

виявити й зіставити різні творчі можливості індивідів, їхні навички й уміння; створення консультаційно-адаптаційних центрів з розвитку фізичних якостей, творчих здібностей інвалідів як засобів їхньої реабілітації й самореалізації з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і запитів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Астапов В.М., Лебедев О.И., Шапиро Б.Ю. Физкультурно-спортивные сооружения для инвалидов: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2002. – 192 с.
2. Губарева Т.И. Спорт лиц с ограниченными возможностями в системе гуманистически ориентированной социальной политики. – М.: ФОН, 2000. – 192 с.
3. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура (цель, содержание, место в системе знаний о человеке) // Теор. и практ. физич. культ. – 1998. – № 1. – С. 2 – 7.
4. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.
5. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: Парадигма, проекция, практика: Учеб. пособие для студентов психолог, факультетов вузов. – М.: Изд. центр “Академик”, 2002. – 272 с.
6. Цвок И.В. Организационно-педагогические и правовые условия спортивной деятельности в адаптивной физической культуре: Автореф. дис. ... канд.пед.наук / Санкт-Петербургская государственная академия физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2003. – 24 с.
7. Чесноков Н.Н. Ценности в области физической культуры и спорта как предмет социологического анализа // III Всесоюзная конференция по социологическим проблемам физической культуры и спорта. – М.: Медицина, 1977. – 236 с.

УДК 378.035

М.П. Пантюк

ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглядається практика та завдання соціального виховання у рамках підготовки до нього майбутнього вчителя. Вивчено, проаналізовано та обґрунтовано головні напрями соціального виховання; вимоги до вчителя; формування колективних навичок у процесі соціального виховання.

The article is devoted to practical experience and tasks of social education within the framework of preparation to it a future teacher. The main trends of social education; formation of collective skills in the process of social education; requirements to a teacher are studied and analysed in the article.

Проблема реалізації виховних завдань з урахуванням суспільно-політичних чинників завжди займала пріоритетні позиції у педагогічній науці. Соціальне замовлення за будь-яких обставин диктує цілі, принципи, завдання виховання, формує педагогічний інструментарій, визначає особливості підготовки учителя. Сучасні науковці (І. Бех, О. Вишневський, С. Карпенчук, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, С. Сисоєва та ін.) активно працюють у цій царині, однак зауважимо, що урахування раціонального історичного досвіду може позитивно прислужитися у вирішенні цих важливих завдань [1; 3; 7; 10; 11].

Метою нашої статті є з'ясування сутності, завдань, механізмів та методичних аспектів підготовки майбутнього учителя до реалізації завдань соціального виховання в історичній ретроспективі.

Критичний аналіз історії становлення системи підготовки вчителя до виховної роботи вимагає з'ясування головних фундаментальних питань, які стосуються цієї проблеми.

Передовсім, науковці визначали сутність соціального виховання як педагогічного феномена. Вони вказували, що соціальне виховання розкривається у таких чотирьох напрямках:

“1. Вся система соціального виховання (СОЦВИХ), що охоплює всі сторони виховання і навчання в школі і поза її межами. Елементи соціального життя супроводжують, проникають і деколи прямо визначають життєвий зміст виховання. Окремі питання і галузі виховання повністю залежать від елементу соціальності: навчальні заняття і їх облаштування, організація дітей, спостереження за їх здоров'ям, шкільні умови, особистість учителя, методи викладання – скрізь і всюди будь-яка індивідуальна і колективна діяльність дитини, вчителя, шкільної адміністрації, батьків і населення розглядається (відбувається) під кутом зору її соціального значення.

2. Організація виховання, освіти, навчання; суспільні форми виховання в противагу приватному вихованню. Державна і суспільна школа.

3. Колективне виховання – як відмінність від індивідуального; виховання мас, колективу, аудиторії, класу, групи. Колектив як середовище, що виховує і виховується. Соціальна педагогіка.

