

гічної літератури з окреслених питань, архівних матеріалів, результатів досліджень сучасних науковців нами представлено періодизацію розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні. Такий розподіл був зумовлений специфічними процесами генези педагогічної думки та становлення системи освіти, сукупністю економічних, політико-ідеологічних та соціокультурних чинників. Оскільки даний аналіз має характер історико-наукової рефлексії, це дозволить свідомо й ефективно розв'язувати важливі освітні проблеми, забезпечуючи вдосконалення кожного педагога впродовж професійного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті : монографія / Віталій Семенович Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.
2. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // 36. наук. пр. : спецвип. "До витоків становлення української педагогічної науки" (гол. ред. В. Г. Кузь та ін.). – К. : Наук. світ, 2002. – С. 31–40.
3. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : "А. П. Н.", 2002. – 224 с.
4. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині XX століття [текст] : монографія / Олена Вікторівна Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
5. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Лариса Дмитрівна Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
6. Лобода С. М. Педагогічна преса як чинник формування педагогічної творчості вчителя в історії розвитку української освіти (XX століття) : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лобода Світлана Миколаївна. – Луганськ, 2011. – 462 с.
7. Солдунова Л. Ю. Из истории повышения квалификации учителей в до-революционной России [текст] / Л. Ю. Солдунова // Современные ценности и эффективность моделей образовательных систем: [материалы Международной научно-практической конференции] (1–3 марта 2006 г.). – Новосибирск, 2006. – С. 147–150.
8. Кришок С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.): автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 48 с.
9. Кришок С. В. До питання періодизації історії післядипломної освіти педагогічних кадрів / С. В. Кришок // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 107–110.
10. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. док. пед. наук: 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2003. – 42 с.
11. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – начало 80-х годов) : автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / НИИ общей педагогики. – М., 1985. – 46 с.

Стаття надійшла 4.02.2014 р.

УДК 378.144: 37.016.42

Юлія ПРИСЯЖНЮК

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗНЗ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІКИ

У статті проаналізовано основні умови створення моделі гуманізації освітнього процесу загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки; визначено фундаментальні особливості, які заважають реалізації дійсно гуманістичних освітніх ідеалів. Розглянуто найбільш очевидні авторитарні характеристики сучасної вітчизняної школи, які мають масовий характер і є визначальними практично для всіх освітніх закладів. Значну увагу приділено провідним ідеям гуманізації освіти, на які повинен опиратися кожен навчальний заклад при створенні власної моделі гуманізації освітнього процесу.

Ключові слова: андрагогіка, гуманістична освіта, гуманізація й гуманітаризація, гуманістичні освітні ідеали, антигуманні характеристики, освітні системи, гуманістичні риси, соціальна диференціація, орієнтири навчання, особистісно орієнтоване навчання, розвиток індивіда.

Ю. Присяжнюк. Актуальные аспекты создания модели гуманизации образовательного процесса на основе андрагогике. В статье проанализированы основные условия создания модели гуманизации образовательного процесса общеобразовательного учебного заведения на основе андрагогике; определены фундаментальные особенности, которые мешают реализации действительно гуманистических образовательных идеалов. Рассмотрены наиболее очевидные авторитарные характеристики современной отечественной школы, которые носят массовый характер и являются определяющими практически для всех образовательных учреждений. Значительное внимание уделено ведущим идеям гуманизации образования на которые должно опираться каждое учебное заведение при создании собственной модели гуманизации образовательного процесса.

Ключевые слова: андрагогика, гуманистическое образование, гуманизация и гуманитаризация, гуманистические образовательные идеалы, антигуманные ха-

рактеристики, образовательные системы, гуманистические черты, социальная дифференциация, ориентиры обучения, личностно-ориентированное обучение, развитие индивида.

Y. Prisyazhnyuk. Actual aspects of creating a model of humanization of educational process in secondary educational institutions on the basis of andragogy. The article analyses the basic conditions creating the model of humanization of educational process in secondary educational institutions on the basis of andragogy; defined the fundamental features that hinder the implementation of truly humanistic educational ideal. The most obvious authoritarian characteristics of modern national schools, which have a mass character and are decisive for virtually all educational institutions. Considerable attention is paid to the ideas of humanization of education which should suit each institution when creating its own model of humanization of educational process.

Мета: проаналізувати основні умови створення моделі гуманізації освітнього процесу ЗНЗ на засадах андрагогіки.

