення підлітка до світу втілюється в системі орієнтуючих образів, що відображають особливості його включення до різних соціальних контекстів, які становлять соціальну ситуацію розвитку та визначають специфіку завдань вікового розвитку. Орієнтуючий образ у єдності своїх когнітивних та афективних компонентів виконує функцію планування та регулювання реалізованих форм спільної діяльності та співробітництва, виступає ланкою, що опосередковує можливості реалізації розвиваючого потенціалу діяльності підлітка.

Автономія, з одного боку, є характеристикою відносин, що визначають

соціальну взаємодію, а з іншого – це образ Я, який визначає способи, через які підліток діє в цих відносинах.

На аксіологічному рівні вивчення цінності виникають кілька ключових аспектів: 1) чи визнається цінність значимістю чи значенням; 2) чи належать цінності до сфери сущого чи належного; 3) чи вважаються цінності властивістю предмета, об'єкта чи це ставлення суб'єкта до предмета, об'єкту; 4) яку систему відносин фіксує категорія «цінність»: суб'єктно-об'єктну чи суб'єктно-суб'єктну.

Психологічна наука, вивчаючи механізми «схоплювання» цінностей свідомістю та їх «розміщення» у план свідомості, дозволяє окреслити будову мотиваційної сфери, смислової динамічної та диспозиційної системи людини. Однак існує суперечність у діяльності вчителя, який залучає учнів до цінностей у процесі навчання. Ця суперечність полягає в різниці між розумінням педагогом місця та ролі вихованої діяльності щодо залучення учня до цінностей моралі та культури, яка організовує його суб'єктивну ціннісну систему, і освоєністю реальних механізмів прилучення до цінностей, які дозволяють учневі орієнтуватися у світі альтернативних цінностей, здійснювати їх вибір і оцінювати наслідки цього вибору як з точки зору прийнятих та сповідуваних цінностей, що закріплюють «єдність і самототожність особистості у значних відрізках часу, надовго визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль» (Choudhury, 2016), так і з точки зору досягнення успіху в пізнавальній, перетворювальній, ціннісно-орієнтаційній та іншій діяльності щодо вирішення соціально значущих для них проблем.

Аналіз досвіду освітніх установ свідчить, що навіть вчителі, які цілеспрямовано долучають учнів до цінностей та розвивають у них здатність до морального та ціннісного вибору, не завжди створюють такий соціокультурний простір, який сприяє формуванню смислового товариського зв'язку між учителем і учнями, між людьми, для вирішення соціально значущих проблем. Цю прогалину можна заповнити саме залученням учнів до

діяльності громадських організацій, тим більше в синергії з цінностями моральної автономії, що транслюються школою.

З культурно-психологічної точки зору Tomasello (2019) визначає мораль як нормативну концепцію, що ґрунтується на унікальних для людини формах співпраці. Він підкреслює важливість співпраці та соціокультурної взаємодії в моральному та пізнавальному розвитку підлітків (Nungesser, 2011). Цей підхід є особливо актуальним у контексті конструктивістської парадигми, що фокусується на розвитку моральної автономії підлітків.

Соціальні конструктивісти заперечують уявлення про можливість пізнання об'єктивної зовнішньої реальності незалежно від того, як вона соціально сприймається, інтерпретується та конструюється (Mahoney, 1995). На відміну від підходів, що ґрунтуються на жорсткому детермінізмі, соціальний конструктивізм стверджує, що реальність – це не фіксований факт, а множинність можливих інтерпретацій, сформованих через досвід і мову. Інакше кажучи, існує декілька «історій» або варіантів сприйняття реальності, і саме особистий досвід людини чи сім'ї щодо певних подій важить більше для педагога, ніж об'єктивна «природа» цих подій (Guidano, 1995). Знання у цьому підході постає як результат мовних практик, що надають значення як людському досвіду, так і тому, що ми називаємо об'єктивною реальністю. Отже, пояснення людської поведінки, засноване виключно на внутрішньопсихічному чи соціальному детермінізмі, вважається спрощеним і недостатнім у межах соціального конструктивізму.

Конструктивісти підкреслюють, що знання не існує поза контекстом, а формується індивідами у взаємодії з їхнім соціальним, політичним і культурним середовищем (Greene, 1994; Payne, 1997). З цієї позиції справжнє розуміння індивіда можливе лише через аналіз того, як він самостійно конструює свій світ, а не через порівняння його досвіду з панівними соціальними нормами. Наприклад, Brown (1994) демонструє, що жінки, які зазнають соціального тиску чи дискримінації, зазвичай створюють власне бачення реальності, яке є результатом синтезу цінностей і переконань різних

соціальних груп та індивідуальних інтерпретацій. Такий підхід акцентує увагу на ідіосинкратичному характері досвіду – кожна особа надає йому значення відповідно до власного внутрішнього світу. У контексті формування ціннісної автономії це означає, що підлітки будують власну систему моральних орієнтирів, інтегруючи як соціальні впливи, так і власну унікальну інтерпретацію досвіду.

На відміну від підходів, заснованих на позитивістських принципах, соціальний конструктивізм заперечує існування простого, лінійного причинно-наслідкового зв'язок між особистістю та середовищем. Взаємовідносини між індивідом і соціальним оточенням розглядаються як складні, динамічні та взаємовпливові: кожна зі сторін постійно змінює іншу. Відтак, соціальні чинники визнаються такими, що мають істотний вплив на формування особистості. Водночас сама особа активно конструює значення власного досвіду, спираючись на спільні культурні норми, цінності та взаємодію з іншими.

Furman та ін. (2003, стор. 266), зокрема, зазначають, що багато варіантів поведінки, з якими соціальні працівники мусять стикатися під час роботи з підлітками, є заплутаними для тлумачення, і часто з ними важко мати справу. Соціальний конструктивізм пропонує корисний спосіб зрозуміти цю поведінку. «Хоча важливо зрозуміти світогляд усіх клієнтів і почати «звідки клієнт знаходиться», у роботі з підлітками це важливо через саму природу їхнього розвитку. Підлітковий розвиток робить молодь більш чутливою до інтервенцій, які можна інтерпретувати як особисту критику. Втручання, спрямовані на зміну способу мислення підлітків без поваги до їхніх світоглядів, можуть призвести до того, що вони почуватимуться відчуженими від консультування. У їхній свідомості працівник може стати ще одним дорослим, який «не розуміє» (Furman et al., 2003, p. 267).

Варто враховувати, що для старшого підліткового віку характерним є сприйняття власних думок, переконань і ставлень як більш «правильних» порівняно з поглядами інших. Оскільки підлітки розвивають формальне

оперативне мислення, вони все більше здатні брати участь у абстрактному мисленні та зберігати уявлення про світ, відокремлений від зовнішньої реальності. У результаті розвитку цих здібностей підлітки часто тлумачать свої переконання та емпіричну реальність як еквівалентні. Це фактично основа для обґрунтування створення педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків в громадських організаціях.

Враховуючи важливість і центральність переконань та світогляду молоді, конструктивістський підхід виступає надзвичайно цінним інструментом у роботі з підлітками. Практик, який дотримується конструктивістської парадигми, визнає суб'єктивність світогляду підлітка, підтверджує його значущість і сприяє його «валідації» як основи для саморефлексії, зростання та автономного вибору.

Можливо, найважливішим аспектом соціально-конструктивістської парадигми є уявлення про те, що люди реагують на інших і на події не безпосередньо, а відповідно до власних переконань і суб'єктивного сприйняття реальності. Інакше кажучи, хоча зв'язок між переконаннями, емоціями та поведінкою є складним і багаторівневим, саме індивідуальні уявлення та інтерпретації мають вирішальний вплив на емоційні реакції та моделі поведінки.

Конструктивізм у сфері додаткової та позакласної освіти забезпечує не лише реалізацію триєдності навчання, виховання і розвитку через методи педагогічного проєктування, а й у синтезі навчально-пізнавальної, дослідницької, творчої, комунікативної діяльності як особистісних інтеракцій у освоєнні структури взаємодій, палітри цивільних ролей, функцій, норм інститутів держави та громадянського суспільства. Конструктивізм як набуте знання є результатом педагогічної навігації маршрутів локальних інтеракцій засобами виховання моральної автономії та усвідомлення її цінності підлітками.

Педагогічний конструктивізм поєднує методи і засоби фасилітації (супроводу) освітнього процесу. Проєктні технології конструктивності молоді

в умовах дитячих та молодіжних громадських об'єднань включають етапи планування соціально значущої мети, організації форм взаємодій з об'єктами та суб'єктами соціальної реальності, рефлексії інтеракцій, досвіду соціальних комунікацій, дискурсу досвіду уявлень про проблеми функціонування інститутів держави та громадянського суспільства, локалізованих за місцем, часом, ресурсним та управлінським потенціалом. Лише за умови практично-дієвого самовідношення, можливе формування цінності моральної автономії.

Процесуальні аспекти нової комунікативної ситуації у сфері освіти свідчать про становлення парадигми некласичного освітнього закладу. Знання породжується (а не транслюється викладачем) у процесі інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. «На зміну Класичному Університету засвоєння певних культурних предметів має прийти Некласичний Університет породження культурних форм, завданням якого стає вироблення форм людського існування в нестабільних ситуаціях» (Kamenova et al., 2023). Для університетської освіти це зміну базової метафори «засвоєння» на метафору «породження». Б. Рідінгс у роботі «Університет у руїнах» також наголосив на важливості зорієнтованості викладання у вищих навчальних закладах на створення інтелектуального простору діалогу та зацікавленого запитування, а не на технічному процесі трансляції та оцінювання знань: «трансгресивна сила викладання визначається не стільки змістом, скільки здатністю педагога зберігати відкритою темпоральність запитування, чинячи опір спробам прирівняти педагогіку до процесу передачі, який може завершуватися або виставленням балів, або присудженням ступеня». Сьогодні це справедливо не лише стосовно університетів, а й старшої школи. Педагогіка моральної автономії окреслюється як прояв соціально-дійової свідомості, а не суто когнітивна позиція.

Пропонований нами підхід ґрунтується на конструктивістській філософії освіти. Н. Ямшинська та О. Невкіпілова справедливо стверджують: «Основна ідея конструктивізму – створення власного знання, яке конструюється за допомогою розумової діяльності учня на основі раніше

набутого досвіду, раніше засвоєних знань. Ж. Піаже вважав, що «знання – це не копія дійсності, воно конструюється індивідом», а щоб дізнатися, чим є предмет, із ним необхідно взаємодіяти. «Знати» означає модифікувати, трансформувати предмет і розуміти процес цієї трансформації» (Ямшинська та Невкіпілова, 2019, с. 192).

Конструктивізм являє собою педагогічну філософію, ключова ідея в якій в тому, що знання не можна передати учню у готовому вигляді. Можливим є лише створити педагогічні умови для успішного самоконструювання і самозростання знань учнів. Іншими словами, згідно з конструктивною педагогікою, «світ, який конструюється, залежить від особливостей сприйняття його людиною, він має відповідати накопиченому досвіду, відображати його. Це передбачає постійну активну роботу всіх учасників процесу навчання, а роль викладача, котрий співпрацює поруч, має бути спрямована на формування самостійності кожного учня під час самоконструювання ними свого досвіду» (Ямшинська та Невкіпілова, 2019, с. 193). Передача готових знань, моделей, алгоритмів дій не вважається ефективним шляхом набуття знань. Тим більше це стосується формування моральної автономії. Прояви конструктивного мислення, коли людина здатна побудувати логічні зв’язки та провести уявні експерименти, забезпечують набуття досвіду та дозволяють людині вийти за межі наявної інформації.

Принципи конструктивізму у межах формування цінності моральної автономії підлітків за умов громадських організацій включають наступне:

– комплексність змісту навчання, що реалізується за допомогою використання автентичних матеріалів;

– опора на реальну дійсність – через проєктний характер навчальних занять;

– кооперативне навчання – на основі переважання групових форм роботи.

Навчання у відповідності до методики кейсів, описаних нами в попередньому Розділі, є практико-орієнтованим та змістовно-центрованим

(передбачається, що воно носить автентичний характер і викликає мотивацію у студентів). Воно також є когнітивним (що передбачає усвідомленість та активне дослідження). Розвиток здатності до моральної автономії передбачає цілеспрямоване та систематичне навчання ефективним інтелектуальним, навчальним та поведінковим стратегіям.

Тематика кейсів також була обрана не випадково. У 2015 році в рамках ООН був прийнятий Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року (Порядок денний 2030). Складовою Порядку є 17 Цілей сталого розвитку (ЦСР) та 169 підпорядкованих їм завдань, яких необхідно досягти до 2030 року. Безпосередньо питанням громадянської освіти присвячено Завдання 4.7 «Стійкий розвиток та глобальна громадянськість», в рамках якого передбачено наступне: «До 2030 року забезпечити, щоб усі учні набували знань та навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, у тому числі за допомогою навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, ґендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу та усвідомлення цінності культурної різноманітності та внеску культури у сталий розвиток». Індикатором виконання цього завдання є Показник 4.7.1: a) виховання на кшталт всесвітньої громадянськості та пропаганди сталого розвитку, включаючи гендерну рівність та права людини, на всіх рівнях; b) у національній політиці у сфері освіти; програмах, c) у програмах підготовки вчителів та d) у системі атестації учнів». Кейси у нашому експерименті ґрунтуються на ув’язці з цілями сталого розвитку та самі є частиною педагогічного ландшафту інтеграції освіти та виховання (у нашому випадку – підлітків) з цілями сталого розвитку.

3.2. Особливості та характеристика експериментальної перевірки ефективності форм, методів, прийомів та засобів формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

Як відомо, соціально-психологічні особливості старшого підліткового та юнацького віку виражаються в прагненні позначити власну позицію, бажанні випробувати на міцність домінуючі цінності, самоствердитися серед однолітків та об’єднуватись у групи для досягнення взаєморозуміння та підтримки. Саме стосовно цього віку учнів у всіх закладах освіти постає проблема залучення їх до активної загальношкільної та класної діяльності. Старшокласники починають ігнорувати або вкрай неохоче брати участь у традиційних заходах, які пропонує школа. Ми припускали, що створення навчальної громадської організації, яка об'єднає учнів двох класів з перспективою подальшої реєстрації її як молодіжної організації, дозволить подолати зазначену суперечність і створить необхідну мотивацію для ефективної та повноцінної участі підлітків в експерименті.

Дослідно-експериментальна робота спиралася на такі перспективні технології формування цінностей моральної автономії у підлітків: технологія групового і рольового структурування; запровадження та створення правил і норм життя, традицій; технологія індивідуальних і групових доручень та їх обміну; формування активу класу та розвиток самоврядування; технологія групової персоналізації простору; технологія планування, підготовки, реалізації та аналізу колективних творчих ініціатив; технологія аналізу педагогом колективної творчої справи та її обговорення колективом; формування ініціативних груп.

Кейс-метод є інтерактивною технологією навчання, оскільки залучає всіх учасників до дискусії. Учні повинні застосувати отримані теоретичні знання, свої особисті якості та вміння для вирішення практичного завдання, запропонованого в кейсі. Кейси, що використовуються в нашому

експериментальному дослідженні (описані в Розділі 2), методично є повноформатними, або гарвардськими, кейсами. Такі кейси передбачають самостійну командну роботу протягом кількох днів (в нашому випадку – чотири тижні) з презентацією отриманих результатів.

Крім того, пропоновані кейси є так званими VUCA-кейсами (VUCA (volatility - нестабільність, uncertainty - невизначеність, complexity - складність, ambiguity - неоднозначність). VUCA - це концепція, що описує не тимчасовий стан середовища, а нову сучасну реальність, до якої важливо адаптуватися і бути готовим на рівні компетенцій, поведінки та мислення. Кейси, розроблені на основі VUCA-концепції, навчають підлітків приймати рішення в умовах неповноти/обмеженості інформації, знаходити сенс у суперечливій та різнорідній інформації, а також шукати зв'язки між різними факторами. VUCA-кейси дозволяють розвинути варіативність мислення, здатність перемикатися між різними альтернативами, відмовлятися від свого рішення на користь найкращого для конкретної ситуації (Deaton, 2018). Крім того, такі кейси допомагають сформувати комунікативну модель прийняття рішень, толерантність до протиріч.

Залучення концепції VUCA є тим більш важливим, оскільки, як Schick et al. (2017) слушно зазначають, «підтримка функціональних екосистем, які забезпечують значну основу для добробуту людей, є невід'ємною частиною сталого розвитку, заснованого на екосистемах. Основні причини деградації екосистем, такі як глобальна зміна клімату та постійно зростаючі людські потреби, які швидко змінюють соціально-економічні та політичні основи, часто некеровані в локальному масштабі та вимагають нового підходу до планування та дій в управлінні екосистемою. Рамкові умови, які кидають виклик сталому розвитку, формуються через зростання нестабільності, невизначеності, складності та неоднозначності (концепція VUCA)».

Цікаво, що в текстах місій сучасних провідних університетів виокремлені якості, які повинні формуватися в академічному середовищі: критичне мислення, творчі здібності, культура співробітництва, етичні норми

поведінки, комунікативність, соціальна адаптивність, громадянськість, самодисципліна, відповідальність, новаторський дух, толерантність, ініціативність, амбітність. Нові орієнтири пов'язані із спрямованістю досліджень на вирішення глобальних світових проблем. У місіях університетів чітко виражене прагнення до глобального прориву у вирішенні загальносвітових завдань: поліпшення світу, зміна глобальних проблем людства, вирішення важливих питань. Очевидно, що сучасний університет живе інтересами суспільства, прагне змінити світ на краще шляхом інновацій та наукових досліджень, відкриваючи людству нові горизонти. Навчання має бути спрямоване на здатність працювати з соціальною інформацією, перетворювати її, трансформувати та застосовувати на практиці. Ми вважаємо, що участь у діяльності тимчасової громадської організації, створеної в шкільному середовищі з метою формування у підлітків цінності моральної автономії, сприяє розвитку саме таких якостей і досягненню таких завдань, таким чином забезпечуючи «безшовність» етапів освіти при переході зі школи до університетського середовища.

Кейси для нашого експерименту були створені на основі 8 принципів педагогічного дизайну, запропонованих Robert Mills Gagne (Cagne et al., 2004):

1. Привернення уваги учнів, мотивація на навчання, пробудження інтересу до теми та методів.

2. Пояснення мети та завдань навчання. Тут не лише дається відповідь на запитання «навіщо?», а й формується певний рівень очікувань від результатів процесу навчання.

3. Подання нового матеріалу. Це найскладніша частина процесу, оскільки вибірковість сприйняття будь-якого нового матеріалу властива людській психіці. А це означає, що необхідно передбачити певні елементи, які дозволять утримати увагу учня на важливих моментах і довести до нього головну думку проєкту в максимально доступній формі.

4. Супровід навчання. По суті, це керівництво учнями та семантичне формування установки на утримання отриманого матеріалу у довгостроковій

пам’яті.

5. Практика. Необхідно швидко, поки нові знання ще свіжі, випробувати їх у реальних умовах або просто підтвердити відповідним експериментом, що чітко та дуже ефективно ув’яже теорію та застосування знань.

