

УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**М.П. Лукашевич, О.М. Лукашевич, Ф.Ф. Шандор**

# **СОЦІОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ**

**ПІДРУЧНИК**

*2-ге видання  
доповнене і перероблене*

**Київ**  
2022

**УДК 316К  
Л 84**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
факультету суспільних наук ДВНЗ «УжНУ»  
Протокол №5 від 18 січня 2022 р.*

**Рецензенти:**

В.І. Подшивалкіна – доктор соціологічних наук, професор

В.І. Рябченко – доктор філософських наук, старший науковий  
співробітник

В.В. Чепак – доктор соціологічних наук, професор

**Л 84      Лукашевич М.П.    Лукашевич О.М.,    Шандор Ф.Ф.**  
**Соціологія виховання:** Підручник. 2-ге видання, доповнене і  
перероблене. – Київ : Видавець ФОП Піча Ю.В., 2022. – 240 с.

**ISBN 978-966-96914-8-4**

Підручник підготовлений відповідно до державного стандарту підготовки спеціалістів та магістрів з соціології, а також до вимог вступних і кандидатських іспитів із соціології. У ньому розглядаються основні категорії, об'єкт і предмет соціології виховання та особливості використання соціологічних методів у дослідженнях освітньо-виховної діяльності. Здійснено ретроспективний аналіз становлення соціології виховання у світовій практиці та в Україні. Розкривається сутність виховання як соціального феномена. Розглядаються поведінка і діяльність людини в системі зв'язків з оточуючим природним і соціальним середовищем, а також мехізми і регулятори поведінки учасників виховного процесу. Досліджуються сутність адаптації і соціалізації людини в адаптивно-розвиваючій моделі соціалізації.

Для студентів та аспірантів закладів вищої освіти.

**УДК 316К**

©Лукашевич М.П., Лукашевич О.М.,  
Шандор Ф.Ф., 2022

**ISBN 978-966-96914-8-4**

© Видавець ФОП Піча Ю. В., 2022

## ЗМІСТ

Розділ 1. СОЦІОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКА.....	6
1.1. Місце соціології в системі знань про виховання .....	6
1.2. Соціологія виховання: об'єкт, предмет і методи дослідження	16
1.3. Функції та понятійно-категоріальний апарат соціології виховання .....	22
1.4. Місце соціології виховання в системі соціологічних знань ....	27
Резюме.....	30
Запитання для самоконтролю.....	31
Список використаної та рекомендованої літератури .....	31
Розділ 2. ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК СОЦІОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ .....	33
2.1. Створення передумов соціології виховання в філософсько- педагогічних науках.....	33
2.2. Становлення соціології виховання в соціологічному науковому просторі.....	48
Резюме.....	53
Запитання для самоконтролю.....	54
Список використаної та рекомендованої літератури .....	55
Розділ 3. ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ .....	56
3.1. Чи належить виховання до соціальних феноменів?.....	56
3.2. Соціальні маркери виховання .....	59
3.3. Соціальна система виховання .....	66
Резюме.....	71
Запитання для самоконтролю.....	71
Список використаної та рекомендованої літератури .....	72

Розділ 4. ЛЮДИНА ЯК ОБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ .....	73
4.1. Людина як об'єкт соціологічного дослідження .....	73
4.2. Людина як жива біопсихосоціальна система .....	81
4.3. Особистість в науках про виховання .....	86
4.4. Людський капітал: розвиток через виховання .....	96
Резюме.....	99
Запитання для самоконтролю.....	101
Список використаної та рекомендованої літератури .....	102
Розділ 5. ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ ЯК ОБ'ЄКТ І РЕЗУЛЬТАТ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ .....	103
5.1. Поведінка людини: обмеженість моністичних підходів.....	103
5.2. Плюралістичний підхід до розуміння поведінки людини (За П.Сорокіним) .....	111
5.3. Системно-структурний підхід до поведінки людини .....	119
5.4. Інтеграційна модель поведінки людини .....	122
Резюме.....	128
Запитання для самоконтролю.....	128
Список використаної та рекомендованої літератури .....	129
Розділ 6. НАВКОЛИШНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР ВИХОВАННЯ .....	130
6.1. Середовище проживання та людина: пошук гармонії взаємодії.....	130
6.2. Природне середовище як природні умови виховання .....	135
6.3. Соціальне середовище в мінливому суспільстві: особливість впливу на виховання .....	138
Резюме.....	149
Запитання для самоконтролю.....	150
Список використаної та рекомендованої літератури .....	150

Розділ 7. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛЮДИНИ: СУТНІСТЬ, МОДЕЛІ ТА ОСНОВНІ ЕТАПИ .....	152
7.1. Виникнення та розвиток наукових поглядів на сутність соціалізації людини .....	152
7.2. Сучасні моделі соціалізації, її етапи та рівні .....	163
Резюме.....	175
Запитання для самоконтролю.....	176
Список використаної та рекомендованої літератури .....	176
Розділ 8. ВИХОВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕХАНІЗМУ АДАПТИВНО - РАЗВИВАЮЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ .....	178
8.1. Адаптація як універсальна форма взаємодії людини з довкіллям.....	178
8.2. Адаптивно-розвиваюча соціалізація та виховання в життєдіяльності людини.....	188
Резюме.....	200
Запитання для самоконтролю.....	201
Список використаної та рекомендованої літератури .....	201
Розділ 9. СОЦІОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ .....	203
9.1. Соціологічні дослідження як джерело достовірної соціальної інформації про соціально-виховні відносини .....	203
9.2. Специфіка застосування соціологічних методів щодо виховання .....	208
9.3. Соціологічний аналіз та використання його результатів в соціології виховання .....	226
Резюме.....	236
Запитання для самоконтролю.....	238
Список використаної та рекомендованої літератури .....	238

## **Розділ 1. СОЦІОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКА**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Вирізняти соціологію виховання серед інших наук про виховання, відрізняти їх.
2. Позначати місце соціології виховання у системі соціологічних знань.
3. Визначати об'єкт та предмет науки "Соціологія виховання".
4. Розуміти зміст основних функцій соціології виховання.
5. Пояснювати значення та взаємозв'язок основних категорій та понять соціології виховання.

*Логіка викладання матеріалу:*

*1.1. Місце соціології в системі знань про виховання*

*1.2. Соціологія виховання: об'єкт, предмет і методи дослідження*

*1.3. Функції та понятійно-категоріальний апарат соціології виховання*

*1.4. Місце соціології виховання в системі соціологічних знань*

*Основні терміни: людина, особистість, суспільство, виховання, концепція виховання, теорія виховання, система освіти і виховання, соціалізація, педагогічні ідеї виховання, філософські ідеї виховання, психологічні теорії особистості.*

**1.1. Місце соціології в системі знань про виховання**

Виховання, що являє собою, згідно з енциклопедичним словником, процес систематичного та цілеспрямованого впливу на духовний та фізичний розвиток особистості з метою підготовки її до виробничої, суспільної та культурної діяльності, вивчається багатьма науками.

Значне місце у розробці проблем виховання займає *філософія* (грец. *phileo* - люблю + *sophia* – мудрість). *Філософія* – це форма суспільної свідомості, світогляд, система ідей, поглядів на світ і місце в ньому людини. Її предметне поле охоплює пізнавальне, соціально-політичне, ціннісне, етичне та естетичне відношення людини до світу. Отже, у філософії представлено всеохоплююче

уявлення про сутність людського буття, взаємодії людини з оточуючим природним та соціальним світом, про шляхи забезпечення цієї взаємодії. Серед інструментів забезпечення такої взаємодії важливе місце займає виховання.

Розглядаючи *виховання в широкому сенсі* як вплив суспільства на людину, що розвивається, філософія визначає найбільш загальні орієнтири цього процесу у вигляді закономірностей розвитку природи, відповідності суспільства і самої людини з ідеалом виховання. Філософський підхід дозволяє інтегрувати знання окремих наук про виховання. У свою чергу, універсальність філософського розуміння виховання реалізується у конкретиці окремих наук. Очевидно, об'єднання зусиль загальнотеоретичних і галузевих наук у дослідженнях виховання дедалі більше відповідає вимогам сучасної науки.

Перші ідеї щодо сутності виховної взаємодії в межах філософії з'явилися ще в ті часи, коли ніяких наук не існувало, а уявлення про людину та її виховання містилися в системі *філософських ідей щодо мети і сенсу людського життя*. Так, давньокитайський мудрець *Конфуцій* зосередив свою увагу на вихованні людини в дусі поваги і шанобливості до оточуючих, служіння високим ідеалам, людям і пошуку істини. *Ідеалом*, кінцевою метою виховання, за *Конфуцієм*, є благородна людина (цзюнь-цзи), яка повинна володіти двома найважливішими *добродіями*: *гуманністю* і *обов'язком*. Поведінка людини ґрунтується на виконанні двох *головних принципів*:

1. Допмагаю іншим досягти того, чого б я сам хотів досягти.
2. Чого не бажаєш собі, не роби іншим. [3, С.6].

Ще давньогрецький філософ *Протогор* уперше сформулював ідею *предмета філософії*, яка в основних рисах охоплює його зміст – «людина є мірою всіх речей, існуючих у тому що вони існують, не існуючих – у тому, що вони не існують». Тобто було відкрито *головний принцип філософствування* – *людиномірність світу* [6, С. 7].

Місце філософії в науковому просторі, її вплив на інші науки визначається її *функціями* – *методологічною* і *світоглядною*. Зокрема, вперше *Сократом* і *Платоном* сформульовано загальний філософський *метод пізнання реальності* – *діалектику*. Саме в рамках філософії виникли і розвинулись *методи аналізу* і *синтезу знань*, *дедукції* і *індукції*, *руху від простого до складного*, *від явища до сутності*. Філософському мисленню притаманне уміння

виявляти в окремих фактах суспільного життя загальнолюдський сенс явищ. Філософія дає будь якій науці, зокрема соціології виховання, цілісне бачення проблем виховання, уміння в одиничних актах поведінки виявляти загальні, пов'язувати окремі висновки в логічний ланцюжок тенденцій і закономірностей.

Характерно, що філософське коріння притаманно соціології виховання на кожному етапі пізнання. Узагальнюючи чергову порцію філософських ідей, соціологи використовують їх в якості методологічного фундаменту своєї науки. Зрозуміло, що на кожному історичному етапі розвитку людства ці ідеї оновлювались, окреслюючи перспективи розвитку соціології виховання. Цей розвиток пролягав від ідей античної філософії про людину, як центр світоустрою, філософії гуманізму епохи *Відродження*, ідей французьких матеріалістів щодо рушійних сил діяльності людини, політичних теорій суспільства епохи *Просвітництва*, ідей суспільного договору (*Т. Гоббс*), природних прав людини (*Т. Локк*) до виникнення вже в *Новий час ідей філософії життя ХХ століття*. На кожному етапі ці ідеї в якості передумов визначали висхідні принципи наукового підходу в конкретних гуманітарних науках, і в соціології виховання зокрема.

Якщо *методологічна функція* філософії визначає технологію побудови соціологічної теорії виховання, то *світоглядна функція* діє як своєрідний світоглядний компас – вибір тих чи інших категорій і понять, теоретичну інтерпретацію первинних даних конкретно-соціологічних досліджень, оцінку подій, явищ і фактів. Світоглядний характер філософії обумовлений тим, що вона об'єднує в собі найбільш загальні ідеї, які набули статусу *всезагальних законів і принципів*, а отже піднялись до рівня переконань, перетворюючи ці ідеї в персональні установки і практичні орієнтири. До «світоглядного компасу» соціології виховання увійшли філософські поняття: «людина», «суспільство», «особистість», «держава», «культура», «цивілізація», «діяльність», «поведінка» та інше. Ще одна, виключно важлива функція – *культурна* – полягає в тому, що з її «філософського лона» народились практично всі відомі сьогодні науки, і соціологія, зокрема. Створивши загальну картину світу, його устрою і тенденцій розвитку, визначивши мету і сенс людського життя, а також деякі загальні закони, філософія окреслила можливість і перспективи всіх гуманітарних наук. В процесі розвитку ці науки збагачувались новими



конкретними фактами, озброювались технічними засобами, заглиблювались в пізнання природи і поведінки людей. Так філософія здійснює *інтегруючу роль* стосовно всіх інших наук, що проявляється в основних тенденціях сучасної філософії – осмислення таких фундаментальних проблем як світ і місце в ньому людини, доля сучасної людської цивілізації, різнобарв'я і єдність культури, природа людського пізнання, буття і мова. Ці тенденції слугують орієнтирами при визначенні як соціологічних так і психологічних проблем виховання.

У вивченні процесу виховання філософія тісно взаємодіє з *психологією* (грец. *psyche* - душа + *logos* - вчення), що досліджує, яким чином відчуття, сприйняття, думки, почуття, воля та інші елементи психіки (свідомості) людини впливають на її поведінку. Знання психології розширює можливості цілеспрямованого впливу на людину для зміни її поведінки. Саме ці можливості значною мірою і є предметом дослідження виховання наукою "*Психологія*".

Психологія як наука розвивалась історично. Як відомо, фундамент психології заклав *Аристотель*. Він розглядав душу як «першу ентелехію», тобто як животворчу основу «принцип» тіла з трьома основними здібностями: харчуванням, відчуттям і мисленням. Важливим є розуміння *Аристотелем* людини як живої істоти, створеної для життя в державі. «*Людина є суспільна тварина*». Вона здатна направляти свій розум як на добре так і на зле, вона живе в суспільстві і керується законами.

*Аристотель* започаткував вчення про *психологію особистості*, визначив її моральні характеристики як «норму» поведінки, відмітив можливі відхилення від звичайних «укладів» душі. Він вперше ввів термін «*катарсис*» - емоційне очищення, розвантаження через трагічні емоції страждання і страху.

*Аристотелівська психологія* домінувала до XVI століття, щоб поступитись місцем новій психології, яка ґрунтувалась на переконанні, що причинність закономірно визначає душевне життя. Це були перші кроки до утворення сучасної психології, яка розвивається з наступних *принципів*:

1. В психічній сфері окреме виникає з цілого, а не навпаки;
2. Душевний розвиток просувається від загального до специфічного;
3. Ціле володіє власними якостями, які не виявляються в його окремих частинах;

4. Виникнення психічної цілісності протікає не спонтанно, а за законами *гештальта* (ціле не означає суму якостей частин);
5. Якщо психічне явище є частиною цілого, то воно має інші якості ніж ті, коли воно виступає відокремлено.

Проблеми виховання в сучасній психології концентровані у *психологічних теоріях особистості*. В сучасній зарубіжній психології провідними вважаються наступні теорії особистості:

- психодинамічна теорія особистості *Зігмунда Фрейда* (психоаналіз);
- індивідуальна теорія особистості *Альфреда Адлера*;
- психоаналітична теорія особистості *Карла Густава Юнга*;
- его-психологія *Еріка Еріксона*;
- гуманістична теорія особистості *Еріха Фромма*;
- соціокультурна теорія особистості *Карен Хорні*;
- диспозиційна теорія особистості *Гордона Олпорта*;
- структурна теорія рис особистості *Реймонда Кеттела*;
- теорія типів особистості *Ганса Айзенка*;
- теорія оперантного навчання *П.Ф. Скіннера*;
- соціально-когнітивна теорія особистості *Альберта Бандури*;
- теорія соціального навчання *Джуліана Роттера*;
- теорія особистісних конструктів *Джорджа Келлі*;
- гуманістична теорія особистості *Абрахама Маслоу*;
- феноменологічна теорія особистості *Карла Роджерса* та інші [3, С. 47].

Практично через всі теорії особистості червоною лінією проходить ідея про *суспільний характер виховання*, хоча глибина і особливості розкриття цієї ідеї різняться в кожній з теорій.

Зазначимо, що психологія суттєво поповнила понятійно-категоріальний апарат соціології виховання, додавши туди такі поняття: «авторитарність», «несвідоме», «воля», «сприйняття», «девіантна поведінка», «залежність», «гра», «комплекс», «лібідо», «особистість», «садизм», «самосвідомість», «темперамент», «фобія».

Психологія вивчає внутрішній світ людини, користуючись, з одного боку *методом самопостереження*. При цьому, предметом дослідження є факти, так званого, внутрішнього досвіду – спогади, переживання, вольові спонукання і таке інше. З іншого боку, психологія спирається на методи науки про відображення, де

предметом дослідження стають форми відображення психічних переживань.

Психологія також збагатила соціологію виховання *соціометричними методиками і процедурами*, за допомогою яких вивчають емоційні симпатії та антипатії, прихильність, прив'язаність між людьми. В той же час ці методи, придатні для сумісності у малих групах, не варто поширювати на спільноти більшого масштабу та на суспільство в цілому. Захоплення психологічними методами може привести до зниження ролі соціологічних методів і, навіть, певного звуження предмету соціології виховання. Соціолог, на відміну від психолога, не займається внутрішньою індивідуальністю людини. Соціолога цікавлять повторювані, схожі риси в інших людях. Через відсотковий розподіл анкетної інформації «неповторні» риси людей стандартизуються, перетворюючись у середні величини. А об'єднані за певними ознаками вони окреслюють *типи особистості* – первинні предмети дослідження соціології виховання.

Тісний зв'язок з психологією щодо вивчення проблем виховання має *педагогіка* (грец. *paidagogike: pai; paidos - дитя + ago - веду, виховую*).

Дійсно, *педагогіка* як наука про виховання людини у безпосередньому зв'язку з освітою та навчанням вивчає сутність, цілі, завдання та закономірності освітньо-виховного впливу на людей для досягнення стійких соціально значущих змін у їх свідомості та поведінці. Цей процес взаємодії суб'єкта (педагога) та об'єкта (які виховуються, навчаються) здійснюється у певних умовах (клас, аудиторія тощо) за допомогою спеціальних прийомів та методів. Звісно, такий підхід розрахований, насамперед, на професіоналів – вчителів, викладачів, вихователів, тобто. людей, які працюють у навчально-виховних закладах. Однак зазначимо, що подібне зосередження процесу виховання в рамках цих закладів несе в собі небезпеку відриву від динамічних змін, що протікають за їхніми стінами.

Педагогіка вивчає особливий вид діяльності. Ця діяльність – цілеспрямована, тому що педагог не може не ставити перед собою певну мету: навчити чогось, виховати певні якості особистості.

*Об'єктом педагогіки* є освіта, як особлива, соціально й особистісно детермінована діяльність з прилучення людини до життя в суспільстві, яка характеризується педагогічним цілепокладанням і педагогічним керівництвом.

*Предметом педагогіки* є система відносин, що виникають в освітній діяльності. Ця діяльність складається з навчання і виховання. Якщо вийти за рамки окремих педагогічних явищ, то це діяльність з виконання одвічно існуючої функції суспільства: передавати новим поколінням накопичений віками соціальний досвід, іншими словами – «*трансляція культури*».

Теорія виховання вивчає і обґрунтовує способи включення в життя шляхом застосування особливих методів для формування ціннісних орієнтацій учнів і студентів – їх емоцій, світу почуттів, притаманних людині, ставлення до життя, людей, природи, світу в цілому [5, С. 637].

Завершуючи короткий огляд педагогіки у вивченні проблем виховання, варто звернутись до оцінки місця педагогіки серед інших наук видатним соціологом *Е. Дюркгеймом* у роботі «*Педагогіка і соціологія*» (1902 р.). Основою всякої теоретичної розбудови в педагогіці, вважає вчений, має бути положення про те, що виховання – явище, головним чином, соціальне як за своїми функціями так і за походженням, що підтверджує залежність педагогіки від соціології сильніше ніж від будь якої іншої науки [4, С. 245].

Недооцінка такої залежності, що спостерігається в сучасному освітньому просторі України, може призвести (і нерідко призводить) до ілюзій у суспільстві щодо педагогіки як панацеї від усіх суспільних проблем і негараздів. В той час коли більшість з них лежить за межами предметного поля педагогіки і має вирішуватись соціальними структурами, які здійснюють вирішальний вплив і несуть відповідальність за виникнення і поширення у суспільстві антивиховальних відносин і середовища, які можуть звести нанівець всі зусилля як теоретиків так і практиків педагогіки [9, С. 350].

Можливість об'єднання загальнотеоретичного та конкретного рівнів дослідження виховання надає *соціологія* (лат. *soci(etas)* – суспільство + грец. *logos* – вчення) – наука про закони розвитку та функціонування соціальних спільностей та соціальних процесів, про соціальні відносини як механізми взаємозв'язку та взаємодії цих спільностей, а також спільностей та особистості. З наведеного визначення випливає, що таке соціальне дійство між особистістю, спільнотами та суспільством, як виховання, обов'язково потрапляє у сферу дослідження цієї науки. Соціологію цікавить соціальна сторона виховання: як завдяки вихованню людина входить у ті чи інші соціальні групи, займає певні позиції у соціальній структурі

суспільства, освоює і виконує різноманітні соціальні ролі у суспільстві.

Як бачимо, всі розглянуті науки вивчають процес виховання, або, іншими словами, *виховання є об'єктом дослідження філософії, педагогіки, психології, соціології та певною мірою інших наук.* Це дозволяє на основі знання зазначених наук скласти найбільш повне, інтегроване уявлення про сутність виховання та його закономірності. У той самий час задля забезпечення цієї повноти кожна наука поглиблено досліджує якусь одну частину, бік, аспект виховання. Цей аспект і є *предметом* кожної з наук, визначаючи проблематику – філософські, психологічні, педагогічні, соціологічні проблеми виховання.

Соціологію у вихованні цікавлять його соціальні характеристики, вплив на цей процес соціальних інститутів, а також соціальних макро- і мікросередовища. Соціологічна дисципліна, предметом якої є зазначені соціальні сторони виховання, називається *соціологією виховання*. Вона займає конкретне місце у системі соціологічних знань.

Соціологію як систему соціологічних знань можна представити у вигляді трирівневої структури (критерієм виділення рівнів можуть бути типи та рівні соціальної спільності як суб'єкта соціальних відносин, а також характеристики самих відносин):

- перший рівень – загальносоціологічний (загально-теоретичний);
- другий рівень – спеціальні (галузеві) соціологічні теорії;
- третій рівень – емпіричні соціологічні дослідження.

Перший, загальносоціологічний, рівень охоплює найбільш загальні закони та закономірності функціонування та розвитку таких соціальних спільностей, як суспільство в цілому, людство. У такому контексті соціологія може розглядатися як методологічна база не лише другого та третього рівнів соціологічних досліджень, а й інших гуманітарних наук. Таке розуміння ролі соціології у системі знань має особливе значення сьогодні, коли теорія марксизму-ленінізму втратила свої позиції "єдино правильної" наукової теорії про суспільство.

Дійсно, адже йдеться не просто про заміну одних теоретичних концепцій на інші, більш сучасні (що цілком природно в суспільстві, що розвивається), а про принципову зміну підходу до дослідження суспільства та формування системи наукових знань про навколишню соціальну дійсність. На зміну розумінню як головною (а нерідко і

єдиною) функцією суспільних наук – пояснення та обґрунтування правильності прийнятих комуністичною партією рішень, підтвердження дієвості їх виконання в ході побудови комуністичного суспільства в окремо взятій країні – з необхідністю має прийти усвідомлення важливості *пізнавальної* та *прогнозуючої функції* будь-якої науки про суспільство. Тобто йдеться, з одного боку, про пізнання та адекватне відображення у суспільній свідомості закономірностей та тенденцій функціонування та розвитку суспільства, в якому ми живемо, а з іншого, про соціальне управління цим суспільством на основі достовірних знань про спрямованість та характеристики процесів у тих або інших сферах суспільного життя.

З таких позицій *теоретична соціологія* може розглядатися як наука про закони розвитку людського суспільства, що поєднує низку концепцій, підходів до пояснення соціальних механізмів цього розвитку. Не вдаючись у виклад всіх цих підходів, позначимо основні.

1. *Соціокультурний* (культурно-історичних типів) основним у тенденціях розвитку суспільства передбачає існування у ньому різних культур, які у своєму розвитку своєрідно проходять загальні етапи (М.Я. Данилевський, О. Шпенглер, А. Тойнбі та ін.).

2. *Формаційний*, який визнає єдиний шлях розвитку всіх народів через зміну суспільно-економічних формацій, визначених способом виробництва (К. Маркс, Ф. Енгельс, В.І. Ленін).

3. *Цивілізаційний*, відповідно до якого найважливішим чинником розвитку людського суспільства є той тип цивілізації, на якому знаходиться суспільство в даний історичний період розвитку. Такий підхід поєднує групу концепцій від теорії індустріального суспільства (О. Конт, У. Ростоу, Р. Арон) до теорії конвергенції (П. Сорокін, Д. Гелбрейт, Ж. Фурастьє, Х. Шельські та ін.).

Кожен із зазначених підходів певною мірою обмежений, має як переваги, так і недоліки, але разом вони відбивають ряд найбільш загальних закономірностей у суспільному розвитку, "які працюють" у тих чи інших конкретно-історичних умовах і досить адекватно відображають різноманітні аспекти життя суспільства. У складному переплетенні та взаємодії цих закономірностей відображена палітра процесів та тенденцій, що протікають у будь-якому суспільстві. Це дозволяє спиратися на них як на методологічну основу щодо дослідження соціального життя нашого суспільства.

Зрозуміло, що ефективність застосування названих вище підходів потребує високого професіоналізму дослідників. Певний рівень знань

у сфері теорії соціології необхідний для того, щоб, спираючись на них, вміти складати адекватне і цілісне уявлення про соціальні процеси і тенденції, які існують у навколишньому світі, зокрема й у процесі виховання.

Переходячи до розгляду другого рівня соціологічних знань – *спеціальні (приватні) соціологічні теорії*, чи *теорії середнього рівня*, – важливо відзначити, що їхньою методологічною основою служить теорія соціології першого рівня. На її базі досліджуються самостійні соціальні спільності (соціально-структурні, етнічні, територіальні та ін.), соціальні інститути (родина, школа, держава тощо), соціальні процеси (праця, дозвілля, освіта, виховання, соціальні переміщення та ін.). При цьому аналізуються як прояви найбільш загальних закономірностей у цих приватних соціальних підсистемах, так і виявляють свої, властиві саме цим підсистемам, закономірності. Соціологічна інформація, яка "знімається" на цьому рівні, використовується для орієнтування соціального управління у низці сфер суспільного життя.

Серед соціологічних теорій середнього рівня найбільший інтерес для вихователя, з нашого погляду, можуть становити наступні: *соціологія освіти*, вивчає систему освіти як соціальний інститут; *соціологія виховання* – наука про вплив на процес виховання навколишнього соціального середовища; *соціологія сім'ї*, яка досліджує закономірності функціонування цього важливого соціального інституту; *соціологія вільного часу* – галузь знань про діяльність, соціальні відносини та орієнтації людей у сфері дозвілля; *соціологія молоді* та *соціологія особистості* – теорії про закономірності соціальної поведінки цих суб'єктів соціальних відносин.

Найпильнішої уваги заслуговує вивчення *соціалізації* та *адаптації людини*, процесів, що вбирають у себе систему взаємодії людини з її навколишнім соціальним і природним середовищем. Пізнання соціальних механізмів перебігу цих базових у життєдіяльності людей процесів, придбання вміння виробляти тактику індивідуальної адаптивної поведінки в житті дозволить оптимізувати взаємодію із середовищем, уникати настільки небезпечних у наш динамічний вік стресів та перевантажень.

І, нарешті, *емпіричні соціологічні дослідження* соціальних фактів. Предметом вивчення тут виступають дії, вчинки, характеристики

поведінки соціальних спільностей, груп та індивідів, а також відображення фактів соціальної дійсності у свідомості людей.

Використання соціологічних методів збору, обробки та аналізу соціальної інформації дозволяє не тільки перевірити в конкретних умовах дію тих чи інших закономірностей соціологічних теорій вищого рівня, а й на базі наукового узагальнення сукупності соціальних фактів визначати тенденції розвитку такого соціального процесу, як виховання, виявляти проблеми, формувати гіпотези та розробляти програми майбутніх соціологічних досліджень.

Отримані соціологічні знання допомагають передусім розширити можливості пізнання виховуваного – суб'єкта соціальних відносин і процесів, однієї з головних дійових осіб соціалізації та виховання. Опанування методики проведення конкретних соціологічних досліджень дасть можливість здійснювати ефективний зв'язок у виховному процесі, оперативно відстежувати його ефективність, вносити необхідні корективи. Використання соціологічної інформації про соціальні процеси та тенденції у навколишньому житті дозволить конкретизувати взаємодію інститутів виховання з навколишнім соціальним середовищем, систематично відображати ці тенденції в управлінні вихованням.

Отже, *соціологію виховання* слід розглядати як спеціальну соціологічну теорію (середнього рівня), вивчаючи громадське виховання як вид соціальних взаємин у сукупності його соціальних характеристик. *Об'єктом* вивчення цієї науки є виховання, люди, які у ньому беруть участь, суб'єкт-об'єкти виховання. Тобто виховання вивчається соціологією з позицій його соціальної природи. Такий аспект вивчення виховання дозволяє виділити *соціально-виховні відносини* як *предмет* соціології виховання.

## **1.2. Соціологія виховання: об'єкт, предмет і методи дослідження**

Соціологія виховання ще не набула усталеного, загально визнаного статусу в системі соціологічних знань, що відображається зокрема в різних підходах дослідників до її визначення.

В одній групі авторів представлено розуміння соціології виховання, в полі зору якої має бути все соціальне, а також речове і природне середовище, всі соціальні інститути, все, що відбувається в житті людини і суспільства.



На наш погляд тут заявлено об'єкт дослідження не для соціології виховання, а для всієї соціологічної науки.

Іноді не виправдано перебільшують методологічну роль соціології виховання, поширюючи її на всі людинознавчі науки – психологію, педагогіку і навіть соціологію [11, С.16].

Але ж не галузева наука здійснює методологічний вплив на загальну, теоретичну науку, а навпаки.

Деякі дослідники занижують статусні ознаки соціології виховання, зводячи її до одного з напрямів дослідницької діяльності в структурі соціологічного знання [10, С.10].

Інші визначають її як прикордонну науку що вивчає особливості соціальної детермінованості і соціальних функцій виховання в даних конкретно-історичних умовах [2, С.18].

Разом з тим домінуючою в сучасній українській соціології є підстави вважати думку, що соціологія виховання все в більшій мірі набуває атрибутивних ознак спеціальної соціологічної теорії середнього рівня. Як відомо, такими ознаками є наявність у соціологічної дисципліни об'єкта і предмета дослідження, соціологічних методів дослідження, що враховують специфіку предметної сфери, функцій, що визначають місце і роль цієї дисципліни у суспільстві та відповідний понятійно-категоріальний апарат.

Розглянемо кожен з атрибутивних ознак цієї соціологічної дисципліни. *Соціологія виховання* тут і надалі розуміється як *спеціальна соціологічна теорія*, що досліджує феномен виховання як соціальний процес і систему виховання.

В сучасній соціології ще не склалось чіткого уявлення про об'єкт і предмет соціології виховання. В той же час заслуговує на підтримку точка зору стосовно доцільності співвідносити розуміння цих атрибутивних ознак соціології виховання з об'єктом і предметом соціологічної науки в цілому.

При визначенні об'єкта і предмета *соціології виховання* необхідно керуватися вимогами і принципами, що склались у сучасній соціології. Адже, правильний вибір предмета й об'єкта дослідження для соціології має принципове значення, оскільки, з одного боку, він окреслює коло досліджуваних проблем, а з іншого – виступає структуроутворюючим моментом, який визначає характеристики засобів та методів спостереження, теоретичну лінію знання і водночас

методологічний статус дисципліни в цілому, її місце та роль у науковій системі.

Переходячи до визначення *об'єкта соціології виховання як елемента соціальної реальності*, слід виходити з того, що суспільство як об'єкт дослідження соціології, розглядається у двох аспектах.

*По-перше*, як *соціальний організм*, що складається із взаємопов'язаного комплексу соціальних утворень, тобто соціальних інститутів, соціальних спільнот, соціальних груп та індивідів. Кожен з компонентів цього комплексу є відносно самостійним суб'єктом суспільного життя, виконує певні функції і перебуває у взаємодії з іншими компонентами. Відповідно до цього соціологія вивчає суть соціального, закономірності та якісні характеристики кожного компонента і всього суспільства в цілому як соціального організму, а також різноманітні соціальні процеси, що в ньому відбуваються.

*По-друге*, суспільство – об'єкт дослідження соціології – розглядається як найскладніша *природно-історична соціальна система*. Суспільство як велика соціальна система являє собою органічну спільність виробничих сил і виробничих відносин, соціальної, політичної, економічної і духовної сфер.

Взаємодія різних соціальних груп людей, їхня діяльність у різних сферах суспільного життя – економічній, соціальній, політичній, духовній (або ідеологічній) – за визначальної ролі способу виробництва надає розвиткові тієї чи іншої суспільної спільноти характеру природничоісторичного процесу. Кожна із зазначених сфер суспільного життя виконує певні функції: економічна – функцію матеріального виробництва, соціальна – соціалізації, політична – соціального управління та контролю, ідеологічна – духовного продукування.

Це зумовлює складність об'єкта соціології – людського суспільства, його специфіку, особливості, характер функціонування та розвитку. В повній мірі ознака складності притаманна і сфері виховання, яка структурно належить до духовної сфери і взаємодіє з економічною, соціальною та політичною сферами. В процесі такої взаємодії основна функція виховання – задоволення потреб людини у розвитку і духовному зростанні – переплітається з функціями зазначених сфер суспільства.

Отже, у вивченні і виділенні об'єкта соціології виховання слід опиратись на основні *наукові принципи соціології* [8, С. 13-19].

Передусім ідеться про *принцип історизму*. Це означає, що, по-перше, усі соціальні явища та процеси в суспільстві розглядаються як системи, що мають внутрішню структуру; по-друге, вивчається процес їх функціонування та розвитку; по-третє, виявляється специфічні зміни та закономірності переходу їх з одних якісних станів в інші.

Наступний принцип соціології – *принцип соціального детермінізму*, який відображає всебічний взаємозв'язок та взаємозумовленість соціальних явищ. Він відрізняється від економічного детермінізму тим, що враховує вплив не тільки економічної підсистеми, яка є “кінцевою причиною” всіх соціальних явищ та процесів, а й інших підсистем – політичної, ідеологічної тощо. Соціальний детермінізм означає також зумовленість будь-якого соціального явища або процесу всією сукупністю відносин, а не тільки окремими їх різновидами, наприклад, економічними відносинами, хоч останні і є визначальними. Взаємний вплив безпосередньо пов'язаних структур конкретних соціальних систем, наслідком якого є їх взаємна зміна, має діалектичний характер.

Соціологія базується також на *діалектичному принципі* наукового пізнання суспільства та його соціальних систем. Його суть полягає в тому, що суспільство розглядається як живий організм, який перебуває в постійному розвитку. Для його вивчення потрібні об'єктивний аналіз виробничих відносин, що становлять дану суспільну систему, дослідження законів її функціонування та розвитку.

Таким чином, в соціології органічно поєднуються *генетичний (конкретно-історичний)* та *структурно-функціональний* підходи до аналізу як різних соціальних систем окремо, так і загалом суспільної системи як їх сукупності.

Кожна із соціальних систем, у свою чергу, включає багато інших підсистем. Соціальні системи перегруповуються, одні й ті ж індивіди можуть бути елементами різних систем. Кожна з них, узята ізольовано або у зв'язку з іншими, розглядається як відносно незалежна.

Це в повній мірі стосується і виховання, яке з позицій соціології може розглядатись як відносно незалежна соціетальна система. У свою чергу індивід не може не рахуватись із законами тієї соціальної системи, до якої належить.

Тією чи іншою мірою він бере на озброєння її норми та цінності, тобто *соціалізується*. Його діяльність, таким чином, стає соціально визначеною. Разом з тим у суспільстві існують різні види, варіанти і форми соціальної діяльності та поведінки, між якими можливий вибір, а отже, і вияв активності людини.

Попри те, що соціальні системи складаються з елементів, які мають різні індивідуальні якості, тобто елементи однієї соціальної системи можуть бути не тотожними за своїми якостями елементам іншої, обидві системи можуть мати загальні інтегральні властивості. Однотипні інтегральні властивості соціальних систем є основою їх *типологізації*, виділення різних типів соціальних груп, спільнот, інститутів, організацій тощо.

Покладання в основу класифікації соціальних систем типу соціальних зв'язків дає підстави для виділення таких елементів суспільної системи, як соціальні групи (*соціальні відносини*), *соціальні інститути* (*інституціональні зв'язки*), *система соціального контролю* (*зв'язки соціального контролю*), *соціальні організації* (*організаційні зв'язки*).

Дослідження на базі наукової теорії соціального розвитку конкретного стану соціальних систем, соціальних явищ і процесів зумовлює формування спеціального наукового знання – *соціологічного*. Залежно від цього визначається і його *об'єкт*: суспільство, соціетальні й соціальні системи, соціальні спільноти, соціальні інститути, соціальні групи, соціальні процеси в їх конкретному стані і взаємодії.

Отже, *об'єкт дослідження в соціології* представлений живими людьми, котрих опитує соціолог, реальними явищами та процесами, організаціями та установами (підприємством, цехом, офісом, банком, фірмою, службою, закладом, установою, бібліотекою), де проходить дослідження, та матеріальне середовище яких (розташування кімнат, структуру управління, організацію та умови праці, грошові потоки) вчений аналізує.

Доходимо висновку, що *об'єктом соціології виховання* є сфера виховання як соціетальна система певним чином організованих і самоорганізованих учасників виховного процесу, які утворюють групи та організації, що взаємодіють у процесі виховання, обумовлюючи функціонування і розвиток цієї сфери, тенденції і процеси.

Переходячи до визначення *предмета соціології виховання*, слід звернути увагу на його зв'язок з об'єктом цієї науки. Адже будь-який

із об'єктів соціології є дуже різноманітним, в одному дослідженні неможливо охопити всі грані та сторони об'єкта дослідження. Тому соціолог щоразу обирає тільки один аспект чи грань реального об'єкту, описує його крізь сукупність абстрактних конструктів і називає предметом дослідження.

Хоча предмет дослідження і передбачає свій об'єкт, та повністю не співпадає з ним. Пояснюється це тим, що один і той самий соціальний об'єкт може досліджуватись для різних наукових проблем. Так, соціальні працівники соціальної служби (об'єкт) опитуються для вивчення проблем мотивації та стимулювання їх праці, її умов та організації, плинності кадрів та стабілізації колективу (предмет). По суті, предмет встановлює межі, в рамках яких об'єкт вивчається в даному дослідженні.

Таким чином, предмет соціологічного дослідження відображає лише одну зі сторін об'єкта, але найбільш важливу для дослідження. Пізнавальна функція предмету дослідження полягає в тому, що він, наче фільтр, відсіює в об'єкті дослідження все другорядне та тимчасове, виділяючи найбільш стійке та важливе.

Слід наголосити, що визначальною властивістю *предмета соціологічного знання* є й те, що він являє собою всю сукупність зв'язків і відносин, які називаються соціальними. А оскільки ці зв'язки та відносини в кожному конкретному соціальному об'єкті завжди організовані особливим чином, то об'єкт соціологічного знання завжди виступає як соціальна система. Тому головним завданням соціології є типологізація соціальних систем, дослідження зв'язків і відносин кожного соціального об'єкта на рівні закономірностей, отримання конкретного наукового знання про механізми дії та форми вияву цих закономірностей у різноманітних соціальних системах для цілеспрямованого управління їхньою поведінкою.

Отже, поняття соціального, соціальних дій, зв'язків, відносин і процесів, способу їх організації є вихідним моментом для розуміння специфічних особливостей *предмета соціологічного знання*, а поняття соціальних закономірностей – для розуміння сутності *предмета соціології*.

Таким чином, *предметом соціології* є соціальні явища, зв'язки, відносини і процеси, що відбуваються в суспільстві, а також закономірності виникнення й функціонування соціальної реальності, тобто оточуючого нас соціального життя. Водночас, визначальною властивістю предмета соціології є те, що він являє собою усю

сукупність дій, зв'язків, відносин, явищ і процесів у суспільстві, що мають назву соціальних.

На нашу думку, у визначенні предмета дослідження слід виходити з розуміння предмета загальної науки – соціології та інтерпретації його до галузевої соціологічної науки. Тобто – з орієнтації на спільний предмет всякої соціологічної науки – соціальні відносини – та вносити до нього специфіку тієї сфери, спільноти, або процесу, в яких ці відносини проявляються.

Отже, *предметом соціології виховання* є соціальні відносини, які виникають у сфері виховання і відображають неоднакові соціальні позиції в ньому людей, різних соціальних груп та класів, соціальних організацій та інститутів, задіяних у процесі виховання.

Ще однією атрибутивною характеристикою *соціології виховання* є *методи дослідження*. В вихованні, за свідченням науковців цієї сфери, використовується весь діапазон соціологічних методів дослідження: опитування; контентаналіз регулятивноправових та інших документів в соціальній роботі; спостереження; соціометричний метод; ігрові методи; експеримент; метод експертних оцінок. Тут обмежимося визнанням наявності соціологічних методів, якими досліджується виховання, враховуючи що повне висвітлення методології та інструментарію досліджень в цій галузі передбачено в подальшому в окремому розділі.

### **1.3. Функції та понятійно-категоріальний апарат соціології виховання**

Місце і роль соціології виховання у практичній діяльності людей, у життєдіяльності суспільства в цілому реалізується через ті функції, які вона виконує. Ці *функції* таким чином, визначають основні її обов'язки перед суспільством, найважливішу спрямованість і коло її діяльності. Головними *функціями соціології виховання* є пізнавальна, практична, теоретична, описова, інформаційна, прогностична, управлінська, гуманістична, ідеологічна, й соціалізаційна.

*Пізнавальна функція* пов'язана з вивченням закономірностей соціального розвитку, тенденцій зміни різних соціальних явищ і процесів у сфері виховання. Особливе місце тут належить соціологічним теоріям, які на основі соціологічних досліджень розкривають закономірності й перспективи розвитку цієї сфери

суспільства, дають наукові відповіді на актуальні проблеми сучасності, вказують шляхи й методи удосконалення виховання.

*Практична функція* визначається ступенем участі соціології виховання у розробці практичних рекомендацій і пропозицій щодо підвищення ефективності управління різними соціальними процесами в сфері виховання.

Практична функція соціології тісно пов'язана з пізнавальною. Єдність теорії і практики – характерна риса соціології.

*Теоретична функція* полягає у концентрації, поясненні, поповненні та збагаченні наявного соціологічного знання про сферу виховання, в розробці законів, категорій і методів цієї науки на основі дослідження в галузі виховання.

*Описова функція* соціології виховання передбачає систематизацію, опис, нагромадження одержаного дослідницького матеріалу у вигляді аналітичних розвідок, різного роду наукових звітів, статей, книг. У них відтворюється реальна картина виховання як об'єкта, що вивчається. При виконанні цієї роботи вимагається висока моральна чистота і добропорядність ученого, бо на основі таких матеріалів робляться практичні висновки і ухвалюються управлінські рішення. Ці матеріали є джерелом виміру, підрахунку, порівняння для майбутніх поколінь.

*Інформаційна функція* – це збирання, систематизація та нагромадження соціологічної інформації про галузь виховання, яку одержують у результаті проведення досліджень. Соціологічна інформація – найоперативніший вид соціальної інформації. У центрах соціальної роботи вона концентрується в пам'яті ЕОМ. Її використовують соціологи, керівники державних та інших установ для управління соціальною галуззю, соціальними процесами і явищами, соціальною діяльністю й поведінкою людей, задіяних у сфері виховання.

*Прогностична функція* полягає у підготовці соціальних прогнозів для галузі виховання. Соціологічні дослідження завершуються обґрунтуванням короткострокового, середньострокового чи довгострокового прогнозу досліджуваного об'єкта. Короткостроковий аналіз спирається на виявлену тенденцію, а також на зафіксовану закономірність і відкриття фактора, який вирішальним чином впливає на виховання. Виявлення такого фактора – це складний вид наукової роботи. Тому в соціологічній практиці частіше використовуються

короткострокові та середньострокові прогнози розвитку досліджуваної галузі.

*Управлінська* функція соціології виховання пов'язана передусім з використанням знань для розробки і створення ефективних моделей управління різноманітними соціальними системами та інститутами, соціальними процесами і об'єктами в галузі виховання.

*Гуманістична* функція соціології виховання полягає в розробці цілей соціального розвитку сфери, формуванні соціальних ідеалів і цінностей, програм науково-технічного й соціокультурного розвитку в сфері виховання.

*Ідеологічна* функція впливає з об'єктивної участі соціології виховання в духовному житті суспільства, виробленні перспектив його розвитку, поширенні наукової ідеології серед населення, підготовці висококваліфікованих управлінських кадрів та компетентних фахівців в сфері виховання.

*Соціалізаційна* функція соціології виховання полягає в тому, що сприяючи підвищенню ефективності управління сферою, вона розширює можливості позитивного впливу виховання на соціалізацію дітей

Переходячи до розгляду змісту *понятійно-категоріального апарату*, слід зазначити що поняття та категорії соціології виховання утворюють мисленнєвий апарат розуміння і опису соціальних процесів і явищ у сфері виховання, своєрідну соціологічну мову дослідження, аналізу і інтерпретації його результатів. Сам термін «*поняття*» розуміється як форма мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки і відносини предметів та явищ у їхній суперечності та розвитку; думка або система думок, що узагальнює, виділяє предмети певного класу за певними загальними і в сукупності специфічними для них ознаками. Розрізняють поняття в *широкому* і в *науковому значенні*. *Перші* формально виділяють спільні (схожі) ознаки предметів та явищ і закріплюють їх у слова. *Наукові поняття* відображають істотні і необхідні ознаки, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами.

*Соціологічні категорії* являють собою основні і найбільш загальні поняття соціології, що відображають об'єктивну соціальну дійсність в узагальненому вигляді, у її становленні, розвитку і утвердженні. Крім того, вони виступають «сходінками» соціологічної науки і соціологічного знання. Вони складають основу процесу



мислення про соціальну дійсність, про ті явища та процеси, що протікають у тому чи іншому суспільному організмі.

Розглядаючи поняття і категорії соціології виховання слід виділити серед них дві основні групи.

До *першої* слід виділити основні категорії науки соціології, які є родовими для всіх рівнів соціологічного знання.

До *другої групи* доцільно віднести ті специфічні соціологічні поняття і категорії, що притаманні саме соціологічному баченню і опису предмета соціології виховання.

Розглянемо категорії кожної з груп.

Для *науки соціології* (перша група) гранично широкою та центральною категорією є категорія «соціальне» (від лат. *socialis* – спільний, товариський, суспільний). Тому уявляється доцільним прояснити суть цієї категорії більш предметно. Так, у «Глумачному словнику ...» В. Даля соціальність визначається як “общественность, общежительность, гражданственность, взаимные отношения и обязанности гражданского быта, жизни”, тобто як конкретно-емпіричне, що виявляється в поведінці людей і їх взаємодіях. У цьому визначенні „соціальне” притаманне й особистості – через громадянськість позиції, і спільноті – через соціальні відносини.

Соціологічний зміст категорії *соціальне* розкривається у наступних поясненнях.

*По-перше*, соціальне – це властивість, внутрішньо притаманна індивідуумам і спільнотам, що формується в результаті процесів соціалізації й інтеграції людини в суспільство, у суспільні відносини.

*По-друге*, соціальне відбиває зміст і характер взаємодій між суб'єктами (індивідами, групами, спільнотами) як результат виконуваних людиною визначених соціальних ролей, що вона бере на себе, стаючи членом певної соціальної спільноти.

*По-третє*, соціальне є результатом взаємодії і може бути виражене в культурі, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя людей і т. ін. Отже, сучасне суспільство можна представити як свого роду систему, яка складається із окремих рівнів соціальних груп та їх зв'язків, і розглядається з таких позицій:

- фундаментальний рівень формування організації суспільства – це *людство* в цілому, яке усвідомлює свої інтереси як єдина цивілізація;
- *соціальні інститути* – стійкі, організовані форми спільної діяльності людей;

- *соціальні класи, групи, спільності, прошарки, верстви, кола;*
- *рівень окремого індивіда, особи,* оскільки для соціології сама особистість є предметом вивчення – як суб'єкт та об'єкт соціальних відносин.

Нарешті, соціальне може мати і позаособистісну форму буття. Наприклад, духовні і матеріальні цінності суспільства, груп, особистості; твори мистецтва і літератури і багато чого іншого, де відбита соціальна ідея людини як їхнього духовного творця.

Як бачимо, категорія «соціальне» служить, перш за все, для виявлення відображення сутності суспільного життя людей (проблеми взаємодії природи і суспільства); специфіки соціальної форми руху матерії, тобто відмінності суспільства від об'єднань тварин; суперечливої єдності людини як суспільної істоти і разом з тим біологічного організму; структури суспільних систем з погляду оптимізації їх функціонування і розвитку.

Отже, категорія «соціальне» відображає і виражає специфіку буття суспільства як суб'єкта життєвого процесу в цілому, а відповідно – специфіку всіх соціальних процесів і соціальних суб'єктів.

Складність фактичного здійснення соціального процесу, різноманіття його соціальних суб'єктів, кожний з яких являє собою соціальну цілісність, відображається відповідними категоріями (*особистість, колектив, родина, соціальна група, спільнота, суспільство* і т. ін.), а також має свої сутнісні характеристики, які виявляються через категорію соціальне.

Соціологічні категорії умовно поділяють на два *типи*: методологічні та процедурні. До *методологічних* відносяться категорії, які розкривають: сутність соціальних зв'язків (соціальні системи, інститут, організація, контроль, дія, відносини, сфера); зміст соціальних спільностей (суспільство, спільнота, клас, шар, група, особистість); сутність соціальних процесів (соціальні адаптація, мобільність, інтеграція, конфлікт, дезорганізація, соціалізація); сутність соціального розвитку (соціальний прогрес, рух, діяльність, розвиток, інновація); характер використання соціологічних знань у практиці суспільного життя (соціальне проектування, прогнозування, планування, технології).

*Процедурні* категорії відображають особливості збору, аналізу й обробки соціальної інформації, організації соціологічних досліджень і обробки їх результатів (соціологічне дослідження, методологія,

методика і техніка дослідження, соціологічний вимір і його прийоми, емпірична інтерпретація понять, програма і технології дослідження та ін.).

Всі ці категорії першої групи зберігають своє значення на всіх рівнях соціологічного знання [8, С. 47-54], в тому числі і в соціології виховання.

В той же час, соціологічні категорії і поняття наповнюються реальним соціальним змістом через свої системоутворюючі елементи — практичну діяльність конкретних індивідів у конкретних сферах суспільства, в тому числі в сфері виховання.

Переходячі до категорій другої групи, слід зазначити певну запозиченість їх з інших соціально-гуманітарних наук (філософія, психологія, педагогіка та ін.), надання їм соціологічного змісту.

До них відносяться: виховання, виховний ідеал, соціально-виховні відносини, вихователі, вихованці, викладачі, вчителі, соціально-виховна ситуація, виховне середовище, інкультурація, культура, соціальна ідентифікація, соціальна апатія, соціальна атомізація, соціальна корекція, аномалія, аутизм, емпатія, життєвий простір людини, катарсис, насильство, самовиховання, сирітство, скаутинг, стрес, тестування, толерантність, харизма, макдональдизація, девіація, біфуркація та ін.

Завершуючи розгляд основних понять і категорій соціології виховання, зазначимо, що вони, по-перше, не вичерпують всього арсеналу понятійно-категоріального апарату цієї науки. А, по-друге, їх перелік і зміст може змінюватись в процесі розвитку самого об'єкту досліджень – виховання.

#### **1.4. Місце соціології виховання в системі соціологічних знань**

Домінуючою серед вітчизняних соціологів є думка, що результати соціологічних досліджень набули неабиякого значення для виховання з виникненням спеціальних соціологічних теорій, утвердженням їх як певного самостійного рівня соціологічного знання і з формуванням на цій основі основних галузей соціології (соціології права, соціології праці, соціології міста і села, соціології молоді, соціології сім'ї, етносоціології, соціології релігії, соціології конфлікту, соціології девіантної поведінки, гендерної соціології та ін.).

Отже, місце і роль соціології виховання визначають зв'язки саме з галузевими і спеціальними соціологічними теоріями.

Перш за все це соціологічні теорії середнього рівня, які розширюють знання щодо людини як суб'єкта соціальних відносин, соціальних механізмів її поведінки та діяльності, статусно-рольова диференціація людей та підґрунтя щодо виділення соціо культурних типів особистостей. Звичайно ці знання, які акумулює *соціологія особистості*, застосовуються в соціології виховання.

Суттєве значення для соціології виховання має взаємодія з *соціологією малих груп*. Результати досліджень формування, функціонування і розвитку малих груп, їх роль в соціалізації особистості, а також ефективності групової діяльності слугують як підвищенню ефективності виховання.

Беручи до уваги, що головним суб'єктом виховання виступають освітні організації, суттєву допомогу в розумінні механізмів їх побудови та забезпеченні ефективної діяльності можуть надати взаємозв'язки із *соціологією організацій*. Адже педагогічні колективи в соціології розглядаються як специфічні соціальні організації. Тому весь арсенал знань про закономірності, механізми, соціальні технології створення та забезпечення ефективної діяльності соціальних організацій мають бути максимально використані в управлінні освітніми організаціями.

Суттєву допомогу в цьому процесі може надати соціологія управління. *Соціологія управління* вимагає чіткого визначення суб'єкта виховання, педагогічного працівника як фахівця, який обіймає певну посаду і виконує певний набір функцій, а також закладів освіти. Особливе значення для неї мають управлінський процес, управлінські цикли, технології управління, планування процесу виховання.

В аспекті змісту виховання як трудової діяльності певного професійного спрямування суттєве значення мають результати досліджень соціології праці.

*Соціологія праці* збагачує виховну діяльність знаннями про становище і спосіб життя, трудову діяльність різноманітних професійних груп населення. Ці знання сприяють розумінню педагогами специфіки виникнення проблем у вихованні, можливостей їх долання зусиллями професійного середовища, а також специфічних особливостей працівників різного профілю, залежності їхньої забезпеченості від умов і результатів праці на конкретному робочому місці. Звертає увагу соціологія праці і на професійні захворювання,

стереотипи мислення, традиційні різновиди поведінки представників різних соціально-професійних груп.

Не слід також випускати з виду впливи інститутів сім'ї, освіти, виховання, культури, релігії і, перш за все, інституту політики.

Дійсно, як відомо інститут політики визначає стратегію педагогічної діяльності, формує соціальну політику країни. Саме ця складова політики держави визначає основні напрями, стратегічні завдання, масштаби фінансування системи освіти. Отже, без сумніву вагомими є напрями взаємодії соціології виховання з *соціологією політики*.

На розв'язання проблем виховання суттєво впливають теоретичні і практичні напрацювання *соціології сім'ї*. Передусім це виявляється у діагностуванні сімейного становища вихованця, соціального становища, матеріального забезпечення різних родин і груп. Цінною для виховання є *концепція соціального часу* (соціальної історії) сім'ї, яка стверджує, що на кожному етапі свого розвитку сім'ї вирішують типові завдання. Без соціологічного осмислення цих реалій вихователями важко пізнати і зрозуміти проблеми вихованців, знайти й оптимально використати засоби їх розв'язання.

Як відомо, інститут сім'ї відіграє важливу роль у соціалізації дитини, набуття нею соціального досвіду. В цьому процесі в якості агентів соціалізації виступають також інститути освіти, виховання та засоби масової комунікації. Отже, долучення до соціологічних знань галузевих соціологій освіти, виховання та масової комунікації виступає обов'язковою умовою професійної підготовки педагогів.

Як зазначають *І.І. Мигович* та *Т.В. Семігіна*, неабияке практичне значення має *соціологія духовного життя*, яка акумулює дані щодо особливостей поведінки, становища, соціальних орієнтацій представників різноманітних соціокультурних груп, спільнот, що різняться своїми духовно-ідеологічними, морально-етичними, художньо-естетичними, регіональними орієнтаціями.

Ця галузь соціології, а також *соціологія культури* разом із психологією і філософією допомагають педагогам диференціювати вихованців за типами і видами їхньої Я-концепції, уявлень про себе, свої права, можливості, перспективи розвитку. Врахування культурного контексту побуту вихованця, його уподобань у світі культурних цінностей є важливою умовою ефективної підтримки, особливо тим, хто переживає екзистенційну кризу (кризу сенсу життя), неузгодженість життєвих орієнтацій і реального соціального

становища. Педагогам також доводиться зважати на стиль і спосіб життя соціальних груп в які залучені вихованці. Знання соціології культури є особливо корисним в залученні до виховної діяльності представників закладів культури (бібліотекарів, музейних працівників, артистів тощо), які допомагають раціонально використовувати благодотворний вплив мистецтва.

Підводячи підсумок аналізу місця і ролі соціології виховання в системі соціологічних знань, слід визнати, що спираючись в якості методологічного підґрунтя, як і всі соціології середнього рівня, на закони і закономірності теоретичної соціології, соціологія виховання конкретизується і збагачується через залучення результатів і методів інших галузевих соціологій. А значний обсяг взаємодії з ними підтверджує багатоаспектність, складність та інтегрований характер виховання як об'єкта соціологічного дослідження.

### Резюме

1. *Виховання* є об'єктом дослідження ряду гуманітарно-соціальних наук: філософії, психології, педагогіки та соціології, хоча їх предметне поле різниться як за змістом так і за обсягом. З цих позицій домінуючу, інтегруючу роль по відношенню до інших наук грають філософія і соціологія. Саме вони визначають соціальний ідеал для певних конкретно-історичних умов.

2. *Соціологія виховання* — галузь соціологічної науки, що вивчає суспільне виховання в сукупності його соціальних характеристик як сфери соціальних відносин.

3. *Об'єктом* соціології виховання є люди, спільноти, організації та соціальні інституції, залучені в процес виховання. При цьому виховання вивчається з позицій його соціальної природи. Соціологію у вихованні цікавлять його соціальні характеристики, вплив на цей процес соціальних інституцій, а також соціального макро- та мікросередовища.

4. *Предмет* соціології виховання — соціальні відносини у сфері виховання, тобто соціально-виховні відносини.

5. В *дослідженнях* соціології виховання використовується весь діапазон соціологічних методів: опитування, аналіз документів, спостереження, соціологічний експеримент, маркетингові дослідження, соціометрія.

6. Головними *функціями* соціології виховання є наступні: пізнавальна, практична, теоретична, описова, інформаційна, прогностична, управлінська, гуманістична, ідеологічна й соціалізаційна.

7. В соціології виховання використовують як загальносоціологічні поняття і категорії – суспільство, людина, соціальні групи, спільноти, організації, інститути, соціалізація – так і специфічні для цієї галузевої соціології – виховання, соціально-виховні відносини, соціально-виховна ситуація, виховне середовище, кореція, аномія, аутизм, емпатія, харизма та ін.

8. Соціологія виховання взаємодіє з іншими соціологіями середнього рівня, зокрема: з соціологією особистості, соціологією малих груп, соціологією праці, соціологією організацій, соціологією економіки, соціологією політики, соціологією сім'ї, соціологією культури, соціологією соціальної роботи.

### **Запитання для самоконтролю**

1. Дайте визначення поняття «соціологія виховання».
2. Якими атрибутивними ознаками характеризується соціологія виховання як наука?
3. Що є об'єктом дослідження соціології виховання?
4. Який предмет дослідження соціології виховання?
5. Охарактеризуйте методи соціології виховання.
6. Опишіть основні функції соціології виховання.
7. Що таке понятійно-категоріальний апарат науки соціологія виховання?
8. Чим визначається місце і роль соціології виховання в системі соціологічних знань?
9. Розкрийте взаємозв'язок соціології виховання з соціологією особистості та соціологією організацій.
10. Як взаємопов'язані соціологія виховання та соціологія малих груп і соціологія сім'ї?

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема // Л.А. Аза. – Київ: Наукова думка, 1993. – 131 с.
2. Гурова Р.Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. – М., 1989.

3. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 7: Человек. Индивид. Личность. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 986 с.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Історія філософії: Підручник. (В.І. Ярошевець та ін.); – Ужгород, Карпатський університет, 2010. – 821 с.
7. Лукашевич М.П. Социология воспитания: Краткий курс лекций / М.П. Лукашевич. – К.: МАУП, 1996. – 180 с.
8. Лукашевич М.П., Туленков М.В. Соціологія. Загальний курс: Підручник. – К.: Каравела, 2016. – 408 с.
9. Рябченко В.І. Світоглядно-методологічні засади формування і використання понятійно-термінологічного апарату в науковій, освітній та суспільно-практичній діяльності: Монографія. – К.: Фітосоціоцентр, 2011. – 468 с.
10. Харчев А.Г. Социология воспитания: (о некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности) / А.Г. Харчев. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
11. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання особистості: навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 148 с.