4. Виховання суспільності, соціальних інстинктів, навичок; створення соціального життя у процесі навчальних занять. Громадянське виховання” [6: 6].

У зв'язку з цим науковці-педагоги у своїх працях розглядали питання про цілі виховання, проектуючи їх крізь соціально-економічні умови розвитку суспільства. Такі обґрунтування дав Пінкевич і Блонський. Вони вказували, що завдання соціального і соціалістичного виховання збігаються. Соціальне виховання – це базис, а соціалістичне виховання це завершення або надбудова [2; 8].

Для того, щоб всебічно вивчити і практично реалізувати в житті набутий досвід, учитель мав знати і розуміти:

“1. Виникнення і становлення соціального інстинкту та навичок, і в зв'язку з цим, методи їх розвитку і використання.

2. Соціальне середовище, вплив її на дитину і школяра в процесі виховання.

3. Життєздатний актив цього середовища – дитячий рух на Заході і у нас, в СРСР, у роботі комсомолу і піонерів, у школі і поза її межами.

4. Організацію самоврядування дітей і соціально-педагогічне обґрунтування його.

5. Облаштування дитячого будинку і школи як фактор соціального виховання.

6. Принципи і практику самоорганізації і дисципліни серед дітей.

7. Дитячі організації в дитячому будинку, школі і поза її межами.

8. Клубну і гурткову роботу в її соціальному значенні” [6: 7].

Такий перелік питань свідчить про те, що у суспільстві змінюються орієнтири, йдеться про соціальне середовище і максимальне наближення його до соціалістичного будівництва, починає працювати ідея колективізму, широкого розповсюдження набувають комсомольська та піонерська організації не лише в школі, а й у позашкільних закладах, розгортаються дитячі будинки як нові форми соціального виховання дітей.

Особливо важливою проблемою розглядалося середовище як фактор соціалістичного і соціального виховання. Науковці стверджували, що поряд зі спадковістю, тобто біологічною складовою і вихованням, на становлення особистості активно впливає середовище фізичне (клімат, довкілля, кількість світла і тепла, житлові умови, місцезнаходження: місто – велике чи маленьке, село, харчування, одяг, умови сну, гра, відпочинок, хвороби тощо) і соціальне (сім'я, школа і все навколишнє соціальне життя, суспільно-економічні відносини, трудова діяльність, міське середовище, суспільство, держава, буржуазний і капіталістичний лад).

Саме середовище, вважали педагоги, складає психічний і культурний образ людини, навіюючи їй переконання, вірування, бажання, формуючи її світогляд і даючи їй практичні уміння і навички. Науковці вказували, що середовище – це не мертвий і навіть не живий об'єкт спостереження, важливим є вплив людини на нього і зміна його людиною.

Під поняттям “організація середовища”, насамперед, розумілося його оздоровлення. Оздоровлення середовища розглядалося крізь призму нових змін, які відбувалися у

суспільстві, тобто побудова нового суспільного соціалістичного ладу. Всі ті прояви і традиції, які роками нагромаджувалися суспільним життям визначалися як негатив і створювалися умови для їхнього руйнування: “Наші сучасні правила поведінки (етикету) через різні форми прояву у різних груп населення у формі поклонів, привітань, звертань та підсумкових слів при письмових стосунках (знімання шапки, нахил голови, “пане” тощо) – всі вони зв’язані довгою ниткою, що губиться в глибині віків і приводить до першоджерела: дійсних реакцій, що обумовлюються страхом” [6: 15].

Специфічним, як свідчить наше дослідження, було соціальне виховання в школах профосу. В Україні на початку другої третини ХХ століття чітко вимальовується тенденція демократизації суспільного життя, яка в майбутньому не знайшла продовження в практичній діяльності. Йдеться, насамперед, про те, що у процесі виховної роботи вчитель повинен реалізувати принципи співробітництва, рівності, демократії у роботі зі своїми вихованцями. Численні публікації в періодичній пресі вказують на те, що такі засади демократизму були визначені в науковому доробку педагогів, але, як свідчить історія, не були реалізовані в житті.