6. Зворотній зв’язок. Оцінка обраного методу навчання та його ефективності неможлива без оперативного аналізу. Тому ще на етапі розробки курсу має закладатися максимально гнучка система зворотного зв’язку (тут стануть у нагоді результати аналізу цільової аудиторії та її можливостей).

7. Оцінка успішності та загальна оцінка ефективності навчального курсу.

8. Переведення у практичну площину, допомога учням у збереженні знань та їх правильному застосуванні. На відміну від п’ятого принципу, тут важливо перенести практичні навички в нові умови, не задані рамками курсу. Це дозволить оцінити глибину засвоєння знань.

Після закінчення навчальної програми в рамках експерименту учасники знають:

– 17 цілей документа ООН «Цілі у сфері Сталого розвитку»;
– основні завдання цілей сталого розвитку та принципи їх реалізації;
– розпізнавати цілі сталого розвитку за логотипами;
– пояснювати зміст будь-якої з цілей сталого розвитку;
– наводити приклади дій у дусі глобальної громадянськості.

Вміють:

– відрізняти дії, що суперечать цілям сталого розвитку та давати їм оцінку;
– критично розглядати з різних точок зору проблеми глобального характеру та міжкультурної взаємодії;
– використовувати набуті знання, ідеї та концепції для прийняття рішень у повсякденному житті;

– прогнозувати наслідки своїх дій на життя суспільства та держави;

– пропонувати самостійні варіанти дій для вирішення проблем у сфері цілей сталого розвитку;

– вміти встановлювати зв’язки та співпрацювати з іншими людьми та окремими групами людей для досягнення цілей сталого розвитку;

– вміти відстоювати свої цінності, переконання, ідеї.

Також учні:

– розуміють роль особистості та колективів у досягненні цілей сталого розвитку, зокрема роль місцевих спільнот;

– розуміють та оцінювають проблеми та наслідки недосягнення ЦСРів для окремої людини та людства в цілому;

– дотримуються цінностей у дусі глобальної громадянськості;

– реагують на дії, що суперечать принципам сталого розвитку, на проблеми що виникають, та брати участь у їх вирішенні;

– усвідомлюють важливість певних моделей поведінки;

– беруть активну участь у житті суспільства та держави.

Навчальна громадські організації, створені на базі Балтійського ліцею №1 імені Олеся Гончара Балтської міської ради Одеської області та Ліцею № 24 Мелітопольської міської ради Запорізької області, дістали назву «Союз Активної Молоді» (САМ). Відповідно до статуту організації, вони є об’єднанням активної молоді міста Балта та м. Запоріжжя навколо спільних ідей та всебічна підтримка у здійсненні їхніх задумів, виховання в української молоді національної самосвідомості та сприяння вирішенню основних проблем сталого розвитку та соціальної справедливості. Девіз організації «Екологія – Комунікація – Освіта – Порядок – Розвиток – Об’єднання».

У відповідності до конструктивістської філософії експериментального дослідження, описаної нами в попередньому параграфі, у конструктивній дидактиці викладач уже не має провідної ролі, а акценти зміщуються на студента, котрий активно та творчо діє. Завдання викладача полягає у

створенні середовища, яке представляє матеріал для потенційних відкриттів, середовища, зверненого до індивідуального досвіду учня і яке впливає на психічні процеси, активізуючи його на дослідження, постановку проблем і пошук їх вирішення. За таких умов індивід конструює самого себе, оскільки навколишній світ не визначає розвиток, а відповідно, сам конструюється тим, хто його пізнає.

Прийняття конструктивістської позиції змінює розуміння процесу навчання. Воно набуває характеру саморегульованого процесу, суть якого становить протиріччя, пізнавальний конфлікт між особистими, раніше набутими знаннями і інформацією, що поступає з навколишнього середовища. Засвоюючи знання різними способами, кожен індивід конструює їх по-своєму, а отже, конструює свою індивідуальну діяльність, що включає, зокрема, усвідомлення цінності моральної автономії та її реалізацію.

Основною ідеєю, на якій було побудовано експериментальне середовище, є твердження, що Цілі у сфері сталого розвитку – це заклик, спрямований на захист нашої планети та покращення добробуту населення всіх народів і країн світу, а також теза про невід'ємну єдність трьох складових сталого розвитку – ESG (екологічні, соціальні та управлінські аспекти) – та ролі прихильності до принципів сталого розвитку в громадянській позиції сучасного члена суспільства.

Як показує світовий досвід та дослідження ООН (Barrett & Pachi, 2019), нинішня риса молодіжної політичної та громадянської участі – зосередженість на конкретних питаннях. Почуття розчарування в традиційних політичних процесах і політиках, а також цинічне ставлення до них, спонукає багатьох молодих громадян зосередити свою енергію на окремих проблемах або цілях, що мають для них першорядне значення. До проблем, що привертають увагу молоді на загальносвітовому рівні, належать: глобальне потепління, забруднення навколишнього середовища, зростання глобальної бідності, експлуатація низькооплачуваної праці в країнах, жадібність мультинаціональних корпорацій і проблеми прав людини, а також на

місцевому рівні – сталий розвиток міст і населених пунктів, озеленення та стійка інфраструктура.

При цьому освітні та виховні установи (у тому числі й особливо молодіжні громадські організації) є тим середовищем, в якому зароджуються, формуються та систематизуються знання і вміння учнів, а також формується система цінностей, необхідних для розуміння та усвідомлення завдань сталого розвитку свого регіону, країни та світу в цілому. У свою чергу, ефективність такої освіти та виховання перебуває в прямій залежності від моральної автономії молоді та усвідомлення її цінності.

У березні 2005 р. було розроблено Європейську стратегію освіти для сталого розвитку (ОСР). Ця подія започаткувала оголошене ЮНЕСКО Десятиріччя ОСР. У Міжнародному плані Десятиліття, прийнятому ООН (реалізація якого продовжується і надаілі), наголошується, що освіта для сталого розвитку – це (European Education Area, 2023):

– освіта, що має глибоку ціннісну базу, верховенство поваги: поваги до інших, включаючи справжні та майбутні покоління, їх відмінностей та різноманітності; поваги до довкілля, ресурсів планети, що ми населяємо;

– виховання способів мислення та поведінки, які дозволять нам жити життям, гідним людини, не позбавляючи себе всього необхідного для цього, і які поряд з необхідністю виховання почуттів справедливості, відповідальності та діалогу є також метою освіти для сталого розвитку;

– поширення морально-етичного підходу до організації освіти та пропаганди принципів сталого розвитку, здатності вирішувати проблемні питання її забезпечення та формування навичок критичного мислення.

У документі визначено три основні завдання освіти: сприяння усвідомленню загальних глобальних проблем та необхідності активних зусиль за загальної відповідальності; створення етичної бази, необхідної для критичної оцінки різних ситуацій та визначення напрямків діяльності для досягнення позитивних змін; організація культури співробітництва між громадянським суспільством, бізнесом і урядами.

У нашому дослідженні експериментальне середовище для перевірки ефективності форм, методів і засобів формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій ґрунтується на цій парадигмі, яка передбачає реалізацію цінності моральної автономії через розвиток у підлітків громадянської позиції щодо сталого розвитку.

На рівні знань та розуміння суті проблеми сталого розвитку суспільства та держави ми впевнені, що наш експеримент у рамках методики формування цінності моральної автономії підлітків сприяє формуванню у підлітків компетенції, розвиток якої, звісно, продовжуватиметься під час навчання у ЗВО чи трудової діяльності, а також у соціальному функціонуванні дорослої особистості, що передбачає такі знання:

– природничо-соціально-гуманітарних дисциплін, на основі яких у випускників формується науковий світогляд;

– міждисциплінарної природи проблем сталого розвитку та пошуку шляхів їх вирішення;

– факторів, які негативно впливають на якість життєдіяльності людини та навколишнього середовища, причин їх виникнення, можливих шляхів подолання на глобальному та національному рівнях;

– знання про інформаційне суспільство та способи роботи з інформацією;

– про суть, напрями, форми міжнародного та регіонального співробітництва, місцеві ініціативи щодо реалізації програм сталого розвитку;

– про найважливіші показники сталості розвитку регіону, країни, розуміння можливих напрямів покращення ситуації.

Ключовим завданням є формування особистості із системним світоглядом, критичним, соціально та екологічно орієнтованим мисленням, цінністю моральної автономії як основою самостійного прийняття рішень та активною громадянською позицією.

«Сталість» кожної людини та розвитку її суспільства є центральною

проблемою. Принципи, логіка та методологія формування цінності моральної автономії повинні забезпечити основу для розуміння онтологічних та етичних засад сталості: а) розумінні її, як частини динаміки природи; б). баченні складної взаємозалежності людей, установ та спільнот, що передбачає їхню підвищену прихильність до сталої взаємної вигоди для людини та суспільства; в) моделі гуманної форми глобалізації, що виходить за рамки суспільства знань заради прибутку, до суспільства, яке розкриває та використовує знання у контексті взаємної поваги, довіри та відповідальності за дії.

Вузлами мережі, що становить роботу суспільства, є актори, які володіють автономією у прийнятті рішень і представляють перед довкіллям та процесом у внутрішньому середовищі законні вимоги одного з ключових вимірів, необхідних для хорошого функціонування цілого. Зв'язки між вузлами є взаємозалежністю акторів, що визначає, що дія одного з них має наслідки для інших (Nimmo, 2016).

Для участі в експерименті було запрошено учнів 10-11 класів вищезгаданої школи. Відбір учасників проводився за черговістю подання заявок. Пізніші заявки були відхилені (термін подачі заявок становив 3 дні). Про можливість участі в експерименті учнів повідомили класні керівники під час уроків з дисциплін «Громадянська освіта» та «Біологія і екологія».

Для зустрічей учасників громадської організації CAM було виділено позаурочний час: з 15:00 до 17:00 у вівторок та четвер, а також у суботу з 11:00 до 13:00. Заохочувалась взаємодія учасників також у перервах між зустрічами. Було створено два окремі Телеграм-канали: один для спілкування учасників, а інший — для консультацій з викладачами щодо питань і труднощів, що виникають.

3.3. Організація та проведення експериментальної роботи

Матриця цінності моральної автономії підлітків у межах критеріїв S, G, and E на діагностичному етапі експерименту та після його завершення

представлені в таблицях 3.1 та 3.2 відповідно.

Таблиця 3.1

Матриця цінності моральної автономії підлітків у межах критеріїв S, G, та E на діагностичному етапі експерименту

	Бал									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S			4		20	16	3			
G			2	1	6	24	7			
E			3		14	13	7	3		

*рейтинг рівня сформованості цінності моральної автономії A, A+ (див. Таблицю 2.1)

рейтинг рівня сформованості цінності моральної автономії B+, B, C

рейтинг рівня сформованості цінності моральної автономії D

Таблиця 3.2

Матриця цінності моральної автономії підлітків у межах критеріїв S, G, та E після завершення експерименту

	Бал									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S					2	4	18	13	3	
G						9	6	20	5	
E						8	17	14	1	

Порівняння показників S, G, E в КГ та ЕГ після проведення експерименту приведене на рисунках 3.1-3.3 нижче.

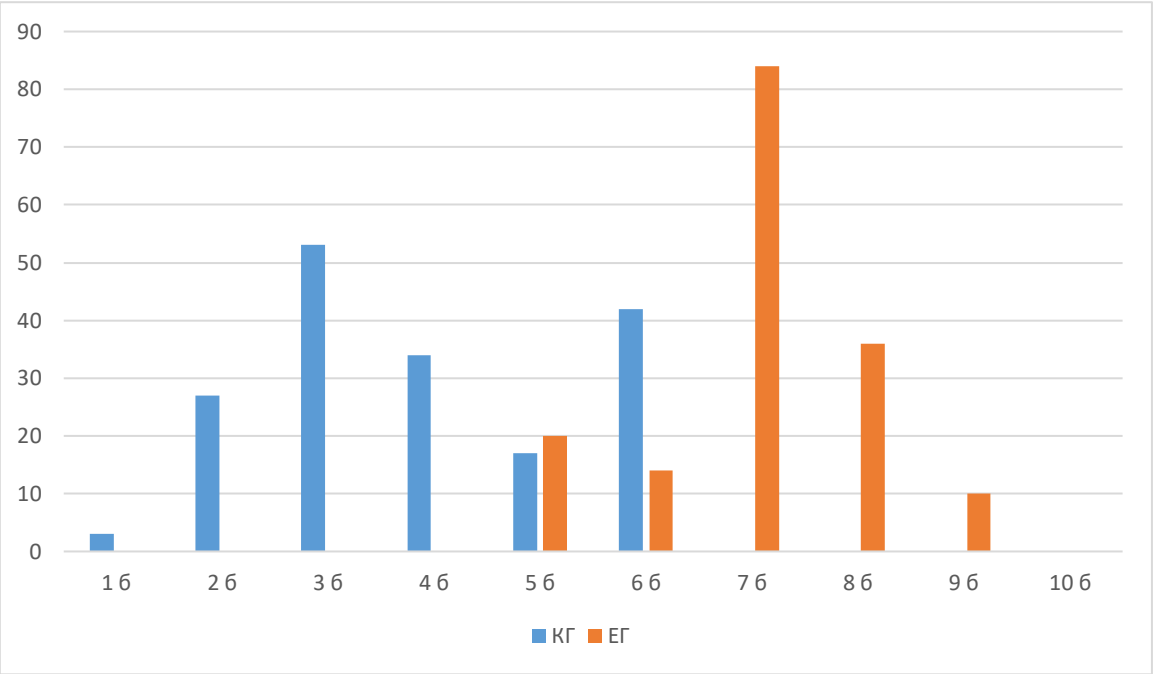

Рис. 3.1. Сформований S компонент цінності моральної автономії

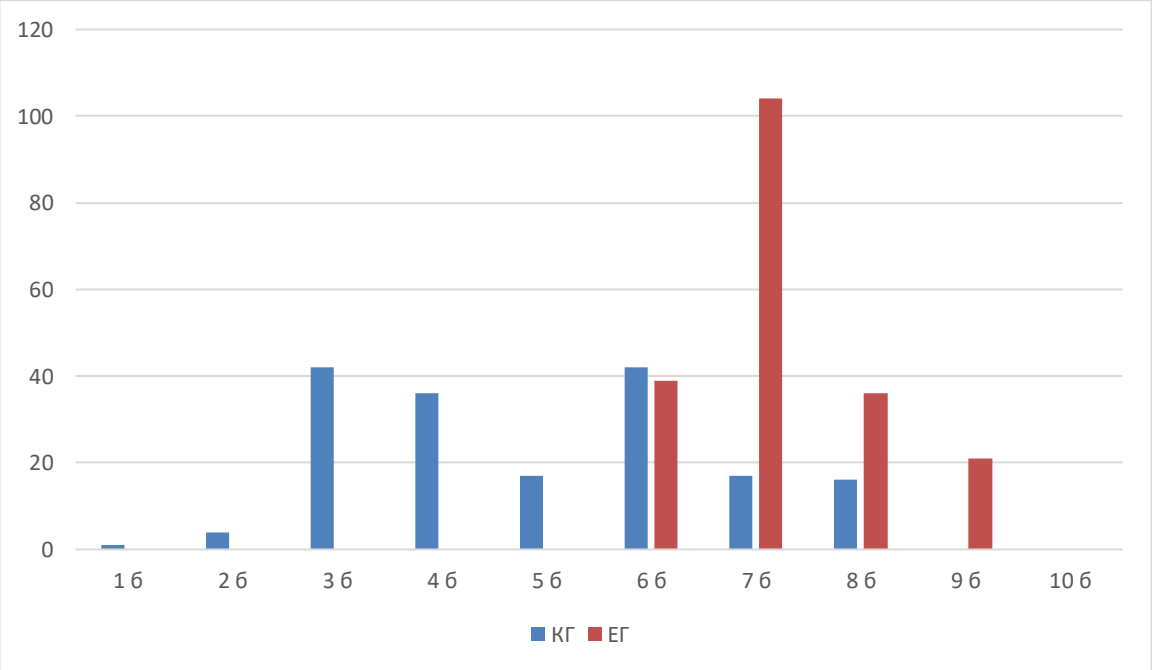

Рис. 3.2. Сформований G компонент цінності моральної автономії

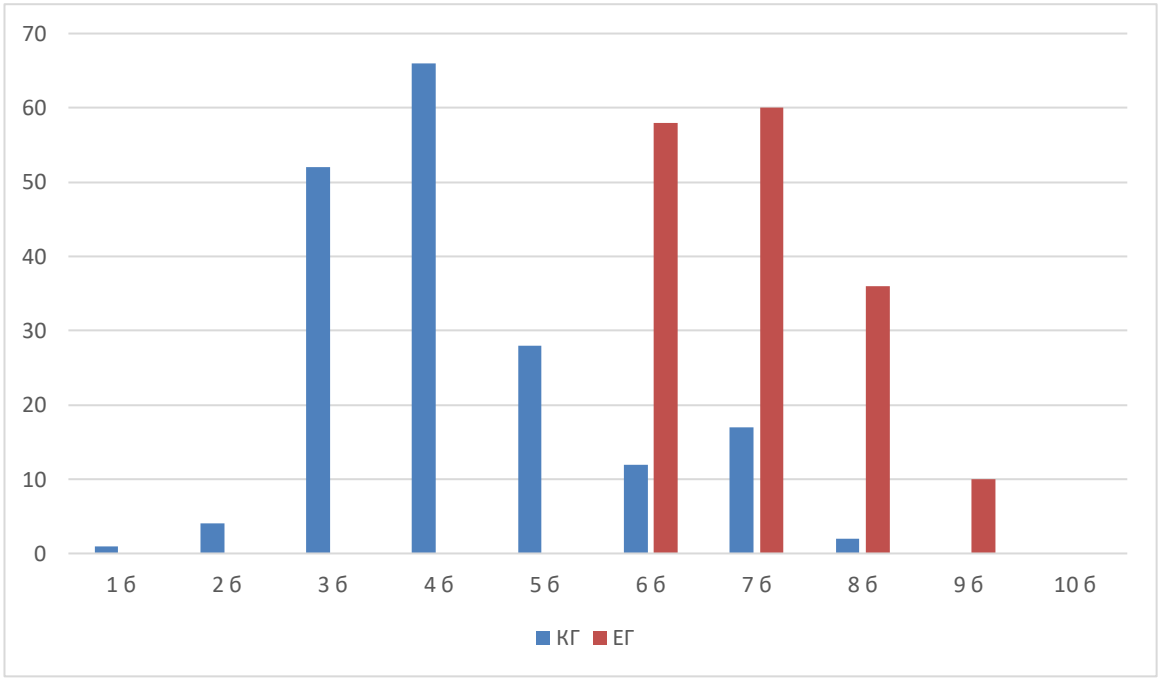

Рис. 3.3. Сформований Е компонент цінності моральної автономії

Як видно з діаграм, запропонована методика виявила значущу ефективність у формуванні цінності моральної автономії у порівнянні зі стандартними навчальними програмами.