Постановка проблеми. Процес гуманізації в цілому до цього часу цілком мирно вживався з антигуманними характеристиками освітніх систем. Іншими словами, цей глобальний процес і в XX ст. не привів до створення освітніх систем, що дійсно сповідують гуманні ідеали та цінності. Маючи й гуманістичні риси, освітні системи все ж за загальними характеристиками мали в цілому відчужену від людини та її сутності природу. "Гуманізм – це принцип світогляду, що визнає людину вищою цінністю, а загальнолюдські норми поведінки – основою людської діяльності, що припускає створення різнобічного й гармонійного розвитку людини" [1, 28].

Прояв компонентів гуманізму як принципу світогляду людини й дозволяє говорити про виховання гуманних якостей особистості. "Гуманність – це комплекс якостей особистості, у яких виражається підхід людини до людини: визнання людини вищою цінністю, повага її честі й достоїнства; прояв турботи про людину на основі різних моральних рис чуйності, доброти, тактовності, скромності, співчуття; нетерпимість до всякого зла – фальші, лицемірства, приниження, образ, байдужості, підлабузництва, брутальності, безтактності; уміння діяти самостійно відповідно до своїх здатностей і світогляду" [16, 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато сучасних дослідників (Г. Балл [1], Є. Барбіна [2], О. Бондаревська [3], С. Гончаренко [4], А. Сущенко [6], І. Зязюн [8], Л. Зязюн [10], М. Романенко [18]) приділяють увагу гуманізації освітнього процесу саме на засадах андрагогіки з позиції того, що сучасний педагог повинен позитивно впливати на суспільний розвиток, збереження національної культури; уміти формулювати власні освітні потреби та мотиви; підвищувати рівень професійної та методичної компетентності. Сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервного процесу орієнтована на таку освіту, результат якої спонукає до переосмислення системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку та на власні професійні дії, що спрямовані на створення гуманізованого освітнього середовища для всіх учасників навчального процесу.

"Гуманістична освіта завжди була лише сегментом у цілому антигуманних

чи байдужих до людських потреб освітніх систем, причому, як правило, периферійним сегментом" [10, 18]. Звичайно, і ця периферійність є різною. Гуманістична освіта могла бути лише "променем в темному царстві" авторитарної освіти, а могла вирости і до цілого архіпелагу живильних оаз. Проте і до теперішнього часу гуманістичні ідеали не визначають суті освітніх систем, а особливо масової освіти. Це цілком очевидно у вітчизняній освіті сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попри всі гуманістичні реформи і нововведення освіта в цілому залишається авторитарною, мало пов'язаною з реальними потребами людини і суспільства, з великим рівнем соціальної диференціації і практично відсутніми механізмами громадської саморегуляції. Характеризуючи вітчизняну освіту як із структурно-функціонального, так і з ціннісно-орієнтаційного боку, можна виділити кілька її фундаментальних особливостей, які заважають реалізації дійсно гуманістичних ідеалів.

1. Освіта, як і протягом останніх століть, розглядається майже виключно з кадрово-професійної точки зору. На гуманітарному ж рівні це визначає відсутність особистості в системі освіти. "Освітні заклади навчають учнів, студентів, спеціалістів, професіоналів, а не особистостей. І це чи не найбільша втрата для суспільства, адже без уваги залишається основне джерело його розвитку – здібності та творча енергія людей" [11, 53]. Зниження потенціалу розвитку окремих індивідів автоматично веде до зменшення креативної здатності всього суспільства. Кадрово-професійна система освіти – це антиособистісна, а відтак – антигуманна система освіти, що стримує розвиток і індивіда, і суспільства.

2. Основним завданням вітчизняної освіти до цього часу є надання знань. Знову ж таки попри модернові розробки педагогічної науки та Міністерства освіти і науки, переважна більшість освітніх закладів та педагогів вважають своїм основним обов'язком "дати дітям знання". Відповідно навчальний процес зорієнтований на оптимізацію передачі знань від учителя до учня, їх засвоєння та систематизацію самим учнем; критерії оцінки та контролю всього навчання націлені на виявлення обсягу знань та навичок щодо їх використання. Виходячи з цих же засад оцінюється і робота освітніх закладів, і педагогів, формулюються навчальні програми, розробляються та впроваджуються методики. Знання шко-

лярів продовжують залишатися самоціллю роботи вчителів, і на практиці це веде до дуалізації навчання в школі. "Інтелектуали" навчаються, щоб поступити до ВНЗ, а основна маса учнів просто "відбуває номер", оскільки вважає, що їм для подальшого життя ці знання просто не потрібні. Фактично загальноосвітня школа втратила своє самостійне значення як етап розвитку людини, і навіть елітні гімназії та ліцеї просто "натаскують" своїх учнів для вступу до ВНЗ.