Виходячи із завдань побудови соціалістичного суспільства, перед педагогами та виховниками стоїть завдання активної участі педагогічного колективу школи у виховній роботі. До педагога ставиться ціла низка вимог, передовсім, вимога творчої діяльності: “Педагог-ремесник, що в роботі немов “відбуває повинність” хоч би і найакуратніший і справжній щодо своїх обов’язків – такий педагог може в кращому разі “натягнути” учня, але не дасть йому того комплексу знань і вмінь, того громадського напрямку, що їх невідступно висуває наша доба” [4: 74].

Оцінюючи особливості та можливості підготовки педагога до виховної роботи в школі, передовсім стояло завдання виховання його самого – таким був вихідний пункт вимог до педагога. Школа повинна була боротися з цеховою вузькістю, обмеженістю, громадською пасивністю учнів, а педагогічний колектив мав власним прикладом дати взірць учням для наслідування. Обов’язковою стала вимога залучення дітей до громадської роботи, до роботи в тих організаціях, які безпосередньо співпрацювали зі шкільною молоддю. З огляду на це, ставилися конкретні завдання щодо якостей і обов’язків учителя у тогочасній школі: “школі профосвіти потрібний не лише викладач, що викладає свій фах за програмою – школі профосвіти потрібний педагог – суспільна людина, педагог-вихователь, що об’єднує в своїй роботі навчанням з вихованням, відповідно до завдань доби...” [4: 75].

Учені наголошували, що шкільне життя на кожному кроці вимагало активної участі педагога – саме товариської, не “наставницької”, або формальної, казенної. Учитель мав за обов’язок давати свободу вияву ініціативи учнів, сам він повинен був радити, давати пропозиції, але лише на правах товариша, а не авторитетного старшого: “Авторитарність суперечить всій суті нашої школи, і організація учнів, якщо вона приймає, не обговорюючи та не висловлюючи своїх окремих думок, усе, що пропонує педагог, засуджена загодя на окостеніння та нежиттєвість” [4: 75].

Такий демократизм у стосунках з учнями розглядався не лише як елемент виховного процесу, а також як частина, важлива складова методичного підходу. Вчені вважали, що учні можуть давати поради щодо провадження навчального процесу, вносити певні корективи, визначати дозування інформації, часові рамки навчання, встановлювати терміни виконання домашніх завдань, методів проведення конференцій тощо.

Окремо слід наголосити на обов’язковості тісної співпраці вчителя з усіма структурними підрозділами навчального закладу, він повинен був брати активну участь в учкомі, редколегії, побутовій комісії, санітарній комісії, культкомісії, в усіх органах учнівського самоврядування [4: 76].

Активна взаємодія усього педагогічного колективу школи, безперечно, ініціювалася активом класу і спрямовувалася на самостійну його діяльність: “В усій цій роботі педагог, зливаючись з масою учнів аж ніяк не мусить пасти задніх щодо окремих настроїв. Разом з

активом школи, педагог – суспільна людина, підтягує всю масу учнів, вкладаючи принципиальність, чіткість та витриманість у самостійну роботу всього колективу” [4: 77].

Подолання формалізму в роботі педагога, безініціативне виконання його безпосередніх завдань, надмірний практицизм у питаннях методики, відсутність систематичної роботи над собою визначалися як негативні моменти роботи вчителя, з якими слід було боротися будь-якими методами. Передовсім для цього використовувалися педагогічні наради, на яких обговорювалися різноманітні актуальні проблеми для тієї чи іншої школи, пропонувалися нові підходи до розв’язання тих чи інших проблем, або ж розглядалися вузькі питання методики.

