

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

Історичний факультет  
Кафедра філософії та суспільних наук

**Кваліфікаційна робота**

**СВОБОДА ЯК ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ:  
ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ**

**Спеціальність 033 Філософія  
ОПП «Аналітика суспільних процесів»**

Здобувача другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
Пархомика Володимира Валерійовича

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:**  
кандидат філософських наук, доцент  
Морська Наталія Львівна

**РЕЦЕНЗЕНТ:**  
доктор філософських наук, професор  
Чолач-Гончарук Тетяна Вікторівна

Тернопіль 2025

## РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ.....	8
1.1. Історико-філософська еволюція ідей свободи.....	8
1.1.2. Концепції свободи в класичній античній філософії .....	9
1.1.3. Трактатування свободи в елліністичній філософській спадщині .....	11
1.1.4. Новочасне переосмислення свободи у філософській традиції .....	13
1.1.5. Формування модерних концептів свободи .....	15
1.2. Інтерпретація свободи в історії педагогічної думки.....	18
1.2.1. Античні підходи до свободи у вихованні .....	18
1.2.2. Ідеї свободи в педагогічних концепціях епохи Відродження .....	20
1.2.3. Погляди французьких мислителів XVII–XVIII ст. на свободу та виховання.....	21
1.2.4. Розвиток німецької педагогічної школи XVII–XIX ст. у контексті ідей свободи.....	22
1.2.5. Педагогічні моделі XX століття: свобода та відповідальність у виховання	23
1.3. Християнське бачення свободи у контексті виховання .....	26
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	32
2.1. Психолого-педагогічні чинники становлення відповідальної свободи в підлітків .....	32
2.1.1. Основні виклики підліткового періоду у контексті формування відповідальності.....	34
2.1.2. Психосексуальний розвиток як умова усвідомлення меж свободи та відповідальної поведінки .....	36
2.1.3. Розвиток когнітивних функцій і здатність підлітка до морального судження та самостійного вибору.....	38
2.1.4. Формування самосвідомості як підґрунтя автономії та внутрішньої відповідальності.....	41
2.1.5. Самооцінка підлітка як механізм становлення відповідального ставлення до власних дій .....	44
2.2. Емпіричне дослідження уявлень підлітків про свободу як відповідальність.....	47

2.2.1. Мета, завдання та методологічні засади дослідження відповідального розуміння свободи .....	47
2.2.2. Аналіз і узагальнення емпіричних даних щодо трактування свободи сучасними підлітками.....	49
<b>РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, ЗДАТНОЇ ДО СВОБОДИ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИБОРУ .....</b>	<b>56</b>
3.1. Розвиток самостійності як передумови відповідальної свободи.....	56
3.2. Необхідність виховання здатності до свободи .....	61
3.3. Труднощі поєднання свободи й відповідальності у становленні особистості .....	65
3.3.1. Свобода як виховний принцип формування особистості.....	65
3.3.2. Відповідальність як обов'язкова складова виховного процесу .....	67
3.4. Педагогічні засоби формування свободи як відповідальності .....	68
3.4.1. Родина як базовий простір становлення відповідальної свободи дитини ..	68
3.5. Взаємини з однолітками як чинник розвитку свободи та відповідальності..	72
3.6. Роль Церкви у вихованні особистості до усвідомленої та відповідальної свободи.....	74
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>78</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....</b>	<b>80</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження:** Проблематика свободи є однією з ключових у філософській думці, оскільки кожне покоління, а часто й кожна окрема особа, у певний період життя стикається з необхідністю осмислення цього поняття. Упродовж історії свобода посідала центральне місце серед фундаментальних цінностей людського існування, однак її інтерпретація змінювалася відповідно до культурного, соціального та світоглядного контекстів епохи. Сучасна постмодерна культура, позначена космополітичними тенденціями та розмитістю моральних орієнтирів, актуалізує питання свободи особливо гостро. У цьому середовищі дедалі частіше спостерігається знецінення відповідальності, солідарності та здатності до співдії, натомість посилюється домінування індивідуалістичних та егоцентричних настанов.

У таких умовах поняття свободи нерідко редукується до ідеї вседозволеності, яка, на відміну від справжньої внутрішньої свободи, сприяє залежності від власних імпульсів та пристрастей. Це свідчить, що свобода, позбавлена відповідального виміру, втрачає свою сутність та перетворюється на форму поневолення. Тому питання: чи рівнозначні твердження «я вільний» та «роблю, що хочу», якою є природа свободи та чи передбачає вона відповідальність, – продовжують залишатися в центрі філософського осмислення.

Протягом усієї історії людство намагається збагнути істинний зміст свободи, і сучасні виклики лише посилюють потребу у цьому пошуку. У представленому дослідженні здійснюється спроба розкрити свободу як феномен відповідальності, що узгоджується з християнською антропологічною традицією. Окрему увагу зосереджено на вихованні здатності до відповідальної свободи в підлітковому віці, оскільки саме цей період є визначальним для становлення зрілої та автономної особистості.

### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Магістерське дослідження виконано у руслі науково-дослідної діяльності кафедри філософії та суспільних наук Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в межах комплексної теми «Духовно-моральні, культурно-етичні та соціально-економічні засади розвитку України». Робота органічно вписується у пріоритетні напрями філософських досліджень за спеціальністю 033 «Філософія», оскільки зосереджується на фундаментальній проблематиці свободи як відповідальності та її значущості у процесах виховання особистості. Зміст магістерської праці корелює з науковими завданнями кафедри, зокрема щодо дослідження духовних чинників розвитку особистості, формування моральної автономії, а також філософсько-методологічного обґрунтування механізмів становлення відповідальної свободи в сучасному суспільному та освітньому просторі.

**Метою цієї магістерської роботи є комплексне вивчення феномену свободи у вимірі відповідальності як ключового філософського та педагогічного поняття — як на теоретичному рівні, так і у площині практичного його осмислення підлітками. У межах дослідження передбачено аналіз особливостей сприйняття свободи молоддю підліткового віку та окреслення педагогічних підходів і виховних методик, спрямованих на формування в них здатності до усвідомленої, внутрішньо вмотивованої та відповідальної свободи.**

#### **Основним завданням даної роботи є:**

- 1) проаналізувати еволюцію поняття свободи в історико-філософському контексті та окреслити основні підходи до його інтерпретації в різні епохи;**
- 2) здійснити теоретичний огляд трактування свободи у педагогічній думці та християнській антропології, виокремивши їх спільні та відмінні акценти;**

3) **охарактеризувати психологічні та соціальні особливості підліткового віку**, що визначають специфіку сприйняття свободи та відповідальності молоддю;

4) **провести емпіричне соціологічне дослідження** з метою з'ясування того, як підлітки розуміють і переживають феномен свободи;

5) **виявити та проаналізувати педагогічні засоби й виховні стратегії**, спрямовані на формування у підлітків здатності до усвідомленої й відповідальної свободи.

**Предметом дослідження** є поняття свободи як відповідальності, а об'єктом дослідження є виховання підлітків до усвідомлення свободи як відповідальності.

**Об'єкт дослідження** окреслюється відповідно до поставленої мети та визначеного предмета, що зумовлює структуру магістерської роботи. Дослідження включає вступ, три змістові розділи, висновки, додатки та список використаних джерел.

Перший розділ — **«Філософські основи розуміння свободи»** — присвячений аналізу історико-філософської еволюції поняття свободи, його трактуванням у педагогічній думці та осмисленню свободи в християнській антропологічній традиції. У цьому розділі розкриваються засадничі концептуальні підходи, які формують теоретичний фундамент подальшого дослідження.

Другий розділ — **«Формування розуміння свободи як відповідальності в підлітковому віці»** — містить характеристику вікових і психологічних особливостей підліткового періоду, які впливають на становлення уявлень про свободу. Також подано результати соціологічного опитування «Що таке свобода та відповідальність на думку підлітка?», що дає змогу виявити реальні тенденції сприйняття свободи сучасною молоддю.

Третій розділ — **«Формування особистості, здатної до свободи як відповідального вибору»** — розглядає виховний потенціал родини, однолітків і Церкви у розвитку відповідального ставлення до свободи. У цьому розділі

аналізуються педагогічні умови та чинники, що сприяють становленню особистості, здатної здійснювати усвідомлений, морально виважений вибір.

**Наукова новизна дослідження** полягає у філософсько-педагогічному переосмисленні свободи як феномену, невід’ємно пов’язаного з відповідальністю, а також у поєднанні теоретичного аналізу цього поняття з емпіричним вивченням особливостей його осмислення підлітками. Такий підхід дозволяє визначити практичні орієнтири для формування відповідального ставлення до свободи в юнацькому віці та підсилює міждисциплінарний характер дослідження.

**Джерельною базою роботи** стали філософські, педагогічні, психологічні та богословські студії, що стосуються проблематики свободи, розвитку особистості й виховання. Також використано результати авторського соціологічного опитування, здійсненого за допомогою спеціально укладених анкетних тестів.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає в можливості застосування матеріалів дослідження під час розроблення й удосконалення навчальних дисциплін з філософії, етики, філософії освіти, а також у педагогічній практиці викладання гуманітарних предметів. Висновки роботи сприяють розвитку критичного мислення та формуванню у здобувачів освіти усвідомленого ставлення до свободи як відповідального вибору.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох змістових розділів, загальних висновків і списку використаних джерел. Загальний обсяг – 82 сторінки.

## РОЗДІЛ 1.

### ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ

#### 1.1. Історико-філософська еволюція ідей свободи

Поняття свободи належить до кола фундаментальних категорій, що становлять предмет вивчення багатьох гуманітарних і соціальних наук, однак найбільш послідовно воно розкривається у філософії. У філософському дискурсі термін «свобода» трактується як базова категорія, що позначає здатність суб'єкта до цілеспрямованого вияву волі за умови усвідомлення закономірностей природного та суспільного розвитку. У культурній традиції Давнього Риму свобода розумілася як внутрішня можливість діяти відповідно до власних переконань, що знаходило свій вияв у невимушеності, природності та гармонійності поведінки людини.

##### 1.1.1. Розуміння свободи в культурній традиції Давнього Риму

У римській культурній традиції поняття свободи виражалось переважно двома термінами. Перший – *licentia* – охоплював значення особистої волі, можливості діяти на власний розсуд, а інколи й схильність до надмірної самовільності чи необмеженої поведінки. Другий термін – *libertas* – мав більш суспільне та правове забарвлення й позначав громадянську свободу, стан вільності, сміливості та незалежності, іноді також пов'язується із моральною розкутістю. Разом ці поняття формують основу римського розуміння свободи, що поєднувало індивідуальне самовираження з політичною автономією.

Початкове тлумачення *libertas* у римській традиції простежується вже в міфологічних уявленнях, де воно мало переважно алегоричний характер і позначало життя, вільне від турбот і обмежень. Згодом *libertas* постала як персоніфіковане божество, покровителька повноправних громадян Риму. На її честь був зведений храм на Авентинському пагорбі — одному з ключових сакральних центрів міста.

Пізніше Клодій спорудив на цьому місці вівтар Свободи, саме там, де знаходився будинок вигнаного Ціцерона, що надало символу *libertas* додаткового політичного змісту.

Образ Свободи зберігся також у нумізматичних пам'ятках Римської імперії: на монетах її зображали у вигляді жіночої постаті зі списом у лівій руці та шапкою звільнення (*pileus*) чи рогом достатку в правій. Такі символи засвідчують, що у давньоримській культурі поняття свободи посідало значне місце й асоціювалося насамперед із незалежністю громадянина та його здатністю, хоча й у певних межах, визначати власну життєву траєкторію.

Водночас римське розуміння свободи залишалось багатозначним і не завжди однозначно визначеним. Більш глибоке теоретичне осмислення цієї категорії формується вже у класичному періоді античної філософії, де свобода поступово набуває системного філософського змісту [5, с.3].

### **1.1.2. Концепції свободи в класичній античній філософії**

У добу класичної античної філософії поняття свободи набуває системного характеру та охоплює широкий спектр характеристик людської особистості. Свобода розглядається як умова повноти людського існування і нерозривно пов'язується з феноменом вільної волі – здатністю людини ухвалювати рішення, здійснювати вибір і спрямовувати власні дії.

Саме завдяки розуму людина спроможна обирати між добром і злом, схиляючись до морально значущого варіанту дії. Таким чином, уже класична філософська традиція підкреслювала органічний взаємозв'язок між свободою, добром і злом та можливістю самовизначення людини у власній поведінці [9].

У ранньогрецькій культурі поняття свободи спершу переважно трактувалося у правовому та соціальному вимірі. Статус вільної людини визначався її належністю до поліса – спільноти громадян, пов'язаних спільною землею, правом і походженням. На протилежному полюсі знаходився не стільки раб, скільки

«чужинець» або «варвар», тобто той, хто не належав до грецького культурно-правового простору. Солон наголошував, що джерелом особистої свободи є поліс і його закони: вільним вважався той, хто народився на землі поліса й користувався його раціонально влаштованим правопорядком.

У гомерівському епосі ця категорія отримує додатковий сенс: вільною є людина, яка діє без примусу, відповідно до власної природи. Найвищим виявом такої свободи постає уподібнення до богів, що свідчить про виняткову цінність самостійності та внутрішньої сили в архаїчній свідомості [7].

Подальше поглиблення філософського осмислення свободи в класичну епоху пов'язане з діяльністю софістів. У своїх теоретичних міркуваннях вони запропонували ключове для античної думки протиставлення *physis* — природного, даного від народження порядку, що визначає необхідність буття, — та *nomos* — штучно встановлених правил і норм, створених людськими спільнотами. Розмежування природного й суспільного порядків дозволило софістам розглядати свободу як сферу, де людина може протистояти зовнішній необхідності й здійснювати вибір, співвідносячи власні дії з вимогами розуму, закону та моральної відповідальності.

Сократ (бл. 470/469–399 до н. е.) поглиблює розуміння свободи, надаючи ключового значення знанню як передумові морального вибору. На його переконання, справді вільна й етично виважена дія можлива лише тоді, коли вона ґрунтується на ясному усвідомленні понять блага та добродетності. Людина, що володіє істинним знанням, природно спрямовується до добра, адже, за Сократом, ніхто не чинить зла добровільно.

Платон (428/427–348/347 до н. е.) розглядає свободу в контексті своєї метафізичної концепції, пов'язуючи її з онтологічним статусом блага як найвищої Ідеї. Саме благо, за Платоном, надає всесвітньому устрою внутрішньої доцільності та смислу. Тому справді вільною може вважатися лише та дія, яка узгоджується з

ідеальним взірцем блага й відображає гармонію між особистим вибором людини та загальним принципом справедливості.

Арістотель (384–322 до н. е.) розглядає свободу крізь призму етичного вибору, пов'язуючи її з особливим видом знання – φρόνησις (фронесис), тобто практичною мудрістю. На відміну від τέχνη, технічного знання, яке дозволяє виконувати завдання за усталеним зразком, φρόνησις спрямована на вибір найкращої дії в конкретній моральній ситуації. Вона не є технічною навичкою, а радше цілісною здатністю обдуманого й відповідального самовизначення. Відтак свобода у Арістотеля постає як результат поєднання розумності, практичного судження та зрілої здатності людини діяти відповідально.

Отже, в античній філософії поняття свободи поступово набуває нового змістового наповнення, тісно переплітаючись із категоріями добра і зла, а також із формуванням етичних та моральних принципів. Унаслідок цього свобода перестає сприйматися лише як соціально-правовий статус чи можливість дії без примусу. Вона перетворюється на фундаментальну характеристику людського буття, що відображає внутрішню здатність особистості орієнтуватися на цінності, здійснювати відповідальний вибір і усвідомлювати наслідки власних рішень. Таким чином, антична думка закладає підґрунтя для подальшого філософського осмислення свободи як невід'ємного компонента морального розвитку та духовної зрілості людини [10].

### **1.1.3. Тракткування свободи в елліністичній філософській спадщині**

У період еллінізму найпоследовніше взаємозв'язок свободи й відповідальності розкривається у вченні стоїків. Для них свобода становила ключову умову повноцінного та добродесного життя, оскільки, за їх висловом, «життя в добродесності – це життя у свободі». Водночас стоїки не ототожнювали свободу з безмежною можливістю діяти за власним бажанням; навпаки, вони

тракували її як здатність людини відповідально виконувати покладені на неї обов'язки (Панетій).

Самостійною та вільною є та особа, яка усвідомлено приймає й здійснює призначене їй провидінням. Під провидінням стоїки розуміли як універсальний природний закон, так і внутрішню волю людини (Посідоній). Саме воля, у цьому розумінні, постає інструментом внутрішнього спротиву сліпій долі й потребує особливого морального виховання.

У рамках стоїчної етики свобода передбачає здатність людини завдяки силі розуму й волі чинити опір зовнішнім обставинам і обмеженням, які є непідвладними людині (Хрісіпп). Таким чином, стоїцизм інтерпретує свободу не як стан зовнішньої необмеженості, а як вияв внутрішньої стійкості, відповідального самоконтролю й моральної зрілості особистості.

Епікур пропонує власне трактування свободи, пов'язане з його атомістичною фізикою, яка покликана надати природниче підґрунтя можливості вільної дії. Спираючись на фізичну модель світу, Епікур стверджував, що атоми можуть спонтанно відхилитися від своєї прямолінійної траєкторії. Це відхилення не має зовнішніх причин і відбувається випадково, що руйнує абсолютний детермінізм механістичної картини світу. Саме цей феномен – *clinamen* – дозволяє Епікуру обґрунтувати можливість свободи як винятку з жорсткого ланцюга причинно-наслідкових зв'язків.