"Педагоги, які обстоюють доцільність орієнтації навчального процесу в першу чергу на знання, підкреслюють свою практичність, роботу на результат. Насправді така освіта в сучасних умовах вкрай неефективна і в особистісному, і в суспільному вимірі. "В сучасному суспільстві знання змінюються дуже швидко, і ні школа, ні ВНЗ не можуть забезпечити людині обсяг знань і навичок, достатніх для успішної діяльності бодай протягом кількох років після їх закінчення, не кажучи вже про все життя" [18, 24]. Спроба вийти з цієї ситуації за рахунок збільшення самого обсягу знань приводить лише до ускладнення навчальних програм і перевантаження учнів. До негативних наслідків тут можна віднести скорочення в дітей вільного часу, необхідного для саморозвитку; різке погіршення їх здоров'я; перевантаження пам'яті величезною кількістю непотрібної інформації; вкорінення орієнтації на репродуктивні форми діяльності. Фактично величезні зусилля учні витрачають марно або з низькою віддачею, намагаючись запам'ятати й систематизувати інформацію, яка ніколи не стане їм у пригоді. Такі безрезультатні зусилля – втрата і для суспільства, і для індивіда. Проте з гуманітарної позиції найгірше в цій ситуації те, що знання як і самоціль навчального процесу витісняють з нього людину. Учні перетворюються просто в інструмент досягнення абстрактних і в принципі чужих їм завдань – виконання програми, засвоєння матеріалу, успішної здачі теми чи проведеного уроку. В умовах подібного підходу до організації навчання школярі практично не мають можливості стати його повноправними суб'єктами й приречені залишатися безправними і пасивними об'єктами, яких пристосовують до "засвоєння знань". Різко суперечить гуманістичним принципам освіти виведення критеріїв оцінки навчального процесу за рамки індивідуальних рис учня. Орієнтири навчання знаходяться виключно у сфері зовнішніх стосовно учнів явищ, адже знання і їх конкретні форми – програми, предмети, теми – абсолютно

індиферентні до особливостей дітей. Тому звужуються й можливості індивідуального навчання, яке є одним з основних пріоритетів гуманістичної освіти.

3. Система критеріїв оцінки успішності навчального процесу – і об'єктивна, у вигляді державних стандартів і програм; і суб'єктивна, у вигляді навчальних орієнтирів педагогів та керівників освіти – практично ігнорує особистість, потреби її розвитку, характерні особливості, внутрішню мотивацію тощо. Основою оцінки навчання учня є сума знань, навичок, умінь, що мають застосовуватися до кожного учня як однаковий стандарт. Фактично наша шкільна освіта виходить з досить правильного положення – з того, що є певна сума знань та навичок, необхідних для кожного індивіда з метою нормальної соціалізації в суспільстві та досягнення життєвого успіху. Але ж існує й інша детермінанта організації навчального процесу – учні, різні за здібностями, схильностями, темпераментом, світосприйняттям тощо. І ці відмінності, як мінімум, не менш важливі, ніж те, що їх об'єднує в процесі навчання. З нашої точки зору, такі більш важливі, оскільки саме вони визначають специфіку формування особистості й автоматично не враховуються соціальним оточенням. Тому мають братися до уваги школою як спеціалізованим та керованим соціальним інститутом навчання і виховання.

"Реально ж індивідуалізація навчання в нашій школі знаходиться в ембріональному стані. Ми навчаємо всіх дітей за однаковими навчальними підручниками, методиками, виходячи з одних і тих самих орієнтирів навчання і виховання, опираючись на одні й ті самі критерії оцінки" [13, 44]. Державні стандарти, програми регламентують весь навчальний процес повністю, практично не залишаючи вибору для індивідуального й диференційованого навчання. До цього ж веде і переповнення класів, перевантаження навчального матеріалу, учителів та учнів. Навіть елітні ліцеї та гімназії, спеціалізовані заклади, де частина даних проблем вирішена, не можуть забезпечити достатнього рівня індивідуалізації навчання, оскільки програмні орієнтири і змісту навчання, і критеріїв оцінювання залишаються такими ж. Загалом, ці програмні орієнтири та вкорінена в них педагогічна практика формують у нашій школі стандартизоване навчання, яке знищує індивідуальність. Ще один край антигуманістичний наслідок ситуації – це штучне піднесення вчителя над учнем, надання першому авторитарної

