

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТІ МОРАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Світлана Мазур

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Одним із новоутворень підліткового віку є визначення власного майбутнього, тобто, саме у цьому віці набувають розвитку процеси самовизначення, самотворення. Важливим для цього вікового періоду є вростання у культуру, у тому числі, у моральну культуру суспільства. У цьому напрямі переплітаються дві лінії – з одного боку, самостійність, свобода, самотворення, з іншого – підпорядкування власної поведінки моральним нормам суспільства, розвиток моральних цінностей.

Формування цінності моральної автономії підлітків спирається на ряд передумов, серед яких – розвиток мислення, формування навичок аргументації, здатності сприймати, застосовувати і 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.

З огляду на це, у статті акцентовано на необхідності створення та обґрунтування педагогічних умов формування цінності моральної автономії підлітків в умовах громадських організацій. Схарактеризовано також ціннісний компонент автономії, структуру соціальної ситуації розвитку підлітка й доведено, що формування цінності моральної автономії підлітків має ґрунтуватися на певних принципах конструктивізму в межах формування моральної автономії підлітків за умов громадських організацій.

Ключові слова:

громадські організації, моральна автономія, підлітки, педагогічні умови, цінності моральної автономії.

Resume:

Mazur Svitlana. Formation of the value of moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations.

One of the neoplasms of adolescence is the determination of one's own future, that is, it is at this age that the processes of self-determination and self-creation begin to develop. Growing into culture, including the moral culture of society, is important for this age period. In this direction, two lines are interwoven – on the one hand, independence, freedom, self-creation, on the other – subordination of one's own behavior to the moral norms of society, development of moral values.

The formation of the value of the moral autonomy of adolescents is based on a number of prerequisites, among which are the development of thinking, the formation of argumentation skills, the ability to perceive, apply and evaluate relevant moral norms, a system of moral actions; the development of emotionality, a sense of satisfaction from free moral action; accumulation of experience of moral action in a social environment; the ability to evaluate the moral norms of the environment, its influence on the moral autonomy of the individual.

In view of this, the article emphasizes the need to create and justify pedagogical conditions for the formation of the value of the moral autonomy of adolescents in the conditions of public organizations. The value component of autonomy, the structure of the social situation of adolescent development is also characterized, and it is proved that the formation of the value of moral autonomy of adolescents should be based on certain principles of constructivism within the framework of the formation of moral autonomy of adolescents under the conditions of public organizations. It has been proven that for teenagers, the norm of development is the perception of their thoughts, beliefs and attitudes as more "correct" than the opinions of others.

Key words:

public organizations; moral autonomy; teenagers; pedagogical conditions; values of moral autonomy.

Постановка проблеми. Ціннісний компонент автономії визначається наявністю цінностей та принципів, а також усвідомленням своїх персональних цінностей та переконань як власних. Найчастіше рівень розвитку ціннісного компонента визначається ступенем «відмінності» відносин та цінностей підлітків від батьківських. Однак це найвужче розуміння ціннісної автономії. Переконання, переваги, цінності та відносини підлітка можуть практично повністю відповідати цінностям та переконанням його батьків. А рівень його автономії за таких умов може бути досить високим, якщо підліток присвоїв собі ті цінності та відносини, які є «традиційними» в сім'ї, не вважає їх нав'язаними та чужими й сприймає як свої переконання. Навпаки, якщо підліток має повністю протилежні сімейним переконання та цінності, це може вказувати на негативізм, який є однією з форм психологічних залежностей (Sylwester, 2007). Становлення ціннісного компонента автономії у межах дитячо-батьківських відносин передбачає розгляд підлітком пропонованих батьками цінностей, переконань, базових життєвих

установок та їх прийняття чи неприйняття. У ширшому соціальному контексті ціннісна автономія пов'язана не тільки із самостійним вибором цінностей і позицій, а й із прийняттям загальнолюдських цінностей і моральних норм. Ціннісний компонент автономії містить здатність до самостійних міркувань, ініціативність у стосовно питань, що належать до внутрішніх переконань, свободи у виборі цінностей і орієнтирів, свободи вибору значущих інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 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 у структурі мотивації людини. Такі вчені, як В. Бейерс, І. Кон, М. Нум, А. Парра вважають, що автономія має структуру, в якій є декілька компонентів, а саме: когнітивний, емоційний, поведінковий, функціональний.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування цінності моральної автономії

підлітків в умовах громадських організацій. Маємо на меті також дослідити – за яких педагогічних умов можливе успішне формування моральної автономії у старших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на уявлення про те, що вектор розвитку моралі – це рух до автономії у моральному судженні та вчинку, можна припустити щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості компонентів автономії у становленні моральної свідомості. Ціннісна автономія дозволяє відрефлексувати і прийняти цінності як основу прийняття рішень, когнітивна автономія дозволяє скоординувати, згідно з концепцією Ж. Піаже, максимальну кількість позицій і точок зору на вирішення однієї і тієї ж моральної дилеми, реалізувавши тим самим принцип максимального блага для максимальної кількості людей (Caetano et al., 2019).