У досліджуваній період перед педагогом ставилися такі завдання: “Педагог школи профосу мусить вивчати педологію юнацького віку, знати новіші течії у галузі педагогіки, суперечки навколо політехнізму й монотехнізму в справі робітничої освіти, він має бути озброєний марксистською діалектикою – цією універсальною методологією, що з нею нерозривно зв’язана і методика кожної дисципліни.

Педагог профосу мусить вивчати виробництво, що для нього школа готує поповнення, бо він – носій ідей технічної революції та соціалістичної реконструкції. Педагог профосу – носій ідей культурної революції, борець з “машиноборством” відсталих кадрів на підприємствах, з роботою “по-стародавньому”, апологією “дубинушки”.

Педагог профосу не може відставати від безупинної ходи історії, інакше його відкине життя і він примушений буде поступитися місцем для тих кадрів, що робота їх буде співзвучна з добою та її великими завданнями” [4: 78].

У першу третину ХХ століття йшлося передовсім про критику старої системи освіти і окреслювалися лише певні перспективи побудови нової школи соціалістичного суспільства. Ставало зрозуміло, що пріоритетним буде колективне виховання, а основним видом навчального закладу буде школа соцвиху.

Коли етап критики і переосмислення старої системи освіти був завершений, постало питання побудови нової системи з урахуванням нових суспільних тенденцій у вихованні дітей та молоді. Звісно, підготовка педагога на цьому етапі була особливо важливою складовою системи освіти в цілому. Отже, йшлося передовсім про розробку спеціальної методики для прищеплення колективних навичок життя у суспільстві. У цей час створюється Харківська досвідно-педагогічна станція, працівники якої тривалий час працюють над розробкою методики та її перевіркою в умовах масової школи.

Одним із теоретиків, який було напрацював чимало ідей та матеріалу у цій сфері був О.Залужний [5]. Вчений вказує, що особливо важливим є формування світогляду людини: “Світогляд і світосприймання людини утворюється в довгому процесі її виховання (розуміємо під вихованням не лише навмисні впливи вихователів, а й впливи соціального оточення)” [5: 89]. Отже, перед кожним педагогом ставляться завдання виховати основні три форми діяльності людини: навички, наставлення або схильності, світогляд [5: 89].

З метою найпродуктивнішої виховної діяльності вчитель першочергово повинен був знати, які саме навички йому треба виховувати у своїх підопічних і яким чином формувати їх світогляд. Лише конкретні уявлення про те, над чим слід працювати, можуть бути підґрунтям для формування певної методики. Виховання трактувалося як особливо складний процес, а тому підготовка вчителя до нього повинна була відбуватися з урахуванням напрацювань педагогіки і психології, соціології та соціальних обставин, які були продиктовані суспільним розвитком: “При вихованні ми маємо справу зі складним діалектичним процесом, де певні навички, склавшись в систему утворюють наставлення, або схильності, а ці, в свою чергу, визначають світогляд так, що часто буває важко розгалузити навички й схильності; але такий розподіл допоможе нам краще розібратися в тому, як утворюються ці форми діяльності” [5: 90].

У своїх дослідженнях О.Залужний опирається на науковий доробок професора І.Соколянського, який розподіляв навички на три категорії: основні або вихідні, спеціальні і соціальні. До основних навичок учені відносять ті, які забезпечують самообслуговування

(навички вмивання, вдягання, прибирання за собою тощо). У той час, коли дитина починає засвоювати ази наук, у неї починають вироблятися спеціальні навички: навички читання, письма, певної діяльності і формування умінь на цьому ґрунті. Особливо важливим видом навичок науковці називають соціальні, оскільки уже з раннього віку дитина повинна спілкуватися з іншими дітьми та дорослими, вона привчається ввічливо поводитися, допомагати іншим, дбайливо ставитися не лише до власного, але й до громадського майна, все це трактувалося як навички соціальні. Звісно, таку диференціацію науковці визнавали умовною, оскільки не можна було чітко розмежувати, наприклад, спеціальні і соціальні навички, іноді вони були взаємопов'язані або переходили одна в одну.