## **Розділ 2. ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТОК СОЦІОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Визначати напрями наукових знань, в яких зародилась соціологія виховання.
2. Розрізняти донауковий і науковий етапи еволюції соціологічних ідей виховання.
3. Пояснювати основні ідеї емпіричної соціології, які стали базовими для соціології виховання.
4. Описувати еволюцію соціологічних ідей в предметному просторі виховання.
5. Розкривати процес зародження соціологічних ідей виховання в предметному полі теорій соціалізації.

*Логіка викладання матеріалу:*

**2.1. Створення передумов соціології виховання в філософсько-педагогічних науках.**

**2.2. Зародження та розвиток соціології виховання в системі соціологічних знань.**

*Основні терміни: еволюція, інституалізація, соціальне, соціалізація, позитивний метод, соціальна солідарність, соціальний конфлікт, емпірична соціологія, прикладна соціологія, ідентифікація, інтерналізація, імітація, соціальна роль, когнітивна модель соціалізації, емпатія, інтеріоризація, прагматизм, екзистенціалізм, біхевіоризм, органічна солідарність, символічний капітал, виховання.*

**2.1. Створення передумов соціології виховання в філософсько-педагогічних науках**

Для розуміння та уточнення предмета та сутності, змісту та функцій соціології виховання, сучасного рівня розвитку цієї науки необхідно хоча б коротко зупинитися на її витоках, позначити вузлові моменти її становлення та розвитку.

Для початку визначимось з деякими методологічними і методичними підходами для дослідження еволюції соціології виховання.

1. Виховання виникає на потребу суспільства передавати знання і соціальний досвід від існуючого покоління до наступного.

2. Виникнення, етапи становлення і розвитку, а також сутнісні ознаки виховання обумовлені актуалізацією потреби суспільства у вихованні характеристик і рис особистостей, які необхідно передавати і розвивати в наступних поколіннях щодо кожної сфери суспільства: економічної (виробництво), політичної (державний устрій, характер влади), соціальної (елементи соціальної структури і взаємодія між ними – соціальні відносини).

3. Виховання виникає одночасно з виникненням суспільства і змінюється разом з розвитком суспільства. Останнє обумовлює відповідні зміни ідей і концепцій виховання, в яких соціологічний контент у раних суспільствах «ледь проглядає» у вигляді передумов. Ці передумови досліджуються предвісниками соціології – філософією, педагогікою, психологією і частково іншими науками.

Таким чином дослідження еволюції соціології виховання має зосередитись на змінах соціологічних уявлень щодо виховання, накопичення яких у інших галузях знань привело до виникнення соціології виховання.

Переходячи до розгляду соціології виховання в *первісну епоху* зазначимо, що докласове суспільство обумовило формування *архаїчного типу освіти і виховання*, в якому всі дорослі однаково виховували всіх дітей в процесі повсякденного суспільного, перш за все виробничого, життя, враховуючи бажання дитини і ставлячись до неї шанобливо.

При цьому первісні маркери соціологічних уявлень про виховання зосереджувались в перших релігійних віруваннях (анімізм, тотемізм, фетишизм), обрядових «технологіях» ініціації посвячення у дорослі члени суспільства та у інформації про досвід виховання, що накопичувалась і передавалась завдяки появі піктографічного письма (12, С. 201).

Подальше встановлення інституту виховання відбувається в країнах *Стародавнього Сходу*, в яких держава здійснювала управління вихованням через інститути родини, релігії (храмів) і освіти. Однак їх виховний вплив суттєво різнився.

Для більшості населення виховання проходило у родинах, які були зобов'язані виховувати дитину в повазі до влади, батьків, в рамках жорстких соціальних регуляторів обов'язків і особистої залежності від них. При цьому зміст і обсяг виховання різнився в

залежності від соціального статусу сімей згідно з соціальною структурою країни. Так у *Межиріччі* відповідальність за підготовку сина до життя і навчання його своєму ремеслу покладалась законом на батька. В *Стародавньому Єгипті* існував звичай передавати професію у спадщину: чиновник, воїн або жрець готували сина до своєї професії, з обов'язком займатись нею все життя.

Соціальна диференціація була також притаманна освіті з перших часів її виникнення. Наприклад, в Шумерських навчальних закладах (*Едубах*) навчались на писарів і державних чиновників лише діти знатних чиновників і багатих рабовласників. А при кастовій системі побудови суспільства *Стародавньої Індії* права на подальшу освіту після обряду присвячення мали лише діти вищих каст, серед яких найвищий соціальний статус займала каста брахманів. Характерно, що саме з дітей цієї касты призначались священослужителі – головні виконавці виховної функції у суспільстві.

Соціальний устрій суспільства обумовлював як міру доступності освіти і виховання, так і *концепції виховного ідеалу*. Історія підтверджує, що в одній країні могли в різні часи співіснувати різні виховні ідеали і концепції. Так в *Стародавній Індії* з VI століття до н.е. діяли *брахманізм* і *буддизм*, хоча панівною була ідеологія буддизму. Остання вирізнялась демократичністю і не орієнтувалась на кастові відмінності. В *Стародавньому Китаї* домінувало *конфуціанство* (*Конфуцій*, 551-479 р.р до н.е.) головною педагогічною ідеєю правильного виховання, було злиття з суспільством і сім'єю як неодмінна умова процвітання держави. В той же час значний вплив на виховання мали ідеї *даосизму* (*Лао-Цзи*, VI ст. до н.е.), які орієнтували на злиття з природою та відстороненість від суспільства.

Характерна для *Стародавнього Сходу* *нерозвиненість ідеї людської індивідуальності*. Особистість «розчинялась» в елементах соціальної структури – сім'ї, касті, соціальній страті, суспільстві в цілому. Орієнтації на виховання подібного типу особистості закріплювались як у поглядах мислителів, так і в релігійних течіях, зберігались і передавались не тільки в звичаях і традиціях, усних історіях, а також за допомогою клинописної та ієрогліфічної писемності.

Подальше усвідомлення соціального характеру виховання відбувалось в *Стародавній Греції* (III тисячоліття до н.е. – V ст. н.е.)

нерівномірно в різні історичні періоди. Деякі з них заслуговують особливої уваги.

Період *архаїчної Греції* (X-VII ст. до н.е.) - виникнення нової аристократії, яка мала виконувати нові соціальні ролі (воїна, атлета, моряка, співака) вплинуло на мету і зміст виховання. Виховний ідеал орієнтував на людину, яка володіла риторикою, вміла читати і писати, грати на музичних інструментах і співати, знала історію свого роду і мала перевершити доблесті свого батька, досягти успіху і слави. Цей ідеал поширювався в усній і літературній формах (поєми *Гомера* і *Гесіода*), підтримувався державою і церквою.

В *класичній Греції* (VIII-IV ст. до н.е.) освіта і виховання посіли провідне місце в суспільстві, що знайшло відображення у появі значної кількості оригінальних ідей щодо соціального виховання, які суттєво збагатили *протосоціологічний науковий простір* соціального виховання.

Авторами цих ідей стають знамениті мислителі, філософи, учені: *Піфагор*, *Геракліт*, *Демокрит*, *Ісократ*, *Сократ*, *Платон*, *Аристотель* та інші. У морально-етичних вченнях вище згаданих мудреців знаходимо ідеї поєднання навчання і виховання, необхідності формування таких важливих рис, як добродійність, патріотизм, чесність, любов до істини тощо. Вищеназваними мислителями обґрунтовується необхідність врахування вікових особливостей у вихованні, пропагуються математичні знання (*Піфагор*), ідея необхідності пізнання *логосу*, або усього суцього, опори у вихованні не тільки на чуття, а й на мислення (*Геракліт*), виховувати не примусом, а взивати до відповідальності людини, багатознання не навчає мудрості (*Демокрит*), виховання важливіше за закон (*Ісократ*), метод пошуку істини – майєвтика (*Сократ*), гармонії тіла і душі, природу якої (розумну, шалену, чуттєву) необхідно враховувати у вихованні, виховувати молодь на високих знаннях і посиленіх вправах. Виховання – завдання держави (*Платон*), інтелектуальна праця – засіб виховання благородної людини, трьом сторонам душі (рослинна, тваринна і розумова) відповідають три напрями виховання – фізичне, моральне і розумове (*Аристотель*) [12, С. 204-205].

Для *періоду еллінізму* характерні важливі зміни у сфері освіти і виховання. Основними формами виховання стали державні школи, відкривались школи змішаної загальноосвітньої і фізичної підготовки (*гімнасії*) і школи фізичної підготовки і розвитку

(палестри). Виникли впливові центри освіти (Александрія), створювались бібліотеки музеуми (для зберігання рідкісних книг і творів мистецтва). Тим самим створювалась ідеологічна інфраструктура, спрямована на впровадження нового виховного ідеалу. На зміну ідеалу класичної Греції – героїчної особистості в епоху еллінізму прийшла самостійна, незалежна і сильна особистість мудреця. При цьому зміни у виховання відбувалися не однаково в різних містах-полісах, що було обумовлено різним рівнем економічного, політичного і культурного розвитку.

Найбільш повно оновлення виховного ідеалу відбувалося в Афінах, де розвинуті ремесла, торгівля та мореплавання вимагали виховання громадян, які за визначенням мислителя Лукіана були прекрасні душею і загартовані тілом, бо саме такі люди добре живуть у мирний час і рятують державу під час війни. На виховання таких громадян була спрямована державою система освіти і виховання, яка включала сімейне виховання (до 7 років, а двічаток і надалі), платні музичні і гімнастичні школи (музичне і фізичне виховання, вміння читати, писати і рахувати), державні гімнасії (для юнаків найзаможніших родин), ефебії – військовий державний заклад (освоєння військової справи, поєднане з проходженням військової служби). Про рівень гуманістичного спрямування свідчать вивчення напам'ять у музичних школах уривків з творів Гомера, Гесіода, Езопа, Есхіла, Софокла, Евріпіда. А в гімнасіях навчали філософи Аристотель, Платон, Антисфен та їх учні і послідовники.

Приклад гальмування демократичних змін у вихованні являла Лаконія (головне місто - Спарта), де відсутність зручних гаваней і низький рівень зовнішньої торгівлі, науки і техніки в поєднанні з низькопродуктивним землеробством рабів обумовлювали консервацію системи виховання і освіти під жорстким контролем держави в умовах перманентних повстань рабів (ремісників і хліборобів), життя спартіатів в стані постійної військової готовності. Виховним ідеалом спартанського виховання був сильний, витривалий, мужній воїн – член військової общини. Як слушно зауважив Аристотель у «Політиці» щодо спартанського виховання, воно майже все, як і сукупність законів, розраховано на війну. Держава здійснювала жорсткий контроль за вихованцем, який починався від народження дитини і відбору для дорослого виховання лише здорових дітей, які до семи років виховувались у родинах. Все наступне виховання відбувалось у різного роду

військових підрозділах і загонах, і було спрямоване на формування бездоганної слухняності, витривалості і прагнення перемагати. Вміння читати і писати грали допоміжну роль і були спрямовані на привчання до лаконічності, чіткості в поєднанні з дотепністю.

Методам виховання були притаманні жорстокість з елементами насильства і фізичних покарань. Характерно, що навіть традиції посвячення у доросле життя (14 років) проходили у вигляді публічного покарання різками, а посвячений мав проявити мужність, терпіння і витривалість. З 18 років юнаки поступали до військових шкіл (*ефебії*), перебували на військовій службі, носили зброю, брали участь в облавах на підозрілих рабів та у випадках непокори.

Як бачимо, різниця в політичних, економічних і культурних умовах двох міст-полісів однієї країни спричинила виникнення двох несхожих систем виховання: *демократичної в Афінах і тоталітарної (деспотичної) в Спарті*. Таке виникнення несхожих систем виховання в межах однієї країни намагались пояснити мислителі, філософи, вчені, запропонували чимало оригінальних ідей щодо виховання. У їхніх морально-етичних вченнях відбилися ідеї поєднання навчання і виховання, необхідність виховання таких важливих рис як доброчинність, чесність, патріотизм, любов до істини тощо.

У *Стародавньому Римі* на ранніх етапах (до VI ст. н.е.) рід і сім'я відігравали провідну роль у вихованні. Навчання передбачало суто практичну мету – підготувати дитину до суспільної, військової і господарської діяльності в тих її формах, які були обумовлені соціальним становищем сім'ї. Навчання було підпорядковане важливому виховному завданню – підготовці римського *громадянина*, здатного пожертвувати всім заради свого роду і своєї держави, хороброго воїна, який з презирством ставиться до всього іноземного, найперше – до рабів, а також консервативного політика, скупого й жорстокого землевласника. Організованими формами соціального виховання в *Римі* були тривіальні школи – приватні навчальні заклади (*тривіальний* від латинського *trivialis*, буквально – «той, що знаходиться на перехресті трьох доріг», «вуличний»). В епоху імперії все більше початкових шкіл створювалися і фінансувалися місцевими органами влади. Виникали граматичні школи – навчальні заклади підвищеного типу. Для молоді з аристократичних сімей відкривали, як і в Греції, *риторські школи*, де учні навчалися складати промови на запропоновану тему і

виголошували їх. Для дітей римської знаті створювалися своєрідні виховні центри – колегії для юнацтва [12, С. 205].

Для епохи *Середньовіччя* є характерним феодальний устрій і панівне становище католицизму в усіх сферах життя. Людина у цю епоху сприймалась як представник певної стійкої соціальної групи, що має юридичний статус, повинна дотримуватись відповідних правил поведінки, моральних норм, користуючись певними правами і привілеями. Виховання в середньовічному суспільстві обмежувалось становими регламентаціями та не виходило за рамки репродуктивних форм і методів. Релігійність, покірність, шанування влади і станової ієрархії – характерні риси поглядів щодо виховання *середньовічного Сходу*. Основними рисами ідеально вихованої людини були: скромність, щедрість, мужність, покірність. Таке *християнське виховання* можна було отримати лише у віруючій сім'ї.

Розвиток думки про виховання у великому регіоні (*Іран, частина Середньої Азії, Сирія, Єгипет і Північна Африка*), завойованому в VII-VIII ст. арабами, позначений впливом ісламської традиції. Духовні цінності, зазначені в *Корані*, визначали релігійні та моральні принципи виховання. В ісламському світі виховання мало певний вплив античної і християнсько-візантійської традицій. Арабо-мусульманські вчені піддали глибокому вивченню філософсько-педагогічну спадщину античності. Висувалися ідеї гуманного, гармонійного розвитку особистості. Мислителі *Сходу* намагалися проникнути в суть природи людини, врахувати соціальні та біологічні детермінанти виховання. Особливе значення надавалося *соціальній сутності* людини. Головною метою виховання було насамперед прагнення людини виробити високі духовні та моральні якості. Серед провідних мислителів арабо-ісламського світу варто виділити: *Ісхак Кінді* (треба плекати не мусульманський фанатизм, а зрілий інтелект); *Аль Фарабі* (виховання – це залучення людини до добрих справ за допомогою як «м'яких», так і «жорстких» методів); *Аль Біруні* (наочність і системність у вихованні, необхідність розвитку пізнавальних інтересів; мета виховання – моральне очищення від нелюдських звичаїв, фанатизму, безрозсудності, прагнення до панування); *Ібн Сина* (обґрунтував ідею про необхідність виховання засобами поетичного слова, підкреслив взаємозв'язок морального, психічного і фізичного здоров'я); *Аль-Газалі* (моральне начало людини має

формуватись під впливом самовиховання і наслідування поведінки мудрого); *Абдуррахман ібн Хальдун* (впорядкувати свої відносини в межах суспільства людині дозволяє розум, який формується за допомогою спостережень, узагальнень і досвіду – «того, чому вчить час»); *Мухаммед ібн Сухнун* (радив учителям уникати гарячковості, відмовитись від фізичних покарань) [12, С. 207-208].

Для *Європи Середньовіччя* (V-XVI ст.) характерним було безроздільне панування феодалських суспільних відносин. Епоха феодалізму успадкувала від *Римської імперії* християнську релігію, з її західною гілкою, відомою з 1054 р. під назвою *католицизм*. Проблему про необхідність розробки програми церковного навчання виокремив філософ і богослов пізньої античності *Аврелій Августин Блаженний* (354 – 430), який був прихильником ідеї, що передбачала орієнтацію на достовірне знання, високо цінував грамотність, вивчення мови, історії, математичних наук. У середньовічній *Західній Європі* склались такі основні типи виховання: церковне, рицарське, бюргерське, практичне і виховання для жінок.

У добу *Відродження* були розвінчані зміст і система соціального виховання, що утворились у середні віки та були пронизані релігійним аскетизмом, відмовою від античної культурної спадщини як такої, що пропагує гріховне. У результаті зародження капіталістичного способу виробництва, розвитку мануфактури і торгівлі, росту міст, виникнення нового класу молодого буржуазії, почала складатися і нова *буржуазна ідеологія та культура*.

У цей час у світогляді людей відбувся революційний переворот, який пов'язаний із відкриттями *Коперника, Галілея, Кеплера*, Великими географічними відкриттями. Середньовічний аскетизм було замінено на *гуманізм*, який протиставив теології світську науку, висунувши на перший план ідеал життєрадісної, сильної духом і тілом людини.

Педагоги епохи *Відродження* проявляли турботу про фізичний розвиток дітей та їх здоров'я, розробляли методіку фізичного виховання, акцентуючи увагу на грі. Чільне місце відводилось розумовому, естетичному вихованню. Однак провідне місце у вихованні більшість гуманістів відводили моральному вдосконаленню, без чого знання не мали великої вартості. Найважливішими засобами морального виховання вони вважали релігію і особистий приклад вихователя.



По-новому розуміючи мету і завдання виховання, гуманісти (*Е. Роттердамський «Похвала глупоті»*; *Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель»*, *М. Монтень «Досліди»*) вимагали й іншого підходу до дитини, акцентували увагу на необхідності враховувати особливості дитячого віку, індивідуалізувати виховання і навчання. Виступаючи на захист права дітей, гуманісти протестували проти тілесних покарань, засуджували сувору шкільну дисципліну та усю схоластичну систему виховання [12, С. 209].

У XV-XVI ст. у Західній і Центральній Європі розгорнувся широкий суспільний рух *Реформації*, спрямований на боротьбу з римо-католицькою церквою. Представники реформації *Ян Гус (Чехія)*, *Мартін Лютер і Томас Мюнцер (Німеччина)*, *Жан Кальвін (Франція, Швейцарія)*, *Уільям Тіндел (Англія)* поклали початок новій різновидності християнства – *протестантизму*.

Вільнодумні ідеї епохи Відродження із запереченням примату церкви і релігії знаходять своє оригінальне вираження у вченнях соціалістів-утопістів англійця *Томаса Мора («Утопія»)* та італійця *Томазо Кампанелли («Місто Сонця»)*. Вони моделювали соціальне виховання у площину ідеального суспільного ладу, де не існує приватної власності, функціонує система громадської організації виробництва і розподілу благ. На думку утопістів, сама держава має піклуватись про виховання дітей. Освіта є обов'язковою для всіх, навчання має здійснюватись рідною мовою. В ідеальній державі землеробство теоретично вивчалось у школі, а практично на полях. Відбувався відбір кращих учнів для занять наукою. Вчені звільнялись від фізичної праці. Проте учні, яких відібрали для заняття науками, якщо вони виявляли слабкі здібності, змушені були повернутись до землеробства і ремесел. У вченнях соціалістів-утопістів, які були прихильниками сенсуалізму, велике значення відводиться різним органам чуттів під час навчання, тому важливе значення у розумовому і моральному вихованні мали наочність та метод прикладу [12, С. 210].

Ідеї соціалістів-утопістів щодо виховання можна вважати межею для виділення з філософсько-педагогічного простору двох напрямів окремих галузей знань про виховання.

Сама назва науки "*соціологія виховання*" наводить на думку про дві науки, що лежать у її витоках: *педагогіки* як науки про виховання та навчання людини та *соціології* як науки про соціальні явища, процеси, інститути, ознаками яких є виховання. У зв'язку з цим

логічно досліджувати у розвитку вплив та тенденції, які ці науки привнесли до сучасного змісту соціології виховання.

Перш за все, підкреслимо, що в основі *зближення педагогіки та соціології* у вихованні лежить об'єктивно закономірний вплив навколишнього середовища, насамперед соціального оточення, на життя, поведінку та формування тих чи інших рис індивідів, а також соціальні ознаки спільностей, верств та груп населення. Ця об'єктивна реальність не могла не знайти своє відображення в суспільній думці, в *науках про людину*, її діяльність, формування громадянина суспільства, що володіє необхідним набором рис і характеристик для виконання певних соціальних у ролей, мислителів давнини. Так, *Аристотель* вказував на те, що "для кожної форми державного устрою відповідне виховання - предмет першої необхідності". *Ідея соціальної детермінованості виховання* отримала розвиток як у педагогіці, так і у соціології, визначивши два напрями створення передумов виникнення надалі соціології виховання. Коротко простежимо розвиток кожного напрямку.

У *педагогіці* ідея соціальної детермінованості виховання та впливу останнього на розвиток суспільства знайшла своє втілення в *соціальній педагогіці*, що досліджує виховання як суспільне явище, вид духовних відносин та вивчає виховний потенціал суспільства, шляхи його актуалізації на основі інтеграції всіх виховних сил.

Істотний вплив на появу соціальної педагогіки надали педагогічні погляди швейцарського педагога та соціального реформатора кінця XVIII – початку XIX ст. *І.Г. Песталоцці*. Досягнення вищої мети виховання він бачив у сприянні підйому внутрішніх сил людської природи та усвідомленню "творчої близькості до природи та людини" для діяльної праці в суспільстві. Необхідність створення порядку у суспільстві, забезпечення внутрішнього спокою індивіда, пристосування виховання до природи – такі початкові ідеї взаємозв'язку виховання з навколишньою реальністю. У соціально-педагогічних експериментах *Песталоцці* простежувалось прагнення забезпечувати взаємодію навчально-виховного процесу в школі з життям дітей, враховувати вплив на них мікросередовища. Ці спроби передбачили виникнення соціально-педагогічних досліджень, появу відповідної науки та терміна "*соціальна педагогіка*", запропонованого *А. Дистервегом* понад 100 років тому. Він пропонував мирний шлях перетворення суспільства через

розвиток народної освіти. Школа мала виховувати гуманних і свідомих громадян, які гармонійно поєднують патріотизм із любов'ю до всього людства.

Наслідуючи *І. Песталоцці*, він вважав основними принципами виховання природовідповідність (орієнтація на вікові та індивідуальні особливості фізичного і психічного розвитку дитини), *культуровідповідність* (орієнтація на умови проживання дитини та особливості національної культури), самодіяльність (створення умов для розвитку дитячої творчості) [5, С. 218].

Вагомий внесок у розвиток соціальної педагогіки зробив на початку ХХ століття німецький філософ і педагог *П. Наторп*, який запропонував об'єднати всі виховні можливості суспільства в рамках загальної педагогічної організації. Реалізація цієї ідеї створює органічний загальноосвітній функціональний зв'язок між основними факторами соціальної школи "... шляхом підпорядкування господарської діяльності – діяльності адміністративної, а тієї та іншої... освітньої діяльності... у напрямі все більшої єдності...". Школа має "вжитися в такого роду організм" і грати в ньому провідну роль. Як бачимо, виховання народу, на думку *Наторпа*, не є ізольованим завданням, а має здійснюватися у зв'язку з цілями народного життя. Об'єднаний на педагогічних принципах "союз громадян", який впливає через народ на його культуру, виховання кожної людини – так бачив він мета і організацію виховання у суспільстві.

Необхідність органічного злиття шкіл майбутнього із соціально-економічними потребами суспільства відстоював американський педагог-дослідник *Дж. Дьюї* (1859-1952), виділяючи необхідність *диференціації освіти* за соціально-класовими ознаками: елітне – для верхніх верств і суто прагматичне – для народу. Свої педагогічні погляди *Дьюї* виклав у праці «*Школа і суспільство*» (1899 р.), де він відстоював ідеї *педоцентризму*. Спираючись на філософську теорію *інструменталізму*, згідно з якою всяка діяльність людини пояснювалась як інструмент для розв'язання індивідуальних і соціальних проблем. Згідно з таким підходом справжньою метою освіти проголошувалося формування уміння пристосовуватися до дійсності шляхом одержання знань з особистого досвіду. Ручна праця виступала стрижнем шкільного життя, а пізнання розумілось як складна форма поведінки, засіб біологічного виживання. Вчителі лише спрямовували самодіяльність

і допитливість дітей. Він вірив у поліпшення суспільства шляхом реформування освіти, розглядав школу як «лабораторію демократії». Ним впроваджувалась ідея *школи-общини*, яка організовує життя дітей на основі співпраці і взаємодопомоги, діти залучались до активної практичної діяльності в процесі якої забезпечувалось гармонізація індивідів та їх становлення як суспільних осіб [5, С. 106].

Актуалізація ідей соціальної педагогіки сталася у 50-ті роки ХХ століття.

На особливу увагу заслуговують ідеї, висловлені щодо змісту та функцій соціальної педагогіки в ході дискусії про її предмет, що розгорнулася з ініціативи дослідників з колишньої НДР.

Один з обговорюваних напрямів – розуміння соціальної педагогіки як теоретичної основи масового "соціального виховання", центр якого переноситься за межі школи (за місцем проживання, додому дитини) і охоплює як дітей і молодь, так і населення різного віку (*Е. Молленхауэр, Р. Пфафоренберг*). У такому підході простежується тенденція розглядати як зміст науки "соціальна педагогіка" теорію та методику соціальної роботи в її сучасному розумінні.

Ще один напрямок – розуміння соціальної педагогіки як наукової дисципліни, що розкриває соціальну функцію загальної педагогіки та досліджує виховний процес у всіх вікових групах населення (*Х. Міскес*).

Розуміння основної функції соціальної педагогіки у наданні обмежених, "несоціальній" школі, що розглядає дитину лише як об'єкт виховання, соціальної орієнтації - основна ідея напряму, представленого *А. Мерінгер* і *А. Флютнер*. Їх дитина – передусім людина, має свої досить різноманітні життєві потреби. Допомогти школі знайти "людське обличчя" можна, поставивши в центр виховної роботи турботу про соціальні (у широкому значенні) потреби дитини. А соціальна педагогіка покликана забезпечити цю роботу з теоретичної, методичної та дослідницької сторін.

Ці та інші ідеї соціальної педагогіки знайшли свій відбиток у політиці у сфері освіти молодої Радянської Росії. Соціалістична народна освіта розглядалася як інструмент перетворення всього способу життя, створення соціального середовища для всебічного розвитку нової людини. Ця ідея реалізовувалась у науковій та організаційно-педагогічній діяльності *Н.К. Крупської, М.В. Крупе-*

ніної, *А.Г. Калашнікова, А.В. Луначарського, А.П. Пінкевича, С.Т. Шацького, В.М. Шульгіна* та інших педагогів після-революційного періоду. Культурний вплив на суспільство в цілому, формування середовища соціального розвитку учнів почало входити до прямих обов'язків навчального закладу.

Як основні можна назвати такі *напрями соціальної педагогіки* 20-х: формування методологічних основ взаємодії школи із соціальним середовищем; розробка методик педагогічно доцільних зв'язків із сім'єю, громадськістю, державними органами; участь школи у політичному житті суспільства; взаємодія школи з економікою регіону; перетворення духовного життя та духовної культури соціального середовища; участь у ліквідації неписьменності населення, контакти із творчою інтелігенцією; піднесення фізичної культури школярів та всього населення; боротьба з безпритульністю і робота з важковихованими.

Однак вже до кінця 30-х років у зв'язку зі зміною соціально-політичної ситуації в країні, зміцненням культу особистості як форми диктатури партійнодержавного апарату, відбувається згортання низки напрямків соціальної педагогіки. Соціальні зв'язки школи дедалі більше орієнтуються на поліпшення навчально-виховного процесу всередині навчального закладу, на його *політизацію* та *ідеологізацію*. Проблеми соціальної педагогіки практично повністю зникають із наукового життя, зі сторінок науково-педагогічної літератури.

Становлення соціальної педагогіки проходило в гострих дискусіях щодо *предмету педагогіки* та її кордонів. Представники керівництва Інституту наукової педагогіки *А.Г. Калашніков* і *А. Пінкевич* відстоювали позиції, що педагогіка обмежується дослідженням виховної діяльності яка здійснюється лише освітніми закладами держави (школи, позашкільні дитячі заклади). Іншу точку зору відстоювали представники Інституту методів шкільної роботи *В.Н. Шульгін, М.В. Крупеніна, Є.М. Мединський*. Вони стверджували, що предметом педагогіки є весь процес соціального формування особистості, всі види виховної взаємодії особистості і суспільства. Допомогти в освоєні розширеного предметного поля педагогічної науки, на їх думку, покликана нова для освітян педагогічна дисципліна – *соціальна педагогіка*.

Ще одна позиція була представлена науковцями-політиками *Н.К. Крупською* та *А.В. Луначарським*. Вбачаючи в розширенні

предмету педагогіки загрозу поглинання нею соціології і соціальної психології, вони запропонували ввести дисципліни «педагогічна соціологія» та «соціологія виховання». Отже, з початку 1930-х рр. термін «соціологія виховання» відображав початок інституалізації в радянському науковому просторі *соціологічної теорії середнього рівня* – соціології виховання.

Щодо «педагогічної соціології», то від неї очікувалось на думку *А.Г. Калашнікова* вивчення позашкільного середовища з метою педагогічного впливу на формування особистості дитини. Проте ця ідея не знайшла подальшого розвитку.

В контексті досліджень взаємодії школи і оточуючого середовища *В.І. Шульгін* та *М.В. Крупеніна* обґрунтували концепції «школи виробництва», «трудової школи», «політехнічної школи». Істотний внесок в розробку проблем поєднання виховання і навчання практичною діяльністю здійснив *С.Т. Шацький*, як теоретик і керівник Першої дослідницької станції наркомпросу. Він розглядав декілька варіантів виконання школою *соціальної функції*. У першому школа виконує тільки просвітницькі функції при несприятливому впливі середовища на навчально-педагогічний процес. Для *другого варіанту* школа цікавиться можливостями навколишнього середовища сприяти навчально-виховному процесу. Згідно з *третьім варіантом*, який *С.Т. Шацький* рекомендував як найбільш ефективний, школа організує цілісний виховний процес, що забезпечує єдність з оточуючим середовищем.

Необхідність спільного розгляду організованого і неорганізованого педагогічного процесу у взаємодії школи і середовища визнавали в своїх роботах *А.Г. Калашніков*, *А. Пінкевич* та ін. Свою модель трудової школи розробила на засадах соціальної педагогіки Академія соціального виховання (президент *П.П. Блонський*).

На виховання самоорганізованості, використання знань для організації життя школи була спрямована «суворівська» педагогіка *В.М. Сороки-Росинського*, зі своєрідною інтерпретацією девізу: «Всяке знання перетворювати в діяння». З початку була створена бібліотека, де відбувались читання в голос, розроблялись інсценіровки, які ставали основою ігрових методів навчання і виховання. Справжніми спектаклями ставали так звані «учеты» - традиційні яскраві демонстрації досягнень школи та її учнів.

Широко відому в ті часи аббревіатура *ШКІД* (школа імені *Ф.М. Достоевського*), де виховувались безпризорні та скалічені кримінальним світом діти, змогла досягти гарних виховних результатів.

Відновлення інтересу до проблем соціальної педагогіки в період "відлиги" 50-60 років пов'язане з демократизацією життя нашого суспільства та політичних режимів країн так званого «соціалістичного табору». Шкільний колектив зацікавив науковців і педагогів як своєрідний елемент *системи «школа-середовище»*, де учні взаємодіють з різними типами середовищ – навчальне, позашкільне, домашнє, середовище мікрорайону та ін. В 70-80-і рр. відбувся новий сплеск інтересу до педагогіки середовища, що було викликано потребами педагогічної практики – пошуками нових форм виховної роботи, які б охоплювали не тільки освітні заклади, а також і соціум, використання його виховного потенціалу. В роботах *В.Д. Семенова* обґрунтовувались ідеї створення різних комплексів, що об'єднували школу з іншими соціальними структурами – соціально-педагогічними, освітньо-культурними, спортивно-оздоровчими, сільськими школами-комплексами та ін. Позитивну оцінку ортимали *молодіжні житлові комплекси (МЖК)*, які почали будувати зони проживання і дозвілля молоді.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. соціальна педагогіка розвивалась у співпраці зі схожою науковою дисципліною – *соціальною роботою*, а *соціологія виховання* продовжувала свою інституалізацію в соціологічному науковому просторі [9].

Як, бачимо, (наведено лише основні з існуючих) зміст і функції соціальної педагогіки досі остаточно не визначено. Водночас чітко простежується *перетин* дослідних полів із соціологією. *По-перше*, це стосується спроби надання соціального характеру об'єкту, предмету та цілям соціальної педагогіки. *По-друге*, – у наданні соціальної спрямованості загальної педагогіці, розширення її меж до рівня сучасного людинознавства. *По-третє*, - у використанні соціологічних методів дослідження у педагогічній практиці. І, *по-четверте*, - у розгляді школяра як людини, що володіє сукупністю життєвих потреб, до задоволення яких причетна і школа.

## 2.2. Становлення соціології виховання в соціологічному науковому просторі

Для розмежування сфер дослідження соціальної педагогіки та соціології виховання необхідно простежити другу лінію втілення ідеї соціальної обумовленості виховання – у соціологічних знаннях.

У пошуках передумов виникнення соціології виховання слід перш за все звернутися до класичних робіт *соціалістів-утопістів*, багато з яких в умоглядних конструкціях ідеальних суспільств серед соціальних механізмів реконструкції існуючих суспільних систем передбачали виховання людини, здатної жити в цих суспільствах та розвивати їх.

Зрозуміло, що деякі з ідей ранніх утопістів виглядають малопридатними для сьогоdnішнього життя, відрізняються жорсткістю системи та засобів виховання, основною метою якого є підпорядкування батькам та старшим (*Дж. Уінстенлі*), грішать деякою казарменністю та прагненням до одноманітності (*Мореллі*). В деяких з них необхідність сім'ї як виховного інституту заперечується. Після народження дитина переходить до державних установ, де виховується без всякого спілкування (навіть знайомства) з батьками [*Т. Компанелла*]. В «*Утопії*» (*Т. Мор*) суспільство хоча і розділено на сім'ї, але створюються вони декретами держави лише заради виробничих цілей, на які орієнтувалось і виховання.

Разом з тим далеко обганяючими час написання і досить сучасними виглядають думки про взаємозв'язок виховання та освіти з трудовою діяльністю та ігровим розвитком (*Дж. Уінстенлі, Мореллі*), розуміння залежності результатів виховання від соціального середовища та суспільного устрою (*Ш. Фур'є, Р. Оуен*), необхідність виховання в єдиних для суспільства принципах моралі та нормах (*Ж. Мельє*).

Зразком соціально-педагогічного експерименту виглядає створення *Р. Оуеном* фабричного комплексу в *Нью-Ленарці*, де технічна реорганізація фабрики поєднувалася з широкою мережею соціальних заходів: будівництво зручних осель, школи, ясель та дитсадка, створення лікарняної каси, скорочення робочого дня до 10 години. Здійсненням однієї з центральних ідей *Р. Оуена* - необхідність зміни соціальних умов виховання нових якостей у працівника, стало створення 1816 р. "*нового інституту формування характеру*", де дитина виховувався з ясельного віку до 17 років. З



раннього віку продуктивна праця поєднувалася тут із заняттями у вечірній школі.

Ці та інші прояви соціологічного розуміння виховання знайшли розвиток у роботах соціологів, починаючи з засновника соціології *О. Конта*. Особливо значущим для соціологічного підходу до виховання є зв'язок соціології та біології, що випливає з його *системи наук*, згідно з якою соціологія ґрунтується на законах біології і без них неможлива. Прояв зв'язку – *біосоціальна природа людини*, яку необхідно враховувати у процесі виховання. У своєму "*Курсі позитивної філософії*" Конт підкреслює, що соціологія покликана вивчати ще щось своєрідне, видозмінююче вплив цих законів і що випливає з взаємодії індивідів, схильне до ускладнень внаслідок впливу кожного покоління на наступне.

Розуміючи природу людини як єдність почуттів, діяльності та розуму, пріоритет як рушійну силу діяльності людини *Конт* віддає почуттям, залишаючи за розумом функцію контролю за вчинками. Звідси орієнтація на взаємодію у людині "егоїстично-особистісних" інстинктів з "соціальними". Завдання виховання, центральним інститутом якого виступає сім'я, *Конт* бачив у розвитку соціальних та придушенні егоїстичних інстинктів, співвіднесенні їх поєднання із громадськими нормами. Зазначимо, що сім'я тут виступає як спонтанне джерело морального виховання, чи як природна основа політичної організації. Тим самим вона готує суспільство майбутнього та продовжує в кожній новій сім'ї життя існуючого суспільства. Свої ідеї *Конт* намагався реалізувати через створене ним *Позитивістське суспільство*, головна мета якого – виховання та навчання народу у позитивістському дусі.

Практична спрямованість перетворення суспільства, прагнення змінити його у теоретичних схемах і в конкретній діяльності властива також *Емілю Дюркгейму* – французькому соціологу, філософу і педагогу, який по праву визнаний *основоположником соціології виховання*. Характерно, що розробку *соціологічної теорії виховання* він здійснював у процесі практичної педагогічної роботи спочатку як професор педагогіки та соціології на філологічному факультеті в університеті в *Бордо*, а потім як професор кафедри науки про виховання, яку він очолив і яка була перейменована на кафедру науки про виховання та соціології. Основні ідеї соціологічного бачення виховання викладені ним у курсі лекцій з виховання та педагогіки, у

публікаціях "Виховання та соціологія", "Моральне виховання", "Еволюція педагогіки у Франції".

У чому полягає соціологічна теорія виховання по Дюркгейму? Які соціологічні ідеї покладено на її основу?

Початком в розумінні життя суспільства Дюркгейм виступає поняття "*соціальний факт*", на якому ґрунтується вся його соціологія. Досліджуючи суспільство у його різних проявах, цей учений дійшов висновку, що феномен натовпу, потоки думок, мораль, виховання, право чи вірування об'єднані виходячи з властивого їм головної ознаки. Вони загальні, тому що є колективними фактами; вони мають різний вплив на кожну людину окремо; їх субстратом виступає колектив. На цьому будується визначення: "*Соціальним фактом є будь-який, усталений чи ні, спосіб зробити індивіда сприйнятливим до зовнішнього примусу і, крім того, спосіб загальний для даного соціального простору, що існує незалежно від своїх індивідуальних проявів*". З нього випливає, що може бути досліджено як *соціальний факт*, тобто. *є предметом науки соціології*; для його дослідження під таким кутом зору необхідно використовувати соціологічні методи.

Сукупність і взаємодія соціальних фактів, феноменів і становить, за Дюркгеймом, зміст життя. Остання розглядається їм як соціальне середовище, в якому містяться причини соціальних феноменів, явищ. "Першопричину будь-якого соціального процесу, що має певне значення, – стверджує він, – слід шукати у створенні внутрішнього соціального середовища". Звідси випливає надзвичайно важливий для визначення змісту процесу виховання висновок (який на жаль, поки що не знайшов розвитку для *соціології виховання*): виховання за своєю природою є *соціальним феноменом*, оскільки воно *полягає в соціалізації індивіда*. Або, іншими словами, *виховання є предметом соціології остільки (або в тій частині), оскільки (або в якій) воно є засобом соціалізації індивіда у навколишньому соціальному середовищі*. Виховувати дитину, вважав Дюркгейм, - значить "готувати" або "примушувати" її бути членом одного чи кількох колективів[4].

Проте дисципліна не абсолютизується як єдина мета соціалізації. Сучасні суспільства, хоч і потребують авторитету колективної свідомості, але водночас все більше мають сприяти становленню особистості. Тому сприяння розквіту особистості, формування в кожному індивіді почуття незалежності, здатності до

рефлексії та вибору все більшою мірою визначають спрямованість виховання та соціалізації.

Отже, з *одного боку*, суспільство, що розглядається як довкілля, обумовлює систему виховання. У цьому сенсі будь-яка система виховання є зліпком суспільства, відповідає суспільним потребам та сприяє зміцненню колективних цінностей. Структура суспільства, яку розглядають як причину, визначає структуру системи виховання. З *іншого боку*, суспільні та колективні норми та цінності, переломлюючись у процесі виховання через індивідуальну свідомість, надають зворотний вплив, що перетворює життя суспільства. *Мета виховання* – поєднати індивідів із колективом і переконати їх обрати об'єктом своєї поваги чи відданості саме суспільство.

Суттєвий внесок створення підґрунтя соціології виховання здійснив *Г. Спенсер* (1820-1903). Призначення суспільства, як продукту надорганічного етапу еволюції, полягає в забезпеченні блага своїх окремих членів, в регулюванні і контролі цього процесу через *соціальні інститути* (термін вперше введений *Г. Спенсером*). Останні, охоплюючи різні види діяльності, регулюють, заохочують, примушують людей і групи до відповідних форм взаємодії. *Соціальний інститут*, на думку вченого, формується як система забезпечення можливостей взаємного пристосування, кооперації та взаємодопомоги між людьми, перетворювання несуспільної за своєю внутрішньою природою людини в учасника кооперованої, спільної діяльності, в суб'єкта суспільних відносин. Тобто, соціальний інститут формується як система забезпечення всіх суспільних форм соціальної діяльності. На наш погляд, певне місце серед соціальних інститутів «передбачалось» і для соціального інституту виховання, йдеться про групу *обрядових* чи *церемоніальних інститутів*. Обрядові інститути пов'язані з існуванням і розробкою соціальних систем норм, вимог, заборон (табу) – всього того, що включає процес обрядності (звичаї, традиції, на основі яких відбувається соціальна взаємодія між людьми). Ці нормативи контролюються цим суспільством, спираються на силу громадської думки, чим і пояснюється їх висока ефективність. Мова, символіка, жести, форма одягу тощо визначають *соціальний статус* людини, її рангове становище щодо інших. Обрядові інститути виховують почуття субординації, формують відповідне ставлення людей до суспільних

явищ і процесів, організацію діяльності у відповідності з існуючими нормами та заборонами [6, С. 170-171].

Органістична орієнтація *Г. Спенсера* в розумінні взаємодії у суспільстві, ролі соціальних інститутів в соціальній регуляції і контролі за поведінкою та вихованням людини поширились в подальшому розвитку *органіцизму* і *соціал-дарвінізму*.

Сучасний стан розробленості проблем соціології виховання коротко можна позначити такими напрямками досліджень.

В американській соціології соціологічні проблеми виховання розглядаються в контексті зв'язку психологічних та соціологічних досліджень. *Ф. Знанецький* (1882-1958) розглядав виховання в дискурсі концепції *соціальної дії – поведінки*, яка прагне впливати на інших людей. В процесі виховання дитина має засвоїти основні моделі *адаптивної поведінки* – пристосування й опозиція, щоб адаптуватись до змін в соціальному середовищі і, разом з ним, до змін у природному середовищі. Характерно, що *адаптивна поведінка* може відбуватися як у *пасивній* (пристосування), так і в *активній* (опозиція) формах. Розуміння активного характеру адаптації сприяло уточненню сутності адаптації людини на відміну від біологічного розуміння цього поняття.

*Д. Міллер* і *Г. Суонсон* розглядають зв'язки між умовами зайнятості батьків і використовуваними ними методами виховання, а також наслідки цього для дитини. Способи виховання розглядаються як форми, з яких соціальна напруга в одному поколінні веде до соціальних змін у наступному (*А. Інкельс*). У роботах чехословацького дослідника *К. Галли* основну увагу приділено розробці функцій та інститутів виховання, а також соціалізації вчителя. Німецький вчений *А. Майєр* розглядає соціологію виховання як науку про соціологічні дослідження, загальні соціологічні закономірності освіти та виховання як соціальних процесів, акцентуючи увагу на їх функціях.

Вітчизняна література з соціології виховання представлена низкою робіт, серед яких слід виділити насамперед роботи *А.Г. Харчева* [10]. З його роботами пов'язують повернення соціологічних підходів у дослідженнях виховання. Прагнення розглянути залежність, виховання від усієї сукупності факторів соціального життя, пов'язати його результативність із впливом як макро-, так і мікросередовища, благотворно вплинули на подальший розвиток соціології виховання. У роботах *Р.Г. Гуровой* [3] основну

увагу приділено соціальним проблемам виховання, методології та методиці досліджень цього процесу. Об'єкт дослідження соціологів *Т.М. Кухтевич* та *О.А. Якуби* [13] – студентська молодь, соціологічні проблеми її освіти та виховання. Філософсько-соціологічне осмислення виховання є змістом роботи соціолога *Л.О. Аза* [1].

В сучасній Україні соціологія виховання доліджується *В.П. Андрущенком*, *М.П. Лукашевичем*, *Л.Л. Хоружою* та ін.

Обмежимося цим коротким оглядом робіт з сучасної соціології виховання, оскільки передбачається їх залучення під час викладу матеріалу навчального курсу. Ознайомлення із зазначеною літературою дозволить читачеві знайти підтвердження (або уточнення) наступним твердженням:

1. На відміну від соціальної педагогіки, предмет соціології виховання – виховання як соціальний феномен – повністю відповідає предмету загальної соціології, що вивчає будь-які соціальні феномени.

2. Опора на методологію соціології дозволить уявити виховання у системі всієї сукупності соціальних явищ і процесів і адекватно описати його сутність, використовуючи при цьому *соціологічні наукові категорії* - "соціальне", "соціальний факт", "соціальний процес", "соціальна структура", "соціальні функції", "соціалізація", "соціальне управління", "соціальні технології", "соціальні інститути" та ін.

3. Використання соціологічних методів дослідження дасть змогу вивчити як кількісні, так і якісні соціальні характеристики виховання, у статичній і у динамічній його розвитку.

4. Викладені вище аргументи допомагають, з нашого погляду, розглядати соціологію виховання як науку ширшого рівня узагальнення, що надає їй методологічний характер стосовно інших наук про виховання.

5. В сучасній Україні соціологія виховання доліджується *В.П. Андрущенком*, *М.П. Лукашевичем*, *Л.Л. Хоружою* та ін.

## Резюме

1. Виховання виникає одночасно з виникненням суспільства у відповідь на потребу суспільства щодо передачі соціального досвіду між поколіннями.

2. На кожному історичному етапі зміни у суспільстві обумовлювали відповідні зміни у виховних ідеалах та взаємодії виховних інститутів – держави, сім'ї, релігії, освіти. Теоретичні передумови соціологічного бачення виховання формувалися у поглядах мислителів-філософів, педагогів кожної епохи.

3. На кінець XVI-XVII ст. філософсько-педагогічний науковий простір виховання розділився на дві течії: з педагогіки виділилась соціальна педагогіка (Дж. Д'юї, П. Наторп), а з філософії – соціологія виховання (Е.Дюркгейм).

4. В СРСР в 20-30-х рр. розвивались обидва напрями дослідження виховання, але вони були припинені з ідеологічних мотивів до 60-х рр. XX ст. В Росії соціологія виховання представлена дослідниками А.Г. Харчевим, Р.Г. Гуровою, Т.Н. Кухтевич, С.Р. Філіповим, Л.Л. Рибцовою, С.В. Ліхачовим та ін.

### **Запитання для самоконтролю**

1. В якому науковому просторі зароджувались передумови соціологічного бачення виховання?
2. В яких напрямках наукових знань зародилась соціологія виховання?
3. Визначте основні філософсько-педагогічні ідеї з соціології виховання.
4. Опишіть різницю в еволюції соціологічних ідей виховання у донауковому і науковому етапах розвитку соціології.
5. Чому, на Ваш погляд, вчені донауковго етапу не змогли коректно пояснити виникнення соціального виховання?
6. В чому полягає внесок Е.Дюргейма в становлення соціології виховання?
7. Опишіть як формувались ідеї соціального виховання в науковому просторі соціальної педагогіки.
8. Поясніть, чому на Ваш погляд відбувся розподіл на два напрями дослідження соціального виховання: у предметному полі соціальної педагогіки та соціології виховання.
9. Опишіть проблеми становлення та розвитку соціології виховання в російському науковому просторі.
10. Опишіть напрями соціологічних досліджень виховання в сучасній Україні.

## Список використаної та рекомендованої літератури

1. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема // Л.А. Аза. – Київ: Наукова думка, 1993. – 131 с.
2. Галузеві соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій / Упоряд. А.О. Петренко-Лисак, В.В. Чепак (вип. ред.). – К.: Каравела, 2017. – 308 с.
3. Гурова Р.Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. – М., 1989.
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Захарченко М.В., Погорілий О.І. Історія соціології (від античної до початку ХХ століття). – К.: Либідь, 1993. – 336 с.
7. Історія соціологічної думки: навч. енциклопедичний словник-довідник / За наук. ред. В.М. Пічі. – Львів: «Новий Світ - 2000», 2017. – 687 с.
8. Кухтевич Т.Н. Социология воспитания: Уч. пособ. – М.: 1989.
9. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика). Підручник. – К.: Каравела, 2011.
10. Харчев А.Г. Социология воспитания: (о некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности) / А.Г. Харчев. – М.: Политиздат, 1990. – 222 с.
11. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання особистості: навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 148 с.
12. Шинкарук В.Д. Теорія та історія соціологічного виховання в зарубіжних країнах (для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка») / В.Д. Шинкарук, Р.В. Сопівник, І.В. Сопівник – К.: ЦП Компринт, 2015. – 236 с.
13. Якуба Е.А. Воспитательный процесс в высшей школе, его эффективность: Социологический аспект. – К., 1998.

## **Розділ 3. ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Визначити, що таке соціальний феномен та обґрунтувати, чи належить виховання до соціальних феноменів.
2. Показати, у чому сутність виховання із соціологічного погляду.
3. Назвати та розкрити основні соціальні характеристики виховання.
4. Уявити виховання у вигляді соціальної системи, виділити та охарактеризувати її основні елементи та функції.

*Логіка викладання матеріалу:*

**3.1. Чи належить виховання до соціальних феноменів?**

**3.2. Соціальні маркери виховання**

**3.3. Соціальна система виховання**

*Основні терміни:* виховання, соціальне явище, виховна взаємодія, соціальна організація, соціальний інститут, соціальний процес, соціальна система, система виховання, об'єкт-суб'єкт виховання, функції виховання, соціальне оточення, природне середовище, соціалізація, сім'я.

### **3.1. Чи належить виховання до соціальних феноменів?**

У пошуках відповіді на першу частину цього питання звернемося, перш за все, до словника. *Феномен* (від грец. *phainomenon* ~ є) у філософії те саме, що і явище. Справді, у вітчизняній філософії поняття "*феномен*" традиційно ототожнюється з поняттям "*явище*" - філософською категорією, що відображає найвищі властивості та відносини предмета, які розкривають його сутність. Разом з тим, з поняттям феномен у сучасному його тлумаченні пов'язують складні, багатофакторні явища, що вимагають комплексного, системного підходу до вивчення. Іншими словами, *соціальний феномен* може поєднувати у собі сукупність простих соціальних явищ та соціальних фактів. Перші спроби розглядати виховання як соціальний факт були зроблені *Е. Дюркгеймом* [3]. Обґрунтовуючи свою концепцію соціології, основою якої є теорія соціального факту, у роботі "*Правила соціологічного методу*" він висловив головну вимогу: характерною ознакою соціального факту є



примусовий характер його на індивіда. Відповідно до цієї вимоги, *соціальним фактом* є будь-який спосіб зробити індивіда сприйнятливим до зовнішнього примусу. Примус тут має значення як невідворотності для індивіда. Йдеться про те, що першопричиною соціального факту виступає не індивід, а група, суспільство, які через неявні та розсереджені обов'язки спонукають людину діяти відповідно до моди, моралі, права, вірувань та інших подібних феноменів.

Відносячи до таких феноменів виховання, *Дюркгейм* виділяє в них однакову головну ознаку. Вони загальні, тому що є колективними фактами, хоч і мають різний вплив на кожного окремо. Їхнім субстратом виступає колектив. З цих посилок випливає визначення: "*Соціальним фактом* є будь-який, усталений чи ні, спосіб зробити індивіда сприйнятливим до зовнішнього примусу і, крім того, спосіб, загальний для цього соціального простору, що існує незалежно від своїх індивідуальних проявів"[3].

Приналежність виховання до соціальних явищ (феноменів), які мають вивчатися соціологію, не викликає у *Дюркгейма* жодних сумнівів. *Виховання* є таким за своєю природою: його *сутність* – у *соціалізації* індивідів, підготовці до життя, взаємодії в групах, суспільстві. Виховувати дитину – означає застосовувати до неї той самий "примус", який і є головною ознакою соціального факту, готувати або змушувати його бути членом одного або кількох колективів.

Не обмежуючись висновками основоположника соціології виховання (адже вони були зроблені ще на початку XIX століття, а соціологія, як і інші науки, пройшла значний шлях розвитку), звернемося до сучасних трактувань поняття "*соціальне*" та співвіднесемо їх з вихованням.

В одній з фундаментальних робіт з соціології до основних *характерних рис соціального* відносять такі:

- спільність та інтеграційний зв'язок із властивостями суспільних відносин;
- залежність від місця індивідів та їх груп у громадських структурах та їх ролі у них;
- спільність діяльності, що проявляється у спілкуванні та взаємодії;
- прояв у відносинах індивідів і груп один до одного і до свого становища у суспільстві, до фактів життя.

Неважко помітити, що цим вимогам більшою чи меншою мірою відповідає виховання. Дійсно, як формування в індивідів та груп готовності та навичок поведінки відповідно до сформованих норм і вимог, воно є загальним для всіх груп – сімей, колективів тощо. – незалежно від їхнього географічного та соціального положення. Спільність виховання полягає в інтегративному характері вимог до поведінки індивідів і груп у суспільстві, усталених норм права, моралі, культури.

У той же час функції та соціальні ролі різних груп у вихованні відрізняються залежно від місця, яке вони займають у соціальній структурі суспільства та суспільних відносинах. За переважанням *соціальної ролі вихователя* чи *виховуваного* виділяються дві великі соціальні групи. Звісно, функції вихователя (вчителя, батька, керівника) від функцій виховуваного (учня, дитини у сім'ї, підлеглого), хоча процес виховання – це взаємодія. Вихованці також впливають на вихователів, хоч і не такою мірою.

Зазначимо також, що зі спільності вимог до результатів виховання, зміст його відрізняється залежно від того, у яких сферах життя протікає діяльність індивідів і груп. Вимоги до виховання у дитячому садку не такі, як у військовому училищі, а зміст виховання у школі – не такий, як у трудовому колективі. Іншими словами, соціальне у формі виховання входить у різні форми суспільних відносин – економічні, політичні, духовні, проте не зводиться до них, а інтегрує вимоги кожної у специфіці змісту текстів або інших напрямів виховання: трудовий, політичний, моральний, естетичний та ін. Характер виховання підтверджується і тим, що цей процес протікає у формі спілкування та взаємодії між суб'єктами-об'єктами виховання та практично неможливий без їх спільної діяльності.

Нарешті, виховання нерозривно пов'язане з безперервним порівнянням, оцінкою суб'єктами виховання один одного на предмет відповідності нормам і вимогам суспільства, на ступінь засвоєння суспільних цінностей та керівництва ними в житті, на співвідносність вихованості індивідів з їх громадським становищем, місцем, що займається в соціальній структурі. Ефективність та зміст виховання дзеркально відображають стан культури у суспільстві, морально-політичну та духовну атмосферу соціального життя, що становлять у сукупності своєрідний *соціальний простір виховання*.

Як бачимо, виховання повною мірою відповідає основним вимогам сучасної соціології до соціальних явищ і як таке є об'єктом

та предметом цієї науки. Воно виникає тоді, коли поведінка одного індивіда зазнає виховного впливу з метою корекції, зміни відповідно до вимог суспільства з боку іншого індивіда чи групи. У цьому є і зворотна залежність вихователів від поведінки виховуваних. Саме в процесі їхньої взаємодії здійснюється інтеграція суспільних відносин, виражених у соціальних нормах та вимогах до поведінки особистості в суспільстві. Інтегровані норми, вимоги, цінності детермінуються в ході взаємодії людей залежно від їх місця та ролі у конкретних суспільних структурах, що надає різноманітності виховному впливу, впливає на його результативність. У свою чергу, така різноманітність проявляється у різних відносинах індивідів та спільностей до явищ та процесів соціального життя.

Разом з тим, *відносячи виховання до класу соціальних явищ*, ми зробили лише перший крок до його пізнання. Адже клас соціального – це сукупність величезної кількості соціальних фактів, явищ, процесів, взаємодій, спільностей, різних за значимістю, функціями та місцем у суспільстві. Наступним кроком має стати виявлення того, яке місце займає виховання у цій сукупності соціального.

### **3.2. Соціальні маркери виховання**

Насамперед порівняємо виховання із соціальною взаємодією двох людей, які, за словами *П. Сорокіна*, є "найпростішою моделлю соціальних явищ" [7].

Розуміючи під *взаємодією* взаємний вплив людей на поведінку одне одного, *П. Сорокін* у будові цієї найпростішої моделі виділяє такі елементи: *індивіди* (щонайменше два); *їх дії* (акти); *провідники взаємодії*. Відповідно до такого розуміння соціальної взаємодії виховання має всі елементи будови: наявність як мінімум двох індивідів, *суб'єктів виховання*; дій, вчинків та актів, за допомогою яких відбувається виховний вплив у вигляді прийомів, методів та засобів виховання, а також їх елементів у вигляді слів, дотиків, рухів, спрямованих на адресу один одного, що впливають на поведінку; *провідників взаємодії*, під якими розуміються всі ті спорідненості, з яких роздратування (вплив), що йде від одних людей, сягають інших. У виховній взаємодії основне навантаження падає на музику і мову, що несуть змістовну сторону виховного впливу та утворюють групу *звукових провідників*. До них відноситься і музика, що передає комплекс емоційних відтінків впливу.

Не менш важливі види провідників виховного впливу – писемність та живопис, які *П. Сорокін* об'єднує у *групу світлокольорових* провідників. Ще один вид провідників – рухові, які проявляються у певних рухах людини, зокрема, рухах його рук і м'язів особи. Йдеться про міміку та жести, які в арсеналі досвідченого вихователя є ефективним засобом не тільки підкріплення виховного прийому чи методу, а й самі несуть емоційно забарвлений виховний вплив.

Нарешті, говорячи про вид провідників, які отримали назву "*предметні*", ведемо мову про використання для передачі думок, почуттів, вольових дій (у тому числі і виховних), що зумовлюють поведінку індивідів, певних предметів, що сигналізують або символізують ці переживання. До предметних *П. Сорокін* відносить всі види провідників, на яких залишилися, сліди діяльності або роботи людей. Інші люди, стикаючись з ними, отримують низку вражень, у них виникає низка переживань.

Оцінюючи вплив на виховання різних груп провідників слід виділити *засоби масової комунікації*. Преса, радіо, телебачення та інтернет об'єднують в собі якщо не декілька (преса – світлокольорові, радіозвукові) то всі групи, додаючи до попередніх звукові та предметні (телебачення, інтернет). Зрозуміло, що їх спільне використання для забезпечення взаємодії з різними групами – учасниками виховної комунікації суттєво підвищує ефективність впливу на думки і поведінку споживачів комунікаційних послуг, збільшують загрозу маніпулятивних впливів. Слід погодитись з думкою *Л.Л. Хоружої*, що засоби масової комунікації останнім часом навіюють цінності західної, переважно американізованої культури, всупереч національній. Така ситуація закріплює у свідомості молоді карикатурні стандарти світосприйняття з орієнтацією на споживацький спосіб життя, силові рішення проблем щодо задоволення власних матеріальних бажань. При цьому нівелюються духовні потреби та моральні цінності особистості [9, С.41].

Таким чином, *предметними провідниками* виховного впливу може бути все, у чому відбилася діяльність людей, що носить печатку їх праці, тобто предмети матеріальної культури суспільства.