Нагадаємо, що, як зазначено в Розділі 2, в рамках регресійного аналізу як незалежні змінні використовувалися коефіцієнти маніфестації SGE-факторів (SGE-score, ESGS), соціальних факторів (S-score, SS), факторів громадянської ідентичності (G-score, GS), а також екологічних факторів (E-score, ES). Побудова рівнянь, описаних в попередньому розділі, дає наступну описову статистику (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

Описова статистика розрахунку коефіцієнтів маніфестації SGE-факторів

Змінна	Mean	SD	Q (25%)	Median	Q (75%)	Min	Max
ES	6,72	9,05	2,25	5,9	11,01	42,7	53,6
GS	10,09	11,79	5,59	10,14	22,63	59,6	61,24
SS	15,94	29,14	4,68	14,4	15,1	141,26	190,68
ROA	38,41	13,2	29,34	37,74	48,35	11,57	74,51

ROC	30,23	15,75	18,75	28,68	41,09	1,55	79,89
ES	37,09	16,14	24,88	36,67	49,12	3,51	75
ROE	55,24	14,33	46,43	57,14	62,5	17,86	93,74
FS	23,93	49,34	2,15	4,47	12,63	1,75	71,19
ATR	0,64	0,39	0,42	0,57	0,79	0,09	2,64
LR	3,3	3,67	1,54	1,99	3,32	1,07	40,06
AG	10,65	32,17	0,16	7,33	15,16	52,21	417,06

Регресійний аналіз проводився для уточнення причинно-наслідкових зв'язків між показниками, що розглядаються, і уточнення отриманих даних. Його результати наведені в таблиці 3.4, де представлені оцінки коефіцієнтів у шести рівняннях: стовпці 1–3 відносяться до рівнянь із загальним коефіцієнтом ESG-розкриття, а стовпці 4–6 – до рівнянь із його компонентами (ES, SS та GS). Подані в таблиці 3.4 дані демонструють, що загальний коефіцієнт розкриття ESG-показників (ESGS) позитивно та статистично значимо пов'язаний з усіма трьома показниками – коефіцієнт маніфестації S-факторів (соціальних) моральної автономії, коефіцієнт маніфестації E-факторів (екологічних) моральної автономії, коефіцієнт маніфестації G-факторів (цивільної ідентичності) моральної автономії (ROA, ROC и ROE), хоча більший вплив є характерним для показника коефіцієнта маніфестації G-факторів (цивільної ідентичності) моральної автономії.

У даній моделі не було виявлено впливу важеля соціального походження на аналізовані показники.

Слід зазначити також, що на сумарну цінність моральної автономії учасників експерименту статистично значущий позитивний вплив має загальний коефіцієнт ESG та його екологічний компонент. Також цікаво, що вплив окремих компонентів ESGS-оцінки, пов'язаних із соціальними факторами моральної автономії, є несуттєвим.

Таблиця 3.4

Результати регресійного аналізу даних

Змінна	ROA	ROC	ROE	ROA	ROC	ROE
	1	2	3	4	5	6
Intercept	-1,59	-1,79	-7,71	0,58	0,89	-5,42
ESGS	0,11***	0,09**	0,42***	-	-	-
ES	-	-	-	0,17***	0,11*	0,41***
SS	-	-	-	-0,07*	-0,04	-0,09
GS	-	-	-	-0,01	0,01	0,09
Ln(FS)	0,26	0,42	-1,26	0,16	0,38	-1,42
ATR	4,67***	8,47***	11,05***	5,01***	8,7***	11,75***
LR	-0,39***	-0,22	2,01***	-0,3**	-0,17	2,16***
AG	0,06***	0,08***	0,17***	0,06***	0,08***	0,16***
R^2	0,15	0,15	0,14	0,17	0,15	0,14
Adjusted R^2	0,14	0,14	0,12	0,15	0,14	0,13
F-statistic	12,51***	12,35***	11,1***	10,31***	9,03***	8,38***

Примітки. Intercept – вільний член у рівнянні регресії, R-squared – коефіцієнт детермінації, Adjusted R- squred – скоригований коефіцієнт детермінації, F-statistic – тестова статистика за критеріями Фішера (F-тесті). Зірочками позначені рівні значущості: * – 10 %; ** – 5 %; *** – 1 %.

По обох кейсах було отримано дуже цікаві результати. Крім того, в процесі експерименту спостерігалася висока активність учасників у Телеграм-каналі та в особистих зустрічах навіть поза плановими зустрічами. Крім того, учасники звернулися до організатора із проханням санкціонувати використання Zoom конференцій, і використання Zoom сприяло ще більшій ефективності роботи команди.

Учасники навчилися будувати логічні зв’язки між цілями ЦСР – через розуміння концепції ESG та самостійне навчання навичкам її застосування для вирішення практичних завдань.

У кейсі №1 учасники обговорювали концепцію ноосфери, простежували

історію розвитку прав людини починаючи від французької революції та закінчуючи 21 століттям та парадигмою сталості із турботою про благополуччя наступних поколінь. Теорія Мальтуса була однозначно оцінена учасниками як аморальна.

Обговорювалися етичні теорії кантіанства (категоричного імперативу) та утилітаризму. На думку учасників, ідея сталого розвитку відповідає положенням обох теорій.

Відповідно до висновків учасників, сформульованих на основі обговорень на першому тижні експерименту, у муніципальних утворень та регіонів найчастіше відсутнє правильне розуміння комплексного підходу Порядку денного у сфері сталого розвитку на період до 2030 року. У ході дискусій учасники зокрема згадували про ноосферну антропологію буття поколінь, що підтверджує геополітичну обов'язковість обліку основ якості життя Особистостей у нормах безпеки громадян, сталого розвитку території держав та біосфери.

Учасники прийшли до висновку, що сталий розвиток об'єктивно необхідний для всіх компонентів, що становлять «довкілля» людства – політичних, економічних, соціальних, соціокультурних, правових та ін. Порушення стійкості будь-якого з цих компонентів тягне за собою дисфункції системи, а часом і руйнує її, створює загрозу розвитку людства, ставить його на межу воєн, конфліктів, катастроф, згубних не тільки для навколишнього середовища, але і для всієї цивілізації. Тому коли мова йде про сталий розвиток, то йдеться, по суті, про систему національної та міжнародної безпеки, про виживання людства.

Учасники визначили, що багато завдань ЦСР № 16 зосереджено на заходах, які відбуваються саме на місцевому рівні. Після пошуку, дослідження та обговорення кращих практик учасники розробили проєкт широкого залучення членів місцевої громади до обговорення питань та прийняття рішень щодо верховенства права та рівного доступу до правосуддя на місцевому та національному рівні відповідно до національного законодавства

та міжнародних угод. Проєкт передбачав створення цифрової платформи. Було запропоновано громадянські ініціативи для зниження рівня, а по можливості навіть елімінації, домашнього насильства та шкільного булінгу, для чого пропонується заохочення розширення діалогу поліції та населення. Одне з важливих «меседжів» проєкту у тому, що позитивне соціальне сприйняття правоохоронних органів у цивільному середовищі зумовлює зокрема розвиток правосвідомості та соціально-культурних передумов здійснення конструктивних моделей громадянської активності.

У проєкті пропонується також посилити мобілізацію ресурсів із внутрішніх джерел завдяки залученню спонсорів зі сфери бізнесу, проводячи серед них роз'яснювальну роботу про важливість корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) та про позитивний вплив КСВ, пов'язаної з Цілями сталого розвитку, для іміджу компаній.

Свою роль у проєкті учасники експерименту вбачають в інформаційному (контентному) наповненні цифрової платформи, створенні пояснювальних матеріалів – насамперед щодо ув'язки з ЦСР та таким чином усвідомлення важливості місцевих ініціатів для глобального рівня.

Загалом розроблений учасниками проєкт можна назвати платформою громадянської участі (хоча цей термін не був ужитий учасниками), а пропонований підхід заснований на концепції Web 2.0 та Governement 2.0, а також Розумного міста.

Глибина опрацювання кейсу учасниками, ефективність їх зусиль з самостійного пошуку та аналізу інформації очевидна з того факту, що у проєкті пропонується створення Платформи на основі мап таких як Maptionnaire. Дана технологія будується на використанні карти міста та забезпечує просту та ефективну участь громадськості. Дане технологічне рішення використовується в Денвері, Гельсінкі та Стокгольмі. Ідея платформи полягає в тому, щоб отримувати відгуки та пропозиції від мешканців, надалі їх збирати, узагальнювати, візуалізувати на карті. Муніципальна влада вищевказаних міст використовує цю технологію для міського планування та

інших рішень у галузі міського розвитку, в яких переваги та інтереси мешканців мають значення для досягнення найкращих результатів, за допомогою виявлення актуальних проблем, що хвилюють жителів міста, які, як відомо, можуть дуже відрізнятися залежно від району, ступеня його джентрифікації тощо, і відповідно до поширеності злочинності, домашнього насильства та шкільного булінгу.

У процесі роботи над кейсом № 2 учасники з'ясували, що існує вісім ключових сучасних моделей моделі сервісного, комфортного (орієнтованого на зручності), компактного, «зеленого», креативного, «розумного» та соціального міста, що навчається, які традиційно розглядаються розробниками міських стратегій як альтернативи. Вони спробували обґрунтувати необхідність переходу від їхнього протиставлення до комбінаторного використання (тобто, кажучи науковою мовою застосування як універсальної емпіричної рамки («системи координат»)) пріоритетних напрямів розвитку сучасних міст, що передбачає обов'язкову участь стейкхолдерів.

Учасники стверджують, що модель «зеленого» міста (green city) передбачає довгострокову орієнтацію міського розвитку на комплексне покращення екологічної ситуації та збалансований розвиток внутрішнього природного середовища («зелений» сталий розвиток). З іншого боку, ця модель також включає використання «зеленого» інструментарію (екологічної інфраструктури, архітектурних рішень, форумів, акцій тощо) для підвищення привабливості міста для мешканців, туристів і бізнесу («зелений» брендинг).

Крім того, для того, щоб вважатися «зеленим» у повному розумінні цього терміну, сучасне місто повинно впроваджувати екологічно орієнтовані заходи комплексно, планомірно, з оглядом на довгострокову перспективу. Це має відбуватися у співпраці з місцевою спільнотою та з метою вирішення глобальних екологічних проблем на основі Цілей сталого розвитку.

Учасники справедливо вважають, що для того, щоб стати «зеленим», місто спочатку має стати «соціальним», таким у якому сучасні цифрові технології створюють городянам можливості активної взаємодії та участі у

позитивній зміні своїх міст, у тому числі й озелененні та збереженні зелених зон. В рамках багатьох складних міських проблем (наприклад, відкриття нових виробництв з неоднозначними екологічними наслідками, використання центральних вулиць виключно як пішохідних зон, вибір між будівництвом автотраси та збереженням природного парку та ін.) стикаються протилежні інтереси різних груп міського населення. Пошук компромісного рішення вимагає наявності досвіду подібних дискусій, які найчастіше набувають деструктивного характеру та виливаються в акції протесту. У моделі соціального міста відбувається поступове напрацювання такого досвіду комунікації та вироблення компромісів між різними групами населення за допомогою спеціальних міських порталів, додатків, соціальних медіа та мереж. Відкритість даних про міський розвиток ускладнить можливість місцевим адміністраціям приховувати проблеми чи маніпулювати статистикою. Соціальні медіа дозволять привернути увагу міської спільноти до важливих проблем, залучити різних стейкхолдерів до конструктивного діалогу, створити досвід співробітництва та вироблення компромісних рішень. Такий підхід учасники пропонують для вирішення проблеми міста Суми, описаної в кейсі №2.

Зелена інфраструктура міста повинна включати природні рослинні спільноти, що збереглися в місті і штучні зелені насадження – вважають учасники. На їх думку, моделювання мікроклімату в районі може здійснюватися за допомогою як зональних карт місцевості, так і таких карт як Maptionnaire, використання яких було запропоновано для кейсу №1.

Велика кількість асфальтових і бетонних поверхонь у містах створює проблеми, оскільки такі матеріали поглинають тепло, що призводить до їхнього нагрівання та підвищення температури навколишнього середовища. Зелені ділянки допомагають зменшити ефект «теплового острова», оскільки поглинають частину тепла. Водночас, потреба людей у доступі до зелених насаджень має економічні наслідки. Житлові квартали та офісні будівлі, територія яких озеленена, можуть мати вартість або оренду на 15–30% вищу,

ніж у менш озеленених районах. Тому проєкти озеленення міста повинні враховувати соціальні чинники та інтереси стейкхолдерів. Такі висновки учасники зробили після самостійного вивчення інформації, зокрема звітів відомої консалтингової компанії Deloitte.

Учасники запропонували, на прикладі Дубая, створювати «зелені коридори», які з'єднуватимуть сервісні зони, житлові квартали та робочі місця. Така ініціатива дозволить органічно поєднати міські та природні ландшафти, а також зменшить кількість конфліктів між місцевою спільнотою, міською владою та стейкхолдерами (бізнесом тощо). Проєктування «зеленого каркасу» в урбанізованому середовищі є важливою основою для забезпечення екологічної безпеки та сталого розвитку міських територій, на думку учасників.

Загалом слід зазначити, що робота над кейсами викликала в учасників живий інтерес, що, за словами вчителів, виявилося і після закінчення експерименту на уроках з дисциплін «Громадянська освіта», а також «Біологія та Екологія» - учні ставили викладачам питання, що їх цікавлять, а саме про ініціативи у сфері боротьби зі зміною клімату, про програми у сфері досягнення глобального світу.

Отже, емпіричні дані, якісний аналіз і кількісне вимірювання статистичних результатів підтвердили правомірність проведення дослідно-експериментальної роботи та ефективність апробованої системи формування цінності моральної автономії у підлітків у рамках виховної роботи громадських організацій.

3.4. Аналіз та імплікації результатів педагогічного експерименту

У різних дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи ставлення людини до різних аспектів матеріального та духовного світу, посідають важливе місце в структурі особистості, відображаючи рівень її розвитку та здійснюючи регуляцію діяльності і поведінки (Fischer, 2018).

Однак саме цінність моральної автономії визначає справжню індивідуалізацію, глибоке особисте усвідомлення своїх переконань та дій. З погляду теорії розвитку особистості, взаємодія людини з навколишньою дійсністю відбувається у двох формах: в одній з них особистість виступає як пасивний об'єкт, а в іншій – як активний суб'єкт власного розвитку.

З погляду аксіологічного підходу розвиток особистості може відбуватися лише тоді, коли вона виявляє активність. При цьому характер цієї активності формується самою особистістю вільно і незалежно, і її результатом стають нові якості особистості, насамперед моральна автономія, яка є передумовою подальшого розвитку. У сприятливих умовах активуються потужні механізми внутрішньої мотивації, задіяні сутнісні сили, які адекватно відображають можливості особистості, що усвідомлює цінність моральної автономі.

У повсякденному житті діти та підлітки беруть участь у різноманітних соціальних, екологічних та політичних практиках, які сприяють розвитку їх громадянської компетентності. Школи виконують важливу роль у навчанні громадянства не лише через структурованість шкільного часу в житті молодих людей, але й завдяки можливості зустрічатися з однолітками та брати участь у соціальних ініціативах і викликах, таких як взаємна підтримка та пошук особистої ідентичності в умовах соціальної взаємозалежності. Окрім того, учні в школах стикаються з новими формами та ролями влади, різними інтересами і перспективами, а також з можливістю діяти (висловлювати свою думку, голосувати за спільні рішення тощо) (Geboers et al., 2015). Якщо педагогічний простір школи використовується належним чином, освіта надає не тільки додаткові знання, але й стимулює рефлексію щодо участі в соціальній, природоохоронній та політичній практиці. Отже, дитинство та підлітковий вік є критичними періодами для набуття, практики та розвитку соціальних навичок, ставлень і поведінки, а школа грає важливу роль у цьому процесі.

Однак, як показав діагностичний етап нашого дослідження, незважаючи на викладання дисциплін «Громадянська освіта», а також «Біологія та

Екологія» у 10-11 класах, цілісного навчання та виховання в рамках ESG не спостерігається.

В програмі курсу «Громадянська освіта» справедливо відзначено, що «у старшому шкільному віці (15–17 років) якісно змінюється структура мотивації особистості – навчальна діяльність стає для неї засобом реалізації життєвих планів. Відтак завдання громадянської освіти для цієї вікової категорії учнівства полягають у створенні умов для соціального і професійного самовизначення, набуття соціального досвіду, що сприяє становленню активної життєвої позиції випускника/випускниці школи». Також стверджується, що «в основу курсу покладено Глобальні цілі ООН». Тим часом немає згадки про те, що всі аспекти сталості, а саме ESG, розглядаються сьогодні як єдине ціле. При цьому у програмі курсу «Біологія та Екологія» про цілі сталого розвитку ООН взагалі не згадується. У світлі цього результати, отримані на діагностичному етапі експерименту, видаються цілком прогнозованими, але в той же час і навіть певною мірою перевищують можливі очікування (це перевищення може бути пов’язане із самоосвітою підлітків, їх спостереженням за медійним дискурсом, а також діяльністю громадських організацій).

Тим часом, амбіції та цілі, пов’язані з ESG-повісткою, продовжують набирати обертів (PwC, 2023). Цілі сталого розвитку є комплексною програмою дій світової спільноти щодо перетворення світу на користь людей і планети. Вони поєднують 17 цілей, що включають 169 завдань. Як зазначається на офіційному порталі Відділу зі сталого розвитку Департаменту ООН з економічних та соціальних питань, «ці цілі демонструють визнання того, що заходи боротьби з бідністю та іншими викликами мають бути тісно пов’язані зі стратегіями, спрямованими на покращення охорони здоров’я та освіти, скорочення нерівності та стимулювання економічного зростання, і все це одночасно з вирішенням проблеми зміни клімату та роботою зі збереження наших океанів та лісів». Виразно виражені системні зв’язки компонентів сталого розвитку, що проявляється у формулюванні цілей саме у взаємозв’язку

економічних, соціальних та екологічних аспектів:

– ліквідація голоду, забезпечення продовольчої безпеки та покращення харчування та сприяння сталому розвитку сільського господарства (Ціль 2);

– забезпечення загального доступу до недорогих, надійних, сталих та сучасних джерел енергії для всіх (Ціль 7);

– сприяння поступальному, всеосяжному та сталому економічному зростанню, повній та продуктивній зайнятості та гідній роботі для всіх (Ціль 8);

– створення сталої інфраструктури, сприяння всеосяжній та сталій індустріалізації та інноваціям (Ціль 9);

– забезпечення відкритості, безпеки, життєстійкості та екологічної сталості міст та населених пунктів (Ціль 11).

Зокрема, в Цілях сталого розвитку забезпечення наявності та раціонального використання водних ресурсів та санітарії для всіх позначено як самостійну мету. Для досягнення зазначеної мети до 2030 року поставлено такі завдання:

– забезпечити комплексне управління водними ресурсами на всіх рівнях;

– забезпечити охорону та відновлення пов’язаних з водою екосистем, у тому числі гір, лісів, водно-болотних угідь, річок, водоносних верств та озер;

– забезпечити загальний та рівноправний доступ до безпечної та недорогої питної води для всіх;

– розширити міжнародне співробітництво та підтримку у справі зміцнення потенціалу країн у здійсненні діяльності та програм у галузі водопостачання та санітарії та ін.

Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року є безпрецедентним за своїми масштабами та значенням: він прийнятий усіма

країнами та застосовний до всіх, з урахуванням різних національних реалій, можливостей та рівнів розвитку, а також із дотриманням національних стратегій та пріоритетів. Це – універсальні цілі та завдання, які охоплюють увесь світ, як розвинені країни, так і країни, що розвиваються. Вони мають комплексний і неподільний характер та сприяють збалансованості усіх трьох компонентів сталого розвитку: економічного, соціального та екологічного.

Без розуміння підлітками важливості сталого розвитку та системного взаємозв'язку трьох його компонентів (ESG) формування громадянської позиції, що відповідає реаліям 21 століття, неможливо. Відповідно, і цінність моральної автономії без відношення до ESG навряд чи може бути повноцінною та забезпечить підлітка компентенціями та м'якими навичками, достатніми для поточного сторіччя.

ESG-принципи є інструментом залучення приватного сектору та громадянського суспільства до глобального порядку денного сталого розвитку, без них неможливі успішна реалізація ЦСР та досягнення поставлених ООН показників на благо суспільного розвитку при збереженні навколишнього середовища. ESG-принципи ґрунтуються на концепції сталого розвитку та не є правовими. Однак особлива увага з боку зацікавлених приватних осіб і держав дозволяє їм значно впливати на розвиток правових інструментів. Нині у низці юрисдикцій прийнято правові акти з питань дотримання ЄЕС-принципів у тій чи іншій частині. Знання цього також необхідне підлітку для формування та імплементації своєї громадянської позиції, що базується на цінності моральної автономії.

Моральна автономія, навпаки, пов'язана саме зі зв'язком між прагненням однієї людини досягти власних цілей і прагненням інших досягти своїх цілей. Особливо це стосується її кантіанських проявів. Людина є автономною в моральному сенсі, коли вона керується не тільки власним уявленням про щастя, але й універсальною турботою про цілі всіх розумних людей.

Практика громадянської поведінки як система правил пов'язана з

нормами, але для активної та живої громадянської практики важливі моральні цінності. Поняття громадянської практики та громадянської освіти, якщо розглядати їх у глобальній перспективі, мають різноманітні значення (Veugelers, 2021). Це частково тому, що вони виражають різні базові моральні цінності, які характеризують різні суспільства. Однак у сучасних плюралістичних суспільствах існує переконання, що ідеологічні інституції втратили значну частину свого впливу, а політику маніфестації громадянства не можна довіряти ринку. Громадянська практика має мати міцну та потужну присутність в освіті. Багато країн переглядають свою політику щодо громадянської освіти та поширюють її на соціальну та культурну сферу (Banks 2017; Schulz et al. 2018).

У світовій практиці існує три орієнтації стосовно цілей громадянської освіти (Veugelers, 2021, с. 293):

1. Дисципліна та норми: вчителі в цьому кластері наголошують на цілях, які просуває освітній рух під назвою «виховання характеру» (Lickona 1991). Такий підхід до морального виховання сприяє дотриманню учнями норм доброї поведінки. Педагоги вчать учнів, як вони повинні поводитися.

2. Автономія: викладачі в цьому кластері посилаються на особисте розширення можливостей, а учні – на формулювання власної думки. Ці цілі є центральними в традиції морального розвитку Кольберга, а також у структурній соціології Гідденса, яка наголошує на «агентності». Автономію тут можна визначити як вільний вибір, який надає життю сенс.

3. Соціальна участь (Social Involvement): викладачі в цьому кластері підтримують широкий спектр соціальних цілей, від емпатії, як її визначають соціальні психологи, до солідарності, заснованої на соціальній справедливості, і відданості боротьбі з нерівністю в суспільстві. Дивлячись на це в ширшому контексті, можна сказати, що в соціальній участі існують різні орієнтації: підхід справедливості Роулза та Кольберга, концепція піклування Ноддінгса та відчуття розширення можливостей, виражене бразильським педагогом Фрейре (1985). Соціальна участь може сильно відрізнятися за своєю

політичною орієнтацією та формулюванням залучених моральних цінностей.

Справжня моральна автономія сьогодні розглядається саме як соціальна залученість, і, як демонструє наше емпіричне дослідження, саме громадські організації здатні забезпечити це найкращим. В них спілкування між громадянами є більш неформальним і більш пов'язаним із повсякденним життям учнів.

Визначальну роль у розвитку та формуванні особистості відіграє такий чинник, як виховання, оскільки саме через нього реалізується соціальна програма розвитку людини та формуються її особисті якості. Однак громадянин – це не лише людина, яка юридично, соціально та політично дієздатна. Це передусім моральна людина, яка має почуття власної гідності та моральну автономію. Однак, як показує огляд літератури та проведене нами емпіричне діагностичне дослідження, шкільне виховання найчастіше виявляється недостатнім для ефективного формування цінності моральної автономії у підлітків. Тим часом успішне формування моральної автономії у старших підлітків у школі можливе за умови використання цілісної системи позакласної виховної роботи, яка передбачає активну діяльність та взаємодію всіх суб'єктів виховання, а також взаємозв'язок основних компонентів виховного процесу. Важливим аспектом є створення сприятливих передумов та умов для формування особистості, що може бути досягнуто, зокрема, в рамках громадських організацій.

На основі результатів нашого експерименту ми склали матрицю чинників, що впливають на цінності моральної автономії підлітків у контексті діяльності громадських організацій (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Чинники, що впливають на формування цінності моральної автономії підлітків у контектсті діяльності громадських організацій

			3. Логіка побудови		**5. Розвиток мотивацій н ої сфери**

Рівень	**1. Організація діяльності громадської організації, постановка навчальних та виховних завдань**	**2. Оптимальний відбір навчального матеріалу**	**діяльності, обґрунтоване співвідношення її елементів (громадянське виховання → принципи сталого розвитку → ESG)**	**4. Створення пізнавальної атмосфери, формування пізнавальних універсальних, у тому числі навчальних, дій**	**підлітків. Формування особистісного ціннісного підходу до змісту матеріалу, що вивчається, та здійснюваної діяльності**
Ситуативний	Попередня організація уваги учнів, використання загальноприйнятих методичних рекомендацій, адаптуючи їх до діяльності конкретної громадської організації	Добір пояснювального навчального матеріалу, використання методичних рекомендацій; за необхідності – відбір матеріалів для діагностики знань та мотивації підлітків	Усі етапи діяльності взаємопов'язані та логічні. На окремих етапах підбивається проміжний результат; іноді ставляться частні завдання. Навчальний матеріал також раціонально розподілений за етапами.	Необхідний мінімум знань, загальних уявлень, закономірностей пропонується у готовому вигляді, хоча окремі фрагменти виділяються наявністю завдань розвиваючого характеру. Учні сприймають сенс діяльності, приймають навчальне завдання; виконують навчальні дії разом з організатором та під його контролем	Активність підлітків адекватна запитам процесу щодо імплементац її місії та вирішення завдань суспільної організації. Відпрацьова но систему дій між організатором та учасниками; відповідно до завдань застосовується парна, групова, міжгрупова взаємодія. Підлітки охоче вступають у діалог за дотримання норм комунікації; вміють знаходити альтернативні способи

					вирішення конфліктів, на основі реалізації особистої моральної автономії та повазі автономії товаришів.
Активний	Педагог створює психологічну ситуацію швидкого налаштування, зосередження на навчанні та діяльності. Яскраво виражена вольова спрямованість. Організатор вміє інтерпретувати систему цілей та завдань, спираючись на методичні рекомендації, визначити результат діяльності та окремих її етапів. Цілі та завдання конкретні, чітко сформульовані.	Педагог відбирає навчальний матеріал з урахуванням рівня засвоєння знань учнів та відповідності його основної мети діяльності організації, з опорою на шкільний та особистий досвід підлітків та з урахуванням міжпредметних зв'язків.	Структура завдань та діяльності з громадянського виховання для формування цінності моральної автономії відповідає конкретному елементу ESG, але з урахуванням їхньої взаємопов'язки та синергії.	Різноманітність видів навчальної роботи забезпечує стабільність навчально-пізнавальної атмосфери. Наявність завдань розвиваючого характеру ініціює пізнавальну активність учнів, формує адекватність перенесення навчальних процесів і самостійну побудову нових процесів з урахуванням аналізу раніше засвоєних способів дій. Застосовуються методи активного інформаційного пошуку та аналізу, проєктування, навчання взаємодії зі стейкхолдерами та практика такої взаємодії.	Тонке і кваліфікована е врахування індивідуальних особливостей: педагог здійснює диференційований підхід з урахуванням рівня моральної автономії, що даігностируе тся, і усвідомлення я її цінності (різні за рівнем складності завдання як для діагностики рівня цінності моральної автономії, так і в розробці практичних завдань), ефективний зворотний зв'язок.
	Організатор	Організатор	Етапи	Діяльність	Організатор

Творчий	вміє налаштувати учнів на майбутнє сприйняття знань, забезпечує швидке включення підлітків до ділового ритму. Цілі та завдання конкретні, доступні, реальні та зрозумілі учням. Визначено завдання щодо змісту та організації діяльності. Учні здатні самі формулювати навчальні завдання (пізнавальні цілі).	пов'язує матеріал з потребами та інтересами підлітків, виділяє провідні ідеї на тему та визначає нові поняття з урахуванням рівня їх знань, стимулюючи до самонавчання та пошуку нової інформації. Матеріал підбирається з опорою на сучасні наукові знання, що формують міжпредметну взаємодію, Комбінування інформації (порівняння, доповнення, виявлення взаємозв'язків). Використання навчальних кейсів та робота над реальними проєктами	діяльності взаємопов'язані та логічно послідовні, перехід від одного етапу до іншого здійснюється за допомогою проблемної ситуації та логічної зв'язки, що забезпечує виділення причинно-наслідкових зв'язків.	проходить на високому емоційному рівні та інтелектуальном у піднесенні, запропоновані завдання мають діяльнісно-творчий характер з використанням методів та прийомів моделювання, проблематизації, самостійної постановки навчальних завдань, перетворення моделі, формування узагальнених знань.	ом формується система диференційо ваних завдань для індивідуальн ої громадянськ ої діяльності; використов у ється індивідуаліз ація за змістом діяльності, обсягом, часом, особистісни ми особливост я ми підлітка. Використов у ються моменти рефлексивн о го аналізу, в поясненні враховують с я можливі помилки, заохочуєтьс я саморефлек с ія. Підлітки пропонують напрями та тематику проєктів громадянськ ої участі та можливі шляхи їх реалізації.

Базуючись на теоретичних положеннях, викладених вище в нашому

дослідженні, у поєднанні із результатами проведеного експерименту, графічно механізм формування інтегральної цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій в цілому може бути представлений у вигляді наступної схеми (Рис. 3.4):

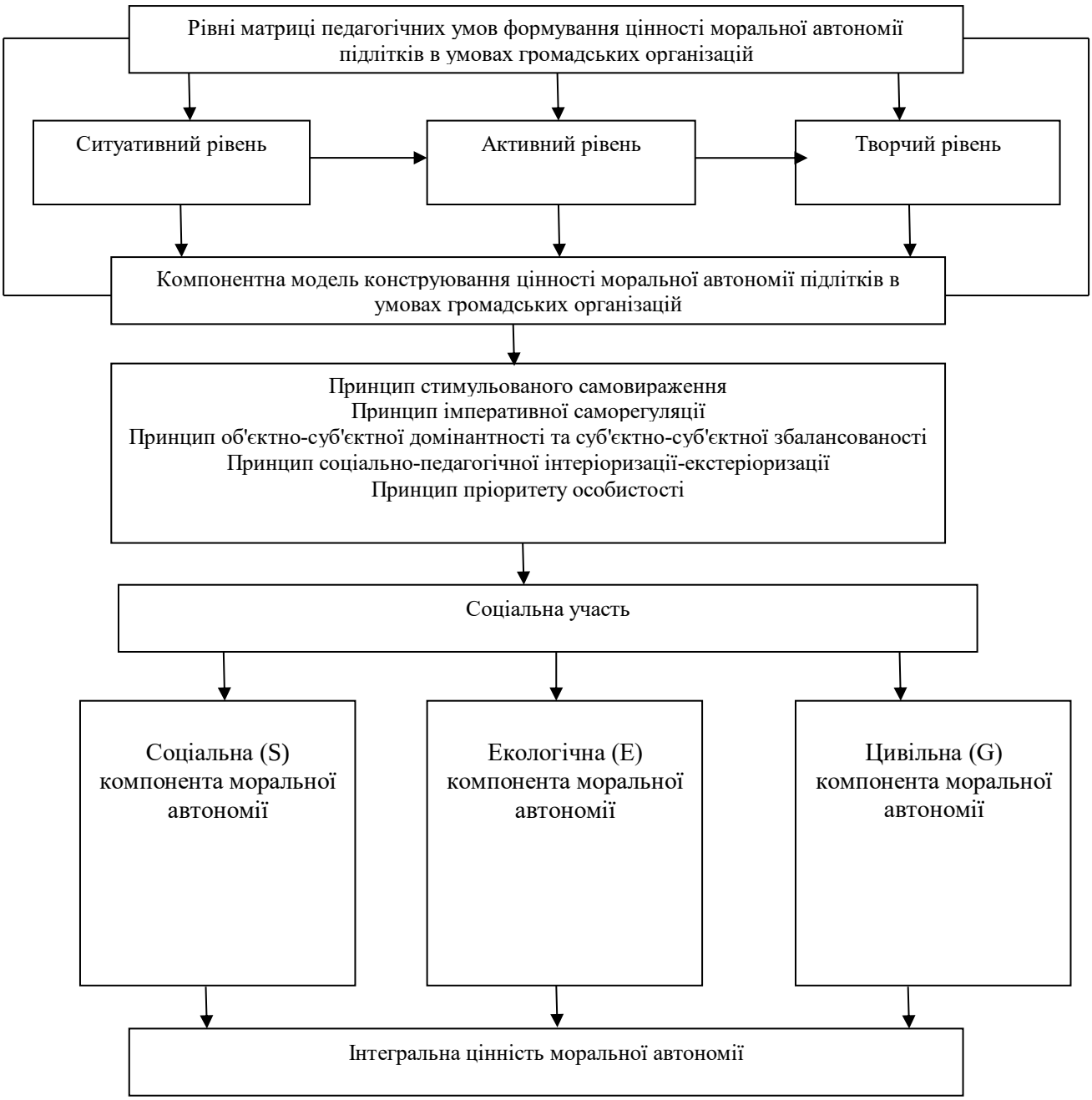

Рис. 3.4. Механізм формування інтегральної цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій

Загалом, на думку сучасних експертів, перед громадськими організаціями навчальних закладів, які є одними з найважливіших суб’єктів

соціалізації учнів, стоїть п’ять основних завдань, спрямованих на формування ключових характеристик особистості в молодіжних організаціях: 1) установки на довіру до навколишнього світу; 2) установки на самостійність та автономність, які визначають ставлення до дозволів та заборон, що згодом повинно поширюватися на моральні та правові норми; 3) моральні установки, які обмежують вседозволеність щодо своїх дій стосовно інших; 4) цінності, пов’язані з патернами культури даного соціуму; 5) комплекс уявлень про права і свободи, соціальний статус особистості та її громадянські обов’язки (Nichols, 2016). Ключовим компонентом механізму вторинної соціалізації є інститут виховання та навчання, який визначає ціннісно-смислову сутність суспільної свідомості. Важливою складовою цієї свідомості є еталони-орієнтири "правильної соціальної поведінки" (Sadowski, 2021).

Одним з основних напрямків роботи з формування цінності моральної автономії у підлітків є створення умов для формування досвіду громадянської дії. Цей процес дозволяє молодим людям не тільки усвідомлювати найважливіші цінності, що лежать в основі їхнього світогляду, але й практично реалізовувати їх, вибирати свою лінію поведінки, виражати ставлення до суспільства і до себе. Це дає можливість підліткам формувати стійку громадянську позицію, розвивати здатність до самовизначення. Такий досвід є важливим у контексті вибору та дії, оскільки він дає можливість зрозуміти, як діяти в умовах свободи, відповідальності та моральних переконань.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав ефективність розробленої методики формування цінності моральної автономії у підлітків за умов громадської організації. Слід також зазначити наявність елементів андрагогіки в запропонованому підході, а саме: великий ступінь заснованості на особистому досвіді підлітка, самонавчання, самостійний пошук та аналіз інформації, саморефлексія, досвідно-ціннісне навчання.

До виховних потенціалів творчої діяльності у формуванні цінності моральної автономії у підлітків відносяться такі:

– ціннісні, які надають можливість освоєння старшими підлітками

цінностей, які дозволяють реалізувати себе у сфері соціальних відносин;

– соціально-орієнтаційні (свідоме визначення своєї соціальної позиції, свідомий вибір своїх дій по відношенню до процесів, що відбуваються в країні, співпраця з оточуючими, самовизначення у виборі виду творчості через включення в реальну практичну діяльність, відносини з однолітками та дорослими);

– операційні (освоєння способів орієнтації у соціальній дійсності, формування способів мислення та відповідних способів громадянської поведінки, практичне вирішення організаторських завдань);

– фасилітуючі (можливість реалізації допомагаючих відносин щодо підвищення продуктивності діяльності підлітка у ситуації труднощів, формування суб'єктної позиції підлітка стосовно конкретних труднощів, реалізація педагогічної підтримки та індивідуальної педагогічної допомоги через включення старшого підлітка до творчої діяльності, нових відносин з однолітками і дорослими).

Педагогічна діяльність останнього часу доводить, що в сучасних умовах виховання існуючий раніше аспект «підпорядкування» дітей і підлітків керівниками, педагогами, заміщається більш орієнтованою на вихованців моделлю «участі та співучасті». Це стало можливим завдяки створенню нових форм і методів виховання в альтернативних середовищах з подальшим їх включенням до об'єднаного виховного процесу системи освіти. При цьому роль в організованому просторі, яку відіграють авторитетні для підлітка дорослі, часто чинить певний вплив на вибір напряму громадської діяльності дітей та підлітків.

Наше дослідження показує, що підліткові (молодіжні) громадські організації мають неабиякий потенціал формування цінності моральної автономії у підлітків. У нашому експерименті школярі, як правило, демонстрували збільшення своїх знань про життя та моральну автономію. Отримані дані мають важливе теоретичне та практичне значення, зокрема з урахуванням того, що в сучасних дослідженнях особиста автономія

розглядається як інтеріоризована форма зовнішнього регулювання, що стала саморегуляцією та отримала зовсім іншу форму (Ryan et al., 2011). Автономія не означає ізоляції людини від зовнішнього світу, а навпаки, вона характерна для особистості, яка сміливо та відкрито приймає зовнішні виклики та зріло взаємодіє із зовнішніми по відношенню до неї складовими. Автономність розуміється як синонім поняття «ефективної самостійності», як одна з найважливіших, інтегративних якостей особистості, що відображає високий ступінь сформованості системи усвідомленої саморегуляції, що і показано в проведеному нами експерименті.

Ідентифікація особистості з Людиною Цивілізації впливає на її поведінку, цінності сталого розвитку стають внутрішніми регуляторами діяльності. Таким чином, є наявним процес інтерналізації, що передбачає свідоме і активне відтворення прийнятих цінностей у своїй діяльності.