Таким чином, елліністична доба позначена суттєвим зрушенням у трактуванні свободи: її розуміння поступово переноситься в площину внутрішньої здатності людини до самостійного й усвідомленого прийняття рішень. Водночас ця самостійність не постає довільною чи безмежною — вона передбачає прийняття особистої відповідальності за власні дії та їхні наслідки. У такий спосіб свобода розглядається не лише як можливість вибору, а як моральне зобов'язання діяти відповідно до раціональних принципів та внутрішньої етичної позиції [4].

#### 1.1.4. Новочасне переосмислення свободи у філософській традиції

Особливої уваги в контексті новочасних філософських пошуків заслуговують гуманістичні течії – як філософські, так і педагогічні. Саме вони істотно змінюють акценти у розумінні свободи, підкреслюючи центральність людської гідності та пов'язуючи свободу з моральною автономією особистості. У межах гуманістичної парадигми свобода постає не лише як природне право, але і як внутрішня здатність діяти відповідально, відповідно до вартості людської особи та поваги до іншого.

Водночас новочасна філософська думка вирізняється значною розмаїтістю підходів і активними полеміками щодо природи свободи. Уже в добу Реформації проявляється істотна відмінність у трактуванні свободи волі. Так, Еразм Роттердамський наполягав на збереженні людської свободи та можливості морального самовизначення. Натомість Мартин Лютер рішуче заперечував це, відстоюючи доктрину божественного предвизначення, згідно з якою Бог наперед визначає одних людей до спасіння, а інших — до загибелі.

Подібне радикальне розуміння передвизначення суттєво звужує простір людської свободи, фактично обмежуючи її часовими та земними вимірами. У такому контексті свобода набуває переважно практичного змісту: вона виявляється у повсякденній діяльності людини, насамперед професійній. У філософії Нового часу концепція свободи зазнає подальшої інтелектуальної розробки та поглиблення. Одним із ключових напрямів цього періоду є сенсуалізм, провідними представниками якого виступають Томас Гоббс і Джон Локк.

Томас Гоббс визначає свободу волі насамперед як відсутність зовнішнього фізичного примусу. У його розумінні свобода має індивідуально-природний характер: міра свободи особи визначається тим обсягом можливостей для її власного розвитку. Тому, за Гоббсом, різниця між становищем вільного громадянина і раба носить радше кількісний, а не принципово якісний характер:

перший не володіє повною свободою, тоді як другий не є цілковито позбавленим свободи. Свобода, таким чином, розглядається як ступінь доступності дії, а не як абсолютний стан [1].

Для Джона Локка свобода постає насамперед як свобода дії, тобто як здатність людини діяти відповідно до усвідомленого й раціонально обраного рішення. У цьому розумінні свобода невіддільна від можливості здійснювати вибір і втілювати його у вчинках.

У межах раціоналістичної традиції свобода набуває статусу фундаментальної властивості людського буття. Виходячи з переконання, що людина створена Богом і розвивається відповідно до внутрішнього закону, вкладеного в її природу, раціоналісти підкреслюють, що людська свобода не є абсолютною. Бенедикт Спіноза стверджував, що істинно вільним може бути лише Бог, оскільки Його діяльність зумовлена внутрішньою необхідністю власної сутності. Людина ж, як елемент природного світу, перебуває в межах детермінації.

Разом із тим Спіноза визнає прагнення людини до свободи: воно реалізується шляхом переходу від неясних, афективних уявлень до чітких, раціонально вивірених понять, що веде до «розумної любові до Бога». У такій перспективі свобода визначається мірою пізнання людиною внутрішніх механізмів і законів, що керують її поведінкою.

Готфрід Вільгельм Лейбніц, продовжуючи раціоналістичну лінію, розглядає свободу як категорію, нерозривно пов'язану з діяльністю розуму. На його думку, саме розум розширює межі свободи людини, тоді як страждання та залежність від афектів звужують її. Лейбніц уперше чітко розрізняє дві форми свободи: негативну — як звільнення від зовнішнього примусу, та позитивну — як здатність діяти з власної ініціативи, спрямовуючи свої вчинки на досягнення добра.

У його філософії свобода постає одним із виявів досконалості світу. Водночас вона передбачає можливість помилки та гріха, оскільки вільний вибір передбачає ризик хибного рішення.

У добу Просвітництва поняття свободи отримує нове ідейне забарвлення. На відміну від раціоналістичних підходів, де свобода постає насамперед як функція розуму, просвітники нерідко підкреслюють її автономність щодо раціонального начала. Жан-Жак Руссо, один із найвпливовіших мислителів епохи, вважає свободу волі основною характеристикою людської природи.

Руссо вводить розрізнення між «природною свободою», обмеженою лише фізичними можливостями індивіда, та «моральною свободою», що ґрунтується на здатності людини підкорятися законам, які вона встановлює для себе сама. Саме моральна свобода, за Руссо, відображає справжню людську автономію, оскільки передбачає усвідомлений вибір і самодисципліну, а отже – відповідальність за власні дії.

У філософії Йоганна Готліба Фіхте свобода набуває статусу основного засобу реалізації етичного закону. Фіхте наполягає на тому, що справжня філософська позиція людини залежить від її внутрішнього переживання свободи. Той, хто не прагне свободи і сприймає себе як пасивну істоту, неминуче тяжіє до реалістичного світогляду, визнаючи залежність свідомості від зовнішніх речей. Натомість той, хто відчуває себе вільним суб'єктом, не може вважати «Я» похідним від матеріального світу, а тому схиляється до ідеалістичної позиції.

Таким чином, у Фіхте свобода постає не лише як властивість людської природи, але й як умова моральної самодіяльності, що визначає спосіб існування суб'єкта та його відповідальність у світі.

### **1.1.5. Формування модерних концептів свободи**

У межах «філософії життя» особливої уваги заслуговує трактування свободи у Фрідріха Ніцше. Він розглядає історію моралі як історію систематичних хибних уявлень про свободу. На його переконання, свобода – це лише конструкція, «фікція органічного світу», яка приховує справжню природу людської волі. У своїй концепції Ніцше проголошує необхідність очищення волі до влади від традиційних

моральних настанов, включно з ідеями свободи та відповідальності. Центральним елементом його поглядів є концепт «свободи сильного»: свобода належить лише тому, хто має достатню силу, аби утвердити її у світі. Він формулює і принцип свободи як взаємного невтручання: кожен має бути вільним настільки, наскільки не перешкоджає свободі іншого.

У межах марксистської філософії свобода розглядається насамперед у матеріально-соціальному вимірі. Вільний розвиток особистості, за Марксом, можливий лише за умови раціональної організації суспільного виробництва та узгодженого регулювання обміну речовин між людством і природою. Зростання продуктивних сил суспільства створює необхідну матеріальну основу для розкриття людських здібностей та індивідуального саморозвитку. У цьому контексті «царство справжньої свободи» мислиться марксизмом як комуністичний лад, що усуває приватну власність, експлуатацію та будь-які форми соціального примусу. Таким чином, свобода інтерпретується передусім як результат усунення економічних нерівностей і створення умов для рівноправної участі всіх у суспільному виробництві.

У межах екзистенціалістичної філософії поняття свободи знову набуває онтологічного виміру й розглядається як ключова характеристика людського існування. Представники цього напрямку наголошують, що свобода не є окремою властивістю особи чи її поведінки, а становить фундаментальний спосіб буття людини у світі.

Жан-Поль Сартр формулює це надзвичайно радикально: свобода є не наслідком вибору, а його передумовою; вона є «над-історичним визначенням людської сутності». На його відомий вислів, «людина приречена бути вільною», оскільки не може уникнути необхідності робити вибір і відповідати за нього. У цьому контексті свобода нерозривно пов'язана з відповідальністю, яка стає невід'ємним аспектом людського існування.

У філософській думці ХХ століття проблема свободи посідає важливе місце й у творчості Миколи Бердяєва. Він розрізняє два виміри свободи: свободу як вибір і свободу як творчий акт. На його переконання, свобода виражає внутрішню незалежність особистості, її самовизначеність і водночас – творчу здатність людини формувати реальність. Бердяєв підкреслює, що справжня свобода не зводиться до вибору між добром і злом; вона охоплює сам процес творення добра і зла як прояв творчої природи людини. Істина, за його словами, відкривається лише «в свободі та через свободу», тобто вона не може бути досягнута поза простором внутрішньої духовної активності. У цьому контексті свобода не є станом ізоляції чи самозамкненості. Навпаки, вона постає як розкриття особистості, її здатність вийти за межі власного «Я» і виявити причетність до універсуму.

Узагальнюючи викладений матеріал, можна стверджувати, що концепт свободи протягом усієї історії філософської думки залишався предметом активних дискусій і різноманітних інтерпретацій. Хоча зміст цього поняття змінювався відповідно до культурних, світоглядних та історичних умов, у його трактуванні простежуються певні сталості.

Здійснений історико-філософський огляд дає змогу глибше осмислити сучасні підходи до розуміння свободи, зокрема в контексті світоглядних орієнтацій підлітків, що стане предметом аналізу в наступному розділі цієї роботи. Водночас не менш суттєвим є звернення до трактування свободи у педагогічній думці, адже мета дослідження полягає не лише у виявленні особливостей сприйняття свободи сучасними підлітками, але й у визначенні необхідності формування у них розуміння свободи як відповідальності. Такий підхід дозволяє розкрити педагогічні умови, за яких свобода перестає бути лише декларацією прав і перетворюється на усвідомлений етичний вибір.

## **1.2. Інтерпретація свободи в історії педагогічної думки**

Філософське осмислення свободи засвідчує її як одвічну цінність людського буття та водночас як мету виховання, що вимагає формування у особистості відповідального ставлення до власної свободи. Звернення до філософської інтерпретації свободи знайшло своє відображення і в педагогічній думці, починаючи вже з епохи софістів, які одними з перших наголосили на визначальній ролі виховання.

У своїх поглядах софісти дотримувалися релятивізму, стверджуючи відносність будь-яких істин, а в теорії пізнання спиралися на сенсуалізм, зводячи пізнавальний процес до чуттєвого досвіду. Центральний представник цього напрямку, Протагор, сформулював відому тезу «Людина — міра всіх речей», підкреслюючи суб'єктивний характер оцінювання реальності. Інший видатний софіст Горгій, розвиваючи цю лінію, вважав істину виключно індивідуальною думкою: кожен визнає справжнім, добрим і справедливим те, що відповідає його особистим уявленням, схильностям та інтересам. Такі погляди сприяли формуванню уявлення про людину як унікальну, самобутню істоту, здатну до власного вибору та самовизначення. Проте, попри їхній внесок у становлення індивідуалістичного розуміння свободи, софісти не розробили цілісної та послідовної концепції виховання свободи як відповідальності.

### **1.2.1. Античні підходи до свободи у вихованні**

Одним із учнів і послідовників софістів був старогрецький філософ Сократ. На його думку, метою виховання повинно бути «не вивчення природи речей, а пізнання самого себе, моральне самовдосконалення».

У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розглядає проблему вчителя. Основне завдання учительської діяльності зводилося до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей. Він вважав, що істинне знання не можна

вкласти у свідомість учня ззовні, що воно повинно вирости з глибин його особистості і за допомогою учителя вийти у світ у всеозброєнні. Цей так званий сократівський метод змушував слухачів спільно шукати найправильніших відповідей, розвиваючи їх у самодіяльність. Це раціональне вчення можна означити так:

добре сформована система знань є міцною основою для формування адекватних уявлень і переконань особистості;

вирішальним фактором успішності педагогічного процесу є пізнавальна самостійність індивіда;

рух педагогічного процесу зумовлений діалектичною єдністю і протилежністю тези й антитези, і його результат досягається лише як постановка і розв'язання суперечностей;

вихователь несе велику педагогічну відповідальність за наслідки своєї роботи; він повинен ретельно відбирати дії з точки зору соціальної цінності і значення для особистого блага вихованця;

людина народжується від природи доброю.

Отже, у педагогічних поглядах Сократа чітко проявляється органічний зв'язок між процесом виховання та формуванням свободи особистості. З одного боку, Сократ наголошує на необхідності пошуку справжньої свободи, яка ґрунтується на пізнанні істини. З іншого боку, він підкреслює, що людина часто перебуває у стані залежності від власних хибних переконань і упереджень, а тому потребує внутрішнього «звільнення» — визволення розуму від омани. У такому контексті виховання набуває сенсу як процес, спрямований на розкриття здатності особистості до відповідального й усвідомленого самовизначення[9].

Епоха еллінізму справила суттєвий вплив на подальший розвиток освіти й виховання. У цей період шкільництво поступово перетворюється на важливу громадську інституцію, формується окрема професійна група учителів, а навчальний процес набуває системності завдяки впровадженню впорядкованих

навчальних програм. Освітній зміст структурується відповідно до семи вільних мистецтв, що поділялися на тривіум (риторика, граматики, діалектика) та квадрівіум (арифметика, музика, геометрія, астрономія). Саме тому вони отримали узагальнену назву «Сім вільних мистецтв».

Такий підхід засвідчує, що і в цей історичний період виховання розглядалося у нерозривному зв'язку зі свободою: людину необхідно було підготувати до життя як вільного члена поліса, навіть якщо уявлення про саму свободу суттєво різнилися в різних школах та мислителів. Звідси випливає важливий методологічний висновок, значущий для даного дослідження: перш ніж говорити про виховання до свободи, необхідно мати чітке, науково обґрунтоване розуміння того, що саме вкладається в поняття «свобода».

### **1.2.2. Ідеї свободи в педагогічних концепціях епохи Відродження**

Паралельно з розвитком освітніх практик епохи еллінізму подальшого розквіту набуває ідея виховання у добу Відродження, коли в центрі педагогічної думки постає людина як унікальна та неповторна особистість. Представники цієї епохи наголошують на значенні індивідуального підходу до виховання та освіти, розглядаючи свободу як необхідну умову формування самостійного мислення.

Одним із провідних педагогів цього часу був Мішель Монтень. Критикуючи схоластичні методи навчання, засновані на механічному запам'ятовуванні, він підкреслював, що просте відтворення знань не є справжнім розумінням. На перший план Монтень висуває моральне виховання, яке, на його переконання, має ґрунтуватися на принципі свободи. Він наголошував, що наставник повинен «надати учневі право самостійно пропускати все викладене через сито розуму», а не «вливати у свідомість готові істини, змушуючи їх сліпо повторювати» [8].

Подальший розвиток педагогічних уявлень про свободу у добу Відродження спостерігаємо в концепції Яна Амоса Коменського, чий погляд в ряді аспектів перегукується з філософсько-педагогічною спадщиною Григорія Сковороди.

Обидва мислителі наголошували на важливості відповідності між природними нахилами людини та сферою її діяльності.

Коменський стверджував, що кожна особа має займатися тим, до чого вона покликана природою. Розмірковуючи про структуру академії, він пропонував виділити три основні факультети — богословський, юридичний і медичний — до яких слід скеровувати лише «обрані уми, цвіт людства». Водночас інших учнів він радив спрямовувати до землеробства, ремесел чи торгівлі залежно від їхніх природних здібностей і схильностей.

Кінцевою метою освіти Коменський вважав створення школи, яка є простором наполегливої, творчої праці, що приносить учням радість і сприяє розкриттю їхніх внутрішніх можливостей. У цьому контексті свобода виступає не лише умовою навчання, але й однією з його найважливіших цілей.

### **1.2.3. Погляди французьких мислителів XVII–XVIII ст. на свободу та виховання**

У подальшому розвитку педагогічної думки дедалі чіткіше простежується тенденція пов'язувати виховання з формуванням особистості та розкриттям її внутрішнього потенціалу. Саме така ідея лежить в основі поглядів Жана-Жака Руссо, який визначав мету виховання як «виховання людини в людині». На його переконання, педагогічний процес повинен насамперед спрямовуватися на формування цілісної особистості, а не на підготовку державного службовця чи виконавця соціальних ролей. Руссо наголошував, що становлення дитини відбувається під впливом трьох чинників: природи, яка задає її фізичний та психологічний розвиток; людей, які навчають і впливають на неї у процесі взаємодії; та речей, тобто всього оточення, яке сприяє або перешкоджає формуванню досвіду [4; 3;1].

Педагогічна система Жана-Жака Руссо ґрунтується на кількох ключових принципах: гуманізмі, природовідповідності та свободі. При цьому категорія

свободи в його творчості має надзвичайно широкий зміст. Руссо виокремлює фізичну свободу, свободу від набутих звичок або залежностей (життя відповідно до власної волі, а не під тиском автоматизованих поведінкових схем), а також свободу у діях та вчинках. У трактуванні Руссо свобода наближається до поняття «усвідомленої необхідності» — тобто здатності особистості діяти, керуючись розумінням природних і моральних закономірностей.

Таким чином, у педагогічній концепції Руссо чітко окреслено розмежування між істинною свободою та сваволею. Справжня свобода передбачає самоконтроль і відповідальність, тоді як сваволя веде до хаотичної поведінки та внутрішньої несвободи.