Кожне покоління людей у процесі свого життя та взаємодії залишає після себе сліди своєї діяльності у вигляді різноманітних предметів. "Шар за шаром виділялися вони людьми, що жили, шар за шаром осідали, і в результаті утворили цілий світ матеріальної культури, в який ми занурені, який оточує нас з усіх боків, передає

нам роздратування, що виходили від інших поколінь, і впливає на наші переживання і поведінку". Отже, люди з усіх боків оточені предметами матеріальної культури, перебуваючи під їх безперервним впливом, складаючись під їх впливом.

Слід підкреслити особливе значення висновку щодо ролі матеріальної культури як обов'язкового провідника (елемента) будь-якої соціальної взаємодії (отже, і виховної). Звідси випливає необхідність забезпечувати відповідність змісту виховної діяльності тим елементам матеріальної культури, в якій ця діяльність здійснюється.

Не менш важливою бачиться необхідність збереження виховного впливу рідної матеріальної культури, ввібраної з дитячих років, яка зберігає наступність матеріального середовища виховання. Саме опора на близьку за духом національну (у широкому значенні) предметну культуру дозволить уникнути деструктивного виховного впливу потоку елементів (отже, провідників) іншої предметної культури. Наголосимо, що тут не ставиться під сумнів закономірний процес взаємообміну матеріальними культурами. Йдеться про необхідність опори у вихованні людей на власну, вітчизняну предметну культуру.

Підсумовуючи порівняння виховання зі структурою соціальної взаємодії, бачимо, що всі без винятку складові останнього притаманні вихованню, отже, *виховання є соціальною взаємодією*.

Йому притаманні практично всі існуючі основні *форми взаємодії*. Справді, виховання включає *взаємодію двох людей, одного і багатьох* (учитель – клас). Залежно від якостей взаємодіючих індивідів вихованням може бути пов'язані як особи однієї, так і різних статей, як схожі у якомусь відношенні (освіта, релігія тощо), так і різні. Характер взаємовідносин при виховній взаємодії найчастіше двосторонній, хоча не виключені варіанти односторонньої спрямованості – від вихователя до виховуваному. По тривалості виховна взаємодія буває як короткочасною, так і тривалою. Виховання містить у собі солідарні, організовані, свідомі форми взаємодії. За змістом, залежно від цього, що є "матерією" обміну у процесі спілкування, виховання поєднує у собі інтелектуальну, чуттєвоемоційну і вольову взаємодії.

Зі сказаного випливає, що виховна взаємодія вбирає в себе більшу частину існуючих основних форм взаємодії, що явно перевищує статус цієї найпростішої моделі соціального явища. Разом

з тим взаємодії призводять до утворення стійких соціальних відносин. Спробуємо з'ясувати, чи не належить до соціальних відносин виховання.

Під *соціальними відносинами* розуміють певну стійку систему, що охоплює двох (як мінімум) партнерів (індивідів або спільностей), пов'язаних певним предметом (платформою), на якій будуються відносини, і мають певні обов'язки та зобов'язання один до одного, що утворюють систему нормованих функцій. Таким чином, як основні ознаки соціальних відносин виділяються: системність соціальних взаємодій, основними елементами якої виступають партнери, сполучна ланка (загальна платформа), сукупність обов'язків та зобов'язань (нормовані функції).

У широке коло соціальних систем, що утворюють соціальні відносини, включають і відносини виховання. Дійсно, у виховних взаємодіях беруть участь два і більше індивіда – вчитель та учні, батьки та діти. Суб'єктами виховної взаємодії можуть бути і спільності – колектив педагогів та колектив учнів, сержантсько-офіцерський склад та підрозділи рядових військовослужбовців. Властиві вихованню також ознаки другого елемента соціальних відносин: загальна платформа взаємодії, стійкість соціальної взаємодії, передбачає повторюваність і відносну стабільність платформи та обов'язків учасників взаємодії.

Такою платформою виступають суспільні цінності, норми та соціальні ролі, засвоєння яких потребують виховувані та навчання яким є професійним обов'язком вихователів.

Взаємодії між вихователями та виховуваними мають унормований характер. Це відбивається, перш за все, у вимогах до вихователя як загальнокультурного та морального порядку, так і зафіксованих у службових обов'язках (вчителя, керівника, офіцера тощо). Подібні обов'язки перед вихователем несе і той, хто виховується. Соціологи звертають увагу, що ця взаємодія в сучасному вихованні нерідко має егоїстичний та інтервенційний характер з боку вихователів. Тобто у вихованні можуть переважати інтереси не дитини, а тих хто виховує і здійснюватися шляхом вторгнення (інтервенції) в дії, думки, погляди і вчинки з метою змінити їх спосіб життя і поведінку згідно бачення вихователів [2, С. 162-171]. Йдеться не лише про вимоги до учня, військовослужбовця, а й про норми моралі, ставлення до старших,

до батьків тощо. Зрозуміло, що подібна виховна взаємодія не сприяє вихованню самостійності, відповідальності і гальмує самореалізацію і розвиток особистості.

Виховні взаємодії можуть бути як безпосередніми, так і опосередкованими, тобто існувати між людьми, що перетинаються лише опосередковано. І тут взаємні обов'язки часто виконуються не внаслідок суб'єктивного розуміння відповідальності чи намірів підтримувати взаємодію. Як замітник може виступити інституціоналізована виховна установа або продукт виховної діяльності. Така взаємодія складається (встановлюється) між автором книги про самовиховання та читачем, що займається самовихованням за запропонованою в ній методикою тощо.

І, нарешті, виховні взаємодії мають певну *стійкість*. Виховний вплив того, що виховується виявляється найчастіше через значні відрізки часу, після безпосередньої взаємодії і навіть після припинення безпосередніх контактів. Нерідко відносини між вихователем та виховуваним переростають у дружні та зберігаються на довгі роки (учень та улюблений шкільний вчитель).

Як бачимо, *виховання має всі необхідні ознаки соціальних відносин*, а значить, відноситься до таких. Унормований характер взаємодії надає соціальним відносинам виховання стійкість, сприяє згуртуванню людей на основі загальногрупових платформ взаємодії, створює основу появи внутрішньої організації, сприяє підтримці та збереження цієї взаємодії.

Освоєння соціальних цінностей, зразків поведінки особливо значимо задля збереження, функціонування та розвитку суспільства. Суспільство зацікавлено у тому, щоб функції партнерів з виховної взаємодії продовжувалися. Йому не байдуже, наскільки повно і суворо виконуються їх взаємні зобов'язання, наскільки міцні і результативні соціальні відносини, що склалися з-поміж них. Щоб забезпечити стійкість відносин виховання, суспільство включає їх у своєрідну *систему соціального контролю* як однієї з основних *соціальних інститутів*. Завдяки цій системі поведінка індивідів та груп приводиться у відповідність із прийнятими зразками діяльності та критеріями цінностей.

*Виховання як соціальний інститут* є системою установ (організаційних, навчальних, науково-дослідних та ін.), у яких люди, обрані виховними колективами, набувають повноваження до

виконання функцій організації виховного процесу у суспільстві та регулювання поведінки суб'єктів виховання.

Як і будь-який соціальний інститут, *інститут виховання*, *по-перше*, має свою мету - організація та напрямок виховного процесу в суспільстві; *по-друге*, визначає коло функцій, вкладених у досягнення цієї мети; *по-третьє*, має у своєму розпорядженні засоби та установи (будинки навчально-виховних, науково-дослідних, управлінських та інших організацій та їхнє обладнання). Ідеальними предметами виступають сукупність систем та методик виховання, книги та періодичні видання, засоби літератури, музики, живопису тощо) ; по-четверте, застосовує певні санкції як щодо працівників установ виховання, і учасників виховної взаємодії.

Усі елементи соціального інституту виховання взаємопов'язані у виконанні певних *функцій*. Насамперед, це функція створення можливості реалізації індивідами *потреби у соціалізації*. Наступна функція – регулювання дій партнерів щодо виховної взаємодії з метою забезпечення його ефективності. Завдяки виховним відносинам забезпечується соціалізація поколінь, що вступають у життя, їх безконфліктне входження в соціальні ролі, що сприяє стійкості суспільного життя. Засвоєнням у процесі виховання цінностей суспільства, зразків бажаної поведінки здійснюється інтеграція прагнень, дій та відносин індивідів, що, своєю чергою, сприяє згуртуванню суспільства.

Отже, притаманність вихованню всіх атрибутивних ознак соціального інституту дає підстави стверджувати, що *виховання належить до сукупності соціальних інституцій*. В цьому контексті сумнівними виглядають ствердження, в яких категорично заперечується належність виховання до соціальних інститутів [2, С. 104].

Слід зазначити, що інститут виховання взаємодіє з іншими соціальними інститутами, яким також властива функція виховання, хоч і у поєднанні з іншими функціями. Йдеться про сім'ю, освіту та засоби масової комунікації які також відносять до соціальної організації виховання. Під *соціальною організацією виховання* тут розуміється система способів, зразків виховної діяльності вихователів, виховних колективів та соціальних інститутів, а також засобів соціального контролю та систем цінностей, які забезпечують спільну діяльність із засвоєння норм, цінностей та зразків поведінки



людей, встановлюють допустимі способи задоволення їх потреби соціалізації.

Завдяки організації виховання соціалізація, потреба у якій властива кожній людині, охоплює всіх людей, створюючи можливості для розуміння та взаємодії між ними. Виховання озброює індивідів засобом задовольняти свої потреби найефективнішим способом – співпрацюючи з іншими, зважаючи на звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, необхідні іншим. Соціальна організація виховання виступає як один з механізмів упорядкування суспільства.

На завершення розгляду соціальних маркерів виховання спробуємо поглянути на нього у динаміці. *З одного боку*, форми, методи, організаційні прийоми виховання стабільні і можна говорити про їхню ідентичність на певному відрізку соціального життя (що зовсім не означає неможливість виховних інновацій).

*З іншого боку*, ці форми та методи диференційовані для дітей різного віку з таким розрахунком, що на ранньому етапі виховання закладаються основи, які є опорою на наступних етапах виховання. І, нарешті, в результаті виховання в особистості виникають певні стани, стійкі риси.

Таким чином, є серія виховних взаємодій, що змінюють соціальні відносини між людьми в результаті накопичення якостей вихованості, що дає підстави стверджувати, що *виховання є соціальним процесом*.

В розумінні виховання як соціального процесу приховані певні резерви успішного виховання. Зокрема, батькам, які усвідомлюють важливість виховання в очікуванні кінцевого результату, нерідко не вистачає розуміння того, що виховання – це важка і енерговитратна робота, одна з найважчих на думку соціологів [2, С. 150-151]. Дійсно, і в трудовій діяльності, в вихованні важливу роль грають як кваліфікація вихователів, так і згуртованість трудового (сімейного) колективу, і близькість у розумінні правильних цілей і завдань виховання, раціональний розподіл виховних обов'язків, мотивація і заохочення учасників виховного процесу. Аргументованими виглядають рекомендації досліджувати *процес виховання* так, як це здійснюється при вивченні *трудового процесу*, спираючись при цьому на більше розроблені і апробовані методології і методики *соціології праці* [5, С. 201-254, 417-437].

Підбиваючи підсумки розгляду виховання як соціального явища, відзначимо, що це явище багатогранне, складне, що включає ознаки

низки соціальних взаємодій, соціальних відносин, соціальної організації, соціального інституту і соціального процесу. Загальний результат виховання не вичерпується сумою перерахованих елементів, що дає підстави розглядати його як *соціальну систему*.

### **3.3. Соціальна система виховання**

Під *системою* (від грецьк. *systema* – *складене з частин, з'єднане*) зазвичай розуміється певним чином упорядкована безліч елементів, взаємозалежних між собою складових цілісного світу.

*Системний підхід* виявив складні багатоелементні утворення, що нерідко поєднують елементи різної природи (наприклад, люди та їх спільності, технічні елементи, соціальні системи) уявити у вигляді безумовно структурованих і функціонально пов'язаних між собою частин єдиного цілого, якість якого виникає в результаті їх взаємодії і не дорівнює сумі їхніх якостей. Ця нова якість, властива явищу як цілому, називається системною, чи *інтегральною, якістю*.

Системний підхід застосуємо на дослідження складних соціальних утворень, явищ, до яких, як ми з'ясували раніше, цілком можна віднести таке соціальне явище, як виховання.

*Соціальна система*, як розуміють її соціологи, є соціальним явищем або процесом, що включає в себе якісно певну сукупність елементів, які пов'язані взаємними відносинами і зв'язками, утворюють єдине ціле і взаємодіючи з навколишнім середовищем (зовнішніми умовами), здатні змінювати свою структуру.

Складовими частинами (елементами) соціальної системи виступають люди та їхня діяльність, яку вони здійснюють разом із іншими людьми, об'єднаними у різні соціальні спільності за умов даного соціального середовища. Як *елементи системи виховання* передусім виступають люди – об'єкт-суб'єкти виховної взаємодії. Позначаючи їх об'єкт-суб'єктами, ми прагнемо підкреслити активний, взаємний характер виховної діяльності. У ньому учень, працівник, тобто виховуваний, – не пасивний об'єкт виховного впливу з боку вихователя. Маючи певний соціальний досвід у результаті взаємодії з іншими людьми, носіями виховного впливу, із довкіллям, соціальним середовищем, може спиратися на цей досвід в процесі виховної взаємодії, в свою чергу впливати на вихователя. Подібна активність надає добрі можливості для коригування виховного процесу.

До елементів системи виховання слід також віднести *соціальні інститути виховання*. Мова йде про державні установи та організації, які керують та координують всю виховну діяльність у суспільстві; громадські та неформальні виховні організації, що повністю або частково займаються вихованням людей; сім'ї та системи освіти як найважливіші соціальні інститути виховання.

*Культура*, під якою тут розуміється всі матеріальні та нематеріальні продукти людської діяльності, цінності та визнані способи поведінки, об'єктивовані та визнані в будь-яких спільнотах, що передаються іншим спільнотам та наступним поколінням, також входить до елементів виховання. Таке розуміння культури близьке до поняття "*соціально-психічне середовище*", запровадженого П. Сорокіним [7]. Це середовище дане нам у формі: а) *інших* людей (мертвих і живих); б) результатів їхньої діяльності у вигляді "*матеріальної культури*" (будинків, церков, доріг, фабрик, книг і т.д.); в) *духовної культури* (знань, вірувань, почуттів, волінь та їх поєднання: мови, звичаїв, форм праці, релігійних, правових та моральних переконань, соціально-політичної організації тощо).

Говорячи про значення соціально-психічного середовища у визначенні поведінки людей, Сорокін підкреслює його прискорене зростання. Покоління за поколінням змінювали природне середовище, залишали після себе як результат свого життя та діяльності *шар соціально-психічного середовища*. Нагромаджуючись, ці верстви хіба що утворювали стіну соціально-психологічного середовища, яка дедалі більше відокремлювала людей від природи. "У результаті, тепер ми живемо не стільки "на лоні природи", скільки "на лоні культури". Вона оточує нас звідусіль у вигляді соціально-психічного середовища. Тепер же ми не так пристосовуємося до природи, як до культурного середовища. Впливає на нас не стільки *космічне* (природне в сучасному розумінні - М.Л.) середовище, скільки соціально-психічне. Від пристосування до природи ми *їдемо до пристосування до культури*. Пристосовуючись до останньої, ми пристосовуємо і видозмінюємо природу».

Ця ідея має важливе значення для соціології виховання. У ній закладено необхідність вивчення впливу на поведінку людини, спільностей змін, привнесених людською цивілізацією в навколишнє природне середовище, включення "*окультуреної*" природи до факторів культури, які впливають на виховання. Вплив

на виховання природного середовища розглядається *Сорокіним* у взаємодії із соціально-психологічним середовищем (культурою).

Складовими елементами структури системи виховання є *напрями (види) виховання*: трудове, екологічне, моральне, естетичне, правове, патріотичне, фізичне. Вони націлені на формування тих чи інших соціальних ролей, які індивіду доводиться виконувати під час взаємодії із тією чи іншою сферою *довкілля* – виробничо-економічною, політичною, соціальною (у вузькому значенні), духовною та екологічною. Кардинальні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві у зв'язку з демократизацією соціального життя та переходом до ринкової організації економіки, вимагають осмислення того, як ці зміни позначаються на змісті напрямів виховної діяльності, необхідної для успішної соціальної адаптації до цих змін та соціалізації в нових умовах.

Усі структурні елементи системи виховання пов'язані між собою стійкою взаємодією забезпечення її функцій.

До основних *функцій системи виховання* відносяться:

- *культурологічна*, яка полягає у формуванні особистої культури індивіда – сукупності його особистих зразків поведінки, методів діяльності, продуктів цієї діяльності, ідей та думок. Особиста культура виникає в результаті практичного та виборчого засвоєння індивідом культури спільностей та суспільства в цілому;
- *соціалізаційна*, що полягає в координації та управлінні за допомогою виховання спрямованістю та ефективністю протікання процесу соціалізації індивідів;
- *адаптаційна*, що навчає ефективним моделям освоєння індивідом нових життєвих ситуацій;
- *ціннісноутворююча*, що закріплює суспільні цінності у свідомості та поведінці індивідів та сприяє утворенню особистої системи цінностей;
- *нормативна*, сенс якої полягає у закріпленні у поведінці особистості соціальних норм (зразків поведінки), схвалюваних суспільством;
- *соціального контролю*, що полягає в прищепленні суспільно схвалюваних, корисних індивіду та групі звичок, у формуванні звичаїв, заснованих на суспільних цінностях, у виробленні системи групових реакцій на поведінку індивіда у вигляді санкцій (покарання та заохочення), адекватних визнаним соціальним цінностям;

- *інтегративна*, змістом якої є згуртування людей шляхом оволодіння зразками поведінки, в основі яких лежить усвідомлення необхідності враховувати при досягненні своїх інтересів цілі та інтереси інших людей. Узгодження інтересів у ході взаємодії людей, можливість прогнозувати поведінку інших на основі керівництва загальними нормами та визнання спільних цінностей сприяє взаєморозумінню людей, покращенню взаємовідносин, об'єднанню зусиль у суспільно корисній діяльності.

Системний підхід до організації виховання підтверджує свою наукову спроможність у практичній виховній діяльності [9]. Так у *концепції національної системи виховання* (науковий керівник *В.П. Андрущенко*, 1996 р.) задіяні практично всі елементи системного підходу.

*Ідеалом виховання* визначають гармонійно розвинену, високоосвічену, соціально активну й національно свідому особистість, наділену громадянською відповідальністю, з розвинутими інтелектуальними, творчими, фізичними та духовними якостями, родинними та патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю та ініціативністю.

*Головною метою виховання* є набуття соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді особистих рис громадянина української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Ця мета реалізується в основних *напрямах національного виховання*: патріотичне, правове, екологічне, засвоєння загальнолюдських цінностей, художньо-естетична освіченість і вихованість, трудова активність, фізична культура й утвердження здорового способу життя, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді.

Наукова спроможність такого *соціологічного підходу* до створення системи виховання доведена рекомендаціями МОН України щодо впровадження концепції у виховну практику навчальних закладів, а також схваленням і підтримкою її з боку наукової і освітньої громадськості, організаторів виховної діяльності [9, С.52].

Слід зазначити, що виконання своїх функцій система виховання, як *відкрита система*, реалізує у взаємодії з іншими соціальними системами. Провідною соціальною системою у такій взаємодії виступає суспільство, яке є органічною єдністю взаємодії індивідів, соціальних спільностей і груп, соціальних інститутів та організацій щодо забезпечення спільної життєдіяльності людей, можливостей для узгодження та задоволення групових та особистих інтересів.

Взаємодія різних соціальних груп, людей або їх діяльність у різних сферах суспільного життя – виробничо-економічної, політичної, соціальної (у вузькому значенні) та духовної – утворює інший рівень галузі соціальних систем – *соціетальні системи*. Виступаючи як підсистеми суспільства, вони утворюють його *структуру*.

Для розуміння особливостей сучасного процесу виховання важливо враховувати роль соціалізації індивіда в кожній з підсистем. Спільно з екологічною сферою (підсистемою) ці підсистеми охоплюють майже весь *простір виховання*.

Надзвичайно важливу роль для соціологічного дослідження виховання відіграє його взаємодія із *системою соціалізації*. Під *соціалізацією* тут розуміється процес взаємодії індивідів з навколишнім середовищем щодо засвоєння матеріальної культури, суспільних цінностей та норм поведінки, формування готовності до виконання індивідами очікуваних від них суспільством соціальних ролей. Виховання, виступаючи як один з *механізмів соціалізації*, надає їй скоординований, цілеспрямований, керований характер.

Взаємодіючими з вихованням системами виступають також сім'я та *система освіти*, які є предметом дослідження спеціальних соціологічних теорій – "*Соціологія сім'ї*" та "*Соціологія освіти*", що дозволяє адресувати студентів до відповідних підручників та наукової літератури.

І, нарешті, *людина* – *головна дійова особа* всіх соціальних явищ, *суб'єкт-об'єкт виховання*. Вивчення людини як складної, багаторівневої живої біопсихосоціальної системи у взаємозв'язку з її поведінковими механізмами є відправною точкою у подальшому вивченні виховання як відкритої соціальної системи.

## Резюме

1. Висновок *Е. Дюркгейма*, зроблений наприкінці XIX ст., що виховання є соціальним фактом, знайшов підтвердження та розвиток у більш пізніх дослідженнях соціальних характеристик виховання.

2. Вихованню властива практично вся сукупність форм соціального: соціальне явище, взаємодія, організація, інститут та соціальний процес. Це свідчить про складність та багатогранність виховання та дозволяє розглядати його як соціальний феномен.

3. Виховання включає у собі ряд складових частин, взаємодіючих для досягнення спільної мети, що передбачає необхідність його системного дослідження.

4. Виховання як соціальна система має структуру, що включає такі елементи: люди, об'єкт-суб'єкти виховання; соціальні інститути виховання; культура та "окультурене" природне середовище; напрями виховання.

5. Структурні елементи системи виховання пов'язані стійкою взаємодією забезпечення системних функцій. До основних функцій відносяться: культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісноутворююча, інтегруюча та соціального контролю.

6. Виховання є відкритою соціальною системою, яка взаємодіє з іншими соціальними системами. До них відносяться: суспільство з його соціетальними підсистемами – виробничо-економічною, політичною, соціальною (у вузькому значенні) та духовною; підсистемою соціалізації; сім'я та система освіти; людина – складна біопсихосоціальна жива система.

### Запитання для самоконтролю

1. Визначте, як розуміється поняття «соціальний феномен» в соціології.
2. Наведіть аргументи, що підтверджують належність виховання до соціальних феноменів.
3. Поясніть, у чому сутність виховання із соціологічного погляду.

4. Розкрийте розуміння виховання як соціальної дії.
5. Обґрунтуйте належність виховання до соціальних явищ.
6. Поясніть в чому проявляється соціальна взаємодія.
7. Опишіть виховання як соціальну організацію.
8. Обґрунтуйте, чи є виховання соціальним інститутом.
9. В чому проявляється характеристика виховання як соціального процесу.
10. Опишіть виховання як соціальну систему.

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Добренєков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8: Социализация и образование. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.
3. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр. – М.: Канон, 1995. – 352 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Лукашевич М.П. Соціологія праці: Підручник. – К.: Либідь, 2004. – 440 с.
6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
7. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994.
8. Соціологічна енциклопедія. / Укладач В.Г. Городяненко – К., 2008.
9. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання особистості: навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 148 с.



## **Розділ 4. ЛЮДИНА ЯК ОБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Назвати основні підходи до розуміння сутності людини та показати, чим вони відрізняються один від одного.
2. Вміти відрізнити зміст понять "людина" та "особистість".
3. Перерахувати основні соціологічні теорії особистості та коротко охарактеризувати їх.
4. Пояснити, що таке структура особистості та охарактеризувати її основні елементи.
5. Довести, що людина у вихованні виступає як об'єктом, так і суб'єктом виховних відносин.
6. Розкрити зміст основних характеристик людини як живої системи.
7. Визначати поняття «людський капітал», пояснити сутність основних елементів його структури.

*Логіка викладання матеріалу:*

**4.1. Людина як об'єкт соціологічного дослідження**

**4.2. Людина як жива біопсихосоціальна система**

**4.3. Особистість в науках про виховання**

**4.4. Людський капітал: розвиток через виховання**

**Основні поняття:** особистість, людина, теорії особистості, структура особистості, соціальний статус, соціальна роль, спрямованість особистості, соціальні типи особистості, типологізація особистості, людський капітал.

**4.1. Людина як об'єкт соціологічного дослідження**

Уява про сутність людини змінювалась історично, відповідно змінам мислення. У стародавній міфології і філософії – людина це *малий світ (мікрокосм)* і *великий світ (макрокосм)*. З виникненням наукового мислення – це специфічна тварина не схожа на представників інших представників тваринного світу. Від *Аристотеля* – це тварина суспільна (політична – громадянин поліса), мисляча (*Б. Паскаль*), змушена працювати (*І. Кант*). Нарешті – визнання неприродної, за межами самої людини сутності: світ духа (*В. Гегель* – ідеї цінності, світ культури) і світ суспільних відносин (*К. Маркс* – соціальні ролі, групи, інституції та ін). Так проблема людини переходить в соціологічний простір дослідження. Термін

*Аристотеля* «людина політична» стає основою *типології людини*. Зокрема за *Р. Дарендорфом* в традиційному суспільстві це *homo faber* – людина працююча; в сучасному масовому суспільстві це *homo consumer* – споживач; *homo universalis* – універсальний професіонал; *homo soveticus* – людина залежна від держави. *П. Бурд'є* ввів в соціологію термін «*homo academicus*» – людина академічна.

Розуміння соціології виховання як галузевої соціологічної теорії передбачає залучення при розгляді соціологічних проблем галузевого рівня спиратись на теоретико-методологічну базу теоретичної соціології. Отже розгляд місця і ролі людини в системі соціальних відносин також вимагає звернення до наробок теоретичної соціології щодо визначення сутності людини як об'єкта соціологічного дослідження. При цьому вивчення людини передбачає також залучення досягнень інших соціально-гуманітарних та природничих наук. Тут слід погодитись з аргументами *Кагана М.С.*, що людина складніше, ніж інші природні істоти, чим всі соціальні інститути, та створена нею “друга природа” – культура .

Вчені згоджуються на думці, що *сутність і поведінка людини* визначають чотири *базових принципи*.

1. Людина – *гедоніст*, тому вона намагається отримати максимум задоволення та уникати при нагоді всього, що приносить їй невдоволення. Отже, ринкова сфера для більшості людей – це засіб заробити кошти для задоволення своїх гедоністичних запитів, хоча для певної частини людей таким задоволенням може стати сама робота, якщо при її виконанні людина реалізує при цьому свій творчий потенціал.

2. Людина – *прагматик*, тому вона намагається отримувати від усього максимальну вигоду для себе, та намагається уникнути всього, що не приносить їй користі. Згідно цьому принципу ринкові стосунки є цілком відповідними природі людини.

3. Людина – *ледар*, тому вона намагається максимально полегшити зусилля у будь-якій справі та уникає таких справ, які вимагають від неї значних зусиль. Нерідко цей принцип реалізується у творчій, раціоналізаторській, винахідницькій та підприємницькій діяльності, людей, що шукають евристичні шляхи збереження власних зусиль.

4. Людина – *мораліст*, тому вона намагається максимально дотримуватись моральних норм та уникає всього того, що іншим

може оцінюватись як аморальний вчинок. Цей принцип може реалізовуватись учасниками ринку через дотримання ринкового кодексу – неписаних правил, дотримання яких нерідко не призводить до власного зиску, але допомагає уникнути осуду партнерів і конкурентів.

5. Людина – *естет*, їй притаманна тяга до прекрасного. Цей принцип має характер доповнюючого до перших чотирьох і може розглядатись як модифікація гедоністичного принципу. Хоча прояв його у різних людей залежить від розвитку у них естетичного почуття.

Як видно з переліку до виховання безпосереднє відношення має принцип 4, але його реалізація вступає в протистояння з принципом 3, тому самовиховання і виховна робота часто блокується. Вони не приносять людині задоволення, тому і принцип 1 протистоїть реалізації принципу 4. Нарешті, людина намагається бути моральною частіше тоді коли це приносить їй максимальну вигоду. Отже і 2-й принцип «не схильний» допомагати виховному принципу 4. Таким чином, враховуючи, що принцип 5 доповнює принцип 1 (гедоністичний), виховання має подолати супротив всіх інших сутнісних характеристик людини. Звідси складність здійснення виховання та недовговічність його результатів.

Підхід до виховання як соціальної системи передбачає чітке розуміння місця й ролі у ній кожного елемента, насамперед, – людини. Разом з тим, природа людини і в даний час є однією з найскладніших проблем, хоча є предметом вивчення багатьох наук: філософії, теології, психології, соціальної психології, соціології, антропології, фізіології та інших. При цьому загальною проблемою, над вирішенням якої працюють представники різних наук, є співвідношення *біологічного та соціального* у природі людини. Визнаючи, що у природі людини присутні елементи як біологічного, і соціального походження, вчені по-різному оцінюють співвідношення і взаємодію цих елементів, їхнього впливу на поведінку.

Сукупність різних підходів можна звести до трьох основних *концепцій проблеми людини* в залежності від трактування *співвідношення біологічного та соціального*: 1) *біологізаторська*; 2) *суто соціальна (соціологізаторська)*; 3) *біосоціальна*.

*Біологізаторська* концепція виділяє біологічні чинники як основні, що визначають життєдіяльності людини. Одним із прихильників такого розуміння природи людини був *З. Фрейд*, який

звернув увагу на негативні ірраціональні сторони людини, пов'язані з її біологічною природою та психікою. Саме біологічні потреби людини, а насамперед сексуальні, є, як він стверджував, головними в людській природі і "докази розуму безсилі проти їхніх пристрастей". Суспільство намагається обмежити задоволення цих потреб рамками культури, моралі, права. Однак, при цьому доводиться зважати на те, "що у всіх людей мають місце деструктивні, тобто, антигромадські та антикультурні тенденції, і у великої кількості осіб вони досить сильні, щоб визначити собою їх поведінку в людському суспільстві" [4, С. 145-151].

Як бачимо, згідно з цією концепцією, фатальна детермінація психіки людини закладена в її генофонді. Через це вона приречена залишатися у полоні біологічних законів. Отже, будь-яка спроба виховання – цілеспрямованого впливу на процес формування особистості і на її поведінку – приречена на провал.

Неадекватне уявлення про роль біологічного в житті людини притаманне й *біологічному редуccionізму*. Хоча представники цього підходу і визнають наявність для людини "надорганічної", тобто соціального середовища, проте вважають, що індивідуальний досвід набувається нею за законами, що збігаються з біологічними законами пристосування організму до середовища. Тобто ці закони не змінюються під час переходу від тваринного світу до людини; мають місце лише кількісні ускладнення процесів пристосування – як видового, так і індивідуального.

Подібного підходу до розуміння сутності людини дотримуються також представники *біхевіоризму* - напрям в психології, в основі якого лежить розуміння людини (і тварин) як сукупності реакцій у відповідь на вплив зовнішнього середовища. Основоположник цієї течії *Е. Торндайк* стверджував, що "під поведінкою ми розуміємо будь-яку діяльність людини і тварини – байдуже, виражається вона у простих мимовільних чи витончених думках і почуттях".

Відповідно до цієї концепції, людина народжується з деякими вродженими схемами поведінки (дихання, ковтання тощо), проте інші схеми поведінки засвоює шляхом спроб і помилок. При цьому успішна реакція закріплюється і після багаторазового повторення поведінки автоматизується. Подібно створюються найскладніші "репертуари поведінки".

Розуміючи прагнення дослідника до вивчення поведінки людини та ролі психіки як реальних процесів, які можна вимірювати

та контролювати, важко погодитися зі спробою усунути з поведінкових актів вплив свідомості, мислення, волі. Не можна розуміти поведінку людини лише як сукупність зв'язків (*S – стимул, R – реакція*), як це демонструє американський психолог *Б. Скіннер*: Відповідно до його нового "наукового" методу програмування поведінки людини у справі виховання та освіти не слід приділяти багато уваги тому, що відбувається в її свідомості. Достатньо ґрунтуватися на ефективному регулюванні навколишнього середовища через фактори, що сприяють закріпленню певних навичок поведінки та блокуванню небажаної поведінки покаранням. Відмовляючись від цінностей, що вже склалися в людській цивілізації та культурі, виховання зосереджується на формуванні набору пристосованих поведінкових стереотипів. Кредо подібного підходу *Б. Скіннер* заявив у своїй книзі "*Уолден два*", закамуючи у формі утопічного роману. "Дайте мені інструкцію щодо звернення, і я дам вам людину" – так у ній сформульована одна з провідних ідей.

Перебільшення ролі фізіологічних механізмів у поведінці людини властиво і представникам вітчизняної науки. Прагнення перенести досягнення великих учених-природовипробувачів *І.П. Павлова* і *В.М. Бехтерєва* у вивченні умовних і безумовних рефлексів у тварин було певною мірою притаманне і видатному психологу *Л.С. Виготському*. Віддаючи данину його роботі з обґрунтування (і навіть деякого перебільшення) ролі соціального у формуванні особистості, слід зазначити явну переоцінку можливостей радикальної перебудови людської природи, у тому числі й біологічної в людині.

Подібні підходи – це не лише погляди, що пішли у минуле. Окремі їх елементи, ідеї трапляються й у сучасній науковій літературі. Так, відомий учений академік *М.М. Амосов*, описуючи природу людини, стверджує: "Людина є стадна тварина з розвиненим розумом, здатним до творчості", "за природою – поганіша, ніж хороша. Якщо вірити етологам – гірше мавпи. Радикально переробити її природу можна лише генетичної хірургією, а можливості соціального виховання досить обмежені".

Звичайно, академік *Амосов* не заперечує впливу суспільства на формування особистості, проте вважає, що не слід його перебільшувати. На підтвердження цієї думки він наводить аргумент незначності змін у мотивах людини за тисячоліття її розвитку. "Задоволення потреб залишилося основним змістом життя. Змінилося

їхнє співвідношення, але й то не у всіх... Головне залишилося – харчування, розмноження, сім'я, спілкування, допомога близьким, захист від небезпек, інформація, розваги. Для небагатьох – творчість, функція, управління іншими людьми" [2].

Ці твердження особливо значущі для відходу суспільства від соціологізаторського розуміння людини як суто соціальної, предметно-діяльнісної істоти, лише носія суспільних відносин. "Від початку і до кінця особистість - це явище соціальної природи, соціального походження. Мозок є тільки матеріальний орган, за допомогою якого особистість здійснюється в органічному тілі людини, перетворюючи це тіло на слухняне, легко кероване знаряддя", - розмірковує *Е.В Ільєнков*, розкриваючи майже повний зміст *суто соціального* підходу до людини – іншого крайнього погляду (поряд із біологізаторським). Як бачимо, прихильники цього підходу категорично відкидають наявність будь-яких біологічних рис у природі людини та їх вплив на її поведінку. Людині, вважають вони, притаманні лише соціальні характеристики поведінки. При цьому людська особистість, психіка, потреби та здібності розглядаються лише як продукт суспільства, результат зовнішніх соціальних впливів. Психіка в такому контексті постає як "сукупність суспільних відносин, перенесених усередину і які стали функціями особистості та формами її структури". Звідси недалеко до подання людської особистості у вигляді "індивідуальної сукупності людсько-функціональних органів" або ж як тілесної організації "того колективного тіла (ансамблю соціальних відносин), частинкою та органом якого виступає кожен окремий людський індивід" [6, С. 32].

Велике значення для утвердження соціологізаторського підходу в радянський період мала *марксистська концепція* людини, яка мала в нашій країні статус "єдино вірної" наукової теорії. Її сутність полягає у розумінні людини як родової, діяльної, універсальної істоти. Таке розуміння природи людини як *продукту суспільних відносин* логічно веде до висновку, що саме невідповідність суспільних відносин, що ґрунтуються на приватній власності, природі людини заважають прояву "істинної сутності людини". Іншими словами, приватна власність, що проявляється в таких рисах соціальної системи, як експлуатація, конкуренція, товарно-грошові відносини, індивідуалізм, егоїзм і т. п. заважають людині стати самою собою, якою вона є природньо. Тобто заважають реалізувати її сутність – суспільної, "істинно людської", родової, універсальної,

предметно-діяльній істоті, вільній від усіх породжень приватної власності. Для реалізації людиною своєї сутності необхідно радикально змінити суспільство, створивши фактично нове суспільство, вже без приватної власності та усунувши тим самим перешкоди, що не дають їй стати "істинною людиною", що відчужує її від її сутності. Тут слід підкреслити, що подібна концепція, сприйнята практиками революційної зміни суспільства односторонньо, догматично, без урахування посилок марксизму на "природні сили, життєві сили" людини, на те, що "істота, яка не має у собі своєї природи, не є предметною істотою, а непередметна істота є неможлива, безглузда істота", несла в собі небезпеку ілюзорного, "полегшеного" уявлення про можливість впливу на людину з метою її зміни. Подібні уявлення, покладені в основу ідеологічної роботи, не могли не призвести до спотворень у сфері суспільної свідомості, до односторонніх утопічних уявлень про взаємодію людини і суспільства на шляху виховання нової людини. "Десятиліттями нас переконували, що людина продукт суспільства, - пише *М.М. Амосов*. Зроби революцію, скасууй приватну власність - і швидко зійде "короста капіталізму". Так стався ідеологічний зсув оцінок у бік соціального" [2, С. 56-62].

Нова людина як продукт революційного перетворення суспільства бачилася ідеологам виховання підлеглою владі безособово-спільній волі соціально-політичної організації суспільства. "Опанувати почуттями, зрозуміти інстинкти, зробити їх прозорими, протягнути дроти волі в приховане і підсвідоме і тим самим підняти людину на новий біологічний щабель, створити більш високий суспільно-біологічний тип, якщо завгодно - надлюдини..." - так виглядає програма "революційного перекокування" людини у викладі одного з вождів світової революції *Л.Д. Троцького*.

До чого може призвести утопізм лише на рівні політичного управління суспільством, показує соціальна практика побудови соціалізму колишньому СРСР. "Продуктом" потужної тоталітарної системи організації суспільства, ідеологічного впливу, не заснованого на науковому розумінні сутності людини, замість "надлюдини" стала "людина-гвинтик", функціональний придатак суспільного механізму.

Отже, соціологізаторський підхід до розуміння природи людини, незважаючи на його привабливість для використання в виховних цілях, не дав очікуваних результатів. Серед характеристик, що

обмежують його можливості адекватного уявлення сутності людини, можна виділити такі:

- 1) Перебільшення ролі вищих соціальних впливів на людину;
- 2) Абсолютизація ролі соціального стосовно психіки людини;
- 3) Ігнорування індивідуального рівня буття людини;
- 4) Ігнорування індивідуальних відмінностей людей.

Як бачимо, ні біологізаторська, ні соціологізаторська концепції не в змозі дати наукове пояснення природи людини, насамперед через свою однобічність. "Людина та її історія, – зазначав видатний соціолог *П. Сорокін*, – виявляються надзвичайно складними явищами, найскладнішими у світі. Пояснити їх за допомогою якогось одного принципу – справа безнадійна. Звідси – хибність і безнадійність будь-яких моністичних теорій, які намагаються пояснити діяльність людей за допомогою одного фактора" [9, С. 183].

У прагненні подолати її однобічність та об'єднати раціональні елементи кожної з розглянутих крайніх позицій виникла біосоціальна концепція людини.

*Біосоціальній концепції* властиво розглядати людську природу як біосоціальну. Людина при цьому трактується як істота, яка живе за біологічними та соціальними законами. У ній співіснують як соціальна (провідна), так і повноцінна біологічна сторона, перебуваючи у стані діалектичної єдності. "Унікальність природи людини, підкреслює *Т.В. Корсаєвська*, - виявляється у тому, що процес розвитку підпорядковується і законам суспільним, і законам живої природи, хоч і під опосередкованим впливом суспільства"

Представники даної концепції, погоджуючись щодо єдності біологічної та соціальної в природі людини, по-різному розуміють, яким способом ця єдність реалізується.

*Одні з них* вважають, що біологічне в людині – це все, що пов'язане з організмом та його функціонуванням, а соціальне – все, що пов'язане зі свідомістю. *Інші* вважають, що біологічна сутність людини – в ній самій, а соціальна – в системі її соціальних відносин. *Треті* стверджують, що біологічне – те, що сформувалося у людині до народження, а соціальне – після народження. *Четверті* дотримуються думки, що у одній системі координат (зв'язків) людина постає як істота біологічна (індивід), а інший – як соціальна (особистість). Представники *п'ятої групи* – соціобіологи – обґрунтовують дві сутності людини – біологічну (дію спадковості) та соціальну (дію середовища).



Неважко помітити, що у всіх розглянутих випадках біологічне та соціальне в людині існують як щось відносне, самостійне паралельно. Зв'язок, взаємодія з-поміж них найчастіше обмежуються констатацією. Не прояснює цей взаємозв'язок і типологізація особистостей на основі співвідношення в них біологічного та соціального та виділення чотирьох *типів*: соціально та біологічно повноцінного; соціально повноцінного за біологічної неповноцінності; біологічно повноцінного за соціальної неповноцінності; соціально та біологічно неповноцінного.

Як бачимо, біосоціальна концепція, хоч і має переваги в порівнянні з біологізаторською та соціологізаторською, все ж таки не дає ясної відповіді, яким чином (шляхом) соціальне та біологічне в людині взаємодіє. Немає достатньої ясності щодо їхньої ролі в механізмах поведінки людини. Зрозуміло, що без адекватного наукового уявлення про природу та механізми взаємодії біологічного та соціального у життєдіяльності людини важко розраховувати на ефективність процесу цілеспрямованої зміни поведінки – виховання. Необхідні універсальніші, комплексні підходи до вивчення людини – суб'єкта виховання. Цим вимогам найбільше відповідає системний підхід.

#### **4.2. Людина як жива біопсихосоціальна система**

Загальним недоліком вивчення людини традиційними науковими дисциплінами – психологією, біологією, соціологією та іншими є обмеженість, зумовлена їхньою предметною спрямованістю. Через це кожна з них вивчає людину під специфічним для неї кутом зору і не ставить за мету дати їй всеосяжну характеристику.

Очевидно, необхідний спеціальний науковий спосіб міждисциплінарного характеру, що дозволяє синтезувати сукупні дані про людину, висловлювати в формі цілісного уявлення. Цим вимогам відповідає системний підхід у дослідженнях.

Під *системним підходом* у соціології розуміють такий спосіб наукового пізнання та діяльності, який вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим. Система, яка є центральним поняттям, позначає матеріальний чи ідеальний об'єкт, що розглядається як складне явище цілісного світу.

Головною перевагою системного підходу визнають можливість з його допомогою представити дуже складні об'єкти дослідження у

вигляді структурованої сукупності елементів, зв'язок та взаємодія між якими обумовлені місцем та роллю кожного у структурі, а також системоутворюючим фактором. При цьому для виходу на кінцевий результат функціонування системи, що вивчається, немає необхідності спеціальної характеристики кожного елемента окремо. Категорія "система" при цьому є, за образним висловом *Л.К. Анохіна*, як би універсальним ключем, який дозволяє "найшвидше зрозуміти величезну різноманітність фактичних результатів наукового дослідження, здобутих у різних науках". Як бачимо, системний підхід цілком відповідає складності взаємозв'язків та взаємодії численних елементів, що утворюють таку цілісність, як людина.

У той же час, потреба та застосування системного підходу до дослідження проблем природи людини може бути обґрунтована і по-іншому, виходячи з її взаємодії з довкіллям. Справді, включення людини у суспільство відбувається шляхом персоніфікації ним різних соціальних спільностей, соціальних організацій та соціальних інститутів, а також системи суспільних цінностей та норм, культури загалом. В силу цього людина виявляється включеною до безлічі соціальних систем, кожна з яких надає їй системоутворюючу дію, впливаючи тим самим на формування її структури. Таким чином, набуваючи і виявляючи в процесі взаємодії з іншими системами свої системні властивості, людина заявляє про себе не тільки як про елемент інших систем, але як про повноправну та одну з найскладніших соціальних систем.

Вибираючи системний підхід до вивчення людини та проблем її виховання, слід пам'ятати, що у своїй можуть бути обрані різні системоутворюючі чинники. А нам необхідно, щоб системний підхід:

1. Враховував взаємозв'язок біологічного, психічного та соціального в людині.
2. Дозволяв описувати як статичний стан, так і поведінку, діяльність людини.
3. Давав можливість ув'язати виховання людини з її соціалізацією.
4. Передбачав розгляд процесу виховання що триває все життя.
5. Допомогає врахувати вплив на процес виховання навколишнього природного та соціального середовища.

У контексті розглянутих вимог, як найбільш їм відповідна для наших цілей, може бути обрана *системна концепція людини* [11, С. 8], запропонована дослідником *П.І. Хомічем*. Людина в цій концепції

представлена у вигляді багаторівневої живої системи. Таких рівнів – п'ять: 1) *структурний*; 2) *функціональний*; 3) *психічний*; 4) *свідомий*; 5) *поведінково-діяльнісний*. Жоден із них не є самостійним. Кожен виконує специфічну роль в системі і є невід'ємним її компонентом. Усі разом вони об'єднані системоутворюючим фактором – кінцевим результатом функціонування живої системи.

Структура системи передбачає певний ієрархічний зв'язок між рівнями, зумовлений поетапним еволюційним виникненням. Кожен рівень надбудовувався над попереднім. У цій ієрархічній структурі *перший* – структурний рівень – є матеріальною основою виникнення *другого* – функціонального рівня. За підсумками функціонального формується *третій* – психічний рівень, який, своєю чергою, є природною причиною формування *четвертого* – рівня свідомості. Останній є передумовою для формування *поведінково-діялісного рівня*, відчуваючи на собі формуючий вплив праці.

Таким чином, кожен вищий рівень ґрунтується на можливостях і якостях нижчого, водночас здійснюючи на них інформаційний, енергетичний та інший вплив. Вищі рівні хіба що вбирають у собі, інтегрують нижчі, надають їм якісно нового характеру. В силу цього всі нижчі рівні і елементи, що входять до них, несуть на собі печатку вищих. Подібна структура дає можливість вивчати різні рівні організації людини приватним наукам, використовуючи при цьому свою методику дослідження. У той самий час осмислення взаємозв'язку приватних результатів досліджень потребує інтегративного підходу, опори на найбільш узагальнюючі науки про людину.

Кожен із рівнів системи також є своєрідною системою зі своєю структурою та функціональною роллю. Так, *перший, структурний рівень*, можна розглядати у вигляді сукупності безлічі структурних елементів. Це довільний набір компонентів до виконання того чи іншого завдання. Кількість елементів суворо регламентовано і всі вони структуровані в *підсистемі*, а останні - в *рівні*. Число та порядок взаємодії всіх структурних елементів обумовлені необхідністю підтримки цілісності, стійкості та здатності до розвитку системи в цілому.

На виконання цього центрального завдання націлені й інші рівні.

Так, *функціональний* рівень є функціональним об'єднанням певної кількості структурних елементів, призначених еволюцією до виконання життєво важливих завдань. Основними структурно-

функціональними *підсистемами* є: опорно-рухова, серцево-судинна, дихальна, травна, сечовидільна, статева, ендокринна, гуморальна та нервова.

Матеріальним носієм *психічного* рівня є центральна нервова система, що має специфічну форму відображення реальної дійсності, а також найскладнішу інтегруючу функцію. Саме ці властивості дають підстави розглядати психічну діяльність людини як особливий, *вищий рівень* функціонування живої системи. Завдяки центральній нервовій системі людина швидко і адекватно відображає реальну дійсність, ефективніше пристосовується до довкілля. У результаті нервова система об'єднує, організує і виправляє діяльність всіх інших систем організму, націлюючи його на виконання завдань, що стоять перед ним. Зазначимо, що у корі великих півкуль головного мозку знаходиться головний центр управління свідомою діяльністю людини. Рівень свідомості є соціально інтегрованою системою психічних функцій людини, за допомогою якої вона отримує можливість в ідеальній формі адекватно відображати всі предмети, явища та процеси реальної дійсності та перетворювати світ у своїх інтересах.

*Свідомість* - це продукт людського мозку, що має глибокі внутрішні необхідні зв'язки з усіма іншими елементами живої системи та обумовленого ними. Збагативши людину новими, соціальними формами життєдіяльності, вона не втратила зв'язок з попередніми рівнями живої системи. Піднявшись над ними в ході еволюції, свідомість об'єднала всі рівні, чим додало системі загалом соціально-інтегрований характер.

З рівнем свідомості пов'язане *формування особистості* під впливом чинників соціального середовища. Проте, будучи соціально обумовленим, це формування нерозривно пов'язані з попередніми рівнями людини – структурним, функціональним, психічним. Наприклад, характер пов'язаний з темпераментом, отже, і з типами нервової діяльності, безпосередньо залежить від структури нервової системи. Звідси випливає, що особистість у загальнолюдському плані має стійку структуру, що включає такі компоненти, як потреба, емоції, воля, характер, здібності, мовлення, мислення, свідомість. Ці компоненти є основними, на цій основі будуються й інші властивості особистості: світогляд, ідеали, спрямованість тощо.

Усі компоненти особистості, виконуючи різні функції, спрямовані на посилену і швидку *реалізацію потреб*. У свою чергу, потреби пов'язані не лише з рівнем свідомості, а й з усіма іншими

рівнями живої системи. Це дає підставу виділення у особистості поруч із свідомим, нижчих рівнів: структурного, функціонального, психічного.

Таким чином, під *соціальний вплив* - трудову діяльність, навчання і виховання потрапляють (мають потрапляти) всі рівні особистості і всі її компоненти. Підкреслимо, що таке нетрадиційне розуміння особистості заново ставить питання про напрямки та зміст виховання. За своєю суттю при такому підході *виховання особистості* та *виховання людини* – поняття рівнозначні, що дозволяє використовувати їх у викладі як синоніми.

*Поведінково-діяльнісний рівень* не випадково займає в ієрархії рівневої структури людини найвищу позицію. Саме на нього покладається виконання найважливіших для системи функцій – взаємодія з навколишнім природним та соціальним середовищем, забезпечення на цій основі власної життєдіяльності.

Динамічна рівновага між людиною і навколишнім середовищем, досягається взаємодією з обміну речовиною, енергією та інформацією. Ця рівновага знаходиться під загрозою порушення через зміни в організмі або (і) зовнішньому середовищі. Будь-яке відхилення від рівноваги (якщо воно не виходить за рамки пристосувальних можливостей організму) викликає в системі необхідність відновлення рівноваги, що проявляється у вигляді потреби, яка відображає характер неузгодженості. У цьому беруть участь усі рівні живої системи, обумовлюючи цим можливість реалізації різноманіття потреб. Кожна з потреб служить внутрішньою спонукальною силою всіх видів діяльності людини, спрямованих зрештою на відновлення динамічної рівноваги із середовищем, а отже – на забезпечення життєдіяльності живої системи. Йдеться, власне, про збереження живої системи – забезпечення її цілісності, стійкості та здатності до подальшого розвитку.

На всіх розглянутих рівнях людини як живої системи діє низка *закономірностей*:

- строга кількісна визначеність (регламентація) складових елементів живої системи;
- чітка їхня спеціалізація;
- особливий характер взаємодії у роботі всіх елементів живої системи – взаємодія, взаємодоповнення;

- глибокі інтегративні зв'язки та відносини, що існують між усіма елементами живої системи;
- соціалізація всіх елементів людини як системи;
- спільність кінцевого результату функціонування всіх рівнів та елементів живої системи.

За підсумками аналізу цих закономірностей вдалося виявити, крім багаторівневості, інші системні властивості - соціальна інтегрованість, відкритість, саморегульованість. Коротко розглянемо їх.

Людина – *жива система*, що відрізняється від усіх небіологічних систем ознаками життя та поведінкою. Це постійно і безперервно діюча система. Зупинити її неможливо. Вона виникає, розвивається, старіє та руйнується за особливими законами.

Людина - *саморегулююча система* з властивими їй механізмами саморегуляції, що дозволяють реагувати зміною поведінки на будь-яку зміну навколишнього середовища.

Людина – *соціально-інтегрована* жива система. Ця властивість у неї розвивається під наростаючим впливом соціальних чинників в процесі еволюції. Праця, свідомість, мова, мислення та інші атрибути людини здійснили соціалізуючу дію на всі елементи та рівні системи, надавши їй соціально-інтегративний характер.

Людина - *відкрита система*, яка не може існувати у відриві від навколишнього природного та соціального середовища, без безперервного обміну з ним речовиною, енергією та інформацією. Людина і середовище є новою системою, між елементами якої в процесі еволюції склалася своєрідна динамічна рівновага. Будь-яке відхилення від нього є основним джерелом активності живої системи.

Таким чином, людина як об'єкт-суб'єкт виховання є живою, відкритою, соціально інтегрованою, саморегульованою, багаторівневою системою. Таке розуміння людини є основою для системного підходу до дослідження її поведінки та діяльності.

### **4.3. Особистість в науках про виховання**

Поняття "*особистість*" широко використовується в науках, пов'язаних з вихованням: філософії, педагогіки, психології та соціології.

У *філософії* особистість розуміють як стійку систему соціально значущих рис, що характеризують індивіда як члена того чи іншого суспільства чи спільності. Інакше кажучи, особистість є соціальний і психологічний образ людини. Подібне визначення відповідає

масштабам та спрямованості проблем філософського дослідження особистості, серед яких найважливішими є її біологічні та соціальні детермінанти, ступені свободи по відношенню до природи, суспільства та самої себе.

Філософське визначення особистості містить як соціологічне (соціальний образ людини), і психологічне (психологічний образ) розуміння особистості. Тим самим передбачається необхідність вивчення механізмів її поведінки у єдності соціолого-психологічних підходів.

У психології найбільш усталеним є визначення особистості як деякої неповторної цілісності, вищої інтегруючої інстанції, що керує психічними процесами індивіда і надає його поведінці послідовність і стійкість.

Головною серед психологічних проблем дослідження особистості академік *О.Н. Леонт'єв* виділяє проблему внутрішньої структури особистості, що утворюють її рівні, їх співвідношення. З цією проблемою пов'язується нове бачення співвідношень біологічного та соціального в людині.

*Педагогіка*, в якій виховання особистості становить предмет дослідження, обмежується, як правило, психологічним визначенням особистості, нерідко не включаючи поняття "особистість" до основних категорій. Такий підхід навряд можна визнати виправданим, оскільки цим створюються передумови виникнення "розриву" між педагогічною системою виховання та її центральною ланкою – особистістю.

*Соціологічний* підхід до вивчення особистості спирається як на відправну точку не на індивідуальні особливості людини, а на її соціальне оточення – *соціальну систему*, в яку вона включена, і соціальні ролі, які вона у ній виконує. У рамках загального соціологічного підходу об'єднано низку концептуальних підходів до розуміння особистості як специфічного утворення, що виводиться з тих чи інших соціальних факторів, які виділяються як головні.

Основними *соціологічними концепціями* особистості, згідно з класифікацією кінця ХХ століття, є:

1) *Теорія "дзеркального "Я" (Ч. Кулі, Дж. Мід)*. У ній особистість розглядається як функція, похідна від повністю соціально зумовленого "Я" людини. Її самосвідомість формується в результаті соціальної взаємодії з іншими людьми та навчання в ході такої взаємодії дивитися на себе очима інших. З набутих людиною у процесі соціальної позиції "дзеркальних" відображень стійких

поглядів на нього інших людей, формується та об'єктивна якість, що і є особистістю.

2) *Рольова теорія* (Р. Лінтон, Я. Морено, Т. Парсонс). Її прихильники також розглядають особистість як функцію, але тих соціальних ролей, сукупність яких індивід виконує у суспільстві. Включаючись у ході *соціалізації* у ті чи інші соціальні групи, він засвоює очікування рольової поведінки, вивчає способи виконання і цим стає особистістю. Різноманітність особистості визначається багатством "соціального репертуару" – різноманіттям соціальних груп, у яких здійснювалося соціальне життя індивіда під час соціалізації.

3) *Теорія особистості необіхевіоризму* (від англійської *behavior* - поведінка) (Е. Торндайк, Дж.Б. Вотсон, Б. Скіннер). Підтримуючи ідею попередніх концепцій у тому, що особистість є результатом навчання людини правилам життя та поведінки, прибічники цієї концепції найбільш послідовно дотримуються її. Особистість розглядається ними як проста сукупність соціально прийнятних відповідей на сукупність стимулів.

4) *Теорія соціальної установки* (У.Томас, Ф. Знанецький, Р. Олпорт, М. Сміт, К. Ховланд, Н. Рокіч, Р. Мертон). Відповідно до цієї теорії, особистість є результатом тих неусвідомлених установок, які суспільство формує самим фактом повсякденного, постійного впливу на індивіда. У процесі накопичення в людини складається звичка до них. Іншими словами, у нього складається настанова бути особистістю.

5) *Концепція сукупності соціогенних потреб та орієнтації*, що формуються суспільством. Особистість, відповідно до цієї концепції, становить рівні сукупностей соціальних потреб і орієнтації, що змінюються з розвитком суспільства. У цих рівнях можуть відображатися як суспільні (загалом), так і групові потреби та орієнтації, які забезпечують варіабельність особистості.

До зазначеної класифікації теорій особистості слід додати *теорію референтної групи*. Під змістом терміна "референтна група" його автор – американський соціолог Р. Хаймен розумів соціальну групу, на яку індивід орієнтує свою поведінку (від сім'ї до класу, нації). Залежно від участі у формуванні характеристик особистості та її соціальної поведінки, виділяють два *типи референтних груп*: "компаративну", що є стандартом, за допомогою якого індивід оцінює себе та інших, і "нормативну", що представляє собою



реальний або уявний колектив (групу), з яким індивід співвідносить свою поведінку та майбутнє.

Існує також *марксистська теорія* особистості. Її основними принципами є:

1) Визнання залежності особистості від об'єктивних суспільно-економічних, соціально-культурних та предметно-діяльних особливостей її соціалізації.

2) Виділення головною характеристикою особистості її місце у соціальній типології обумовлене способом життя.

3) Уявлення про особистість як носія соціальних якостей. Сутність особи складає сукупність всіх суспільних відносин.

Ця теорія не заперечує, що у формуванні особистості мають місце біологічні та психічні чинники. Проте, згідно з нею, індивід є продуктом суспільства, спільної діяльності людей. З появою на світ людина не має свідомості, вроджених рис, вони виникають як відображення людиною історично сформованих суспільних відносин, стану матеріальної та духовної культури, певного типу суспільних відносин. Звідси, риси особистості обумовлюються історичним типом суспільства (феодалне, капіталістичне, соціалістичне), її приналежністю до певного суспільного класу (робітники, селяни, інтелігенція), специфікою умов та змісту праці. *Соціальна структура* суспільства відбивається у відповідній типології особистості. Провідними ознаками типології є природа суспільно-економічної формації та особливості культури суспільства.

Огляд соціологічних теорій особистості завершимо розглядом *диспозиційної теорії особистості*, розробленої Б.А. Ядовим. Провідною характеристикою особистості визнається її *диспозиція*, тобто схильність до певного сприйняття умов діяльності та певної поведінки в цих умовах. Диспозиції особистості утворюють своєрідну *ієрархічно організовану систему*. *Вершину ієрархії* (вищі диспозиції) утворюють загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій як продукт впливу загальних соціальних умов. *Середній рівень* (середні диспозиції) складає система узагальнених соціальних установок на різноманітні соціальні об'єкти та ситуації. *Нижчий рівень* (нижчі диспозиції) утворюють ситуативні соціальні установки як готовність до оцінки та дії у конкретних умовах діяльності на мікросоціальному рівні.

Взаємодіючи між собою рівні диспозиції характеризують соціальну поведінку особистості залежно від підсумкового стану її

готовності до певного способу дій. При цьому вищі диспозиції як найбільш стійкі та відповідні вищій стабільності загальних соціальних умов діяльності особистості (вони відбивають стійкі ознаки життя великих соціальних спільностей) активно впливають на диспозиції нижчих рівнів. Разом з тим, нижчі диспозиції (ситуативні соціальні установки) на відміну від вищих, і середніх (узагальнених соціальних установок) мають відносну самостійність. Це забезпечує гнучкість *адаптації особистості* до змінних умов діяльності за збереження стійкої цілісності її вищих генеральних диспозицій. Таким чином, останні регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості, а диспозиції інших рівнів – поведінку у тій чи іншій конкретнішій сфері діяльності, спрямованість вчинків щодо певних соціальних об'єктів та ситуацій. Зазначимо, що роль провідної диспозиції бере на себе та (або ті) з них, яка найбільше відповідає даним умовам, цілям діяльності та потребам, що актуалізуються.