Застосування кейсів як основи експерименту забезпечило послідовність етапів. Ціннісно-пошуковий етап спрямований на формування ціннісного самовизначення старшокласників на низькому (репродуктивному) рівні сформованості. Основними елементами механізму присвоєння цінностей ESG виступили усвідомлення та осмислення, а також смислоутворення (інтеріоризація), а базовими компонентами – когнітивний та емоційно-оцінний. Ціннісно-смисловий етап спрямовано на формування середнього (перетворюючого) рівня ціннісного самовизначення особистості. Розуміння та сенсоусвідомлення (ідентифікація), як елементи психологічної основи, становлять основу для присвоєння цінності моральної автономії на даному етапі, а відповідним компонентом виступає ідентифікаційний. Прогностичний етап орієнтований на формування високого (предметно-практичного) рівня сформованості ціннісного самовизначення та моральної автономії підлітків. Прийняття цінностей ESG є ключовою складовою механізму присвоєння цінностей моральної автономії на даному етапі.

Цінність моральної автономії підлітка є провідним драйвером становлення особистості зі сформованою громадянською позицією, що

відповідає соціальним потребам, яка була б здатна орієнтуватися в найскладніших та суперечливих умовах сучасної суспільної, політичної та економічної дійсності, могла бути готова до виконання основних соціальних функцій, до суспільно-перетворювальної діяльності, тобто була повноцінним громадянином. При цьому вік старших підлітків розглядається нами як найбільш сензитивний, тому що цей вік підвищеного інтересу до світоглядних питань, набуття самостійності, вироблення поглядів на життя, людей та суспільство.

Особистісна автономія стає чинником розвитку відповідальності. Операціоналізація психологічного змісту поняття «відповідальність» та виявлення функціональної ролі ціннісно-моральної орієнтації у формуванні відповідальності у підлітковому віці спрямовані на встановлення психологічних умов, що забезпечують особистісний розвиток та моральне виховання молоді, формування людського капіталу з метою забезпечення сталого прогресивного розвитку суспільства. Формування ціннісно-смислової сфери та моральної автономії особистості визначає готовність особистості до прийняття та реалізації відповідальності щодо суспільства та самого себе.

Ціннісне самовизначення виступає однією з найважливіших умов соціалізації особистості старшокласника, інтеграції його у сучасний світ, а сформованість цього визначення підвищує інтерес старшокласника до актуальних проблем сучасного світового співтовариства.

У контексті ESG, особистість – це екзистенційне переживання свого соціально-онтологічного статусу як автономного, відокремленого (незалежного) і водночас залежного від інших. Автономія є актуалізацією особистісної свободи по відношенню до соціуму. Моральна автономія є модусом особистісного буття, який дозволяє забезпечити розкриття індивідуальних здібностей, суб'єктних і особистісних якостей і реалізацію змін бажань і потреб, скоординованих з особливостями соціального буття. В освітньому просторі ресурсами для зростання автономії як особистісної диспозиції можуть бути такі суб'єктні якості особистості, як рефлексивність,

свобода (самодетермінація, саморегуляція, самоактуалізація), відповідальність. Створення цих ресурсів оптимальною мірою можливе у межах громадських організацій, у яких самостійність і особиста моральна автономія покладено основою діяльності команд. Завдяки послідовності вищеописаних етапів залучення підлітків у діяльність громадської організації відбувається імплементація не строго педагогічного, а андрагогічного принципу – ціннісно-смислового навчання та рефлексії. На рефлексивному рівні особистості відкривається можливість подолання сформованих моделей самосвідомості, виходу за межі конфігурації ідентичності що склалася і конструювання її нових типів. Відповідальність є маркером «особистості» в людині, вона ж – критерій суб'єктності, який, у свою чергу, характеризує людину на найвищому для неї рівні активності, цілісності, автономності.

Зазвичай розрізняють моральну, утилірну та громадянську автономії. Однак концепція сталого розвитку поєднує для своїх прихильників усі ці три види автономії. Сьогодні, коли стоїть завдання виховання глобальної громадянськості, громадянська автономія є однією із засад справжньої моральної автономії особистості. Глобальна громадянськість стосується почуття приналежності до ширшої спільноти та людства загалом. Вона включає взаємозалежність та взаємопов'язаність між локальним, національним та глобальним рівнем. Зростання інтересу підлітків-учасників експерименту до глобальних проблем сталості після роботи над ЦСР-кейсами, які орієнтовані на місцевий рівень, підтверджують обґрунтованість обраного дизайну педагогічного експерименту.

При цьому основні концептуальні галузі виховання глобальної громадянськості включають такі: когнітивна (надбання знань, уміння розуміти та критично осмислювати глобальні, регіональні, національні та місцеві проблеми, їх взаємозв'язок та взаємозалежність), соціально-емоційна (володіння почуттям приналежності до людства в цілому, та відповідальністю) та поведінкова (ефективна та відповідальна діяльність на місцевому, національному та глобальному рівнях для створення більш мирного та сталого

світу). Ці концептуальні області перебувають у відповідності до запропонованих нами етапів формування цінності моральної автономії підлітків у середовищі громадських організацій.

Результати цього дослідження можуть бути використані в освітній практиці при створенні та впровадженні навчальних програм та курсів у сфері громадянської освіти, сталого розвитку, педагогіки підліткового віку, а також як методичні рекомендації для роботи волонтерських організацій та проведення просвітницьких заходів екологічного спрямування, у діяльності органів влади при розробці програм сталого розвитку.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено особливості організації, проведення та аналізу результатів експериментального дослідження, спрямованого на перевірку ефективності методики формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Визначено мету, завдання, структурні компоненти та науково-методологічне підґрунтя.

На основі конструктивістської філософії освіти, яка передбачає активну участь учнів у процесі самоконструювання знань, формування досвіду та автономної особистості, розроблено **організаційно-педагогічні умови формування цінності моральної автономії**, а саме:

1. Впровадження кейс-методів на основі цілей сталого розвитку ООН як засобу формування морального судження, громадянської активності та екологічної самосвідомості;
2. Створення навчальної громадської організації як простору соціальної взаємодії та самореалізації підлітків;
3. Використання принципів педагогічного конструктивізму для побудови навчального середовища, що сприяє розвитку автономного мислення;
4. Оцінювання результатів через діагностику за критеріями SGE-моделі моральної автономії: соціального (S), громадянського (G) та

екологічного (Е).

На основі цих умов озроблено **цілісну методику формування цінності моральної автономії підлітків**, яка включає:

1. Створення навчальної громадської організації – це модель виховного простору, де підлітки мають можливість реалізувати себе в спільній діяльності, що базується на добровільності, рівності, самоорганізації та взаємній підтримці.

2. Використання кейс-методу на основі цілей сталого розвитку ООН (ЦСР) – залучення підлітків до обговорення моральних дилем, аналізу соціальних ситуацій і розробки власних проєктів, орієнтованих на вирішення реальних проблем суспільства.

3. Використання педагогічного конструктивізму – побудова освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активного пізнання, саморефлексії та автономного вибору способів розв'язання завдань.

4. Розробка SGE-моделі діагностики – модель, що охоплює соціальний, громадянський і екологічний компоненти моральної автономії. Вона дає змогу здійснювати якісно-кількісну оцінку рівня автономії підлітків.

5. Матриця чинників, що впливають на формування цінності моральної автономії підлітків у контектсті діяльності громадських організацій (Таб. 3.5) – п'ять чинників, що системно впливають на трьох рівнях: ситуативному, фрагментарному й системному:

– організація діяльності громадської організації;

– добір навчального матеріалу;

– логіка побудови діяльності (зв'язок між громадянським вихованням і принципами сталого розвитку);

– формування пізнавального середовища;

– розвиток мотиваційної сфери та особистісного ціннісного ставлення до діяльності.

Ці елементи створюють комплексну методику, здатну забезпечити

зростання моральної автономії підлітків у форматі сучасного виховного процесу.

Застосовано інноваційні педагогічні технології, зокрема: проєктну діяльність, групові творчі ініціативи, технології самоврядування, VUCA-кейси, що відображають складність, непередбачуваність та багатоваріантність сучасного соціального середовища.

Результати експерименту підтверджують ефективність методики:

- за критерієм S (соціальний) середній бал зріс із 4–6 до 7–9;
- за критерієм G (громадянський) більшість учасників досягла 8–10 балів;
- за критерієм E (екологічний) спостерігається зростання показників із 4–7 до 8–10 балів.

Кількість учнів, які досягли рівня A та A+ (високий рівень моральної автономії), істотно зросла, що підтверджено регресійним аналізом і статистичними коефіцієнтами достовірності.

Загалом результати дослідження засвідчили ефективність розробленої методики та її позитивний вплив на формування моральної автономії підлітків як основи їхньої громадянської активності, соціальної зрілості та ціннісного самовизначення.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: [1], [2], [5], [8].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході наукового дослідження, на основі аналізу науково-теоретичної бази проблеми та результатів діагностічно-експерементальної роботи, було:

1. Теоретично обґрунтувано актуальність проблеми формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Визначено концептуальні підходи до дослідження, уточнено зміст поняття «цінність моральної автономії підлітків».

На основі філософського та педагогічного аналізу поняття моральної автономії особистості та її значущості, досліджено проблему формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Показано, що процес інтеграції моральних принципів в особистісну ідентичність розпочинається вже в ранньому підлітковому віці та триває в дорослому житті, а моральна ідентичність є важливою складовою загальної ідентичності особистості.

У межах дисертаційного дослідження особлива уваги приділяється розвитку моральної самосвідомості в старшому підлітковому віці, що відбувається значно інтенсивніше, ніж на попередніх етапах. Моральна самосвідомість, а також моральна автономія як її похідна, досягають нового якісного рівня, стаючи центральним елементом особистісної структури й основним психічним новоутворенням даного вікового періоду, яке акумулює ключові особистісні зміни. У роботі прийнято робоче визначення поняття: цінність моральної автономії підлітка як інтегральну особистісну характеристику, яка виявляється у внутрішній готовності та здатності діяти на основі власних моральних переконань, усвідомлювати та приймати етичну відповідальність за свої вчинки, орієнтуватися на загальнолюдські цінності у взаємодії з соціальним середовищем, в умовах зростаючої самостійності та самовизначення, що є ключовим фактором формування особистості.

Здійснено аналіз моделей автономії та окреслено концептуальні засади формування моральної автономії підлітків в умовах діяльності громадських організацій. Особливу увагу зосереджено на процесах формування

громадянської ідентичності та просоціальної поведінки як результатів засвоєння цінності моральної автономії.

Підліткові громадські об'єднання розглядаються як важливі чинники особистісного впливу. Цей вплив є багатовимірним: з одного боку, він забезпечує реалізацію потреб, інтересів та цілей підлітків, сприяє формуванню нових прагнень; з іншого – навчає саморегуляції, колективного вибору, що узгоджується із суспільно прийнятими нормами, цінностями й соціальними зразками поведінки.

2. Виявлено виховний потенціал громадських організацій та лідерів позаосвітніх соціальних спільнот у процесі формування цінності моральної автономії підлітків.

У дослідженні моральна автономія підлітків розглядається переважно крізь призму соціального контексту, що стало підґрунтям для організації експериментального етапу дослідження. Моральна ідентичність, разом із моральною автономією як її складовою, тісно пов'язані з проявами моральної поведінки. Зокрема, встановлено, що громадські організації, на відміну від традиційних закладів загальної середньої освіти, створюють сприятливіші умови для розвитку моральної поведінки підлітків. Цей висновок підтверджується прикладами як вітчизняної, так і зарубіжної практики.

Підліткові громадські об'єднання зазвичай мають ширший аспект завдань, ніж освітні установи. Їх діяльність ґрунтується на глибоких традиціях, місії та філософії, які передбачають волонтерство, служіння, підтримку спільнот, до яких належать самі підлітки. Крім того, організаційна структура таких об'єднань здебільшого є горизонтальною, що забезпечує вищу гнучкість управління і сприяє відкритішому, довірливому спілкуванню між учасниками.

У межах дослідження було визначено ключові принципи соціокультурної діяльності підліткових громадських організацій: 1) наявність спільної цілі діяльності; орієнтація на особистісні потреби кожного підлітка; 2) акцент на морально-психологічні якості (повага, відкритість у спілкуванні, гуманність); 3) формування та освоєння соціальних ролей; 4) створення умов для

самореалізації підлітка в межах організації; 5) задоволення широкого спектра потреб та інтересів – пізнавальних, естетичних, моральних тощо.

3. Визначено критерії, показники та рівні сформованості цінності моральної автономії підлітків в умовах діяльності громадських організацій.

У процесі підготовки експериментального етапу дослідження нами було розроблено систему критеріїв, показників та рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків, залучених до діяльності громадських організацій. Такий підхід забезпечив методологічну цілісність і валідність оцінки процесу формування моральної автономії в соціально організованому середовищі. Наголошується, що саме ціннісні орієнтації є базовим елементом категоріального апарату підліткової свідомості, впливаючи на осмислення соціальних, моральних і соціально-психологічних явищ, визначаючи критерії їхнього прийняття або відторгнення.

До основних критеріїв було віднесено сформованість соціальної, громадянської та екологічної складових автономії підлітка.

Показниками сформованості цінності моральної автономії є три рівні розвитку відповідних параметрів: високий, середній і низький.

У межах дослідження концептуалізовано та диференційовано три рівні автономії підлітків: а) ситуаційна (передбачає вибір дій або рішень, зумовлений поточними зовнішніми умовами, без глибокої рефлексії чи стабільної ціннісної основи); б) обмежена (базується на частковій внутрішній регуляції поведінки, але все ще значною мірою залежить від зовнішнього контролю або авторитетних впливів); в) справжня (означає усвідомлений, внутрішньо вмотивований і ціннісно обґрунтований вибір, що ґрунтується на сформованій моральній автономії).

Запропонована система формування цінності моральної автономії базується на комплексі педагогічних принципів, які визначають логіку виховного процесу в межах громадських ініціатив:

1. Принцип ціннісно-вмотивованого самовираження – створення умов, за яких підліток може вільно проявляти свої думки, почуття, позиції, що є основою для розвитку автономного «Я».

2. Принцип імперативної саморегуляції – формування здатності до внутрішнього контролю поведінки відповідно до власних моральних переконань.

3. Принцип домінантності об'єктно-суб'єктної взаємодії з одночасною суб'єкт-суб'єктною збалансованістю – поєднання педагогічного впливу з повагою до особистісної автономії підлітка як активного учасника процесу.

4. Принцип соціально-педагогічної інтеріоризації-екстеріоризації – поступове засвоєння зовнішніх моральних норм з подальшим їхнім перетворенням на внутрішні установки, що проявляються у поведінці.

5. Принцип пріоритету особистості – визнання неповторності та цінності кожного підлітка, орієнтація на його індивідуальні потреби, інтереси й потенціал розвитку.

Таким чином, обґрунтовано систему педагогічних умов, що враховує багатовимірну природу моральної автономії та умови її розвитку у відкритому соціальному середовищі. Це сприяє формуванню громадянської свідомості та просоціальної активності підлітків.

4. Розроблено та експериментально перевірено методику формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій.

У межах емпіричного дослідження було реалізовано багатовимірний експеримент, під час якого здійснено узагальнення традиційних моделей для n-залежних змінних. При створенні методики діагностики рівня сформованості цінності моральної автономії підлітків враховано концептуальні засади, що ґрунтуються на ідеї нелінійного характеру впливу множинних факторів. Такий підхід вимагав інтегрованого, системного аналізу, а не поетапного або компонентного розгляду.

Структура діагностичного інструментарію базувалася на адаптованій моделі ESG (екологічної, соціальної та управлінської відповідальності), що

використовується у сфері сталого розвитку. Для цілей нашого дослідження модель була модифікована у формат SGE, що охоплює три ключові складові моральної автономії: соціальну (S), громадянську (G) та екологічну (E). Підсумковий рівень сформованості визначався на основі комплексного (якісного та кількісного) аналізу, що дозволило отримати інтегральний SGE-рейтинг.

Під час експериментального етапу спостерігалася активна взаємодія учасників як у цифровому середовищі (зокрема, через Telegram-канал), так і під час офлайн-зустрічей, включно з ініційованими самими підлітками заходами. Учасники виявили здатність до самостійного осмислення та застосування ESG-підходу у зв'язку з Цілями сталого розвитку (ЦСР), працюючи з VUCA-кейсами, спеціально розробленими відповідно до динамічних умов сучасного суспільства.

Важливим результатом стало зростання рівня самоорганізації, командної взаємодії та когнітивної активності учасників. Результатом спільної діяльності став проєкт, який трансформувався у платформу громадянської участі, побудовану на принципах Web 2.0, Government 2.0 та концепції «розумного міста» як простору інтерактивної взаємодії між громадянами й владою.

Загалом участь у роботі з кейсами, пов'язаними з ЦСР, сприяла не лише підвищенню інтересу до соціально значущих проблем, а й суттєво вплинула на розвиток моральної автономії підлітків. Це підтверджено результатами постекспериментальної діагностики.

Отримані емпіричні дані свідчать про тісний взаємозв'язок між формуванням цінності моральної автономії та інтеграцією ESG-парадигми й ЦСР. У сучасному контексті моральна автономія є неможливою без усвідомлення системного зв'язку соціального, громадянського та екологічного компонентів. Таким чином, розвинена моральна автономія, яка включає розуміння принципів сталого розвитку, є основою становлення компетентної, соціально відповідальної особистості, здатної відповідати на виклики XXI століття.

У межах формувального експерименту реалізовано авторську методику, яка включала тренінгові заняття, ігрові практики морального вибору, ситуації

морального діалогу, проєктну діяльність. Результати експерименту засвідчили статистично значуще зростання рівня моральної автономії підлітків: у контрольній групі високий рівень було зафіксовано у 21% учасників, тоді як в експериментальній – у 43%.

Особливої уваги заслуговує рівень рефлексії учасників експериментальної групи, які під час моделювання моральних дилем (конфлікт інтересів, допомога незнайомцю тощо) демонстрували здатність до аргументованого морального вибору, що свідчить про зростання рівня моральної свідомості.

Водночас проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових пошуків є:

– розроблення педагогічних стратегій формування моральної автономії в інклюзивному освітньому середовищі;

– вивчення гендерних особливостей розвитку моральної автономії у підлітковому віці;

– дослідження взаємозв’язку між моральною автономією та цифровою громадянськістю підлітків;

– адаптація авторської методики до умов формальної освіти та програм неформального навчання.

Окреслені напрями є надзвичайно актуальними з огляду на сучасні суспільні виклики, потребу у вихованні морально зрілих громадян і розбудову демократичного громадянського суспільства в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алєксєєва, Ю. (2009). Особливості розвитку когнітивного компонента моральної самосвідомості підлітка. *Проблеми Загальної та Педагогічної Психології: Збірник Наукових Праць Інституту Психології ім. Г. С. Костюка АПН України, XI*(5), 7-16.

Безпалько, В. (2009). Дитячі громадські організації в системі соціального виховання. Збірник наукових праць, випуск 13, книга ІІ, «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді», 208-214.

Березовська, Л. & Колодчак, Х. (2019). Соціалізація учнівської молоді в діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій. *Освітній Простір України, 16,* 137-143.