І.Соколянський та О.Залужний вказували, що основні навички та чимало спеціальних можна прищепити в індивідуальній діяльності, тоді ж як більшість соціальних навичок можуть сформуватися лише в колективі. Саме соціальним навичкам приділялося найбільше уваги у процесі підготовки вчителя до виховної діяльності.

Насамперед, характеризуючи соціальні навички, брався до уваги характер колективної роботи, оскільки саме вона вимагала ретельного пристосування кожного члена колективу до іншого і до колективу в цілому. Усі навички, які регулюють внутрішні процеси у вузькому робочому колективі О.Залужний називає колективно-трудовими. Ці навички, як правило, пов'язувалися з виконанням трудових норм. Наступним видом навичок були громадсько-колективні; йшлося про вміння поводити себе в місцях, де скупчується багато дітей, та про громадське життя. Третім типом навичок були загально-соціальні; вони регулювали взаємини дитини з усіма людьми з якими вона вступає в контакт. Сюди можна віднести навички ввічливості, а також ті, що пов'язані з соціальною санітарією і гігієною, дбайливим ставленням до громадського майна тощо.

Найбільшою хибою у цьому випадку вважалося непланове прищеплення тих чи інших навичок дітям. Учені стверджували, що формування цих навичок слід планувати таким способом, як планується навчальна діяльність. Планування буде передбачати вибір форм та методів діяльності.

Зупинимося дещо детальніше на методиці формування названих вище типів навичок.

Колективно-трудова навичка найкраще прищеплювалися в трудових колективах, а школи у цьому плані володіли величезною кількістю можливостей. Особливо дієвою вважалася ланкова форма роботи, яка полягала в тому, що шкільна група розбивалася на ланки по 5–7 осіб, які самостійно, але під керівництвом учителя, здійснювали ту чи іншу діяльність, що стосувалася навчальної, виховної і організаційної роботи школярів. У ланці найлегше виховувалося вміння чітко і швидко розподіляти роботу.

Колективні навички трактувалися як такі, що пов'язані, передовсім, з умінням розподіляти роботу, виконувати її вчасно або ту частину, яка випадала тому чи іншому члену ланки, синтезувати діяльність, виконану різними членами ланки в одне ціле.

З названої навички впливала інша – загальніша, що пов'язувалася з плануванням роботи та її обліком, оскільки планування в колективній діяльності вважалося необхідним атрибутом її успіху.

Планова робота обов'язково передбачала потребу брати на облік результати попередньої діяльності, облік неодмінно виникає, бо потрібно порівняти одержані результати з тими, які передбачалися планом, щоб зробити висновок про те, яким чином виконано роботу – задовільно, чи незадовільно. Прищеплення вміння планувати діяльність і оцінювати її результати називалося однією із важливих навичок колективної діяльності [5: 96].

Важливим розглядався такий вид навичок, як **громадсько-колективні і загально-соціальні**, адже діти в колективі обов'язково вчилися співпрацювати і в них мали вироблятися навички і схильності до товариської взаємодопомоги. Тогочасні методи роботи в школі давали для цього великі можливості. Сюди насамперед відносили клубну роботу, екскурсії, проведення різних кампаній, допомогу дітям бідноти, які не могли відвідувати школу через брак одягу та цілу низку інших форм роботи, що завжди давали нагоду виховати

в дітей навички солідарності і взаємодопомоги, ініціативності в громадських справах, колективної дисциплінованості, навички, які пов'язані з нормуванням свого життя, часу, а також чисто технічні та організаційні. [5: 97]. Тут наголошуємо на соціальному аспекті, оскільки складні умови суспільства, перебування основної маси населення у критичній точці бідності теж посилювали необхідність такої діяльності.