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

- об'єктивну соціальну позицію підлітка в системі соціокультурних 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 й дорослого як суб'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку. Активно-дійове ставлення підлітка до світу втілюється в системі орієнтуючих образів, що відображають особливості його залучення 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 постає, з одного боку, як характеристика відносин, тобто соціальна характеристика, з другого – як образ Я, виходячи з якого підліток діє у цих відносинах.

На аксіологічному рівні з'ясовуються такі аспекти вивчення цінності: 1) чи визнається цінність значимістю чи значенням; 2) чи належать цінності до сфери суцього чи

належного; 3) чи вважаються цінності властивістю предмета, об'єкта чи це ставлення суб'єкта до предмета, об'єкта; 4) яку систему відносин фіксує категорія «цінність»: суб'єктно-об'єктну чи суб'єктно-суб'єктну.

Психологічна наука, виявляючи механізми «схоплення» цінностей свідомістю, «розміщення» цінностей у план свідомості, дозволяє визначити будову мотиваційної сфери, смислової динамічної та диспозиційної системи людини. Проблема, на наш погляд, у тому, що в діяльності вчителя, що залучає учнів до цінностей у процесі навчання у школі, є суперечність між розумінням педагогом місця та ролі діяльності виховання щодо залучення учня до цінностей моралі та культури, яка впорядковує його суб'єктивну ціннісну систему, і освоєністю реальних механізмів залучення до цінностей таким чином, щоб учень мав здатність орієнтуватися у світі альтернативних цінностей, здійснювати їхній вибір та оцінювати результати цього вибору як з позиції 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 огляду на досягнення успіху в пізнавальній, перетворювальній, ціннісно-орієнтаційній та іншій діяльності щодо вирішення соціально значущих для них проблем.

За результатами аналізу досвіду освітніх установ, навіть ті вчителі, які цілеспрямовано долучають учнів до цінностей, розвивають у них здатність до морального та ціннісного вибору, не завжди відтворюють такий соціокультурний простір освіти, в якому відтворюваний та трансльований соціально-моральний досвід стає основою для встановлення смислового товариського зв'язку між учителем і учнями, між людьми для вирішення учнями соціально значимих 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) розуміє мораль як нормативну концепцію, яка базується на специфічних для людини формах співпраці. Він наголошує на ролі співпраці та соціокультурної взаємодії в моральному та пізнавальному розвитку підлітків (Nungesser, 2011). Такий підхід є дуже актуальним для конструктивістської парадигми цінності моральної автономії підлітків.

Відомо, що соціальні конструктивісти заперечують уявлення про те, що об'єктивну зовнішню реальність можна пізнати незалежно

від того, як вона соціально сприймається, розуміється та конструюється (Mahoney, 1995). Соціальний конструктивізм уникає понять детермінізму. Відповідно до цієї позиції, існує кілька історій або варіантів сприйняття реальності, і досвід окремої людини або сім'ї щодо подій важливіший для педагогів, ніж природа їхньої реальності (Guidano, 1995). Натомість знання будуються з мови та слів, які надають значення людському досвіду та об'єктивній реальності. Розуміння людей, засноване на внутрішньопсихічному або соціальному детермінізмі, розглядається як обмежене.

Конструктивісти стверджують, що знання створюються індивідами разом із їхнім соціальним, політичним і культурним середовищем (Greene, 1994; Payne, 1997). Щоб зрозуміти індивідуумів, потрібно дізнатися, як вони будують свій світ, а не те, як вони порівнюються з переважаючими соціальними нормами. Наприклад, Brown (1994) стверджує, що різноманітність досвіду та інтерпретація соціально сконструйованого значення поширені серед жінок, які мають справу з факторами пригнічення. Тобто спосіб, у який окрема жінка сприймає свою ситуацію, є синтезом цінностей і переконань різних соціальних груп та її власних ідіосинкратичних і особистих інтерпретацій.

На відміну від поглядів, заснованих на позитивістських принципах, соціальний конструктивізм відкидає простий, лінійний причинно-наслідковий зв'язок між людьми та їхнім середовищем. Відносини між індивідом та його/її соціальним оточенням є складними та взаємними, кожен впливає один на одного. Тому соціальні сили вважаються такими, що мають великий вплив на індивідів. Особа будує своє власне «значення» на основі спільних норм, цінностей і досвіду.

Furman та ін. (2003, с. 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 консультивання. У їхній свідомості працівник

може стати ще одним дорослим, який «не розуміє»» (Furman et al., 2003, p. 267).

Важливо пам'ятати, що для підлітків нормою розвитку є сприйняття своїх думок, переконань і ставлень як більш «правильних», ніж думки 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 умовах громадських організацій.

Враховуючи важливість та центральність переконань і світогляду молоді, використання конструктивістської точки зору може бути безцінним інструментом. Практик-конструктивіст визнає і підтверджує, «валідую» світогляд підлітка.