#### **1.2.4. Розвиток німецької педагогічної школи XVII–XIX ст. у контексті ідей свободи**

Подальший розвиток уявлень про свободу у вихованні простежується в німецькій педагогічній традиції XVII–XIX століть, яка значною мірою поглиблює і систематизує попередні ідеї. Одним із ключових її представників є Йоганн Фрідріх Герbart, який розглядав навчання у нерозривному зв'язку з моральним вихованням, центральним елементом якого є формування характеру. Герbart вибудовує свою концепцію на основі п'яти моральних ідей:

- внутрішньої свободи, що забезпечує цілісність особистості та гармонію між переконаннями і вчинками;
- вдосконалення, спрямованого на розвиток потенціалу людини;
- приязні, як основи гармонійних міжособистісних стосунків;
- права, що регулює взаємні обов'язки;
- справедливості, яка забезпечує моральну рівновагу у спільноті.

У герbartівському розумінні свобода та вдосконалення є взаємопов'язаними, оскільки передбачають узгодженість волі з розумом — здатність діяти відповідально та морально усвідомлено. Основний принцип виховання, за

Гербартом, полягає в опорі на позитивне, тобто у вихованні через формування добрих схильностей, а не лише через заборони чи примус.

У подальшому розвитку німецької педагогічної традиції значний внесок зробив Фрідріх Вільгельм Адольф Дістервег, який наголошував на необхідності гармонійного розвитку людини — як фізичного, так і духовного. У своїй педагогічній концепції він акцентує увагу на двох важливих принципах: культуровідповідності, яка передбачає узгодження виховання з особливостями культури певної країни та історичної доби, та природовідповідності, що вимагає врахування вікових можливостей і потреб дитини [2].

Отже, у німецькій педагогічній традиції XVII–XIX століть виразно простежується органічний взаємозв'язок між вихованням і свободою. При цьому саме поняття свободи невіддільне від морального виміру виховання та постає як важливий чинник особистісного вдосконалення. Таким чином, виховання спрямоване не лише на передачу знань, але й на формування внутрішньої свободи, що передбачає відповідальність, самоконтроль і свідоме самовизначення особистості.

#### **1.2.5. Педагогічні моделі XX століття: свобода та відповідальність у виховання**

У педагогічній думці XX століття ідея свободи продовжує тісно пов'язуватися з моральним виміром виховання та духовним розвитком особистості. Багато педагогів цієї епохи наголошують, що формування зрілої, відповідальної людини неможливе без морально-релігійного підґрунтя. Так, Жак Марітен підкреслює необхідність включення релігійного компонента до змісту шкільної освіти, оскільки виховання має торкатися не лише фізичного виміру людського існування, але й формувати духовність, свідомість і внутрішню свободу особистості. Таке бачення продовжує загальну лінію педагогічної традиції, у якій

свобода розглядається не лише як можливість вибору, але як відповідальність перед власною природою та моральними орієнтирами.

Релігійне виховання в педагогічних концепціях ХХ століття розглядається як один із важливих чинників формування зрілої, відповідальної та внутрішньо вільної особистості. Його завданням є не лише плекання віри як духовної основи людського буття, але й розвиток у здобувачів освіти почуття обов'язку, здатності до відповідального вчинку та усвідомленої громадянської позиції. У цьому контексті релігійне виховання спрямоване на формування особистості, яка відчуває відповідальність перед суспільством і державою та виявляє готовність діяти на користь подальшого зміцнення демократичних засад суспільного життя. Таким чином, воно сприяє інтеграції свободи у її моральному вимірі — як свободи, що передбачає не сваволлю, а обов'язковість і відповідальність [7].

Водночас така позиція не є загальною чи беззаперечною. У сучасній педагогіці існують і протилежні підходи, що заперечують визначальну роль морального чи релігійного компонентів у вихованні, натомість акцентуючи увагу на утилітарному та прагматичному розумінні освіти. Яскравим прикладом такої тенденції є педагогічні погляди Герберта Спенсера, англійського філософа й педагога, який послідовно виступав за домінування точних наук у навчальному процесі та практично повністю заперечував цінність гуманітарної освіти. Спенсер стверджував, що саме точні науки є справді необхідними, оскільки вони ведуть людину до щастя, сприяють її природному розвитку та забезпечують шлях удосконалення, до якого людство поступово прийде відповідно до законів еволюції. Така позиція демонструє іншу грань педагогічної думки ХХ століття, у якій свобода особистості пов'язується не з моральним самовизначенням, а з досягненням практичної ефективності та наукового прогресу.

У контексті педагогічних пошуків ХХ століття особливого значення набуває теорія «вільного виховання», яка спирається на уявлення про природну доброту людини. Згідно з цією концепцією, виховний процес має зводитися передусім до

самовиховання, оскільки внутрішні задатки особистості розглядаються як головне джерело її морального розвитку. У такій моделі виховання вчитель постає насамперед як наставник і супровідник, який допомагає дитині в процесі саморозвитку, не нав'язуючи готових рішень і не обмежуючи її свободи, а лише спрямовуючи її власні зусилля. Прихильники концепції «вільного виховання» – серед яких шведська письменниця Еллен Кей, німецький педагог Генріх Шаррельман, французький дослідник Поль Лакомб та італійська педагогиня Марія Монтесорі – дотримувалися переконання, що традиційні форми виховання надмірно обмежують ініціативу дитини. На їхню думку, надлишкова регламентація й авторитарність виховного процесу стримують природний розвиток особистості та позбавляють дитину можливості виявляти самостійність, що є необхідною умовою її вільного й відповідального зростання.

У контексті концепції «вільного виховання», яку розвивали Монтесорі та інші представники цього напрямку, особливе значення надається виховному середовищу. Саме атмосфера групи чи спільноти, в якій перебуває дитина, забезпечує той необхідний простір, що слугує джерелом стимулів і «поживи» для її саморозвитку та самовиховання. Монтесорі підкреслювала, що фундаментом її педагогічної системи є свобода – не як безконтрольність, а як умова для «самовиховання і самонавчання». Відповідно, правильно організоване середовище стає ключовим чинником, який дозволяє дитині вільно розкривати власні потенційні можливості, одночасно формуючи відповідальність за власний вибір та навчальну діяльність.

У педагогічній системі Марії Монтесорі свобода трактується насамперед як створення відповідного середовища – фізичного, емоційного й соціального – у якому особистість може розвиватися природно та гармонійно. Свобода постає не як відсутність зовнішніх меж, а як забезпечення таких умов і такої атмосфери спільноти, що сприяють самостійній активності, саморегуляції та відповідальному становленню дитини [3].

Проведений огляд основних педагогічних концепцій засвідчує, що категорія свободи посідає ключове місце у виховному процесі й безпосередньо впливає на його зміст і спрямованість. Розмірковуючи про формування особистості, неможливо оминати питання свободи, оскільки вона становить одну з базових умов становлення людини та її здатності до самостійного, відповідального вибору. Водночас і саме поняття свободи містить у собі вимогу поступового «доростання» до неї, тобто формування внутрішніх якостей, що роблять свободу осмисленою і зрілою. Таким чином, свобода постає фундаментальним чинником розвитку особистості, однак способи її виховання значною мірою залежать від того, як саме вона розуміється в тій чи іншій філософській або педагогічній традиції. Саме тому, перш ніж перейти до аналізу того, як сучасні підлітки сприймають і трактують свободу, доцільно розглянути християнське розуміння цього поняття, адже воно пропонує цінні перспективи як для осмислення людської особистості, так і для розроблення підходів до виховання свободи як відповідальності.

### **1.3. Християнське бачення свободи у контексті виховання**

Вагомий внесок у формування уявлень про свободу здійснила християнська традиція, яка надала цьому поняттю нового – богословського й антропологічного – виміру. У християнстві свобода розглядається як один із найцінніших дарів, яким Бог наділяє людину, створену «на свій образ і подобу» (Бут. 1, 26). Такий дар передбачає покликання людини до співпраці з Творцем та участі в реалізації Божого задуму щодо світу.

Людині надано унікальні здатності – розум, волю, свободу вибору, творчу ініціативу – які становлять основу її духовної природи. Саме завдяки душі та духовним силам людина володіє свободою як «особливим законом Божого образу». Божа любов до свого створіння виражається, зокрема, у тому, що Він залишає людині можливість самостійно приймати рішення та здійснювати моральний вибір. Катехизм Католицької Церкви у третьому артикулі, присвяченому свободі людини,

підкреслює, що Бог створив людину істотою розумною, наділивши її гідністю особи, здатної до ініціативи та відповідальності за власні вчинки. Згідно з церковним ученням, свобода зберігає свою справжню гідність лише тоді, коли вона залишається пов'язаною з моральним законом і покликанням до добра. Не випадково у Святому Письмі сказано: Бог «залишив людину в руці її власного рішення» (Сир. 15, 14), що наголошує на її праві та обов'язку здійснювати свободний і усвідомлений вибір [10].

У церковній традиції свобода визначається як «влада, закорінена в розумі та волі, чинити або утримуватися від дії, обирати одне чи інше, і тим самим здійснювати вчинки свідомо й за власною ініціативою». Тобто свобода у своєму глибинному змісті полягає в здатності особи керувати власною волею та здійснювати відповідальний моральний вибір. Християнська думка також наголошує, що свобода не може існувати ізольовано від інших цінностей. «Особиста свобода, позбавлена сенсу, скасовує саму себе, оскільки вона може зберегтися тільки в ієрархії вищих моральних орієнтирів». Таким чином, свобода в християнському розумінні є не лише можливістю вибору, але й обов'язком діяти згідно з добром, що забезпечує інтегральний розвиток особистості та її духовну зрілість.

Разом із тим, у християнській традиції наголошується, що свобода у своїй найглибшій сутності має божественне походження, оскільки є даром, яким Творець обдаровує людину. Відтак її справжнє, повноцінне здійснення можливе лише тоді, коли вона реалізується у спрямуванні до Бога – джерела істини, добра й мети людського життя. Саме така орієнтація робить свободу не лише можливістю вибору, але й шляхом духовного зростання та відповідального самовизначення.

У християнській традиції підкреслюється, що свобода досягає своєї повноти лише тоді, коли вона спрямована до Бога як найвищого блага. Тому уявлення про свободу як про можливість діяти за власним бажанням – за принципом «роблю, що хочу» – не відповідає її справжній суті. Така поведінкова модель радше призводить

до внутрішньої залежності та поневолення людини власними пристрастями. Навпаки, християнська антропологія стверджує, що свобода зростає в мірі здатності людини чинити добро. «Чим більше добра ми творимо, тим вільнішими стаємо», – підкреслює церковне вчення. Справжня свобода можлива лише в служінні добру та справедливості, тоді як вибір зла чи непослуху розглядається як зловживання свободою, що веде до «рабства гріха» (Рим. 6, 17). Таким чином, свобода має моральну структуру і розкривається через відповідальність перед Богом, собою та іншими людьми.

Від самого початку християнської традиції визнання верховної влади Ісуса Христа над світом та історією передбачало й інше важливе твердження: людська свобода не може бути повністю підпорядкована жодній земній владі, оскільки її найвищим орієнтиром є Бог. Саме тому християни не можуть визначати земних правителів як абсолютних «господарів» людського життя, адже, за словами Писання, «кесареві віддайте кесарево, а Богові – Боже» (Мр. 12,17). Це підкреслює, що справжня свобода має духовне призначення і реалізується у служінні Богові, а не в підпорядкуванні людським структурам влади.

Заглиблюючись у повсякденні турботи та спокуси сучасного світу, людина нерідко починає сприймати себе абсолютним володарем власного життя – своєрідною ніцшеанською «надлюдиною», яка прагне самоствердитися як автономне божество і не бажає визнавати своєї залежності від Творця. Однак така позиція, зваблена зовнішньою привабливістю світу, фактично призводить до нових форм поневолення: особа стає залежною від мінливих обставин, зовнішніх впливів та невпинного ритму часу.

У християнській традиції автентична свобода невід’ємно пов’язана з правдою. Саме правда становить її внутрішню основу та визначає її моральну спрямованість. Як підкреслює християнське вчення, свобода в людині є силою, що забезпечує її зростання та визрівання в істині й добрі. Там, де відбувається відхилення від морального закону, відкидання правди або невизнання Христа як

Господа, свобода втрачає свою справжню природу і перетворюється на ілюзію, що веде до нової форми залежності.

Своєю жертвовною любов'ю та послухом аж до смерті Христос дарував людині «царську свободу», покликану звільнити її від внутрішнього панування гріха через дорогу самозречення, святості та морального оновлення. Апостол Павло формулює цю істину особливо виразно: «Нехай, отже, не панує гріх у смертнім вашім тілі... Бо гріх не буде над вами панувати: ви бо не під законом, а під ласкою» (Рим. 6:12). Отже, християнська свобода полягає у визволенні від влади гріха і в можливості відповідально розвиватися у благодаті [4].

У цьому ж ключі християнської антропології, яка підкреслює нерозривний зв'язок свободи з моральною відповідальністю, звучить і вчення Папи Бенедикта XVI. Під час проповіді на завершення Всесвітньої зустрічі сімей у Валенсії 9 липня 2006 року він наголосив, що «християнське виховання є школою свободи і для свободи». Розвиваючи цю думку у проповіді напередодні П'ятидесятниці 3 червня 2006 року, Понтифік підкреслив, що джерелом морального вибору не може бути примус чи страх: «Ми чинимо добро не як раби, а тому що особисто відповідаємо за свої вчинки; тому що любимо істину і добро, любимо Бога і, відповідно, Його творіння. Саме до такої свободи прагне привести нас Святий Дух». Отже, автентична свобода в християнському розумінні ґрунтується на правді, любові та відповідальності – як перед Богом, так і перед собою та іншими людьми. Вона не є свавіллям, а формується через моральне вибрання добра і внутрішню зрілість особистості.

Помилкове ототожнення свободи з вседозволеністю становить одну з ключових антропологічних проблем, на яку звертає увагу християнська традиція. Цю помилку виразно ілюструє євангельська «Притча про блудного сина» (Лк. 15, 11–32). Захоплений ілюзією свободи, що ототожнюється зі звільненням від будь-яких моральних обмежень, молодший син залишає батьківський дім, сприймаючи його як простір несвободи. Аналогічно і людина нерідко трактує Божественний

моральний закон як перешкоду власному самовираженню, прагнучи втекти у світ насолод та самодостатності. Однак сюжет притчі демонструє, що таке хибне розуміння свободи неминуче веде до деградації: морального падіння, внутрішнього спустошення, втрати гідності та приниження – символічно представленого працею пастуха свиней. Водночас шлях повернення починається з внутрішньої зміни: усвідомлення того, що батьківський дім був не «в'язницею», а простором справжньої гідності, захищеності й автентичної свободи. Таким чином, лише перебуваючи у сопричасті з Богом – джерелом правди, любові та морального порядку – людська особа віднаходить істинний вимір свободи, яка не руйнує, а відновлює та підносить людську природу.

У контексті сучасного демократичного суспільства, де дедалі частіше утверджується модель поведінки, близька до всездозволеності, формується викривлене трактування сутності людської свободи. Така тенденція створює серйозні виклики для виховного процесу. Саме тому для всіх, хто покликаний супроводжувати становлення особистості – священнослужителів, учителів, катехитів та інших вихователів – принципово важливим є усвідомлення того, що справжня свобода не зростає у відриві від морального закону. Навпаки, її розвиток передбачає цілеспрямоване формування здатності особи діяти відповідально, у світлі моральних норм, які спрямовують людську поведінку до добра [9].

Проблематика відповідальності як невід'ємного виміру людської свободи глибоко осмислюється у християнській традиції. Зокрема, Іван Павло II підкреслює, що відповідальність є свідченням людської величі: «Людина є вільною, а отже – відповідальною. Вона несе відповідальність особисту, суспільну і відповідальність перед Богом. Саме відповідальність засвідчує її велич».

У цьому контексті християнське бачення свободи розкриває її як здатність людини свідомо обирати добро і правду, тобто сприймати життєві обставини у світлі Божої мудрості. Повнота свободи проявляється тоді, коли особа здатна дивитися на світ «очима любові», що уберігає її від омани, хибних уявлень і

внутрішньої дезорієнтації. По-справжньому вільною є лише та людина, яка живе у правді та любові, а отже – вміє керувати власними вчинками й усвідомлює їхній вплив на інших. Таким чином, у християнській антропології свобода нерозривно поєднана з відповідальністю – як за власні рішення і поведінку, так і за добро ближнього.

## РОЗДІЛ 2.

### ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ СВОБОДИ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

#### **2.1. Психолого-педагогічні чинники становлення відповідальної свободи в підлітків**

Формування здатності розуміти свободу в її відповідальному вимірі — як свідомий вибір, цілеспрямованість і мотиваційну зумовленість власних дій — активізується саме у підлітковому віці. Цей період посідає особливе місце в онтогенезі людини, адже становить критичну фазу переходу від дитинства до дорослості та характеризується глибинними трансформаціями у соматичній, психічній та соціальній сферах. Підлітковість позначена інтенсивним статевим дозріванням, пошуком особистісної ідентичності, ускладненням когнітивних процесів і переорієнтацією провідних видів діяльності — чинниками, що безпосередньо впливають на становлення здатності до автономного й відповідального здійснення свободи.

Період підлітковості вирізняється високою емоційною та поведінковою нестабільністю, що часто супроводжується глибокими внутрішніми переживаннями та вразливістю. У психолого-педагогічній літературі його традиційно окреслюють як «складний» етап розвитку, значною мірою детермінований соціокультурними умовами, у яких формується особистість. У сучасному суспільному контексті стало очевидним, що зміст життєвого досвіду підлітків, їхні ціннісні орієнтації та моделі поведінки зазнали істотних трансформацій. Наукові дослідження засвідчують зрушення вікових меж, у яких підлітки починають замислюватися над власним майбутнім та здійснювати відповідальні вибори. Це свідчить про глибоку історичну та соціокультурну зумовленість процесу формування особистості підлітка і засвідчує варіативність, а подекуди й умовність вікових меж цього етапу розвитку. У психологічній традиції

зазвичай прийнято окреслювати підлітковий період як фазу онтогенезу, що охоплює приблизно від 10–11 до 14–15 років [2].