Бех, І. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання*. К.: Либідь.

Бех, І. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку: *Навчальний посібник*. К. : Академвидав. 256 с.

Бех, І.Д. (2012). Особистісно орієнтована освіта: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь.

Бітель, Ю. Р. (2023). Роль громадського суспільства у формуванні політичної системи країн Балтії: порівняльний аналіз. *Актуальні проблеми філософії та соціології.*

Булах, І. & Кулагіна, Л. (1998). Особливості соціального вибору ціннісних орієнтацій у підлітків. *Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Збірник наукових праць*. Київ, Дрогобич, 46-51.

Булах, І. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. К., 2004. 466 с.

Булах, І., & Алєксєєва, Ю. (2003). *Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка: Навчально-методичний посібник*. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Головенько, В. (1997). Український молодіжний рух у ХХ столітті. К.:

А.Л.Д.

Грицюта, О.Ф. (2021). Виховання моральних цінностей у підлітків в умовах літніх таборів відпочинку : дис. … канд пед. наук : 13.00.07 Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Сєвєродонецьк. 268 с.

Гуслякова, Н. (1993). Ідеальні ціннісні орієнтації сучасних підлітків. *Рідна Школа, 8,* 11-14.

Журба, К. (2023). Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 5(1), 1-6. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123

Журба, К., Бех, І., Докукіна, О., Федоренко, С. & Шкільна, І. (2019). Національно-культурна ідентичність у становленні підлітка. Монографія Національна Академія Педагогічних Наук України, Інститут Проблем Виховання. Київ

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/

Зимянський, А. (2009). Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка. *Збірник Науових Праць Інституту Психології ім. Г. С. Костюка АПН України, XI*(5), 129–135.

Ічанська, О. (2002). Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис. канд. пед. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.

Кириченко, Т. (2001). Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ.

Клочек, Л. (2005). Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманов, Київ.

Коваль, Л. (2019). Моральне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема. *Освітній дискурс*, № 3(28), с. 33–37.

Корнієвський, О. & Якушик, В. (1997). *Молодіжний рух та політичні об'єднання в сучасній Україні*. К.: Київське братство.

Костюк, Г. (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.

Кравченко, Т. & Чупрун, Н. (2021). Психолого-педагогічні особливості соціалізації старших підлітків в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Наукові часописи Університету, Серія 15, Вип. 4К (132). URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41747

Кремень, В. (2008). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка.

Кузнєцов, М. & Особливець Я. (2013). Емоційно-вольові та особистісні особливості впевненої поведінки. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. № 46. Ч. І. Харків : ХНПУ. С. 96–109.

Лаппо, В. (2018). *Теоретико-методичні засади формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу* : дис. … доктора психол. наук: Інститут проблем виховання, Київ.

Левченко, Н. & Калюженко А. (2019). Молодіжні громадські організації як чинник формування соціальної активності молоді: правові засади. *Соціальна робота та соціальна освіта*. Вип. 3, 133-141.

Лісовець, О. (2011). *Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України*. К: Академія.

Ляпунова, В. & Атрошенко, Т. (2021). Методичні засади формування соціального досвіду учнів старшого підліткового віку в умовах позакласної виховної роботи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 1(26), 71-77.

Ляпунова, В. & Бунчук О. (2024). Громадські організації як умова розвитку соціальної активності підлітків. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2(32),

Мазур, С. & Шевченко С. (2024). Формування цінності моральної автономії підлітків як передумова подальшого розвитку гнучких умінь (soft skills). Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика: *матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Глухів, 22 лютого 2024 року)* / за науковою редакцією д-ра пед. наук, професора Бірюк Людмили Яківни. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 217-220. https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/13581/

Мазур, С. (2021). Формування цінності моральної автономії підлітків як науково-педагогічна проблема. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія: Педагогіка. 2(27). 161-166. https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/view/3076

Мазур, С. (2023). Автономія та моральність особистості як психолого-педагогічна проблема. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки: матеріали Х Всеукраїнської науково-практичної студентської Інтернет-конференції* (31 березня 2023 року). м. Київ, 368-372. https://drive.google.com/drive/folders/1qyR6U0dqDG_7mrud7CdRR5uqiRlfWEwo

Мазур, С. (2023). Моральна автономія підлітків у соціальному контексті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць* / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. Випуск 91. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 160-165. https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/91/33.pdf

Мазур, С. (2023). Системний підхід у формуванні автономії особистості та моральної автономії у підлітків в школі та у позашкільній громадській діяльності. Культура, освіта та суспільство: виклики часу та стратегії розвитку в нових реаліях: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (28 квітня 2023 року). Аліканте (Іспанія) – Одеса – Запоріжжя, 8-12. https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/12864/

Мазур, С. (2023). Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. *Науковий вісник Мелітопольського*

державного педагогічного університету Серія: Педагогіка, 2 (31), 178-182. https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/13480/

Мазур, С. (2025). Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій: особливості та характеристика експериментального дослідження. *Актуальні питання гуманітарних наук*: / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», Вип. 83. Том. 2. 331-337. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-2-49

Мінаков, М. (2008). Діяльність університету: між науковим універсалізмом та українським трайбалізмом. *Дух і літера. № 19. Спеціальний випуск «Університетська автономія»*. Київ: Дух і літера. С. 84-92.

Носова, Г. (2018). Втрата ідентичності – міф чи реальність. *Філософія та гуманізм.* №8. 45–52.

Окольнича, Т. & Костенко, Л. (2022). Розвиток ідеї громадянськості особистості в історичний ретроспективі. *Наукові записки. Випуск 204.Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 41–47.

Поліщук, Ю. (2003). Соціалізація молоді у контексті діяльності громадських молодіжних об'єднань. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні та за рубежем* : матеріали міжн. наук.-практ. конф-ї 5-6 травня 2003 року. Ужгород.

Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 № 1341 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text

Проєкт «CITEGO – Civic Participation of Youth in Tartu», Estonia. (**2023–2025).** URL: https://eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/EE-ACTIVECITIZENS-0005?utm_source=chatgpt.com

Проєкт «LiJOT – Lithuanian Youth Council», 2025 р. URL: https://lijot.lt/en/

Проєкт «Youth Parliament – Saeima of the Republic of Latvia», 2025 р. URL: https://www.saeima.lv/en/involvement-of-society/youth-parliament

Савчин, М. (2005). Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості

та самосвідомості особистості. *Педагогіка і Психологія Професійної Освіти, 4,* 115–131.

Скальська, Д. (2012). Екзистенціальна філософія: пізнання людських реалій та цінностей. *Прикарпатський вісник НТШ. Сер.: Думка, 3,* 100–108.

Слижук, О. (2020). Психолого-педагогічні аспекти сприйняття підлітками сучасної української літератури. *Педагогічний альманах*, (44), 72–77. URL: https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/20

Слюсар, В. (2012). *Феномен свободи в культурній самореалізації особистості* : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Соболь, О. М. (2017). Підлітки. Ідентичність та життя в глобальному суспільстві. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80(1). 107-110.

Сухомлинський, В. (1977). Вибрані твори: у 5-ти т. К. : Рад. школа, Т. 3.

Сухомлинський, В. О. (1970). Народження громадянина. Київ: Рад. шк.

Терещенко, С. (2019). Змістовні характеристики креативності підлітків у контексті сучасних методологічних підходів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 27. 121-127.

Тернопільська, В. (2014) Моральна самосвідомість старшокласника (загальна характеристика та особливості формування) *Наукове електронне видання «Освітологічний дискурс»*. № 4(8). URL: http://www.od.kubg.edu.ua.

Титаренко, Т. (2003). Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К., 376 с.

Титаренко, Т. (2020). Ландшафти особистісних трансформацій унаслідок травматичного воєнного досвіду. *Український психологічний журнал.* 13, 209-222.

Ткачук, М. (2019). Теоретичні основи ціннісного підходу до виховання. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип.4, 144-149.

Указ Президента України: Про Національну молодіжну стратегію до 2030 року. (2021). (Затверджено: 12 березня 2021 року № 94/2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/94/2021#Text.

Указ Президента України: Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. (2019). (Затверджено: 30 вересня 2019 року № 722/2019). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text.

Філіпчук, Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: Монографія*. Чернівці: Друк Арт.

Чайка, Г.В. (2019). Особистісна автономія і позитивні стосунки з іншими у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Том. VI, Вип. 15. 357-367.

Чайка, Г.В. (2020). Психологічні характеристики, що впливають на особисту автономію, як чинник психологічного благополуччя. *Психологічний часопис*, 6(1), 18-28.

Черниш, Н. (2003). *Соціологія. Курс лекцій*. Львів: Кальварія.

Шайгородський, Ю. (2007). Суспільна мораль як система цінностей. Правові засади захисту особистісних цінностей та суспільної моралі. Уклад.: Шайгородський, К. Меркотан. К.: Укр. Центр Політ. Менеджменту, 5-20.

Шевченко, Ю. (2019). Філософсько-педагогічній аналіз формування і розвитку культурних цінностей в інформаційному суспільстві. Digital Economy and Digital Society / edited by Tetyana Nestorenko and Magdalena Wiezbik-Stronska. Katowice School of Technology Monograph 22. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 204-214.

Шкільна, І. (2014). Виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукова проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді,* 2(18), 413-421.

Шкільна, І. (2017). Теоретичний аспект формування національно-культурної ідентичності у старших підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.*

Ямшинська, Н. & Невкіпілова, О. (2019). Освітній процес у контексті ідей конструктивізму. *Інноваційна Педагогіка*, 11(2), 191-195.

Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1423-1440.

Althof, W., & Berkowitz, M. (2006). Moral education and character education: Their relationship and their roles in citizenship education. Journal of Moral Education, 35, 495- 518

Andersen, K. (2007). A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen. Perspectives on Politics - PERSPECT POLIT. 5. 10.1017/S1537592707071150.

Antunes, M., & Correia, L. (2016). Educar para a autonomia de vida: uma intervenção com crianças/jovens institucionalizados. In: Conferencia llevada a cabo en el XIII, eds C. Acevedo (Presidencia), fronteiras, diálogos e transições na educação (Viseu: Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)), pp. 276-282.

Armon, C. (1995). Moral judgment and self-reported moral events in adulthood. *Journal of Adult Development, 1*, 49-62.

Arthur, J. (2021). *The formation of character in education*. Routledge.

Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis *Filosófico XXXV*, 13–26.

Aquino, K. & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 1423-1440.

Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 703-718. doi:10. 1037/a0022540

Bacter, C., & Mark, C. (2016). Students' involvement in social volunteering. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, 9*(58), 81-88.

Ballard, P. J., Caccavale L., Buchanan C. M. (2014). Civic orientation in cultures of privilege: What role do schools play? *Youth & Society, 47*, 70-94.

Ballard, P. J., Malin, H., Porter, T. J., Colby, A., & Damon, W. (2015).

Motivations for civic participation among diverse youth: More similarities than differences. *Research in Human Development, 12*(1–2), 63-83.

Banks, J. (Ed.). (2017). C*itzenship educaton and global migraton*. Washington, DC: AERA.

Barker, J. (2014). Alone together: the strategies of autonomy and relatedness in the lives of homeless youth. *Journal of Youth Studies, 17,* 763-777.

Barrett, M., & Pachi, D. (2019). *Youth civic and political engagement (Adolescence and Society).* Routledge.

Beck, A. T., Epstein, N., Harrison, R., & Emery, G. (1983). Development of the sociotropy - Autonomy Scale: A measure of personality factors in psychopathology. Philadelphia, PA: Unpublished Manuscript, Center for Cognitive Therapy, University of Pennsylvania Medical School.

Behar, J., & Forns, M. (1984). Hábitos de autonomía en adolescentes de 8 de EGB evaluado mediante EDPS/74. *Cuadernos de Psicología, 2*, 35-58.

Bekker, M. H. J., & van Assen, M. A. L. M. (2006). A short form of the autonomy scale: properties of the autonomy-connectedness scale. *Journal of Personality Assessment, 86*, 51-60. doi: 10.1207/s15327752jpa8601_07

Bentahila, L., Fontaine, R., & Pennequin, V. (2021). Universality and Cultural Diversity in Moral Reasoning and Judgment. *Frontiers in Psychology*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764360

Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor.

Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, *9*(2), 291-319.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. (2007). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Journal of Research in Character Education, 5*(1), 29-48.

Berkowitz, M. W., & Puka, B. (2009). Dissent and character education. In M. Gordon (Ed.), Reclaiming dissent: Civic education for the 21st century (pp. 107-130).

Boston, MA: Sense Publisher.

Berkowitz, M. W. (2011a). What works in values education. *International Journal of Educational Research, 50*(3), 153-158.

Berkowitz, W. (2011b). Leading schools of character. In A. Blankenstein, & P. D. Houston (Eds.). Leadership for justice and democracy in our schools (pp. 93-121). New York, NY: Sage.

Berkowitz, M. W. (2012a). Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), Educational Psychology Handbook (pp. 247- 264). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Berkowitz, M.W. (2012b). *You can't teach through a rat: And other epiphanies for educators.* Boone, NC: Character Development Group.

Berkowitz, M. W., Althof W., & Bier, M. (2012). The practice of prosocial education. In P. Brown, M. Corrigan, & Higgins-D'Alessandro, (Eds.). The handbook of prosocial education (pp. 71- 90). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. (2007). What works in character education: A researchdriven guide for educators. *Journal of Research in Character Education, 5*(1), 29- 48.

Berkowitz, M. W., & Puka, B. (2009). Dissent and character education. In M. Gordon (Ed.), Reclaiming dissent: Civic education for the 21st century (pp. 107- 130). Boston, MA: Sense Publisher.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action. *Developmental Review, 3*(2), 178–210. 10.1016/0273-2297(83)90029-1

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. *Morality, Moral Behavior, and Moral Development, 128*, 39.

Bock, T., & Samuelson, P. L. (2015). Educating for Moral Identity: An analysis of three moral identity constructs with implications for moral education. *Journal of Research in Character Education, 10*(2), 155.

Boudon, R. (1995). Sens et raisons: théorie de l'argumentation et sciences humaines. *Hermès La Revue, 16*, 29-43. doi: 10.4267/2042/15180

Boys and Girls Clubs Impact Report, 2021. https://bgclubcva.org/2021-impact-

report/

Brosch, T., Patel, M. K., & Sander, D. (2014). Affective influences on energy-related decisions and behaviors. *Frontiers in Energy Research, 2*, 1-12. doi:10.3389/fenrg. 2014.00011

Bryant, R. (2015). *The international handbook of political ecology*. Edward Elgar Publishing.

Bussières, E. L., Dubé, M., St-Germain, A., Lacerte, D., Bouchard, P., Allard, M. (2015). L'efficacite et L'efficience des Programmes D'accompagnement des Jeunes vers L'autonomie et la Preparation a la vie D'adulte. Rapport de reponse rapide, UETMISS, CIUSSS de la Capitale-Nationale, installation Centre jeunesse de Québec.

Bustamante, L. A., Fernández, M., & Demo Di Giuseppe, V. (2014). Universidad, construcción de la identidad social y desarrollo de la autonomía: representaciones sociales acerca del título universitario. *Revista Abra, 34*, 1-12. doi: 10.15359/abra.34-49.1

Caetano, L., de Souza, J., da Silva, C., Choi, P. (2019). Moral educational conceptions of children and adolescents: dialogue between the moral judgment theory of Piaget and the social domain theory of Turiel. *Educasao e Pesquisa, 45*, e193129. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945193129

Cagne, R., Wager, W., Golas, K., Keller, J. (2004). *Principles of instructional design*. Cengage Learning.

Cáliz, N., Jaimes, M., Martínez, L., & Fandiño, V. (2013). Autonomía y calidad de vida de adolescentes en condición de desplazamiento forzoso en la localidad de suba, Bogotá. *Avances en Enfermería, 31*, 87-102.

Campione-Barr, N., Lindell, A., Short, S., Greer, K., Drotar, S. (2015). First- and second-born adolescents' decision-making autonomy throughout adolescence. *Journal of Adolescence, 45,* 250-262.

Carpendile, J.I.M. (2000). Kolilberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review, 20*, 181-205.

Cemalcilar, Z. (2009). Understanding individual characteristics of adolescents who volunteer. *Personality and Individual Differences, 46*(4), 432-436.

Chaparro, M. P., & Grusec, J. E. (2015). Parent and adolescent intentions to disclose and links to positive social behavior. *Journal of Family Psychology, 29*(1), 49-58.

Chapman, J. G., & Morley, R. (1999). Collegiate service-learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 18*, 19–33.

Charles River Editors (2018). *The Boy Scouts: The History and Legacy of the World's Most Popular Youth Organization*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Choudhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 4*(2), 1-16.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., et al. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1516–1530.

Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. & Corngold, J. (2007). *Educating for democracy: Preparing undergraduates for responsible political engagement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Coleman, S. & Rowe, C. (2005). Remixing citizenship: democracy and young people's use of the internet a report for the Carnegie Young People's Initiative.

Conill, J. (2013). La invención de la autonomía. *Eidon, 39*, 2-12. doi: 10.13184/eidon.39.2013.2-12

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Côté, J. E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coulbaut, C. (1981). Une épreuve de développement psychosocial. *L'orient. Scol. Prof., 10*, 31-68.

Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence, 35*, 521-532.

Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Developmental Perspectives*, *11*, 145–150. doi: 10.1111/cdep.12226.

Crocetti E., Jahromi P., Meeus W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 521-532.

Cui, P., Mao, Y., Shen, Y., Ma, J. (2021). Moral Identity and Subjective Well-Being: The Mediating Role of Identity Commitment Quality. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 9795.

D'Angelo, O. (2013). Autonomía de la persona y represión psicológica y contextual: Complejidad y dimensiones emancipatorias. *Alternativas Cubanas en Psicología, 1,* 51-59.

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewitz (Eds.). Morality, moral behavior, and moral development (pp. 109- 127). New York, NY: Wiley.

Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life.* New York, NY: Free Press.

Damon, W., & Gregory, A. (1997). The youth charter: towards the formation of adolescent moral identity. *Journal of Moral Education, 26*(2), 117- 130.

Deaton, A. (2018). *VUCA tools for a VUCA world: Developing leaders and teams for sustainable results*. DaVinci Resources.

Derryberry, W. P., & Thoma, S. J. (2005). Functional differences: comparing moral judgment developmental phases of consolidation and transition. *Journal of Moral Education, 34*(1), 89–106. doi:10.1080/03057240500049372

Dornbusch, S. M., Herman, M. R., & Morley, J. A. (1996). Domains of adolescent achievement. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), Psychosocial development during adolescence (pp. 181–231). Thousand Oaks, CA: Sage.

Duineveld, J., Parker, P., Ryan, R., Ciarrochi, J., Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Development Psychology, 53*, 1978-

1994.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence 15*(3), 235-260.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.

Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Rev. Latinoam. Cien. Soc. Niñez y Juventud, 13*, 749-766.

European Education Area (2023). *Learning for the green transition and sustainable development*. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition

Eysenk, H. (1960). The development of moral values in children: The contribution of learning theory. *The British Journal of Educational Psychology, 30*(1), 11-21.