Для виховання солідарності й товариської взаємодопомоги могутнім засобом називалося змагання між різними колективами, хоч науковці все ж застерігали, що цим засобом треба користуватися обережно, пам'ятаючи, що безконтрольне змагання може перерости в гострі форми суперництва, а ця боротьба буде перешкоджати об'єднанню колективу, який мав би синтезуватися в єдине ціле [5: 98].

Тут чи не вперше в радянській школі постає питання формування творчих здібностей. Заперечується твердження "старої" психології про те, що здібності до творчості є вродженими, вчені вказують, що творчі здібності це здібності до комбінаторної діяльності, здібність до розв'язування нових завдань і виховуються вони протягом довгого часу, а не з'являються вже готовими від природи: "Цю здібність треба культивувати. Життя дитячого колективу дає багато можливостей культивувати ініціативність, завжди потрібну в громадському житті. Відзначити хиби в умовах довколишнього життя й шукати засобів їх усунути – це не є природжена здібність, а вихована. В основі її, звичайно, лежить досвід [5: 99].

На цьому етапі (початок другої третини ХХ століття) починає йтися про творчий розвиток особистості, науковці стверджують, що для соціалістичного суспільства потрібні не лише виконавці: "Кожен член нового суспільства повинен бути водночас і творцем, і виконавцем постанов колективу, він повинен брати найактивнішу участь у будівництві нового суспільства, в нормуванні цілком нових форм життя; громадськість, якої ми вимагаємо від нашої дитини, полягає в тім, щоб вона, в першу чергу, була активним членом колективу, творцем свого громадського життя й ретельним виконавцем волі колективу" [5: 100].

З огляду на це виникає основне завдання нової педагогіки – формування **загальносоціальних навичок і класова спрямованість поведінки дитини**. Це, на нашу думку, було чи не основною хибою тогочасної педагогіки, оскільки надмірна заідеологізованість тим чи іншим способом заперечувала індивідуальний, самостійний, творчий культуро- і природовідповідний розвиток окремої людини. Насамперед він повинен був у цьому випадку підпорядковуватися волі колективу, класу, партії.

Отже, загальносоціальні навички визначалися як найважливіші в становленні дитини. Підготовка вчителя до їх прищеплення зводилася до того, що він повинен був розуміти зв'язок виховної роботи із суспільними обставинами і намагатися "переробити соціальну стихію й побудувати соціалістичне суспільство" [5: 101].

На цьому етапі на пріоритетні ролі виходять партія, комсомол, профспілки, кооперація та інші органи радянської влади, громадські радянські організації. Йдеться передовсім про переорієнтацію виховного процесу з особистості дитини на конкретний запит нового суспільства.

У педагогіці досліджуваного періоду йдеться про формування дитячих колективів, про їх класифікацію, визначаються бажані і небажані колективи. "Найпотрібнішими" визначаються ті, які сповідують основні ідеї соціалістичного суспільства: "Лише ті колективи, де виховується клясово-пролетарська спрямованість, можна й потрібно використовувати для виховання загально-громадських нахилів. В тих вуличних колективах, що не приймають до себе дітей єврейських, у тих колективах, які ганяють лише голубів, загально-громадських нахилів дитина не набуде" [5: 102].

Зі сказаного впливають конкретні, практичні, методичні, прикладні кроки, які повинні були здійснюватися вчителем для того, щоб успішно проводити виховну роботу. В загальних рисах вони виглядали так: "1. Участь у перевиборах рад, правлінь, кооперативів й т. ін.