У підлітковому віці спостерігається поступова втрата дитячого соціального статусу, водночас із збереженням нереалістичних уявлень про власні права та очікуваних «дорослих» привілеїв. Таке амбівалентне становище посилюється низкою внутрішніх (суб'єктивних) чинників: інтенсивними соматичними змінами, переосмисленням власних мрій та ідеалів, що дедалі менше сприймаються як досяжні, переживаннями внутрішніх конфліктів і напруження у стосунках із сім'єю, почуттям відчуження, а також сильним прагненням прискорити входження у доросле життя.

У шкільному віці, який охоплює проміжок приблизно від 10–11 до 14–15 років, у підлітків формується усвідомлене прагнення долучатися до суспільно значущої діяльності та брати на себе певний обсяг відповідальності. Саме на цьому етапі розгортається один із найскладніших перехідних періодів розвитку – перехід від дитинства до дорослості, під час якого виникає ключове психологічне новоутворення – «відчуття дорослості», тобто внутрішнє переживання власної зрілості та готовності до самостійності [6].

Підлітковий період вирізняється значною динамічністю поведінкових проявів та наявністю численних внутрішніх і зовнішніх суперечностей, що впливають на формування особистості. Таким чином, підлітковість водночас виступає етапом активної соціалізації – входження у ціннісний та культурний простір суспільства, – та періодом інтенсивної індивідуалізації, коли молода особа відкриває та стверджує власне «Я». Саме ця подвійність становить ключовий контекст для формування відповідальної свободи, оскільки потребує збалансування між прагненням до самостійності та усвідомленням наслідків власних дій.

### **2.1.1. Основні виклики підліткового періоду у контексті формування відповідальності.**

До середини ХХ століття саме поняття «підліток» не мало усталеного наукового чи соціального змісту: до цього часу осіб віком приблизно 11–16 років розглядали як «дітей, що дорослішають». Лише суспільні, економічні та культурні трансформації, спричинені Другою світовою війною, окреслили нову вікову спільноту, якій було притаманно особливий стиль життя, потреби та способи самовираження. У цей період формується виразна підліткова культура — соціальна група, що перебуває на межі між дитинством і зрілістю. Підлітки дедалі частіше почали розглядатися як окрема категорія, яка проходить складний процес переходу до дорослого життя: вони випробовують різні його аспекти, освоюють нові форми поведінки та поступово набувають здатності до автономії. Саме цей етап, позначений пошуком незалежності, створює особливі виклики у формуванні відповідальної свободи, оскільки прагнення до самостійності потребує не лише внутрішньої зрілості, але й усвідомлення наслідків власних рішень та дій.

Ситуація докорінно змінюється в 1930-х роках. Велика депресія у США спричинила економічний колапс: дефіцит робочих місць став загальним явищем, і наявні вакансії призначалися передусім дорослим. Підлітки опинилися маргіналізованими в економічному житті сім'ї, що породило відчуття власної «зайвості» та посилило внутрішній конфлікт. У цих умовах природне для цього віку прагнення до автономії, самоствердження й пошуку ідентичності почало проявлятися значно інтенсивніше, формуючи нове бачення ролі підлітка у суспільстві та створюючи передумови для осмислення свободи як відповідальності [7].

Унаслідок економічних потрясінь значна кількість юнаків і дівчат була змушена полишити рідні домівки, вирушаючи у мандрівки в пошуках роботи, що нерідко супроводжувалося серйозними розчаруваннями, психологічними травмами та матеріальними труднощами. Ця мобільна, соціально незахищена група молодих

людей швидко перетворилася на помітний суспільний виклик. Як зазначає соціолог Грейс Палладіно, «юні втікачі», або так звана «тимчасова молодь», привернули увагу дорослого населення до масштабності власних проблем і потребували від суспільства нового підходу до осмислення підлітковості, її криз та потенціалу.

Усвідомлюючи масштаби соціальної кризи, спричиненої масовою мобільністю та дезорієнтацією молоді, президент Франклін Рузвельт ініціював створення Національної адміністрації у справах молоді (НАМ). Ця інституція мала на меті надати юнакам і дівчатам реальні можливості для здобуття освіти та професійного становлення, а згодом – забезпечити пріоритетний статус середньої школи у структурі суспільного виховання. Як засвідчують дані, вже у 1939 році близько 75% молоді навчалися у середній школі, що стало безпрецедентним зрушенням у розумінні ролі освіти в процесі дорослішання та формування особистісної відповідальності.

Розвиток середньої школи, яка поступово перебрала на себе функції професійної підготовки молоді, став ключовим чинником формування організованого й цілісного виховного середовища. Саме в цих умовах виникли передумови для оформлення окремої підліткової субкультури. Молоді люди отримали доступ до нового, емоційно насиченого простору – світу музики, радіопередач, танців та розваг, що сприяло формуванню їхнього особливого стилю життя. Учні середньої школи поступово виробили власний ритм повсякденності та характерну мову взаємодії, що стало важливою частиною їхньої ідентичності та процесу дорослішання [4].

Поступове економічне відновлення наприкінці 1930-х років (значною мірою зумовлене початком війни в Європі) сприяло активному формуванню нової соціальної ідентичності серед учнів середніх шкіл. Ця ідентичність майже не перетиналася з традиційними формами сімейного життя чи дорослими обов'язками, що раніше визначали поведінкові моделі молоді. Фактично саме тоді на суспільній арені постає перше покоління підлітків. До 1938 року ця молодь уже була відома

під неформальною назвою «bobby soxers», а хоча її ще не вирізняли як окрему соціальну категорію в офіційному дискурсі, саме поняття самостійного «підліткового покоління» поступово утверджувалося в громадській свідомості.

Саме ця група школярів, що набула популярності під назвою «bobby soxers», сформувала взірць тієї вікової категорії, яку згодом у суспільному дискурсі окреслили терміном «teenagers». Молодь цього періоду створила новий формат стилю життя та окрему культурну модель, що проявлялася передусім у специфічних формах самовираження – моді, музичних уподобаннях, танцювальних практиках та різноманітних захопленнях. Спершу їх називали teeners, пізніше – teensters, і, зрештою, у 1941 році закріпилася сучасна назва teenagers. Очевидним стало те, що підлітки почали формувати автономну культуру, в основі якої лежать прагнення до незалежності, переживання свободи як особистісної цінності та активний пошук власної ідентичності.

### **2.1.2. Психосексуальний розвиток як умова усвідомлення меж свободи та відповідальної поведінки**

Подальше розуміння підлітковості як періоду становлення відповідальної свободи неможливе без урахування психосексуальних змін, що інтенсивно відбуваються у цей час. Підлітковий вік нерозривно пов'язаний із глибинною перебудовою організму, яка охоплює процес статевого дозрівання та позначається поняттям пубертатності. «Пубертатний період» (від лат. *pubescere* – «покриватися волоссям») означає етап, коли людина досягає біологічної статевої зрілості. Однак пубертат охоплює не лише фізіологічні зміни, а й комплексні психологічні трансформації. При цьому темпи психічного та тілесного розвитку не завжди збігаються, що зумовлює значні індивідуальні коливання у віці входження в пубертат, які можуть тривати в межах 3–4 років. Саме ця асинхронність стає важливим чинником становлення у підлітка здатності усвідомлювати межі свободи та формувати відповідальне ставлення до власної поведінки.

Інтенсивні зміни, що відбуваються в організмі під час пубертату, зумовлюють певні функціональні труднощі, зокрема тимчасові порушення у кровопостачанні головного мозку та роботі серцево-легеневої системи. Унаслідок цього в підлітків часто спостерігаються коливання м'язового та судинного тону, що проявляється у різких змінах фізичного самопочуття. Такі фізіологічні коливання безпосередньо впливають на емоційну сферу: у цьому віці емоційний стан надзвичайно нестійкий, схильний до швидких контрастних змін — від піднесення до різкого занепаду. Емоційна лабільність, що є характерною рисою підліткового періоду, додатково підсилює статеве збудження та формує внутрішню напругу, яка потребує правильного педагогічного супроводу для становлення відповідальної поведінки та усвідомлення меж особистої свободи [6].

У цей період інтенсивних фізіологічних та емоційних змін сексуальна поведінка підлітка набуває особливої форми: вона постає як процес осмислення та інтерпретації сексуальних символів. Саме у пубертаті молода особа починає усвідомлювати смислове наповнення сексуальних жестів і експериментувати зі зразками поведінки, що поєднують у собі елементи уявної сексуальності та реальних проявів еротизму у міжособистісних контактах. Загалом, психосексуальний розвиток підлітків є динамічним і поступовим процесом, у межах якого відбувається формування та ускладнення здатності передавати еротичні смисли через соціальну взаємодію. Важливо наголосити, що саме в підлітковому віці відбуваються найбільш глибокі трансформації психосексуальної свідомості, що має безпосереднє значення для подальшого формування меж свободи, відповідальної поведінки та здатності до етичного саморегулювання.

Отже, саме на цьому етапі розвитку підліток особливо потребує чутливої, зваженої та послідовної підтримки з боку дорослих – батьків, педагогів та інших виховних авторитетів. Спираючись на власний життєвий досвід і фахові знання, дорослі мають не лише супроводжувати підлітка у процесі пізнання себе, але й сприяти формуванню відповідального ставлення до власної свободи. Зокрема,

важливо допомогти молодій особі навчитися здійснювати зважений вибір і усвідомлено регулювати свою поведінку, що є особливо значущим у сфері психосексуального розвитку, де правильне спрямування має тривалі наслідки для становлення зрілої, відповідальної особистості.

### **2.1.3. Розвиток когнітивних функцій і здатність підлітка до морального судження та самостійного вибору**

У процесі становлення відповідальної свободи важливе місце посідає розвиток когнітивної сфери, адже значна частина поведінкових реакцій і життєвих виборів підлітка обумовлена рівнем його розумового дозрівання. На цьому етапі відбуваються суттєві якісні зміни мислення: поступово згортається залежність від конкретно-предметних уявлень, і підліток переходить до оперування абстрактними категоріями та формальними логічними структурами. Саме цей перехід створює передумови для більш усвідомлених моральних суджень, критичної оцінки власної поведінки та здатності до самостійного, відповідального вибору — що є фундаментальним у контексті формування зрілої свободи.

Важливим етапом когнітивного розвитку, що суттєво впливає на здатність підлітка до відповідального вибору, є формування вміння системно висувати та обґрунтовувати гіпотези. Це явище пов'язане з оволодінням так званими ідеальними формами мислення. За сучасними дослідженнями (зокрема, К. Н. Поліванової), ідеальна форма розуміється як здатність суб'єкта здійснювати внутрішню, самодостатню інтелектуальну дію, яка передбачає створення задуму, планування його реалізації та отримання результату. У цьому віці підліток уперше здатний конструювати власний задум у внутрішньому плані, реалізовувати його та оцінювати продукт власної діяльності. Розвивається рефлексія як здатність аналізувати та осмислювати власні розумові операції, що супроводжується появою інтелектуальних переживань. Поступово формується вміння оцінювати відповідність між словами та діями, що є свідченням нової якості мисленнєвої

діяльності — здатності оперувати абстрактними, ідеальними структурами. Саме це відкриває можливість для більш свідомого морального судження та відповідального ставлення до власних рішень [9].

Подальший аналіз когнітивного становлення підлітка неможливий без урахування концепції Ж. Піаже, чії праці стали підґрунтям більшості сучасних досліджень мислення в цьому віковому періоді. Учений наголошував, що перехід до стадії формальних операцій є не лише ключовим новоутворенням підліткового віку, а й фундаментом подальшого розвитку психічного життя людини загалом. Саме на цьому етапі з'являється здатність до оперування гіпотетичними конструкціями, до міркування про закономірності, що не мають безпосередньої опори у предметному досвіді. Занурюючись у соціокультурне середовище, підліток активно перебудовує свої вищі психічні функції, опановуючи знаковими системами, що забезпечують можливість маніпулювання вже не конкретними, а абстрактними поняттями.

Подальший розвиток когнітивної сфери в підлітковому віці, як свідчать теоретичні моделі цього періоду, характеризується формуванням дискурсивного, тобто розмірковуючого мислення. Саме опанування такої форми інтелектуальної діяльності дає змогу підліткові виходити за межі конкретної ситуації та звертатися до абстрактних, гіпотетичних і потенційно можливих варіантів дії. Це відкриває нові горизонти для морального аналізу, усвідомленого вибору та поступового прийняття відповідальності за власні рішення. Розвиток формально-логічних структур мислення зумовлює інтелектуалізацію інших психічних процесів — передусім перцептивної (чуттєво-сенсорної) та мнемічної (пов'язаної з пам'яттю) сфер. Така інтелектуалізація є результатом цілеспрямованої навчальної діяльності, у межах якої підліток засвоює знання, що послідовно ускладнюються. Саме включення у складніші пізнавальні завдання сприяє не лише формуванню абстрактного мислення, а й підготовці до морального судження, здатності оцінювати альтернативи та приймати відповідальні рішення.

Подальше ускладнення когнітивної діяльності в підлітковому віці охоплює також сферу перцептивного розвитку. Якщо в молодшому шкільному віці домінує оперування цілісними наочними образами (зокрема тими, що використовуються на уроках образотворчого мистецтва), то в підлітковому періоді відбувається перехід до опрацювання більш абстрактних графічних структур – схем, планів, креслень, що застосовуються у навчальних дисциплінах технічного та природничого спрямування. Цей перехід свідчить про зростання здатності мислити узагальнено й системно, що є важливою передумовою формування моральних суджень та відповідального вибору. Такий розвиток перцепції є важливим кроком до формування внутрішньої свободи: здатності самостійно інтерпретувати реальність і не піддаватися зовнішнім «штампам», що, у свою чергу, слугує підґрунтям відповідальної поведінки.

Поглиблення перцептивних можливостей у підлітковому віці сприяє не лише розширенню спектра сенсорних уявлень, але й розвитку здатності до тонкого сприймання складних форм символічного вираження, зокрема художньої та поетичної мови. Як засвідчують дослідження, поряд із диференціацією когнітивних структур сприйняття у цей період відбувається інтенсивний процес смислової інтеграції, що забезпечує розуміння єдності й взаємозв'язку форми та змісту (Г. Ємельянов). Це означає, що підліток починає розглядати образи, тексти чи художні явища не лише як зовнішні об'єкти, а як носії внутрішнього смислу.

Поступово зростає цілеспрямованість сприймання та загальна перцептивна активність, що проявляється у підвищенні точності, вибіркості та глибини спостереження. Ускладнюються окремі види перцептивних процесів: зокрема, здатність орієнтуватися в просторових і часових характеристиках, інтерпретувати складні тексти, аналізувати художні твори, музичні композиції та інші культурні форми. Такі зміни свідчать про формування більш зрілої здатності підлітка до осмислення навколишнього світу, що є важливою передумовою для становлення відповідального морального вибору і свободи як усвідомленої внутрішньої позиції.

Когнітивний розвиток, властивий виключно людині як найдосконалішому творінню Божого задуму, набуває у підлітковому віці особливої ваги, оскільки саме мислення забезпечує здатність до морального розрізнення. Завдяки поступовому вдосконаленню розумових операцій підліток отримує можливість усвідомлено відрізнити добро від зла та здійснювати вибір, який має характер свobodного й відповідального рішення. Однак реальне здійснення такого вибору нерозривно пов'язане з рівнем сформованості самосвідомості, тобто з внутрішньою моральною позицією та загальною особистісною зрілістю індивіда. Саме ці чинники визначають, наскільки підліток здатний реалізовувати свободу як відповідальність, а не як емоційний імпульс чи наслідування зовнішніх впливів.

#### **2.1.4. Формування самосвідомості як підґрунтя автономії та внутрішньої відповідальності**

У період переходу від дитячості до дорослості особистість переживає інтенсивну внутрішню еволюцію, що охоплює як конфлікти із власним «Я», так і зіткнення з оточенням. Цей шлях супроводжується зовнішніми напруженнями та внутрішніми відкриттями, які поступово приводять підлітка до усвідомлення себе як суб'єкта, здатного до автономного існування.

На цьому етапі підліток ще не володіє цілісним розумінням себе: він перебуває у стані становлення, де його ідентичність розщеплена між тим, що він є, і тим, ким прагне стати. Тому його внутрішній світ не є гармонійно інтегрованим: виміри «в собі» та «для себе» існують окремо й часто суперечать один одному. Саме це роздвоєння становить сутнісну характеристику перехідного віку та визначає специфіку його психічної структури.

Лише у стані зрілості відбувається органічне поєднання цих двох вимірів – внутрішня єдність, яка й становить основу для формування автономії, відповідальності та свідомого здійснення свободи.

У психологічній науці цей етап розглядають як ключовий у процесі особистісного розвитку підлітка. Самопізнання, формування здатності до самоствердження, динамічні зміни самооцінки та ціла низка пов'язаних внутрішніх процесів інтегруються у загальне поняття самосвідомості, яка й постає фундаментом майбутньої автономії та відповідального здійснення свободи [8].