В сучасній зарубіжній соціології особистість розглядається в межах спільної *методологічної платформи – гуманістичної перспективи в соціології*. На цій платформі об'єднані наукові школи і напрями: *символічний інтеракціонізм* (Дж. Мід, Ч. Кулі, Г. Брумер та ін.), *феноменологічна соціологія* (А. Шютц), *драматургічна соціологія* (Е. Гоффман), *етнометодологія* (Г. Гарфінкель), *розуміюча соціологія* (В. Дільтей, М. Вебер).

Не розкриваючи далі зміст вітчизняних концепцій особистості (оскільки вони тією чи іншою мірою відображають поєднання вже розглянутих вище концепцій), відзначимо їх угруповання за двома основними напрямками:

- *інтраіндивідуальний підхід*, що зосереджує свою увагу на вивченні типових рис, установок та властивостей особистості;
- *інтеріндивідуальний (міжособистісний) підхід*, у якому головний акцент робиться на дослідженні закономірностей міжособистісних відносин людей при виконанні ними різних соціальних ролей.

Слід наголосити, що у сучасній вітчизняній соціології спостерігається тенденція до об'єднання обох підходів. Це створює сприятливі передумови соціального моделювання особистості, прогнозування тенденцій розвитку взаємодії особи і суспільства.

Порівняльний аналіз основних соціологічних теорій та концепцій особистості дозволяє виділити коло *провідних проблем* цього напрямку соціологічної науки. До них відносять: формування

особистості та розвиток її потреб у нерозривному зв'язку з функціонуванням та розвитком спільностей; вивчення закономірностей її взаємозв'язків та взаємодії із суспільством, з групою; проблеми регуляції та саморегуляції соціальної поведінки особистості та ін.

Звернемо увагу, що для дослідження проблем особистості соціологія використовує ряд *соціологічних категорій*: структура особистості, соціальна активність, адаптація, соціалізація, норми, інтереси, мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, установки, поведінка, діяльність, типи особистості та інших. Однією з найважливіших, у тому числі, є *структура особистості*, тобто сукупність найважливіших елементів особистості, взаємодія між якими реалізують її сутність.

У сучасній соціології намітилося кілька підходів до вивчення *структури особистості*.

Один з них можна визначити як *"культурологічний (або культурно-діяльнісний)*. Найважливішими компонентами структури особистості, згідно з останнім, є пам'ять, культура і діяльність. *Пам'ять* розуміється як система знань, які особистість засвоїла, інтегрувала в процесі життєвого шляху. Як у вигляді наукових, так і повсякденних знань, ті та інші оформлені в залежності від характеру цілей, яких досягає особистість. Культура особистості розглядається як сукупність соціальних норм і цінностей, якими керується індивід у процесі практичної діяльності та соціальним середовищем щодо реалізації своїх потреб та інтересів.

Наступний підхід позначається як *нормативний*. Його сутність полягає у виділенні сукупності найважливіших рис ідеальної особистості, до досягнення яких слід прагнути. Такими нормативними елементами структури особистості є світогляд, духовне багатство, моральність. Ними володіли, наприклад, так звані "особи комуністичного типу", "всебічно розвинені особи" та ін. Однак, такі підходи мало придатні для реальної виховної роботи.

І, нарешті, *функціональний підхід*, сутність якого у виділенні як структурних елементів тих якостей особистості, якими вона наділена як реальний суб'єкт життєдіяльності. Такими елементами, завдяки яким особистість функціонує у навколишньому світі, є: соціальний статус, соціальна роль та спрямованість.

Під *соціальним статусом* особистості в соціології розуміють її співвідносне становище у суспільній структурі. Вживання поняття

"соціальний статус" у соціологічному сенсі пов'язують з англійським істориком *Г.Д.С. Мейном*, а розвиток соціологічних теорій соціального статусу - з іменами *Р. Лінтона*, *Ф. Мерілла*, *Т. Шібутані*, *Р.Г. Тернер*.

У західній соціології соціальний статус визначає становище особи у суспільстві відповідно за віком, статтю, походженням, добробутом, професією, кваліфікацією, освітою, сімейним становищем. У марксистській літературі, поряд із соціальними статусами, що відповідають класовій структурі суспільства (робочий клас, селянство та інтелігенція) виділяються професійно-кваліфікаційна, соціально-територіальна (поселенська) та соціально-демографічна структури та відповідні соціальні статуси.

Усі соціологічні теорії соціального статусу визнають виконання індивідом, що займає статус, певної соціальної ролі.

Під *соціальною роллю* в соціології, як правило, розуміють нормативний зразок поведінки індивіда відповідно до займаної ним соціальної позиції (соціальним статусом) та виконання ним відповідних функцій. З соціальною роллю зазвичай пов'язують певні правничий статус та обов'язки індивіда. Ступінь реалізації ролей залежить не тільки від їхнього змісту, а й від можливостей та якостей самого індивіда. У разі невідповідності між роллю та набором якостей особистості можливе виникнення соціального конфлікту. Причиною виникнення може бути також невідповідність (протилежність) рольових вимог одночасно виконуваних індивідом ролей.

*Спрямованість особистості*, на відміну від двох попередніх структурних елементів, є суб'єктивна характеристика особистості, яка розкриває її ставлення як до навколишньої дійсності, так і до самої особистості.

Можна говорити про три аспекти соціальної спрямованості:

I. *Ідейно-політична (ідеологічна)*, що виявляється у відношенні до ідеологій, класів, наук, держав, спільнот та політичних організацій.

II. *Соціально-культурна*, що виражається у відношенні до різної соціальної діяльності, умов життя, різних сторін культури, а також до сім'ї та інших малих соціальних груп.

III. *Моральна*, що виявляється у моральних орієнтаціях та відносинах до системи морально-етичних норм та цінностей.

Слід зазначити, що спрямованість особистості проявляється стосовно інших як сукупність особистісних якостей індивіда, які

характеризують його потреби, інтереси, ідеали, прагнення, цінності, переконання та ін.

На завершення ознайомлення з соціальною структурою особистості підкреслимо, що вона є сукупністю стійких зв'язків між елементами, що реалізуються в процесі її формування, діяльності та спілкування. Тому дослідження соціальної структури особистості є першоосновою будь-якого її соціологічного вивчення, зокрема дослідження соціальної типології.

*Соціальна типологія особистості* – це сукупність наборів та сутнісних рис особистості, згрупованих за ознаками їхньої зумовленості чи співвіднесеності.

*Типологізацію*, на думку *Є.І. Головахи*, можна визначити як процес виділення (а виділені типи – як результат) сукупності елементів об'єкта дослідження, що здійснюється на підставі аналізу ознак цього об'єкта: виділення серед них найбільш значущих (суттєвих): обґрунтування значущості виділеної ознаки, групування всієї сукупності елементів об'єкта на підставі суттєвої ознаки (або сукупності ознак). Головне завдання типології зводиться до пошуку суттєвих ознак, що визначають внутрішні закони розвитку об'єкта і його закономірні зв'язки з іншими об'єктами зовнішнього світу [10, С. 189-195].

В процесі взаємодії людини в оточуючому соціальному середовищі ті чи інші "набори" особистісних характеристик проявляються у виникненні типових характеристик людини – *соціальних типів* за певною ознакою – *критерієм*.

Так, *Е. Шпрангер*, типологізуючи людську індивідуальність за ціннісно-орієнтаційною спрямованістю людини, виділив шість *ідеальних типів*: – "економічна" людина господарства, "теоретична" людина науки, "естетична" – людина мистецтва, "соціальна" людина любові та самовіддачі, "політична" людина влади і "релігійна" людина.

Серед соціальних типів особистості виділяють:

- історичний, відповідний конкретно-історичним типам суспільства;
- класовий, що відображає класову приналежність;
- національний, зумовлений історичними умовами життя та розвитку нації, народу;

- професійний, що включає засоби виробництва або інші риси особистості, сформовані під впливом специфіки умов та змісту праці різних професій.

Розрізняють також типи особистості:

- базисний, що володіє найбільш поширеними в даному суспільстві рисами;
- нормативний, що поєднує ті необхідні для життєдіяльності суспільства якості, для формування яких склалися реальні умови;
- ідеальний, сукупність рис якого суспільство проголосило своєрідним еталоном.

Слід визнати, що захоплення типологізацією особистості, орієнтація у вихованні на такий далекий і недосяжний ідеал як "особистість комуністичного типу" відповідало вирішенню виховних завдань у суспільстві. Відрив від реальної дійсності, схематизм і нежиттєвість низки форм виховання, формування подвійної моралі – лише деякі наслідки подібного підходу.

Процес демократизації в українському суспільстві, заснований на принципах політичного та економічного плюралізму, попри всю непослідовність створив передумови для формування *демократичної свідомості* суспільства та особистості. Проте суперечності переходу від тоталітарної системи до демократії зумовлюють переважання "перехідного типу" особистості, який характеризується *амбівалентністю* – двоїстим, суперечливим ставленням до перспективи розвитку суспільства.

Свідомість *амбівалентної особистості формується* з двох складових – демократичних ціннісних уявлень, з *одного боку*, і тоталітарних орієнтацій, породжених у жорсткій нормативній системі закритого суспільства – з *іншого*. Комбінація цих складових утворює типологію амбівалентності особистості.

*Конформно-амбівалентний тип особистості.* Для нього є характерним некритичне прийняття будь-яких соціально-політичних альтернатив, а також підтримка політичних рішень, лідерів і організацій, які взаємно виключають одна одну. Конформно-амбівалентна свідомість не може зберігатися довго без руйнівних соціальних та психологічних наслідків для особистості і суспільства. Підтримка по-своєму стабілізуючого суспільство конформно-амбівалентного типу свідомості призводить до дедалі ширшого розповсюдження протилежної амбівалентній реакції – негативізму.

*Нігілістично-амбівалентний тип особистості.* Схильний до заперечення будь-яких альтернатив суспільного розвитку, до негативізму у ставленні до будь-якої організованої політичної сили. Переважання таких реакцій призводить до відмови від політичного життя в усіх його формах, крім стихійного висловлювання невдоволення та протесту.

Вражаючою ілюстрацією вияву цього типу свідомості є дані досліджень, проведених протягом 90-х років Інститутом соціології НАН України, під час яких більшість громадян України негативно оцінили і попередній, і сучасний, і навіть майбутній уряди щодо наслідків їхньої діяльності й потенціалу розв'язання соціально-економічних проблем України.

Нігілістично-амбівалентна свідомість чинить опір будь-яким спробам вивести суспільство з кризи перехідного періоду, стихія її – це поглиблення кризи, постійне підкидання хмизу до тліючого багаття незадоволення всім й усіма. Притаманний в стабільному суспільстві лише малій частці люмпенізованих та маргінальних верств, цей тип свідомості за умов затяжної кризи, набуває масового поширення. Знайшовши ідеологічну доктрину в нехитромудрому лозунгу "чим гірше, тим краще", він перетворюється на стихію руйнування матеріальних і духовних засад суспільного життя.

*Мозаїчно-амбівалентний тип особистості.* Характеризується суперечливим поєднанням елементів демократичної свідомості, яка формується, та тоталітарних структур, що поступово руйнуються. До того ж основний конфлікт мозаїчної свідомості полягає в суперечності між демократичним ідеалом та реальними темпами і масштабами демократизації, що породжує намагання будь-якими засобами прискорити процес демократичного оновлення, у тому числі й засобами з добре засвоєного тоталітарного арсеналу – посиленням боротьби з "ворогами демократії".

Мозаїчна свідомість здається найбільш гнучкою, здатною у міру руйнування ідеологічних стереотипів минулого до сприйняття демократичних норм. Переважання того чи іншого типу свідомості зумовлює і можливий варіант розвитку суспільства: до авторитарної влади, до бунту та диктатури або до демократичної еволюції.

Розглянувши соціальні типи особистості, притаманні перехідному типу суспільства, ми усвідомлюємо, що виділені ці типи за ознаками сприйняття соціально-політичного середовища. В той же час виділені типи особистості можуть, на нашу думку, слугувати

певним орієнтиром щодо соціально-економічної сфери. Адже людина, яка "родом з тоталітаризму" саме через владні відносини сприймає своє життя, життєдіяльність у всіх сферах суспільства. В тому числі і в економічній сфері. Так проявляється заполітизованість "людини-гвинтика", притаманна в тій чи іншій мірі кожній з форм амбівалентного типу особистості. Наявність специфіки соціального типу особистості в перехідному суспільстві слід враховувати, "приміряючи" до неї модель "соціально-економічної людини", яка розробляється в підходах щодо розуміння людини в соціології.

У зв'язку з цим важко не погодитися з соціологами, які відносять особистість до специфічного об'єкта соціології, в якому соціальне часто переплітається з психологічним. Тому, вивчаючи особистість, соціолог змушений доповнювати традиційні соціологічні методи психологічними та іншими, які розширюють можливості пізнання. Доводиться звертатися до інших галузей гуманітарного знання. Не слід забувати, стверджує *Я. Щепанський*, що "з точки зору загальної теорії поведінки індивіда та поведінки спільності біологічні, а особливо біопсихічні, рушійні елементи особистості та їх психологічні механізми важливі, і соціолог не може нехтувати їх знанням".

Справді, людина має властиві всім живим організмам біологічні, чи життєві потреби, отримані разом із організмом, спадковими, які не залежать від свідомості та особистого досвіду. Ці потреби і становлять, за визначенням *П. Сорокіна*, "біологічні чинники поведінки та життя людей". Кожна незадоволена біологічна потреба "наказово вимагає задоволення, подібно до пари, штовхає людину до ряду дій і вчинків, спрямованих на її задоволення" [9, С. 185].

Не викликає сумнівів, що "біологічні основи та фактори особистості" слід враховувати і при соціологічному дослідженні проблем виховання, безпосередньо пов'язаних з управлінням та самоврядуванням, поведінкою особистості. Очевидно, суб'єкт-об'єкт виховання слід розглядати у поєднанні всієї сукупності його характеристик – біологічних, психологічних і соціологічних. Очевидно, що йдеться про дослідження людини як біопсихосоціальної істоти.

#### **4.4. Людський капітал: розвиток через виховання**

Одним з напрямів і результатів поглиблення соціологічного дослідження особистості стала поява *теорії людського капіталу*, яка



пов'язана з ідеями американського економіста початку ХХ ст. *І. Фішера*. Він запропонував вважати *капіталом* все, що відповідає критерію генерування потоку прибутків протягом визначеного часу, при цьому будь який прибуток є продуктом якогось різновиду капіталу. За такого розуміння капіталом є будь-який запас благ, що може накопичуватись, а його корисне використання продовжується протягом значного періоду і приносить прибуток. Виходячи з цього, людські здібності, знання та навички, рівень культури та вихованості також необхідно визнати специфічною формою капіталу, бо вони є особистісною власністю кожного індивіда, забезпечують йому отримання більш високого прибутку в майбутньому за рахунок відмови від частки поточного споживання, вимагають для свого формування від індивіда та суспільства значних витрат, мають властивість накопичуватись і рахуються як певний запас.

Формування сучасної *теорії людського капіталу* та виділення її в самостійну *соціологічну течію* на кінець 1950-1960 рр. пов'язують з представниками чиказької школи *Т. Штульманом* та *Р. Беккером* [4, С. 145-157].

В сучасній соціології *людський капітал*, за звичай, розуміють як сформований завдяки інвестиціям і накопичений людиною певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, рівня культури і вихованості, мотивацій, які доцільно використовуються в тій чи іншій галузі суспільного виробництва, сприяють зростанню ефективності праці і тим самим впливають на зростання заробітків (прибутків) людини.

Людина розвивається і зростає на основі *інвестицій*, як в суспільному секторі економіки через ринковий механізм, так і в індивідуальному – в розумінні витрат часу та зусиль на виховання, накопичення особистих знань, навичок, досвіду. Зрозуміло, що особистісні витрати включаться в суспільні через активну діяльність їх власників.

Інвестиції в людський капітал мають ряд *особливостей*.

1. Зиск від інвестицій в людський капітал безпосередньо залежить від терміну життя його носія. При цьому ефект інвестиції тим сильніший, чим раніше, якісніше і довготриваліше вона реалізується.

2. Людський капітал може як накопичуватись, так і старіти. Старіння обумовлюється як віковими змінами людського організму,

так і моральними, пов'язаними зі старінням та зменшенням цінності отриманої освіти.

3. Людській капітал зростає із активністю трудової діяльності, та різко зменшується із досягненням верхньої межі працездатного віку.

4. В процесі формування людського капіталу зростає його вплив на заробіток обох: хто навчається і хто вчиться.

5. Критерієм інвестування в людській капітал вважають їх доцільність та економічна необхідність.

6. Характер та види інвестування в людину обумовлені історичними, національними, культурними особливостями і традиціями.

7. Інвестиції в людський капітал є найбільш вигідними з позиції як окремої людини, так і суспільства в цілому [5].

В *структурі інвестицій* в людський капітал найважливішими є вклад в *науку* як рушій науково-технічного прогресу, *освіту*, яка визначає інтелектуальний потенціал суспільства, та *здоров'я* як запорука продовження тривалості життя носіїв людського капіталу та його функціонування. До цієї структури варто внести *виховання* як підґрунтя самореалізації людини.

Основними *показниками* активів людського капіталу є середня тривалість життя населення, рівень його освіти та реально валовий продукт на душу населення. Інтегрованим показником є *Індекс людського розвитку*, який розраховується як середнє виважене довголіття, освіченості та матеріального боагополуччя. Завдяки такому індексу економічний розвиток країни оцінюється за принципом: розвиток для людей, а не люди – для розвитку.

*Відтворення людського капіталу* відбувається циклічно, здійснюючи функціональний колообіг, реалізуючись у життєдіяльності його носія – людини.

Виявлено сім *стадій* такого колообігу:

1. Інвестування в людину шляхом конкретних вкладів.
2. Накопичення людиною необхідного творчого потенціалу.
3. Виникнення накопиченого потенціалу в процесі праці, що призводить до зростання її ефективності.
4. Зростання прибутків людини та отримання інших ефектів.
5. Зростання рівня споживання і підвищення якості життя людини.
6. Підвищення мотивацій, зацікавленості в нових інвестиціях.

## 7. Нове інвестування в людину.

Сукупність функціональних обігів утворюють загальний обіг індивідуального людського капіталу, що з'єднується в єдиному процесі суспільного відтворення з іншими індивідуальними капіталами, утворюючи *загальний обіг сукупного людського капіталу* [5, С. 62-63].

Таким чином, теорія людського капіталу, що зароджувалась в надрах економіки, набула широкого впливу в соціологічних науках, зокрема в соціології виховання. Ця теорія дозволяє порівнювати ступінь соціально-культурного розвитку як окремих суспільств, так і певних сфер суспільства та його інститутів, спрямованих на людину, зокрема освіти, охорони здоров'я, науки, культури і виховання. В рамках теорії людського капіталу набули пояснення структура розподілу особистісних доходів, вікова динаміка заробітків, нерівність в оплаті чоловічої та жіночої праці. Освітні і виховні інвестиції стали оцінюватись як джерело економічного зростання не менш важливі ніж звичайні капіталовкладення. Звернемо увагу, що науковці вирізняють чотири *різновиди капіталу*: 1. Приватний речовий капітал. 2. Індивідуальний людський капітал. 3. Колективний капітал в різних формах державної, муніципальної чи колективної власності. 4. Суспільний інтелектуальний капітал (знання, інформація, рівнодоступні всім членам суспільства). Така типологізація сучасного капіталу суттєво розширює евристичний потенціал соціології виховання для дослідження його структурних та організаційних елементів.

## Резюме

1. Як суб'єкта-об'єкта будь-якої діяльності та поведінки соціологія вивчає особистість, спираючись не так на індивідуальні особливості людини, як на її соціальне оточення – соціальну систему, у яку вона включена, та її соціальні ролі. Концептуально ці дослідження описуються різноманітними теоріями особистості, які зводяться до двох основних напрямів: інтеріндивідуального, що базується на закономірностях міжособистісних відносин людей, і інтраіндивідуального, що орієнтується на вивчення типових характеристик, установок і якостей особистості.

2. У дослідженнях проблем особистості соціологія спирається на такі основні категорії: структура особистості, соціальна активність, адаптація та соціалізація, норми, інтереси, потреби, цінності, установки, поведінка, діяльність, типи особистості та ін. Проте використання лише соціологічного наукового апарату не дозволяє досить повно врахувати у поведінці вплив біологічних і психічних чинників, що вимагає дослідження людини як суб'єкт-об'єкта виховання в сукупності всіх її властивостей і рис.

3. Існуючі концепції дослідження людини можна звести до трьох підходів: біологізаторський, що переоцінює значення біологічного в людині; соціологізаторський, абсолютизуючий значення соціального та біосоціального, що прагне об'єднати ці напрямки. Проте всі вони не дають достатньо ясного уявлення про механізми взаємодії в людині біологічної та соціальної, її вплив на поведінку, діяльність та виховання.

4. Переважаючим у дослідженнях проблем виховання є системний підхід, у якому людина сприймається як жива, відкрита, соціально інтегрована, саморегульована, багаторівнева система. Взаємодія всіх рівнів людини – структурного, функціонального, психічного, свідомого та поведінково-діяльнісного, що відбувається під впливом соціального середовища, дозволяє пояснити механізми взаємовпливу та переплетення в ній біологічного, психічного та соціального. Це утворює основу системного дослідження поведінки людини, отже, і можливостей впливу на неї, зокрема і шляхом виховання.

5. Соціологічний підхід до вивчення особистості спирається не так на індивідуальні особливості людини, як на її соціальне оточення – соціальну систему, куди вона включена, і соціальні ролі, які вона у ній виконує. У рамках загального соціологічного підходу об'єднано низку концептуальних підходів до розуміння особистості як специфічного утворення, що виводиться з тих чи інших соціальних факторів, що виділяються як головні.

6. Соціальна структура особистості є сукупність стійких зв'язків між елементами (соціальний статус, соціальна роль, соціальні типи), що реалізуються в процесі її формування, діяльності та спілкування.

7. В сучасній соціології людський капітал, розуміють як сформований завдяки інвестиціям і накопичений людиною певний запас здоров'я, знань, навичок, вихованості, здібностей, мотивацій, які доцільно використовуються в тій чи іншій галузі суспільного виробництва, сприяють саморозвитку особистості, зростанню ефективності праці і тим самим впливають на зростання заробітків (прибутків) людини.

8. В структурі інвестицій в людський капітал найважливішим є вклад в науку, як рушій науково-технічного прогресу, освіти, яка визначає інтелектуальний потенціал суспільства, виховання, яке сприяє духовному розвитку особистості, збереженню культури суспільства та здоров'я, як запоруки продовження тривалості життя носіїв людського капіталу та його функціонування.

### **Запитання для самоконтролю**

1. Охарактеризуйте основні підходи щодо розуміння людини в соціології виховання.
2. Розкрийте базові наукові принципи розуміння сутності і поведінки людини.
3. В чому сутність біологізаторського, соціологізаторського і біосоціального підходів щодо розуміння людини?
4. Опишіть концепцію розуміння людини як живої, багаторівневої, біопсихосоціальної системи.
5. Визначте поняття «структура особистості».
6. В чому різняться нормативний та функціональний підходи до розуміння структури особистості?
7. Охарактеризуйте особистість перехідного типу та його прояви в сучасному суспільстві.
8. Розкрийте сутність людини як суб'єкта виховного процесу.
9. Визначте поняття «людський капітал», розкрийте сутність основних елементів його структури.
10. В чому особливості інвестування в людський капітал?

## Список використаної та рекомендованої літератури

1. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. – М.: Когито-Центр, 2000.
2. Амосов Н.М. Мое мировоззрение //Вопросы философии. – 1992. - №6.
3. Губерський Л. та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світогляд. аналіз / Гудерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
4. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т.7: Человек Индивид. Личность. – М., 2005.
5. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренкова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: Формирование, оценка, эффективность использования. – Спб.: Наука, 1999.
6. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность? – М.: 1983.
7. Лукашевич М.П. Соціологія особистості: опорний конспект лекцій. - К., 2004.
8. Пилипенко В.Є. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура. - К., 2005.
9. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994.
10. Соціологія / За ред. С.О. Макеєва. – К., 1999.
11. Хомич И.М. Человек – живая система: Естественно научный философский анализ. – Минск: Беларусь, 1989.
12. Fisher I. Nature of Capital and Income. L.1927.
13. Ядов В.А. Личности поведение // Социология: Словарь-справочник. – Т.2: Отдельные отрасли социологического знания / Отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: 1990.

## **Розділ 5. ПОВЕДІНКА ЛЮДИНИ ЯК ОБ'ЄКТ І РЕЗУЛЬТАТ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Представляти відмінності у підходах до вивчення поведінки людини у філософії, педагогіці, психології, соціальній психології та соціології.
2. Визначати поведінку як соціологічне поняття та вміти пояснити його відмінність від категорій "дія", "діяльність".
3. Пояснювати, у чому проявляється обмеженість сучасних поглядів на поведінку людини.
4. Розуміти зміст системи поглядів П. Сорокіна на поведінку людини.
5. Усвідомлювати суть системно-структурного підходу до вивчення поведінки людини. Вміти обґрунтувати його переваги для соціологічних досліджень проблем виховання.
6. Здійснювати порівняльний аналіз головних теоретичних концепцій моделювання поведінки людини.
7. Пояснювати сутність інтегральної моделі поведінки людини.

*Логіка викладання матеріалу:*

*5.1. Поведінка людини: обмеженість моністичних підходів.*

*5.2. Плюралістичний підхід до розуміння поведінки людини (За П. Сорокіним).*

*5.3. Системно-структурний підхід до поведінки людини.*

*5.4. Інтеграційна модель поведінки людини.*

*Основні поняття: поведінка людини, моністичний підхід, плюрастичний підхід, парадигма, інтеракція, системно-структурний підхід, гомеостаз, модель поведінки, адаптація, соціалізація, метаболізм.*

### **5.1. Поведінка людини: обмеженість моністичних підходів**

Як вже з'ясувалося в попередніх розділах, особистість, людина, її сутність та структура цікавлять соціологію виховання з позицій можливості впливу на формування тих чи інших властивостей і характеристик, схвалених суспільством у вигляді норм, цінностей, ідеалів. Разом з тим наявність цих властивостей і характеристик не

вичерпує цілей виховання. Важливо, щоб вони проявилися у реальних вчинках, діях, поведінці. Іншими словами, *виховання* передбачає цілеспрямований вплив на поведінку людини для вироблення навичок, стереотипів, що схвалюються в даному суспільстві. Для цього необхідні наукові знання про механізми людської поведінки.

*Поведінку людини*, як відомо, вивчає низка наук, кожна під своїм кутом дослідження. *Філософія* розглядає поведінку людини як процес її взаємодії з навколишнім середовищем, заснований на сприйнятті, зберіганні та перетворенні інформації з метою самозбереження та взаємного пристосування людини та середовища.

Подібне найбільш узагальнене розуміння поведінки дає *методологічні орієнтири* у його дослідженні, спрямовує на активний характер поведінки людини, підкреслює її зумовленість впливом довкілля, містить орієнтації на адаптивні механізми поведінки. Ці методологічні передумови реалізуються у дослідженнях поведінки людини іншими науками: психологією, педагогікою, соціальною психологією, соціологією.

Найбільші дослідження поведінки людини проводяться *психологами*. Деякі з них, прихильники *біхевіоризму*, висунули положення про те, що саме поведінка людини, а не її свідомість має бути предметом психології. В основі біхевіоризму лежить розуміння поведінки людини та тварин як сукупності відповідей (реакцій) на вплив середовища (стимулів). Таким механізмом пояснювалися і всі суспільні процеси. Характерно, що не визнавалося наявність якихось внутрішніх психологічних ланок, які опосередковують відповіді людини. Будь-яка поведінка пояснювалася жорсткою схемою "стимул – реакція". Згідно з таким розумінням, деяка кількість вроджених "схем поведінки" людини існує від народження. Потім шляхом закріплення успішних реакцій багаторазовими повтореннями формується набір автоматизованих реакцій як складних "*репертуарів поведінки*". Зрозуміло, що при такому підході надмірно спрощується поведінка людини, та й сама вона виглядає дещо примітивно: як би не має психіки, свідомості, схожа більше на тварину.

Спроби уникнути цих недоліків були здійснені прихильниками *необіхевіоризму*, які до схеми "стимул – реакція" додали опосередковувану ланку - *спонукання, установки, пізнавальні феномени*. Типовою теорією такого типу є *теорія соціального обміну* (Дж. Хоманс, П. Блау, Д. Адам). Поведінка людини регулюється



системою "виплат" (реакцій), якими вона відповідає на ті чи інші нагороди (стимули). Вдалий обмін закріплюється у стереотипах поведінки, невдалий – відкидається. І хоча при цьому визнавалося, що між стимулом і реакцією існує та сама "опосередкована ланка", дослідженню об'єктивними методами (психологічними, соціологічними) воно, як вважалося, не піддавалося.

У радянській психології термін "*поведінка*" найчастіше використовувався для характеристики активності живих істот (переважно тварин). Для визначення поведінки людини, яка на відміну від поведінки тварин "вже з ранніх років регулюється досвідом всього людства і вимогами суспільства...", "... у психології вживається особливий термін - *діяльність*". "Поведінка людини, – наголошується у довідковому виданні з психології, – завжди суспільно обумовлена і набуває характеристик свідомої, колективної, цілеспрямованої та творчої діяльності".

Основною необхідною ознакою діяльності виступає "*усвідомлення мети*". У тих випадках, коли ця ознака відсутня, немає і діяльності в людському сенсі слова, а має місце імпульсивна поведінка. На відміну від діяльності імпульсивна поведінка керується безпосередньо потребами та емоціями. Вона виражає лише афекти та потяги індивіда і тому має егоїстичний, антигромадський характер.

Як бачимо, і тут поведінка особистості досить жорстко зумовлена впливом суспільства, а провідна ланка в цій поведінці у вигляді "*усвідомлення мети*" чимось нагадує "опосередковану ланку" в теорії необіхевіоризму. Відмінність, швидше, у міру усвідомлення мети поведінки, надання їй ідеологізованої форми як суспільно схвалюваних цілей діяльності.

Значне місце дослідженням поведінки людини та шляхів впливу на неї приділяє *педагогіка*. Деякі автори стверджують, що в частині досвіду дослідження людини та її діяльності педагогіка "багатша за всі науки про людину сьогодні...". Ґрунт для такого бачення мети педагогіки, мабуть, є. *З одного боку*, це одна з найдавніших наук, витoki якої сягають часів *Сократа*. *З іншого боку*, її предмет – виховання людини – охоплює дуже широке коло проблем. У спеціальному педагогічному сенсі виховання розуміється як "процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві".

Як видно з визначення, *вплив на поведінку* займав у змісті педагогіки тоталітарного режиму не чільне місце, та й рейтинг його серед інших напрямів виховного впливу не дуже високий. Одним із пояснень такого становища може бути соціальне замовлення суспільства на виховання в людині насамперед ідейно-політичної орієнтованості: вірності комуністичним ідеям і відданості правлячій партії. Поряд із політичним послухом за допомогою виховання здійснювалася підготовка людей до трудової та іншої корисної діяльності в суспільстві, до виконання різноманітних соціальних функцій. Іншими словами, йшлося про виховання *людини-функціонера*, "людини-гвинтика". Його головною функцією вважалася суспільно корисна діяльність, що знайшло відображення і в орієнтаціях наук про людину, в тому числі і педагогіки, на вивчення *саме діяльності*. Для поведінки людини як форми її життєвої активності залишалася мало місця й у житті, й у науці.

Слід зазначити, що з демократизацією нашого суспільства намітився відхід від колишніх орієнтирів у вихованні. З'являються погляди на педагогіку як на науку про управління поведінкою людини, що спирається на знання педагогічних та інших законів. "... Педагогіка, - стверджує *В.І. Слущкий*, - це наука, що вивчає об'єктивні закони розвитку людини в суспільстві, що пояснює поведінку людини та що дає конкретні рекомендації щодо застосування цих законів...".

У вітчизняній *соціальной психології* поведінка сприймається як діяльність, "що має природні передумови, по суті, суспільні" і орієнтована переважно соціальними потребами, нормами та правилами спільного життя людей, системою соціальних та культурних ролей, мовою та іншими мислячими системами. Протікає ця діяльність в умовах взаємодії з факторами фізичного та соціального середовища. Навчання повсякденній поведінці як "здатності взаємодіяти із суспільством і предметним світом" здійснюється через участь у різноманітних життєвих ситуаціях. Таке трактування поведінки перегукується з соціологічним завдяки близькості цих наукових дисциплін.

У *соціології* поведінка особистості сприймається як зовнішньо спостережувальні вчинки, дії індивідів, їх певна послідовність. Усі вони однак зачіпають інтереси інших людей, колективів, груп, спільностей і цим надають поведінці соціальний сенс. При цьому

йдеться лише про осмислену поведінку, в якій людина бере участь як розумна істота, тобто досить свідомо.

*Усвідомлення* поведінки людини відбувається шляхом *смыслепродукування*. Взаємозв'язок між поведінкою і смыслепродукуванням можливо зрозуміти, спираючись на думку відомого представника символічного інтеракціоналізму *Т.Уілсона* щодо співіснування в історії соціології двох *парадигм* (*нормативної* та *інтерпретативної*), яке відображало співвідношення особистого та соціонормативного смыслепродукування [Цит. за 6, С. 8-11].

В рамках *нормативної парадигми смыслепродукування* розглядається в якості механізму соціальної системи, що обумовлений існуванням надособових *патернів* (символів, значень та цінностей), що лише відтворюються в якості примусових соціальних фактів і підлягають інтеріоризації індивідом. Такої думки, дотримувався зокрема, *Парсонс*, який виводив смыслепродукування із системи колективних символів, передзаданій індивідній інтеракції.

"Соціальна система, – вважав він, – складається із множини індивідуальних факторів, що взаємодіють одне з одним в ситуації, що має, в найменшій мірі, фізичний аспект та аспект зовнішнього середовища; акторів, які мотивовані згідно тенденції до оптимізації задоволення і чие відношення до обставин (і одне до одного в тому числі) визначається та здійснюється у відповідності із системою структурованих культурою колективних символів" [3].

Нормативна парадигма керується, отже, принципом інклюзії символічних конститuent соціальної системи в розгортання смыслепродукуючої активності індивідом.

Практично, індивід взагалі виключається із процесу творення кодів соціальної системи, а отже, звертається до соціальної системи лише на її мові.

Другим способом розуміння механізмів смыслепродукування виступає *інтерпретативна парадигма*, в якій культурно значущі символи щоразу піддаються варіативному перебору індивідами, що привносять особисту оцінку ситуації.

"Інтеракція, — відзначає *Х. Абельс*. коментуючи аналітичну модель *Д.Г. Міда* в рамках інтерпретативної парадигми — не є умовою, в якій виявляються соціологічні детермінанти поведінки, а являє собою взаємопов'язану поведінку її учасників. Тому інтеракція є процесом, який сам формує людську поведінку. Висловлюючись

простіше, люди в процесі інтеракції мають звертати увагу на те, що робить або має зробити інша людина [1, С. 54].

Розглядаючи смислопродукування як зміст і результат поведінки, слід визнати, що в соціологічних моделях поведінки людини не вдається "примирити" макро- та мікроаналітичні продукти в дослідженні соціальної реальності. До останнього часу відбувається домінування нормативної парадигми і в соціології виховання, що суттєво обмежує можливості виявити соціальні механізми поведінки. Як вірно зазначає *Т.М. Дридзе* "Зречення "людини, що живе" (*homo vivens*) на користь суспільного цілого, структурні елементи якого підігнані один до одного невідомо ким; зведення індивіда до деякої абстракції, а управління соціальною реальністю – до прерогативи "природних законів" призвело до того, що було проігноровано основне джерело соціальної динаміки – ключова фігура повсякденних соціальних драм, яка визначає спрямованість та особливості розвитку земної цивілізації".

За таких обставин зростає нагальна потреба в *загальнонауковій парадигмі соціального пізнання й дії*, яка б "вела відлік соціальності" не від суспільного цілого, а від людини родової (*homo vivens* – "людини, що живе"), чий життєвий світ невіддільний від середовища її проживання в повному об'ємі інгредієнтів, що складають її субстрат. Витоки соціальності і соціальної динаміки полягають, на думку *Т.М. Дридзе*, у вітальній потребі відтворення цього взаємозв'язку, підтримуючи який люди асоціюються в співтовариства, створюють норми співжиття та соціальні інститути й організації, що опосередковують та координують їх взаємодію [8, С. 13].

Отже, невизначеність соціологічного розуміння сутності та механізмів комунікаційної поведінки витікає з наявності різних підходів щодо дослідження родового поняття – поведінки людини, що, в свою чергу, вимагає звернутися до уточнення соціологічного розуміння поведінки людини (нагадаємо, що ми раніше обґрунтовували доречність використання цього поняття "людина" як синоніма поняття "особистість", що поширюються і на поведінку людини).

У соціології *поведінка особистості* розглядається як зовнішньо спостережувані вчинки, дії індивідів, їх певна послідовність. Усі вони так чи інакше торкаються інтересів інших людей, колективів, груп, спільнот і тому надають поведінці соціального змісту. При цьому

йдеться лише про *свідому поведінку*, в якій людина бере участь як розумна істота, тобто досить усвідомлено. Поведінку слід відрізнити від близьких соціологічних категорій "*дія*" і "*діяльність*".

До *дій* належать лише *деякі види поведінки*, яким властиві навмисність, осмислені комплекси вчинків, що розпочаті для досягнення певної мети, а також ті, що пов'язані з добором засобів, які забезпечують, як переконані ті, хто діє, досягнення мети.

Від *діяльності* поведінка людини відрізняється тим, що остання є лише зовні спостережуваною стороною діяльності, її проявом, що не завжди розкриває зміст діяльності, ступінь засвоєння її суб'єктом.

Категорія "*діяльність*" є способом існування і розвитку соціальної дійсності, виявлення соціальної активності особистостей, цілеспрямоване відбиття й перетворення ними навколишнього світу.

*Види діяльності* багатоманітні (трудова, економічна, освітянська, споживацька, спортивна та ін.) як і її форми (масова, колективна, індивідуальна та ін.). Найсуттєвіша з них, що утворює матеріальну основу всіх інших її видів, — це *виробнича діяльність*. Вона спрямована на задоволення життєвих потреб людей. З урахуванням багатоманітності цих потреб усяка практична діяльність людей може розглядатись як форма задоволення потреб. У цьому зв'язку потреби є основним мотивом, що спонукає особистість до реальної діяльності, спрямованої на створення умов і засобів задоволення її потреб. Отже, умови утворюють статистичний компонент діяльності, а потреба виражає її динаміку.

*Умовами діяльності* особистості є, *по-перше*, предметні ситуації; *по-друге*, умови спілкування (групи чи колективи); *по-третє*, діючі норми та цінності соціальної спільноти і суспільства в цілому; *по-четверте*, діючі соціальні інститути суспільства; *по-п'яте*, особливості соціальної організації, до якої належать індивіди; *по-шосте*, соціальні статуси індивідів, які вони займають, і виконувані згідно з цими статусами соціальні ролі.

Умови діяльності, в свою чергу, визначають соціальну поведінку особистості. Вони, усвідомлюючись, оцінюються через призму потреб та інтересів особистості й викликають у неї почуття *задоволення* (або *незадоволення*). *Незадоволеність* стає соціальною детермінантою (визначальною) діяльності особистості, що прагне змінити ці умови згідно зі своїми потребами.

Взаємодії потреб, ціннісних орієнтацій та інтересів утворює *механізм мотивації* соціальної діяльності особистості, визначає характер, зміст і цілі її діяльності. Перетворення потреб в інтерес, а

інтересу в мету — це дві стадії мотивації особистості, внутрішнього спонукання до діяльності. Існують також зовнішні збудники, або *стимули* (умови зовнішнього середовища, що є значущими для індивіда). *Стимули* підсилюють механізм мотивації соціальної діяльності особистості, що зовні виявляється в її соціальній поведінці (тобто конкретних діях і вчинках стосовно соціальних об'єктів).

Розрізняють чотири *рівні поведінки особистості*. *Перший* — реакція суб'єкта на актуальну предметну ситуацію, на специфічні впливи зовнішнього середовища, що швидко змінюють один одного (поведінкові акти). *Другий рівень* — звичні дії чи вчинки, які є елементами поведінки, її цілеспрямованими актами, що підпорядковуються уявленню про те, якого результату слід досягти. *Вчинок* — це дія, що сприймається й усвідомлюється суб'єктом як суспільний акт, це виявлення ставлення особистості до інших людей. Він як соціально значуща одиниця поведінки дає змогу встановити відповідність між соціальною ситуацією та соціальною потребою особистості. *Третій рівень* — це цілеспрямована послідовність вчинків або соціальних дій людини в тій чи іншій сфері життєдіяльності, що мають на меті істотно віддалені цілі, досягнення яких забезпечується системою вчинків. І, нарешті, *четвертий рівень* — це реалізація життєвих цілей. Цей рівень поведінки особистості має для соціології першорядне значення, оскільки пов'язаний із процесом реалізації життєво важливої для індивіда мети.

Загальною ознакою більшості соціологічних поглядів на поведінку людини, що обмежує можливості розуміння її механізмів, слід визнати їх *моністичність* — прагнення пояснити поведінку людини і хід суспільного життя за допомогою якоїсь однієї умови. Інші умови визнавались або абсолютно незалежними, або такими, що мають другорядне значення.

Справді, одні соціологи (*марксист*) такою основною умовою висували способи здобування засобів існування, або *стан виробничих сил*. Якими є ці базисні економічні відносини, такими будуть відносини між індивідами, їх поведінка, соціальне життя суспільства. Інші вважали, що такою єдиною умовою може бути явище *поділу праці*, інтегруюча поведінка індивідів на досягнення органічної солідарності (*Е. Дюркгейм*).

Дехто зі соціологів (починаючи з *О. Конта, де Роберті*) доводив, що поведінка людини залежить від її переконань і вірувань. А оскільки характер останніх залежить від знань, то,

отже, знання й є тією умовою, що визначає характер суспільних процесів.

Існують теорії, в яких такою умовою вважають явище наслідування (Г. Тард), характер географічних умов (Ф. Ле-Пле, Ф. Ратцель), зростання населення та його щільність (А. Кост, Т. Мальтус), расу {Л. Гумплович, Ж. Гобіно та ін.}.

Зазначимо, що обмежений, моністичний характер, як підкреслює Т.М. Дрідзе, мають також більшість теорій комунікаційної поведінки людини.

Оцінюючи можливості кожної з теорій у дослідженні поведінки людини і моністичного підходу в цілому, важко не погодитись з аргументами П.О. Сорокіна.

Жодній теорії не вдалося пояснити поведінку людей і хід суспільного життя.

"Шляхом однієї умови" не вдається пояснити й набагато простіші речі, ніж поведінка людей.

Людина підкоряється силам неорганічного, біологічного та соціально-психологічного характеру, які не можна звести до однієї умови. Отже, неможливо пояснити поведінку і суспільне життя людей за допомогою однієї умови чи характеру.

"Поведінку людей і хід суспільного життя не можна пояснити за допомогою однієї умови. Ці явища надто складні, вони залежать від багатьох умов. Тому й пояснювати їх слід не за допомогою однієї умови, а багатьох умов і факторів" [7, С. 73].

## **5.2 Плюралістичний підхід до розуміння поведінки людини (За П. Сорокіним)**

*Плюралістичні теорії*, на відміну від розглянутих раніше моністичних, виходять з основного положення, що пояснити поведінку людини можна лише за допомогою багатьох умов і факторів.

Справді, людина є *матеріальною масою* і через це підпорядковується законам неорганічного світу — фізики, хімії. Далі, як *організм*, вона та її поведінка підпорядковані біологічним силам, від яких залежить життя і поведінка всякого організму. Нарешті, людина живе в суспільстві інших людей, вона *наділена психікою і свідомістю*, що зумовлює залежність поведінки від психічних і соціальних законів.

Сукупність цих сил, факторів або *подразників*, за термінологією *П.О. Сорокіна*, слід розглядати як такі, що визначають діяльність людей.

Розуміючи з'ясування причин, що визначають характер поведінки окремих осіб і цілих соціальних груп, як одне з важливих завдань соціології, *П.О. Сорокін*, стосовно окремих людей, визначає його так: "сформулювати ряд теорем, що вказують на причинний зв'язок між певними вчинками людини як наслідками і певними умовами чи причинами цих вчинків". Іншими словами, завдання полягає в тому, щоб з'ясувати, від яких умов залежить поведінка людини і які сили (умови) впливають на цю поведінку, які ефекти вони в ній викликають [7, С. 81-88].

Отже, соціологія покликана досліджувати залежності поведінки людини від сукупності цих умов, що уможливить використання цих залежностей і вплив на них у процесі виховання.

Сукупність умов, що визначають поведінку людини, незважаючи на їх численність, можна звести до невеликої кількості певних груп, або до "*основних розрядів*" сил:

- *космічних* (фізико-хімічних);
- *біологічних*;
- *соціально-психічних*.

Переходячи до розгляду кожного розряду сил, почнемо з умов *космічного порядку*. Під умовами розуміють усі сили і явища мертвої природи, що вивчаються фізико-хімічними науками. Вони можуть бути простими або складними.

До *простих космічних сил* — подразників — належать світло, звук, теплота, колір, вологість, електрика та ін. До *складних космічних сил* ці самі подразники входять у вигляді різних сполук: клімат місця проживання, його гористість або рівнинність, розподіл води і суші, порізаність певного місця річками, склад і характер ґрунту, зміна пір року, чергування дня і ночі та ін.

Сукупність простих і складних космічних умов утворює *космічне середовище*, яке оточує як окрему людину, так і будь-яке населення з усіх боків. Люди занурені в таке середовище, воно оточує їх і схоже на "пелюшки, що обкутують нас з усіх боків". Середовище постійно впливає на нас, з нього безперервно йдуть "поштовхи", які нас подразнюють і змушують безперервно



реагувати на ці подразнення, тобто діяти, вести себе певним чином. "Яким буде це середовище, такою буде наша поведінка і все життя суспільства". Ця загальна залежність розкривається в кількох *теоремах*:

- Космічне середовище як сукупність природних умов є фактором, що визначає поведінку людини, уклад і хід суспільного життя. Іншими словами, і поведінка окремих людей, і життя, заняття, долі спільнот, організацій або груп людей залежать від природних умов.

- Природні умови кожного суспільства накладають могутній відбиток на все його життя. Вплив космічного середовища не абсолютний, оскільки є також інші сили й умови, які дають змогу людині зменшувати свою залежність від природи, звільнитися від деспотизму космічних подразників.

- Такими, що звільняють, силами є біологічні та соціально-психічні.

- Ступінь залежності поведінки людей і суспільного життя групи від космічного середовища обернено пропорційний кількості і якості соціально-психічних сил, що є в розпорядженні цієї групи.

Якщо в якій-небудь групі її залежність від одних і тих самих космічних умов підвищується, це певна ознака збіднення цієї групи соціально-психологічними силами, що залежать насамперед від ступеня розвиненості людей і груп у суспільстві, від рівня його освіченості та духовності.

Звертає на себе увагу попередження *П. О. Сорокіна* до сучасників і нащадків: революції, війни, соціальні конфлікти призводять до розтрати соціально-психічних сил, що є найвеличезнішою скарбницею з усіх багатств світу. Розтрачуючи сили у взаємній боротьбі, люди потрапляють у рабство до природи. "Якщо й далі хід подій відбуватиметься так само, якщо миру не настане, від цього рабства ... нас не врятують жодні декрети і конституції".

Наступним розрядом сил — подразників, що визначають поведінку людей, розглянемо біологічні сили чи фактори. До *біологічних* належать усі умови, які зберігають життя організму (а людина є одним з них); дані разом з ним.

До таких умов насамперед належать *біологічні*, чи життєві, *потреби*. Наведемо їх *основні характеристики*:

- вони отримуються разом з організмом;
- спадкові;
- не залежать від свідомості та власного досвіду; властиві всім живим організмам.

Біологічні потреби внаслідок зазначених характеристик є доволі сильними факторами поведінки людей. Незадоволення цих потреб пов'язане із загрозою життя організму, і тому організм владно потребує їх задоволення, гарантуючи цей процес *інстинктивним механізмом* здійснення. Такі потреби в самому прямому розумінні зображують "двигун", або "мотор", що змушує людину діяти в певному напрямку.

*Найголовнішими* є такі *біологічні потреби*: задоволення голоду і спраги; статєва (розмноження); самозахисту від сил і впливів, що загрожують життю; групового самозахисту (захист і заступництво "своїх", "близьких"); руху; неусвідомлюваного наслідування; фізіологічні – сну і спокою, безцільного витрачання надлишкової енергії (ігри), видалення з організму сечі, калу та ін.

Звернемо увагу, що переважна більшість з наведених потреб використовуються в передачах і програмах ЗМК для їх актуалізації і використання в якості стимулів щодо мотивації тієї чи іншої поведінки (споживацької, розважальної, ігрової та ін.), а також навіювання певних емоційних станів.

Не спиняючись докладніше на розгляді ролі кожної біологічної потреби в поведінці людини, зазначимо загальні *закономірності*, що виявляються в такому їх впливі:

- Ці потреби справді є фактором людської поведінки і явищ суспільного життя.
- Вони штовхають людей на одні вчинки, втримують від інших, часто викликають до життя ряд соціальних інститутів, явищ і суспільних рухів.
- Сила їх впливу залежить від їх інтенсивності, а також від інтенсивності сил впливу інших факторів, що діють у цій ситуації.
- Зростання культури, знань, соціально-психічних сил загалом призводить до ослаблення чи руйнування інстинктивного механізму дії потреб, що потребує компенсації у вигляді знань і засобів усвідомленого задоволення цих потреб.

Нарівні з потребами до біологічних факторів належать *подразники*, що виходять від *рослинних* та *тваринних організмів*. *Фауна* (світ тваринних організмів) впливає на поведінку людини. Йдеться, наприклад, про поведінку людини в місцях, багатих на хижих звірів та дичину, або про вплив на їхню поведінку дрібних організмів — інфекційних мікробів, бацил, що спричинюють епідемії, підвищену смертність з-поміж людей, та ін. *Флора* (рослинний світ) також впливає на поведінку людини, зумовлюючи різні дії, вчинки, наприклад, у лісі. Життя в районах, багатих на придатні для харчування рослини, відрізняється від життя в місцях, де таких умов немає.

Зазначимо, що формування у людей уявлень та знань щодо впливу на їх поведінку цих факторів багато в чому залежить, наскільки адекватно відображаються впливи тваринного та рослинного світів на життя і поведінку людей в ЗМК, наскільки картина цих світів, що створюються на каналах радіо і телебачення та на шпальтах газет і журналів є науковою і відповідає реальному життю.

Наступною важливою біологічною умовою, що доволі істотно впливає на поведінку людей, є явище *біологічної спадковості*. Під *спадковістю* розуміють явище передавання ряду властивостей батьків потомству суто біологічно — через статеву чи зародкову клітину. Спадковістю пояснюється той факт, що потомство будь-якого організму за своїми основними властивостями є повторенням батьківських організмів. Будова організму, його основні властивості, незмінні процеси, поведінка виявляються насамперед зумовленими спадковістю. Стосовно людини йдеться про передавання так званих *родинних властивостей*, притаманних усякій людині як представнику людського роду.

Проте *індивідуально набутими* вважаються властивості, яких під впливом середовища людина набула протягом свого життя; теоретично вони можуть передаватися за певних умов: стійкості, постійності середовища. З огляду на мінливість, плинність, динамічність сучасного середовища це малоймовірно. У таких умовах закріплення розглянутих властивостей є не лише некорисним для виживання в динамічному світі, а й може чинити також гальмівний вплив на адаптивні механізми людини.

Вплив спадковості на поведінку людині описується такими *закономірностями*:

- за спадковістю передаються анатомо-фізіологічні родинні властивості, інстинкти людей. Індивідуально надбані ознаки в людей, як загальне правило, за спадковістю не передаються.

- соціальне середовище впливає на багато інстинктів людини, зменшує силу впливу й навіть поступово руйнує їхні механізми. Унаслідок цього в людини руйнується багато родинних властивостей, що передаються спадково.

Значну участь у подібній руйнації механізмів дії людських інстинктів приймають ЗМК. Важко переоцінити шкоду передач, в яких вочевидь або завуальовано рекламують вживання алкоголю, куріння та інші негативні звички. Навіювання з екранів ТБ думки, що подібні звички притаманні "героям вулиці", "крутим хлопцям" нав'язують свідомості людей модель ризикової поведінки, що послаблює захисні інстинктивні механізми несприйняття організмом шкідливих речовин, а в процесі тривалого їх використання – і руйнування останніх.

Відносний ступінь впливу спадковості та середовища в людському світі не є величиною сталою, а історично мінливою. Із підвищенням рівня культури, ускладненням та прискоренням темпу суспільного життя вплив і роль спадковості все зменшуються, а вплив середовища, зокрема соціального, набуває все більшого значення у визначенні поведінки людини.

Нарешті, ще один біологічний подразник — *біологічний механізм утворення умовних рефлексів* у зв'язку з явищем повторення й утворення звичних актів, або звичок.

*Умовні рефлекси* поєднують усі дії людини, що є не спадковою, а індивідуально набутою реакцією (відповідний акт) на те чи інше подразнення середовища.

Механізм вироблення умовних рефлексів ґрунтується на введенні умовних подразників водночас із безумовними. Щоправда, стійкість в умовах рефлексів є невеликою, їх так само легко "прищепити", тобто закріпити в реакціях, як і "відщепити". Для останнього достатньо кількох повторювань, умовного (індиферентного) подразника без супроводу безумовним.

У поведінці людини умовні рефлекси відіграють величезну роль. Більшість наших актів є умовними рефлексами. Усі наші індивідуально набуті вчинки, "звички", манери врешті-решт є умовними рефлексами, що утворюються згідно з описаним раніше

механізмом їх встановлення. Усі акти ввічливості, релігійного обряду, "пристойностей", "добрих манер", "дисципліни" є не актами спадковості, а умовними рефлексами. Вони були "прищеплені" впливом соціального середовища. Причому деякі з них "виховані" усвідомлено (вчителями, батьками, друзями, владою та навколишніми людьми взагалі), а частина "прищепилася" несвідомо.

Серед механізмів подібного "прищеплення-виховання" суттєву роль відіграють ЗМК, пов'язуючі певні стереотипи поведінки, споживання, ігор та розваг. На ефективність таких механізмів в нашому сучасному суспільстві вказують: дуже швидке і масове поширення мобільного зв'язку, західної молодіжної масової культури, зразків моди, що чужі традиціям та тенденціям вітчизняної культури.

Завершуючи розгляд основних біологічних факторів людської поведінки, підкреслюємо їхній величезний вплив. Вони закладені в основу всіх соціальних подій — як незначних, так і світового значення. Проте ця сила не є абсолютною, на поведінку впливають також інші сили, зокрема соціально-психологічні. Якщо вони, як правило, не можуть знищити силу перших, то від них багато в чому залежить напрямок дії біологічних сил. Через зіпсованість біологічного механізму інстинктів людини ці напрямки все істотніше залежать від фактора соціально-психологічного порядку.

*Соціально-психологічні* сили, що виростили на ґрунті біологічних сил, є силами, які виправляють, регулюють і концентрують роботу біологічних "моторів" поведінки. Роль їх із підвищенням рівня культури збільшується.

*Соціально-психічні* фактори поведінки людини поєднують. *по-перше*, психічні, зумовлені високорозвиненою нервовою системою людини з властивими їй психікою і свідомістю і, *по-друге*, соціальні, зумовлені залежністю нашого життя й долі від інших людей, у середовищі яких ми живемо та діємо. До *першої групи* факторів належать:

- *ідеї* (зображення, поняття, теорії), сукупність яких складає *знання і вірування* людини;
- *почуття-емоції*, що складаються з відчуття болю чи задоволення, любові та ненависті, гніву, люті, обожнення, поваги, страху та ін.;

- *воління*, що полягають у свідомому поставленні певних цілей і прагненні їх здійснити.

Як бачимо, ЗМК впливають на всю сукупність факторів цієї групи. З їх допомогою пропонуються масовій аудиторії певні ідеї та поняття, пропонується і впроваджується в громадську свідомість ті чи інші "картинки" з реального життя, адекватно чи викривлено відображаючи ті чи інші події та факти. За їх участю аудиторії можуть нав'язуватись негативні чи позитивні почуття, емоції щодо подій та людей. Нерідко завдяки передачам ЗМК формуються певні бажання та воління щодо їх здійснення.

*Друга група* складається з матеріальної культури, що оточує людину, духовної атмосфери соціального середовища, суспільно-політичної організації групи, явища влади, багатства і грошей, розподілу праці та ін. Усі вони складні, оскільки є поєднанням різних факторів першої групи з біологічними та космічними факторами. Позначаються вони як фактори соціального середовища.

Слід зазначити, що саме через складність *факторів соціального середовища* пересічній особі подекуди важко оцінити негативні наслідки їх впливу на власну поведінку. В той же час ЗМК пропонують готові інтерпретації, як сприймати і оцінювати ці впливи, які моделі сприйняття вважають легітимними. При цьому, за умови виваженої, науково обгрунтованої позиції ЗМК, це сприяє покращенню взаємодії людей з соціальним середовищем. В той час як зацікавлене, викривлене висвітлення фактів і подій може слугувати для маніпулювання свідомістю людей.

*Відмінність впливу на поведінку факторів соціально-психологічних* порівняно з біолого-космічними полягає в тому, що останні ми сприймаємо як такі, які обмежують свободу нашої поведінки (хвороба приковує нас до ліжка, мороз заважає купатись у відкритих водоймах тощо). Поводячи себе згідно зі соціально-психічними факторами (відповідно до наших ідей, розуміння, бажання), ми діємо *"вільно"*. З огляду на це підвищення впливу соціально-психічних факторів на нашу поведінку ми сприймаємо як *розширення нашої свободи*.

Не розглядаючи впливу соціально-психологічних факторів на поведінку людини, обмежимося загальними висновками про взаємодію всієї сукупності сил — космічних, біологічних і соціально-психологічних — на поведінку людини.

Кожна людина, народжуючись на світ, має в собі лише біологічну організацію, біологічні імпульси та ряд спадкових рис. Решта в ній визначається сукупністю впливу соціального середовища. Біологічні подразники пояснюють, чому люди та групи людей прагнуть до задоволення голоду, статевого інстинкту, до самозбереження та збереження близьких, чому люди наслідують один одного. Проте як і в якій формі люди задовольнятимуть свої потреби, як і що вони їстимуть і питимуть, яких форм наберуть статеві союзи, у створенні яких інститутів та актів втіляться їхні імпульси до самозбереження, що буде предметом їх наслідування — усе це зумовлюється соціальним середовищем.

Проте не слід переоцінювати роль соціального середовища у визначенні поведінки людини. Поки що вона багато в чому залежить і від біологічних, і від космічних "моторів" поведінки. За образним висловом *П.О. Сорокіна*, "ми знаходимось десь на півдорозі від людини-тварини до людини свідомої, громадської. Біологічні сили не цілковито керують нами, проте не цілком і ми керуємо силами соціально-психологічними.

На завершення розгляду *теорії соціальної поведінки П.О. Сорокіна* зазначимо, що в ній вдалося подолати моністичний підхід, що виокремлює одну якусь силу як таку, що визначає всю поведінку людини. Поведінка людини і соціальних спільнот у ній подається у вигляді детермінованої сукупності впливом сукупності космічних, біологічних, психічних та соціальних сил. Урахування цих сил, їхніх пріоритетів і ролей у конкретній життєвій ситуації є необхідною умовою комунікаційної діяльності і поведінки.

Додаткові можливості врахування взаємодії цих сил в їх результативному впливі на поведінку надає структурно-системний підхід до поведінки людини.

### **5.3 Системно-структурний підхід до поведінки людини**

В основу такого підходу покладено розглянуту раніше концепцію людини як багаторівневої живої системи, що в якості структурних елементів включає п'ять основних рівнів: структурний, функціональний, психічний, свідомий і поведінково-діяльнісний.