Fedorenko Svitlana, Voronina Hanna, Zhurba Kateryna (2020). School-family Interaction in Forming Adolescents' National Identity: the Ukrainian Pedagogical Experience. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională.* Volume 12, Issue 4, pages: 189-204. doi.org/10.18662/rrem/12.4/341

Fernández-García, A. F. (2016). Metateoría sobre la Juventud en dificultad social. Transición a la vida adulta. *Revista Posgrado y Sociedad, 14*, 29-37. doi: 10.22458/rpys.v14i2.1629

Ferreira, A. C., Santos, E. R., & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*, 199-208.

Ferrer-Wreder, L., & Kroger, J. (2019). *Identity in adolescence: The balance between Self and Other*. Routledge.

Fischer, R. (2019). *Personality, value, culture*. Cambridge University Press.

Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children, 20*(1), 159–179.

Flanagan, C., Levine, P., & Settersten, R. (2009). Civic engagement and the

changing transition to adulthood. Boston: CIRCLE report and College for Citizenship and Public Service, Tufts University.

Forgas, J., & Williams, K. (2003). *The social Self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives*. Psychology Press.

Franklin-Hall, A. (2013). *On Becoming an Adult: Autonomy and the Moral Relevance of Life's Stages. The Philosophical Quarterly, 63*(251), 223–247. doi:10.1111/1467-9213.12014

Freire, P. (1985). The *politcs of educaton: Culture, power and liberaton*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Frimer, J. A., & Walker L. J. (2008). Towards a new paradigm of moral personhood. *Journal of Moral Education, 37*(3), 333- 356.

Frimer, J. A., & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: An empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology, 45*(6), 1669-1681.

Furman, R., Jackson, R., Downey, E., Shears, J. (2003). Social constructivist practice with youth. *Child and Adolescent Social Work Journal, 20*(4), 264-275.

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

García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, *4*, 48-58.

Garberoglio, C. L., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M., Caemmerer, J. M. (2017). The antecedents and outcomes of autonomous behaviors: Modeling the role of autonomy in achieving sustainable employment for deaf young adults. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*, 107-129.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., Jorgensen, T., ten Dam, G. (2015). Citizenship development of adolescents during the lower grades of secondary education. Journal of Adolescence, 45, 89-97.

Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.

Gilligan, J. (1976). Beyond Morality: Psychoanalytic Reflections on Shame,

Guilt and Love. In: T.Liskona (Ed.), Moral development and Behavior. N. Y.: Holt & Gilligan. C. (1977) In a different voice: Women's conceptions of self and morality, Harvard.

Glatz, T., & Buchanan, C.M. (2015). Change and predictors of change in parental selfefficacy from early to middle adolescence. *Developmental Psychology, 51*(10), 1367-1379.

Goethem, A., van Hoof, A., van Aken, M., Raaijmakers, Q., Boom, J., de Castro, B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. Journal of Adolescence, 35(3), 509-520.

Greene, R. R. (1994). *Human behavior theory: A diversity framework*. New York: Aldine de Gruyter.

Guidano, V. F. (1995). A constructivist outline of human knowing processes. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 89–102). New York: Springer

Haidt, J., & Kesebir, S. (2010). "Morality," in Handbook of Social Psychology. Vol. 2. 5th Edn. eds. T. Fiske, D. T. Gilbert and G. Lindzey (John Wiley and Sons, Inc.), pp. 797–832.

Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science, 316,* 998–1002. doi: 10.1126/science.1137651

Hamilton, F. (1996). *Social problems and social contexts in Adolescence: Perspectives across boundaries*. De Gruyter.

Han, H., Ballard, P., & Choi, Y. (2019). Links between moral identity and political purpose during emerging adulthood, Journal of Moral Education, DOI: 10.1080/03057240.2019.1647152

Hannah, S., Thompson, R., & Herbst, K. (2018). Moral identity complexity: Situated morality within and across work and social roles. *Journal of Management, 46*(5). https://doi.org/10.1177/0149206318814166

Hanson, R., & Carlson, R. (1972). *Organizations for children and youth*. Prentice Hall.

Hardy, S. A., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Olsen, J. A., & Lawford, H. L. (2011).

Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood. International Journal of Behavioral Development, 35(2), 125–135.

Hardy, S., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives, 5*(3), 212-218.

Hardy, S.A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development, 48*(4), 232–256. 10.1159/000086859

Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., Hickman, J. R. (2013). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, *50*, 45-57.

Harris, A. (2019). Leadership emergence through volunteerism: A case study of late adolescent exemplars. *Journal of Leadership Education, April*, 1-16.

Hart, D. (2005). The development of moral identity. Nebraska Symposium on Motivation. *Nebraska Symposium on Motivation, 51*, 165-196.

Hart, D., & Matsuba, M. K. (2007). The development of pride and moral life. In J. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 114–133). New York, NY: Guilford Press.

Hart, D., Matsuba, M. K., & Atkins, R. (2008). The moral and civic effects of learning to serve. In Nucci L. P., Narvaez D. (Eds.), *Handbook of moral and character education* (484-499). New York, NY: Routledge.

Hauber, K. (2007). Assessing identity as the meaningfulness of meanings: The Flensburg Identity Status Interview (FISI). In Watzlawik M., Born A. (Eds.), *Capturing identity: Quantitative and qualitative methods* (pp. 15-22). Lanham, MD: University Press of America.

Hein, V., & Jõesaar, H. (2015). How perceived autonomy support from adults and peer motivational climate are related with self-determined motivation among young athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 193-204.

Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory. A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition, 3*, 51-76.

Horn, A. S. (2012). The cultivation of a prosocial value orientation through community service: An examination of organizational context, social facilitation, and duration. *Journal of Youth Adolescence*, *41*, 948-968.

Hwang, J. (2021). *How do humans become moral?: Social domain approach to moral development*. GRIN Verlag.

Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., and Grazia Lo Cricchio, M. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development, 22*, 1-13. doi: 10.1007/s10804-014-9196-8

Jaspers, K. (1971). *Philisophy of existence*. University of Pennsylvania Press.

Jensen, L. (2015). *Moral Development in a Global World: Research From a Cultural-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 260.

Jodelet, D. (2009). O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Soc. Estado, 24*, 679-712.

Jones, J. N., Warnaar, B., Bench, J., Stroup, J. (2014). Promoting the development of moral identity, behavior, and commitment in a social action program. *Journal of Peace Education, 11*(2), http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.898626

Kaes, R. (2015). "Le modèle de l'appareil psychique groupal." In: D. R. Kaes, ed. *L'extension de la Psychanalyse: Pour une Métapsychologie de Troisième Type*. Paris: Dunod, pp. 137–160.

Kamenova, D., Romanovska, Yu., & Boyko, A. (2023). *Educational space: Post-non classical perspectives*. Publishing Center of Varna University of Management.

Kiang, L., & Bhattacharjee, K. (2018). Developmental change and correlates of autonomy in asian american adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 410-421. doi: 10.1007/s10964-018-0909-3

Kinloch, V., Nemeth, E., & Patterson, A. (2015). Reframing service-learning as learning and participation with urban youth. *Theory Into Practice, 54*, 39-46.

Knefelkamp, L. L. (2008). Civic identity: Locating self in community. *Diversity & Democracy, 11*(2), 1-3.

Kocabiyik, O. O, & Kulaksizoğlu, A., (2014). A qualitative survey examining the moral identities of young adults. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(3), 851- 858.

Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development. Vol.2. The psychology of moral development*. San-Eraneiseo.

Krakov, H., & Pachuk, C. (1998). *Tres espacios psíquicos. Diccionario de Psicoanálisis de Las Configuraciones Vinculares*. Buenos Aires: Editorial Del Candil.

Krettenauer, T. (2017). Pro-environmental behavior and adolescent moral development. *Journal of Research on Adolescence, 27*(3), 581-593.

Krettenauer, T., & Casey, V. (2015). Moral identity development and positive moral emotions: Differences involving authentic and hubristic pride. *Identity, 15,* 173-187. doi:10.1080/15283488.2015.1023441

Krettenauer, T., & Hertz, S. (2015). What develops in moral identities? A critical review. *Human Development*, *58*(3), 137–153. https://www.jstor.org/stable/26765104

Krettenauer, T., & Jia, F. (2013). Investigating the actor effect in moral emotion expectancies across cultures: A comparison of Chinese and Canadian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology, 31*, 349-362.

Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains. *Journal of Adolescence, 11,* 49–64.

Kulakova, A.B. (2018). Generation Z: Theoretical aspect. *Issues of Territorial Development, 2*(42), 1-10.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.). *Moral Development, self, and identity* (pp. 189- 212). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lapsley, D., & Hardy, S.A. (2017). Identity formation and moral development in emerging adulthood. In: Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., editors. *Flourishing in Emerging Adulthood: Positive Development During the Third Decade of Life.* Oxford University Press; New York, NY, USA: 2017, pp. 14-39.

Lefebvre, J.P., & Krettenauer, T. (2019). Linking Moral Identity with Moral Emotions: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, *23*, 444–457. doi: 10.1177/1089268019880887.

Levingston, J. (2009). *Sowing the seends of character: The moral education of adolescents in public and private schools*. Praeger.

Levinson, M. (2010). The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions. In L. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), Handbook of research on civic engagement (pp. 331–361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.

Lies, J., & Bock, T. (2008). What does it take to give? Moral identity, moral reasoning and religiosity as predictors of civic engagement. In F. K. Oser, & W. Veugelers (Eds.), Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values. Rotterdam: Sense Publishers.

Lind, G. (2016). *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos Verlag.

Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 663-676.

Losier, G. F., Perreault, S., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (2001). Examining individual differences in the internalization of political values: Validation of the self-determination scale of political motivation. *Journal of Research in Personality, 35*(1), 41–61

Luyckx, K., Bogaerts, A., Claes, L., Buelens, T., Verschueren, M., Palmeroni, N., Bastiaens, T. (2021). Identity synthesis and confusion in early to late adolescents: Age trends, gender differences, and associations with depressive symptoms, *Journal of Adolescence, 87*(1), 106-116.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 605-618.

Ma, Y., Ma, C. & Lan, X. (2022). A person-centered analysis of emotional-

behavioral functioning profiles in adolescents: Associations with teacher autonomy support and growth mindset. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03163-2

Mahoney, M. J. (1995). Theoretical developments in the cognitive and constructive psychotherapies. In: M. J. Mahoney (Ed.), *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice* (pp. 3–19). New York: Springer.

Majorano, M., Musetti, A., Brondino, M., Corsano, P. (2015). Loneliness, emotional autonomy and motivation for solitary behavior during adolescence. *Journal of Child and Family Studies, 24,* 3436-3447. doi: 10.1007/s10826-015-0145-3

Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development, 58*(2), 103–130.

Malin, H., Han, H., & Liauw, I. (2017). Civic purpose in late adolescence: Factors that prevent decline in civic engagement after high school. *Developmental Psychology, 53*, 1384–1397.

Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B., & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence, 24*, 186–199.

Malti, T. (2013). *Adolescent emotions: Development, morality, and adaptation. New directions for youth development*. Jossey-Bass.

Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*, 397–412.

Mann, J., & Casebeer, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice, 11,* 85-96.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Adelson J. (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York, NY: Wiley.

Marcia, J.E. (*1966*) Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social

psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503

Marshall, J. C., Caldwell, S. D., & Foster, J. (2011). Moral education the CHARACTER plus way. *Journal of Moral Education, 40*(1), 51-72.

Marta, E., & Pozzi, M. (2007). *Psicologia del volontariato*. [Psychology of volunteerism]. Roma: Carocci

Marta, E., & Scabini, E. (2003). *Giovani volontari*. [Young volunteers]. Firenze: Giunti.

Matsuba, M. K., Hart, D., & Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality, 41*, 889–907. doi:10.1016/j.jrp.2006.11.001

Matthews, M. D. (2018). *Nurturing character self-awareness in teens*. Psychology Today.

Maxwell, B. (2011). Personality, identity, and character: explorations in moral psychology. *Journal of Moral Education, 40*, 136–138. doi: 10.1080/03057240.2011.541998

May, T. (1998). *Autonomy, authority and moral responsibility*. Springer.

Mazo, H. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombia Ciencias Soc., 3,* 115–131.

Mazur, Svitlana (2023). Philosophical framework for diagnostic value of moral autonomy of adolescents. Quality of Life in Global and Local Contexts: Values, Innovation, and Multidisciplinary Dimensions. Monograph. Scientific editors: Nestorenko T., Pokusa T. Opole: The Academy of Applied Sciences – Academy of Management and Administration in Opole, p.p.608-619. file:///C:/Users/Administrator/Downloads/Mono_Opole.pdf

Mazur, Svitlana (2024). Freedom and self-sufficiency of the individual in the formation of positive moral autonomy. Slovak international scientific journal. №83, 83-85. https://zenodo.org/records/11189044

McAdams, D. P., & Cox, K. S. (2010). Self and identity across the lifespan. In A. Freund, & R. Lerner (Eds.). Handbook of Lifespan Development (pp. 158-207).

New York, NY: Wiley.

McNeil, J., & Helwig, C. C. (2015). Balancing social responsibility and personal autonomy: Adolescents' reasoning about community service programs. *The Journal of Genetic Psychology*, 176, 349-368.

Meeus, W. (2011). The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010: A Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 75-94.

Metzger, A., & Smetana, J. G. (2010). Social cognitive development and adolescent civic engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 221–248). John Wiley & Sons.

Michelsen, E., Zaff, J. F., & Hair, E. (2002). *Civic engagement programs and youth development: A synthesis*. Washington, DC: Child Trends

Miranda, Y., & James, Y. (1996). Community Service and Political-Moral Identity in Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 271-284.

Misch, A., Kristen-Antonow. S., & Paulus, M (2021). A question of morals? The role of moral identity in support of the youth climate movement Fridays4Future. *PLoS ONE*, 16(3), e0248353. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248353

Molchanov, S., Almazova, O., & Poskrebysheva, N. (2021). *Moral Identity as the Basis For Volunteering Involvement In Adolescence*. EP.

Morlino, L., della Porta, D., Francovich, L., Giusti, S., Legnaioli, & Millazzo, P. (2000). *Democracy report for Italy*. http://www.idea.int/publications/sod/upload/Italy.pdf

Moshman, D. (2004). False moral identity: self-serving denial in the maintenance of moral self-conceptions. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez. (Eds.). Moral development, self, and Identity (pp. 83- 110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moshman, D. (2005). Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Muñoz-López, S., & Alvarado, S. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana Cien. Soc. Niñez y Juventud, 1,* 115-128.

Musick, M., & Wilson, J. (2007). *Volunteers: A social profile*. Indiana University Press.

Myers, D. (2012). *Social psychology*. McGraw-Hill Education.

Narvaez, D., Getz, I., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1999). Individual moral judgment and cultural ideologies. *Developmental Psychology, 35*(2), 478–488.

Nichols, Sh. (2016). *Educational policies and youth in the 21st century: Problems, potential, and progress*. Information Age Publishing.

Niebuur, J., Liefbroer, A.C., Steverink N., Smidt N. (2019). Translation and validation of the volunteer functions inventory (VFI) among the. General dutch older population. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*, 3106; doi:10.3390/ijerph16173106

Nimmo, R. (2016). *Actor-network theory research*. SAGE Publictions.

Noddings, N. (2013). *Education and Democracy: In the 21st Century*. New York, NY: Teachers College Press.

Nollan, K. A., Horn, M., Downs, A. C., Pecora, P. J., Bressani, R. V. (2001). *Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) and Life Skills Guidebook Manual*. Seattle, WA: Casey Family Programs.

Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy. Characteristics and correlates*. Delft: Eburon Academic Publishers.

Nucci, L. (2004). Reflections on the moral self construct. In D. K., Lapsley, & D. Narvaez (Eds.). Moral Development, self, and identity (pp. 111- 132). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nungesser, F. (2011). Michael Tomasello: Auf experimentalpsychologischem Wege zu einer kognitiven Kulturtheorie. In: S. Moebius & D. Quadflieg (Eds.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (pp. 671–682). https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_54

Omoto, A. M., & Snyder, M. (2002). Considerations of community: the context and process of volunteerism. *American Behavioral Scientist, 45*, 846–867. doi: 10.1177/0002764202045005007

Orosova, O. Bacikova-Sleskova, M., & Gajdosova, B. (2022). Changes in

cognitive autonomy during early adolescence. *Journal of Language and Cultural Education, 10*(3), 32-42.

Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.). Handbook of self and identity (pp. 69- 104). New York, NY: Guilford Press.

Pakulski, J., & Tranter, B. (2000). Civic identity in Australia. *Australian Journal of Social Issues*, 35, 35-51.

Pancer, M. S., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved? *Journal of Community Psychology, 35*, 741-759.

Paraskeva-Hadjichambi, D. (2015). How Students' Values are intertwined with decisions in a socio-scientific issue. *International Journal of Environmental & Science Education, 10*(3), 493-513.

Payne, M. (1997). *Modern social work theory*. Chicago, IL: Lyceum.

Pearson, F., & Bruess, B. (2001). Students' perceptions of factors which impact their identity and moral development. (Undetermined). *College Student Affairs Journal, 20*(2), 22.

Pitt, D. W., & Thoma, S. J. (2005). Moral judgment, self-understanding, and moral actions: the role of multiple constructs. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(1), 67–92. doi:10.1353/mpq.2005.0005

Porter, T.J. (2013). Moral and political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education, 42*(2), 239–255. 10.1080/03057240.2012.761133

Posada, Á. (2013). Autoridad y Autonomía en la Crianza. *Precop Sociedad Colombiana de Pediatría*, 5, 5-15.

Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, M., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: Correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development, 12*(4), 564- 585.

PwC (2023). *ESG trends in 2023*. https://www.pwc.com/kz/en/publications/new_publication_assets/esg-trends-in-2023-

eng.pdf

Qashmer, A.F. (2016). Character Education and Adolescents' Moral Identity Development (Actual and Ideal). University of Missouri-Saint Louis. Dissertations. 63

Ramey, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2011). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, 6, 85-91.

Raaijmakers, Q. A. W., & van Hoof, A. (2006). Does moral reasoning represent sociomoral structure or political ideology? A further exploration of the relations between moral reasoning, political attitudes, consistency of moral thought, and the evaluation of human rights in Dutch young adults. *Social Behavior and Personality, 34,* 617–638.

Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking. A neo-kohlbergian approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Reed, A., Aquino, K., & Levy, E. (2007). Moral identity and judgments of charitable behaviors. *Journal of Marketing, 71*(1), 178–193.

Reynolds, S.J., & Ceranic, T.L. (2007). The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical Examination of the Moral Individual. *Journal of Applied Psychology,* 92:1610–1624. doi: 10.1037/0021-9010.92.6.1610.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.

Rubin, B. C. (2007). "There's still not justice": Youth civic identity development amid distinct school and community contexts. *Teachers College Record, 109,* 449-481.

Ryan, R., Chirkov, V., & Sheldon, K. (2011). *Human autonomy in cross-cultural context*. Springer.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

Sadowski, M. (Ed.). (2021). *Adolescents at school, Third Edition: Perspectives on youth, identity, and education*. Harvard Education Press.