Уточнення центральних новоутворень підліткового віку має тривалу наукову традицію. Аналіз позицій провідних дослідників розвитку підлітків засвідчує, що Е. Шпрангер та Л. Виготський пов'язували цей етап насамперед із відкриттям власного «Я», становленням рефлексії та усвідомленням індивідуальної неповторності. Ж. Піаже визначав ключовим досягненням перехідного періоду децентрацію – здатність розглядати реальність не лише з власної перспективи, а й у контексті можливих змін і перетворень. Водночас такі представники психологічної науки, як А. Геззел, К. Левін, Е. Еріксон та П. Блос, акцентували на психосоціальних новоутвореннях, що охоплюють процеси пубертатного розвитку, трансформацію механізмів соціалізації та формування особистісної ідентичності. Л. Божович вважала провідним новоутворенням середнього шкільного віку становлення мотиву досягнення соціально значущого статусу серед ровесників. На думку Д. Ельконіна, Т. Драгунової, І. Кона, а також більшості сучасних українських учених (Г. Костюк, М. Боришевський, О. Проскура, О. Кононко), серед різноманітних особистісних утворень особливої теоретичної ваги набуває «почуття дорослості». Воно розглядається як специфічна форма самосвідомості, що визначає прагнення підлітка до автономії, самостійності та відповідального ставлення до власних учинків – тобто безпосередньо пов'язана з формуванням відповідальної свободи.

Почуття дорослості формується на ґрунті зростання особистісної рефлексії, яка стає ключовим механізмом осмислення підлітком власних домагань на визнання. Завдяки здатності до рефлексивного аналізу він прагне зрозуміти, якими є його реальні можливості та соціальні претензії, а також визначити власне місце в

системі міжособистісних взаємин – зокрема усвідомити обсяг своїх прав і відповідальностей. Розвиток самоусвідомлення охоплює здатність до ретроспективного погляду на власний життєвий досвід, оцінки актуальних обставин «тут і тепер», а також — формування образу майбутнього. Усе це зумовлює появу внутрішньої потреби якнайшвидше ствердитися у світі дорослих і здобути в ньому певний статус. Таке прагнення створює якісно нову суб'єктивну ситуацію розвитку, що відіграє визначальну роль у становленні автономії та відповідальної свободи підлітка.

Сформована нова внутрішня позиція спонукає підлітка активно засвоювати доступні йому зовнішні моделі та символи дорослого життя. У цьому віці він прагне наслідувати поведінкові зразки тих дорослих, які виступають для нього значущими авторитетами. Це стосується передусім стилю одягу, способів проведення дозвілля, особливостей комунікації та поведінкових манер. У взаємодії зі старшими підліток дедалі частіше виявляє прагнення до статусної рівності та самостійності, що нерідко призводить до конфліктів у процесі відстоювання власної «дорослості» й претензії на автономію. Саме такі зіткнення стають важливою частиною становлення відповідальної свободи, адже спонукають його усвідомлювати межі, обов'язки та наслідки власних рішень.

Як особлива форма розвитку самосвідомості, почуття дорослості репрезентує нову життєву позицію підлітка у взаєминах із собою, іншими людьми та навколишнім світом. Воно визначає характер його мотиваційної спрямованості, зміст соціальної активності та формує нові вектори прагнень, очікувань і емоційних реакцій. Така специфічна активність виявляється передусім у зростанні інтересу до норм, цінностей і поведінкових моделей, притаманних дорослому середовищу, а також у прагненні інтегрувати їх у власний досвід [3].

У цьому віці надзвичайно вагомою постає наявність позитивних зразків для наслідування. Передусім ідеться про батьків, які природно формують первинну

модель поведінки, а також про сприятливе коло ровесників, що підтримує конструктивний розвиток особистості.

Сутнісна природа підліткового самоствердження пов'язана з поступовим усвідомленням власної «самості» та переживанням своєї відокремленості від інших. Воно виявляється у зростаючому прагненні до рольового самовизначення, у потребі відчувати власну самоцінність, бути визнаним, незалежним, здатним заявити про себе й стати об'єктом уваги оточення. Важливою складовою стає також намагання захистити особистісну гідність, досягти певних переваг, утвердити контроль над собою та, інколи, вплив на інших, зміцнити внутрішню впевненість. Ключовим чинником, що визначає характер і динаміку процесу самоствердження, постає рівень та адекватність самооцінки підлітка, адже саме вона задає внутрішні умови для становлення автономії та відповідальної свободи.

#### **2.1.5. Самооцінка підлітка як механізм становлення відповідального ставлення до власних дій**

Самооцінка виступає одним із ключових психологічних механізмів, що забезпечують перехід підлітка від формального відчуття свободи до усвідомленої відповідальності за власні дії. Саме через процес оцінювання себе, своїх намірів та результатів діяльності підліток опановує здатність приймати рішення й відповідати за їх наслідки. Формуючи критерії значущості, визначаючи особистісно важливі цілі й аналізуючи міру їх досягнення, він поступово вчиться брати на себе відповідальність за власну поведінку та життєвий вибір.

Специфіка самооцінки визначально впливає на різні аспекти життєдіяльності підлітка: його емоційний стан, характер міжособистісних взаємин, рівень навчальних досягнень та здатність до творчого самовираження. Занижена самооцінка зазвичай супроводжується недооцінюванням власних потенційних можливостей і схильністю обирати лише найпростіші, мінімально ризиковані завдання, що ускладнює процес самоствердження та формування внутрішньої

автономії. Натомість завищена самооцінка може спонукати підлітка до необґрунтованого переоцінювання власних сил і взяття на себе завдань, які він не здатен реально виконати, що також перешкоджає конструктивному становленню відповідальної особистості. Таким чином, адекватна самооцінка постає важливою умовою розвитку зрілої свободи, заснованої на реалістичному усвідомленні себе та власних можливостей.

У сучасних психологічних дослідженнях особливе занепокоєння викликають не стільки підлітки з надмірно високою самооцінкою, скільки ті, чия самооцінка перебуває на середньому або зниженому рівні. Для таких підлітків характерна відсутність чітких прагнень, низька мотиваційна активність та ослаблена емоційна реактивність, що негативно позначається на формуванні їхньої суб'єктності й відповідального ставлення до власних рішень. На думку фахівців, найбільш конструктивним для розвитку особистості є високий рівень самооцінки, оскільки він забезпечує готовність підлітка ставити перед собою складні завдання, проявляти наполегливість і докладати вольові зусилля для досягнення поставлених цілей. Саме така самооцінка створює внутрішні передумови для становлення відповідальної свободи як здатності усвідомлено керувати власною поведінкою [5].

Узагальнюючи особливості розвитку підліткової особистості, слід підкреслити, що саме підлітковий вік є періодом «проростання» із дитячого стану у якісно новий етап психосоціального становлення, коли розпочинається формування зрілої індивідуальності. На цьому етапі розвиток особистості відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: з одного боку, підліток активно освоює широкий спектр соціального простору — від малих груп однолітків до усвідомлення себе як члена ширших суспільних утворень; з іншого — інтенсивно заглиблюється у власний внутрішній світ, що супроводжується зростанням автономії від найближчого оточення та формуванням особистісної рефлексії. Обидві лінії розвитку є фундаментальними для становлення відповідального ставлення до свободи та власних дій.

Варто наголосити, що у підлітковому віці спостерігається ще більш виразна, ніж у дитячому періоді, диференціація темпів особистісного становлення. Підлітки істотно відрізняються за тим, як вони переходять від природної інфантильності ранніх років до розвитку здатності до самоаналізу, внутрішньої рефлексії та формування власної індивідуальності. Унаслідок цього одні з них, попри фактичний вік, демонструють ознаки «дитячості» у способах мислення й поведінці, тоді як інші виявляють риси інтелектуальної, моральної та соціальної зрілості, що засвідчує їхню підвищену готовність до відповідального самовизначення.

Саме представники цієї групи підлітків виявляють здатність не розчинятися у соціальному середовищі, а входити в нього з притаманною юнацькому віку емоційною напругою та внутрішнім викликом, не дозволяючи соціуму інструменталізувати їх відповідно до зовнішніх очікувань чи потреб. Зазвичай такі підлітки орієнтуються на стійку систему життєвих цінностей і, володіючи розвиненою здатністю до рефлексії, здійснюють усвідомлений пошук конструктивних рішень у ситуаціях, що мають особистісну або соціальну значущість.

Прагнення до особистісного зростання починає набувати виразності саме в підлітковому віці, коли індивід, відкриваючи власний внутрішній світ, поступово формує індивідуальність, вибудовує стратегії саморозвитку та засвоює первинні механізми відповідального використання власної свободи [2].

Таким чином, сформована висока самооцінка створює у підлітка сприятливий внутрішній стан доброзичливого ставлення до себе, що, у свою чергу, забезпечує відкритість до взаємної емоційної підтримки, здатність дарувати й приймати любов, а також готовність брати на себе відповідальність за власні дії та рішення.

Комплексне вивчення динаміки психічного розвитку підлітків засвідчує виняткову значущість цього вікового періоду для становлення зрілої особистості. Саме в підлітковому віці закладаються базові інтелектуальні, емоційні та моральні передумови, необхідні для усвідомленого та відповідального використання

свободи. Тому цей етап розвитку можна вважати ключовим для формування цілісного та адекватного розуміння свободи як відповідальності.

## **2.2. Емпіричне дослідження уявлень підлітків про свободу як відповідальність**

З огляду на теоретичні передумови становлення відповідального ставлення до свободи в підлітковому віці, доцільним є звернення до реального стану сформованості відповідних уявлень у сучасних підлітків. Для з'ясування того, як саме вони інтерпретують поняття свободи та якою мірою пов'язують її з особистою відповідальністю, у межах даного дослідження було проведено емпіричну перевірку за допомогою тестування.

### **2.2.1. Мета, завдання та методологічні засади дослідження відповідального розуміння свободи**

З огляду на необхідність емпіричного підтвердження теоретичних висновків щодо особливостей становлення відповідального розуміння свободи у підлітковому віці, було проведено спеціально організоване опитування. Метою цього дослідження стало з'ясування рівня усвідомлення підлітками сутності свободи та її нерозривного зв'язку з особистою відповідальністю. В основу роботи була покладена гіпотеза про те, що значна частина сучасних підлітків не володіє цілісним та адекватним уявленням про природу справжньої свободи.

Для перевірки цієї гіпотези було сформовано дві групи запитань: перша стосувалася трактування свободи, друга – розуміння відповідальності. Структура опитувальника поєднувала як теоретичні питання (наприклад: «У чому полягає сутність свободи?»), так і практико-орієнтовані («Що, на вашу думку, допомогло вам відчути себе вільними?»). Такий підхід дав змогу комплексно охопити як поняттєво-ціннісний, так і досвідний аспекти формування уявлень про свободу як відповідальність.

Більшість запитань, запропонованих респондентам підліткового віку, мали закритий характер, тобто передбачали вибір одного з кількох наперед визначених варіантів відповідей. Застосування такого формату, з одного боку, істотно полегшує подальший кількісний аналіз отриманих даних, а з другого – мінімізує труднощі, пов'язані з різним рівнем когнітивного розвитку та сформованості мовленнєвих умінь у підлітків. Водночас подібна форма опитування має певні методологічні обмеження, оскільки може опосередковано впливати на вибір респондентів, задаючи певну рамку можливих відповідей. З метою зменшення ризику такого впливу та підвищення валідності результатів у низці запитань було передбачено варіант відкритої відповіді, що давало змогу учасникам висловлювати власне, неструктуроване бачення без зовнішніх підказок [1].

Окрема група запитань у дослідженні має повністю відкритий характер – це питання, що стосуються уявлень про щастя та життєві цінності (питання 6–9). Їх включення дає змогу зіставити отримані раніше варіанти відповідей із вільними висловлюваннями підлітків, що забезпечує додатковий рівень перевірки автентичності й узгодженості їхнього світоглядного вибору. Таким чином, відкриті питання виконують функцію внутрішнього контролю достовірності результатів тестування, дозволяючи виявити реальні смислові орієнтири респондентів без нав'язаних рамок.

Тестове опитування також включало три узагальнювальні запитання, покликані з'ясувати, як на уявлення підлітків про свободу впливають такі змінні, як стать, релігійно-світоглядна орієнтація (зокрема християнська), а також рівень успішності у навчальній діяльності. Структура цих запитань дає змогу окреслити, які змісти сучасні підлітки вкладають у поняття свободи, які бар'єри вони вважають перешкодами на шляху до її досягнення, які чинники, на їхню думку, сприяють внутрішньому визволенню особистості. Окрім того, вони дозволяють простежити, як підлітки трактують відповідальність, яке ставлення до неї формують, та чи усвідомлюють взаємозалежність свободи й відповідальної поведінки.

Варто підкреслити, що проведене опитування не має на меті вичерпно охопити всю складність окресленої проблематики, оскільки вона потребує значно масштабнішого й поглибленого наукового аналізу. У межах даного дослідження завданням було окреслити хоча б часткову картину реального стану розуміння свободи й відповідальності підлітками, що дозволяє отримати емпіричні орієнтири для подальших теоретичних та практичних розробок.

### **2.2.2. Аналіз і узагальнення емпіричних даних щодо трактування свободи сучасними підлітками**

У емпіричному етапі дослідження взяли участь 58 респондентів – учні 9–10 класів загальноосвітньої школи. Із них 25 осіб (43%) становили хлопці та 33 особи (57%) – дівчата. Лише один учасник зазначив відсутність християнського світогляду, що унеможливило проведення порівняльного аналізу щодо потенційного впливу релігійного світогляду на особливості тлумачення свободи та відповідальності у підлітковому віці.

Отримані емпіричні дані засвідчують, що більшість опитаних підлітків (55%; з них 40% хлопців та 67% дівчат) трактують свободу передусім як можливість здійснювати вибір між добром і злом. Майже третина респондентів (29%; відповідно 36% хлопців та 24% дівчат) ототожнює свободу з можливістю діяти згідно з власними бажаннями. Натомість лише 12% учасників (20% хлопців і 6% дівчат) пов'язують поняття свободи з дотриманням моральних норм, розглядаючи морально виважену поведінку як ознаку справжньої свободи.

Отримані дані не виявили суттєвих розбіжностей у розумінні свободи серед підлітків із різним рівнем академічної успішності. Певним винятком можна вважати підвищену частку респондентів із низькими навчальними показниками, які ототожнюють свободу з дотриманням моральних норм. Водночас цей результат не можна вважати статистично релевантним, оскільки до цієї групи належали лише

троє учасників, що робить відповідний відсоток непропорційно завищеним і не придатним для узагальнення [6].

Таким чином, результати дослідження дають підстави стверджувати, що у більшості підлітків ще не сформоване цілісне уявлення про свободу як відповідальність – тобто як про здатність діяти, беручи до уваги не лише власні наміри, а й благо інших осіб. Водночас звертає на себе увагу порівняно високий відсоток респондентів, які ототожнюють свободу зі свавіллям або необмеженою можливістю робити все, що заманеться. Така тенденція засвідчує актуальність цілеспрямованої виховної роботи, спрямованої на формування у підлітків глибшого, морально відповідального розуміння феномену свободи.

Наступне запитання анкети – «Чи може сучасна людина взагалі бути свобідною?» – концептуально перегукується з попереднім, однак має ширший змістовий діапазон, оскільки стосується самої можливості говорити про свободу в умовах сучасного суспільства. Отримані результати засвідчують позитивну тенденцію: переважна більшість респондентів – 86% (80% хлопців і 91% дівчат) – переконані, що особа здатна залишатися свобідною незалежно від життєвих обставин. З одного боку, це відображає характерне для підліткового віку прагнення автономії та самореалізації; з іншого – свідчить про певне усвідомлення внутрішньої природи свободи, яка не зводиться до зовнішніх умов. Водночас 14% опитаних (20% хлопців і 9% дівчат) висловили думку, що сучасна людина за жодних обставин не може бути по-справжньому свобідною. Варто зазначити, що розподіл відповідей майже не корелює з рівнем навчальних досягнень, що дає підстави припускати відносну стабільність цього уявлення серед різних груп підлітків.

Показовим є той факт, що не всі опитані підлітки схильні ідентифікувати себе як свобідних. Лише 59% респондентів (60% хлопців і 58% дівчат) віднесли себе до категорії осіб, які вважають себе вільними. Серед цієї групи переважає позиція, що свобода досягається через свідому дисципліну: 26% (28% хлопців і 24% дівчат)

зазначили, що відчуття свободи вони здобули завдяки зусиллям у виконанні вимог, які ставлять перед ними батьки, школа та власна совість. Ще 17% (12% хлопців і 21% дівчат) пов'язують своє відчуття свободи з постійною наполегливістю у досягненні поставлених цілей, що свідчить про інтерпретацію свободи як здатності реалізувати власні прагнення. Натомість 10% (16% хлопців і 6% дівчат) стверджують, що свобода постала для них ніби «само собою», без усвідомлених зусиль, що може вказувати на менш сформоване уявлення про її внутрішню природу.

Цікаво, що 5% опитаних (4% хлопців і 6% дівчат), хоч і вважають себе свободними, однак не змогли надати відповіді на запитання про джерела цього відчуття. Це може бути свідченням певної неусвідомленості чи нечіткості їхнього уявлення про власну свободу.

Аналіз отриманих даних засвідчує певну розбіжність між теоретичними уявленнями підлітків про свободу та їхнім практичним самоусвідомленням. Зокрема, помітна частка опитаних (26%) пов'язує власне відчуття свободи з дотриманням певних норм і вимог, тоді як у відповідях на перше запитання лише 12% респондентів визначили свободу як поведінку, що узгоджується з моральними принципами. Це свідчить про те, що реальні переживання свободи у підлітків нерідко виходять за межі їхніх абстрактних уявлень про неї.