Поведінка і діяльність людини при цьому розглядаються як результат взаємодії всіх зазначених рівнів системи, спрямованої на збереження її цілісності та життєвості. Оскільки людина є відкритою соціально-інтегрованою системою, її поведінку потрібно розглядати

як таку, що визначається природно-соціальним середовищем, а також сутністю зв'язків, відносин та станів у системі "людина-середовище".

В основі поведінки людини як системи лежить *механізм підтримки динамічної рівноваги* системи "людина — середовище", що порушується через зміни в кожній із підсистем — "людина" і "середовище". Спрямованість поведінки і діяльності людини в бік підтримки рівноваги із середовищем зумовлені прагненням зберегти людину як систему. Іншими словами, будь-яка поведінка людини зумовлена і спрямована на збереження та забезпечення її життя.

Згідно з викладеними принципами системного підходу всякий *поведінковий акт* людини здійснюється за схемою *спіралеподібного циклу*, що складається з послідовного ряду ланок, які змінюють одна одну:

1. Обмін речовиною, енергією, інформацією — головний атрибут життя, основна умова збереження рівноваги в системі "людина — середовище".

У стані динамічної рівноваги в системі "людина — середовище" на людину впливає потік різноманітних зовнішніх подразників, проте їхньої сили недостатньо для порушення гомеостазу (внутрішньої рівноваги) системи "людина". В організмі відбувається нормальний обмін речовиною, енергією, інформацією, нормально функціонують усі його органи та системи, але в цей момент людина не здійснює цілеспрямованих дій.

2. Об'єктивними критеріями рівноваги є життєво важливі константи, що характеризують обмін речовиною та енергією, а також усі форми обміну інформацією між людиною та соціальним середовищем. Константи рівноваги є індикаторами нормальної життєдіяльності системи.

3. Відхилення від констант рівноваги свідчить про порушення внаслідок впливу на людину як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, особливо останніх. Відхилення супроводжується потоком перших імпульсів у центральну нервову систему, у тому числі в кору головного мозку.

4. Суб'єктивно ці сигнали сприймаються людиною у формі відчуттів, сприймань і уявлень, що свідчать про вплив зовнішніх факторів. Сигнали є системою оповіщення про мінливі умови середовища.



5. На всяке життєво значуще відхилення від рівноваги жива система реагує своєю поведінкою. У цьому беруть участь усі *механізми життєзабезпечення*, починаючи від подразливості та завершуючи свідомістю. Відбувається *формування* відповідної *потреби* — стан внутрішньої готовності людини до діяльності, спрямованої на відновлення рівноваги в системі "людина — середовище". Потреба дає про себе знати у вигляді стійкого суб'єктивно усвідомленого переживання нестатку. Потреба передуює мотивації.

6. Мотивація, формування мети і прийняття рішення — інтеграція, зверення готовності всіх робочих систем і подавання команди до дії. Мотивація охоплює лише дії, в яких реалізація потреби вимагає участі свідомості. На цій основі в *поведінці людини* відокремлюються дві *форми*: *свідома* та *підсвідома* (інстинктивна).

7. Діяльність, поведінка — скоординована система дій людини, спрямованих на досягнення об'єкта, що має задовольняти потреби. Уся багатоманітність поведінки та діяльності людини спрямована на задоволення різних потреб, а в кінцевому підсумку — на остаточний результат функціонування людини як багаторівневої живої системи, на збереження та забезпечення життя людини.

8. Задоволення потреби, що спричинила розузгодження в рівновазі системи "людина — середовище". Поведінка щодо задоволення потреб спрямована на відновлення динамічної рівноваги.

9. Завершення циклу — відновлення порушеної рівноваги в системі "людина-середовище". Задоволення потреб сприяє нормалізації співвідношень між зовнішнім та внутрішнім середовищами людини і супроводжується поверненням до початкової активності мотиваційних центрів. Суб'єктивно людина зазнає при цьому позитивних емоцій і загального заспокоєння.

10. Тимчасовий спокій. Зі стану активності, пов'язаної із задоволенням даної потреби, людина переходить у стан відносного спокою. Цей період спокою буває різним. Після задоволення однієї з потреб може актуалізуватись інша, і людина одразу починає її реалізовувати. Проте можливі також паузи. У будь-

якому разі для задоволення однієї й тієї самої потреби повторно слід обов'язково робити перерву чи відпочивати.

11. Початок нового витка "життєвої спіралі" — задоволення чергової потреби, що актуалізувалась. Практично людина, задовольнивши одну потребу, одразу розпочинає задовольняти іншу, а може задовольняти їх паралельно. Проте і в тому, і в іншому разі задоволення кожної з них утворює черговий виток у спіралі життєдіяльності людини.

Основними *регуляторами* поведінки, діяльності та життя людини є *потреби, емоції, воля, характер, здібності та свідомість*. Кожний компонент виконує властиву йому функцію в системі регулювання.

Зазначимо, що усі компоненти особистості, що регулюють поведінку, а не лише її "раціональний компонент", виконуючи різні функції, працюють в одному напрямку — сприяють успішному та швидкому задоволенню посталої потреби.

На завершення розгляду системного підходу до поведінки людини зазначимо деякі його *переваги*, корисні для соціологічного дослідження процесу комунікаційної поведінки.

1. Можливість урахування впливу на поведінку навколишнього природного та соціального середовища.

2. Можливість розглядати в єдності біологічні, психічні та соціальні механізми поведінки людини.

3. Орієнтація на збереження та забезпечення життя людини-системи як її кінцева мета, навколо якої інтегруються всі функції взаємодіючих елементів системи, а комунікаційна виступає як одна з них.

4. Можливість опори у вихованні на всю сукупність компонентів особистості, що регулюють її поведінку.

#### **5.4 Інтеграційна модель поведінки людини**

Для розуміння сутності та механізмів поведінки людини доцільно скористатися науковим *методом соціального моделювання*, методом пізнання соціальних явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на спеціально створених з цією метою моделях. *Модель* (лат. *modulus* – міра, зразок) - об'єкт-замісник, що за певних умов відтворює риси і характеристики оригінала як в предметній, так і в знаковій формі, зокрема, в теоретичних конструктах (абстрактному поданні теорії). Прикладом останнього є

"ідеальні типи", «соціальна дія» (М. Вебер), «модель соціального актора», «соціальна дія» Т. Парсонса та ін.

Виходячи зі складності та плюралістичного характеру впливу факторів на поведінку людини, її соціальна модель має характер не однієї, а сукупності теоретичних конструкторів, кожен з яких пояснює і розкриває ті чи інші характеристики об'єкта.

Деякі теорії описують найбільш загальні закономірності та механізми людської поведінки. Дві з таких теорій (П. Сорокін та І. Хоміч) ми розглядали у попередніх підрозділах.

1. *Плюралістична теорія поведінки людини П. Сорокіна.* Згідно з нею поведінка людини обумовлена взаємодією трьох груп факторів: космічних, біологічних та соціально-психологічних. Серед соціально-психологічних "моторів" поведінки виділяють як *прості*:

1) *ідеї* (уявлення, поняття і теорії), які є у кожної людини, із сукупності яких складаються знання та вірування останнього;

2) *почуття-емоції*, що притаманні людині і складаються з переживань болю чи задоволення, любові, ненависті, гніву, страху і т.д.

3) *воління людей*, що полягають у свідомій підготовці цілей, пов'язаних з самими дорогими сторонами нашого "я", та в бажанні здійснити ці цілі.

*Пусковими механізмами*, що "запускають" ці мотори поведінки виступають природні для людини *потреби мислити, переживати, хотіти (воліти)*. Всі інші соціально-психологічні фактори вважають *складними*, оскільки вони являють собою або поєднання ряду простих соціально-психологічних факторів, або поєднання факторів космічних, біологічних та соціально-психічних.

*Особливості впливу соціально-психологічних факторів*, на відміну від космічних і біологічних, в тому, що залежність від космічних і біологічних подразників сприймається людиною як обмеження свободи їх поведінки. А вплив соціально-психологічних факторів сприймається як прояв нашої свободи, як виявлення спрямувань нашого "я", що являє собою фокус перетину наших ідей, волінь та почуттів, тобто фокус соціально-психологічних сил. Таким чином, зростання впливу останніх на нашу поведінку буде сприйматися нами як збільшення нашої свободи, як зменшення нашої залежності від умов, сторонніх та чужих нашому "я". Ось чому *соціально-психологічні подразники поведінки здаються нам такими, що звільняють*. Цей суб'єктивно-невідворотний факт багато в чому

пояснює, чому з одного боку, такий сильний вплив соціально-психологічних факторів (і засобів масової комунікації зокрема) на поведінку людей. А з другого боку – чому люди *"не помічають"* цього впливу. Адже такий вплив сприймається не як обмеження свободи, а як її зростання, як своєрідне *"вивільнення"* від дії ЗМК.

Засоби масової комунікації, як важливий суспільно-психічний подразник, впливає на всі три базових *"мотора"* поведінки: вони ретранслюють певні ідеї (як знання, так і вірування), викликають у аудиторії як позитивні, так і негативні емоції, почуття, переживання, пробуджують як реальні, так і нездійсненні, нерідко холерні бажання – воління. В той же час, можливості впливу на кожний *"мотор"* поведінки неоднаковий. Найбільші вони завдяки впливу на створення у людини особливого виду психічних переживання – почуттів-емоцій.

*Почуття-емоції* – це переживання, що супроводжуються задоволенням або стражданням і виступають у вигляді переживань любові, гніву, симпатії, ненависті, відрази, страху і т.ін.

Виникаючи спочатку як *"сигнали"* шкідливих і корисних біологічних змін в організмі, набувши ознак соціально-психічних подразників, вони зберегли таємний зв'язок і залежність від біологічних процесів. Зміни в біологічних процесах відбуваються перш за все на наших чуттєво-емоційних переживаннях, а вже через їх посередництво впливають на наші ідеї та воління [7, С. 156-163]. Зазначена взаємодія, взаємозв'язок біологічних та психологічних подразників пояснюють суттєві переваги впливу почуття-емоцій на всю поведінку людини, нерідко переважаючи дію з одного боку космічних і біологічних моторів поведінки, а з іншого – таких соціально-психологічних чинників як ідеї та воління. Ідеї та бажання (воління), щоб впливати на поведінку людини, мають бути нею пережитими.

Отже, ЗМК, які мають своїм призначенням впливати головним чином на почуття-емоції людей, маючи як і мистецтво, підґрунтям потреби людей в чуттєво-емоційних переживаннях, зачіпають, переробляють, змінюють та культивують наші почуття-емоції, а через них змінюють поведінку людей і все соціальне життя.

*Системно-структурний підхід до поведінки людини (І.І.Хоміч).* Поведінка людини, як відкритої, багаторівневої біопсихосоціальної системи, розглядається як неперервний процес обміну енергією, речовиною і інформацією. Отже, інформація розглядається як один з головних атрибутів життя. При цьому комунікаційна поведінка

розглядається як важлива атрибутивна характеристика забезпечення життя людини.

В той же час під впливом ЗМК в результаті поведінки може відбуватися *викривлення "образу життя"* у свідомості людини, що, в свою чергу, може викликати зміни в цілепокладанні мотивації її життєдіяльності і поведінку в цілому. Адже поведінка людини за цим підходом розглядається в єдності біологічних, психічних та суспільних механізмів.

Характерно, що взаємодії людини-системи з оточуючим середовищем притаманний також *компенсаційний характер*. Щодо обміну інформацією це проявляється у компенсації (заміні) недостатньої (або відсутньої) інформації про реальну життєву ситуацію, її *віртуальним образом*, відтвореним у ЗМК. При цьому поведінка людини в цілому може бути зорієнтована на основі образу не реальної життєвої ситуації, а образу, утвореному у її свідомості на основі віртуальної емітації цієї ситуації.

Таким чином, системна інтеграція плюралістичного підходу дає можливість уточнити роль комунікаційної складової у поведінці людини, чіткіше зрозуміти механізми і характеристики комунікаційної поведінки.

*Адаптивно-соціалізаційна модель комунікаційної поведінки (М.П. Лукашевич)* – розглядає комунікаційну поведінку як різновид адаптивної поведінки, що мотивується актуалізацією орієнтовної потреби людини у відповідь на появу новизни в оточуючому середовищі.

*Орієнтувальні потреби* закладені у процес саморегуляції поведінки для забезпечення адекватної оцінки змін у життєвій ситуації і вибору на цій основі відповідної моделі поведінкової взаємодії з ситуацією.

Орієнтувальні потреби мають свою *структуру*, яка включає *пізнавальну потребу, потребу в емоційному контакті*, а також *потребу в змісті життя* [2, С. 247-253]. Кожна із складових орієнтовних потреб зумовлює відповідні види адаптивної поведінки людини.

Так, під впливом пізнавальної потреби мотивується прагнення до пізнання незрозумілих індивіду явищ. Потребі в емоційному контакті відповідає регулювання поведінки людини в залежності від емоційних відносин інших людей. А у відповідь на потребу у змісті життя формується прагнення співвідносити цінність власної

особистості з різними рівнями колективних та загальнолюдських цінностей.

Таким чином, реалізація орієнтувальних потреб мотивує адаптивну поведінку людини, яка спрямована на дослідження та аналіз нової ситуації оточення, що складається не тільки з урахуванням предметних співвідносин, але й емоційних оцінок інших людей, а також співвідношення з сукупністю суспільних цінностей. В результаті виникає можливість не тільки констатувати події, але й передбачати, планувати їх. Завершальним етапом і результатом мотивації адаптивної поведінки є формування мети діяльності і програми для її реалізації. *Мотивація адаптивної поведінки відбувається за наступною схемою.*

Зміни в оточуючому природному чи соціальному середовищі, що стосуються конкретної людини, створюють *елемент новизни* ситуації, який є джерелом виникнення у нього *орієнтувальних потреб*. Під впливом останніх здійснюється мотивація його поведінки (назвемо її *адаптивною*), спрямованої на задоволення орієнтовних потреб, формуються у свідомості мета та програма цієї поведінки. Метою поведінки стає досягнення *адекватної оцінки* змін навколишнього середовища та нової ситуації в цілому, визначення значимості цих змін для себе та для успішної взаємодії з оточенням, необхідності його корекцій, шляхів здійснення. *Програма поведінки* включає в себе вивчення та аналіз інформації про зміни, розширення для цього рівня емоційних контактів, співвідношення особистих інтересів та цінностей з суспільною значимістю та цінностями змін.

Неважко зрозуміти, що описаний процес носить *психологічний характер*, і, що саме в цій царині відіграють свій вплив різні джерела інформації. Саме від їх впливу залежить, чи змотивована орієнтовними потребами *адаптивна поведінка* людини призвела до адекватної оцінки змін в оточуючому середовищі і відповідно правильної орієнтації та подальшу взаємодію, чи до хибної орієнтації.

Отже, стартовим механізмом комунікаційної поведінки, згідно цієї концепції виступає *актуалізація орієнтовних потреб* людини у відповідь на появу *новизни* в оточуючому середовищі.

*Модель, побудована на основі – екоантропологічної та семіосоціопсихологічної парадигм (Т.М. Дрідзе).* поведінка, згідно цієї моделі, розглядається як *механізм інтерактивного обміну (метаболізму)* людини з її природним, культурним і соціальним оточенням, що відбувається у подальшій соціокультурній ситуації.

*Рушійною силою* такої поведінки виступають *інтенції взаємодії*, що лежать в основі зародження, становлення й поширення зразків поведінки, спілкування і взаємодії людей з усіма елементами їх життєвої ситуації. Взаємодії передуює "програвання" в людській уяві цієї ситуації текстової діяльності – перебору комунікативно-пізнавальних програм, в результаті чого з'являється модель конкретної життєвої ситуації, як сукупності значимих, тобто "втягнутих" в орбіту життєдіяльності людини подій і обставин, що здійснюють безпосередній або опосередкований вплив на її світогляд і поведінку в кожний конкретний період його життєвого циклу [8, С. 16-23].

Отже, джерела інформації, пропонуючи певні зразки (образи), стереотипи поведінки людей у тій чи іншій життєвій ситуації, сприяють включенню їх в орбіту текстової діяльності відповідно, у створення *мисленнєвої моделі* взаємодії людей у конкретній життєвій ситуації.

Інтегруючи розглянуті підходи щодо моделювання поведінки людини і залучаючи їх до створення узагальненої моделі можливо представити її у такому вигляді.

Потреба людини у неперервному обміні речовиною, енергією та інформацією реалізується шляхом переживання нею неперервної послідовності конкретних життєвих ситуацій, необхідність оцінки яких актуалізує орієнтовну потребу у поєднанні з потребою осмислення цієї ситуації і створення у свідомості людини мисленнєвої моделі ситуації. Для цього в процесі текстової діяльності здійснюється мисленнєвий "перегляд" набору текстів (моделей, зразків і програм дії у схожих ситуаціях) як тих, що є у пам'яті людини, так і тих, які можливо отримати через текстовий діалог з носіями потрібної інформації (до них належать як інші люди, так і інші носії інформації, зокрема, ЗМК). Сформована в процесі діалогу модель конкретної життєвої ситуації стає основою для розробки програми взаємодії людини з цією ситуацією. Ця програма реалізується в процесі діяльності щодо продовження метаболізму.

Отже, розуміння механізмів поведінки людини є невід'ємною вимогою успішної життєдіяльності людини, важливою умовою і механізмом збереження і відтворення як життя людини, так і людства в цілому.

## Резюме

1. У зарубіжній і вітчизняній літературі широко представлено розуміння поведінки людини, що обумовлена одним головним мотивом раціональності. Такий моністичний підхід не в змозі пояснити поведінку людини, що підкоряється впливу сил неорганічного, біологічного та соціально-психологічного характеру.

2. У розумінні поведінки слід спиратися не на моністичні соціологічні теорії, що виходять із залежності поведінки людини від якоїсь однієї умови, а на плюралістичні, що визнають залежність поведінки від багатьох умов і факторів.

3. Сукупність умов, що визначають поведінку людини зводяться до основних: природні (космічні), біологічні, психічні та соціальні. Взаємодія цих умов і ступінь відношень визначають зміст та спрямованість поведінки людей. В дослідженні поведінки учасників процесу виховання потрібно обов'язково враховувати такі сили, їхні пріоритети і роль у конкретній життєвій ситуації.

4. Системно-структурний підхід, що розглядає поведінку людини як взаємодію багаторівневої системи з навколишнім природно-соціальним середовищем, дає змогу врахувати різноманітність зв'язків, відносин, станів людини в навколишньому світі, їх спрямованість на збереження цілісності та життєвості людини. Застосування такого підходу до розуміння комунікаційної поведінки дав змогу враховувати вплив на неї навколишнього природного та соціального середовища, спираючись на єдність біологічних, психічних та соціальних механізмів, на всю сукупність компонентів людини-системи, що регулюють таку поведінку.

5. Такий підхід створює додаткові теоретичні можливості для розробки сучасної інтегративної соціологічної моделі комунікаційної поведінки людини, залучаючи для цього ідеї та положення інших теорій.

6. Інтегративна модель поведінки об'єднує евристичні можливості таких теорій і моделей: плюралістичної теорії поведінки (П.О. Сорокін), системно-структурної парадигми поведінки людини (І.І. Хоміч), адаптивно-соціалізаційної моделі поведінки (М.П. Лукашевич), екоантропоцентричної та семіосоціопсихологічної парадигм (Т.М. Дрідзе).

## Запитання для самоконтролю

1. Чим вирізняється розуміння поведінки людини в філософії?



2. Що вирізняє психологічні та соціологічні підходи до розуміння поведінки людини?
3. В чому сутність моністичного підходу до розуміння поведінки людини?
4. Наведіть приклади моністичних теорій поведінки людини та розкрийте їх обмеженість.
5. Розкрийте сутність плюралістичного підходу до розуміння поведінки людини.
6. В чому переваги плюралістичного підходу до розуміння поведінки людини?
7. В чому сутність системно-структурного підходу до розуміння поведінки людини?
8. Охарактеризуйте адаптивно-соціалізаційну модель поведінки за *М.П. Лукашевичем*.
9. Охарактеризуйте модель поведінки, побудовану на основі двох парадигм - екоантропоцентричної та семіопсихологічної (*Т.М. Дридзе*).
10. Опишіть інтегративну модель поведінки.

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Абель Х. Интеракция, идентичность, презентация: Введение в интерпретационную социологию – СПб.: Алетейя, 2000.
2. Лукашевич М.П. Производственная адаптация молодежи: сущность, функции, управление. – К., УСХЛ, 1990.
3. Parsons, Talcott. The Social System. Glencoe, Ill.: Free Press, 1951.
4. Пеккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избр. тр. по эконом. теории: пер. англ. – М.: ГУВШЭ, 2003. С.649 – 652.
5. Пилипенко В.Є. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура. - К., 2005.
6. Романенко Ю.В. Смыслопродуктування у масовій відеопродукції (бойовики, жахи, еротика і порнографія) – К.: Знання України, 2004
7. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994.
8. Социальная коммуникация и социальное управление в эоантропоцентрической и семисоциопсихологической парадигмах/ Отв.ред. д-р психол.наук, проф.Т.М. Дридзе. В 2 кн. Кн. 1 – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2000.

## **Розділ 6. НАВКОЛИШНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР ВИХОВАННЯ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Визначити, що таке навколишнє середовище та розкрити сутність основних парадигм взаємодії людини із середовищем.
2. Пояснити, чим обумовлена необхідність переходу у взаємодію людини з навколишнім світом від парадигми "діяльність" до парадигми "спілкування".
3. Розібратися в особливостях впливу природи на виховання, спричиненого екологічною кризою.
4. Показати специфіку впливу на процес виховання кожної зі сфер соціального середовища в умовах перехідного періоду до ринку та соціальних криз.

*Логіка викладання матеріалу:*

**6.1. Середовище проживання та людина: пошук гармонії взаємодії.**

**6.2. Природне середовище як природні умови виховання.**

**6.3. Соціальне середовище в мінливому суспільстві: особливість впливу на виховання.**

*Основні поняття: середовище, навколишнє середовище, природне середовище, соціальне середовище, виховне середовище, парадигма взаємозв'язку природи і людини, ноосфера, економічна сфера, соціальна сфера, духовна сфера.*

**6.1. Середовище проживання та людина: пошук гармонії взаємодії**

Однією з найважливіших характеристик людини як живої соціальної системи є її відкритість, тобто неможливість існування без безперервної взаємодії з іншою системою (або сукупністю систем), навколишнім середовищем. Її поведінка та діяльність, формування всіх психічних функцій нерозривно пов'язані з навколишнім середовищем, обумовлені ним. Тому вивчення взаємодії людини з місцем існування є тим відправним пунктом, з якого необхідно починати дослідження проблем її поведінки та виховання. "...Чи не середовищу, за деякими винятками, належить головне у формуванні людини, - стверджував П. Сорокін. - ...Змініть середовище людини і

середовище народу, - і ви можете досягти багатьох змін у їхньому житті, властивостях і в поведінці" [13, С. 126]. Що ж являє собою місце існування людини? Як складалася взаємодія людини та середовища, як ця взаємодія змінила умови виховання? Пошуку відповідей на ці та інші питання присвячені матеріали цього розділу.

Поняття "*середовище*" досить широке. Воно поєднує сукупність усіх умов, що оточують об'єкт вивчення, у нашому випадку - людини. Причому йдеться про ті умови, які впливають на людину.

Слід нагадати, вплив умов середовища не односторонній. Воно саме зазнає впливу з боку людини. Міра співвідношення взаємного впливу у системі " людина - природа " перестав бути постійної величиною. Її зміни пов'язані з розширенням можливостей людини впливати на природу у вигляді створених нею знарядь праці, і навіть на суспільство шляхом пізнання соціальних законів. Характер змін у взаємодії людини з навколишнім світом відбивається у зміні відповідних парадигм взаємодії.

*Перший етап* подібної взаємодії був зумовлений практично повною залежністю первісної людини від довкілля. Поведінка людини не набагато відрізнялася від поведінки інших істот. Основним її мотивом виступав страх перед грізними силами навколишнього світу, що таїть у собі загрозу життю, виживання людини як роду.

Людині, майже повністю розчиненій у природі, властиве одухотворення природного світу у всіх його сферах. Міфологізована свідомість орієнтує його поведінку на підпорядкування, пристосування до сил природи. Перші знаряддя праці, хоч і посилюють її позиції у взаємодії з природою, але явно недостатні для відокремлення від неї. Про протиставлення людини природі поки що не може бути й мови. Така взаємодія закріплює в поведінці людини прагнення підтримки її єдності з навколишнім світом. Норми поведінки носять жорсткий характер, оскільки від них залежить життя людини та її сородичів. Система "табу" забороняє будь-яке втручання у навколишню природу, порушення її цілісності. Вимушене використання природних багатств для життєзабезпечення "обумовлюється" рядом обрядів та ритуалів спокути та очищення. Спадкові інстинкти виступають як провідні регулятори поведінки людини. В силу відносної сталості навколишнього середовища спадково закріплюються ті зразки поведінки (*умовні рефлекс*и), які сприяють виживанню. Людина в цей період є як би "дитиною

природи". *Парадигма* її взаємодії з навколишнім середовищем може бути охарактеризована як "*спостереження*".

*Другий етап* взаємодії людини з навколишнім світом характеризується наростанням домінування в цих відносинах ролі людської діяльності, "... яка завжди здійснюється в кінцевому рахунку в природі і з даним нею матеріалом. Характер, зміст та масштаби людської діяльності надають все більший вплив на навколишній світ, пристосовуючи його для зручності проживання та життєдіяльності людини

Спочатку, коли знаряддя і засоби праці були ще недостатньо розвинені до загрозливих масштабів впливу на природу, а масштаби споживання людиною природних багатств були непорівнянні з розміром цих багатств, ставлення людини до навколишнього світу було неоднозначним, що визначало і неоднозначність її поведінки. З *одного боку*, світ природи, частина якої була залучена в орбіту діяльності людини, сприймався нею з утилітарно-прагматичної точки зору як джерело ресурсів і місце проживання. Так зародилося і утвердилося *споживче ставлення до природи*, у якої нібито можна брати все "без рахунка", орієнтуючись на потреби та технічні можливості їхнього задоволення

Досить тривалий час природа, як і раніше, залишалася силою, незмірно переважаючою людину. Звідси — *інший бік* її сприйняття — як ідеалу гармонії та нерукотворної досконалості, зразка організації та мудрості. Поводження в житті, діяльності та поведінці вимоги перебувати у згоді з природою зберігало провідну орієнтацію в нормах та цінностях суспільства, з метою виховання. Водночас слід зазначити, що саме в цей період взаємодія людини з навколишнім світом диференціюється за двома провідними *напрямами*: взаємодія з природним світом (природою) та соціальним світом (суспільством). Розвиток суспільства, об'єднання зусиль людей із взаємодії з природою, бурхливе зростання науки і техніки посилювали позиції людини у системі "людина-природа". Освоєння природних багатств набуло характеру "*експлуатації природи*" і до середини ХХ століття досягло критичних параметрів - стану *екологічної кризи*. Найбільш суттєві *ознаки кризи*:

- масштаби споживання природних джерел енергії, сировини та матеріалів стали порівнянними з їхніми загальними запасами у природі;

- у зв'язку зі зростанням населення обсяги виробництва продовольства досягнули порівнянності з можливостями природної бази його забезпечення;
- сукупна діяльність людини здійснює все більш помітний вплив на її природні механізми саморегуляції.

Паралельно з природним середовищем людина створює *штучне природне середовище*, що несе на собі "сліди" його впливу. На жаль, саме непродуманий вплив людини на природний світ спричинив екологічну кризу. Важко не погодитися з автором біосоціологічного дослідження П. Куусі, який стверджує, що "повстання природних ресурсів" проти людини обумовлено неспроможністю її як лідера еволюції. "... Ми досі не знаємо, - стверджує вчений, - у якому напрямі рухається світ, не можемо ні якісно, ні кількісно оцінити вплив нашої діяльності на навколишнє середовище"[цит. за 8, С. 23-25]. Менш передбачуваний вплив навколишнього природного середовища, особливо штучної природи, на здоров'я, життєдіяльність та поведінку людей. З "господаря природи" людина все більше перетворюється на "заручника" власного вторгнення у світ природи, наслідків порушення її цілісності.

Як бачимо, розглянутий тип взаємодії людини з навколишнім світом, який визначає зміст парадигми "діяльність", вичерпав свої можливості у побудові взаємин людей та природного середовища за законом життя "у згоді з природою". Подібна ситуація не могла не позначитися на вихованні. Зростання ролі соціального середовища та соціалізованої природи сприяє зміні співвідношення між спадковими та набутими механізмами регуляції поведінки людини у бік збільшення останніх. Тим самим було створено передумови зростання *виховних можливостей соціального середовища*. Однак завищені уявлення про можливості "переробки природи" поширюються не тільки на світ природи, але і на саму людину. Виникають ідеї про "*переробку людини*", причому не тільки методами виховання, а й методами втручання у спадковість, вторгнення в діяльність мозку тощо. Об'єднання біологічних, психічних та ідеологічних методів впливу на поведінку людини таїть у собі приховану загрозу можливості *маніпулювання* свідомістю і поведінкою людей. Уявлення про виховання як про односпрямований процес впливу вихователів на виховуваних втрачає свою актуальність. Потрібні нові підходи до розуміння виховання, що

спираються на нову парадигму взаємодії людини з навколишнім світом.

В основу *нової парадигми* повинні бути покладені ідеї, що адекватно відображають нове співвідношення природних та людських сил. На зміну панування людини над природою поступово приходиться *ідея партнерства*, в якому суспільство і природне середовище взаємодіють як партнери, які мають рівні потенціали. Однією з перших концепцій нової парадигми було запропоновано *В.І. Вернадським*. Виходячи з нерозривного зв'язку людства, як "живої речовини", з матеріально-енергетичними процесами біосфери Землі, завдяки науці та її використанню на користь суспільства, людство, на його думку, стає "потужною геологічною силою", спрямованої на розбудову біосфери на користь вільно мислячого людства як єдиного цілого. Тим самим людство неминуче створює новий стан біосфери - "*ноосферу*", царство розуму. Рух людства у цьому напрямі пов'язаний із зменшенням страждання людей, з'являється безліч можливостей їх розвитку. Становлення ноосфери неминуче, тому що відповідає природному перебігу геологічного процесу і є становленням нового етапу у розвитку нашої планети [4, С. 166-189].

Ідеї взаємопов'язаності сфер природи і сфер розуму суспільства, необхідності взаєморозуміння, обумовленої зростаючим взаємозв'язком і взаємозалежністю всіх країн і народів, потреби об'єднання зусиль всього людства в ім'я збереження життя на Землі вже сьогодні "працюють" у новому планетарному мисленні, що стало невід'ємною складовою нашого буття, входять у цінності та норми поведінки людей.

Елементи нової парадигми взаємодії людини та природи містить "*доктрина управління еволюцією*", розроблена *П. Куусі* як рівнозначна *доктрині виживання*, на якій має бути побудоване людське життя, щоб людство не загинуло внаслідок конфлікту з природою. Автор доктрини виходить з того, що саморегулююча модель розвитку людства, заснована на прагненні всіх людей використовувати на споживання більшу кількість природних ресурсів, вступає в протиріччя з логікою виживання в умовах обмеженості останніх, призводить до його загибелі. Щоб вижити, людина має відмовитися від пасивної ролі, замінивши її керуванням еволюцією виду. У основі доктрини управління еволюцією лежать ідеї: розуміння як частини природи; самоідентифікації людини на

основі біологічних уявлень про себе; розуміння людського виду як лідера еволюційного процесу; солідарності людей на основі спільних видових ідей та дій. Їх реалізація потребує широкого суспільного та індивідуального розуміння, висуває нові альтернативи індивідуальної та соціальної поведінки. Ця та інші концепції утворюють нову парадигму взаємодії людини з навколишнім світом – *парадигму спілкування*. Її змістом є діалогова взаємодія (співпраця), спілкування в ім'я оптимізації системи "людина-світ", спільна еволюція.

Уявлення про виховання відповідно до нової парадигми зміщуються у бік розуміння *виховання як процесу спілкування*, обміну виховними впливами, в якому обидва партнери виступають об'єкт-суб'єктами цього процесу. Виховання спрямоване на формування адаптивності у мінливому середовищі, розуміння єдності людини з природою, усвідомлення себе людиною світу, котрій близькі і зрозумілі інтереси інших людей, народів, а провідними цінностями виступають загальнолюдські.

Таким чином, спрямованість впливу сучасного доквілля на виховання визначається переходом *від парадигми "діяльності" до парадигми "спілкування"*, що накладає відбиток на вплив всього різноманіття елементів доквілля, і в першу чергу, макро- та мікросередовища.

## **6.2. Природне середовище як природні умови виховання**

Врахувати різноманіття всіх умов щодо виховання можливо лише при групуванні їх за основними ознаками. Найзагальнішим є "розподіл" середовища на природне та соціальне. Природне середовище (природа) є сукупністю природних умов існування суспільства.

*Природне середовище*, у свою чергу, можна уявити таким, що складається з: *фауни* - тваринного світу, *флори* - рослинного світу, *повітряного, водного середовищ*, а також *геосфери* - ґрунту і землі.

Зрозуміло, що кожна з виділених природних сфер як об'єкт дослідження є надзвичайно різноманітною та складною, навіть якщо йдеться про аспект впливу на процес виховання. Тому наше завдання – виявити найважливіші аспекти такого впливу. Для цього передусім необхідно зрозуміти механізми та тенденції у взаємодії людини з природою. Перехід від парадигми "діяльність" до парадигми "спілкування", як ми з'ясували вище, визначає спрямованість та механізм взаємодії людини з природою. Щодо виховання нас буде

цікавити, з *одного боку*, як природне середовище впливає на організм людини, її психіку та свідомість, тобто які передумови для впливу на поведінково-діяльнісний рівень людини-системи створюються на структурному, функціональному, психічному та свідомому рівнях. З *іншого боку*, потрібно уявляти, як виховання людини, насамперед, екологічне виховання впливає на природу.

Переходячи до розгляду *впливу природи на виховання*, слід виділити кілька його *напрямів*. Отже, природне середовище – це:

- джерело "енергетичного підживлення" всіх живих організмів, у тому числі людини. Вода, повітря, природні продукти харчування – найважливіші умови життєдіяльності людини, збереження та продовження її життя. Від якості цієї "енергетичної сировини" залежить передусім здоров'я людей, можливість забезпечення їхнього життя, а отже, і всіх форм діяльності;
- джерело сировини для товарів споживання, й водночас - забруднення природи промисловими відходами;
- місце відпочинку та оздоровлення людей, відновлення їх сил;
- простір виховання, середовище усвідомлення людиною своєї природної сутності;
- довкілля людини, багато в чому визначає її спосіб життя.

Не ставлячи собі завдання поглибленого дослідження впливу природи на виховання, звернемо увагу на найважливіші чинники. Насамперед, не можна не враховувати, що всі названі напрямки впливу природи на виховання опосередковані впливом екологічної кризи, спричиненої Чорнобильською катастрофою. Значна частина території України як природного довкілля має вплив, що загрожує здоров'ю та життю людей. Медики наголошують на значному збільшенні захворювань нервової системи, респіраторних захворювань, імунодефіцитних станів у дітей. Поряд із загальною неблагополучною радіаційно-екологічною обстановкою як причини захворювань визнано порушення харчування, що склалися вітамінний і мікроелементний дефіцити. Скарги дітей на головний біль, запаморочення, підвищену стомлюваність стають звичними не лише для медиків, а й для батьків та вчителів.

Не буде, на наш погляд, перебільшенням висловити думку про те, що природне середовище як джерело енергетичного обміну втрачає свою повноцінність. Більше того, у ряді випадків вона несе у собі загрозу збереженню здоров'я людей і, у зв'язку з цим, вимагає до



себе нового ставлення. На зміну повній довірі до "природи-годувальниці" приходять обережне сприйняття, що межує з недовірою. Ставлення до природи як цілісності (природа України) диференціюється на ставлення до різних "зон" та "територій забруднення". У взаємодію Космосу з природою дедалі більше "втручаються" різноманітні прилади, що визначають ступінь її придатності для обміну енергією.

З вказаних причин природне середовище втрачає свою повноцінність і як простір відновлення людських сил – відпочинку та оздоровлення. До проблем забруднення басейнів річок та озер, лісів та полів хімічними та іншими промисловими відходами додалася загроза з боку фауни, яка перенесла радіаційне забруднення. Таким чином, маємо ліси, в яких не можна відпочивати, збирати гриби та ягоди, річки та озера, в яких не можна купатися та ловити рибу. Все місце існування людини, покликане полегшувати його життя, робити його більш безпечним і комфортним, вже не в змозі повною мірою виконувати цю функцію.

Крім того, зазначені обставини обмежують і так недостатні контакти людини з природою, без яких слабшає і її усвідомлення себе невід'ємною частинкою природного світу. Зменшується і виховний вплив природи на людей. Підсумувавши сказане, мабуть, можна зробити узагальнення у тому, що кризові явища у природі, негативно впливаючи на здоров'я людей, підривають можливості нормального функціонування людини як системи як на біологічному, так і на психічному і свідомому рівнях. Закономірні також прояви негативу на поведінково-діяльному рівні. Звідси й можливість неадекватної реакції на виховний вплив, отже, і необхідність зміни змісту та форм виховання, передусім, екологічного.

Розглянемо вплив виховання на стан довкілля. Вище вже говорилося, що формування "господаря природи" у поєднанні з установкою на безмежність природних запасів стало основною причиною екологічної кризи. Очевидно, усвідомлення людини невід'ємною частиною природи, сприйняття загрози та шкоди природі як шкоди людині та загрози її життю повинні стати однією з провідних цілей виховання. Необхідність не тільки захистити природу від шкідливого впливу, а й допомогти їй відновитися від завданої людиною шкоди стає центральним завданням екологічного виховання. На це мають бути спрямовані зусилля всього суспільства, усіх соціальних інститутів.

Зокрема, через виховання мають впроваджуватись відповідні *екологічні практики* – типові дії індивіда щодо структурування, перетворення, відтворення певного соціального порядку в навколишньому середовищі існування людини (природному, штучному). Екологічні практики здійснюються через сукупність *компонентів*:

1. *Когнітивний*, який включає раціональні уявлення про людину, про біосферу, про суть взаємодії людини з навколишнім світом, про можливі ризики і про основи безпечної поведінки в природному та штучному середовищі.

2. *Ціннісно-мотиваційний*, що є результатом інтеріоризації загальнолюдських гуманістичних цінностей, який передбачає формування стійкої мотиваційної установки на позитивні екологічні практики.

3. *Поведінковий (емоційно-діяльнісний)*, який пов'язаний із застосуванням на практиці набутих знань.

Сучасні екологічні практики на рівні індивіда включають екотуризм, екопоселення, вегетаріанство, створення паркових зон, екодизайн, екоспоживання та ін. [14, с. 157-158].

Зазначимо ще одне коло проблем, пов'язаних із "олюдненням" природи, створенням штучного природного середовища. Непродумане вторгнення в довкілля з метою зробити його більш придатним для життя людини нерідко відбувається всупереч законам природи. Проте людина — її частина і має дотримуватися цих законів, якщо хоче вижити. Адже природні процеси, зв'язки в екосистемі набагато давніші за людину, тому вона не може ними нехтувати. Очевидно, усвідомлення місця людей в еволюційному процесі як авангарду, який може виконувати свою роль, лише пізнавши та прийнявши закони розвитку природи, стає одним із найважливіших завдань екологічного виховання.

### **6.3. Соціальне середовище в мінливому суспільстві: особливість впливу на виховання**

Переходячи до розгляду взаємного впливу соціального середовища та виховання, уточнимо саме поняття "соціальне середовище". У соціології під соціальним середовищем людини розуміють економічні, політичні, соціальні та духовні умови, територіальні та інші спільності тією мірою, якою вони впливають на свідомість та поведінку людини. "...Соціальне середовище, —

стверджував *П. Сорокін*, — охоплює людину з моменту її народження і відтоді безперервно впливає на неї, не випускаючи її ні на хвилину з-під цього впливу. Ніхто уникнути останнього не може, як не може не дихати тим повітрям, що його оточує”.

У вітчизняній соціології склалася практика виділення у соціальному середовищі окремих *сфер*: політичної, економічної, соціальної та духовної. У сукупності та взаємодії вони й становлять *середовище життєдіяльності індивіда*. Вплив кожної зі сфер виховання визначається кількома напрямками. З *одного боку*, кожна сфера – це сукупність відповідних умов виховання – політичних, економічних, соціальних та духовних. Вони хіба що окреслюють можливості впливу на поведінку людей. З *іншого боку*, у кожній із сфер формуються певні очікування поведінки людей. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами кожної із сфер на завдання, мети виховання з формування очікуваних рис і характеристик. З допомогою цих інститутів здійснюється зворотний зв'язок — оцінюється ефективність виховання, відповідність його результатів очікуваної поведінки людей.

У свою чергу *виховання* також *впливає на навколишнє соціальне середовище*. Виховання формує риси та характеристики особистості, які дають їй можливість виконувати ті чи інші соціальні ролі — бути робітником чи інженером, лікарем чи педагогом, політиком чи вченим. Саме завдяки вихованню соціальне середовище "оживає", наповнюється суб'єктами соціального життя, що своїми спільними зусиллями змінюють навколишнє середовище.

Виховання і соціальне середовище нерозривно пов'язані між собою в процесі *соціалізації* індивіда - підготовки його до життя в світі, що безперервно змінюється.

Зрозуміло, що в період радикальних змін у житті суспільства рівновага, що склалася у взаємодії соціального середовища та виховання, також порушується. Виховання потребує змін, коректив з урахуванням суспільних змін у кожній сфері. Ці корективи будуть належати передусім до тих напрямів виховання, які найбільше співвіднесені з відповідними сферами соціального середовища.

Так, *політична сфера* - безпосередньо з *ідейно-політичним вихованням*. Розглянемо коротко спрямованість змін у їх взаємодії.

Політична сфера життєдіяльності суспільства об'єднує, як відомо, всю сукупність соціально-політичних відносин, соціально-політичних інститутів у їхньому реальному функціонуванні, а також

усе різноманіття соціальної діяльності та активності людей щодо реалізації їхніх інтересів через *відносини влади*. Практично все політичне життя суспільства так чи інакше пов'язане із здійсненням відносин влади.

Визначальним у політичному житті сучасної України є процес *демократизації соціально-політичних відносин*, відхід від жорсткого тоталітарного політичного режиму та побудова правового, демократичного суспільства. Такий перехід має вкрай радикальний характер і пов'язаний із необхідністю корінної ломки у свідомості та політичній поведінці людей.

Справді, радянському політичному режиму була властива *надполітизація життя*. Кожному явищу надавалося політичне звучання — оцінка класових позицій, відповідність інтересам (цілям) побудови комунізму. Тому основним завданням ідейнополітичного виховання виступало "... формування політичної свідомості, в якому втілюється сприйняття класових інтересів та цілей". Інтереси однієї партії, точніше, партійно-адміністративної номенклатури, представлялися як класові інтереси всього народу. Обов'язок відстоювати, захищати та реалізовувати їх був громадянським, політичним зобов'язанням кожного, визначальним механізмом його політичної поведінки. Підтримка, схвалення та "боротьба за виживання" політичних установок КПРС ставали змістом політичної поведінки людей, жорстко детермінованої нормами та механізмами тоталітарного режиму. Зовні це виявлялося у "надактивності" політичного життя, поголовній участі у виборах, масовій підтримці рішень чергових партійних з'їздів. Однак фактично було майже повне відчуження народу від влади, від можливості впливати на політичні рішення, представляти і відстоювати політичним шляхом інтереси більшості соціальних класів, верств, спільностей і груп.

*Відчуження від політичного життя* більшості народу становить другу характерну ознаку доперебудовного режиму. Формування "чорно-білої" політичної свідомості, що оцінює інших людей та їх поведінку за стереотипами "ми-вони", "свої-чужі", з *одного боку*, мотивувало наступальну, агресивну поведінку на мікрорівні, а з *іншого*, - пасивність і апатію в відстоюванні індивідуальних та групових політичних інтересів, готовність підкорятися та виконувати політичну волю правлячої партії. Формувалася свідомість та психологія "людини-гвинтика". Основою такого перетворення є, на думку *Д.В. Ольшанського*, - "...знищення

особистого, індивідуального "Я" та його заміна безособовим "Ми",... - гвинтик отримує натомість жорстку, ригідну свідомість, засновану на цілком певній, заданій ззовні, чужій картині світу.

Зрозуміло, що здійснення переходу в суспільній політичній свідомості від філософії "гвинтиків" до принципів демократизму, допустимості рівноправного існування в суспільстві різноманітних політичних партій і рухів, готовність до плюралістичного сприйняття всього різноманіття політичних поглядів і доктрин, прийнятності різноманітної політичної поведінки в рамках демократії та закону завдання надскладне, що вимагає величезних виховних зусиль та тривалого часу. Вимагає воно і прогресивних змін у політичних структурах влади, стабільності та поступальності демократичних реформ, тобто демократизації політичного середовища виховання.

Очевидно, процес виховання потребує, з *одного боку*, деякої деполітизації — відмови від підтримки політичної лінії будь-якої партії на користь затвердження загальносвітових політичних цінностей, з *другого*, — зменшення "політичного навантаження" інших складових виховання, у тому числі і трудового.

*Трудове виховання* безпосередньо пов'язане з економічною сферою суспільства, тому його сучасний стан, цілі, завдання та особливості обумовлені змінами, яких вимагає перехід від планової до ринкової економіки.

Насамперед слід наголосити, що виробничо-економічній сфері радянського суспільства не вдалося уникнути "диктату" з боку політики, що виявлялося в "забутті" низки економічних закономірностей, за якими має функціонувати економіка, на догоду політичним вимогам. Подібна ситуація не могла не призвести до *деформацій у виробничо-економічній сфері*, спотворення деяких соціальних функцій праці. Так сталося з *функцією праці утворювати матеріальну основу суспільства та суспільного устрою*.

Реалізація цієї функції в нашому суспільстві мала неоднозначний і суперечливий характер. Будівництво соціалізму, що передбачало організацію життя суспільства на основі суспільної власності та відповідно суспільної форми праці, призвело до підміни соціалізму тоталітаризмом.

Деформації торкнулися й *функції праці* — *бути мірою розподілу та споживання* у суспільстві. Розподіл вироблених товарів і доходів від імені трудящих, але без їх участі, здійснювався відомствами при домінуванні державних інтересів над інтересами людини.

Високопродуктивна, ефективна праця не компенсувалася відповідною зарплатою. Принцип зрівнялівки дозволяв відомствам перерозподіляти доходи для забезпечення планових показників у галузі. Тим самим знижувалася роль оплати праці як стимулу підвищення її ефективності, порушувався принцип справедливої оплати та соціальної справедливості загалом. Створювалися можливості для зловживання у сфері виробництва та розподілу.

Не вдалося уникнути деформацій праці щодо *функції самовираження, самоствердження та розвитку людини*. У реальному житті людина праці не була метою суспільного прогресу, як це стверджувалося у партійних документах. Творча енергія, ініціатива, самостійність трудящих сковувалися, знижувався рівень трудової активності, соціальних домагань. І хоча елементи прагнення працювати творчо виявлялися у низці ініціатив та рухів, у конкретному господарському підході керівників окремих трудових колективів та організацій виробництва, проте в цілому відбувався процес гальмування, стримування, деформації такої найважливішої функції праці, як самореалізація, самовираження особистості. Трудящі все меншою мірою відчували себе співвласниками виробництва. Вони все більше відділялися і від власності, і від результатів праці.

Спільним результатом деформації соціальних функцій праці стало фактичне *відчуження праці в країні*.

Наукова категорія "*відчуження праці*" відображає процес перетворення діяльності людини та її результатів на самостійну силу, що панує над нею і ворожу їй, пов'язане з цим перетворення людини з активного суб'єкта на об'єкт соціально-трудова відносин та суспільного процесу в цілому. Деструктивна небезпека постійного відчуження продукту праці від безпосереднього виробника полягає у перетворенні самої діяльності на безперервне *самовідчуження праці*. До того ж відчуження в основоположній сфері життєдіяльності не може не позначитися на стані інших сфер — політичної, соціальної та духовної. Це веде до відчуження працівника від влади та управління, від можливості самореалізуватися у сфері соціальної активності, відчуження від духовного життя суспільства.

Успадкований від тоталітарного політичного режиму диктат політики над економікою, який здійснюється організаційною владою командно-адміністративної системи, виявився в умовах економічних реформ, з *одного боку*, у невмінні номенклатурного апарату

організувати виробництво в умовах різних форм власності, а з *іншого*, — у небажанні цього робити через загрозу втратити економічну владу, привілеї. В результаті в змінах форм власності на засоби виробництва став домінувати процес, який отримав у громадській думці назву "*прихватизації*". Він полягає у використанні владних повноважень для забезпечення привілеїв приватизації державної власності. При цьому вітчизняні управлінці ще не мали достатнього професіоналізму, щоб налагодити роботу виробництва в нових умовах. Некомпетентні, непрофесійні управлінські рішення у сфері виробничо-економічних рішень, мабуть, було головною причиною економічної кризи, катастрофічного спаду виробництва, гіперінфляції. У цьому, здається, закладено одне з основних соціальних протиріч, що визначало проблеми та складності функціонування суспільства, специфіку соціально-трудових відносин у перехідний період.

Деформації у виробничо-економічній сфері, спотворення соціальних функцій праці не могли не позначитися на мотивації трудової діяльності. Доперебудовного періоду з жорстко плановою організацією праці, державною власністю на знаряддя та засоби праці, робочу силу, з зрівняльним підходом до оцінки результатів праці відповідала взаємодія двох концепцій *мотивації праці*: "*справедливості*" та "*очікування*".

Справді, з *одного боку*, орієнтація на досягнення у результаті побудови соціалізму соціальної справедливості всім трудящих робила провідним принцип соціального порівняння досягнень у праці, і навіть відповідних винагород. На такий підхід значною мірою були націлені соціалістичне змагання, рух ударництва.

"Трудові подвиги", "трудовий героїзм" служили своєрідними орієнтирами для такого порівняння, визначали верхню планку досягнень, до якої слід прагнути. З *іншого боку*, загальним для всіх сфер праці тривалий час був мотив праці в ім'я побудови світлого майбутнього комунізму. Саме величезна цінність кінцевого результату праці як для самих працюючих, так й їхніх дітей, онуків, прийдешніх поколінь у нашій країні, й у світі служила мотивом праці, що дозволяв надовго, на десятиліття відкладати забезпечення добробуту трудящих. Можна сказати, що в цьому варіанті реалізувалася теорія очікування з необмежено далеким майбутнім, і, як показало життя, з практично недосяжними результатами самої

діяльності. З часом і відсутністю вагомих позитивних результатів подібний підхід до мотивації праці втрачав свою ефективність.

Відповідно до таких концепцій сформувалася і певна модель трудової мотивації, що ґрунтується на ідеї, що провідним мотивом, спонуканням до праці може бути бажання реалізації ідеологічних цілей: перемога соціалізму у світовому масштабі, боротьба зі світовою буржуазією тощо. Матеріальні мотиви (достаток, добробут, багатство) витіснялися з суспільної свідомості під пресингом потужної ідеологічної обробки. Подібна модель при всій своїй зовнішній привабливості придушувала природне прагнення працівника до забезпечення собі та сім'ї гідного існування, до досягнення життєвого успіху не в майбутньому, а у справжньому, сьогоденному житті, до відчуття себе господарем своєї долі, що забезпечує собі економічну незалежність високими заробітками. До того ж, така модель не могла за своєю суттю забезпечити реалізацію соціалістичного принципу "кожному по праці".

Через це праця значною мірою втратила роль мотиву у побудові світлого майбутнього, роль мотиву заробітку виявилася багато в чому заблокованою ідеологією "зрівнялівки". Здається, що це одна із вагомих причин спаду громадського виробництва в період перебудовного оновлення суспільства.

Розробка адекватної моделі трудової мотивації, що спирається на досягнення сучасних мотиваційних концепцій та враховує особливості сучасної ситуації у сфері праці в нашій країні, висувається сьогодні як одне з головних завдань соціально-економічних наук. А формування мотиваційних механізмів трудової поведінки, орієнтованих на загальнолюдські *цінності* трудовий моралі, стає найважливішим завданням трудового виховання.

Орієнтиром у формуванні установок трудової поведінки можуть бути тенденції у змінах уявлень про *цінності* у сучасній підприємницькій діяльності.

Відповідно до досліджень, проведених інститутом Баттелле в 1984 р., з концепцій підприємництва дедалі більше виключаються такі загальноновизнані цінності, як дисципліна, послух, ієрархія, досягнення, кар'єра, достатність, влада, централізація. На зміну їм приходять інші цінності — самовизначення, участь, колектив, орієнтування на потреби, розкриття особистості, творчість, здатність на компроміс, децентралізація.



Зрозуміло, що зміна цінностей у цивілізованому підприємстві скоріше може бути далеким, стратегічним орієнтиром. Для нашої кризової економіки з величезним сектором тіньової та елементами злочинної економіки головне завдання трудового виховання бачиться у формуванні готовності заробляти собі на життя власною працею, щоб уберегти молодих людей, які вступають у життя, від прагнення "робити гроші" будь-яким, нерідко протиправним шляхом, щоб зберегти в трудовій моралі цінність виробничої (у широкому значенні - розумової та фізичної) трудової діяльності та повага до людини праці, що заробляє на життя створенням матеріальних та духовних цінностей.

Зазначимо, що відлуння "зміни цінностей" доходить і до нас. Обнадійливі результати, наприклад, були отримані у соціологічних дослідженнях орієнтацій молоді України на ринкову діяльність. Ось деякі з них.

Головне в роботі – можливість добре заробити. Так вважають сьогодні школярі та студенти, робітники та службовці, мешканці райцентрів та столиці. Саме ця сторона будь-якої роботи найбільш значуща для молоді, престижна у її середовищі. Як найістотнішу характеристику роботи ця ознака вибрала кожна п'ята з опитаних у районних та обласних центрах та кожна третя у Києві.

У той же час дослідження виявили відмінності у виборі пріоритетів у трудовій діяльності залежно від соціальних умов та рівня культури опитуваних. Так, для молоді районних та обласних центрів до "п'ятірки" найбільш важливих ознак (крім зазначеного вище) входять: комфортні умови праці, робота "від і до" із прийнятною зарплатою; можливості для професійного зростання та кар'єри; автономія на робочому місці, можливість відлучок з роботи. Як бачимо, прагнення добре заробити поєднується з орієнтацією на роботу швидше за комфортну, ніж напружену, розмірену — чим інтенсивну, малоорганізовану — ніж дисципліновану. Важко собі уявити, як за такого ставлення до роботи можна розраховувати на високу зарплату і на чому ґрунтуватиметься очікуване професійне просування та кар'єра працюючих. До орієнтації на роботу представників цієї групи можна додати націленість скоріше на малозмістовну та низькокваліфіковану роботу, ніж на творчу; на малопrestiжну більше, ніж суспільно значиму; виконавську скоріше, ніж на керівну. І все це, не забудемо, на тлі прагнення заробити якнайбільше. Зрозуміло, що навряд чи можна за такого ставлення до

роботи серйозно розраховувати на добрий заробіток, тим паче в ринкових умовах.

Другу групу опитаних — молодих киян — вирізняє більший реалізм. Справді, за високою зарплатою в п'ятірці найбільш важливих характеристик роботи називають самостійне прийняття відповідальних рішень і підприємницький ризик, висока кваліфікація та освіта та їх постійне оновлення; престиж професії та спеціальності. Особливо хочеться підкреслити відображення в цій моделі такої "ринкової" цінності, як стабільність і гарантованість зайнятості, які, на наш погляд, більше за інших вказують на реальність підходів, що відповіли з цієї групи. Високу зарплату, на їхню думку, можна заробити на високопрестижній та кваліфікованій роботі за готовності не лише освоїти її, а й постійно вдосконалюватися; працювати напружено і продуктивно, менше думаючи про відпочинок та зручності за рахунок робочого часу, і більше про пошуки резервів Ініціатива та виправданий ризик, відповідальність та заповзятливість — необхідні передумови вдалої трудової діяльності, кар'єри. Однією з найважливіших цінностей самореалізації працівника при цьому є сама можливість працювати, гарантованість зайнятості, стабільність

Порівняння обох моделей показують майже очевидну перевагу для роботи в умовах ринку орієнтацій другої групи опитаних.

Очевидно, що формування цінностей ринкової трудової поведінки потребує взаємозв'язку трудового виховання з вихованням загальної культури людей, з покращенням умов соціальної сфери життєдіяльності.

Про соціальну сферу соціологи говорять зазвичай у "широкому" та "вузькому" сенсі. У "вузькому" сенсі соціальна сфера поєднує комплекс умов праці, побуту, дозвілля; доступність культурних благ та послуг, охорону здоров'я, соціальне забезпечення, працевлаштування. У разі командно-адміністративної системи функції соціальної сфери регулювалися і оплачувалися державою. Це створювало ілюзію "безкоштовності" соціальних послуг, хоча оплачувались вони із грошей, зароблених трудящими. До того ж розміри і якість соціальних послуг відставали від світових стандартів, що склалися. У виховному плані такий підхід переломлювався у формуванні почуття обов'язку та подяки за це "виключне благо", що походить від можновладців.

У "широкому" сенсі соціальна сфера охоплює простір соціальної справедливості, соціальної рівності та соціальних гарантій.

Твердження про побудову в нашій країні суспільства, де всі ці проблеми практично вирішені, мали скоріше пропагандистський характер. Справді, навряд можна вважати справедливим відрахування близько 80% зароблених працівниками грошей на користь держави. Важко говорити про соціальну рівність представників партійно-адміністративного апарату та пересічних громадян. А соціальні гарантії забезпечували підтримку життя за досить низького рівня доходів більшості громадян. Водночас засобами виховання підтримувалося і формувалося переконання у незаперечних перевагах наших завоювань у соціальній сфері. Хоча паралельно утверджувалася психологія утриманства, споживацтва, сподівання на державу, яка має "все забезпечити" та "все надати".

Перехідний період до ринкових відносин загострив всю сукупність соціальних проблем, насамперед через зниження фінансових можливостей реалізації колишньої соціальної політики. Наростання соціальної нерівності та поділ суспільства на бідних і багатих, посилення соціальної несправедливості, ослаблення та зникнення соціальних гарантій, перекладання їх на плечі самих трудящих – лише деякі із змін, що відбулися у цій сфері

Актуальним у вихованні стає формування установок на *соціальний "самозахист"* за рахунок відрахувань від заробітків. Ефективна та добре оплачувана праця сьогодні стає гарантом соціальної забезпеченості завтра. На зміну соціальній рівності приходить орієнтація на рівність можливостей у самозабезпеченні та самореалізації. У поєднанні з нерівними здібностями людей у реалізації рівних можливостей лігітимується правомочність соціальної стратифікації, нерівного становища людей у суспільстві.

Переходячи до завершальної — *духовної* — сфери суспільного життя, підкреслимо виняткове значення для виховання всіх складових цієї сфери – освіти, науки та культури. Спільним їх недоліком у доперебудовний період була *заідеологізованість*, тобто націленість на відображення класового інтересу. Це вело до закритості, обмеженості, тенденційності духовного життя в країні, до спотвореного відображення у суспільній свідомості реальності. Фінансування духовної сфери за "залишковим принципом" не дозволяло повною мірою реалізувати творчий потенціал народу. Демократизація духовного життя сприяла її *деідеологізації*, доступу до невідомих раніше вітчизняних та зарубіжних здобутків культури, розширила можливості вільного творчого самовираження. Однак на

хвилі цих прогресивних змін духовне життя країни затопило безліч низькопробних виробів різних жанрів. Доступ до справжньої духовної культури багатьом став "не по кишені". Зменшилася державна підтримка освіти, науки та культури. Ознаки кризи присутні і у духовній сфері. Падає виховний потенціал системи освіти та виховання.

Отже, огляд виховної ситуації в кожній із розглянутих сфер суспільного життя свідчить про її радикальну зміну. Докорінно змінюються цінності, норми, схвалені зразки поведінки. Все це вимагає змін у змісті та методах виховання, які мають застосовуватися з урахуванням результатів соціологічних досліджень змін у виховному впливі докільля\* (Більш повне викладання проблем взаємодії людини з конкретними суспільними сферами здійснено у відповідних розділах авторських підручників [Соціологія праці (2004), Соціологія релігії (2011), Соціологія сім'ї (2013), Соціологія масової комунікації (2015), Соціологія туризму (2015), Соціологія економіки (2021)]).