влади. Сам педагог отримує значні можливості авторитарного тиску на дитину. Адже він має у своїх руках стандарт оцінювання учня і може застосовувати його, виходячи з власного розуміння ситуації. У той же час учню будь-який вплив на цей стандарт недоступний і він по суті опиняється в повній залежності від учителя. Не перелічити скільки колізій, драм і навіть трагедій виникає внаслідок цього в наших школах. Буцїмто об'єктивні оцінки в руках авторитарно налаштованих педагогів зламали не одну тисячу учнівських дол, сприяли спотворенню психіки та системи життєвих цінностей не одного покоління співвітчизників.

4. Оцінюється рівень знань, умінь учня, а не те, як вони впливають на його розвиток. Безумовно, це прямо суперечить гуманістичному ідеалу. Останній орієнтує навчальний процес на максимальний розвиток особистості з включенням механізмів саморегуляції цього розвитку на рівні внутрішньої мотивації індивіда. Тому в ідеалі гуманістична школа повинна оцінювати і діяльність педагогів, і успіхи учнів з точки зору того, наскільки вдалося розвинути здібності, задатки, потенційні схильності останніх. На практиці ситуація зовсім інша. Нинішня система оцінювання – навіть у її 12-бальній модифікації – орієнтує вчителя на ігнорування особистості учня. Оцінка продовжує залишатися зовнішньою стосовно внутрішньої мотивації індивідуума навчання, оскільки ніяк не пов'язана з механізмами саморозвитку. Більше того, для учня вона є зовнішнім механізмом примусу, мірилом стандарту, до якого потрібно пристосовуватися, навіть шляхом обмеження власних інтересів і потреб реалізації своєї особистості. Не навчальний процес для розвитку особистості, а особистість для навчального процесу – таке одне з найбільших антигуманістичних викривлень вітчизняної школи. На нашу думку, основною методологічною помилкою тут є уявлення про наявність якоїсь абстрактної суми знань, абсолютно індиферентної до потреб розвитку індивіда, яку повинна дати наша школа. Величезне число вітчизняних педагогів переконані, що діти не зможуть без певного обсягу знань з математики, історії чи рідної мови та вперто і наполегливо "вбивають" знання зі свого предмета в нерозумні дитячі голови. У той же час постійний життєвий досвід свідчить, що і знання, і навички, і розвиток здібностей мають виключно особистісний вимір, а відтак 90 відсотків того, чого школярів навчають, є просто пустою тратою часу та сил і для дітей, і

для вчителів, і для суспільства. При цьому розмови про абсолютний і гармонійний розвиток, який буцїмто переслідується подібним навчанням, абсолютно безпредметні. Гармонійний розвиток – це не всезнайство, і добитися його можна навіть без спеціального вивчення вузькопрофільних дисциплін. Серед геніїв загальнопланетарного значення ми маємо як людей з енциклопедичними знаннями, так і досить вузьких спеціалістів, і навіть осіб без спеціальної освітньої підготовки. А об'єднує їх одне – успішний розвиток власних здібностей, талантів, внутрішніх сил, і на цій основі – успішна реалізація власного життєвого призначення.

5. Особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на постійній опіці вчителя над учнем. Як варіант цієї тези, пом'якшений останніми гуманістичними новациями, – необхідність постійного спілкування учителя та учня в процесі навчання з ініціативи першого. "Наші педагоги переконані в тому, що їх прямий обов'язок – постійно контролювати і наставляти учня. Відповідно формується і уявлення про ідеальні параметри об'єкту такого впливу" [15, 84]. Вітчизняна педагогіка орієнтується на культивування слухняного учня. І це зрозуміло, адже саме слухняну дитину слід опікати, з нею немає проблем в організації навчального процесу, відповідно хороша дисципліна, та й учителю не потрібно собі ламати голову над якимись особливими підходами до організації навчання і виховання. Інша справа – неслухи. Якої крові вони коштують нашим педагогічним колективам, скільки сил, часу, здоров'я вчителів витрачається на боротьбу з ними! І хоча певні успіхи тут є, до честі нашого генофонду, примусити дітей до постійного послуху не вдавалося ніде і ніколи.