Водночас варто зазначити, що 17% опитаних продовжують ототожнювати свободу з нічим не обмеженою самоволею або з наполегливим прагненням досягти власних бажань, не беручи до уваги позиції та потреби інших людей. Така тенденція підкреслює актуальність виховної роботи, спрямованої на формування усвідомлення свободи як відповідальності та вміння співвідносити власні дії з моральними орієнтирами [4].

Подальший аналіз засвідчує, що значна частина респондентів – 41% – не ідентифікують себе як вільних. Основними чинниками, які, на їхню думку, обмежують свободу, є неповнолітній статус (16%: 12% хлопців і 18% дівчат), а

також зовнішні обставини, пов'язані зі шкільними вимогами, батьківським контролем та дефіцитом часу (12%: 8% хлопців і 15% дівчат). Крім того, 10% (12% хлопців і 9% дівчат) висловили переконання, що в сучасних суспільних умовах свобода як така є принципово недосяжною. Невелика частина опитаних – 3% (усі хлопці) – хоча й не вважають себе вільними, утрималися від відповіді на уточнювальне запитання щодо причин такого стану.

Варто зазначити, що рівень навчальних успіхів практично не впливає на варіативність відповідей, що підтверджує загальний характер виявлених тенденцій серед підлітків незалежно від їхньої освітньої результативності.

Отримані дані засвідчують, що переважна більшість опитаних – 86% (80% хлопців і 91% дівчат) – здатні ухвалювати рішення щодо власної повсякденної діяльності, зокрема стосовно організації вільного часу чи визначення моменту для виконання домашніх завдань. Водночас 9% (8% хлопців і 9% дівчат) зазначили, що потребують попереднього узгодження з батьками, а 5% (12% хлопців) перебувають у ситуації, коли вони повинні повністю підкорятися батьківським настановам. Такі результати свідчать про те, що більшість підлітків уже оволоділи базовими навичками самостійності та виявляють здатність покладатися на власні сили у процесі прийняття рішень. Це створює сприятливі передумови для формування відповідального розуміння свободи та поступового зростання у свободі як внутрішній автономії.

Важливим соціальним середовищем у становленні відповідального розуміння свободи є сім'я. Проте результати опитування засвідчили, що більшість підлітків – 60% (72% хлопців і 52% дівчат) – сприймають сім'ю як чинник, що обмежує їхню свободу. Водночас 40% (28% хлопців і 48% дівчат) розглядають сім'ю як опору, що сприяє розширенню можливостей особистої свободи. Така подвійність у відповідях може бути пояснена особливостями психічного розвитку, описаними у попередньому підрозділі, оскільки підлітковий вік є періодом інтенсивного самоствердження, і будь-які зовнішні обмеження переживаються особливо гостро.

Однак подібна тенденція викликає певне занепокоєння, адже саме сім'я має виконувати роль базового осередку формування життєвих орієнтирів та підтримки у процесі прийняття відповідальних рішень.

Показово, що майже всі респонденти – 98% (96% хлопців і 100% дівчат) – визнають необхідність існування певних обмежень у суспільному житті, наголошуючи, що без них співжиття людей було б неможливим. Лише 4% хлопців розглядають обмеження як бар'єр на шляху до свободи. У певній мірі такі відповіді суперечать раніше висловленим уявленням про свободу як сваволі. Проте подібні розбіжності не варто інтерпретувати як недостовірність результатів; вони радше свідчать про відсутність у значної частини підлітків сформованої світоглядної позиції та внутрішньо інтегрованих переконань щодо природи свободи.

Аналіз другої групи запитань (позиції 10–14), спрямованих на з'ясування уявлень підлітків про відповідальність, засвідчив значну варіативність у трактуванні цього поняття. Найбільша частка респондентів – 41% (44% хлопців і 52% дівчат) – пов'язує відповідальність із здатністю зважати на інших та враховувати їхні потреби. Для 34% (40% хлопців і 24% дівчат) відповідальність передусім означає сумлінне виконання визначених обов'язків. Водночас 14% (12% хлопців і 15% дівчат) схильні трактувати відповідальність як турботу винятково про власне життя та особистий добробут.

Останнє розуміння, очевидно, містить елементи хибної інтерпретації, оскільки фактично випливає з індивідуалістичного бачення свободи як сваволі, що не передбачає морального виміру та стосункового аспекту. Водночас відносно невелика частка таких відповідей свідчить про те, що більшість підлітків уже має певні моральні орієнтири, які спонукають їх бачити свободу у взаємозв'язку з відповідальністю за інших. Це створює сприятливі передумови для подальшого виховання в них зрілого розуміння відповідальної свободи [9].

Відповідаючи на запитання: «Чи є відповідальність необхідною для сучасної людини?», усі респонденти одностайно засвідчили, що без неї людська особистість

не може вважатися повноцінною. Така одностайність свідчить про усвідомлення підлітками фундаментальної ролі відповідальності у структурі морально зрілої особистості.

Позитивним є й той факт, що більшість опитаних – 69% (60% хлопців і 76% дівчат) – визнають нерозривний зв'язок між свободою та відповідальністю, вказуючи, що свобода неможлива поза відповідальною позицією суб'єкта. Водночас суттєва група респондентів – 28% (32% хлопців і 24% дівчат) – сприймає ці категорії як взаємовиключні, мотивуючи це тим, що відповідальність нібито обмежує свободу. Такий результат віддзеркалює поширене серед підлітків ототожнення свободи з відсутністю зовнішніх вимог та обмежень.

Наступний блок питань дозволив глибше зрозуміти, як підлітки співвідносять свободу з умінням долати власні імпульси та первинні бажання. З'ясовано, що 78% (76% хлопців і 79% дівчат) здатні добровільно відмовитися від власних бажань, якщо цього потребує ситуація або моральний вибір. Натомість 22% (24% хлопців і 21% дівчат) вдаються до самообмеження лише під зовнішнім тиском. Це свідчить про те, що значна частина підлітків перебуває на шляху становлення внутрішньої автономії та відповідальної свободи, тоді як інша частина ще залежить від зовнішнього контролю.

Узагальнення результатів проведеного опитування дає підстави стверджувати, що у підлітків загалом наявний сприятливий потенціал для виховання відповідальної свободи. Хоча не всі респонденти демонструють цілісне чи зріле розуміння поняття свободи, значна їх частина виявляє готовність враховувати інших, спроможність до діалогу та уміння приймати самостійні рішення. Це засвідчує певну сформованість внутрішніх передумов для розвитку відповідальної поведінки. Водночас отримані дані вказують на потребу в цілеспрямованій, систематичній виховній роботі, спрямованій на допомогу підліткам у формуванні стійкої життєвої позиції, подоланні егоцентричних

тенденцій та становленні моральної зрілості. Саме такі педагогічні впливи сприятимуть глибшому осягненню свободи як відповідальності.

Окремо варто підкреслити, що рівень навчальних досягнень не виявив суттєвого впливу на трактування свободи серед респондентів, що свідчить про автономність ціннісної сфери підлітків від їхньої академічної успішності.

## РОЗДІЛ 3.

### ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ, ЗДАТНОЇ ДО СВОБОДИ ЯК ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИБОРУ

Завдання виховання підлітків має надзвичайно високу важливість, оскільки саме у цьому віці відбувається найвідповідальніший етап формування особистості. У контексті становлення правильного розуміння свободи значущість цього періоду зростає ще більше, адже підлітковість є часом переходу від зовнішнього керівництва до самостійного прийняття рішень. Відтак можна з упевненістю стверджувати, що саме в цей віковий відрізок необхідно формувати зрілу, морально відповідальну і внутрішньо свободну особистість, здатну усвідомлювати й приймати наслідки власних вчинків.

Водночас слід підкреслити, що виховання відповідального розуміння свободи не може розглядатися як окремий, ізольований компонент педагогічного впливу. Воно має пронизувати увесь виховний процес, бути інтегрованим у всі його форми та методи, а також становити стрижень взаємодії між педагогом, сім'єю та самим підлітком.

#### **3.1. Розвиток самостійності як передумови відповідальної свободи.**

Для того щоб виховний процес був результативним, він має враховувати специфіку особистісного розвитку дитини на кожному віковому етапі. У підлітковому віці це положення набуває особливої ваги, оскільки саме в цей період формуються основи автономної поведінки та здатності до саморегуляції. Тому виховання підлітка повинно спиратися насамперед на послідовне становлення його самостійності. Це є ключовою передумовою для формування відповідального ставлення до свободи, адже лише за умови поступового набуття автономії можливий розвиток здатності приймати виважені рішення і нести за них моральну відповідальність.

Дослідження, проведене педагогом Барбарою Шил, засвідчило, що прояви особистої відповідальності та ініціативності в підлітків починають виразно формуватися тоді, коли вони отримують можливість працювати самостійно та виконувати завдання без зовнішнього контролю. Саме у процесі індивідуальної діяльності активізуються внутрішні механізми саморегуляції, зокрема здатність до прийняття рішень і планування власних дій. Разом із тим успішне виконання самостійних завдань вимагає достатньо сформованої самооцінки: підліток має приймати себе, усвідомлювати власні можливості й окреслювати реалістичні цілі. Отже, розвиток самостійності постає не лише як елемент навчального процесу, але й як фундаментальний чинник становлення відповідальної свободи [2].

Отже, формування в підлітків здатності до відповідальної свободи передбачає систематичне заохочення їх до самостійної активності у різних сферах життєдіяльності. Особливої ваги в цьому процесі набуває принцип послідовності: ініціювання самостійної діяльності не може мати фрагментарний чи епізодичний характер, а має бути впроваджене як цілісний педагогічний підхід, орієнтований на індивідуальні особливості та вже досягнуті результати кожного підлітка. Надання можливості самостійно оцінювати власні здобутки та рівень успішності сприяє розвитку усвідомлення тієї внутрішньої відповідальності, яка становить зміст і сутність свободи в її зрілому, особистісно значущому вимірі.

Відхід від авторитарної моделі навчання та створення умов для реалізації свободи підлітка сприяють формуванню атмосфери довіри й взаєморозуміння, а також відкривають ширші можливості для особистісного розвитку. Це стосується не лише творчості, інтуїтивного мислення чи уяви, але й становлення самодисципліни, самоповаги та здатності до рефлексивного осмислення власної діяльності. За таких умов підлітки демонструють вищу зацікавленість навчальним процесом і власними результатами. Досвід упровадження програм «самокерування» свідчить також про потенційне зниження кількості випадків вимушеного відрахування зі школи або самовільного припинення навчання [7].

Результати спостережень також засвідчили позитивні зрушення як в академічній успішності, так і в соціальній сфері. Учні, які досягали високих навчальних результатів, виявляли не лише орієнтацію на особисті досягнення, але й зростаючу цікавість до колективних форм діяльності, участі у спільних проєктах та взаємній підтримці. Водночас змінювалося й уявлення підлітків про власні можливості: вони набували досвіду успіху, що сприяло формуванню переконання у здатності досягати значущих результатів.

Ефективність виховання самостійності значною мірою залежить від переконаності педагога у тому, що розвиток свободи та елементів самоуправління дійсно сприяє навчальним і особистісним досягненням учнів. За відсутності такої внутрішньої впевненості з боку вчителя педагогічна стратегія самостійності може втратити свою результативність і навіть призвести до протилежних наслідків.

Звернення до формування самостійності як складової виховання підлітка є виправданим і плідним, оскільки відповідає природній динаміці його особистісного розвитку та внутрішнім прагненням до автономії. Цей підхід може бути реалізований не лише в освітньому середовищі, але й у сімейному вихованні. Проте сучасні соціокультурні тенденції нерідко демонструють протилежну практику — підлітків штучно усувають від розв'язання життєвих питань, покладаючи всю відповідальність на дорослих. Така гіперопіка фактично зводить роль підлітка до навчання та відпочинку, позбавляючи його можливості бути повноправним учасником сімейного життя.

Подібна ізоляція породжує труднощі у становленні відповідальної свободи, адже підліток не отримує реального досвіду участі у прийнятті рішень та відчуття власної значущості в сімейній спільноті. Тому важливо, щоб дорослі не обмежували молодь від реальних викликів і проблем, а, навпаки, поступово включали її у процес їх осмислення та подолання. Адже, як слушно зазначається: якщо ми прагнемо виховати в учнях свободних і відповідальних людей, ми не повинні позбавляти їх можливості зустрічатися з реальними життєвими ситуаціями.

Серед різноманітних педагогічних підходів, спрямованих на розвиток самостійності підлітків, особливе місце займають форми, що забезпечують поступове набуття досвіду відповідального вибору. Однією з таких форм, поширеною насамперед у західних освітніх системах, є запровадження учнівських контрактів. Застосування контрактів створює для учня можливість самостійно визначати навчальні цілі, планувати власну діяльність та прогнозувати очікувані результати. Такий підхід виступає проміжним рівнем між повною свободою у виборі навчального змісту та традиційним навчальним процесом, що передбачає відносну автономію, але водночас зберігає чітку орієнтацію на формальні освітні вимоги.

Не менш значущим інструментом формування відповідальної самостійності є залучення підлітків до розроблення та реалізації соціально спрямованих проєктів, зокрема ініціатив допомоги соціально вразливим групам (наприклад, підтримка безпритульних). Участь у таких проєктах сприяє переходу підлітків від позиції пасивних отримувачів виховного впливу до активних суб'єктів діяльності, які здатні спрямовувати власні зусилля на служіння іншим [5].

Реалізація різноманітних навчальних і соціальних проєктів сприяє формуванню здатності підлітка до рефлексії та глибокого осмислення певної проблематики, обраної ним самостійно або у співпраці з педагогом. Досліджувані питання залишають тривалий слід у свідомості, оскільки залучають до активного інтелектуального й особистісного пошуку (наприклад, аналіз впливу телебачення на поведінку молоді). Характерним є висловлювання однієї з учасниць проєкту: «Я відчула власну автономію від учительських вказівок — подібно до дитини, яка опинилася в суспільстві без батьківської опіки».

Умови, за яких учень має реальну можливість здійснювати вибір у рамках шкільного навчання, відіграють ключову роль у становленні зрілої, автономної особистості. Традиційна освітня система ґрунтується переважно на зовнішньому контролі, який пронизує увесь період дошкільного та шкільного виховання. У

результаті після понад десятиліття навчання, що відбувалося в умовах регламентованості та підпорядкованості, сімнадцятирічний підліток отримує формальне право на свободу вибору, не маючи належного досвіду самостійного прийняття рішень. Хоча зазвичай стверджується, що саме досвід є найкращим учителем, значна частина молоді вступає в доросле життя без реального тренування здатності вибирати. Недарма підкреслюється, що «свобода вибору – один із фундаментальних чинників, який лежить в основі будь-якої конструктивної зміни».

Сучасні освітні підходи нерідко орієнтовані таким чином, що ненавмисно знижують рівень самостійності учнів та обмежують їхній досвід у самостійному здобутті знань. Подібна тенденція фактично вступає у суперечність із розвитком дослідницької ініціативи та пізнавальної активності підлітків. Натомість надання учням можливості вільно висловлювати власні міркування, інтерпретації та оцінки щодо певних проблемних питань сприяє не лише глибшому інтелектуальному опрацюванню матеріалу, але й формує здатність до самостійного обґрунтування власної позиції. Саме такі умови створюють передумови для розвитку зрілої, відповідальної свободи, що логічно продовжує концептуальні засади, окреслені в попередніх абзацах.

Формування самостійності як особистісної риси створює основу для розвитку внутрішньої автономії, що є ключовою умовою становлення зрілої та відповідальної індивідуальності. Особа, здатна адекватно оцінити власний стан і життєву ситуацію та добровільно приймати відповідальність за зроблений вибір, суттєво відрізняється від індивіда, поведінка якого визначається тиском зовнішніх обставин. Ця різниця стає помітною в багатьох вимірах поведінки та життєвого самовизначення. Поняття автономії у виховному контексті не слід трактувати як самодостатність чи ізольованість, а радше як здатність до самостійного й обґрунтованого прийняття рішень. У цьому сенсі досвід відповідального вибору виступає одним із найважливіших чинників внутрішньої трансформації особистості. Коли індивід здійснює свідомий вибір, визначаючи мету та

докладаючи зусиль до її досягнення, він формує відповідальне ставлення до власних дій і наслідків.

Таким чином, розвиток самостійності становить центральний елемент у процесі формування свободи як відповідального вибору. Адже лише особистість, яка володіє собою, здатна приймати виважені рішення і реалізовувати себе у взаємності та любові. Тому поняття особистої свободи невіддільне від індивідуальної зрілості, становлення якої починається ще на ранніх етапах розвитку і набуває особливої інтенсивності у підлітковому віці.

### **3.2. Необхідність виховання здатності до свободи**

У контексті формування особистості, здатної до відповідального вибору, особливого значення набуває розуміння свободи як внутрішнього виміру людського існування. Віктор Франкл слушно наголошував, що у людини можна відібрати практично все, за винятком здатності «обирати власне ставлення до будь-яких обставин» та визначати напрям власного життєвого шляху. Ця думка виразно окреслює свободу як глибинну внутрішню властивість, що не знищується зовнішніми обмеженнями.