Певний виховний потенціал міститься у впровадженні в науковий обіг соціологічних досліджень поняття «*виховне середовище*», яким охоплюється практична більшість безпосередніх і опосередкованих впливів на дитину на мікрорівні, умови життєдіяльності особистості. До структури виховного середовища входять окремі виховні середовища:

- виховне середовище сім'ї;
- виховне середовище закладів виховання та освіти;
- виховне середовище вулиці;
- виховне середовище дозвілля;
- інформаційно-виховне середовище (ЗМК) та ін.

Подібна структуаризація виховного середовища має перевагу завдяки конкретизації виховних впливів у кожному окремо взятому середовищі в поєднанні з подальшою інтеграцією цих впливів у загальному результаті впливу виховного середовища в цілому. В той же час виникають питання щодо відсутності у структурі виховного середовища елементів природного виховного середовища, вплив якого на виховання (як зазначалося вище) важко переоцінити [6, С. 93-94].

Актуальною в контексті сказаного виглядає думка відомого французького педагога С.Френса про зв'язок виховання із соціальним

середовищем. Виховна робота "зазнала б повного краху, - стверджував він, - якби ми нехтували взаємини людини з навколишнім соціальним середовищем. Наше завдання полягає в тому, щоб максимально пристосувати особистість з її незаперечною цінністю до вимог життя в суспільстві, навіть якщо ці вимоги часом здаються нам нелогічними та абсурдними, вони існують і їх не можна не враховувати у педагогічній діяльності.

Додамо на закінчення, що здійснення зміни у системі виховання навряд чи можна здійснити без виділення їх у пріоритетні напрями державної політики демократизації суспільства та переходу до ринкової економіки.

### Резюме

1. Людина як відкрита жива соціальна система не може не взаємодіяти з навколишнім середовищем, що впливає на життєдіяльність людини, в тому числі і на її харчування.

2. З розширенням можливостей впливати на природу змінювалися парадигми взаємодії "людина-природа". На зміну парадигмі "спостереження" прийшла парадигма "діяльність", яка, у свою чергу, потребує заміни парадигмою "спілкування", змістом якої є діалогова взаємодія (співпраця), спілкування в ім'я оптимізації системи "людина-світ", їхньої спільної еволюції. Ця парадигма визначає напрям дослідження взаємовпливу довкілля та виховання.

3. Через війни вторгнення людини у природний світ, загрожує існуванню природи, остання неспроможна виконувати функції джерела життєдіяльності людини повною мірою. Тим самим підривається можливість нормального функціонування людини як системи не тільки на біологічному, а й на психічному та свідомому, а також діяльно-поведінковому рівнях. Виховний вплив природи знижується, людина дедалі більше відчужується від природи. Цим обумовлено необхідність зміни змісту та спрямованості екологічного виховання.

4. Соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання істотно впливає на поведінку людини, а також на механізми регулювання поведінки. Радикальні зміни в соціальному житті, пов'язані з її демократизацією та переходом до ринкових відносин, вимагають змін у змісті та формах виховання. Кризові

явища у суспільстві ускладнюють умови виховання, проведення реформ у цій сфері.

5. Динамізм змін у навколишньому середовищі обумовлює необхідність внесення корекцій у виховну роботу, що, своєю чергою, то, можливо ефективним лише при опорі на результати соціологічного моніторингу, що відстежує зміни виховної ситуації у суспільстві.

### **Запитання для самоконтролю**

1. Визначте, що означає поняття «навколишнє середовище».
2. Поясніть значення понять «природне середовище» і «соціальне середовище».
3. Розкрийте сутність і структуру виховного середовища.
4. Розкрийте сутність основних парадигм взаємодії людини із середовищем.
5. Поясніть, чим обумовлена необхідність переходу у взаємодію людини з навколишнім світом від парадигми "діяльність" до парадигми "спілкування".
6. Поясніть, в чому полягають особливості впливу природи на виховання, спричиненого екологічною кризою.
7. В чому полягає вплив на процес виховання політичної сфери соціального середовища?
8. Поясніть, як впливає на процес виховання економічна сфера соціального середовища
9. Розкрийте особливості впливу на процес виховання соціальної сфери.
10. Поясніть специфіку впливу на процес виховання духовної сфери соціального середовища в умовах соціальних криз.

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. – М., 2001.
2. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. – М.: Когито-Центр, 2000.
3. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избр. тр. по эконом. теории: пер. англ. – М.: ГУВШЭ, 2003. С.649 – 652.

4. Вернадский В.И. Начало и вечность Жизни. – М., 1989.
5. Воробйова Л.С. Людина в умовах глобальних викликів: філософсько-освітній аналіз / Л.С. Воробйова. – Ірпінь: Національний університет ДПС України, 2011. – 264 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук.України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер. 2008. – 1040 с.
7. Злобіна О., Тихонович В. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. – К.: Стилос, 2001. – 238 с.
8. Лукашевич М.П., Лукашевич О.М., Шандор Ф.Ф. Самоменеджмент в соціальній сфері: Підручник. – Ужгород, 2019.
9. Лукашевич М.П. Соціологія особистості: опорний конспект лекцій. - К., 2004.
10. Надія Скотна. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. – Львів: Українські технології, 2005. – 384 с.
11. Пилипенко В.Є. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура. - К., 2005.
12. Препотенська М.П. Homo urbanus: феномен людини мегаполісу: монографія / М.П. Препотенська. – Дніпропетровськ: Вид. Середняк Т.К; 2014. – 420 с.
13. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. – М.: Наука, 1994.
14. Соціологія: терміни і поняття. Навч. словник-довідник / За заг. ред. В.М. Піча. – Львів, 2018.

## **Розділ 7. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛЮДИНИ: СУТНІСТЬ, МОДЕЛІ ТА ОСНОВНІ ЕТАПИ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Дати визначення поняття "соціалізація" та пояснити його сутність.
2. Розкрити зміст основних ідей, що становлять сучасну концепцію соціалізації.
3. Пояснити суть основних сучасних моделей соціалізації, розрізняти їх.
4. Порівняти переваги і недоліки поглядів на соціалізацію індивіда, що триває все життя, і соціалізацію, яка завершується з дорослішанням людини.
5. Порівняти можливості однорівневого та багаторівневого підходів до досліджень соціалізації.

*Логіка викладання матеріалу:*

**7.1. Виникнення та розвиток наукових поглядів на сутність соціалізації людини**

**7.2. Сучасні моделі соціалізації, її етапи та рівні**

*Основні поняття: соціалізація, теорії соціалізації, моделі соціалізації, етапи соціалізації, критерії соціалізації, структура соціалізації, види соціалізації, стилі соціалізації. особистість, суспільство, культура, окультурення,*

**7.1. Виникнення та розвиток наукових поглядів на сутність соціалізації людини**

Виховання тісно пов'язане з *соціалізацією*, вони схожі між собою спрямованістю на засвоєння певних норм, цінностей, моделей поведінки. В той же час вони не схожі в наступному.

*Соціалізація* – це процес засвоєння соціальних норм і правил, яких дотримується *більшість* членів суспільства, а *виховання* – це засвоєння культурних норм і цінностей, яких дотримуються *невелика частка* суспільства.

Отже, можливо бути соціалізованим але невихованим. І навпаки – вихованим але зовсім несоціалізованим, таким, що «не вміють» і «не знають життя».



*Виховання* – це частина або *форма соціалізації*. Воно обмежене кількістю суб'єктів виховання, а саме – вихователями. При соціалізації кількість суб'єктів впливу не обмежена.

*Виховання* – *направлений* процес впливу однієї людини на іншу з метою прищепити їй необхідні правила поведінки та етичні норми. На відміну від нього *соціалізація* – це *неплануємий, нерегулюємий, нецілеспрямований* процес взаємодії людей з людьми або людей з предметним середовищем.

Поняття "*соціалізація*" (від латинського *socialis* - *суспільний*) все активніше використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук - філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та інших. Виникнення цього поняття в американській та французькій соціології відносять до кінця ХІХ ст. і пов'язують з іменами американського соціолога *Ф.Г. Гіддінгса* (1855-1931) та французького соціолога *Г. Тарда* (1843-1904).

*Габріель Тард*, прагнучи звільнити соціологію від біологізму та органіцизму, сам не уникнув впливу останнього. Для нього суспільство створювалося мозком, а основним його елементом вважалася свідомість окремої людини. Засвоєння індивідуального свідомістю існуючих вірувань, переконань, розуміння бажань і намірів інших та взаємодія на цій основі, за *Тардом*, породжує суспільство, що становить основу соціального життя. У її центрі — ставлення нашого "Я" до інших "Я", їх невинний (хоча часто не помічений) взаємний вплив". У цій дії одного духу на інший і слід бачити елементарний факт, з якого випливає все соціальне життя, хоча соціальна дійсність і виходить далеко за межі розумового світу..." . Як основний механізм такої взаємодії (*соціалізація*) розглядалося *наслідування*, регульоване суспільством через свої *соціальні інститути* - систему освіти та виховання, сім'ю, громадську думку та ін. Таким шляхом, вважав учений, суспільство підтримує своє існування як цілісність, забезпечує розуміння індивідами своїх соціальних функцій [14, С. 11].

Заслугою *Г. Тарда* є спроба розглядати соціалізацію не тільки як стабілізуючий громадський механізм, а й побачити у ній можливості забезпечення розвитку суспільства. Винаходи, що виникають в індивідуальній свідомості як акт творчості, що поширюються в

процесі взаємодії людей, сприяють розвитку різних сфер соціального життя і суспільства в цілому. Освіта і виховання повинні створювати передумови та умови для подібної творчості

Винятково важливою для розуміння педагогічних можливостей соціалізації є його спроба описати процес інтернаціоналізації норм поведінки через соціальну взаємодію людей. Типовими соціальними відносинами він проголосив відносини "учитель-учень" Їх відтворення на різних рівнях соціального життя і дозволяє, на думку *Г. Тарда*, забезпечити реалізацію принципу наслідування і, на цій основі, збереження та розвиток суспільства.

Вплив поглядів *Г. Тарда* позначився на розумінні соціалізації видатним американським соціологом *Франкліном Генрі Гіддінгсом*, який, на думку деяких авторів, вперше ввів у науковий обіг поняття "*соціалізація*". Розглядаючи суспільство як особливим чином влаштований *фізико-психічний організм*, основним елементом суспільного життя якого виступає "*свідомість роду*", *Гіддінгс* вважав, що соціалізація як процес "розвитку соціальної природи або характеру" людини відбувається як внаслідок стихійного впливу оточення, так і завдяки впливам суспільства згідно "свідомого плану". Подібні впливи, що походять від сім'ї, школи та інших елементів суспільного організму, носять виховну спрямованість і покликані формувати у індивідів сукупні реакції, адекватні впливам соціального середовища. Підсумком соціалізації має бути "*плюралістична поведінка*", що забезпечує взаєморозуміння і комунікацію людей і відповідає "*соціальному розуму*" (розуміє як суспільну свідомість) [5, Р. 22].

Як бачимо, в понятті "*соціалізація*" чітко зафіксовано зв'язок відображеного в ньому процесу з вихованням. Останнє у такому розумінні виступає важливим засобом соціалізації індивідів. Суспільство в особі соціальних інститутів, а також через різноманітні сторони соціального життя, різні форми суспільної свідомості здійснюють свій вплив на процес виховання. Ці ідеї знайшли подальше відображення у розвитку американської та французької соціології ХХ століття.

Проблема соціалізації стала однією з провідних проблем соціології особистості. Дослідження соціалізації ведуться в університетах США, читається навчальний курс для студентів.

Розглядаючи основні тенденції цих досліджень, насамперед зазначимо, що *американські соціологи* у своїй більшості досліджують соціалізацію з конкретною, прагматичною метою: забезпечити перетворення дитини на добре пристосованого члена суспільства, до якого вона належить. Дитина, що пристосувалася до середовища, характеризується як "соціалізована" і навпаки. Крайня позиція такого розуміння - вважати процес соціалізації своєрідною "випічкою" необхідною для "потреб суспільства" людської продукції з набором стандартних мотивацій та рольових репертуарів.

Типовим є визначення соціалізації як прийняття індивідом групових норм: "Прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, притаманних групам, членства у яких особистість досягає.

У процесі соціалізації індивід готується до відповідності вимогам і очікуванням інших членів суспільства на широкому діапазоні можливих життєвих ситуацій. Соціалізація містить у собі набір агентів та механізмів, завдяки яким забезпечуються соціально схвалена поведінка та норми моралі. Поряд з *ідентифікацією*, яка розуміється як ототожнення себе з іншими, ключовим поняттям при описі соціалізації часто виділяється *імітація*. Остання розуміється як усвідомлене прагнення дітей копіювати поведінку батьків та вчителів, які є для них зразками.

Істотним внеском у розробку теорії соціалізації стали роботи *Толкота Парсонса* (1902-1979 рр.). Основна ідея його концепції пов'язана з розумінням соціалізації як процесу *інтеграції* індивіда в соціальну систему шляхом *інтернаціоналізації* загальноприйнятих норм, "вбирання" в себе загальних цінностей, внаслідок чого дотримання загальнозначимих норм і стандартів поведінки стає потребою, елементом його мотиваційної структури) [цит. за 11, С. 5].

*Соціалізація* як навчання *соціальним ролям* - одна з найважливіших ідей про нерозривний зв'язок процесів виховання, навчання та соціалізації, результатом якої має стати освоєння реквізиту орієнтації для задовільного функціонування у ролі .

Серед плідних для виховання *ідей соціалізації* в працях американських соціологів слід, на наш погляд, відзначити також:

- ідею, що соціалізація пов'язана з адаптивними процесами (хоча трактування адаптації як пристосування надає оцінок пасивності процесу соціалізації індивіду);

- думка про встановлення соціальних зв'язків як один із механізмів соціалізації;

- положення про значення для успішної соціалізації формування самосвідомості та системи соціальної орієнтації, а також розвитку мови.

На відміну від американської, *французька соціологія* у розвитку теорії соціалізації вийшла на більш широке її трактування — як усієї сукупності взаєморозуміння, взаємовідносин із суспільством, у які індивід вступає у процесі формування себе як особистості. Таке розуміння підтверджують і основні тенденції у дослідженнях соціалізації, які виділив французький соціолог *Шомбар де Лов*) [цит. за 11, С. 6-11].

Насамперед, це притаманне всім дослідженням прагнення вивчати вплив групи на індивіда й індивіда на групу, з'ясування, як цей вплив передається від індивіда до групи й у зворотньому напрямі.

Плідною є поглиблена увага до дослідження умов соціального середовища з виділенням соціально-економічних та соціальних умов, а також сім'ї, школи та неформальних груп однолітків. Диференціація змінних умов групи дозволяє уточнити *стадії соціального дозрівання*, особливості пристосування індивіда до різних елементів середовища.

Особливе значення для досліджень *педагогічних аспектів* соціалізації має розгляд соціалізації як процесу соціального учнівства і послідовного засвоєння ролей, місця в цьому процесі розуміння зразків і моделей, системи цінностей.

Викладені тенденції дозволяють, на наш погляд, дійти сучасного розуміння соціалізації, що склалося в західній соціології, як набуття людьми соціального досвіду і ціннісних орієнтацій, необхідних для виконання їх соціальних ролей.

Завершуючи огляд досліджень соціалізації в зарубіжній соціології, підкреслимо, що в її розумінні різними дослідниками більшою чи меншою мірою присутня деяка *однобічність*,

спрямованість від середовища до індивіда за певної пасивності останнього. Разом з тим для соціалізації індивіда залишається певна свобода від стандартизації, типізації, що особливо слід враховувати в оцінці з сучасних позицій вітчизняних досліджень. Вона виявляється у цьому, що у формуванні особистостей у процесі їх інтеракції один з одним виникає безліч варіантів на лот процес сукупності основних сил: 1) фізичних особливостей людини; 2) довкілля; 3) індивідуального досвіду та культури. Завдяки цьому у кожному окремому випадку формується унікальна особистість.

Дослідження проблем соціалізації та виховання у вітчизняній літературі базується на результатах досліджень філософів, соціологів, психологів і педагогів. Визначний педагог *П.Ф. Кантерев*, досліджуючи розвиток педагогіки, простежує лінію соціальної обумовленості виховання [8].

"Справа всюди починається з того, - пише він, - що шляхом виховання та освіти прагнуть пристосувати підростаючі покоління до оточуючої навколишніх дітей суспільно-політичної організації". Обмеженість такого виховання дослідник бачив у дуже вузькому розумінні людської природи, "в прагненні вичерпати різноманітність і багатство людської природи однією соціальною групою властивостей, що відповідає переважаючій ознаці даної суспільно-політичної організації", рамками і правилами, які викликають у нього незадоволеність та накопичуються у міру дорослішання.

З цих позицій стають зрозумілими тенденції дослідження соціалізації у *післяреволюційний період*. Так, у 30-ті роки термін "*соціалізація*" виступав одним із провідних у *теорії соціального виховання*. "Окрема людина, суспільство відразу не робляться соціалістичними, - писав один з розробників цієї теорії *М.М. Йорданський*. - Крім зовнішньополітичних умов є ще побут, є психологічне підґрунтя соціалізації людини, не кажучи вже про дитяче середовище, школу ...". Як бачимо, автор розуміє соціалізацію як процес набуття особистістю якостей "*соціалістичності*". Подібне розуміння соціалізації було дуже поширене в дослідженнях того періоду і якнайкраще відповідало стверджуваному розумінню виховання як об'єктивно-закономірного суспільного явища. Подібний підхід заклав основи однобічності та обмеженості розуміння

виховання в радянській педагогіці, незважаючи на уявне різноманіття і широту набору якостей соціалістичності.

Природньо, що в такому контексті поняття "*соціалізація*" не могло не збігатися з поняттям "*комуністичне виховання*", оскільки останнє, *по-перше*, було націлене на максимальне досягнення "соціалістичності" в ідейному комуністичному вихованні, а *по-друге*, охоплювало своїм виховним впливом майже всі сфери життєдіяльності індивіда, його соціальне середовище.

У зв'язку з цим не випадково тривалий час парадигма основної мети виховання була орієнтована на *особистість як сукупність (набір, модель) певних характеристик*. Тим самим поняття "людина" зводилося до поняття "особистість", що "вело до ігнорування в теорії та практиці виховання біологічних та інших складових людини".

Не зупиняючись на аналізі подібного розуміння соціалізації, пошлемося на авторитетну думку російського мислителя *М.О. Бердяєва*, який у свій час підтримував ідею про об'єктивність процесів соціалізації товариств у напрямку їх "соціалістичності". "Тяга до соціалізму, писав він, є характерною не тільки для нас, але і для всієї Європи, де, можливо в іншій формі, але відбуватимуться процеси соціалізації..." Проте пізніше в роботі "*Витоки і сенс російського комунізму*" він з гіркотою зазначив, що "перша спроба здійснення комунізму на ґрунті марксизму, яку ми бачимо в Росії, також розглядає людину як функцію економіки і також дегуманізує людину, як і капіталістичний устрій... Якщо людину розглядають виключно як цеглу для будівництва суспільства, то доводиться говорити не так про явище нової людини, як про зникнення людини, тобто поглиблення процесу дегуманізації [2, С. 210].

Слід зазначити, що підхід до соціалізації як до "соціалістичності" тривалий час зберігався в науковій літературі не тільки в непрямому, закамуюфльованому вигляді, а й у прямих закликах до цього повернення, рецидиви яких зустрічаються і в наші дні.

Однак, починаючи з 60-х років, на хвилях "відлиг" у суспільно-політичному житті в наукову літературу почали проникати елементи західних концепцій соціалізації, про які ми говорили раніше. В основу наукових розробок було покладено об'єктивне вивчення всіх впливів соціуму на особистість, що піддаються обліку. Однак

спочатку *соціалізація* розумілася як входження в соціальне середовище шляхом пристосування до нього. Очевидно, не так просто було відійти від розуміння людини як "гвинтика", хоч і з певними функціями та соціальними ролями. І хоча *В.Д. Паригін* застерігає, що це - "не простий процес автоматичного прийняття індивідумом вимог, функцій і ролей соціального середовища, способів соціального спілкування та взаємодії", ця "автоматичність" полягає лише в ступені злиття з вимогами та нормами суспільства, прийняття чи неприйняття індивідом традицій та стандартів.

В роботі *І.С. Кона "Соціологія особистості"* соціалізація розглядається як засвоєння індивідом *соціального досвіду*, певної системи соціальних ролей та культури: людина стає особистістю, об'єктом та суб'єктом суспільних відносин, послідовно проходячи різні *стадії соціалізації*.

Характеризуючи роботи цього періоду (у тому числі *Л.В. Сохань, С.С. Батеніна, П.К. Кряжева* та ін.), *А.В. Андрєєнкова* вважає типовим для них розгляд соціалізації як процесу становлення людини в загальній формі, тобто виділення її зі світу тварин і подальший процес розвитку людства.

Однак такий підхід не міг задовольнити наростаючу потребу в конкретних даних у вихованні, формуванні та розвитку особистості. Він був важко перекладаємий на мову соціальних індексів та критеріїв — мову конкретних соціологічних досліджень, які поверталися до суспільних наук у зв'язку з деякою демократизацією соціального життя.

Важливою подією у дослідженні проблем соціалізації в країні того періоду можна вважати появу статті *І.С. Кона* і *В.Б. Ольшанського* у п'ятому томі "*Філософської енциклопедії*". Соціалізація у ній окреслюється "процес , під час якого людська істота з певними особистісними задатками набуває якості, необхідні для його життєдіяльності". На відміну від близьких йому понять "розвиток" та "виховання", соціалізація охоплює процес та результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних впливів.

Звісно, з позицій сьогодення можна критично ставитись до певної абстрактності цього визначення, явно ідеологізованих принципів соціалізації. Однак це була фактично перша в радянській літературі

оглядова наукова стаття з проблеми із серйозним аналізом рівнів дослідження соціалізації у вітчизняних та західних джерелах. У ній давалася характеристика напрямів вивчення проблем соціалізації у руслі різних суспільних наук у нашій країні. Особливо хочеться виділити думку авторів про соціалізацію як *процес взаємодії* індивіда з соціальним оточенням. У цьому бачиться початок відходу від розуміння пасивної ролі індивіда у соціалізації. Загальна картина вивченості проблеми послужила у певному сенсі хіба що точкою відліку наступних досліджень, базою їхнього прогнозування, основою розширення аспектів дослідження соціалізації.

Так, *А.В. Андрєєнкова* у дослідженні соціалізації як процесу становлення людини як суспільної істоти виділяє аспекти, суттєві з погляду соціальних контактів індивіда з оточуючими людьми. З цих позицій до *структури соціалізації* включаються соціальне пізнання, оволодіння певними навичками практичної діяльності, інтерналізація тих чи інших форм, позицій та ролей, вироблення ціннісних орієнтацій та установок, а також включення людини до активної творчої діяльності.

Слід зазначити *виховну спрямованість* дослідження. Автор чітко визначає свою позицію щодо взаємозв'язку процесів соціалізації та виховання. *Соціалізація включає виховання*. Цілеспрямований вплив на індивіда з метою прищеплення певних навичок, понять доповнюється практикою соціальної діяльності індивіда, його участю в різних неформальних групах і т.і. Справедливо відзначається велика автономія індивіда у процесі соціалізації. Будучи продуктом суспільства, він вільний самостійно вибирати ті чи інші цінності та установки, орієнтуючись не тільки на загальні регулятивні принципи середовища, а й на власні нахили. У результаті соціалізації індивід грає як *пасивну* (засвоєння соціального досвіду, сприйняття цінностей та ін.), так і *активну* роль (вироблення певної системи орієнтацій, установок тощо). І хоча ця активність зосереджена лише на самовдосконаленні і не поширюється на середовище соціалізації, не можна не погодитися із твердженням автора, що соціалізація "немислима без активної участі самої людини в процесі освоєння соціального досвіду та культури".



Наприкінці 70-х років ХХ ст.. дослідження проблем соціалізації доповнюється новими аспектами: аналізом зміни умов соціалізації особистості під впливом науково-технічної революції, міждисциплінарним дослідженням людського "Я", вивченням змісту та меж процесу соціалізації та ін.

У 80-ті — на початку 90-х років інтерес до дослідження проблем соціалізації зростає. Продовжується розширення напрямів дослідження, уточнюються структура та функції соціалізації, поглиблюється вивчення її соціальних механізмів та інститутів, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання у сучасних умовах.

Зокрема, *структура соціалізації* формується за різними ознаками:

- *за типовістю* – типовий та одиничний процес;
- *за видами* – родинна, рольова, економічна, політична, релігійна, культурна, гендерна, професійна та ін.;
- *за факторами* – мегафактори (космос, планета, світ), макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава, культура), мезофактори (тип населення – місто, село, район, засоби масової комунікації, субкультура), мікрофактори (формальні: навчальні заклади, заклади культури, виховні організації; неформальні: сім'я, сусіди, групи однолітків, групи однокласників);
- *за механізмами* соціалізації – психологічні, традиційні, інституційні, стилізовані (в рамках субкультури), міжособистісні;
- *за метою* – цілеспрямована та стихійна;
- *за критеріями* соціалізованості – зміст картини світу, адаптованість особистості. соціальна ідентичність, рівень незалежності, самостійності і ініціативності.

Деякі вчені вводять поняття «*Стиль соціалізації*». До особливостей українського стилю соціалізації вони відносять:

- прагнення зберегти свою самобутність і відокремленість;
- поєднання індивідуалізму й колективізму;
- кордоцентризм;
- релігійність;
- миролюбність.

На початку ХХІ ст. дослідженням соціалізації присвятили свої роботи *Є. Кузьмін, Б. Ломов, Г. Андрєєва, Б. Вульфов, А. Капська, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик, С. Савченко, В. Рябченко, В. Циба, Л. Сохань, Ю. Романенко, О. Злобіна, В. Тихонович, О. Донченко* та ін.

Враховуючи, що основні джерела цього періоду будуть проаналізовані в ході викладу авторської концепції, зауважимо лише загальне, що є типовим у сучасному розумінні сутності соціалізації. Насамперед, це прагнення врахувати всю сукупність соціальних і психологічних процесів, в яких протікає соціалізація — як контрольованих, цілеспрямованих, так і стихійних, спонтанних. Деякі автори розуміють ці процеси як взаємодію.

Як зміст і результат соціалізації визнається засвоєння системи знань, і цінностей, соціального досвіду, соціальних якостей і рис, соціальних ролей, зразків і психологічних механізмів поведінки.

Деякі автори намагаються об'єднати сукупність цих ознак у новій інтегральній ознаці - "*соціальність*", хоча можливості її використання викликають сумнів через передбачувані складнощі з її якісними та кількісними вимірами.

Практично всі автори визнають як основні інститути соціалізації систему освіти та виховання. "Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. Ядро виховання складає процес передачі накопичених минулими поколіннями знань та культурних цінностей, тобто освіти". Багато авторів зазначають, що процес соціалізації продовжується все життя і виділяють у ньому кілька *стадій: дотрудова, трудова та післятрудова*. Спільним для всіх дослідників є визнання, що соціалізація носить діяльнісний характер і головним критерієм її успішності є вільне функціонування індивіда у суспільстві. І, нарешті, загальновизнаною у вітчизняній літературі стає активність індивіда у процесі соціалізації. Головний висновок сучасної теорії соціалізації та соціології виховання: "особа, що формується, - не об'єкт якихось зовнішніх впливів, а активний суб'єкт самоосвіти".

На завершення огляду теоретичних підходів до розуміння сутності соціалізації відзначимо його корисність та необхідність для розуміння наукової ситуації, у якій відбувалося формування сучасних (у т.ч. вітчизняних) соціологічних моделей соціалізації.

## 7.2. Сучасні моделі соціалізації, її етапи та рівні

Однією з найпоширеніших моделей соціалізації, витоки якої лежать у *теорії психоаналізу З. Фрейда*, є розуміння соціалізації як розвитку особистого контролю. Основна ідея, на якій побудована модель, полягає у визнанні людей спочатку, від народження, асоціальними внаслідок вроджених агресивних інстинктів. Тому соціалізація має конфліктний характер і вимагає не тільки особистого, а й громадського контролю.

Подібна модель, заснована на визнанні незмінної людської природи, залишає мало можливостей для виховного впливу, орієнтуючись більше на соціальні санкції за "виховання". Як не дивно, але елементи подібної моделі соціалізації, яка геть-чисто заперечувалася радянською наукою як властива тільки буржуазному суспільству, залишили сліди і у *вітчизняній педагогіці*. Чого варте визнання в одній з брошур з фізичної культури як значущих для формування "нової людини" *рефлексу нападу та оборони*, рефлексу боротьби за існування, *соціального рефлексу* - колективної боротьби за життя, рефлексу наслідування та пристосування, а також статевого рефлексу. Методологічні роз'яснення при цьому уточнюють: "Вроджений рефлекс нападу та оборони шляхом виховання ми маємо поєднати з класовою боротьбою".

Разом з тим прихильники цієї моделі бачили можливості зміни як індивіда, так і суспільства у поєднанні психоаналітичної терапії з адекватною соціалізацією особистості, забезпечити яку, на наш погляд, може лише виховання, що коригує процес соціалізації. У цьому зв'язку навряд чи можна вважати вичерпаними можливості цієї моделі для соціалізації розумово відсталих дітей.

Поряд із моделлю "*особистого контролю*" (З. Фрейд) і розглянутою раніше моделлю "*рольового тренінгу*" (Т. Парсонс) у західній соціології дуже поширена модель "*соціального навчання*", представлена більшістю різновидів біхевіоризму (Дж. Доллард, Б. Скіннер, Р.М. Уолтерс та ін.) Заснована на відомій формулі "стимул - реакція", ця модель під соціалізацією розуміє "модифікацію" людської поведінки шляхом "дозування" стимулів, тобто пропорцій покарань та заохочень для отримання бажаної реакції (поведінки) [11].

При зовнішній привабливості і реальності, подібні методи "соціальної інженерії" цілком придатні для дресирування білих щурів та інших тварин, навряд чи можуть бути застосовані для нормального, а не репресивного виховання.

Переходячи до моделі "*міжособистісного спілкування*", у якій соціалізація охоплює процес і результат групового впливу на особистість, відзначимо, що вона здійснюється шляхом міжособистісного спілкування, яка відбувається за об'єктивними законами, закріпленими у системі соціальних ролей. Прихильники подібної моделі (*Ч.Х. Кулі, Дж.Г. Мід та ін.*), яка іноді називається "*Я-теорія*", або теорія "*дзеркального Я*", вважають, що особистість виростає з безлічі інтеракцій людей з навколишнім світом, в результаті яких вона вчиться дивитися очима інших, тобто мислити себе, як іншу особистість, і навіть розуміти поведінку інших.

Значний інтерес для організації виховного процесу представляє положення *Дж.Г. Міда* про три стадії соціалізації. *На першій* з них (*імітація*) діти копіюють поведінку дорослих, які завжди розуміють її. *На другій (рольові ігри)*, виконуючи в іграх дорослі ролі, "приміряючи" їх на себе, вони вчаться надавати своїм думкам і діям ті ж значення, що і дорослі. *На третій, завершальній стадії (колективні ігри)* дитина до розуміння очікувань окремих людей додає групові очікування. Дотримання правил рольових ігор підготовляє дітей до виконання правил гри у суспільстві, закріплених у законах та нормах. Тим самим набувається відчуття *соціальної ідентичності*. Акцент на розвитку інтелекту, на важливості оволодіння мовою у процесі соціалізації, дозволяє віднести до прихильників цієї моделі представників психологічної школи *Л.С. Виготського*. Проблема соціалізації розглядається ним у зв'язку з формуванням особистості у процесі взаємодії та взаємовпливу соціальних груп, колективів та особистості. *Процес соціалізації* з цих позицій характеризується як поступове розширення сфери спілкування та діяльності індивіда в міру набуття ним *соціального досвіду*, як процес розвитку та саморегуляції становлення самосвідомості та активної життєвої позиції.

Подальший розвиток ця модель отримала у різних напрямках *групової психотерапії*, заснованої на використанні групових моделей,

"які акцентують створення безпосереднього *життєвого досвіду* для навчання та особистісного зростання". Учасники спеціально створених та працюючих під керівництвом ведучого (психолога) малих груп включаються до своєрідного досвіду спілкування підвищеної інтенсивності. Метою такого спілкування є надання допомоги у самовдосконаленні, подоланні труднощів на шляху соціалізації.

Подібна модель відкриває широкі можливості для виховання у колективі та через колектив, для широкого використання ігрових форм навчання та виховання. *Інтерналізація* відбувається не стільки від вчителя, як від однолітків-однокласників. Соціалізація тут відбувається швидше за *імпліцитними*, а не *експліцитними методами*. Концентрація уваги на індивіда, відмінного від групи, практично відсутня. Навчання та виховання виглядають як тренування однієї команди, яка навчається корпоративному веденню своєї життєвої гри. Хоча не слід забувати про небезпеку закріплення за такого підходу в індивіда *конформістського типу* поведінки та соціалізації.

"*Когнітивна*" модель соціалізації (*Ж. Піаже, Л. Кольберг, А. Маслоу* та ін.) побудована на ідеї про те, що поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює у свідомості *образ (картину) навколишнього світу*. Саме ця картина світу керує поведінкою людей, а чи не сама реальність. Головним аспектом соціалізації виступає процес навчання мисленню, розвитку пізнавальних, моральних, емоційних структур особистості.

Згідно з *Ж. Піаже*, когнітивна соціалізація протікає у кілька стадій, кожна з яких окреслюється новими навичками, що обмежують навчання людини. Стадії проходяться дітьми у певній послідовності, хоча швидкість і результативність соціалізації в різних дітей може відрізнятись.

*Перша, сенсорно-моторна стадія* (до двох років) передбачає розвиток в дітей віком здатності тривалий час утримувати у пам'яті образи об'єктів довкілля.

*На другій, передопераційній*, (від двох до семи років) діти вчаться розрізняти символи та значення символів, розуміти різницю між об'єктами та їх символами.

*На третій, конкретних операцій*, (від семи до одинадцяти років) діти вчаться виконувати деякі дії подумки, тобто. представляти необхідні дії "в умі", без виконання їх у житті.

*Четверта* стадія - *формальних операцій* (від дванадцяти до п'ятнадцяти років) - період навчання аналізу абстрактних (математичних, моральних, логічних та ін.) проблем, уміння розмірковувати про майбутнє.

Ця концепція була доповнена американським психологом *Л. Кольбергом*. В основу переходу від однієї стадії соціалізації (таких стадій шість) до іншої покладено не лише результати розвитку когнітивних навичок, а й здатність розуміння та співпереживання (*емпатія*) *почуттів інших людей*. Досягнення тих чи інших стадій не пов'язують із віком, а завершальні етапи доступні далеко ще не всім.

Особливе місце серед прихильників "*когнітивної*" моделі займає точка зору "*гуманістичних*" психологів (*А. Маслоу, К. Роджерс* та ін). Ґрунтуючись на ідеї самоактуалізації особистості в процесі її дозрівання, вони вважали, що її природні внутрішні сили в змозі самостійно реалізувати соціалізацію індивіда, а кошти, фактори та агенти соціалізації не повинні заважати цим силам. Звичайно, важко підтримати недооцінку в цій моделі "*агентів соціалізації*" в особі соціальних інститутів, зокрема освіти та виховання. Однак у цій концепції закладено застереження від зловживання їх можливостями для маніпулювання свідомістю людей.

Говорячи про зв'язок з вихованням "*когнітивної*" моделі в цілому, можна відзначити її підвищену схильність до *ідеологізації виховання*, коли абстрактна ідеологізована картина світу (у вигляді будь-якого "ізму") може виявитися неадекватною реальному світу, що в результаті може призвести до спотвореного розуміння себе у суспільстві (роль "гвинтика" у суспільному механізмі).

Однією з найвпливовіших моделей соціалізації, положення якої актуалізуються у зв'язку з наростанням національних проблем, є модель "*інкультурації*" (*Ф. Боас, В. Малиновський* та ін.). Соціалізація у ній сприймається як процес передачі культурної спадщини. Дитина у ньому бере участь як пасивний споживач, автоматично сприймає культуру під час свого індивідуального розвитку. Сама ж культура сприймається як своєрідний екран національного характеру, на який і

проектується психологія індивіда. Погоджуючись із авторами, що у національному характері справді закріплені стійкі психологічні риси конкретної етнічної групи, не можна розуміти соціалізацію як несвідому передачу цих рис від покоління до покоління. Також не можна не визнати взаємовпливу та взаємопереходів цих рис у процесі міжнаціонального спілкування, як і впливу на ці риси змін у навколишньому соціальному середовищі. Здається, що про це слід пам'ятати при побудові незалежної України, відновленні та розвитку національної культури, здійсненні національної орієнтації у системах освіти та виховання.

Усі розглянуті раніше моделі тією чи іншою мірою визнають, що процес соціалізації обмежується періодом досягнення дитиною дорослого стану. Цей процес соціалізації, на думку *А.В. Андрєєнкової*, завершується у віці 23-25 років з досягненням молодою людиною зрілості. Саме такий період необхідний для стійкої інтерналізації комплексу ролей, розробки стійкої системи соціальних орієнтацій, установок. Залежно від віку індивіда виділяються три основні етапи соціалізації.

1. *Первинна* соціалізація (дитина).

2. *Маргінальна* (проміжна чи псевдостійка) соціалізація (Підлітка).

3. *Стійка* (концептуальна) цілісна соціалізація (перехід від юнацтва до зрілості від 17-18 до 23-25 років).

Аналіз сукупності різних факторів на кожному з етапів дозволив виділити "*критичні періоди*", особливо важливі для соціалізації. Для первинної соціалізації - це перші 2-3 роки та вступ до школи; для маргінальної - перетворення дитини та підлітка на юнака; для стійкого - початок самостійного життя і перехід від юнацтва до зрілості.

Обмеженість такого підходу пов'язана із двома аспектами проблеми. *По-перше*, розумінням дитинства (а іноді і юнацтва, молодості в цілому) лише як підготовки до "*справжнього*" життя, яке почнеться з досягненням дорослості. Такий підхід суттєво спотворював зміст соціалізації, обмежував активність молодої людини, привчав бачити у теперішньому лише засіб досягнення чогось у майбутньому. При цьому сьогоднішнє життя сприймалося як

щось вимушене, тимчасове, примусове. "Щоб відчувати повноту життя, - робить висновок І.С. Кон, - треба, однак, не тільки вміти бачити в сьогоднішній праці "завтрашню радість" (А.С. Макаренко), а й відчувати самоцінність кожного даного моменту діяльності, радість подолання труднощів, впізнавання нового тощо".

По-друге, обмеженість описуваного підходу обумовлена появою у вітчизняній науковій літературі поглядів, що *переоцінюють* вплив навчання та виховання на перебіг процесу соціалізації. Виходячи з правильної посилки про те, що навчання та виховання - найважливіші засоби соціалізації молоді, В.С. Марков намагається довести, що "немає нічого фантастичного в постановці завдання - сформувати до 15-16 років людей, які володіють усіма - або майже всіма - ознаками" соціально зрілої особистості...". Тобто завершити соціалізацію достроково не лише можна, а й потрібно. Ось як пише про це автор:

1. "... Визначення рівня та змісту соціальної зрілості слід... виводити не з досягнутого стану..., а з перспективних потреб та цілей у суспільному розвитку..."

2. "Активніше формувати відповідні соціально-моральні, громадянські якості". "Природним результатом всіх якостей є комуністичне світогляд". "Такий ... основний зміст тієї соціальної зрілості, яку слід формувати в наші дні у підростаючого покоління".

3. "Практично ж завдання полягає в тому, щоб можливо повніше і міцніше сформувати їх, і обов'язково до певного терміну, а не "взагалі" мати їх на увазі як невизначену в часі і просто бажане виховне завдання"

Ну чим, скажіть, не "*кавалерійська атака*" на ниві навчання та виховання. Потрібно прискорити соціалізацію – немає нічого простішого! Важливо лише правильно визначити цілі, завдання та терміни виконання та мобілізувати всі інститути виховання на їх реалізацію.

Від обмежень такого роду позбавлені моделі соціалізації, які можна об'єднати в рамках соціалізації дорослих чи *безперервної соціалізації*.

Одним із перших описав соціалізацію як процес, що триває все життя, О.Г. Брім-молодший. Її відмінність від соціалізації дітей, на його думку, полягає в тому, що соціалізація дорослих націлена на



зміну поведінки у новій ситуації, тоді як у дітей акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтацій. Крім того, дорослі, спираючись на свій соціальний досвід, здатні оцінювати норми і сприймати їх критично, тоді як діти можуть лише засвоювати їх. І, нарешті, соціалізація дорослого допомагає йому набути необхідні навички (часто конкретного характеру), а соціалізація дитини пов'язана з мотивацією.

Характерно, що одні соціологи акцентують увагу на відмінностях соціалізації в дитинстві та в зрілому віці. Вони вважають, що життя дорослих — це серія очікуваних та несподіваних криз, які треба подолати. До таких критичних точок у житті *Д. Клаусен*, наприклад, відносить вибір професії, " криза сорокалітніх " та інших. Оскільки йдеться про *подолання стресів*, що виникають у таких ситуаціях, це свідчить скоріше про те, що адаптація не відбулася, що характеристика ситуації значно перевищила адаптивні можливості індивіда, що призвело до стресу.

Ближче до нашого розуміння *адаптивної соціалізації* (про це йтиметься при викладі концепції) підхід, що *розвиває* (або еволюційний), запропонований американським соціальним психологом *Е.Г. Еріксоном*. Він вважає, що індивіду як у дитинстві, так і в дорослому віці доводиться долати складні, іноді критичні ситуації, які закономірно виникають на його життєвому шляху і мають специфічний характер на кожному *етапі* (*стадії*). Подолавши ці критичні ситуації (їх вісім) успішно, індивід збагачується новим соціальним досвідом і переходить до наступної стадії. Якщо соціалізація на будь-якій стадії не відбулася (не вдалося вирішити головну на цій стадії проблему індивіда) або відбулася частково, це негативно позначається на наступних стадіях та соціалізації загалом.

Зрозуміло, що уявлення про найважливіші проблеми індивідів на різних вікових стадіях дозволить конкретніше і цілеспрямованіше вести з ними виховну роботу, орієнтуючись на допомогу у вирішенні цих проблем. Тому зупинимося на викладі *еволюційної теорії* соціалізації (стадій розвитку) докладніше.

*I стадія* - дитячий період Основна проблема — *Довіра* чи *Недовіра*. Немовля на основі рівня турботи та комфорту з перших днів дізнається, якою мірою може розраховувати на задоволення

основних потреб: їжа, ласка, безпека. Про подолання кризи можна судити, якщо малюки не плачуть і не сердяться при зникненні дорослих з поля зору. При неповному вирішенні цієї проблеми залишки недовіри можуть позначитися на подальших стадіях

*II стадія* - 1-2 роки Основна проблема — *Автономія* або *Сором* і сумнів. Ситуація ускладнюється збігом навантажень на дитину, пов'язаних, з одного боку, з початком відстоювання своїх прав та непокорю авторитету та підвищеними вимогами батьків щодо контролю дитиною роботи свого кишечника, що може закріпити у її свідомості почуття сорому та власної нікчемності, істотно підриваючи зусилля по самовизначенню та досягненню автономії, з іншого.

*III стадія* - від 3 до 5 років. Основна проблема — *Ініціатива* чи почуття *Провини*. Це період розвитку рухової активності, допитливості та уяви. Усвідомлюється різницю між хлопчиками і дівчатками, проявляється дух суперництва. На цьому ґрунті можливі конфлікти, які за зайвої жорсткості дорослих можуть залишити слід безініціативності на подальшому житті.

*IV стадія* – молодший шкільний вік. Основна проблема — *Старанність* чи *Недбальство*. На цій стадії йде навчання колективній навчальній роботі, формуються відносини з вчителями та іншими дорослими, відбувається перша "примірка" дітьми дорослих ролей. На цьому тлі головним завданням є набуття впевненості у собі, у своїх здібностях, їх усвідомлення та розвиток. Невиконання (часткове чи повне) цього завдання позначається у прояві елементів недбайливості як у цій, так і на подальших стадіях.

*V стадія* - підлітково-юнацький вік. Основна проблема - становлення Індивідуальності (*Ідентифікація*) або рольова *Дифузія* (невизначеність у виборі ролей). Відомо, що це час появи активного статевого потягу, отже, і пошуку партнера в інтимній сфері. Разом з тим, це період пошуку свого місця у житті, вибір подальшого шляху (навчання, робота тощо.). У цей час небезпечні як невдачі в одній із сфер, так і переоцінка значущості будь-якої з них. Перша невдача може негативно зашкодити виборі роботи, друзів, супутника життя, що, своєю чергою, може призвести до стресу.

*VI стадія* – молоді роки. Основна проблема - *Інтимність* чи *Самотність*. Головні цілі на цьому етапі - залицяння, шлюб та інші види близькості. Якщо пошук щирих і довірчих відносин із постійним партнером не увінчується успіхом або вони приходять до розриву, надалі це може виявитися у вигляді тимчасових, не завжди обґрунтованих, але завжди нестабільних інтимних зв'язків та незадоволеності цією сферою життя.

*VII стадія* – середній вік. Основна проблема - *Продуктивність* (творча продуктивність) або *Стагнація* (творчий застій). Ця стадія пов'язана з реалізацією індивіда у двох основних ролях: працівника та батька. Причому відчуття творчої продуктивності приносить успіх в обох ролях, у той час як творчий застій може викликати невдачу навіть у будь-якій одній з них. На цьому етапі реалізується потенціал, який індивід накопичив упродовж попередніх стадій соціалізації.

*VIII стадія* (заклучна) – старість. Основна проблема - *Умиротворення* чи *Розпач*. На цьому етапі соціалізацію індивіда визначає підбиття підсумків життя та успішності всіх попередніх етапів. Гарна умиротворена старість і розпач, гіркий жаль про невикористані можливості — такі межі прояву цієї стадії.

Звичайно, представлена концепція стадій розвитку особистості навряд чи вичерпує всі прогресивні підходи у дослідженні соціалізації, не позбавлена можливостей для подальшого вдосконалення. Однак безсумнівною її перевагою є, на наш погляд, відхід від розуміння дитинства тільки як підготовки до майбутнього життя. Так, докорінні зміни у всіх сферах життєдіяльності нашого суспільства, пов'язані з переходом до ринкових відносин, поставили перед необхідністю соціалізації (а також ресоціалізації) практично все населення країни. У людей похилого віку цей процес протікає найболючіше.

Не обійшли увагою концепцію *Е. Еріксона* і вітчизняні дослідники (Див.: *Кон. І.С. Відкриття "Я"* - М., 1978; *Кон. І.С. У пошуках себе* - М., 1984; *Кон. І.С. З чого починається особистість* - М., 1979; *Столін. В.В. Самосвідомість особистості.*- М., 1983, *Лукашевич М.П., 1996, Рябченко В.І., 2015* та ін.)

Як бачимо, виділення етапів та центральних завдань соціалізації для кожного з них дає можливість коригувати виховний вплив,

орієнтуючись на вимірювання емпіричних ознак на кожному з етапів, визначати їхню вагу та значення, виявляти основні та додаткові фактори, форми та механізми їх впливу на становлення особистості.

Ідея про соціалізацію як взаємодію індивіда із зовнішнім світом розвивається і в інших роботах. Так, *Є.Ф. Рибалко* в цій взаємодії вбачає активність дитини в "перетворенні дійсності у своїй уяві", особливо виділяючи при цьому роль пізнавального апарату дитини для її соціалізації.

З *Е. Еріксоном* пов'язана ще одна модель соціалізації. Разом з *М. Мід* вони розвинули концепцію *Дж. Горера* «пелюшкового детермінізму». Так виникла модель «*пелюшкового типу соціалізації*», яка розвиває ідею про зв'язок обмеження руху немовляти, щільно загорнутого у пелюшки, з подальшим протіканням соціалізації на її наступних етапах. Такий підхід, зокрема, використовується цими вченими для пояснення національного типу особисті росіян [6, С. 164-165].

Плідною є спроба розглянути процес соціалізації з позицій впливу на співвідношення в людині соціального та біологічного. Виходячи з правильної посилки, що все біологічне в особистості більшою чи меншою мірою соціалізоване, а соціальне не може бути повністю відокремлено від біологічного, виділяються чотири *підструктури особистості*:

1. *Нижча*, біологічно обумовлена, у яку поруч із темпераментом входять вікові, статеві, іноді препатологічні і навіть історичні властивості психіки. Однак навіть цей рівень не вільний від соціального впливу.

2. *Психологічна*, що включає індивідуальність прояви пам'яті, емоцій, відчуттів, мислення, сприйняття, почуттів та волі. На цьому рівні соціальна обумовленість майже порівнюється з біологічною.

3. *Соціального досвіду*, що об'єднує набуті індивідом у ході соціалізації знання, навички, уміння та звички. Питома вага соціального на цьому рівні значно перевищує біологічне. До того ж тут виявляються суттєві різниці між окремими особистостями у рівні культури. Підструктура помітно впливає на ступінь соціалізації людини

4. *Спрямованості особистості*, в якій об'єднані потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, індивідуальна картинка світу та вища форма спрямованості – переконання. Будучи майже повністю соціально обумовленою, будучи найбільш суттєвою для особистості, вищим її рівнем, підструктура спрямованості визначає соціалізацію підструктур, а отже, і людини загалом.

Як бачимо, у запропонованому підході закладаються основи для розгляду впливу соціалізації на людину загалом, у сукупності її біологічного, психічного та соціального рівнів. Такий підхід особливо цінний для розуміння процесу соціалізації людей з відхиленнями як соціального, а й біологічного і психічного рівнів. Тут же дуже вдало розробляється діяльнісний підхід до будь-якої взаємодії людини з соціальним середовищем, хоча відповідно до виділених підструктур особистості слід було б розширити це розуміння взаємодії на все довкілля, а не лише соціальне. Зазначимо також можливість розгляду соціалізації як найширшої форми взаємодії людини з довкіллям.

Для розуміння сутності процесу соціалізації важлива розробка міжрівневого дослідження проблем людини, яка наголошує на внутрішніх відносинах, взаємопереходах біологічного, психічного та соціального рівнів. Загальний принцип, якому підпорядковуються міжрівневі відносини у формулюванні *О.М. Леонтьєва* у тому, що "вищий рівень завжди залишається провідним, але може реалізувати себе лише з допомогою рівнів нижчих й у цьому залежить від них".

У контексті розуміння *механізмів соціалізації* цей принцип на початкових етапах психічного розвитку проявляється у винесенні на перший план механізм біологічного пристосування, завдяки якому відбувається становлення сприйняття і емоцій дитини. У процесі подальшої соціалізації цей механізм трансформується, виконуючи інші завдання, реалізуючи вищі рівні діяльності, взаємодіючи з психічними (зокрема психотехнології) та соціальними (серед них - смислоутворюючим) механізмами соціалізації [10, С. 232].

Іншими словами, міжрівневі дослідження мають вивчати різноманітність форм реалізації механізмів соціалізації людини. Несхожість і різноваріантність співвідношення цих механізмів разом із індивідуальною структурою кожної особистості пояснює несхожість людей, які соціалізувалися в подібних умовах.

В сучасному соціологічному просторі України успішно співіснують дві моделі соціалізації. Одна з них (*А. Капської*) походить із соціальної педагогіки і набула поширення в педагогічній науковій спільноті. Соціалізація особистості розуміється як двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Друга модель має походження з соціальної філософії та соціології (*М. Лукашевич*). Сутність соціалізації полягає в її розумінні як взаємодії людини з навколишнім середовищем протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну в кожній царині життєдіяльності. Саме ця модель соціалізації (адаптивно-розвивальної) покладена в концепцію нашого підручника і буде глибше розкрита в наступному розділі [11].

В соціологічному контексті розроблена і пройшла успішну апробацію в освітньому середовищі концепція соціалізації особистості студента (*В. Рябченко*) [13].

Розуміння соціалізації під кутом ідеї набуття особистістю соціогенних параметрів, що регулюють її діяльність, і здатності пов'язувати їх у програми життєдіяльності (*В. Циба*).

В моделі соціалізації *Ю. Романенка* використання психотехнологій щодо впливу на соціалізацію розуміється як процес смислопродукування і смислообміну між особою і суспільством для досягнення комплементарності макроїдентичності суспільства та мікроїдентичності особи (нормативного соціотипу). На думку автора така соціалізація має сприяти досягненню соціоекологічного балансу в структуруванні простору і часу в системному та особистісному вимірах [12].

Всі викладені моделі успішно співіснують в соціологічному просторі України, виділяючи ті чи інші аспекти і характеристики процесу соціалізації.

Разом з тим, рівень вивченості проблем соціалізації навряд чи можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. Здається, що найменш вивчені роль та можливості системи виховання

у забезпеченні успішної соціалізації. Не з'ясовано остаточно і рушійні сили, механізми соціалізації індивіда. У той самий час рівень теоретичних напрацювань містить багато цінних, хоч і розрізнених ідей, думок, здогадів, які можуть бути об'єднані у нових концептуальних підходах. Плідним, на наш погляд, буде пошук у напрямі вивчення адаптивних процесів людини у навколишньому середовищі.

## Резюме

1. Поняття "соціалізація" виникло в західній соціології наприкінці ХІХ ст. для позначення основного механізму взаємодії людини з іншими людьми, з суспільством загалом. Таким механізмом вважалося соціальне наслідування, регульоване суспільством через систему освіти та виховання, сім'ю та громадську думку.

2. У процесі розвитку соціології сформувалася сукупність поглядів на соціалізацію, що поєднує ідеї про нерозривний зв'язок соціалізації з освітою та вихованням; про зв'язок соціалізації з адаптивними процесами; про соціальні контакти як одну із змістовних сторін соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для успішної соціалізації. У цих ідей соціалізація сприймається як набуття людьми соціального досвіду і ціннісних орієнтацій, необхідних для виконання соціальних ролей.

3. У сукупність сучасних моделей соціалізації входять такі: психоаналітична чи "особистого контролю" (З. Фрейд); "рольового тренінгу" (Т. Парсонс), "соціального навчання" (Дж. Долард, Б. Скіннер та ін.), "Міжособистісного спілкування" (Ч. Кулі, Дж. Мід та ін), "когнітивна модель" Ж. Піаже, А. Маслоу та ін), "модель інкультурації" (Ф. Боас, В. Малиновський та ін), "еволюційна модель" (Е. Еріксон), «пелюшкова соціалізація» (Дж. Горер, Е. Еріксон, Дж. Мід), «адаптивно-розвиваюча модель соціалізації» (М. Лукашевич). Всі вони розглядають виховання як один з механізмів соціалізації.

4. Більшість моделей виходять із завершення соціалізації зі вступом індивіда у доросле життя. Однак ближче до істини розуміння

соціалізації індивіда, яка триває все життя, що відповідає безперервному його вихованню.

5. Провідною тенденцією у розвитку наукових поглядів на сутність соціалізації є перехід від однорівневого ставлення до неї яка зачіпає лише "соціальні сходи" людини, тобто особистість, до багаторівнево підходу, у якому соціалізація охоплює також біологічний і психічний рівні людини

### **Запитання для самоконтролю**

1. Дайте визначення поняття "соціалізація".
2. Поясніть сутність поняття "соціалізація".
3. Розкрийте зміст основних ідей, що становлять сучасну концепцію соціалізації.
4. Поясніть сутність моделі соціалізації З. Фрейда.
5. Розкрийте сутність моделі соціалізації Т. Парсонса.
6. Поясніть зміст когнітивної моделі соціалізації Ж. Піаже.
7. Розкрийте сутність еволюційної моделі соціалізації Е. Еріксона.
8. Порівняйте переваги і недоліки поглядів на соціалізацію як індивіда, що триває все життя, і яке завершується з дорослішанням людини.
9. Розкрийте сутність моделі інкультурації Ф. Боаса та В. Малиновського
10. Порівняйте можливості однорівневого та багаторівневого підходів до досліджень соціалізації.

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Ананьин Г.Е. О системном подходе в воспитании / Г.Е. Ананьин // Педагогика. – 2011. – №8. – С.77-84.
2. Бердяев Н.А. Судьба человека в современном мире // Новый мир. – 1990. – №11.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. 2006. – 270 с.



4. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія / кол. авт. М. Михальченко (керівник) та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 320 с.
5. Giddings F. The theory of Sochialization. - N.Y., 1897.
6. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15. т., Т. 8. Социализация и образование: Эмпирическая и прикладная социология. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Історія соціологічної думки: навч. енциклопедичний словник-довідник / За наук. ред. В.М. Піча. – Львів.: «Новий-світ-2000», 2017. – 687 с.
9. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социс. 2003. №1.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1997.
11. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
12. Романенко Ю.В. Соціалізація особи: метапрограмний і психотехнологічний аспекти. Монографія – К.: «Вид. ДУІКТ», 2007. – 469 с.
13. Рябченко В.І. Концепція соціалізації особистості студента: науково-практичні рекомендації. – Київ: Фітосоціоцентр, 2015. – 80 с.
14. Тард Г. Социальные этюды. – СПб, 1902.

## **Розділ 8. ВИХОВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МЕХАНІЗМУ АДАПТИВНО - РОЗВИВАЮЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Пояснити, що є процес адаптації людини, у чому нею сутність.
2. Показати взаємозв'язок біологічної, психічної та соціальної адаптації до життєдіяльності людини.
3. Порівняти процеси адаптації та соціалізації людини, визначити їх подібності та відмінності.
4. Розкрити суть адаптивно-розвиваючої концепції соціалізації, показати місце виховання у механізмі її реалізації.

*Логіка викладання матеріалу:*

**8.1. Адаптація як універсальна форма взаємодії людини з довкіллям**

**8.2. Адаптивно-розвиваюча соціалізація та виховання в життєдіяльності людини**

*Основні поняття: адаптація, біологічна адаптація, психологічна адаптація, пристосування, соціалізація, ресоціалізація, культуралізація, інкультурація, моделі соціалізації, адаптивно-розвиваюча модель*

**8.1. Адаптація як універсальна форма взаємодії людини з довкіллям**

Близькість понять «соціалізація» та «адаптація» пояснюється в соціологічних джерелах їх спільною належністю до сукупності процесів соціально-адаптивного характеру [16, С. 940].

Виникнення терміна "адаптація" відноситься до другої половини XVIII ст. Введення його в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Ауберта (Н. Ауберт), який використовував цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), що виражається у підвищенні або зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника [цит. за 10, С. 86-93]. У своїй еволюційній теорії Ч. Дарвін використав поняття «адаптація» для пояснення механізму природного відбору в умовах невизначеної мінливості.

Сучасні наукові дослідження адаптації пов'язують з роботами У. Кеннона, який вивчав фізіологічні зміни під впливом голоду, болі, страху та гніву. На початку ХХ століття він описав дві основні *реакції* живих організмів *на небезпеку* – *напад* і *втеча*. Він вперше пояснив зв'язок активізації організму не тільки фізичними, а й емоційними чинниками.

Широкий інтерес до проблеми адаптації людини дозволяє говорити про багатосторонність, скоріше навіть *універсальність* класу *адаптивних* явищ. Тому важливо з міждисциплінарних позицій поглянути на багаторівневе явище складноорганізованої біологічної, психічної та соціальної природи і, водночас, виділити в ньому соціальну обумовленість як провідну в адаптації людини. В сучасній вітчизняній літературі з проблем комплексного вивчення людини утвердився погляд на людську діяльність і поведінку, які зумовлені взаємозв'язком біологічних, психічних та соціальних закономірностей, при провідній ролі останніх. Однак для здійснення такого інтегрованого, комплексного розгляду адаптації людини необхідно передусім диференційовано розглянути кожен із складових елементів, *рівнів адаптації* — біологічний, психологічний та соціальний.

*Біологічна адаптація* людини відображає її загальну з усіма живими організмами біологічну організацію, а також те особливе, специфічне біологічне, що має соціальну сутність.