Ця боротьба приречена на невдачу з самого початку, оскільки прояви самостійності в усіх сферах життєдіяльності – абсолютна умова успішного розвитку особистості. Тому не дивно, що шкільні неслухи набагато краще розвиваються і звичайно досягають в житті більшого успіху, ніж учні, що слугували взірцем поведінки попри гірші, як правило, знання. Вітчизняна школа поки що працює всупереч природній схильності дітей до максимальної самостійності в процесі формування особистості. Більше того, переважне число педагогів вважають прояви такої самостійності шкідливими; цілком свідомо будують свою роботу таким чином, щоб їх максимально обмежити. Тому ми й бачимо тотальний учительський контроль на всіх ланках на-

вчального процесу, який виснажує у взаємній боротьбі обидві сторони. А між іншим, цілком достатньо було б обмежитися ненав'язливим контролем лише у вирішальних пунктах навчання, зосередивши зусилля на мобілізації механізмів самоуправління учнів у процесі розвитку їх самостійної активності на уроках чи у громадському житті закладу. Визначення вчителем у повному обсязі всієї роботи у навчанні і вихованні учнів, детальна регламентація навчально-виховного процесу не тільки ускладнює управління ним для педагога, а й викликає втрату інтересу з боку дитини до речей, які нав'язуються йому ззовні. Цілком природний і опір школярів цій організації діяльності, адже таке навчання не має точок опори у внутрішній мотивації особистості. А найголовніше, з позиції гуманістичної освіти з раннього віку придушується активність особистості щодо самостійної організації і власної пізнавальної діяльності, і навколишнього соціуму. Існуюча системи освіти в принципі ворожа до завдань формування механізмів самоосвіти як на рівні особистості, так і навчального закладу.

6. У школі вчитель навчає учня, і це є визначальною стороною навчального процесу. Визначення форм, напрямів, методів, змісту навчання – абсолютна чи переважно прерогатива педагогічного колективу. Крайній варіант такої точки зору далеко не рідкісний серед вітчизняних педагогів, коли учні взагалі у всьому повинні підкорятися вчителям і не мають ніякого стосунку до організації навчального процесу. Між іншим, така установка суперечить навіть найбільш загальним принципам організації буття, визнанням, у тому числі, і марксистською філософією. Будь-який результат у природі, суспільстві і, звичайно ж, у роботі освітнього закладу – це завжди не наслідок односторонньої дії, а взаємодії. Взаємодія вчителя і учня – основа організації навчального процесу, і її повне ігнорування – загалом освітній нонсенс. Він ще досить частий у нашій школі, проте поступово відходить у минуле. У будь-якому випадку, вже не так і багато вчителів, які вважають, що думкою учнів в організації навчання можна повністю знехтувати. Але продовжує домінувати думка, що педагог – основний компонент освітньої системи, її рушійна сила і детермінант. Між тим, школа в першу чергу створюється для освіти та розвитку дітей, і педагоги в ній – лише персонал, який має забезпечити вказану вище мету.

7. Школою управляє педагогічний колектив, реально тільки на ньому ле-

жить відповідальність за організацію шкільного життя. Зовні здається, що подібний підхід має полегшувати життя учнів, адже з них знімається тягар відповідальності за те, що відбувається у школі. Діти гіпотетично економлять час і сили, які вони могли б витратити, якби реально брали участь в управлінні закладом. А навички такого управління вони можуть отримати і в процесі рольових ігор чи спеціального навчання. Для цього не обов'язково справді управляти, достатньо імітації такої діяльності.

8. У школі учні зобов'язані вчитися, виконувати внутрішшій розпорядок тощо приблизно так, як робітники на заводах чи службовці в установах. Ця точка зору дуже розповсюджена серед вітчизняних педагогів, і вимогливість вчителя є однією із загально-визнаних педагогічних чеснот. Вимогливий педагог – мрія шкільної адміністрації, дуже часто це і є основним показником для батьківської громадськості. Зрештою, дуже часто і учнів привчають до того, що саме вимогливість педагога стосовно них має викликати захоплення й мотивувати хороші навчання та поведінку.