Можливо, найважливішим аспектом соціальної конструктивістської точки зору є уявлення про те, що люди реагують на людей і події відповідно до своїх власних переконань або сприйняття реальності. Іншими словами, незважаючи на те, що зв'язок між переконаннями, почуттями та поведінкою є складним, вважається, що сприйняття та переконання мають сильний вплив на почуття й поведінку.

Конструктивізм у сфері додаткової, позакласної освіти забезпечує не лише триаду навчання, виховання та розвитку методами педагогічного проектування, 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 інтегрує методи, засоби фасилітації (супроводу). Проектні технології конструктивності молоді в умовах дитячих та молодіжних громадських об'єднань містять 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 неklasичного навчального закладу. Знання породжується (а не транслюється викладачем) під час інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. «На зміну Klasичному 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 зміна 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. Ямшинська та 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, & Невкіпілова, 2019, с. 192).

Конструктивізм являє собою педагогічну філософію, ключова ідея якої 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, & 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 моральної автономії підлітків за умов громадських організацій мають 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 вище, 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», у рамках якого передбачено: «До 2030 року забезпечити, щоб усі учні набували знань та навичок, необхідних для сприяння сталому розвитку, зокрема, за допомогою навчання з питань сталого розвитку та сталого способу життя, прав людини, гендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурної різноманітності та внеску культури у сталий розвиток». Індикатором виконання цього завдання є Показник 4.7.1: «Статус і виховання на кшталт всесвітньої громадянськості та її пропаганди сталого розвитку, включаючи гендерну рівність та права людини, на всіх рівнях: а) у національній політиці

у сфері освіти; програмах, б) у програмах підготовки вчителів та с) 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.

Висновки. Отже, успішне формування моральної автономії у старших підлітків можливе при використанні у позакласній виховній роботі цілісної системи, яка передбачає активну діяльність та взаємодію всіх суб'єктів виховання, взаємозв'язок основних компонентів

виховного процесу, створення сприятливих передумов та певних педагогічних умов для формування особистості, а саме, 1) організація діяльності громадської організації, постановка навчальних та виховних завдань; 2) оптимальний відбір навчального матеріалу; 3) логіка побудови діяльності, обґрунтоване співвідношення її елементів (громадянське виховання → принципи сталого розвитку → ESG); 4) створення пізнавальної атмосфери, формування пізнавальних універсальних, зокрема, навчальних дій; 5) розвиток мотиваційної сфери підлітків.

Список використаних джерел

Ямшинська, Н. В. & Невкіпілова, О. Я. (2019). Освітній процес у контексті ідей конструктивізму. *Інноваційна Педагогіка*, 11 (2), 191–195.

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.

Furman, R., Jackson, R., Downey, E., & Shears, J. (2003). Social constructivist practice with youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (4), 264–275.

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

Hamilton, F. (1996). *Social problems and social contexts in Adolescence: Perspectives across boundaries*. De Gruyter.

Kamenova, D., Romanovska, Yu., & Boyko, A. (2023). *Educational space: Post-non classical perspectives*. Publishing Center of Varna University of Management.

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.

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

Shevchenko Yu, Zhuravlova Larysa, Taranenko Halyna, & Dubiaha Svitlana. (2020). Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 10 (1). p. 100-106

Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain: Reaching for autonomy*. Corwin.

Відомості про автора:

Мазур Світлана Олександрівна
ladushki.16@gmail.com

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького Наукове Містечко, вулиця, 59, Запоріжжя, Запорізька обл., 69000, Україна

doi: 10.33842/22195203-2023-31-178-182

Матеріал надійшов до редакції 17. 11. 2023 р.
Прийнято до друку 30. 11. 2023 р.

References

Iamshynska, N. V., Nevkipilova, O. Ya. (2019). Osvitnii protses u konteksti idei konstruktivizmu. *Innovatsiina Pedagogika*, 11 (2), 191-195. [in Ukrainian]

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. [in English]

Furman, R., Jackson, R., Downey, E., Shears, J. (2003). Social constructivist practice with youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20 (4), 264-275. [in English]

Greene, R. R. (1994). *Human behavior theory: A diversity framework*. New York: Aldine de Gruyter. [in English]

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. [in English]

Hamilton, F. (1996). *Social problems and social contexts in Adolescence: Perspectives across boundaries*. De Gruyter. [in English]

Kamenova, D., Romanovska, Yu., & Boyko, A. (2023). *Educational space: Post-non classical perspectives*. Publishing Center of Varna University of Management. [in English]

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. [in English]

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 [in German]

Shevchenko Yu, Zhuravlova L., Taranenko H., Dubiaha S. (2020) Students' readiness for the formation of primary schoolchildren's argumentative skill while identifying the real motive of the action. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 10 (1). p. 100 - 106. [in English]

Sylwester, R. (2007). *The adolescent brain: Reaching for autonomy*. Corwin. [in English]

Information about the author:

Mazur Svitlana Oleksandrivna
ladushki.16@gmail.com

Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University Scientific Town, Street 59, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine

doi: 10.33842/22195203-2023-31-178-182

Received at the editorial office 17. 11. 2023.
Accepted for publishing 30. 11. 2023.