Велике теоретичне значення для дослідження проблем біологічної адаптації мають: положення Ч. Дарвіна про те, що адаптації, як і будь-які інші властивості живого, формуються історично, а тому є співвіднесеними у часі та просторі. Плідною є думка І.М. Сеченова про єдність організму та середовища, взаємодія яких є необхідною умовою виникнення та розвитку адаптації: "Завжди і всюди життя складається з кооперації двох факторів певної, але змінної організації та впливу ззовні". Йому належить природниче обґрунтування *теорії відображення* та *зв'язку відображення з адаптацією*; розуміння О.О. Ухтомським організму як цілісності (його активність у взаємодії із середовищем у процесі адаптації стала поштовхом у дослідженні поведінкових механізмів адаптації організмів, що призвело до розкриття *фізіологічних механізмів адаптації* організму до зовнішнього середовища); вчення І.П. Павлова, зокрема, принцип історичної (еволюційної) детермінованості ставлення організму до середовища, а також

еволюційної детермінованості будь-якої форми реактивності впливу довкілля. Живий організм як система, вважав *Павлов*, існує серед навколишньої природи лише завдяки безперервному врівноважуванню, тобто завдяки певним реакціям живої системи на зовнішні подразники, причому у більш високоорганізованих тварин ці реакції здійснюються через нервову систему у вигляді рефлексів. На цій основі виникло струнке вчення про *пристосування* тварин та людини *за допомогою безумовних та умовних рефлексів, теорії другої сигнальної системи* як одного із *механізмів соціальної адаптації*. У процесі подальшого розвитку ці та інші ідеї знайшли своє застосування у дослідженнях сучасної біології, медицини, екології та інших наук. Як і будь-яка біологічна система, що складається з клітин, органів та систем, підпорядкованих загальним законам біологічної організації, людина не відірвана від біологічного життя, в тому числі і від найважливішої форми її прояву - взаємодії з середовищем

На відміну від властивого неживому пасивного відображення — реагування на зовнішні впливи, жива система навіть у своїй найпростішій елементарній формі має здатність певною мірою *активного вибіркового відображення*. Завдяки їй жива система може здійснювати пристосувальну діяльність, спрямовану на збереження її цілісності в умовах середовища, що постійно змінюється, на встановлення рівноваги з останньою. *Мотивом поведінки* живого організму у взаємодії із середовищем розглядається *потреба у відновленні рівноваги*. Так, на основі *принципу гомеостазу* (гомеостазису) стало можливим детерміністське пояснення саморегуляції життєдіяльності організмів. Під цей принцип підводилося все різноманіття пристосувальної діяльності. Дійсно, гомеостаз охоплює фундаментальний (хоч і не єдиний) рівень взаємодії живого організму з середовищем, що за допомогою природного відбору закріпився як механізм збереження основних констант організму (тиск крові, вміст цукру та мінеральних солей та ін.). Ці механізми включаються у разі виникнення нерівноваги і спрямовані на його відновлення. При цьому організму доводиться орієнтуватися на найважливіші параметри середовища, від яких залежить нормальний перебіг обміну речовин. Таким чином, спрямованість на середовище відноситься до реакцій організму, які *І.П. Павлов* визначив як *безумовно-рефлекторні*, властиві організму, закладені в його конструкцію і передані у спадок. У такому розумінні

ця частина біологічної пристосувальної діяльності притаманна і людині і, незважаючи на її глибоку соціальність, ніби тримає її у полоні біологічного життя. Справа в тому, що в результаті прямої наступності від предків тварин людина успадкувала комплекс реакцій та інстинктів, що виникли в процесі еволюції: деякі особливості організму, безумовні реакції, народження, розмноження, смерть.

Разом з тим, загальна для всіх живих організмів біологічна адаптація, що передається у спадок, становить найбільш консервативну частину в процесі еволюції живого. У своїй сутності вона сприяє стабілізації, збереженню якісної визначеності виду. Мінливість же пристосування до середовища, що постійно змінюється, — це сторона процесу, що реагує на зміни. Мінливість забезпечується впливом на спадковість результатів прижиттєвого пристосування, навчання, вироблення умовних рефлексів. Акумуляція, накопичення в організмі інформації про індивідуальний досвід у вигляді "пам'яті" (І.І. Шмальгаузен) або "слідів" (І.П. Павлов), що є результатом випробування впливів, розширює пристосувальні можливості, підвищує ступінь активності, забезпечує його "участь" в біологічній еволюції. За відносно незмінних умов середовища організму достатньо наявних "слідів" для адекватної відповіді на звичні впливи середовища. Обмін з останньою протікає у межах, визначених спадковим механізмом організму, майже без адаптивних змін.

Тому до *власне адаптації* організму відноситимемо лише *активну частину його пристосувальної діяльності*, яка у відповідь на досить нові зміни довкілля викликає пристосувальну активність, спрямовуючи її як на перетворення (зміну) самого організму, так і на перетворення середовища. Виділення з пристосування її активної частини - адаптації - дозволить відійти від погляду на активність організму по відношенню до навколишнього світу як на похідну від закладеного в самій природі живого потягу до рівноваги, до того, щоб утримати життєдіяльність на тому самому стабільному рівні. Пояснення мотивації активності організму на поглибленому теоретичному рівні, має особливе значення при розгляді *психологічної та соціальної адаптації* людини.

Аналіз біологічної адаптації людини свідчить, що її частина обумовлена, насамперед, структурами, властивими лише людині. Ці структури проявляються у біологічній організації руки, горла, рота та інших органів; у біологічній організації *неокортексу* та

закономірностях його функціонування; у функціях другої сигнальної системи та інших. Підкоряючись біологічним законам, будучи біологічними, ці структури водночас є *специфічними біологічними*, оскільки визначені соціальними умовами.

Характер праці, трудової функції та соціального середовища стали головними у формуванні специфічно людських біологічних утворень. Саме *праця* як доцільна діяльність людини створила її тілесну організацію. Під впливом праці людина, зберігаючи свою біологічну природу, перетворюється водночас на суспільну істоту, отже, людська дійсність включає як природні, так і штучні, *"надприродні"* соціальні і культурні чинники. Багато в чому пориваючи зв'язки з природою, що раніше існували, людина починає виражати свою родову сутність у створенні *"надприроди"*, що охоплює *"другу природу"* і *культуру*. Тим самим вона в основному звільнилася з-під влади еволюційних механізмів, набула своєї *"надбіологічної"*, *соціальної сутності*. Це внесло істотні зміни у взаємодію людини з природою. З цього моменту його адаптація набула характеру не просто пристосування до змін цього середовища відповідно до власних потреб: виникла необхідність адаптації як самої природи, так і людини як її елемента до створеної ним *"другої природи"*, до продуктів та результатів його культури. Однак це не дає підстав для абсолютизації соціального в людині. Для правильного розуміння взаємодії соціального та біологічного в процесі адаптації, думається, важливо враховувати історію виникнення самої людини, динаміку змін у домінуванні біологічного та соціального у процесі розвитку людського суспільства.

Такі зміни характерні й для сучасного етапу науково-технічної революції та впливу глобалізму на всі сфери життя. Змінюючи соціальні та природні умови життя людини, вони сприяють появі у людей нових людсько-біологічних ознак. Такими ознаками вважатимуться прискорені темпи фізичного розвитку та раннє статеве дозрівання юнацтва, подовження середньої тривалості життя та інших. Характерно, що ці впливи можуть мати як позитивний, так й негативний характер, як сприятливо, так і негативно позначатися на організації людини.

Згідно з численними фізіологічними експериментами вплив негативних факторів середовища проявляється не тільки на біологічному рівні, але також у різних порушеннях моральної поведінки, звичок, а також у нейропсихічних відхиленнях самої різної

природи, швидка втома, ослаблення уваги, сильне коливання настрою тощо. Подібні відхилення надають суттєвий вплив на психологічний і соціальний рівні адаптації людини Вони свідчать також про дедалі менше місце в адаптації людини частки "чисто" біологічного, тобто. спільного із біологічною адаптацією живих організмів. Виникла потреба розширення розуміння мотивування адаптаційної діяльності живих систем за рамки, обмежені принципом гомеостазису, за межі уявлень про організм як інертну систему, що виводиться із урівноваженого стану лише зовнішніми поштовхами.

Наукові передумови для поглибленої розробки проблем мотивації біологічної (а також, як буде показано нижче, психологічної та соціальної) адаптації виникли у зв'язку з появою нових методик та технічних можливостей вивчення функціонування організму людини.

Результати проведених досліджень привели до висновку, що організму такою ж мірою (якщо не більшою), як потреба у збереженні основних фізіологічних констант (назвемо її "гомеостатична") властива і так звана "дослідницька" потреба - у придбанні нової інформації про навколишній світ. Подібно до того, як гомеостатичний механізм реалізується шляхом включення ряду фізіологічних механізмів через збудження відповідних рецепторів, "дослідницька" поведінка зумовлена реакцією активізуючої системи вищих нервових центрів (локалізованої в стовбурі мозку). Подразники при цьому виконують *дві функції* - *сигнальну* (інформаційну) та *активізуючу* (енергетичну).

Крім того, реакція активізуючої системи вищих нервових центрів, що обумовлює "дослідницьку" поведінку, є не що інше, як прояв вищої нервової діяльності мозку, що відноситься до сфери *психіки*. Це свідчить про наявність діалектичного взаємозв'язку між *біологічною* та *психічною адаптацією*.

Таким чином, діалектична єдність організму і середовища проявляється в процесі біологічної адаптації через нероздільний зв'язок двох домінант поведінки організму - спрямованих на збереження організму як системи та забезпечення вивчення середовища при їх взаємодії. Поєднання цих двох домінант у пристосувальній діяльності притаманне всім живим істотам, проте їх співвідношення по-різному для різних рівнів розвитку живого. Чим вище організм знаходиться на еволюційній шкалі, тим значніша питома вага "дослідницької" домінанти.

Отже, людині властива біологічна форма пристосувальної діяльності стосовно зовнішнього середовища. З огляду на те, що біологічне в ньому є специфічно людським, несе на собі результати соціальної детермінованості, ця пристосувальна діяльність має активний характер як на гомеостатичному, так і на "дослідницькому" рівні, тобто є біологічною адаптацією.

Мотивація біологічної адаптації обумовлена, як зазначалося, діалектичною єдністю мотивів гомеостатичного і негомеостатичного видів. На відміну від тварин, де вибір мотивів, їх співвіднесеності складає рівні *складних умовних рефлексів*, в людини прояв мотивації опосередкований *функцією свідомості*. Тому в актуалізації того чи іншого вибору адаптивної поведінки у нього вирішальну роль відіграє так званий *свідомий мотив*. Отже, поряд з біологічною людині властива і *психологічна адаптація*, вивчення якої відноситься до сфери *психології*.

Проблеми адаптації людини активно розробляються в західній психології у рамках спеціального напрямку, що виник у ХХ ст. з урахуванням *необіхевіоризму* (Н. Міллер, Дж. Даллард, Р. Сірс, Г. Айзенк та ін.), *інтеракціоністської концепції* (Л. Філіс, Т. Шибутані), представники якої обґрунтовують *різницю між адаптацією і пристосуванням*, а також відгалужень психоаналітичної психології, *культурної антропології* (Р. Бенедикт, М. Мід) і *психосоматичної медицини* (Ф. Александер, Т. Френч). За всіма відмінностями між цими психологічними школами та напрямками їх об'єднує погляд на мотив діяльності індивіда як на той, що виникає і розвивається через порушення гомеостатичної рівноваги між організмом та середовищем, як прагнення його відновити. Таким чином, затребувана організмом потреба у відновленні рівноваги з середовищем розглядалася як головний двигун адаптивної поведінки.

Подібний погляд на сутність психологічної адаптації, що передбачає як домінанту адаптаційної поведінки людини мотив досягнення рівноваги з навколишнім середовищем у відповідь на зовнішні збурення довгі роки панував в уявленнях про адаптацію західних та вітчизняних психологів. Однак він звужує розуміння ролі психологічної адаптації в забезпеченні цілісності біологічної системи організму людини всупереч руйнівним впливам середовища. Інакше кажучи, *роль психологічної адаптації* зводиться до забезпечення протікання *біологічної адаптації*.



Звичайно, не можна недооцінювати значущість результатів забезпечення біологічної адаптації людини, метою якої є збереження її життя, а отже, і можливості життєдіяльності (у тому числі й адаптаційної: психологічної та соціальної). Однак неприпустимо і зведення всієї багатогранної та багаторівневої *адаптації людини до збереження її як біологічного виду*.

Передумови для подальшого розвитку концепції психологічної адаптації були створені розвитком передової біологічної думки у напрямку подолання погляду на організм як на систему, вся діяльність якої підпорядкована задачі підтримати свій урівноважений стан у відповідь на вплив середовища, що збурює. Крім того, у суспільстві наростала потреба у дослідженні рушійних сил *творчої діяльності людини*, її мотивації. Розглядаючи психологічну адаптацію як особливий вид психічної діяльності людини у відповідь на зміни зовнішнього середовища, важливо насамперед з'ясувати, чому, внаслідок прояву яких потреб активізується в цьому випадку *психіка людини*, на що ця активність спрямована, які причини визначають *адаптивну активність психіки*? Відповісти на ці запитання — значить дослідити *мотивацію адаптивної поведінки людини*, яка, як і будь-який інший вид поведінки, має бути *мотивованою*, інакше вона ніколи не відбудеться. Через мотиви у психіці людини відбиваються потреби, викликані об'єктивними явищами внутрішніх чи зовнішніх властивостей.

Таким чином, шлях визначення сутності психологічної адаптації лежить через вивчення потреб, які викликають цю адаптацію.

Одна з потреб, що детермінує психологічну адаптацію, вже розглядалася вище. Вона носить гомеостатичний характер і її вплив обмежений. Вона націлена головним чином на *психічне підкріплення біологічної адаптації*. Спрямованість на середовище носить безумовно рефлекторний характер, спочатку властивий організму і закладений у його конституцію в процесі природного відбору. Тому при досить нових змінах довкілля дія такого пристосувального механізму малоефективна. Більше того, при різкій відмінності раніше невідомих змін зовнішнього середовища, що виходять за межі "спадкової програми", його мотивація не станеться. З огляду на це мотивована під впливом гомеостатичної потреби діяльність носить *пристосувальний характер*.

Серед потреб негомеостатичного характеру з психологічною адаптацією безпосередньо пов'язані так звані *орієнтувальні потреби*.

Сама назва цих потреб дуже точно відбиває їх роль в процесі саморегулюції поведінки. Ґрунтуючись на раніше засвоєній інформації від різноманітних подразників, адекватно реагуючи на величину сигнальних значень, живі організми на вплив *орієнтувальних потреб*, що виникли в результаті появи новизни в навколишньому (або внутрішньому) середовищі, відповідають *мотивацією адаптивної* поведінки. Тому *орієнтувальні потреби* дозволяють всім живим організмам вибирати такі форми поведінки, які дають можливість досягти корисної мети і уникнути шкідливих наслідків. Стосовно адаптації організму у відповідь на вплив довкілля, орієнтовні потреби, які приводять у дію процес адаптивної діяльності, допомагають вибрати *тактику адаптивної поведінки*. Враховуючи, що за таким же принципом регулює свої відносини з фізичним середовищем і людина, зауважимо, що завдяки розвиненому *інтелекту* мотивація адаптивної поведінки людиною усвідомлюється. Реалізуючи закладені можливості пізнання, передбачення, планування та організації поведінки, людина забезпечує свою значну незалежність від навколишнього середовища, надає пристосувальній діяльності *адаптивно-адаптуючий характер*, що змінює як свою поведінку, так і навколишнє середовище.

Отже, адаптація людини, мотивована *орієнтувальними потребами*, має активний характер, спрямована на усунення недостатньої орієнтованості людини, викликані появою новизни у навколишньому середовищі.

Дослідження показують, що орієнтувальні потреби мають *структуру*, куди входять *пізнавальна потреба, потреба в емоційному контакті, і потреба сенсу життя* [3, С.157]. Кожна з них обумовлює відповідні види адаптивного поведінки людини. Так, під впливом пізнавальної потреби мотивується прагнення індивіда до пізнання незрозумілих явищ. *Потребі в емоційному контакті* відповідає регулювання поведінки людини залежно від емоційних відносин інших людей. А у відповідь на *потребу сенсу життя* формується прагнення співвідносити цінність власної особистості з різними рівнями колективних та загальнолюдських цінностей.

Таким чином, реалізація орієнтовних потреб мотивує поведінку людини, спрямовану на дослідження та аналіз нової ситуації середовища, що складається, не тільки з урахуванням предметних співвідношень, а й спираючись на емоційні оцінки людей, а також за допомогою абстрактних понять, співвіднесення з сукупністю

суспільних цінностей. У результаті з'являється можливість як констатувати події, так і передбачати, планувати їх. Завершальним етапом та результатом мотивації адаптивної поведінки є формування *мети діяльності та програми*, що включає засоби її реалізації.

Проведений аналіз сутності психологічної адаптації людини підводить до розуміння цього явища. Що стосується конкретної людини зміни у навколишньому природному чи соціальному середовищі створюють цим елемент новизни ситуації, що є джерелом виникнення в індивіда *орієнтальних потреб*. Під впливом останніх здійснюється мотивація поведінки людини (назвемо її *адаптивною*), спрямованої на *задоволення орієнтувальних потреб*, формується у свідомості мета та програма цієї поведінки. *Метою поведінки* постає досягнення адекватної оцінки змін середовища та нової ситуації в цілому, визначення значущості цих змін для себе та для успішної взаємодії із середовищем, а також необхідності корекції цієї взаємодії, шляхів її здійснення. *Програма поведінки* включає вивчення та аналіз інформації про зміни, розширення для цього рівня емоційних контактів, співвіднесення особистих інтересів та цінностей із суспільно значущими та цінностями змін. Слід наголосити, що власне психічна адаптація обмежується лише усвідомленням мети та програми адаптивної поведінки. Реалізація ж останньої, тобто сама адаптивна поведінка, лежить поза рамками психічної адаптації.

Отже, психологічна адаптація – це відповідь на значну новизну у навколишньому середовищі, - процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і її реалізації. У кожному конкретному випадку перебіг процесу психічної адаптації набуває емоційного забарвлення і динаміки відповідно до особливостей і характеристик психіки індивіда.

Психологічна адаптація безпосередньо пов'язана з іншими рівнями адаптації людини. З одного боку, через психологічну адаптацію здійснюється підкріплення біологічної адаптації психічно. З іншого, сама психологічна адаптація як продукт функціонування мозку здійснюється на біологічній основі.

Неоднозначними є і взаємозалежність психологічної та *соціальної адаптації*. Будучи соціально зумовленою суспільним характером викликають її змін навколишнього середовища та людської свідомості, психіки, психологічна адаптація, у свою чергу, через формування цілей та програми впливає на ефективність адаптивної діяльності, надає динаміці цієї діяльності індивідуального

емоційного забарвлення. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, як би "дає старт" соціальній адаптації, остання була би просто неможливою.

Таким чином, викладене вище розуміння біологічного та психологічного рівнів адаптації дозволяють виділити як основний напрям фізичного виховання формування здорового організму людини, що легко адаптується до динамізму змін навколишнього природного та соціального середовища. З позицій ефективної психологічної орієнтації всі напрями виховання покликані сприяти формуванню стійкої психіки, що гнучко реагує на зміни соціально-психічних умов середовища. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації та соціалізації людини.

## **8.2. Адаптивно-розвиваюча соціалізація та виховання в життєдіяльності людини**

Дослідження соціальної адаптації показують, що у науковій літературі склалися різні погляди на сутність цього поняття. Усю сукупність цих точок зору можна звести до двох підходів: *широкого*, більш узагальненого розуміння та *вузького*, специфічного.

Переходячи до розгляду власне *соціальної адаптації*, тобто *вузького її розуміння*, необхідно насамперед відзначити різні точки зору з цього питання, що існували у вітчизняній суспільній літературі. *Одні автори* розуміють соціальну адаптацію як процес освоєння та засвоєння індивідом *суспільних відносин*, норм *поведінки* та *системи цінностей* даного суспільства, відображених в матеріальних та духовних компонентах середовища.

*Інші* вбачають у ній процес засвоєння особистістю *соціального досвіду* суспільства загалом і того мікросередовища, до якого воно належить. Дослідники *третьої групи* розглядають адаптацію як процес поступового *переведення суспільних норм* та ідеалів у особисті установки та цінності. *Деякі автори* вбачають у ній практичну діяльність, основний зміст якої складає *пристосування і звикання особистості* (і спільностей) *до умов, форм і способів суспільного життя*, що змінюються, і перетворення конкретного соціального середовища і самих себе відповідно до особистих і суспільних потреб [8, С. 96].

Найбільш загальною ознакою наведених (як і абсолютної більшості інших) визначень є *визнання соціального характеру явища*. Водночас навряд чи виправдано абсолютизувати цю ознаку,

забуваючи про біологічний та психологічний рівні адаптації людини, на яких базується соціальна адаптація. *Соціальну адаптацію* необхідно розглядати як *завершальний*, як би *підсумковий етап* адаптації людини в цілому, що ґрунтується на попередніх етапах біологічної та психічної адаптації і *містить їх у собі в діалектично знятому вигляді*. Здається, що такий підхід дозволить з'ясувати які місце та роль соціальних факторів (і виховання у тому числі) в адаптаційної діяльності, їх взаємозв'язок, взаємообумовленість всіх рівнів адаптації людини.

Адаптивна діяльність із освоєння соціальної дійсності, як і будь-яка людська діяльність, "змінила" свою біологічну сутність на соціальну ще з часів створення людиною першого знаряддя праці. Властиве для тваринного світу пасивне пристосування до навколишньої природи у людей поступово було витіснено активною адаптивно-перетворюючою діяльністю щодо природи для нормальної життєдіяльності. Виникнення перших проявів соціальної дії - виробництво засобів для задоволення потреб у найнеобхіднішому для життя - їжі та питві, житлі, одязі тощо, породження на цій основі нових потреб та відтворення інших людей - слід вважати також початком і водночас першим результатом соціальної адаптації людини, тому що в процесі освоєння людиною цих нових видів соціальної діяльності вже з самого початку виявляється матеріалістичний зв'язок людей між собою, зумовлений потребами та способом виробництва. Цей зв'язок, що здійснюється в процесі соціальної діяльності, містить у собі причину - "*двигун*" *соціальної адаптивної діяльності*, будучи одночасно і результатом цієї діяльності. Виникнувши в процесі адаптації людини до навколишнього середовища, цей зв'язок, який так само давній, як і самі люди, водночас безперервно і неминуче набуває нових форм завдяки взаємозумовлюючому один одного розвитку нових потреб і нових засобів виробництва. Тим самим із необхідністю відтворюється потреба в адаптації людини до соціальної діяльності, що безперервно змінюється.

До *характеристик*, що безпосередньо впливають із цих методологічних посилок, на наш погляд, можна віднести наступні.

Насамперед, соціальна адаптація є *безперервним* (невичерпним, що ніколи не завершується повністю) процесом. Ця властивість соціальної адаптації обумовлено безперервністю трудової діяльності людини щодо розвитку засобів виробництва для задоволення

існуючих та породження нових потреб, які у свою чергу вимагають для свого задоволення нових засобів виробництва. Зміни, що відбуваються в результаті впливу людей на навколишнє середовище, розвиток соціальної дійсності завжди з необхідністю вимагає адаптації до них людини.

Сказане, проте, не означає, що адаптація має протікати постійно з однаковою інтенсивністю. Адже зміни соціальної дійсності, що її обумовлюють, також мають нерівномірний характер: моменти стрибкоподібного наростання новизни змінюються періодами поступового, іноді малопомітного кількісного накопичення нових елементів.

Таким чином, соціальна адаптація, що триває все життя людини, має *уривчастий характер*. Періоди підвищеної інтенсивності адаптації співвідносні з поживавленням соціальної діяльності суспільства. Періоди, що їх змінюють, невисокої інтенсивності відображають уповільнення соціального прогресу.

При цьому мінімум відповідає застою у суспільному житті.

Водночас *взаємодія* суспільних змін та соціальної адаптації *неоднозначна*. Остання також може впливати на здійснення цих змін. Так, адекватні уявлення про сутність та механізми соціальної адаптації та засноване на них наукове управління цим процесом дозволяють прискорити здійснення інновацій у соціальній дійсності в той час, як при стихійному перебігу соціальної адаптації нові явища пробивають собі дорогу з великими труднощами. Звідси - роль виховання у перетворенні соціального середовища.

Поруч із безперервністю, істотно значущою ознакою соціальної адаптації є її нерозривний зв'язок із трудовою діяльністю. Вони тісно взаємодіють, взаємно визначаючи одне одного. Для підтвердження сказаного проаналізуємо характер цього взаємозв'язку.

За вихідну ситуацію аналізу візьмемо момент оптимальної взаємодії людини та соціального середовища, що проявляється в ефективній соціальній (предметній) діяльності, що відповідає як інтересам особистості, так і соціального середовища. Зміни хоча б з одного боку взаємодії порушують відповідність інтересів, що вимагає корекційної взаємодії з метою її оптимізації. На досягнення цієї мети і спрямована соціальна адаптація, що завершується з реалізацією мети.

Розуміючи процес адаптації як специфічну адаптивну діяльність людини, з'ясуємо її рушійні пружини, тобто її потреби. На нашу думку, тут необхідно говорити *про потреби двоякого роду*.

*З одного боку*, це потреба в конкретному даному виді діяльності, в корекції цієї діяльності для досягнення оптимальної взаємодії. *З іншого боку*, властиві людині орієнтувальні потреби, про які йшлося раніше, актуалізуються внаслідок елемента новизни ситуації. Як бачимо, й ті, й інші потреби актуалізуються внаслідок реальних змін у сфері предметної соціальної діяльності. Причому їх вплив на індивіда носить спільний характер. І в цьому плані їх взаємовплив, взаємодія визначає, *по-перше*, структуру адаптивної потреби і, *по-друге*, її зміст, зумовлений цією результуючою потребою.

Під впливом адаптивної потреби (що структурно складається з коригувальної та орієнтувальних потреб) здійснюється *полімотиваційне*, тобто спільне під впливом потреб кожного виду, формування у свідомості людини спільної мети та програми адаптивної діяльності. *Метою* при цьому є оптимізація взаємодії індивіда та середовища у нових умовах. *А програма* передбачає орієнтацію та оцінку цих умов (*адаптивної ситуації*), а також корекцію поведінки особистості та соціального середовища для досягнення оптимізації їхньої взаємодії. В результаті узгоджуються інтереси особистості та соціального середовища і на цьому новому рівні узгодження продовжується соціальна діяльність із задоволення нових потреб.

Таким чином, ми дійшли розуміння соціальної адаптації як обумовленої змінами соціальної реальності, специфічної адаптивної діяльності людини щодо оптимізації у відповідь на ці зміни взаємодії індивіда з навколишнім соціальним середовищем. Структура адаптивної діяльності передбачає оцінку характеру та значущості змін, а також здійснювані на цій основі необхідні корекції поведінки особистості та перетворення навколишнього середовища.

*Соціальна адаптація (адаптивна діяльність)* включає сукупність одночасно протікаючих видів діяльності. *З одного боку*, це обумовлене орієнтовними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення для цього необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінка на цій основі особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. *З іншого*, — коригування поведінки особистості та її предметної діяльності з перетворення

навколишнього середовища, що здійснюється в діалектичній єдності з оціночною діяльністю (і на її основі).

З розуміння єдності орієнтовної та предметної діяльності логічно випливає пояснення *труднощів у соціальній адаптації*, що відбувається за умов сучасного етапу науково-технічної революції. Масштаби, тип і значущість змін, що відбуваються, викликають труднощі в пізнанні та оцінці особистістю суспільної значущості цих змін, а також у виробленні програми адекватної корекції взаємодії особистості та середовища. Допомогти подолати ці труднощі покликані освіта та виховання.

Разом з тим, говорячи про соціальну обумовленість адаптивної діяльності, не слід розуміти її лише як жорстко детерміновану зовнішніми причинами діяльність особистості, яка не залишає для неї можливості впливати на перебіг зазначеного процесу та його результати. Насправді особистість має дуже широкі можливості такого впливу. Так, у тому, яким способом людина здійснює адаптивну діяльність, визначальну роль грають її природні сили. Уявляючи собою хоч і олюднені, але й біологічно детерміновані особливості зору, слуху, нюху, смаку, біологічних, анатомічних та інших властивостей індивіда, вони становлять передумови як психічної, так і соціальної адаптації. Причому загальний стан організму людини може впливати на соціальну адаптацію в досить *широкому діапазоні* — від доброго самопочуття в ході подолання труднощів адаптації до загальної втоми, млявості і відмови від адаптації у разі, якщо характер адаптивної діяльності перевищує природні можливості людини.

Однак не слід і перебільшувати, абсолютизувати вплив біологічного в людині на його соціальну адаптацію. Адже як прояв вищих психічних функцій людини, остання не є ні функцією генів, ні фізіологією нейронів. Тому пояснення соціальної адаптації людини, з його біології, означало б нав'язування духовних властивостей всій матерії, змішання категорій матерії та свідомості.

Впливати на хід соціальної адаптації біологічне в людині може лише завдяки його психіці. Рівень психічної організації індивіда впливає на його соціальну адаптацію. Насамперед у характері перебігу соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості, які проявляються у специфіці почуттів, емоцій, волі, уваги, мислення, уяви тощо. Вони збагачують процес соціальної адаптації, надаючи йому різноманітні емоційні відтінки. Залежно від



властивого індивіду темпераменту соціальна адаптація набуває таких динамічних особливостей, як інтенсивність, швидкість, темп і ритм. Інтегральний вплив на перебіг соціальної адаптації має *характер особистості*. Поєднання в ньому таких, наприклад, рис, як допитливість, товарицькість або замкнутість, відповідальність або несумлінність, працьовитість або лінощі можуть накладати відбиток на ефективність процесу соціальної адаптації, знижуючи або підвищуючи його результативність.

Крім того, необхідно наголосити, що мета та програма соціальної адаптативної діяльності формується також на психологічному рівні адаптації. Однак, щоб не переоцінити вплив психіки людини на її соціальну адаптацію, слід пам'ятати, що роль психічного в цьому процесі зводиться в основному до усвідомлення, мотивації та надання йому особистісної специфіки. Тоді як причини, що викликають соціальну адаптацію та визначають її сутність, лежать у сфері соціальної дійсності.

Щодо *широкого підходу*, то в його основі лежить розуміння детермінованості всіх рівнів адаптації людини — біологічного, психологічного та власне соціального. У такому контексті соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) з соціальним середовищем, у ході якої узгоджуються вимоги та очікування його учасників і яке включає інші рівні взаємодії: біологічний, психологічний тощо.

Таке визначення, хоч і передбачає як його головний аспект відображення діалектичної єдності та суперечливості біологічного, психічного та соціального в адаптивній діяльності людини, в той же час недостатньо, на наш погляд, чітко визначає характер і масштаби соціальної адаптації як виду взаємодії людини та середовища. Це створює основу як для невиправдано, на нашу думку, *звуженого*, так і *надто розширеного* трактування цього поняття.

Наприклад, *І. Калайков*, розглядаючи соціальну адаптацію як "форму соціального руху", включає до її компонентів продуктивні сили, свідомість, пізнання, формування потреб відтворення життя і продовження роду [7, С. 57]. З цим важко погодитися, оскільки обсяг адаптивної діяльності не дорівнює всьому обсягу соціальної діяльності. Так само формування людини не обмежується лише соціальною адаптацією — лише одним із його елементів. На наш погляд, соціальна адаптація в її широкому розумінні має цілком певний обсяг і конкретну специфіку змісту властивої їй адаптивної

діяльності. Справді, біологічна організація людини є основою, на якій будується як психічна, так і соціальна діяльність людини, зокрема і адаптивна. У той же час, сама біологічна адаптація або виникає під впливом спадкового механізму людини, підкріпленого психічної адаптацією, або мотивується психікою людини у процесі відповідної адаптації. І в тому, і в іншому випадку причини, що детермінують і біологічну, і психічну адаптацію мають соціально обумовлений характер — зміни соціальної дійсності. Крім того, і сама людина є продуктом соціальних взаємин. Іншими словами, і біологічна, і психологічна адаптації - явища соціально зумовлені, і в цьому розумінні їх можна називати "*соціально-біологічною*" та "*соціально-психологічною*". Причому детерміновані соціальними причинами явища обох видів адаптації мають соціальний характер. З цих позицій *соціальна адаптація* (у широкому значенні), що включає соціально обумовлені біологічну, психологічну, а також власне соціальну адаптації, є нічим іншим, як *адаптацією людини в цілому*.

Однак взаємодія біологічного, психологічного та соціального рівнів в адаптації людини не є односторонньо спрямованою. Вона має неоднозначний, складний, діалектично суперечливий і водночас цілісний характер.

Звісно, з соціальної обумовленості потреб (зокрема й біологічних, які мотивують адаптивну діяльність людини), будь-яка адаптація людини неспроможна не носити соціального характеру. Разом з тим, у ній є і специфічно людське біологічне. Як біологічні, так і соціальні потреби відбиваються у психіці людини як суто людські мотивації його адаптивної поведінки. Отже, адаптація людини постає *цілісним біопсихосоціальним процесом*.

Здається, що таке трактування адаптації найповніше відповідає розумінню людини як сукупності всіх суспільних відносин та безпосередньо природної істоти. За допомогою трудової діяльності людина здійснює, регулює та контролює особливу форму обміну речовиною, енергією, інформацією, що протікає у процесі адаптації людини до навколишнього середовища. На основі соціальної адаптації саме суспільство робить людину людиною, а людина, у свою чергу, творить суспільство. Тим самим соціальна адаптація є основою, на якій здійснюється збагачення новим соціальним досвідом людини, і, відповідно, соціальної та природної дійсності загалом.

Таким чином, соціальна адаптація є не тільки сполучною ланкою між соціальною сутністю людини та суспільною дійсністю. Вона сприяє розвитку та збагаченню соціального середовища та соціальної природи людини. При цьому сама соціальна адаптація розвивається та вдосконалюється під їх впливом. У цьому — один із головних проявів *діалектики взаємовідносин* людини та соціального середовища через соціальну адаптацію.

Загалом, адаптація як природня властивість людини *багатофункціональна*.

*По-перше*, вона є необхідною умовою та одночасно засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем.

*По-друге*, адаптація сприяє розвитку людини та вдосконаленню навколишнього середовища.

*По-третьє*, через адаптацію формується соціальна сутність людини.

*По-четверте*, адаптація є необхідною при оволодінні людиною будь-яким із існуючих видів діяльності.

У сукупності все це дозволяє бачити в адаптації одну з основних, сутнісних ознак людини, розглядати її як *основу умову і механізм людської життєдіяльності*.

На завершення дослідження соціальної адаптації людини у широкому розумінні розглянемо її співвідношення із спорідненим поняттям "*соціалізація*".

Деякі соціологи стверджують що переживання криз в житті дорослих і дітей відрізняються. Такий підхід називається *адаптивістським* (Дж. Клаузен): життя дорослих трактується як послідовність очікуваних і несподіваних криз. При цьому, подолання однієї кризи не завжди допомагає витримати наступну.

На відміну від таких теорій, *розвиваючий підхід* (Е. Еріксон) має на увазі, що соціалізація дорослих не вичерпується подоланням однієї кризи і переходом до іншої. Послідовники розвиваючого підходу вважають, що кризи створюють основу для подальшого зростання особистості протягом всього життя.

Дослідники проблеми адаптації особистості по-різному оцінюють зв'язок, співвідношення, залежність, понятійні межі процесів адаптації та соціалізації особистості. В цілому погляди авторів групуються за двома напрямками [Цит. за 10, С. 103].

Дослідники *першої групи* дотримуються поглядів на адаптацію як складову частину, елемент, внесок у *соціалізацію*. Так, *І.А. Милославова* вважає, що "соціальна адаптація - це лише частина чи момент соціалізації". Подібна думка нерідко зустрічається і у західних соціологів.

Протилежна позиція, тобто. розуміння адаптації як ширшого поняття, ніж соціалізація, властива насамперед авторам, які розглядають адаптацію як сутність і субстанцію життя, що на рівні адаптації людини здійснюється за допомогою двох програм успадкування: біологічної та соціальної. Представники цієї групи вважають, що глибшим соціальним процесом є *адаптація*, а *соціалізація* є її *формою, частиною*. Наприклад, *Т. Шибутані* вважає, що, " хоча соціалізація часто сприймається як поступове накопичення навичок, плідніше дивитися на неї як на безперервну адаптацію живого організму до його оточення". "Соціалізація, - це процес адаптації до нових умов, що триває все життя", - вважає він, розглядаючи соціалізацію як переривчастий процес, що складається з низки пристосувань особистості до певних соціальних груп [цит. за 10, С. 103]. Як бачимо, розбіжності у позиціях обох груп пов'язані з порівнянням обсягів цих понять. Однак цим не вичерпується характер взаємовідносин між ними. Насправді він набагато складніший, що потребує додаткових досліджень.

Обумовлений певним конкретними історичними та соціально-економічними умовами суспільства, процес соціалізації не є механічним прийняттям індивідом готової соціальної "форми". Індивід, що виступає "об'єктом" соціалізації, є "суб'єктом" суспільної активності, творцем нових суспільних форм, тому соціалізація протікає тим успішніше, чим активніша участь індивіда у творчо-перетворювальній громадській діяльності. З цих позицій під *соціалізацією* ми розуміємо процес становлення особи як суспільної істоти, в ході якої складаються її різноманітні зв'язки з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід, накопичений людством за весь період розвитку. Поняття "соціальна адаптація" і соціалізація тісно пов'язані, мають ряд як загальних, подібних, так і різних характеристик.

*Подібність* обумовлена, на нашу думку, наступним: наявність людського індивіда як об'єкта та суб'єкта обох процесів; перебіг

останніх під впливом всіх основних сфер суспільного життя: матеріального виробництва, духовної культури, соціального управління, педагогічної діяльності, освіти та ін; придбання інформації про довкілля та встановлення позитивних соціальних зв'язків та відносин у середовищі як важливі елементи обох процесів.

*До відмінностей* ми відносимо вступ до процесів соціалізації та адаптації людей з різними рівнями розвитку; відмінності процесів за глибиною впливу на людину (Соціалізація - більш тривалий, безперервний процес, тоді як адаптація пов'язана зі змінами середовища і триває до моменту досягнення вільного функціонування в ній. Соціалізація - процес входження особистості в соціальне суспільство загалом через набуття соціального досвіду людства. Адаптація процес входження особистості в конкретну соціальну спільність через засвоєння її соціального досвіду та використання накопиченого раніше соціального досвіду)

Спираючись на виконане порівняння, ми дійшли висновку, що, залежно від ступеня завершеності, у процесі соціалізації необхідно виділити певні *етапи*, що відрізняються різними *рівнями соціалізованості* індивіда. Зіставляючи далі виділені у дослідженнях періоди соціалізації з отриманими нами залежностями інтенсивності адаптації у різні періоди, ми зробили висновок про наявність суттєвих відмінностей в інтенсивності адаптації кожному з рівнів соціалізації. Виявилось, що в адаптації та соціалізації характерна тенденція підвищення активності перебігу від етапу до етапу. Для успішної адаптації особистості потрібний певний рівень соціалізації. Чим вище цей рівень, тим успішніше, активніше відбувається адаптація. Протікають ці процеси також одночасно у ході подальшого розвитку та вдосконалення особистості.

У діалектичній взаємодії знаходяться *функції соціалізації та адаптації*. Так, на певному рівні соціалізації у взаємодії особистості та середовища виникає момент динамічної рівноваги, узгодження норм та традицій середовища та поведінки людини. Виникнення нового, створює протиріччя між рівнем соціалізації особистості та вимогою нетрадиційної поведінки у відповідь на зміни середовища, порушує цю рівновагу та мотивує адаптаційну поведінку. У результаті адаптації зазначене протиріччя знімається, причому у цьому "бере участь" і соціалізація, щоправда, теж у знятому вигляді адаптаційних можливостей соціалізованого індивіда. З завершенням адаптації, коли "нове" стає "звичним", воно у вигляді освоєних у

процесі адаптації знань, умінь і звичок, закріплюється у рівні соціалізації індивіда, відповідно змінам у соціальному середовищі. Досягнутий рівень соціалізації дозволяє індивіду вільно функціонувати в цьому новому середовищі, спираючись на новий, більш високий рівень своїх адаптаційних можливостей. При цьому подальше функціонування, як і освоєння наступної адаптаційної ситуації, буде здійснюватися ефективніше, ніж раніше, забезпечуючи тим самим безмежність та безперервність розвитку особистості та перетворення, вдосконалення середовища.

Таке розуміння взаємозв'язків та взаємопереходів процесів адаптації та соціалізації лягло в основу розробки концепції *адаптивно-розвиваючої соціалізації* [10, С. 105]. Сутність цієї концепції полягає в розгляді соціалізації людини, що триває все життя, її взаємодії з навколишнім середовищем шляхом (за допомогою) зміни адаптації в кожній зі сфер життєдіяльності. Будь-яка адаптація як особлива діяльність людини щодо освоєння чергової нової соціальної ситуації (суб'єктивно нової для конкретного індивіда) збагачує її соціальним досвідом (об'єктивно існуючим як елемент культури цього суспільства) і тим самим збільшує рівень її соціалізації. Подальша адаптація індивіда, спираючись на новий, вищий рівень його соціалізації, протікає ефективніше, дозволяючи йому швидше піднятися на чергову сходинку соціалізації, тощо. У ході взаємодії індивіда з соціальним середовищем (а отже, і впливу індивіда на суспільство у напрямку задоволення своїх соціальних потреб) здійснюються зміни в суспільстві у бік більшої орієнтації на людину, сукупність її соціальних інтересів. Очевидно, що соціальна адаптація та соціалізація — це нерозривні у своїй єдності, доповнюючи один одного, процеси, що мають в основі (як і всяка взаємодія в природі) обмін інформацією, енергією та речовиною, але відрізняються один від одного як змістовними, так і часовими параметрами. Здається, що викладена концепція соціалізації створює передумови найповнішого і адекватного розкриття місця та ролі виховання у процесі становлення особистості, дозволяє скоригувати (у чомусь по-новому визначити) мету і функції виховання на етапі розвитку нашого суспільства.

Насамперед, слід врахувати, що концепція соціалізації, що адаптивно-розвивається, спирається на взаємодію біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації, що дозволяє орієнтуватися у виховних впливах на цілісну людину з урахуванням

конкретних станів і відхилень на кожному з її рівнів: біологічному, психічному та соціальному. Ця модель соціалізації охоплюючи всі сфери життєдіяльності індивіда, практично збігається структурою з основними напрямками виховання. Цим створюється можливість найповнішої реалізації одного з найважливіших принципів організації виховання — *комплексності*. До того ж, можливість орієнтувати форми та методи виховання відповідно до різних періодів соціалізації індивіда дозволяє повніше забезпечити *диференційований підхід* до організації виховання.

Адаптивно-розвиваюча модель соціалізації на основі механізму освоєння нових соціальних ситуацій орієнтує на *виховання творчої, мобільної особистості*, що особливо важливо в період кардинальних змін у всіх сферах життя суспільства.

Концепція розглядає соціалізацію як процес, що триває все життя людини, що створює передумови в організації *безперервного виховання*.

Враховуючи, що успішна соціалізація дозволяє забезпечити такий розвиток та взаємодію людини і суспільства, які найбільше спрямовані на самореалізацію індивіда, взаємодію між людьми відповідно до соціальних ролей, а також збереження суспільства шляхом передачі новим членам цінностей та зразків поведінки, роль *виховання* можна визначити такими *функціями*:

1. Разом з іншими інститутами соціалізації сприятиме створенню в суспільстві умов для успішного протікання соціалізації.

2. Впливати через виховання на вироблення та тренування індивідуального адаптивного механізму особистості.

3. Виступати одним із найважливіших засобів реалізації та оптимізації процесу соціалізації, цілеспрямовано управляти процесом розвитку особистості.

*Виховання* - частина процесу соціалізації, що протікає під певним педагогічним контролем. Створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності, як особистості та індивідуальності, становить те головне, що надає вихованню гуманістичного характеру.

*Соціалізація* ж, своєю чергою, залучаючи індивіда до соціокультурних цінностей, створює практичне, духовне і предметне середовище, простір виховання, надаючи цьому вихованню реальний життєвий зміст.

На закінчення підкреслимо, що адаптивно-розвиваюча модель соціалізації спирається на знання про соціальні механізми адаптації людини, критерії та методику оцінки ефективності її протікання. Регулярні конкретносоціологічні виміри результативності перебігу адаптації дозволяють коригувати перебіг процесу соціалізації, надаючи керівні виховні механізми.

Слід погодитись з висновками *В. Абушенко*, що в сучасних дискурсах понятійно-термінологічний ряд, пов'язаний з тематикою і проблематикою соціалізації все більше залучає евристичні можливості соціологічних і психологічних парадигм, оформлених неокласично – неокласичний період розвитку соціогуманітарного знання, а сама тематика і проблематика, що раніше трактувалась як суто «соціалізаційна», стала багато в чому досліджуватися з залученням інших методологічних і концептуальних засобів [16, С. 940]. В контексті такого підходу слід розглядати адаптивно-розвиваючу концепцію соціалізації.

### Резюме

1. Адаптація людини являє собою складне соціально зумовлене явище, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки людини: біологічної, психологічної та соціальної при провідній та визначальній ролі останнього.

2. Адаптація являє собою викликану змінами у взаємодії людини та навколишнього середовища діяльність з оптимізації цієї взаємодії за допомогою проведеної на основі оцінки характеру змін корекції поведінки людини та навколишнього середовища.

3. Адаптація є складовим елементом механізму соціалізації, що протікає як сукупність адаптацій до різноманітних життєвих ситуацій, у ході яких накопичується соціальний досвід, засвоюються норми і цінності. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід людини, робить його більш соціалізованим, що, у свою чергу, полегшує наступну адаптацію людини. У цьому вся суть адаптивно-розвиваючої моделі соціалізації.

4. За допомогою адаптивно-розвиваючої моделі соціалізації відкриваються додаткові можливості для корекції цілей та функцій виховання як одного з механізмів соціалізації. *По-перше*, з'являється можливість орієнтації у виховних впливах на цілісну людину з урахуванням конкретних станів та відхилень на кожному з рівнів:



біологічному, психічному та соціальному. *По-друге*, оскільки модель соціалізації охоплює всі сфери життєдіяльності індивіда, тобто збігається з усіма напрямками виховання, забезпечується комплексність виховання. *По-третє*, можливість співвідносити форми та методи виховання з періодами соціалізації індивіда дозволяє здійснювати виховання диференційовано. *По-четверте*, соціалізація з урахуванням адаптивного освоєння нових життєвих ситуацій орієнтує виховання творчої, мобільної особистості, що особливо важливо у період радикальних змін у суспільстві. *По-п'яте*, концепція розглядає соціалізацію як процес, що триває все життя людини, що створює передумови для організації безперервного виховання.

### **Запитання для самоконтролю**

1. Дайте визначення поняття «адаптація людини».
2. Розкрийте сутність процесу адаптації людини.
3. Поясніть сутність біологічної адаптації людини.
4. Розкрийте особливості психічної адаптації людини.
5. В чому полягає суть соціальної адаптації людини?
6. Розкрийте взаємозв'язок біологічної, психічної та соціальної адаптації людини.
7. Поясніть схожість процесів адаптації та соціалізації людини.
8. Розкрийте відмінності процесів адаптації та соціалізації людини.
9. Розкрийте суть адаптивно-розвиваючої концепції соціалізації.
10. Визначте місце та роль виховання у механізмі реалізації адаптивно-розвиваючої концепції соціалізації

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Ахмадеев А.А. Социальная адаптация в контексте семьи: социально-философский анализ. – Уфа, 2001.
2. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія / кол. авт. М. Михальченко (керівник) та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 320 с.
3. Гримаков М.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. . – М., 1987.

4. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8. Социализация и образование: Эмпирическая и прикладная социология. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.
5. Жамкочьян М. Конец социализации или новые стратегии успеха // Знание – сила. 2000. №12.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М., 1984.
8. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социс. 2003. №1.
9. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К., 2000.
10. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
11. Лукашевич М.П. Сучасні соціалізаційні теорії: Переваги та обмеження / М.П. Лукашевич, В.І. Рябченко, Т.В. Лень // Вища освіта України. – 2008. - №3 (додаток 2). – Т.1. – С. 85-99.
12. Лукашевич Н.П. Производственная адаптация молодежи: сущность, функции, управление: монография / Н.П. Лукашевич. – К.: Изд-во УФХА, 1990. – 264 с.
13. Романенко Ю.В. Соціалізація особи: метапрограмний і психотехнологічний аспекти. Монографія – К.: «Вид. ДУІКТ», 2007. – 469 с.
14. Рябченко В.І. Концепція соціалізації особистості студента: науково – практичні рекомендації – Київ: Фітосоціоцентр, 2015. – 80 с.
15. Соціологічна енциклопедія. / Укладач В.Г. Городяненко – К., 2008.
16. Социология: Энциклопедия. / Сост. А.А. Грицанов и др. – Мн.: Книжный Дом, 2003, – 1312 с.
17. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання особистості: навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 148 с.
18. Ячменькова В.М., Османова З.О. Сутність понять «адаптація» та «адаптивність» / В.М. Ячменькова, З.О. Османова // Вісник Національного університету «Львівська Політехніка». 2010. - № 684. – С. 346-353.

## **Розділ 9. СОЦІОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ**

*Засвоївши цей розділ, Ви будете знати і вміти:*

1. Розповісти, навіщо проводяться соціологічні дослідження процесу виховання.
2. Назвати основні функції та напрямки соціологічних досліджень у сфері виховання.
3. Пояснити характер особливостей соціологічних досліджень у сфері виховної діяльності.
4. Розкрити переваги соціологічної інформації в управлінні вихованням.
5. Перелічити основні методи соціолого-педагогічних досліджень.

*Логіка викладання матеріалу:*

**9.1. Соціологічні дослідження як джерело достовірної соціальної інформації про соціально-виховні відносини**

**9.2. Специфіка застосування соціологічних методів щодо виховання**

**9.3. Соціологічний аналіз та використання його результатів в соціології виховання**

**Основні поняття:** методологія, соціологічні методи, психолого-педагогічне дослідження, соціолого-педагогічне дослідження, класифікація соціологічних методів, техніка соціологічного дослідження, опитування, контент-аналіз, інтерв'ю, фокус-група, спостереження, “case study”, он-лайн опитування, web-мережа, web-опитування, інструментарій, кодування, програма дослідження.

**9.1. Соціологічні дослідження як джерело достовірної соціальної інформації про соціально-виховні відносини**

Соціологічні методи дослідження все частіше застосовуються для вивчення проблем виховання. Цей факт відзначають і самі педагоги. Чим викликано активне застосування цих методів у сфері виховання? Чи відрізняється їх використання у цій сфері від традиційно застосовуваних у соціології? До роздумів над цими та іншими питаннями запрошує цей розділ.

Відповідь на перше питання впливає з розуміння *соціального характеру виховання*. Саме соціальна природа виховання вимагає використання для вивчення цих проблем адекватних методів дослідження – соціологічних. Справді, як, наприклад, скоригувати виховні завдання з урахуванням корінних змін у житті суспільства, викликаних переходом до ринкових відносин, без використання соціологічних досліджень? Чи як без них врахувати вплив на процес виховання не тільки шкільної обстановки, а й такого динамічного в наш час навколишнього мікрошкільного середовища? Як без їх використання "заміряти" та уточнити результати виховної роботи, що виявляються в рівні соціалізації молоді, засвоєнні соціальних норм та цінностей? Відповідь на ці питання очевидна для фахівців: без застосування соціологічних методів дослідження вирішити перелічені та багато інших виховних завдань дуже важко.

Аналіз практики виховної роботи дозволяє виділити найбільш перспективні *напрями* застосування соціологічних досліджень у виховній роботі. Серед них такі:

- Конкретизація вимог сучасного суспільства до виховання підростаючого покоління, що виражаються у виробленні цілей та завдань виховання, у моделюванні результатів процесу виховання. Йдеться насамперед про адекватне уявлення ближніх та далеких перспектив розвитку нашого суспільства, прогнозування стану соціальних відносин у різних сферах суспільства з урахуванням спрямованості суспільних перетворень. Адаптивність молодої людини, що вступає в життя, її готовність до ефективного освоєння нових життєвих ситуацій, перетворення і розвитку на цій основі суспільства, в якому вона живе, стає провідною якістю вихованої та освіченої особистості.

- Підвищення ефективності виховного процесу.

- Формування особистості сучасному суспільстві не замикається впливом школи, навчальних закладів. Є ще й виховний вплив сім'ї, засобів масової інформації, груп однолітків, дорослих, формальних і неформальних організацій та ін. Іноді цей вплив третій носить негативний, регресивний характер і має бути своєчасно нейтралізовано, подолано як з боку вихователів, так і за допомогою самих виховуваних.

- Забезпечення диференційованого підходу до виховання. При неоднорідності соціальних умов виховання у різних регіонах

країни задля досягнення цілей виховання необхідно враховувати особливості його умов шляхом диференційованого застосування тих чи інших методів і форм.

- Порівняльна оцінка кінцевих (або проміжних) результатів виховання. Мається на увазі безперервне відстеження (моніторинг) показників результативності виховання у різних його напрямках: ступінь інтеріоризації різними групами молоді соціальних і цінностей суспільства; домінуючі мотиви трудової та нетрудової поведінки; "сприйняття" суспільних змін у зв'язку з переходом до ринку та демократизацією суспільства тощо. Без таких кількісних та якісних оцінок кінцевих результатів важко об'єктивно оцінити ефективність виховної роботи, адекватно скоригувати її на слабкі ланки, об'єктивно оцінити працю вихователів.

Як бачимо, можливості використання соціологічної інформації для управління виховним процесом досить широкі. Значною мірою це пов'язано з тими характеристиками, які виділяють соціологічну інформацію серед інших видів соціальної інформації.

Наявність повної, об'єктивної, оперативної інформації про *соціально-виховні відносини*, їх спрямованості та динаміку стосовно різних вікових та соціальних груп виховуваних є необхідною умовою ефективно організації *соціального управління вихованням*. Така соціальна інформація міститься та накопичується у навчальних закладах у різних джерелах, зберігачах. Це документи адміністрації, матеріали зборів педрад, інші формалізовані джерела, а також "жива пам'ять" педагогів, управлінців, керівників, працівників різних структур колективу у вигляді суспільної, групової та індивідуальної свідомості.

Представляючи значну цінність для управлінців, подібна соціальна інформація має ряд *особливостей*, що ускладнюють її використання для соціального управління. *Насамперед*, вона обмежена лише деякими зі всієї сукупності соціально-виховних процесів. Зокрема, не охопленими залишаються суб'єктивні оцінки, думки вихователів та вихованих. *З іншого боку*, зазвичай, така інформація навряд чи може вважатися репрезентативною, тобто. що відображає загальну, середню думку всіх членів педколективу. До того ж далеко не ця інформація, навіть зафіксована в офіційних документах, є об'єктивною, достовірною, тобто. адекватно відбиває виховні ситуації. Практика свідчить про можливість як навмисного, і ненавмисного її спотворення.

Очевидно, соціальна інформація, що традиційно накопичується в ході виховання, повинна бути доповнена такою, яка за змістом, формою, критеріям достовірності та об'єктивності могла б служити науково-інформаційною базою для соціального управління. Йдеться про соціологічну інформацію, одержувану за допомогою *соціологічних досліджень*.

Враховуючи, що з вивченні курсу " Соціологія " передбачено досить повне освоєння методології, методів і технології проведення соціологічних досліджень різних рівнів і видів, у цьому розділі основна увага звертається на особливості соціологічних досліджень у сфері виховання.

В якості *управлінської інформації* соціологія виховання активно використовує результати соціологічних досліджень *двох рівнів*:

- теоретичні, коли метою є дослідження будь-яких загальних закономірностей у сфері виховання (наприклад, закономірності трудової адаптації чи навчальної мотивації);
- емпіричні, прикладні конкретно-соціологічні дослідження, мета яких – встановлення та узагальнення соціальних фактів у сфері виховання, виявлення тенденцій та динаміки тих чи інших явищ чи соціально-виховних процесів.

У практиці соціального управління вихованням переважно використовуються *емпіричні дослідження*, що виконують дві основні функції. Одна з них – *дослідницька*, або *евристична*, полягає в отриманні в результаті вивчення соціальних процесів у сфері виховання нових знань про їхній стан та тенденції. Отримана інформація в обробленому вигляді надходить до керівника. Інша – *прикладна*, *прогностична*, реалізується шляхом розробки та пропозиції керівництву рекомендацій щодо вирішення чи профілактики виникаючих соціальних проблем.

Для здійснення ефективного управління менеджеру з виховання необхідно вміти грамотно використовувати обидві функції конкретних соціологічних досліджень, тобто бути оптимально компетентним у соціології виховання.

Уявлення про змістовну сторону соціологічних досліджень у сфері виховання можна скласти на основі структури напрямів їх організації. Найважливішими серед цих напрямів визнають:

- на *загальнотеоретичному рівні* – вивчення соціодинаміки виховної системи, її специфіки, зумовленої конкретно-історичними умовами; вивчення законів та принципів виховання у тісному

взаємозв'язку з іншими соціальними законами; характеристика суб'єкт-об'єктних відносин у виховному процесі; розробка методологічного інструментарію прикладних соціологічних досліджень; вивчення соціальних детермінант та критеріїв виховного процесу.

- на рівні *емпіричних досліджень* – вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості; визначення ступеня включеності індивідів до сукупності видів виховання; встановлення результативності роботи різних інститутів виховання; соціологічні виміри ефективності різних форм, засобів та методів виховної роботи.

Переходячи безпосередньо до розгляду, як використовуються соціологічні методи щодо проблем виховання, слід звернути увагу до *особливості* їх застосування. *З одного боку*, соціологічні методи дослідження *універсальні*, придатні до застосування щодо будь-якої сфери життя, де є предмет дослідження соціології – соціальні явища, феномени. *З іншого боку*, ці методи не переносяться до інших галузей дослідження у незмінному вигляді, формально. Уточнення, конкретизація *предмета дослідження* найчастіше потребує перетворень, коригування самих соціологічних методів. Нерідко предмет дослідження вимагає поєднання методів кількох наук, проведення комплексного дослідження. Прикладом подібної інтеграції методів може бути *комплексне соціолого-педагогічне дослідження*, яке зарекомендувало себе найефективнішим сучасним засобом вивчення проблем виховання. До *переваг* таких досліджень відносять можливість:

- зібрати та математично обробити масовий матеріал, виявити статистичні закономірності;
- вивчити "загальне" і "особливе" у процесі виховання, диферентційовано відстежити їх у умовах різного соціального середовища;
- виявити вплив окремих соціальних чинників, інститутів формування особистості, визначити їх пріоритетність на різних часових відрізках.

По співвідношенню та взаємодії методів, ступеню використання коштів залежно від цілей і завдань виділяють соціологічні дослідження:

- *допоміжні*, коли соціологічна компонента присутня в вигляді окремих даних та методів соціології;

- *кооперативні*, коли соціологічні методи залучаються в рівній мірі з педагогічними;
- *інтегративні*, що будуються на органічному синтезі теорії та методів педагогіки та соціології.

Отже, до найбільш загальних, характерних рис соціологопедагогічних досліджень, зазвичай, відносять, *по-перше*, масовий характер досліджуваного матеріалу; *по-друге*, комплексне використання соціологічних та педагогічних методів; *по-третє*, широку опору на методи математичної статистики та інформатики. Під час проведення комплексних, і інших видів соціологічних досліджень, у сфері виховання необхідно враховувати особливості використання типових соціологічних методів.

## **9.2. Специфіка застосування соціологічних методів щодо виховання**

Дослідження явищ педагогічної дійсності (зокрема виховання) проводяться не тільки педагогічними методами (вони описані в підручниках педагогіки), а також із залученням методів «близьких» наук – психології та соціології. Так сформувались інтегровані напрями досліджень – психолого-педагогічні [4, С. 490] та *соціолого-педагогічні* [2, С. 19].

*Психолого-педагогічні методи* включають загальнонаукові, логічні, теоретичні та емпіричні. Деякі з методів мають педагогічну специфіку, зокрема, метод педагогічних спостережень, бесіда, монографічний метод, метод узагальнення педагогічного досвіду, науково-педагогічної експедиції, педагогічного моніторингу, метод самооцінки. При цьому деякі автори невиправдано, на нашу думку, відносять до *методів самовиховання*. Адже критерієм порівняння виховання і самовиховання є суб'єктність виховних дій – вихователів (інші) або сам вихованець. Самовиховання виглядає як один з видів виховання. Аналогією тут може слугувати співвідношення понять «менеджмент» та «самоменеджмент», де останнє розуміється як управління власної поведінкою [5].