Подібну позицію розвиває Карл Роджерс, трактуючи свободу як суб'єктивний, екзистенційний феномен. На його думку, йдеться про усвідомлення можливості «жити самостійно, у вимірі теперішнього, відповідно до власного вибору». Така свобода пов'язана з внутрішньою рішучістю, мужністю та здатністю приймати відповідальність за себе як за автора власної життєвої позиції. Отже, індивід, який здатен чесно приймати власні думки та почуття, формує унікальний внутрішній світ і відповідально «обирає себе». Він засвідчує, що свобода існує передусім як внутрішня реальність, а не як похідна від зовнішніх обставин чи їх множинності. Саме таке розуміння свободи стає ключовим підґрунтям для виховання особистості, здатної до відповідального життєвого вибору.

У контексті антропоцентричної культури ХХІ століття, яка підкреслює автономію й самодостатність індивіда, особливого значення набуває питання збереження та розвитку культури людської гідності. Саме тому одним із ключових завдань сучасної психології та педагогіки є пошук ефективних засобів виховання цілісної особистості – як духовного, так і фізичного виміру людського існування. Таке виховання повинно спрямовувати підлітка до усвідомленого освоєння свободи як внутрішньої здатності, що невіддільна від відповідальності за власні дії та вибори.

У умовах сучасних соціокультурних трансформацій особливої актуальності набуває завдання формування особистості, здатної до усвідомленої та відповідальної свободи. Суспільство потребує індивіда, який орієнтується у своїх діях не на поверхневі імпульси повсякденної свідомості чи зовнішній соціальний тиск, а на власний внутрішній моральний імператив, що постає результатом духовної зрілості та рефлексії.

Справжня свобода, у цьому сенсі, невіддільна від відповідальності як перед самим собою, так і перед спільнотою, у межах якої особа реалізує свій вибір. Адже відповідальність ґрунтується на здатності діяти згідно з власною «внутрішньо просвітленою» свідомістю, яка спрямовує індивіда до етично виважених рішень. Таким чином, формування свободи як відповідального вибору стає необхідною передумовою становлення зрілої особистості в умовах сучасної культури.

На думку видатного українського педагога Г. Ващенка, повноцінний виховний процес має охоплювати весь період становлення особистості – від раннього дитинства до юнацького віку. Саме в цьому тривалому розвитку формується здатність індивіда до вільного, усвідомленого вибору та його реалізації, що й становить основу переживання свободи. Сутність цього процесу полягає у тому, що особистість самостійно визначає для себе мету та здійснює її досягнення; у такій внутрішній настанові «я повинен» вона відкриває для себе вимір свободи.

Однак йдеться не про свободу імпульсивних бажань чи ситуативних емоційних реакцій, а про свободу, укорінену у здатності мислити, діяти вольовим зусиллям і спрямовувати власну поведінку. Саме реалізуючи вольові акти – спочатку у співдії з дорослими, а згодом самотійно – дитина переживає досвід впливу на ситуацію й поступово вибудовує відчуття внутрішньої сили.

У цьому контексті важливо, щоб педагог спрямовував розвиток дитини в руслі так званої «спільної влади», тобто здатності отримувати задоволення від досягнень, здобутих у взаємодії з іншими. За відсутності такої педагогічної корекції можливе формування тенденції до влади «над» іншими, що у підлітковому віці може трансформуватися у схильність до сваволі. Свобода, яка проявляється у безпосередньому задоволенні імпульсів чи емоційних бажань, має характер несвідомої, «сліпої» свободи. Її перехід до рівня усвідомленої, відповідальної свободи можливий лише через розвиток внутрішнього мовлення та здатності до саморефлексії – ключових умов повноцінного особистісного дозрівання.

Здійснюючи самотійний вибір і беручи участь у прийнятті рішень, дитина поступово оволодіває механізмами соціального співіснування: вона вчиться порівнювати власні дії з діями інших, враховувати альтернативні позиції та долати ранній егоцентризм. Таким чином, досвід відповідального вибору стає важливою умовою поступового формування здатності до свободи у її зрілому, рефлексивному значенні.

Тому, розглядаючи свободу як тривалий і динамічний процес становлення особистості, педагог має забезпечити дитині можливість діяти автономно, але в межах чітко окреслених соціально прийнятних норм. Саме така педагогічна стратегія створює умови, у яких індивід може здійснювати вільний вибір, не виходячи за межі морального та суспільного ладу, і поступово формує здатність до відповідальної, усвідомленої свободи.

Формування здатності до свободи як відповідального вибору неможливе без набуття підлітком власного досвіду автономного та свідомого прийняття рішень.

Саме переживання акта вільного вибору, який одночасно передбачає й відповідальність, становить один із найсуттєвіших чинників позитивних особистісних трансформацій. Свобода, позбавлена усвідомлення власних прав і обов'язків, втрачає свою справжню сутність і перетворюється на ілюзію.

У даному контексті важливо врахувати положення дослідника соціального розвитку Уїлларда Хартума, який наголошує, що виховання дитини потребує впливу двох типів міжособистісних взаємин – вертикальних та горизонтальних. Вертикальні взаємини ґрунтуються на зв'язку з особами, що мають більший соціальний досвід, владу або знання (батьки, учителі, старші члени родини). Ці стосунки є передусім комплементарними: хоча емоційна інтенсивність може бути значною з обох сторін, ролі та поведінкові моделі у таких взаєминах суттєво відрізняються. Натомість горизонтальні взаємини характеризуються взаємністю та рівноправністю, оскільки однолітки володіють приблизно однаковою соціальною силою й будують свою поведінку на принципах співпраці, суперництва чи дружньої близькості. Саме у цьому просторі формуються соціальні навички, які неможливо здобути у вертикальних стосунках: уміння взаємодіяти на рівних, домовлятися, відстоювати позицію, брати до уваги інтереси інших.

Обидва типи взаємин є необхідними складовими виховного процесу. Вертикальні стосунки забезпечують дитині базове відчуття захищеності та формують первинні внутрішні моделі взаємодії зі світом, тоді як горизонтальні сприяють соціальному дозріванню та становленню ефективних соціальних компетенцій. У сукупності вони створюють необхідний фундамент для виховання особистості, здатної до зрілої, відповідальної свободи.

### **3.3. Труднощі поєднання свободи й відповідальності у становленні особистості**

#### **3.3.1. Свобода як виховний принцип формування особистості**

Розглядаючи свободу як виховний принцип формування особистості, необхідно підкреслити, що вона виявляється на різних рівнях людського буття й розвитку. У продовження попередніх міркувань про внутрішню автономію, соціальні взаємини та здатність індивіда до відповідального вибору, доцільно звернутися до ідей В. Франкла. Учений наголошує, що свобода людини проявляється у здатності дистанціюватися від трьох ключових чинників – власних потягів, спадкових детермінацій та зовнішніх умов середовища.

У такому розумінні свобода постає не як безмежна можливість діяти на власний розсуд, а як здатність особистості піднятися над детермінованістю, усвідомлено обираючи позицію та спосіб поведінки. Це положення є фундаментальним для педагогіки свободи, оскільки підкреслює: виховання повинно спрямовуватись не лише на формування навичок самостійності, а й на розвиток здатності особистості здійснювати відповідальний вибір попри природні імпульси, спадкові схильності чи тиск обставин. Така перспектива формує основу для подальшого розгляду труднощів поєднання свободи та відповідальності у підлітковому віці, де саме внутрішня автономія має стати стрижнем становлення зрілої, відповідальної особистості.

У контексті першого виміру свободи, про який ідеться у працях В. Франкла, постає важлива для виховання теза: свобода особистості проявляється там, де індивід *володіє* своїми потягами й інтересами, а не перебуває під їхньою владою. У цьому сенсі свободу можна окреслити як здатність людини щодо певної реальності: «свободу від» та «свободу для» – тобто можливість свідомо обирати між ствердженням і запереченням, між «так» і «ні».

Таким чином, свобода постає не просто як можливість діяти, а як внутрішня здатність підпорядковувати імпульси вищим духовно-моральним орієнтирам, що й становить ключовий виховний принцип формування відповідальної особистості.

Другий вимір свободи, окреслений В. Франклом, стосується спадкових чинників. Попри те, що індивід успадковує певні природні задатки й риси характеру, психологічні дослідження переконливо доводять: людина володіє свободою щодо способу їх розвитку та реалізації. Одна й та сама вроджена схильність може набувати протилежних форм залежно від особистісних виборів та життєвих орієнтирів суб'єкта.

Третій аспект свободи, виокремлений у контексті становлення особистості, стосується впливу середовища. Йдеться не про повну незалежність від соціального чи природного оточення, а про здатність індивіда приймати рішення, не піддаючись детермінуючому тиску зовнішніх обставин. Людина як духовно обумовлена істота не лише перебуває у взаємодії з навколишнім світом, але й постійно формує певну життєву позицію щодо нього.

Те, що дозволяє людині ставити себе в позицію над зовнішніми та внутрішніми чинниками, у філософському вимірі окреслюється як духовність. Саме духовний вимір особистості становить ядро її свободи. Людина володіє певними якостями характеру, проте «я» як особистісне начало постає тим, що визначає її справжню автономію. Особистісне буття і є здійсненням свободи – свободи стати собою, перевищити власну фактичність, здійснити екзистенційний вибір. Це свобода внутрішнього становлення, свобода можливості бути іншим, аніж визначено зовнішніми чи вродженими факторами [3].

Отже, узагальнюючи наведені міркування, можна ствердити, що процес становлення особистості визначається здатністю індивіда самостійно приймати рішення та свідомо формувати власні риси характеру. Саме у послідовності цих виборів, у здатності займати позицію щодо себе та світу, і вибудовується структура особистості як відповідального, автономного суб'єкта.

### 3.3.2. Відповідальність як обов'язкова складова виховного процесу

У межах екзистенційної парадигми, яку розробив В. Франкл, свобода не зводиться ані до необмеженої всемогутності, ані до свавільної поведінки, позбавленої внутрішніх критеріїв. У центрі такого підходу перебуває твердження про те, що людина є не лише суб'єктом свободи, але й носієм відповідальності. Її свобода передбачає здатність здійснювати вибір, однак кожен вибір супроводжується обов'язком реалізовувати смисли та цінності, що протистоять інстинктивним потягам або ситуативним задоволенням.

Будучи здатною до самостійного рішення, людина постійно перебуває у ситуації відповідальності — як за конкретні вчинки, так і за власну життєву позицію. Вона завжди відповідальна «за щось» і «перед кимось», адже відповідальність, подібно до свободи, не є похідним явищем, а становить фундаментальний вимір людського буття. У цьому контексті відповідальність постає як подвійний обов'язок: перед власною совістю, що формує внутрішній моральний імператив, та перед вищою трансцендентною інстанцією, яку Франкл окреслює як відповідальність перед Богом.

Вище було підкреслено, що свобода невід'ємно передбачає відповідальність, зокрема відповідальність внутрішню — перед совістю та вищим моральним орієнтиром. Цю думку можна продовжити, звернувшись до метафоричного образу: подібно до актора, який, освітлений яскравими прожекторами, не бачить глядачів у темряві зали, але чітко усвідомлює їх присутність, індивід, занурений у щоденні турботи, може не завжди помічати «вищого спостерігача», проте залишається відповідальним перед ним за реалізацію власного життєвого смислу.

У цьому контексті свобода постає не лише як особистісна можливість вибору, але як моральне зобов'язання, що включає турботу про інших. Е. Берн слушно зауважував: «Немає людини, яка б не прагнула свободи; однак справедлива вимагає її для всіх, тоді як несправедлива — лише для себе». Отже, справжня свобода

виявляється там, де людина здатна ухвалювати рішення, враховуючи не лише власні інтереси чи вигоди, а й потенційні наслідки для інших членів спільноти.

Таким чином, відповідальність за інших — невід’ємний компонент свободи, а виховання підлітка передбачає формування здатності оцінювати свої дії у ширшому морально-соціальному вимірі. Це безпосередньо вписується у виховну мету сучасної освіти: сформувати особистість, спроможну до зрілого, відповідального й етичного вибору [7].

У попередньому викладі свобода постала як явище, нерозривно пов’язане з моральним вибором та відповідальністю перед собою й іншими. Проте слід зазначити, що прийняття такої відповідальності є внутрішньо складним процесом. Усвідомлення власної причетності до наслідків власних дій — як для власного життя, так і для оточення — нерідко викликає у людини прагнення уникнути цього тягаря, підміняючи свободу сваволею. Недаремно Дж. Б. Шоу слушно зауважував: «Свобода означає відповідальність. Саме тому більшість людей боїться свободи».

З огляду на це, виховання здатності до свободи як відповідального вибору потребує глибокого концептуального розуміння обох категорій — свободи й відповідальності. Цим розумінням повинні володіти як педагогічні працівники, так і батьки, оскільки лише за наявності чіткої ціннісної орієнтації вихователь здатний передати підлітку правильне, несуперечливе уявлення про свободу як морально зумовлений спосіб буття. Таким чином, ефективне виховання неможливе без внутрішньої готовності самого виховника бути носієм тієї свободи, якої він прагне навчити інших.

### **3.4. Педагогічні засоби формування свободи як відповідальності**

#### **3.4.1. Родина як базовий простір становлення відповідальної свободи дитини**

Розглядаючи виховання свободи як відповідальності, важливо наголосити, що цей процес не може бути відокремленим від загальної системи становлення

особистості. Фундамент відповідального ставлення до свободи формується ще в ранньому дитинстві, задовго до того, як індивід входить у підлітковий період. Попри поширене уявлення, що в юному віці діти дедалі більше орієнтуються на однолітків і значну частину часу проводять поза домом, їх емоційна й екзистенційна залежність від батьків залишається суттєвою. Саме дорослі забезпечують підліткові базове відчуття захищеності та стабільності у взаємодії зі світом.

У цьому контексті сім'я постає як первинне та ключове середовище, у якому закладаються основи відповідальної свободи, відбувається передача моральних орієнтирів та формуються перші моделі взаємодії, що визначають подальшу здатність особистості приймати зрілі, усвідомлені рішення.

Одним із визначальних чинників формування відповідальної свободи є емоційно сприятливе сімейне середовище, засноване на любові, довірі та прийнятті. Згідно з позицією провідних психологів і педагогів (зокрема І. Беха, Е. Фромма, Ф. Босмана, П. Коптерьова), любов виступає фундаментальним і найрезультативнішим методом виховного впливу. Емоційна атмосфера, в якій перебуває дитина, безпосередньо визначає характер становлення її внутрішньої свободи.

У цьому контексті батьки не виступають власниками або носіями повної влади над дитиною. Їхня роль полягає у відповідальному супроводі, спрямованому на формування самостійної, внутрішньо вільної та здатної до любові особистості.

У традиційній педагогічній свідомості часто побутує уявлення, що дитинство – це насамперед період послуху, тоді як самостійність, здатність до свободи, вольові рішення та усвідомлення власних дій належать до майбутнього, що відкривається лише з настанням зрілості. Таке бачення значною мірою зумовлене тим, наскільки у дитини на різних етапах розвитку визнається наявність розуму й волі, здатних регулювати її поведінку.

Проте вже в ранньому віці дитина демонструє очевидні прояви становлення інтелектуальних та вольових якостей. Саме ця обставина нерідко ускладнює

формування адекватної батьківської позиції щодо дитини. Оскільки розум і воля дітей ще недостатньо сформовані, батьківська воля й розум певний час фактично виконують функцію їхнього зовнішнього замітника. Проте така заміна має здійснюватися виключно в інтересах самої дитини, а не відповідно до потреб або амбіцій батьків.

Батьківський вплив повинен не витіснити внутрішній розвиток дитини, а інтегруватися в нього, стаючи органічною частиною її духовного становлення. У такому розумінні батьківська воля та розум мають бути не зовнішнім авторитарним чинником, а внутрішньою підтримкою, що узгоджується з природним ходом психічного й духовного розвитку дитини.

Кожен прояв зароджуваної самостійності, кожен крок волі та розумової ініціативи дитини потребує уважного спостереження, підтримки й захисту. Батьки мають піклуватися про перші імпульси самостійного мислення та вольової активності так само дбайливо, як садівник піклується про найніжніші паростки. Як слушно зазначає педагогічна традиція, «батьківський розум і воля мають бути духовною теплицею, у якій з любов'ю та обережністю зростають і зміцнюються тендітні паростки дитячого розуму та волі».

Надзвичайно важливо, щоб становлення дитячої особистості не пригнічувалося надмірною домінантністю дорослого, оскільки така взаємодія істотно ускладнює розвиток самостійності дитини. Завдання батьків полягає у створенні умов, за яких дитина матиме можливість здійснювати власний вибір, отримуючи від дорослого не жорсткі вказівки, а м'яке, майже непомітне спрямування у конструктивному напрямку. Роль батьків у цьому процесі полягає передусім у координуванні, а не у заміні дій дитини: вони мають забезпечувати такі умови, за яких дитина поступово набуватиме досвіду відповідального вибору та усвідомлення наслідків власних рішень.

У повсякденній взаємодії діти нерідко стикаються з численними заборонними вказівками: «не бігай», «не кричи», «будь уважним», «принеси» тощо. Часто такі

вимоги зумовлені не потребами розвитку дитини, а прагненням батьків забезпечити власний комфорт. Адже значно простіше віддати наказ, ніж супроводжувати дитину у процесі навчання прийняття самостійних рішень. Саме тому для гармонійного особистісного розвитку надзвичайно важливо досягти балансу між дитячою волею та волею дорослого, спрямованою на підтримку природних потреб і можливостей дитини.

Важливою складовою взаємин між батьками й дитиною є наявність взаємної довіри, передусім – довіри батьків до можливостей і самостійності дитини. Формування такого взаємного довірчого середовища має розпочинатися з раннього дитинства, коли дорослі поступово надають дитині посильні завдання та доручення, як-от догляд за рослинами чи підтримання порядку в домі. Дозволяючи дитині брати участь у виконанні домашніх обов'язків і покладаючись на її самостійність відповідно до вікових можливостей, батьки стимулюють розвиток у неї почуття компетентності та впевненості у власних силах.