- 1-а. Участь у проведенні кампаній: за виконання податкової політики, самообкладання і т.д.
2. Участь у ліквідації неписьменности.
3. Участь у агітації за кооперування населення й різних кампаніях, з ними зв'язаних (організація артілі).
4. Розповсюдження позики індустріалізації, участь у днях індустріалізації, в хлібозаготівлях, агітація за виконання агромінімуму і т. ін.
5. Зв'язок з виробництвом та Червоною армією.
6. Знищення шкідників і участь у різних кампаніях підвищення врожайности і взагалі реконструкції нашого сільського господарства на соціалістичних засадах.
7. Соціалістичне змагання.
8. Участь в оздоровних кампаніях.
9. Участь в кампаніях розповсюдження книжки й передплати на газети.
10. Допомога дітям бідноти.
11. Влаштування різних свят, вечірок (напр., вечірка кооперування й т. ін.).
12. Влаштування куточків.
13. Організація книгозбірні” [5: 103].

Конкретний педагогічний інструментарій потрібен був для того, щоб реалізувати ті завдання, які стояли перед школою досліджуваного періоду. Однією із важливих умов був доцільний вибір форм та методів роботи. Для формування названих навичок, а в широкому розумінні для формування соціалістичного (комуністичного) світогляду необхідним було використання адекватних форм. До них відносили спільні інтернаціональні вечірки у тих районах, де були школи для дітей різних національних меншин, наприклад, українських та єврейських; корисним визначалося соціалістичне змагання, проте наголошувалося, що не повинна одна національна школа змагатися з іншою, а колективи слід формувати так, щоб вони склалися з дітей різних національностей, оскільки вони повинні були реалізувати завдання соціалістичного будівництва; для емоційного настрою та заряду для дітей слід було організувати революційні свята, вистави, революційні паради та інші форми роботи [5: 105].

Головним завданням учителя у виховній діяльності все ж було формування соціалістичного (комуністичного) світогляду: “Дитину треба навчити не лише думати, але й діяти, формування класово-спрямованого діяння мусить іти рівнобіжно з формуванням дитячого мислення й складати єдиний процес формування поведінки майбутнього будівника соціалістичного суспільства” [5: 107].

Основним недоліком вважався неплановий характер виховної роботи. О.Залужний, обґрунтовуючи особливості формування світогляду в дітей, указує, що навчальну роботу планують навіть у відсталіших школах, а робота щодо організації дитячого колективу і громадська робота та й загалом виховна робота не планується і у найкращих. Над проблемою розробки методики навчання в країні у цей час працюють десятки і сотні найкваліфікованіших педагогів, а методику організації дитячого колективу і методику виховної роботи у цей період лише починають розробляти. На цьому особливо слід наголосити, оскільки це є відправним важливим моментом нашого дослідження. Отже, ми стверджуємо, що друга третина ХХ століття поклала початок розробці нової методики виховної роботи, складовою частиною якої була активна підготовка вихователя. Зазначена методика потребує детального розгляду у подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех . – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Блонський П. Основи педагогіки. Переклад В.Черняхівської. – Харків: Державне видавництво України, 1927. – 175 с.
3. Вишневський О. Дитиноцентризм і системно-ціннісний підхід до змісту виховання / О. Вишневський // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 37 – 40.

4. Гепнер Ю. Соціальне виховання в школі профосу. – Х.: Державне видавництво України, 1930. – 79 с.
5. Залужний О. Соціальні наставлення і колективні навички у дітей трудових шкіл. – Харків: “Работник просвещения”, 1930. – 115 с.
6. Иорданский Н.Н. Вопросы – темы по практике социального воспитания. Материалы для самообразования и заочного обучения учителя из работ семинария по вопросам социального воспитания на педфаке 2-го МГУ. – М.: Новая Москва, 1926. – 77 с.
7. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. – 2-е вид., доп. і перероб. / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 2005. – 344 с.
8. Манжос Б. Основы советской дидактики / Под ред. А.Пинкевича. Ч.1. Аналитика педагогического процесса. – М., 1930.
9. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва. – К.: Політграфкнига, 1996. – 405 с.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
11. Сущенко Т.І. Корекція парадигми сучасного педагогічного процесу. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Т.І. Сущенко / Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ – Запоріжжя. – Вип. 17. – 2000. – 228 с.