Важливе місце серед психолого-педагогічних методів займає *моніторинг процесу виховання*. На думку Л.Л. Хоружої він є надійним методом дослідження стану процесу виховання, відстеження динаміки розвитку особистості [9, С.73]. орієнтуючись на визнання в якості універсального показника виховання поняття «*вихованість*», вона запропонувала систему конкретних



діагностичних методик репрезентації критеріїв вихованості та соціологічного дослідження процесу виховання.

До ефективних *способів діагностики вихованості* віднесено також *метод проблемних виховних ситуацій*:

- перевіркою,
- контролюючою,
- тої, що закріплює певні особисті якості [9, С. 82-83].

Переходячи до розгляду *соціолого-педагогічних* досліджень, слід зазначити, що у соціологічних дослідженнях такого складного і багатогранного соціального явища, як виховання, задіяні практично всі основні соціологічні методи: спостереження, опитування, соціальний експеримент та аналіз документів. Однак слід зазначити, що:

- ними не вичерпується весь арсенал соціологічних методів, що використовуються при вивченні виховання (повернемося до цього далі);
- ці методи мають особливості у застосуванні до дослідження виховання;
- значимість (рейтинг) методів, активність їх використання та результативність при дослідженні у сфері виховання відрізняються від відповідних показників дослідження інших сфер соціального життя.

Широке поширення у дослідженнях виховання отримав метод спостереження.

*Спостереження*, як відомо, є методом збору первинної соціологічної інформації про досліджуваний об'єкт – виховання – шляхом безпосереднього сприйняття та прямої реєстрації подій (одиниць спостереження), значущих з точки зору цілей дослідження. До *переваг* цього методу, що мають особливу значущість для дослідження виховання, зазвичай відносять: одночасність події та її спостереження, що дає можливість сприйняття поведінки людей в реальних умовах і зняття таким чином оперативної інформації; цілісне сприйняття навчально-виховної ситуації як би "з боку" у процесі спостереження, що забезпечує єдність емоційного та раціонального у сприйнятті ситуації, розширює можливості інтуїції спостерігача у розумінні та поясненні явищ. При цьому отримані дані, як правило, мають об'єктивний та конкретний характер; залежність одержуваних даних від установок спостерігача, що

дозволяє повніше використовувати його дослідницький досвід, обґрунтованість позицій у сприйнятті та оцінці фактів. Однак у зв'язку з цим пред'являються підвищені вимоги до професійних та особистісних якостей спостерігача; можливість як би "налаштувати" об'єкт на виявлення проблем, їх аналіз, демонстрацію можливостей через певний вплив спостерігача на об'єкт. Тим самим останній наближається до умов експериментальної ситуації; незалежність спостереження від здібностей, знань чи готовності спостережуваного дати достовірну відповідь. Воно не вимагає активної співпраці піддослідного з дослідником, при ньому рідше відзначається опір спостереженню; вплив об'єкта на спостерігача, на його сприйняття ситуації, що допомагає останньому повніше ідентифікуватися з цінностями та цілями групи, точніше зрозуміти сенс дій, поведінка що спостерігаються.

Важливо мати на увазі, що для реалізації переваг методу спостереження потрібно дотримуватись ряду *вимог* до його проведення. До основних вимог при проведенні спостереження зазвичай відносять: вміння чітко й однозначно поставити питання, на яке спостерігач шукає відповідь; невторчання в діяльність досліджуваних і нейтральність. По відношенню до явища, що вивчається; плановість спостереження; цілеспрямованість, виражена в попередньому опрацюванні мети, форм і прийомів проведення спостереження, здатність розкласти процес сприйняття на етапи, вміння зіставляти факти та робити висновки, не привносячи додаткової інформації та не підмінюючи факти їх оціночною характеристикою; своєчасність запису результатів спостереження.

Проведенню результативного спостереження сприяє уявлення про *типову структуру ситуації*, що спостерігається, яка включає приблизний перелік значущих елементів, властивих всім спостережуваним ситуаціям. До цього переліку входять: а) спостережувані; б) обстановка; в) мета діяльності групи; г) соціальна поведінка; д) частота і тривалість ситуації, що спостерігається.

Щодо спостереженню явищ виховання то *Р.Г. Гурова* до таких значимих елементів (моментів), які необхідно враховувати, відносить:

- учасників – дорослих і дітей (їх коротка характеристика);
- форми взаємодії між ними, засоби впливу дорослих на дітей,
- види діяльності дітей;

- взаємини між дорослими і дітьми, між самими дітьми,
- наслідки встановлених взаємовідносин;
- повторюваність тих чи інших явищ;
- відхилення від звичайної поведінки;
- суперечності в словах і вчинках;
- індивідуальні особливості дорослих та дітей.

Подібна схема служить опорою дослідження і при необхідності конкретизується і доповнюється відповідно до цілей і завдань, що цікавлять дослідника. Цілі та завдання найчастіше визначають і вид спостереження.

У соціологічній літературі розрізняють такі *види спостережень*, які застосовуються у сфері виховання: а) *систематичне*; б) *просте*; в) *включене*; г) *невключене*; д) *короткочасне*; е) *тривале*.

*Систематичне* спостереження проводять регулярно протягом певного періоду. При цьому не обмежуються враженнями спостерігача, а супроводжуються різними засобами контролю за допомогою статистичних даних, даних опитувань, аудіо записів та ін.

*Несистематичне, просте* спостереження має епізодичний, а нерідко і випадковий характер, коли спостерігати доводиться незаплановане явище, несподівану ситуацію.

Залежно від ступеня участі спостерігача в досліджуваній ситуації розрізняють включене та невідключене спостереження. У *першому* випадку соціолог безпосередньо включений у досліджуваний виховний процес, контактує і діє разом із спостережуваними. Іноді він дотримується інкогніто, а іноді, беручи участь у житті соціальної групи, не приховує дослідницьких цілей.

У соціологічній практиці відомі приклади використання методу включеного спостереження вивчення життя групи важких підлітків, спостереження за діяльністю та розвитком неформальних груп, зокрема, рокерів, та інших випадках. Характерно, що в цих випадках "погляд зсередини" був одним із найефективніших методів зрозуміти інтереси та мотиви поведінки хлопців, допомогти їм пройти важкі періоди соціалізації.

Метод включеного спостереження нерідко застосовується для дослідження у шкільництві, коли педагог – науковий співробітник працює там учителем. При цьому роль дослідника для учнів, а нерідко й для вчителів залишається прихованою. В цьому випадку вдається зберегти природність поведінки дітей та подолати

насторожене ставлення до спостереження за своєю роботою викладачів. Однак найчастіше дослідники не приховують своєї мети від вчителів, і ті до цього звикли.

*Невключене* спостереження передбачає зовнішню взаємодію з вихованцями з боку спостерігача. Воно може мати опосередкований характер під час використання технічних засобів – кіно, телебачення тощо.

Спостереження за виховним процесом можуть бути *короткочасними* та *тривалими*. У *першому випадку* йдеться, наприклад, про спостереження протягом 1-2 годин за взаємовідносинами дітей у групі дитячого табору відпочинку або в неформальній дворовій групі. До *тривалих спостережень* відносяться, наприклад, *монографічні* дослідження, при яких один об'єкт (група виховуваних) глибоко та скрупульозно обстежується протягом кількох років.

Як бачимо, спостереження - досить надійний та ефективний метод дослідження процесу виховання. Але поряд із зазначеними вище перевагами йому властиві й певні *недоліки*, що обмежують його застосування. Одним з них є *локальність*, приватний характер спостережуваної виховної ситуації. Її практично неможливо повторити додатковим дослідженням.

Метод спостереження мало придатний для отримання достовірних даних про цілі та мотиви поведінки, що суттєво обмежує його застосування для дослідження виховних ситуацій. До того ж, за його допомогою важко виділити ознаки цієї ситуації. А у разі недостатності характеристик можливі значні суб'єктивні спотворення та помилки в реєстрації ознак спостережуваної ситуації.

На результатах дослідження може негативно позначитися і *зараженість* спостерігача *стереотипами* групи в об'єкті, що спостерігається.

Забуття *недоліків*, переоцінка переваг методу спостереження нерідко призводять до помилок у його використанні. Типовими *помилками* при спостереженні бувають такі:

1. Спостереження розпочинається без спеціально підготовленої програми, ведеться випадково.

2. Ознаки, виділені для спостереження, не пов'язані з проблемною ситуацією та гіпотезою дослідження.

3. Відсутність обмежень на умови спостереження зводить спостерігачів із малопорівняними ситуаціями.

4. Обмеженість спостереження категоріями лише одного типу: оцінного чи описового.

5. Внаслідок термінологічної двозначності попадання в ту саму категорію спостережень різних класів ознак.

6. Проблеми реєстрації ознак через непідготовленість методичних документів.

7. Помилки, що викликаються неякісним підбором та інструктажем спостерігачів.

8. Неналаштованість аудіовізуальних засобів спостереження на його процедуру.

Якість та ефективність методу спостереження багато в чому залежать також від правильної фіксації результатів (*протоколування*).

Найбільш поширеним методологічним документом для фіксації результатів спостереження щодо виховання вважається *щоденник спостерігача*. До нього систематично заносяться як відомості про об'єкт (факти поведінки, висловлювання тощо.), так і власні оцінки і дії під час спостереження.

Для реєстрації ознак спостереження у строго формальному вигляді використовуються *картки спостереження*. Як правило, інформація в них кодується. Однією з форм є особисті картки, які заповнюються на окремих учнів. З їхньою допомогою досліджуються особисті якості спостережуваних, міжособистісні стосунки та статусно-рольовий розподіл у колективі, виникнення неформальних груп.

Комбінована реєстрація результатів спостереження у формалізованих та неформалізованих процедурах здійснюється у *протоколі спостереження*. Головними вимогами для його ведення є: оперативність, регулярність, точність, інформативність, лаконічність та акуратність.

Метод спостереження немає обмежень поєднання з іншими соціологічними методами. Гарний ефект дає його застосування разом із методом опитування.

*Опитування*, як відомо, є методом збору соціальної інформації про об'єкт, що вивчається в ході безпосереднього (інтерв'ю) або опосередкованого (анкетування) соціально-психологічного спілкування соціолога (інтерв'юера) і опитуваного (респондента) шляхом реєстрації відповідей останнього на питання, задані першим, відповідно до цілей і завдань дослідження.

Основними *різновидами опитування* є анкетування, інтерв'ю та експертне опитування.

*Анкетування* в дослідженнях процесу виховання застосовується для збору інформації про форми організації навчання та дозвілля, мотиви навчання, задоволеність її умовами, характер соціально-психологічного клімату у навчальних групах тощо. Ефективність анкетування залежить від виконання вимог, які пред'являються анкети і анкетеру.

Анкети повинні задовольняти наступним вимогам:

- мінімально необхідна кількість питань;
- розміщення питань по лінії ускладнення від початку до середини і полегшення від середини до кінця;
- чітке і однозначне формулювання питань, надання їм привабливої форми, що викликає інтерес опитуваних.

Від *анкетера вимагаються*:

- сумлінність, старанність, компетентність у досліджуваній проблематиці;
- організаторські здібності, що дозволяють створити оптимальні умови для проведення опитування;
- діловитість, що має залучити респондентів (анкетованих) до співпраці;
- комунікабельність та висока культура спілкування, вміння створити довірчу обстановку під час опитування.

До *переваг анкетування* відносять можливість отримання значного обсягу емпіричної інформації в короткий термін, її анонімність, до *недоліків* - неможливість проконтролювати ситуацію відповіді, її самостійність та повноту.

Подолати зазначений недолік допомагає *метод інтерв'ю*, коли інформація щодо досліджуваного об'єкту отримується у процесі особистої розмови інтерв'юера з респондентом згідно спеціально складеного запитальника. Ефективність цього методу повною мірою залежить від якостей інтерв'юера, його спеціальних знань, психологічного такту та вміння вести бесіду, від продуманості питань та вміння їх формулювати, викликаючи респондента на відвертість, від уміння відбирати у відповідях цінну для дослідження інформацію.

*Перевага інтерв'ю* – можливість уточнювати відповіді, коригуючи зміст та послідовність питань, вловлювати емоційне

забарвлення, підтексти сказаного. Це дозволяє отримувати більш глибоку та повну інформацію.

Серед *недоліків* цього методу – високі вимоги до інтерв'юера та його значний суб'єктивний вплив на інтерпретацію відповідей.

Одним із сучасних видів методу інтерв'ю є *фокусовані групові інтерв'ю*, що виникли в США в середині ХХ століття. Вони є дискусією індивідів з метою отримання інформації про їхні очікування, відображені в їх індивідуальному соціальному досвіді стосовно досліджуваної проблеми.

Фокусоване групове інтерв'ю відрізняє, насамперед, дискусійний характер, що надає йому гнучкість, стимулює розширення погляду щодо дослідження. Фокусований характер дискусії визначається попереднім повідомленням опитуваних про її тему, логіку та форму. Це дозволяє сприймати думки учасників як у вербальному, так і невербальному контексті дискусії, у ході якої можливі зміна та коригування думок учасників. До того ж *групова інтеракція*, що виникає в ході дискусії, дає можливість досліднику отримати інформацію не тільки про те, що люди думають з приводу досліджуваної проблеми, але і чому вони так думають. Вимога ведучого підкріплювати висловлювання фактами із соціального досвіду досліджуваних надає міркуванням аргументований характер і дозволяє судити про їхню мотивацію. Ця особливість фокусованого групового інтерв'ю послужила основою його широкого використання у *маркетингових дослідженнях*. Разом з тим ці переваги роблять його цілком застосовним для групових інтерв'ю з сім'єю, групою учнів, у неформальній групі.

*Експертне опитування* передбачає використання в якості опитуваних найбільш компетентних осіб (*експертів*) з досліджуваного питання. Цей метод застосовується, коли необхідно скласти прогноз тенденцій розвитку соціально-виховних відносин у навчальному колективі, оцінити достовірність даних масових опитувань чи провести атестацію працівників виховання. Він передбачає такі *способи підбору експертів*:

- на основі атестації;
- експериментальний за допомогою тестів (перевірка ефективності виконання ролі експерта);
- самовизначення (запрошення висловитися з проблеми, звернене до аудиторії);

- перманентний (рекомендації інших експертів);
- за об'єктивними даними (посада, стаж, освіта, професійна спрямованість та ін.).

Серед *видів експертного опитування* виділяють анкетування та інтерв'ю, дискусії, наради, "мозкові атаки", ділові ігри. При проведенні соціологічних досліджень іноді використовуються і психологічні методи: тестування, соціометрія та інше.

*Соціометрія*, вдало доповнюючи метод спостереження під час розмов із учнями, дозволяє скоригувати ефекти з так званої "переломної свідомості" – недооцінки себе "лідерами" і переоцінки своїх переваг "знедоленими".

В основі *соціометричного методу* лежить опитування будь-якої групи з метою встановити *соціально-психологічні взаємини* у ній. Шляхом непрямих запитань з'ясовують, яким авторитетом, повагою у ній користуються її члени. Встановлюючи, хто і якою мірою симпатичний (від дуже до несимпатичний) кожному з членів групи, становлять кількісний ряд відносин цієї людини до всіх інших. Зазвичай визначають рівні переваги (вибору) для різних видів діяльності (навчання, відпочинок, робота тощо) і створюють *соціометричну матрицю* – таблицю кількості та адрес вибору кожного кожним.

Серед *переваг* соціометричного методу практики-дослідники у сфері виховання відзначають такі можливості:

наочно розкрити структуру внутрішньокolleктивних зв'язків і відносин, визначити загальний рівень згуртованості та товариськості учнів, виявити окремі угруповання, "знедолених" та лідерів;

зрівняти формальний і "істинний актив класу, групи, колективу;

з'ясувавши привабливі для оточуючих риси лідера, визначити зміст цінностей, які існують у групі, уточнити критерії соціально-психологічних переваг;

виявити ступінь розбіжності думок вчителів та учнів про одних і тих самих школярах. За даними Р.Г. Гуровой, збіг не перевищує 40%; динаміки зміни соціально-психологічного клімату в ньому [2];

використовувати соціометрію для формування навчальних та трудових колективів, груп для відпочинку, творчих занять тощо (практична значимість методу).

Наголошуючи на цих перевагах, не слід забувати і про *недоліки*, головним з яких вважають те, що метод лише фокусує, фотографує картину існуючих взаємин, не даючи матеріалу для їх причинного



пояснення при його використанні. Насамперед, складно вичленувати показники з метою оцінки взаємовідносин і критеріїв вибору. Соціометричні дані несуть у собі інформацію не тільки про наявні, а й про бажані відносини. До того ж при виборі відбувається *кореляція рис* як самого об'єкта вибору, так і того, хто вибирає.

*Аналіз документів* застосовується практично у будь-якому соціологічному дослідженні, але, як правило, у поєднанні з іншими методами. Насамперед позначається все коло документів, які будуть використані, визначається їх цінність і надійність. При відборі документів, керуються метою та завданнями дослідження, використовуючи все різноманіття їх видів та типів.

*З офіційних документів*, створюваних державними установами, організаціями та комісіями, аналізують ті, що належать до теми дослідження: укази та постанови уряду; директивні та планові документи міністерств та відомств, накази та розпорядження адміністрації; плани роботи та звіти рад шкіл та громадських організацій; протоколи зборів, різних комісій; списки премійованих, які потребують житла, дитячих закладів; матеріали стінного та багатотиражного друку; сигнальні листи; особисті документи (картка з обліку кадрів, анкета, службова характеристика, автобіографія). Вони відображають суспільні зв'язки та колективні точки зору.

Особистісний бік суспільної свідомості, уявлення про інтимні оцінки подій та мотиви працівників відображають *неофіційні документи*. До них належать спогади, листи, фото, кіноплівки, скарги, заяви, тобто. документи, створювані з ініціативи самих працівників.

Серед рукописних і друкованих документів виділяють архівні документи як постійного, так і тимчасового зберігання. Особливий інтерес для соціолога становить поточна документація, що накопичується та зберігається в архівах шкіл та відділів освіти. Загальну інформацію, а також інформацію щодо певних соціальних груп, явищ та процесів можна отримати з матеріалів преси.

Найважливішим джерелом соціологічної інформації є спеціальні документи, які склалися безпосередньо для соціологічного дослідження, що проводилося раніше. Йдеться про анкети, тести, протоколи спостереження, записи самоспостереження, дані експерименти. Водночас корисною може бути й інформація з непрямих джерел – довідкових видань, літературно-публіцистичних творів, навчально-педагогічної та іншої літератури.

Слід розрізняти первинні та вторинні документи. *Первинні* містять опис безпосередньо вивченої соціальної дійсності: конкретних ситуацій, діяльності окремих людей та організацій. До них належать звіти конкретних соціологічних досліджень, щоденники, протоколи зборів, стенограми засідань тощо. Первинні документи цінні на багату фактуальну інформацію.

*Вторинні* документи складаються шляхом узагальнення, аналітичного аналізу первинних документів. До них належать монографії, навчальні посібники, статті, огляди тощо. Вони відбивають глибші соціальні зв'язки.

Серед *методів аналізу документів* виділяють зазвичай два основних: традиційний та кількісно-якісний.

*Традиційний* ґрунтується на аналізі матеріалу, логіки тексту, обґрунтованості та достовірності наведених відомостей. При цьому з'ясовується як справжність і обставини написання документа, так і прояснення змісту документа, виявлення соціальних чинників, що детермінують його походження.

*Кількісно-якісний аналіз* ґрунтується на перекладі текстової інформації в кількісні показники з подальшою її обробкою. Цей метод (його називають ще *контент-аналізом*) застосовується в тих випадках, коли потрібна висока точність або об'єктивність аналізу, утруднене безпосереднє використання матеріалу через його великий обсяг, повторюваність в документах понять, що мають значення для дослідження. Проведений за однією і тією ж тематикою через певні проміжки часу контент-аналіз дозволяє уявити тенденції змін в ідеях та методах виховання з точки зору їх популярності у громадській думці.

Таким чином можна виявити злободенність тих чи інших напрямів виховання, врахувати їх у дослідницькій проблематиці.

Під час аналізу документів рекомендується користуватися *прийомами*, що підвищують добір *достовірної інформації*. А саме:

- розрізняти опис подій та оцінку цих подій;
- аналізувати наміри укладачів документа, прогнозуючи їх
- можливі інтереси;
- віддавати перевагу при відборі первинних документів перед вторинними, особистими перед безособовими, офіційними перед неофіційними в силу їх більшої достовірності;

- з'ясувати та уточнювати підстави класифікації угруповань даних, які зустрічаються в документах;
- з'ясувати загальну обстановку, в якій складався документ: чи сприяла вона об'єктивності або сприяла зміщенню інформації.

*Соціальний експеримент* - це метод збору інформації про характер і специфіку соціально-виховної діяльності у зв'язку з впливом заданих та керованих факторів. Його призначення – визначення дієвості форм і методів виховання, що впроваджуються, апробація нових методів соціального управління навчально-виховними процесами, перевірка гіпотез соціологічних досліджень. Він дає соціальну інформацію про зміни поведінки під впливом різних факторів.

До *переваг* соціального експерименту відносять можливості повніше враховувати рівень впливу чинників на об'єкт дослідження, точніше розділяти вплив окремих чинників, залишаючи незмінними інші, виділяти типові наслідки впливу чинників з допомогою багаторазового повторення досвіду. Зазначені переваги пов'язані з тим, що дослідник активно впливає на перебіг досліджуваних процесів.

Щодо дослідження процесу виховання цей метод дуже часто реалізується у вигляді *соціолого-педагогічного експерименту*. Його провідною ознакою є зміна, що вноситься дослідником у соціальні аспекти практики виховання. При досить повній реалізації перетворюючого творчого потенціалу в ході його застосування може виникнути і бути вивченою нова реальна модель суспільно-виховної практики.

У дослідницько-педагогічній практиці виділяють такі основні *види соціолого-педагогічного експерименту*:

- власне соціолого-виховний експеримент, що вивчає вплив сукупності факторів суспільного життя та форм суспільних відносин на виховання підростаючого покоління;
- психолого-педагогічний соціальний експеримент, що полягає у вивченні психічного розвитку дитини в змінних соціальних умовах життя і неоднакових колективних зв'язках та відносинах;
- економіко-педагогічний експеримент, при якому вивчається вплив змін у формах економічного життя суспільства, матеріальне забезпечення школи, позашкільних установ та організацій на виховання;

- правовий виховний експеримент, який виявляє соціальні та педагогічні причини злочинної поведінки підлітків, що вивчає вплив різних форм виховання та правових установ на перевиховання.

Проведення кожного із зазначених видів експерименту пов'язані з низкою *труднощів* загального характеру. Найбільша з них пов'язана з неможливістю охопити контролем дію будь-якого одного фактора через схильність до виховання одночасної дії багатьох факторів. Тому в дослідженнях доводиться обмежувати кількість «контрольованих» змінних до кількох найважливіших, нехтуючи впливом інших, що знижує рівень достовірності дослідження. Не менш важливо не допустити жодних шкідливих наслідків для учасників експерименту.

Важко вирішується проблема неприродної поведінки людей, включених до експерименту. У той же час свідоме приховування від людей їхньої участі в експерименті пов'язане з порушенням правових та етичних норм. І, нарешті, серйозна трудність виникає з вирівнюванням експериментальної та контрольної груп, для її подолання при використанні методу парного вирівнювання таких груп. Наприклад, американські вчені витратили понад вісім місяців на підбір двох груп по 375 осіб з членів досліджуваних пар. Групи формувалися з неповнолітніх правопорушників (*делінквентів*) для перевірки ефективності окремих методів перевиховання. Уявлення про обсяг і складність виконаної роботи дає перелік шести основних *параметрів*, за якими формувалися пари, що підбираються: фізичне здоров'я, вік, рівень розвитку інтелекту, коефіцієнт емоційних проявів і внутрішніх напружень особистості, ступінь ймовірності розвитку особистості у бік делінквентної поведінки, сім'я підлітка і район, де він виріс.

Спільним *застереженням* для тих, хто проводить експеримент має бути усвідомлення, що недотримання заходів втручання дослідника в досліджуваний процес може порушити природність його протікання, призвести до серйозних спотворень картини дослідження.

Розглянуті вище методи соціологічного дослідження нерідко об'єднуються в групу, яку називають *традиційними*. Дійсно, вони зазвичай використовуються для дослідження всіх основних сфер суспільного життя. От і для дослідження виховання вони також традиційно використовуються, з урахуванням, звичайно, деяких особливостей щодо сфери дослідження.

В той же час з розвитком комп'ютерної техніки і появою Інтернету з'явилися нові, так звані *нетрадиційні* методи, основними серед яких вважають дослідницьку стратегією *case study* та *он-лайн* опитування [8, С. 153-211].

На нетрадиційність *case study* для соціології вказують *Ф.І. Шарков* та *О.О. Родіонов*. Сутність такого дослідження заключається в тому, щоб, детально дослідивши один чи декілька глибинних процесів, що відбуваються у суспільстві, краще зрозуміти явище, що вивчається і запропонувати численну інтерпретацію.

Ключовим методологічним моментом *case study* є опора на якісні методи збору і аналізу емпіричного матеріалу. Мова піде не про специфічну кількісну методологію, а про деяких методичних проблемах конкретного емпіричного дослідження, здійсненого в рамках стратегії *case study*.

*Case study* – дослідницька стратегія, направлена на глибокий, повний і комплексний аналіз соціального феномена на прикладі окремого емпіричного об'єкту (випадку).

Очевидною *перевагою методу* є можливість отримання більш глибокої інформації про латентні процеси, скриті механізмами соціальних відносин; тільки за допомогою такого якісного підходу можна реконструювати сферу неформальних відносин, що існують між людьми.

*Case study* дозволяє зробити це найбільш цілісним образом, оскільки дослідницькі стратегії самі по собі містять набори певних технік і *case study* у цьому змісті оснащений багатше всіх інших.

Метод визначає необхідність працювати більш з конкретними речами, ніж зі сконструйованими типами, що дозволяє забезпечити краще розуміння соціальної дійсності, унікальність кожного об'єкта і в цей же час виділити спільні риси для подальшого узагальнення.

Логіка вибору об'єкта в *case study*, звичайно, відмінна від логіки вибірки.

Безумовно, всі обрані випадки повинні бути теоретично обгрунтовані. В залежності від завдання дослідження або обгрунтовується типовість даного випадку, або пояснюється необхідність розгляду саме даного випадку з точки зору цілей і завдань дослідження.

Основними методами, що використовувалися в дослідженні, були класичні якісні методи *case study*: вільне інтерв'ю і включене спостереження.

До сучасних нетрадиційних технологій збору масової інформації відносять також *он-лайн* опитування, поява яких пов'язана з виникненням і поширенням Інтернету та пошуками дослідників нових можливостей використати в своїй роботі комп'ютер, сучасні статистичні програми і комп'ютерно-телефонні технології опитування. При цьому вірогідними виглядають прогнози, що значна частина опитувань – політичних, маркетингових, що стосуються локальної тематики, орієнтовані на спеціальні групи і т.ін. буде здійснюватись через *web-мережу*.

Технічні можливості для цього вже зараз високі: можна використовувати тексти, трьохвимірне зображення, відео сюжети, електронну пошту в режимі прямого діалогу, телефонний зв'язок.

Природа і процедурні рішення *web-опитувань* стануть ясніше, а відношення до них більш обґрунтованим, якщо зрозуміти, що нова опитувальна схема тільки почасти нова, що вона не виникла з нічого, а є логічним і технологічним продовженням усіх (багатьох) починань і досягнень опитувальної методології.

По своїй технології і організації саме нове – *он-лайнове опитування* найбільш близьке до самої старої схеми масових опитувань – поштовому анкетуванню, методу, що має більш ніж сторічну історію зі „світлими” і „темними” періодами.

Через десятиріччя з'ясувалося, що багато методичних результатів, і що саме головне – самі напрями пошуку прийомів активізації участі потенціальних респондентів у поштовому опитуванні, мають принципове значення і для організації мереженого анкетування. Виникнувши у самому кінці 20 ст., *web-опитування* у всіх своїх найважливіших аспектах враховує і продовжує все цінне, що було знайдено і закріплене в раніше створених і експлуатованих в наші дні різновидах соціологічних і маркетингових опитувань.

Серед *переваг* он-лайнних досліджень виявляють наступні: мала тривалість проведення дослідження, його середня і низька вартість, дешевий і невидимий контроль за результатами.

З аналізу, зробленому спеціалістами американської фірми *InterSurvey*, зокрема, виходить, що в найближчі роки основна частина організаційних намагань і методичних пошуків найбільших американських організацій зі збору і аналізу соціальної інформації різної природи буде спрямована на удосконалення опитувальної *web-технології*.

Кожна система он-лайнних опитувань має видиму, або пред'явну респондентам і клієнтам, частину і схований від сторонніх

спостерігачів механізм, який визначає робочі властивості цієї системи.

Мотор системи – це її *софтвер*, або програмне забезпечення. Від нього залежить, яким чином накопичується і експлуатується респондентська панель. *Софтвер* задає найважливіші параметри розсилки і взаємодії з респондентами, від окреслює можливості соціолога (вихователя) у використанні тих чи інших типів соціологічних питань і шкал тощо.

Ця „підводна” частина являється „секретною зброєю” кожної компанії, її “ноу-хау”.

Тільки власний досвід дає можливість кожному досліднику зробити обґрунтований висновок про дієвість того чи іншого методу збору і аналізу емпіричної інформації, але знайомство з досягненнями зарубіжних колег – це перший крок до освоєння он-лайнової технології.

Організатори опитувань не тільки попереджують потенційних респондентів про конфіденційність отримуваної інформації, але намагаються вибором тем web-опитувань і формулюваннями питань не породжувати виникнення подібних підозр.

*Створення панелей.* В загальному випадку web-опитування базується на *двоступеневій виборці*: спочатку комплектується респондентська панель, а потім через неї випадковим образом видобувається квотна вибірка, що репрезентує генеральну сукупність по параметрам, що контролюють дослідники.

Цікавим у цьому аспекті є досвід американської он-лайнової системи *InterSurvey* (<http://www.intersurvey.com>), синтезуючій у собі досягнення академічної науки, поллстерський досвід самої високої проби і сучасні електронні технології. В *InterSurvey* врахован майже семидесятирічний досвід американських дослідників суспільної думки, і в цьому сенсі вона позитивно консервативна, традиційна.

Автори бачать принципову *новизну* системи у тому, що їм серед дослідників політичних установок і споживацьких орієнтацій вдалося з'єднати потужний потенціал web-інтерв'ювання зі статистичною надійністю випадкової вибірки.

Аналіз існуючого зарубіжного і вітчизняного досвіду проведення онлайн-досліджень, здійснений соціологами дозволив виявити ті переваги і обмеження, які дають web-опитування, а також перспективи і проблеми, з ними зв'язані (табл. 9.1.).

Таблиця 9.1.

**Переваги і перспективи використання web-опитувань для дослідників і респондентів**

	<b>Для дослідника</b>	<b>Для респондента</b>
<b>1.</b>	Економія ресурсів: час, гроші, людський труд	Нова комунікативна ситуація, що приваблює до відкритого спілкування з дослідником
<b>2.</b>	Збільшення рівня збору даних (кількість заповнених і отриманих анкет збільшується)	Можливість отримати зворотній зв'язок
<b>3.</b>	Пілотаж прискорений і результативний	Забезпечення суб'єктивної анонімності збільшує рівень особової захищеності
<b>4.</b>	Конструювання і адаптація анкети більш ефективні	Ситуація, час і настрої для „видачі відповідей” обирається самим респондентом
<b>5.</b>	Можливість дослідження гострих і делікатних проблем	Зручність і простота (технічні і психологічні) подачі відповідей
<b>6.</b>	Можливість „зібрати в опитуванні” специфічну цільову групу (сексуальні меншинства і т.п.)	Зниження (ліквідація) психологічного дискомфорту зважаючи на відсутність інтерв'юера
<b>7.</b>	Високий ступінь валідності (ситуація збору даних наближена до ідеальної)	Суб'єктивне відчуття анонімності схиляє до відкритості і щирості в видаваних відповідях
<b>8.</b>	Збільшення якості збираємих даних	Відповідаючи на запитання, людина почуває себе рівноцінним учасником діалогу (горизонтальний, а не ієрархічний зв'язок)
<b>9.</b>	Формування позитивного іміджу соціологічних досліджень	Суб'єктивне відчуття „причетності до діла, до науки”
<b>10.</b>	Стимулювання респондента до регулярної участі у web-опитуваннях	Емоційний заряд і пізнавальний інтерес у ході заповнення анкети
<b>11.</b>	Зниження ступеню впливу інтерв'юера на респондента	Зменшення технологічної напруженості через очікування можливого прихованого впливу



Дослідження дозволили також визначити проблемне поле сучасних онлайн-досліджень. Серед основних проблем проведення web-опитувань можна виокремити об'єктивні і суб'єктивні (табл.9.2.).

**Таблиця 9.2.**

**Об'єктивні і суб'єктивні проблеми проведення web-опитувань**

	<b>Об'єктивні</b>	<b>Суб'єктивні</b>
<b>1.</b>	Дуже низький рівень Інтернетщільності країни	Неадекватне розуміння суті web-опитувань
<b>2.</b>	Нерівномірність інтернетизації країни (столиці, великі міста)	Недооцінка переваг і перспектив web-опитувань
<b>3.</b>	Недоступність Інтернету всім прошаркам суспільства	Дослідницька ригідність (невміння і небажання відійти від звичних методів)
<b>4.</b>	Нерозробленість техніки і методики мережених соціологічних опитувань в Росії	Маніпуляційний підхід до респондента, як до учасника соціологічного дослідження
<b>5.</b>	Неготовність людей до участі у web-опитуваннях: уникнення від заповнення анкети – ігнорування; випадкове, ігрове заповнення (для забави); спеціальне викривлення інформації про себе	Низька комп'ютерна грамотність суспільства
<b>6.</b>	Повторні і багатократні відповіді на електронну анкету	Притуплення зацікавленості, зниження уваги опитуваних

На завершення розгляду традиційних і „новітніх” методів соціологічного дослідження соціології виховання зазначимо спільну для них *тенденцію інтеграції*. Дійсно, при проведенні соціологічних досліджень соціологічні методи використовують, як правило, в комплексі, тобто в інтегрованому вигляді, що характеризується

певними обмеженнями кожного з них стосовно повноти, об'єктивності, якості та швидкості отримання соціологічної інформації.

Величезна роль у підвищенні якості техніки збирання первинної інформації приділяється правильній розробці *інструментарію*, соціологічних досліджень соціології виховання, серед видів якого головним є *соціологічна анкета (або опитувальник)*.

Програма соціологічних досліджень, методи їх проведення логічно продовжуються аналізом отриманих даних задля ефективного використання і практичної реалізації сформульованих висновків, рекомендацій та пропозицій. Цей творчий цикл єднання теорії і практики є комплексно-системним, цілісним, кожний компонент якого відіграє свою важливу роль у процесі проведення соціологічного дослідження.

### **9.3. Соціологічний аналіз та використання його результатів в соціології виховання**

Зрозуміло, що проведення дослідження у соціальній роботі – не самоціль. Часто воно стає основою для розробки плану дій і в більшості випадків його результати та висновки доходять до тих, від кого залежить прийняття відповідних рішень, або до широкої громадськості. Ця інформація є результатом аналізу отриманих в дослідженні соціологічних даних.

*Аналіз* соціологічних даних (від гр. — розчленування об'єкта на елементи) являє собою етап конкретно-соціологічного дослідження, під час якого за допомогою змістових суджень та *математико-статистичних методів* на основі первинної інформації розкриваються зв'язки досліджуваних змінних величин.

*Процедура аналізу* соціологічних даних включає: 1) *опрацювання* інформації; 2) її *узагальнення*; 3) *інтерпретацію* отриманої інформації. Оволодіння прийомами, методами та технологією аналізу становить істотний фактор результативності соціологічного дослідження. Тому є сенс зупинитися на процедурі аналізу соціологічних даних докладніше.

*Опрацювання соціологічної інформації.* Для успішного його проведення потрібна певна послідовність. На *першій стадії* весь масив методичного інструментарію *перевіряється* на предмет:

1) його точності, повноти і якості заповнення, виявлення помилок у відповідях на запитання та їх корекції, вибракування тих анкет, які заповнені менш ніж на третину, контролю чіткості й адекватності відповідей, обведення цифрових кодів;

2) кодування інформації, її формалізації, присвоєння кожному варіанту відповідей певних умовних чисел-кодів, створення системи чисел, у якій вирішальне значення має сам порядок кодів (чисел).

*Кодування* — важливий чинник опрацювання соціологічних даних, який, у свою чергу, є невід’ємною складовою їх всебічного аналізу. Кодування інформації відбувається ще до початку дослідження, коли певні коди одержують ті варіанти відповідей на запитання анкети, які закладено в концепцію загальної проблеми. Після опитування проводиться кодування відповідей в такій послідовності: а) виписуються всі варіанти відповідей та визначається їх частота; б) здійснюється їх класифікація, зведення в певні змістові групи; в) розроблюється формалізований список варіантів — *кодифікатор*; г) за допомогою кодифікатора кодуються всі варіанти відповідей.

Слід зауважити, що для *кодування* інформації використовують два види *процедур*: 1) наскрізну нумерацію всіх позицій (порядкову систему кодування); 2) нумерацію варіантів лише в межах одного запитання (позиційна система кодування). Вибір того чи іншого виду *процедур* (способів кодування) залежить від характеру програмного забезпечення ЕОМ.

Тільки після проведення кодування можна переходити безпосередньо до *опрацювання інформації*. Існує два вивірені практикою способи такого опрацювання: 1) *ручний*; 2) *машинний*, якому в сучасних умовах віддається більша перевага. При цьому найчастіше використовують персональні комп’ютери, за допомогою яких можна опрацювати досить значні масиви соціологічної інформації. Технологічна процедура такої роботи повторює загальні правила, але соціолог, окрім цього, повинен знати технічні можливості ЕОМ, уміти правильно й своєчасно скласти завдання для опрацювання. Результати розрахунків за допомогою ЕОМ одержують

у вигляді *табуляграм*. Їх зміст і форма запису соціологічної інформації визначаються гіпотезами дослідження та технічними можливостями.

Таким чином, *опрацювання інформації* дає надійні підстави для її *узагальнення*, яке здійснюється у формах, що фіксують різний рівень аналізу. Найпростішою з них є *групування даних*, тобто віднесення респондента до тієї чи іншої групи залежно від обраного показника. Згруповані таким чином однорідні за складом групи стають об'єктом аналізу. Основна проблема, що виникає у разі використання *простого групування*, — правильний вибір показника, за яким здійснюється групування.

Поглиблення аналізу досягається за рахунок використання *комбінаційного групування*, яке полягає в тому, що респондентів розподіляють за двома та більше показниками. Залежно від завдань дослідження таке групування може бути: 1) *структурним*; 2) *типологічним*; 3) *аналітичним*. При *структурному групуванні* проводиться класифікація за певним показником, об'єктивно властивим усій сукупності даних. Якщо ж за основу групування береться показник, створений самим дослідником, або суб'єктивний за своєю природою, то *проводиться типологічне групування*. У випадку, коли групування здійснюється за двома чи більше показниками з метою їх взаємозалежності, воно визначається як *аналітичне*.

У процесі групування отримують ряд чисел, який називається *рядом розподілу*. Ряди, одержані при використанні якісних показників, характеризуються як *атрибутивні*, а при використанні кількісних показників як *варіаційні*. Останні, у свою чергу, поділяються на такі: а) *дискретні* (переривчасті) та б) *безперервні*. Ряди мають як числову, так і *текстову характеристики*. Відповідне відображення даних досягається за допомогою таблиць. Таблична форма доповнюється графіками, серед яких найчастіше застосовують: 1) *полігони* (для дискретних рядів); 2) *гістограми* (для безперервних рядів).

Для більш глибокого узагальнення інформації використовують спеціальні *статистичні одиниці* (величини). *Середня арифметична* — інтегральна характеристика ряду розподілу, яка дозволяє порівнювати їх один з одним у випадку, коли вони мають спільну основу. *Дисперсія* має визначати ступінь рівномірності розподілу тієї чи іншої

характеристики, яку одержують за допомогою спеціальних формул. *Коефіцієнти кореляції* дозволяють аналізувати взаємозв'язки різних характеристик, що досягається порівнянням різних видів розподілу. Реалізація цього завдання вимагає досить складних розрахунків, які найчастіше виконують за допомогою ЕОМ.

Слід зазначити, що цим не вичерпуються математичні методи узагальнення даних. Окрім традиційних статистичних процедур, запроваджуються також якісно нові підходи, які ґрунтуються на принципово інших математичних засадах, що орієнтовані на використання новітніх комп'ютерних систем. Але при всій актуальності математичного забезпечення соціологічного аналізу, зокрема узагальнення даних, остаточний результат усього дослідження залежить насамперед від того, наскільки дослідник зможе правильно, глибоко й всебічно інтерпретувати отриманий матеріал.

Отже, є ще один елемент соціологічного аналізу — *інтерпретація даних*. Її процедура повинна відповідати певним вимогам:

1) характер оцінки та інтерпретація мають визначатися в загальних рисах уже на стадії розробки програми та концепції дослідження, де окреслюються принципові характеристики досліджуваного соціального об'єкта;

2) треба максимально повно визначити цей об'єкт та відповідний предмет соціологічного дослідження;

3) слід пам'ятати про багатозначність одержаних даних і потребу їх інтерпретації з різних позицій.

*Процедура інтерпретації* — це перш за все перетворення певних числових величин у *логічну форму* — показники (індикатори) за допомогою гіпотез, які визначаються ще на стадії розробки програми соціологічного дослідження, а включаються в роботу дослідника лише на стадії інтерпретації. Характер перевірки гіпотез залежить від типу дослідження. Наприклад, у *розвідувальному* дослідженні йдеться про просте зіставлення виявлених числових даних з уявними, в *описувальному* — про узагальнення характеристик неоднорідного за складом об'єкта.

Слід пам'ятати, що найчастіше застосовується такий метод інтерпретації, як *порівняння рядів розподілу* за відносно однорідними

підгрупами досліджуваної сукупності. Це досягається: а) внутрішнім співвіднесенням (порівнянням елементів числового ряду); б) зовнішнім співвіднесенням (порівнянням двох чи більше рядів розподілу, побудованих за двома чи більше показниками, один з яких є для них обов'язково спільним). Процедура *внутрішнього співвіднесення* дозволяє однозначно інтерпретувати результати групування у випадках, коли числовий ряд має модальну (найбільшу) величину. За неможливості такого підходу використовують метод *зовнішнього порівняння* числового ряду.

Ці процедури дозволяють дослідникам робити висновки про стан і зміни соціального об'єкта, але поза рамками залишаються відповідні причини. Останні з'ясовуються за допомогою *аналітичних досліджень*, в яких схема перевірки гіпотез спирається на пошук взаємозв'язку між характеристиками соціального об'єкта. Така схема складається з двох послідовних етапів *інтерпретації*, де *перший* характеризується використанням методу порівняння числових рядів розподілу, а *другий* — пошуками факторного показника (показників). Другий етап аналітичного дослідження — більш суттєвий, адже саме на ньому реалізуються основні цілі та завдання наукового пошуку.

Таким чином, *логіко-теоретичний інструментарій* реалізації таких цілей і завдань є багатоаспектним. У його структурі важливе місце належить *методу послідовного виключення* — порівняння впливу різних факторів на досліджувану характеристику соціального об'єкта. Таке порівняння здійснюється на базі таблиць парного розподілу або більш складних формально-логічних процедур, зокрема *кореляційного* та *факторного* аналізу. Об'єктивній перевірці аналітичної гіпотези сприяє також чітке та однозначне виявлення носія проблеми дослідження, в тому числі засобом використання таблиці парного розподілу.

Отже, процедура аналізу соціологічної інформації, зокрема *опрацювання, узагальнення та інтерпретація* отриманих соціологічних даних, містить органічно взаємопов'язані компоненти аналізу цих даних у їх взаємодіях і взаємозалежностях, що відтворює відповідні характеристики досліджуваного соціального об'єкта. Такий аналіз дозволяє переходити до формулювання основних висновків та

розробки практичних рекомендацій з метою конкретного застосування їх в науководослідній або практичній діяльності та забезпечує надійність отриманих результатів.

Під *надійністю соціологічної інформації*, як правило, розуміють загальну характеристику емпіричних даних, отриманих під час проведення соціологічних досліджень. *Надійною* називають таку інформацію, у якій, *по-перше*, відсутні невраховані помилки, тобто такі, величину котрих соціолог-дослідник не в змозі оцінити; *по-друге*, кількість врахованих помилок не перевищує деякої заданої величини. При цьому помилки, про які соціологу-досліднику відомо, можуть бути інколи достатньо великими, однак суттєво не впливають на надійність соціологічної інформації. Так, якщо помилка репрезентативності складає 20 %, то соціолог може екстраполювати дані вибірки на усю генеральну сукупність лише за умов, коли різниця даних значима (наприклад, перевищує 40 %), і ця інформація буде вважатися надійною.

Поняття *надійності* соціологічної інформації, яке невизначене в силу свого загального характеру, конкретизується за допомогою перерахування врахованих помилок і контрольованих у дослідженні факторів. Тому в залежності від того, які саме фактори контролюються, соціологічні дані називають правильними, точними, сталими, обґрунтованими, або репрезентованими, тобто в основі класифікації різних параметрів, що характеризують якість соціологічної інформації, лежить головним чином характер тих чи інших помилок.

При цьому *класифікація помилок* має велике значення для характеристики надійності соціологічної інформації. В соціології усі помилки прийнято розподіляти на дві групи: 1) *інструментальні помилки*, що пов'язані головним чином із інструментарієм дослідження, методикою, технікою і процедурою збирання даних; 2) *теоретичні (або логічні) помилки*, що пов'язані, як правило, з недосконалістю теорії, покладеної в основу використовуваного засобу виміру, невірністю передбачень, обґрунтовуючих вимірювальну процедуру, а також неправильним вибором логічної моделі того або іншого соціального явища чи процесу, що досліджується.

Варто зазначити, що *інструментальні помилки*, під якими власне розуміють різницю між вимірюваним та істинним значенням ознаки, розподіляються, в свою чергу, на *випадкові та систематичні*. *Випадковими* називають ті помилки, що при повторних вимірах змінюються за ймовірними законами. Наприклад, якщо результат виміру — деяке число у метричній шкалі, то при більшій кількості вимірів відхилення результату виміру в ту або другу сторону від істинного значення зустрічаються приблизно з однаковою частотою, та при збільшенні кількості вимірів середня арифметична помилка наближається до нуля. *Систематичні* ж помилки при повторних вимірах лишаються постійними або змінюються згідно закону детермінізму, який говорить, що середня помилка із збільшенням числа вимірів не зменшується.

Із розглянутими типами помилок — *теоретичними та інструментальними* (випадковими і систематичними) — тісно пов'язані визначені характеристики надійності соціологічної інформації. Так, відсутність теоретичних помилок називається *обґрунтованістю*, або *валідністю*, соціологічної інформації. При цьому отримані дані вважаються обґрунтованими тоді, коли вірними є теоретичні посилення, що покладені в основу вимірювальної процедури, тобто коли є впевненість у тому, що вимірюється саме та властивість досліджуваного соціального об'єкта, яку необхідно виміряти.

Відсутність випадкових помилок називають *точністю* соціологічної інформації. Оскільки випадкові помилки представляють собою розкидання вимірюваного значення навколо істинного (при повторних вимірах), то *точність* інформації буде вищою тоді, коли буде меншим діапазон розкидання і коли вимірювані значення будуть ближчими між собою. Цю характеристику іменують також *сталістю* соціологічної інформації. Близькою до цього поняття є категорія *відтворюваності*, під котрою розуміється схожість результатів вимірювань, що здійснюються у різноманітних умовах, у різний час, та у різних місцях, а також за допомогою різних засобів, способів і методів.



Відсутність систематичних помилок, в свою чергу, називається *правильністю соціологічної інформації*. Таким чином, соціологічна інформація вважається надійною, якщо вона *обґрунтована* (тобто валідна), *точна і правильна*.

Переходячи до розгляду шляхів використання соціологічних даних слід зазначити, що використання соціологічних даних — це, власне, те, задля чого і проводять будь-які соціологічні дослідження.

Практика асоціюється саме з процесом використання наслідків теоретико-аналітичної роботи. Ідеться насамперед про управлінську практику в усіх сферах суспільного життя (зокрема економічній, політичній, соціальній, духовній), про організацію і регулювання процесу впровадження соціологічних даних у практичну реальність суб'єктів управління, про вплив на хід використання цих даних у найрізноманітніших проявах.

Отже, *використання соціологічних даних* виступає якраз реальним процесом діяльного усвідомлення і задоволення людських потреб, невідривних від середовища (природного і соціального, як на макро-, так і мікрорівнях).

У соціології існують різні форми і методи використання та впровадження результатів соціологічних досліджень у практику. *Однією* з таких форм є *захист результатів проведеного дослідження* як перед керівними інстанціями, так і представниками певних груп (трудових колективів різних профілів, включаючи органи управління). *Другою* поширеною формою впровадження результатів проведеного дослідження є *публікації основних висновків і положень, пропозицій і рекомендацій* у засобах масової інформації, періодичній пресі, бібліографічних виданнях, наукових збірниках, монографіях, колективних працях тощо. *Третьою* формою використання соціологічних даних є *виступи соціологів по радіо й телебаченню*. *Четвертою* — їхня участь у *розробці проектів документів і матеріалів для керівних установ, подання звітів про дослідження, довідок або доповідних записок у відповідні організації*. *П'ятою* формою використання результатів соціологічних досліджень є *науково-практичні конференції, семінари, симпозіуми, круглі столи та інші заходи з актуальних проблем соціального розвитку суспільства*.

Зрозуміло, що можливе одночасне використання кількох каналів поширення інформації. Так у вересні 2003 року коаліція 57 не державних організацій, що представляють інтереси осіб із інтелектуальною недостатністю, готуючись до діалогу з органами державної влади щодо змін у системі надання послуг цим особам, провела дослідження. Було опитано 1036 родин із 15 регіонів України. Це дало змогу скласти уявлення про найгостріші проблеми таких родин, ті послуги, які вони вважають пріоритетними та зміни, яких вони очікують від системи державної допомоги особам із інтелектуальною недостатністю. Результати дослідження було оприлюднено на громадських слуханнях до Дня психічного здоров'я, передано у відповідний комітет Верховної Ради України і Міністерства праці та соціальної політики, вони лягли в основу кількох публікацій у пресі та наукових статей [6, С. 22].

Слід також зазначити, що результати соціологічних даних, отримані після проведення дослідження, опрацьовуються на ЕОМ та подаються, як правило, у вигляді наукових соціологічних звітів.

Розглянуті форми переведення теорії на мову практики не вичерпують усіх форм використання соціологічних даних. Цей перелік можна продовжувати, не обмежуючись цифровим переліком. Так, не можна не звернути уваги й на роль теоретико-практичних дій у сфері соціології з погляду використання суспільної думки, ставлення і позиції громади у наявних ситуаціях. Масові настрої людей теж вимагають свого врахування у будь-якій діяльності соціального суб'єкта. Оціночні міркування членів суспільства на індивідуальному, груповому (колективному) і масовому (загальносуспільному) рівнях характеризуються духовно-практичними (насамперед психолого-практичними) аспектами. Адже такі міркування, ставлення і позиції людей виникають внаслідок взаємодії суб'єкта та об'єкта і виражають схвалення чи осуд, перевагу чи відхилення об'єкта з боку суб'єкта. Саме в цьому суть діалектики використання соціологічних даних на практиці, в основі якої — взаємозалежність суб'єкта і об'єкта соціальної діяльності, їх взаємовплив, що позначається на характері впровадження теоретичних положень у конкретні вчинки, поведінку та діяльність загалом.

Природно, що використання соціологічних даних прямо залежить від морального фактора — чесності й уважності, сумлінності всіх, хто залучений до цього складного процесу, від якого безпосередньо залежать його достовірність, обґрунтованість та ефективність.

*Ефективність* у широкому розумінні — це рівень збігу отриманих результатів будь-якої дії і цілей, що передували їй. Саме ефективність є остаточною інстанцією визначення місця і ролі досліджуваного об'єкта, тобто наскільки реальні отримані результати збігаються з очікуваними.

Існують перевірені практикою різноманітні способи вимірів такої ефективності. Оскільки в цьому випадку йдеться про соціологію, наближену до управлінської практики, слід наголосити на важливості спільного використання управлінсько-соціологічної статистики. *Статистика* — самостійна наука, яка вивчає кількісні закономірності життя суспільства у нерозривному взаємозв'язку з їх якісним змістом. *Соціальна статистика* — це система положень і прийомів теорії статистики, що застосовується у сфері соціального управління різноманітними за формою власності та сферою діяльності організаціями.

Ефективність соціологічних досліджень, зокрема у сфері соціальної роботи, фіксується насамперед у *статистичній звітності*, яка є головним джерелом статистичної інформації як складового чинника загальноінформаційного банку даних. Статистична звітність є надійним виміром ефективності проведеного дослідження і його практичного використання.

Статистична звітність взаємопов'язана з таким видом фіксації ефективності досліджень, їх практичної цінності, як *статистичний облік*, що ґрунтується на єдиній системі документації (карткової, журнальної та інших форм). Так, соціально-управлінська статистична звітність і облік реєструють динаміку розвитку соціальних організацій, їх структуру, кадровий потенціал, характеристики їх діяльності в різноманітних умовах переходу до ринку.

Статистика невідривна від *математичного методу, закону великих чисел і теорії ймовірності*. Ефективність соціологічних досліджень, зокрема у сфері соціальної роботи, багато в чому залежить

від математичного забезпечення. Закон великих чисел ґрунтується на поняттях випадковості, ймовірності. Зменшення ступеня випадковості детерміноване збільшенням ймовірності: остання збільшується із збільшенням статистичної сукупності. Життя постійно вимагає враховувати діалектику кількісних і якісних показників, абсолютних і відносних величин. Зокрема, істотними є показники варіації ознак досліджуваного об'єкта (ступінь його однорідності-варіантності).

Отже, стає очевидним творчий характер процесу визначення ефективності соціологічного дослідження, як і всіх його інших, попередніх етапів. У полі зору дослідника — відносні величини структури об'єкта (у % — частина цілого), інтенсивності функціонування об'єкта, порівняння (у різних регіонах), відносні й середні величини (узагальнені показники, середня арифметична, геометрична, квадратична), динаміка процесу загалом (зокрема, динаміка зростання організацій). Показники динаміки утворюють її ряди, що теж є важливим аспектом з'ясування ефективності реального об'єкта та його соціологічного виміру.

Таким чином, можна констатувати наявність арсеналу взаємоінтегрованих чинників, за допомогою яких є можливість об'єктивно відтворити наслідки соціологічних досліджень виховання, їх практичну ефективність, адекватність попереднім намірам, сподіванням, гіпотезам. Це стосується в певній мірі і досліджень всіх сфер суспільного життя.

І на закінчення відзначимо, що ефективність розглянутих методів соціологічного дослідження значною мірою визначається рівнем професіоналізму дослідників, комбінованим застосуванням тих чи інших методів, що найбільше відповідають цілям та умовам процесу виховання.

## Резюме

1. Соціологічні дослідження у сфері виховання є важливим джерелом достовірної та представницької інформації, що адекватно відображає виховну ситуацію і тим самим дозволяє приймати ефективні управлінські рішення та контролювати процес їх реалізації.

2. У соціології виховання використовуються дослідження теоретичного та емпіричного рівнів з перевагою останніх для управління процесами виховання. У цьому реалізуються евристична, прогностична та прикладна функції досліджень.

3. Основою для проведення досліджень у сфері виховання є загальна методика соціологічних досліджень. Однак існує специфіка виховних досліджень: а) що виявляється у змісті основних напрямів дослідження; б) що виражається у спеціальних вимогах до використання методів конкретно-соціологічних досліджень.

4. Серед різних видів дослідження найефективнішим для вивчення сфери виховання є комплексне соціолого-педагогічне дослідження. Поєднання в його рамках всієї сукупності соціологічних та педагогічних методів у комбінаціях, що найбільш відповідають цілям та умовам роботи за достатнього рівня професіоналізму дослідників становлять обов'язковий набір вимог, що зумовлюють результативність дослідження.

5. Аналіз соціологічних даних — це фактично членування об'єкта на певні елементи. Він включає ряд етапів (процедур), а саме: опрацювання інформації; узагальнення даних; інтерпретацію отриманої інформації.

6. Під надійністю соціологічної інформації розуміють загальну характеристику емпіричних даних, отриманих під час проведення соціологічних досліджень. Надійною вважається така соціологічна інформація, у якій, по-перше, відсутні невраховані помилки, тобто такі, величину котрих соціолог не в змозі оцінити, а по-друге, кількість врахованих помилок не повинна перевищувати заданої величини.

7. Категорія “ефективність” у широкому розумінні — це рівень збігу отриманих результатів будь-якої дії та цілей, що передували їй. Ефективність соціологічного дослідження носить системно-комплексний характер та залежить від цілої низки факторів, а саме: від якості розробки програми й інструментарію дослідження, професіоналізму виконавців, які повинні на високому рівні забезпечити здійснення усіх його етапів, а також від вміння

сформулювати відповідні висновки й рекомендації щодо існуючих проблем та подати підготовлений соціологічний звіт його замовникам.

### **Запитання для самоконтролю**

1. Дайте визначення методології соціологічних досліджень в „широкому” розумінні цього поняття.
2. Розкрийте сутність і роль психолого-педагогічних досліджень виховання.
3. Розкрийте сутність і роль соціолого-педагогічних досліджень виховання.
4. Розкрийте сутність і роль психолого-педагогічного моніторингу процесу виховання.
5. Охарактеризуйте основні напрями досліджень виховання в сучасній соціології.
6. Опишіть систему класифікації соціологічних досліджень виховання.
7. Опишіть „традиційні” та „новітні” методи соціологічного дослідження виховання.
8. У чому сутність, переваги і обмеження дослідницької стратегії Case study щодо досліджень виховання?
9. В чому сутність, переваги і обмеження он-лайнних опитувань щодо дослідження виховання?
10. Охарактеризуйте складові процедури аналізу соціологічних даних.

### **Список використаної та рекомендованої літератури**

1. Баскаков А.Я., Туленков Н.В. Методология научного исследования: Учеб. пособ. – К.: МАУП, 2002.
2. Гурова Р.Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. – М., 1989.
3. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 3. Методика и техника исследования. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 1932 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Лукашевич М.П., Лукашевич О.М., Шандор Ф.Ф. Кар'єра соціального працівника: менеджмент та самоменеджмент. Підручник. – Ужгород, ПП Данило С.І., 2020 – 352 с.
6. Семигіна Т.В. Інформаційне забезпечення соціальної сфери: метод. посібн. до курсу. — К.: ВД К-М Академія, 2007.
7. Сучасні методи збору і аналізу даних в соціології. Матеріали VI Міжнародних соціологічних читань пам'яті Н.В.Паніної. - К.: ІС НАНУ, 2013.
8. Шарков Ф.И. Социология массовой коммуникации: учеб. пособие: в 2-х ч. Часть 1: Техника и технология сбора и обработки информации . – М.: Изд-во Перспектива, 2002.
9. Хоружа Л.Л. Соціологія виховання особистості: навч.-метод. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. – 148 с.

Навчальне видання

Лукашевич Микола Павлович  
Лукашевич Оксана Миколаївна  
Шандор Федір Федорович

# СОЦІОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ

ПІДРУЧНИК

Керівник видавничих проєктів Ю.В. Піча

Підписано до друку 19.01.2022 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний  
Друк офсетний. Гарнітура Таймс  
Ум. друк. арк. 11,5. Обл.-вид. арк 11,8

Видавець ФО-П Піча Ю.В.  
04080, Київ, вул. Новоконстянтинівська, 1В

Свідоцтво  
про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів  
видавничої продукції:  
ДК №822 від 27.02.2002 р.  
Тел. (044) 592-39-36

Надруковано Видавцем ФО-П Піча Ю.В.  
04080, Київ, вул. Новоконстянтинівська, 1В  
Тел. (044) 592-39-36