Досвід довірених завдань сприяє становленню адекватної самооцінки, формує схильність до щедрості та альтруїзму, а також створює сприятливі умови для усвідомлення свободи у її відповідальному вимірі. Саме довіра стає тим психологічним механізмом, що забезпечує перехід від зовнішньої регуляції поведінки до внутрішнього прийняття рішень, що є ключовим у становленні особистості, здатної до свободи як відповідального вибору.

Одним із ключових чинників становлення відповідальної свободи дитини є якісне сімейне спілкування. Недарма підкреслюється, що виховання ґрунтується на взаємодії трьох основних складових: діяльності, спілкування та міжособистісних взаємин. Саме комунікація є тим механізмом, через який дитина інтегрується в ціннісний простір родини та набуває досвіду взаєморозуміння.

Значущість спілкування у виховному процесі важко переоцінити, адже його ефективність визначається не лише кількістю часу, проведеного разом, а насамперед його якістю. Центральним у цьому є вміння дорослого уважно слухати

дитину, виявляти ширший інтерес до її переживань і намірів. Слухати – означає не просто реагувати короткими репліками, а демонструвати дитині, що її думки вагомі та враховуються під час ухвалення сімейних рішень.

Діти, які зростають у середовищі відкритого й емоційно насиченого спілкування, як правило, формуються більш зрілими, здатними до співпереживання й відповідальної поведінки.

Таким чином, формування дитини як свободної та відповідальної особистості стає можливим тоді, коли в сім'ї панує тепла емоційна атмосфера, відкрита до діалогу, коли дитина відчуває, що її чують, підтримують, залучають до посильних рішень і довіряють завдання, які вона може виконати самостійно. Саме такий стиль взаємодії створює основу для розвитку внутрішньої свободи, поєднаної з відповідальністю.

### **3.5. Взаємини з однолітками як чинник розвитку свободи та відповідальності**

Важливим компонентом розвитку особистості, зокрема в підлітковому віці, є система взаємин із ровесниками. Саме комунікація у групі однолітків слугує специфічним соціальним середовищем, у якому дитина здобуває необхідний досвід автономії, відповідальності та самовираження.

У дружніх стосунках між підлітками виявляється високий рівень емоційної близькості: вони схильні відверто обмінюватися особистими переживаннями, довіряти один одному власні думки, сумніви та почуття. Таке середовище сприяє формуванню довіри, співпереживання та здатності враховувати інтереси іншого — що є важливими передумовами розвитку свободи, поєднаної з відповідальністю.

Важливою особливістю взаємин у підліткових групах є виражена тенденція до формування кланових об'єднань і конформістських моделей поведінки. Зазвичай вважається, що внутрішньогруповий тиск сприяє виробленню спільних норм і стандартів, які можуть впливати на індивіда, нав'язуючи йому певні зразки

поведінки. Проте слід підкреслити, що самі підлітки здійснюють вибір своїх друзів. Цей вибір ґрунтується на подібності ціннісних орієнтацій, стилю міжособистісної взаємодії та поведінкових установок, що дозволяє їм інтегруватися у ті групи, які найбільше відображають їх внутрішній світ і життєві пріоритети [4].

Обираючи коло спілкування, якому властиві альтруїзм, відкритість та емпатійність, підліток поступово інтегрує ці риси у власну систему цінностей, здійснюючи процес самовиховання. Така динаміка міжособистісних взаємин створює сприятливі умови для формування розуміння свободи як відповідальності, адже підліток вчиться співвідносити власні дії з потребами та почуттями інших. Регулярні контакти з ровесниками водночас актуалізують прагнення зайняти значуще місце у групі. Потреба в самоствердженні у цьому віці набуває особливої сили, здатної спонукати підлітка до вчинків, які суперечать його внутрішнім переконанням або моральним нормам. Заради соціального схвалення він може тимчасово поступитися власними поглядами або наслідувати поведінкові моделі, не притаманні його особистісній природі.

Ця ж потреба зумовлює й зміни у сфері зовнішньої самопрезентації. Трансформації естетичного аспекту «Я-образу» стають одним із засобів утвердження себе в групі. Підлітки часто експериментують із зовнішністю — від відрощування довгого волосся до різких стилізованих стрижок чи гоління наголо. Одяг також набуває символічної функції: перевага надається або вкрай вузьким індивідуалізованим стилям, або навпаки — надмірно об'ємним формам. Такі зміни відображають спробу знайти оптимальне поєднання між свободою самовираження та потребою бути прийнятим у ровесницькому середовищі.

Почуття дорослості в підлітковому віці закономірно проявляється у посиленому прагненні до автономії та бажанні звужити сферу батьківського контролю над власним життям. Найбільш виразно це виявляється у сфері взаємин з однолітками, які для підлітка стають простором самоствердження та випробування

особистісної незалежності. Паралельно формується індивідуальна система поглядів, ціннісних орієнтацій, естетичних уподобань та моделей поведінки.

У цьому контексті виховання здатності до свободи як відповідального вибору потребує уважного ставлення до соціального оточення підлітка. Надзвичайно важливо створити таке середовище ровесників, яке сприятиме взаємному особистісному зростанню, підтримуватиме розвиток відповідальності та усвідомленої свободи. Отже, педагогічний процес повинен враховувати вплив підліткової групи як одного з ключових чинників формування зрілої, морально вкоріненої свободи.

### **3.6. Роль Церкви у вихованні особистості до усвідомленої та відповідальної свободи**

Поряд із родиною, освітнім середовищем та групою однолітків вагоме місце у формуванні зрілого розуміння свободи займає й релігійна спільнота. Церква як інституція, що виконує духовно-виховну місію, здатна суттєво впливати на осмислення молодою особою цінності відповідальної свободи. Її основне покликання полягає в тому, щоб свідчити Євангеліє у світі та сприяти відкритості людини до духовного досвіду. Прийняття християнського послання, що утверджує гідність, спасіння та радість життя, стає для багатьох фундаментом внутрішньої свободи – тієї, до якої прагне сучасна особистість і яка має бути усвідомленою та відповідальною.

Виховання здатності до свободи посідає одне з ключових місць у християнській антропології та педагогічній традиції. У Новому Завіті ця ідея виразно артикульована апостолом Павлом: «Христос визволив нас для свободи» (Гал. 5,1), що підкреслює фундаментальну спрямованість християнського вчення на формування особистості, здатної до свідомого та відповідального вибору.

У християнському розумінні свобода нерозривно пов'язана з унікальним покликанням людини. Бог, створивши людину, відкриває перед нею простір

особистісного самовизначення, очікуючи вільної відповіді любові, а не примусового підпорядкування. Цей «простір свободи», дарований людині, передбачає її здатність приймати рішення та нести за них моральну відповідальність.

У рамках святоотцівської традиції свобода розглядається як центральна характеристика людської особистості. Власне, саме ця властивість визначає можливість особи бути суб'єктом морального вибору та духовного розвитку. Без розуміння природи свободи, її сенсу та функцій неможливо збагнути сутність особистості, а відтак – забезпечити повноцінний педагогічний вплив на неї.

Таким чином, християнське вчення формує світоглядні засади, необхідні для виховання молоді особи до усвідомленої, відповідальної та внутрішньо впорядкованої свободи, що гармонійно узгоджується з попереднім аналізом соціальних і педагогічних чинників становлення підліткової зрілості.

У зв'язку з викликами сучасної епохи – стрімким розвитком науки й техніки, зростанням рівня освіти, домінуванням прагматичних підходів до життя – Церква постає перед особливо відповідальною місією. Йдеться про необхідність нової євангелізації, тобто передавання християнських істин сучасній людині, зокрема дітям і молоді, які формують майбутній потенціал духовно зрілої та свободної нації.

У цьому контексті важливою залишається теза про те, що «основним завданням виховання є не лише зберегти незатьмарений образ Божий у людині, але й сприяти його найповнішому розкриттю». Християнська педагогіка, таким чином, розглядає виховання не тільки як підготовку до повноцінного земного існування, але й як формування особистості, здатної реалізувати своє духовне покликання у перспективі вічності.

Таке бачення природно продовжує попередні міркування щодо формування відповідальної свободи, адже саме духовно свідома людина здатна обирати добро, приймати відповідальні рішення і жити у внутрішній свободі, яка не залежить від зовнішніх обставин [5].

Прагнення молодшої людини до автономії та незалежності від батьківських чи педагогічних настанов нерідко супроводжується хибним тлумаченням свободи. Орієнтуючись на власний ще незрілий життєвий досвід, підліток або юнак ототожнює свободу з необмеженим «правом робити те, що хочеться». Однак така модель поведінки часто веде не до визволення, а до нового поневолення – залежності від шкідливих потягів та імпульсів: тютюнової та наркотичної залежності, різних форм сексуалізованої поведінки та інших девіацій. У результаті страждає гідність особи, руйнується її духовний потенціал, а внутрішня свобода, дарована людині як образу Божому, поступово втрачається.

У цьому контексті особливо актуальною постає місія Церкви, яка покликана допомогти молодій людині відкрити істинний сенс свободи, усвідомити власне покликання та навчитися відповідати «так» Божій волі. Реалізація цього завдання відбувається різними шляхами: через традиційне парафіяльне життя, літургійну молитву та участь у Святому Таїнственому житті, а також завдяки активним пасторальним ініціативам, спрямованим на підтримку християнських родин. Не менш важливими є форми молодіжного служіння – християнські клуби, товариства, організації та спільноти, які створюють простір для духовного зростання, відповідального вибору й формування усвідомленої свободи.

Не менш значущими інструментами формування усвідомленої та відповідальної свободи є сучасні засоби комунікації, тобто весь спектр інформаційних ресурсів, які відкривають молодій людині доступ до християнського вчення, до свідчення віри інших людей та до зразків життя, сповненого любові й духовної зрілості. Адже, як підкреслює християнська педагогіка, її зміст полягає у поступовому введенні дитини в церковне життя, формуванні навичок особистої та спільнотної духовності, у вихованні християнського світогляду та інтерпретації світу, людського буття і діяльності у світлі Божого Об'явлення. Це також підготовка до християнського соціального служіння, розвиток особистісних дарів, становлення духовно зумовлених почуттів та зміцнення волі.

Значний виховний ефект для процесу оцерковлення молоді мають також різноманітні форми спільнотної активності: молодіжні прощі, спільні подорожі, тематичні поїздки, а також міжнародні та загальноукраїнські молодіжні зустрічі. Участь у таких заходах сприяє засвоєнню духовного досвіду, обміну методами християнської діяльності, розвитку почуття відповідальності за спільну справу та залученню до створення важливих соціально-духовних проєктів [8].

Християнське життя, засноване на наслідуванні Христа, сприяє становленню зрілої, відповідальної особистості, здатної приймати вільні й морально обґрунтовані рішення. Саме тому Церква розглядає свободу як Божий дар, покликаний спонукати людину до духовного зростання та свідомої відповідальності за власне життя.

## ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження можна зробити висновок, що поняття свободи є одним із ключових у формуванні людської особистості. Упродовж історії воно зазнавало різних трактувань – від античної ідеї свободи волі до сучасного розуміння свободи як внутрішньої відповідальності. Аналіз філософських і педагогічних концепцій показав, що справжня свобода не є свавіллям чи безконтрольністю, а свідомим вибором добра, моральної дії та духовного самовдосконалення.

Важливе місце у розумінні свободи займає християнська думка, де свобода розглядається як Божий дар, спрямований на співпрацю людини з Творцем. Християнська свобода – це не відсутність меж, а здатність чинити добро і бути відповідальним за свої вчинки. Людина стає по-справжньому вільною лише тоді, коли діє у злагоді зі своїм сумлінням і моральним законом.

Педагогічний підхід до виховання свободи підкреслює, що вона формується у процесі виховання через розвиток волі, самоконтролю, моральних переконань і самостійності. Свобода як освітня мета передбачає не просто можливість вибору, а вміння діяти розумно, беручи відповідальність за власні рішення. Педагоги, починаючи від античності й до сучасності, наголошують, що виховання свободи неможливе без духовного розвитку.

Аналіз особливостей підліткового віку довів, що цей період є вирішальним для формування усвідомлення свободи як відповідальності. Підлітки прагнуть незалежності, але часто плутають свободу зі свавіллям. Соціологічне опитування виявило, що більшість з них пов'язують свободу з вибором між добром і злом, а також із моральними нормами. Це свідчить про наявність основ для подальшого морального виховання.

Отримані результати показують, що підлітки вміють приймати рішення самостійно, проте потребують систематичної підтримки для розвитку внутрішньої

відповідальності. Переважна більшість респондентів визнає, що справжня свобода неможлива без відповідальності. Водночас певна частина вважає ці поняття протилежними, що вказує на потребу глибокої педагогічної роботи у цьому напрямі.

Виховання підлітків до усвідомлення свободи як відповідальності повинно бути процесом тривалим, послідовним і спрямованим на розвиток самостійності, здатності до рефлексії та моральної зрілості. Важливу роль тут відіграють сім'я, школа, Церква і середовище однолітків, які формують у молоді духовні орієнтири та моральні принципи.

Отже, виховання свободи як відповідальності – це не лише освітня мета, а й духовно-моральна потреба сучасного суспільства. Лише через поєднання особистої свободи з усвідомленням обов'язку, любові до ближнього і прагнення до добра людина стає зрілою, гармонійною та справді вільною особистістю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### ОСНОВНА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. ВНЗ / І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2008. 840 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру / Г. Ващенко. Лондон : Вид-во Спілки Укр. молоді, 1952. Т. 1 : Психологія волі і характеру. 191 с.
3. Кірдан О. ПЕДАГОГІКА ГІДНОСТІ – ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО [Електронний ресурс] / Олександр Кірдан, Олена Кірдан // Перспективи та інновації науки. 2021. № 5 (5). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-386-396](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-386-396) (дата звернення: 07.11.2025).
4. Кравець В. В. Християнська мораль і норми, як головний фундамент європейської правової системи [Електронний ресурс] / В. В. Кравець // Журнал східноєвропейського права. 2025. № 139. С. 129–136. URL: : <https://doi.org/10.71404/2409-6415.139.16> (дата звернення: 07.11.2025).
5. Основи християнської етики : 5 кл.: хрестоматія. Київ: Літера, 2007. 248 с.
6. Пиляєва Т. В. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ [Електронний ресурс] / Т. В. Пиляєва // Visnik Zaporiz kogo naciohai nogo universitetu Pedagogicni nauki. 2021. Т. 1, № 3. С. 45–53. URL: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-07> (дата звернення: 06.11.2025).
7. Святе Письмо старого та нового завіту. К. : [б. в.], 1991. 324 с.
8. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія [Електронний ресурс] / Наталя Миколаївна Токарева, Анжеліка Володимирівна Шамне. [Б. м.] : НУБіП, 2017. URL: <https://doi.org/10.31812/0564/1425> (дата звернення: 08.11.2025).

9. Трухан Ю. Ліквідація Української Греко-Католицької Церкви: історичний аспект / Юрій Трухан // Добрий Пастир. 2007. № 1. С. 186–205.
10. Яроцький П. Церква і світ після Другого Ватиканського Собору / П. Яроцький // Українське релігієзнавство. Серія «Україна і Ватикан». 2013. – № 66. С. 28–42.

#### ДОПОМІЖНА ЛІТЕРАТУРА

1. Барщевський Т. Євангельські притчі : консп. лекцій для слухачів курсів, вчителів християн. етики та катехитів / Т. Барщевський. Львів : [б. в.], 1999. 96 с.
2. Євдокимов П. Незбагнена Божа любов / П. Євдокимов. Київ : пер. з фр. С. Желдак, 2004.
3. Павло II І. Переступити поріг Надії / Іван Павло II. Львів : перекл. з пол. Н. Попач, 1995.
4. Рацінгер Й. Цінності в часи перемін. Долання майбутніх викликів / Й. Рацінгер. Львів : [б. в.], 2006.
5. Шевченко Т. Г. Повне зібрання творів : у 12 т. / Т. Г. Шевченко. – Київ : Наук. думка, 2005. Т. 7 : Мистецька спадщина : живопис і графіка, 1830-1843 / Національний музей Тараса Шевченка ; упоряд. І. М. Вериківська [та ін.] ; ред. Г.А. Скрипник, Д.В. Степовик. 504 с.
6. Валенсійське послання надії. З проповіді Святішого отця Бенедикта XVI на святій Літургії, відправленій під час закриття Всесвітньої зустрічі сімей у Валенсії 9 липня 2006 року. [Б. м.] : Благовісник 8, 2006. 172 с.
7. Frankl V. E. From Death-Camp to Existentialism: A Psychiatrist's Path to a New Therapy / Viktor Emil Frankl. – Boston : Beacon Press, 1959. 111 p.
8. Today's teen-agers. – [S. l.] : Association Press, 1966.

## ДОВІДКОВА ЛІТЕРАТУРА

1. Баранцев К. Т. Словник синонімів англійської мови : посіб. для студентів фак-тів і ввідділення англ. мови: близько 2500 синонімів / К. Т. Баранцев. Київ : Рад. шк., 1964. 516 с.
2. Попович М. Універсальний словник-енциклопедія / М. Попович. Львів : 2-ге вид., 2001.
3. Тлумачний словник української мови : Понад 12 500 ст. (близько 40 000 слів). Харків : Прапор, 2002. 992 с.