Sandhu, D., & Kaur, D. (2012). Adolescent problem behaviour in relation to emotional autonomy and parent child relationship. *Can. Soc. Stud., 8,* 29-35. doi: 10.3968/j.css.1923669720120801.14

Sarancha, I., Mnyshenko, K., & Khilya, A. (2021). Personal values in the structure of the social environment nd professional activity. *Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume III, May 28th-29th, 2021, pp. 402-413.

Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. Educational Psychologist, 46(4), 222-238.

Schick, A., Hobson, P., & Ibisch, P. (2017). Conservation and sustainable development in a VUCA world: the need for a systemic and ecosystem-based approach. *Ecosystem Health and Sutsainbility, 3*(4), e01267. http://dx.doi.org/10.1002/ehs2.1267

Schmidt, J. A., Shumow, L., & Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 36,* 127-140.

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood, 1,* 96-113.

Shevchenko Yu.M. (2018). Spiritual and Moral Culture of Personality: Social-Philosophical Aspect. European Vector of Contemporary Psychology, Pedagogy and Social Sciences: The Experience of Ukraine and the Republic of Poland: collective monograph. Sandomierz : Izdevnieciba "Baltija Publishing", Vol. 3. P. 426–445.

Shevchenko Yu.M. (2017). Spiritual education as a means of the development of personality's moral consciousness. Proceedings of I International scientific conference «Innovations in various scientific fields». London, SI Universum, P. 19-24.

Seemiller, C., & Grace, M. (2018). *Generation Z: A century in the making*. Routledge.

Serek, J. (2016). What's the matter with civil society? The declining effect of civic involvement on civic identity among Czech adolescents. *Youth & Society*, 33.

Shamis, E. (2016). *Theory of Generations: Extraordinary X*. M.: Synergy University.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrust, G., & Friedman, T. (2018). Becoming citzens in a changing world. *IEA Internatonal Civic and Citzenship Educaton Study 2016 internatonal report*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., and Park, L. (1997). "The "big three" of morality (autonomy, community, divinity) and the "big three" explanations of suffering," in Morality and Health. eds. A. M. Brandt and P. Rozin (Taylor and Frances/Routledge), 119–169.

Simon, D. (2021). Enhancing the role of civil society organizations in public education sector monitoring and accountability. Proceedings of the International Quality Education Conference, Dar es Salaam, Tanzania, pp. 1-27.

Smetana, J. G., & Turiel, E. (2003). Moral development during adolescence, In G.R. Adams & M.D. Berzonsky (Eds.), Blackwell handbook of adolescence (pp. 247-268). Blackwell Publishing.

Smidt, S. (2008). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge.

Smith, C., Christoffersen, K., Davidson, H., & Herzog, P. S. (2011). Lost in transition: The dark side of emerging adulthood. New York, NY: Oxford University Press.

Smith, W. (1985). *Comparative study of the ontogeny of communication*. In: E. Gollin, ed. *The comparative development of adaptive skills*. Routledge. URL: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351265164-6/comparative-study-ontogeny-communication-john-smith

Snell, P. (2010). Emerging adult civic and political disengagement: A longitudinal analysis of lack of involvement with politics. *Journal of Adolescent Research, 25*(2), 258–287.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Petegem, S. (2017). *Autonomy in adolescent development.* Taylor&Francis.

Sokol, B. W., Hammond, S. I., & Berkowitz, M. W. (2010). The developmental contours of character. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.). International

Research Handbook on Values Education and Students Well-being (pp. 579- 604). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Spencer, M. B., Swanson, D. P., & Harpalani, V. (2015). Conceptualizing the self: contributions of normative human processes, diverse contexts and opportunity. In R. M. Lerner (Ed). Handbook of child psychology and development science, 3:18:1-44. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy318

Splitter, L. (2010). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory, 43*(5), 485-505.

Stets, J.E., & Carter, M.J. (2012). A theory of the self for the sociology of morality. *American Sociological Review*, *77*(1), 120–140. 10.1177/0003122411433762

Striblen, C. (2014). *Group responsibility: A narrative account.* Palgrave Macmillan.

Sunil, S, & Verma, S.K. (2018). Moral Identity and Its Links to Ethical Ideology and Civic Engagement. *Journal of Human Values*, *24*(2), 73–82. 10.1177/0971685818754547

Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain: Reaching for autonomy*. Corwin.

Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 219–232.

Syvertsen, A. K., Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., Wayne Osgood, D., & Briddell, L. (2011). Thirty-year trends in U.S. adolescents' civic engagement: A story of changing participation and educational differences. *Journal of Research on Adolescence, 21*(3), 586–594.

Tailor, J. (2005). *Personal autonomy: New essays on personal autonomy and its role in contemporary moral philosophy*. Cambridge University Press.

Thomas, L., & Da Costa, M. (2014). O que as narrativas de estudantes revelam sobre o desenvolvimento da autonomia na sua formação inicial para a docência. *Praxis Educativa, 18*, 44-50.

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Cambridge,

Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: CivicKnowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam, The Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Tsaniah, S. (2019). Sociodrama to develop emotional autonomy of the adolescents. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 399*, 241-245.

Van Goethem, A., van Hoof, A., van Aken, M., Raaijmakers, Q., Boom, J., de Castro, B. (2012). The role of adolescents' morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence, 35*(3), 509-520.

Van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. A. W. (2010). The Children's Rights Evaluation Questionnaire (CREQ). Unpublished report. The Netherlands: Utrecht University.

Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Beyers, W., Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology, 51*, 67-74. doi: 10.1037/a0038374

Veugelers, W. (2021). A moral perspectve on citzenship educaton and on IEA's internatonal civic and citzenship educaton studies. In: B. Malak-Minkiewicz and J. Torney-Purta (eds.), Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies (pp. 291-301). IEA.

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research: Vol. 1. Structures and processes* (pp. 2-5). Brighton, UK: Springer.

Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: Why do young children help? *Child Development Perspectives, 9*, 1-6.

Wills, C. (2013). *Boy scouts of America: A centennial history*. DK.

Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology, 26*, 215–240.

Winterich, K.P., Aquino, K., Mittal, V., Swartz, R. (2013). When Moral Identity Symbolization Motivates Prosocial Behavior: The Role of Recognition and Moral Identity Internalization. *Journal of Applied Psychology, 98*, 759–770. doi: 10.1037/a0033177.

Woolfolk, R. L., Gara, M. A., Allen, L. A., Beaver, J. D. (2004). Self-complexity: An assessment of construct validity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *23*, 463-474.

Wray-Lake, L., Metzger, A., & Syvertsen, A. K. (2016). Testing multidimensional models of youth civic engagement: Model comparisons, measurement invariance, and age differences. *Applied Developmental Science*. doi:10.1080/ 10888691.2016.1205495

Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2015). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology, 52,* 130–142. doi:10.1037/dev0000075

Xu, H., & Yang, M. (2017). Development of Adolescent Moral and Civic Identity through Community Service: A Qualitative Study in Hong Kong. *Journal of Adolescent Research*, *33*(2), https://doi.org/10.1177/0743558417698570.

Yasnitsky, A. (2014). *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*. Cambridge University Press.

Yates, M., & Youniss, J. (2010). *Community Service and Political Identity Development in Adolescence. Journal of Social Issues, 54(3), 495–512.* doi:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01232.x

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

Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Zaki, J., & Mitchell, J. (2013). Intuitive prosociality. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 466-470.

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal*

of Adolescent Research, 18(6), 599–630.

Zimmer-Gembeck, M.J., & Collins, W.A. (2003). Autonomy Development during Adolescence. In: G.R. Adams, & M.D. Berzonsky, eds. Blackwell Handbook of Adolescence, pp. 175-204.

Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., Delli Carpini. M. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen.* New York: Oxford University Press.

Додаток А

Анкета для оцінювання рівня екологічної моральної автономії підлітків

Інструкція: нижче наведено твердження. Оцініть кожне з них за шкалою від 1 до 5, де:

1 – зовсім не згоден(на),

2 – радше не згоден(на),

3 – важко сказати,

4 – радше згоден(на),

5 – повністю згоден(на).

Частина 1. Твердження

№	Твердження	Оцінка (1–5)
1	Я усвідомлюю свій вплив на навколишнє середовище та піклуюся про нього	
2	Я відчуваю тісний зв’язок із природою та навколишнім середовищем	
3	Я вважаю себе захисником дикої природи та середовища її існування	
4	Інші люди вважають мене енвайронменталістом	
5	Я вважаю себе енвайронменталістом	
6	Я намагаюся стати кращим енвайронменталістом	
7	Я ототожнюю себе з людьми, які змінюють свій стиль життя з екологічних міркувань	
8	Я відчуваю близькість до людей, які прагнуть захистити довкілля	
9	Захист і збереження довкілля відіграє важливу роль у моєму житті	
10	Я вважаю, що екологічна поведінка є важливою для образу ідеальної людини, якою я хочу бути	

Частина 2. Оцінка морального судження за сценаріями

Вкажіть, чи є допустимим не здійснювати описану поведінку.

Сценарій	Чи морально припустимо не діяти так? (Так / Ні)
У вашій родині вимикають світло, яке не використовується	
Ви бачите, як сусіди не сортують сміття. Чи це морально прийнятно, якщо так роблять усі?	
Сім’я користується громадським транспортом, щоб зменшити шкідливі викиди	
Ви використовуєте багаторазову пляшку замість пластикової	
Родина утилізує старі батарейки окремо від побутового сміття	

Додаток Б

Шкала опитувальника: «Громадянська та екологічна моральна ідентичність підлітків»

Інструкція:

Оцініть, наскільки ви погоджуєтесь з кожним із наведених тверджень за шкалою від 1 до 5, де:

1 – зовсім не згоден(а)

2 – швидше не згоден(а)

3 – частково згоден(а)

4 – згоден(а)

5 – повністю згоден(а)

1. Громадянська моральна ідентичність

	ердження
1	поважаю національні символи (герб, прапор, гімн)
	Я відчуваю відповідальність за розвиток своєї країни.
	Я дотримуюся законів своєї держави.
	Я беру участь у громадських ініціативах або волонтерстві.
	Мені важливо знати історію та традиції своєї країни.
	Я вважаю себе активним громадянином.
	Мені не байдуже, що відбувається в моїй країні.
	Я готовий/готова висловлювати свою думку з важливих суспільних питань

2. Екологічна моральна ідентичність

	ердження
1	Я вважаю важливим зберігати природу.
	Я сортує сміття або підтримую подібні ініціативи.
	Я відчуваю відповідальність за стан довкілля.
	Я намагаюся економити енергію та ресурси.

	Я ототожнюю себе з людьми, які дбають про довкілля.
	Мені не байдуже, як поводяться інші з природою.
	Я готовий/готова змінити свої звички заради збереження навколишнього середовища.
	Захист довкілля є важливою частиною мого життя.

Інтерпретація результатів:

32–64 бали (низький рівень автономії): свідчить про недостатню сформованість громадянської та/або екологічної моральної автонмії.

65–96 балів (середній рівень): базовий рівень автономії, потребує підтримки та розвитку.

97–120 балів (високий рівень): сформоване відчуття особистої відповідальності та ідентифікації з громадянськими та екологічними цінностями.

Додаток В

Опитувальник мотивації волонтерської діяльності

Опитувальник створений на основі функціональної теорії мотивації волонтерства (E. Clary та ін.). Оцініть кожне з тверджень за шкалою від 1 до 5, де:

1 – зовсім не погоджуюсь

2 – скоріше не погоджуюсь

3 – важко сказати

4 – скоріше погоджуюсь

5 – повністю погоджуюсь

№	Твердження	Функція мотивації
1	Я волонтер, бо хочу допомагати іншим людям.	Ціннісна
2	Волонтерство дозволяє мені бути корисним у складних ситуаціях.	Ціннісна
3	Я хочу розвивати свої навички завдяки волонтерській діяльності.	Компетенційна
4	Завдяки волонтерству я набуваю досвід, який мені стане в пригоді в майбутньому.	Компетенційна
5	Я беру участь у волонтерських заходах, щоб познайомитися з новими людьми.	Соціальна
6	Волонтерство дає мені відчуття належності до спільноти.	Соціальна
7	Волонтерство покращує моє резюме.	Кар’єрна
8	Моя участь у волонтерстві може допомогти у працевлаштуванні.	Кар’єрна
9	Волонтерство допомагає мені уникати негативних думок.	Захисна/компенсаторна
10	Я відчуваю себе краще, коли роблю щось хороше для інших.	Захисна/компенсаторна
11	Волонтерство допомагає мені краще пізнати себе.	Функція розвитку
12	Завдяки волонтерству я відчуваю себе впевненіше.	Функція розвитку

УКРАЇНА
БАЛТСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №1
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА
БАЛТСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вулиця Любомирська, 296, місто Балта, Одеської області, 66101, тел. (04866)22074
E-mail: zosh1_balta@ukr.net Код ЄДРПОУ № 26470944

09.12. 2024р. № 281/ 01-35

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертації Мазур Світлани Олександрівни на тему: «Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У 2022 році Мазур С.О. проводила виховні заходи, що були присвячені формуванню цінності моральної автономії підлітків (діагностуванні природних та особистісних особливостей, рівня спілкування, стану сфери потреб та мотивацій загальних можливостей самовираження; в обов'язку та вмінні розглянути та врахувати з позиції завдань соціалізації стимулюючу роль потенційних макро- та мікрофакторів розвитку відповідальності; у стимулюванні прояву цінності моральної автономії).

У 2022-2023 рр. С.О. Мазур проводила із учнями основної школи (двох класів десятого року навчання) проводила методику кейсів (кейс-метод) з метою формування цінності моральної автономії підлітків. У 2024 році колектив закладу запровадив методику формування цінностей моральної автономії підлітків, що сприяла суттєвому зростанню всіх рівнів показників рівня сформованості моральної автономії учнів. Голова тимчасової (навчальної) громадської організації, з перспективою її подальшої реєстрації, зафіксувала динаміку щодо сформованості моральної автономії, що свідчить про її ефективність.

Представлені авторкою матеріали, педагогічний досвід, діагностичні матеріали, зокрема авторська анкета для вивчення потреб особистості підліткового віку, авторська анкета для визначення здатності до прийняття стратегічних рішень для практичної роботи із підлітками обговорювалися на засіданнях педагогічної ради закладу та отримали схвалення.

Директор Надія КОПТЄВА

ЛІЦЕЙ № 24
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ

пр. Соборний, буд. 164, м. Запоріжжя, Україна, 69107; код ЄДРПОУ 26317272
https://sites.google.com/view/lyceum-24mlt e-mail: mlt.znz24@gmail.com

вих № 209 від 30.10.2024

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертації Мазур Світлани Олександрівни на тему: «Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Апробація результатів дисертаційного дослідження Світлани МАЗУР здійснювалася впродовж 2022/2024 рр. Актуальною є потреба сучасної молоді до розвитку свідомості, почуттів, набуванні навичок у різних видах діяльності. На матеріали про стан сформованості цінностей моральної автономії підлітків звернули увагу вчителі, соціальний педагог, практичний психолог. Зокрема, ті рекомендації, що стосуються процесу формування цінності моральної автономії підлітків.

Вчителі зафіксували позитивну динаміку щодо сформованості цінності моральної автономії здобувачів освіти, що свідчить про її ефективність. Матеріали та методика кейсів представлені авторкою, щодо формування цінності моральної автономії підлітків, обговорювалися на методичних об'єднаннях, запроваджувалися в роботу Ліцею № 24 Мелітопольської міської ради Запорізької області та отримали схвалення.

Директор Ліцею № 24 ММР ЗО Ірина ГАРАБАЖІЙ

БЛАГОДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ
Соціальний фонД
e-mail bo.socfond@gmail.com код СДРПОУ 26531930 http://socfond.org.ua

від "26" грудня 2024 р № 11

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертації Мазур Світлани Олександрівни на тему:

«Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У 2022-2024 рр. було апробовано дисертаційне дослідження С.О.Мазур. Матеріали про стан сформованості цінності моральної автономії підлітків привернули увагу представників громадської організації, зокрема, ті педагогічні умови, що стосуються формуванню трьох складових цінності моральної автономії таких, як соціальна моральна автономія, громадянська та екологічна. Запропоновані матеріали, що актуалізують проблему формування цінності моральної автономії, підвищили інтерес представників організації до використання набутих знань у роботі з підлітками.

Представлена автором матриця педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків у ландшафті громадських організацій обговорювалася та запроваджувалася у роботу благодійної організації «БФ «Соціальний фонд» та отримала схвалення.

Голова БО "БФ "Соціальний фонд" Катерина КУЧИНА

Інсайтіо
ДОСЛІДНО-АНАЛІТИЧНА АГЕНЦІЯ
вул. Йорданська, 6а, м. Київ, 04211,
e-mail: info@insaitio.agency,
тел. +38 (096) 719-11-10, +38(095) 719-11-10
ЄДРПОУ 45153913

від 17.12.2024
№ 16/24

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження

Дослідно-аналітична агенція «Інсайтіо» надає відгук про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мазур Світлани Олександрівни на тему: «Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки.

Співробітниками агенції було ретельно опрацьовано матеріали дослідження, на основі яких:

1. Розроблено аналітичні рекомендації для органів місцевого самоврядування та громадських організацій з метою підвищення ефективності молодіжних програм, орієнтованих на формування моральної автономії підлітків.
2. Адаптовано методики дослідження для проведення тренінгів і навчальних сесій, що сприяють розвитку громадянської відповідальності та екологічної свідомості серед молоді.
3. Інтегровано результати дослідження у консультаційну діяльність агенції, спрямовану на підтримку локальних ініціатив та підвищення рівня соціальної активності молодіжних спільнот.

Результати дослідження стали важливим елементом у діяльності ДАА «Інсайтіо», сприяючи зміцненню громадянського суспільства, популяризації принципів сталого розвитку та формуванню свідомої молоді.

Директор Андрій КОЖУШКО

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ «Центр розвитку, корекції, психіатричної, психологічної, педагогічної допомоги для дітей та дорослих «Територія розвитку»»
Ідентифікаційний код: 41596513
Адреса: м.Дніпро, пр. Слобожанський, 18
Телефон:+38 (098) 237-00-09, +38 (050) 938-61-38
E-mail: trazvitiya2017@gmail.com
Сайт: https://trdnipro.wixsite.com/site

№ 5 від 16.10.2024 року

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертації Мазур Світлани Олександрівни на тему:

«Формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У 2022-2024 р.р. С. Мазур проводила апробацію результатів наукового дослідження. Автором було проведено анкетування, тренінгові вправи опитування для підвищення моральної автономності підлітків, які відвідували у вільний час громадську організацію «Територія розвитку». С. Мазур організувала експериментальну роботу з підлітками за темою дослідження.

Проведення фреймворку формування моральної ідентичності підлітків в середовищі громадських організацій, зокрема формування громадянської ідентичності та просоціальної поведінки як результату цінності моральної автономії сприяло підвищенню рівнів сформованості цінності моральної автономії підлітків. Рекомендації, надані автором обговорювалися на засіданнях громадської організації та отримали схвалення.

Представлені матеріали для проведення фреймворку обговорювалася на засіданнях громадської організації «ТЕРИТОРІЯ РОЗВИТКУ» та отримали схвалення.

Голова ГО «Територія розвитку» Юлія ПОЛІЩУК