9. Школа є самодостатньою цінністю в суспільстві і вимагає до себе уваги сама по собі як соціальний інститут, зовсім незалежно від того, які функції і наскільки якісно вона виконує. Дуже багато вітчизняних педагогів унаслідок цього працюють "для школи", як варіант – "для суспільства" чи "для держави". Найбільш авторитарна така позиція – це робота "на показники", які утверджують статус школи, учителя, директора, регіону, держави тощо. За такого розуміння ролі закладу переkrучується сам зміст освітньої діяльності. Речі, які за своїм призначенням мають слугувати лише організації досягнення мети, самі перетворюються в неї, у самодостатню цінність, що визначає діяльність освітнього закладу. Таких лежечей кожен на своєму шляху зустрічав безліч.

10. Школа має залишатися державною, і управляти нею повинні державні органи, але при цьому шкільна адміністрація отримує широку автономію у своїй діяльності. Крім явної змістовної суперечності (освітні заклади не можуть отримати достатньої самостійності, якщо їх буде фінансувати держава – остання і контролюватиме використання бюджетних коштів), це положення має і досить виразний антигуманний підтекст. Справа в тому, що воно чітко виражає прагнення здійснювати освітню діяльність абсолютно незалежно від праг-

нень і потреб тих, чий інтерес в рамках вказаної діяльності і мають бути задоволені. Мова йде про громадське фінансування освітніх закладів та контроль громадськості над їхньою діяльністю. Реально забезпечити інтереси дітей в освітньому процесі може лише той, хто в цьому зацікавлений. У першу чергу, це батьки дітей, і в цілому громадянське суспільство, зорієнтоване саме на розвиток індивіда, а не різноманітні корпоративні структури. Останнє є взагалі основною рушійною силою демократизації та гуманізації суспільства, а відтак одним з основних критеріїв вказаних процесів бачиться вплив громадськості на функціонування тих чи інших сфер суспільного життя.

Ми розглянули лише найбільш очевидні авторитарні характеристики сучасної школи. Вони мають масовий характер і є визначальними практично для всіх освітніх закладів, можливо, за незначним винятком. Крім цього, є і специфічні риси вітчизняної освіти, викликані труднощами кризового періоду та відповідним менталітетом педагогів.

Гуманізація ж освіти передбачає максимально можливу індивідуалізацію навчально-виховного процесу. "Якщо розглядати гуманізацію освіти не з вузьких суто прагматичних позицій, а як складне системне чи інтегроване утворення, основним завданням якого є створення всіх умов для розкриття здібностей особистості, задоволення її потреб в інтелектуальному, духовному, моральному й фізичному розвитку, то в ній можна виділити кілька аспектів (або принципів), а саме: 1) гуманітаризація освіти; 2) її фундаменталізація; 3) діяльнісне спрямування; 4) національний характер освіти", – відзначають сучасні дослідники [8, 51].

"Гуманітаризацію освіти в широкому розумінні слова розглядаємо як формування в людини особливого, власне людського ставлення до навколишнього світу й до самої себе, до своєї діяльності. Вона передбачає зміну орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів і переорієнтацію освітнього процесу на формування передусім духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети і змісту освіти, "олюднення" знань, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини. Гуманітаризація освіти – це пріоритет творчого начала в усьому, що стосується навчання і виховання. Ніякої справді гуманітаризації не станеться, якщо творче в навчанні не стане справді творчим" [8, 64].

У процесі європейської інтеграції та демократизації нашого суспільства Україна поступово рухається в напрямі міжнародної практики збільшення кількості загальноосвітніх закладів, які були б готовими до надання освітніх послуг дітям на засадах гуманізації освітнього процесу. Головний принцип гуманної педагогіки в тому, що навчальні заклади мають бути відкритими для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей.

Кожен навчальний заклад у створенні моделі гуманізації свого освітнього процесу повинен опиратися на провідні ідеї гуманізації освіти:

школа – заклад рівних можливостей з широким діапазоном діяльності вихованців та педагогів;

школа – заклад, де реалізують та розвивають свої здібності й таланти;

школа – заклад, де діти вчаться жити активно й гідно;

школа – заклад, що створює умови для формування іміджу свого вихованця – соціального типу особистості, яка поєднує в собі світогляд, культуру, високі моральні якості, діловитість та творчу індивідуальність, гуманістичне ставлення до світу, здатність до саморозвитку й самореалізації.

Актуальними аспектами при створенні моделі гуманізації освітнього процесу ЗНЗ є:

- визначення провідних ідей гуманізації освіти;
- вироблення понятійної структури ментальності педагогічного колективу;
- аналіз особливостей навчально-виховного процесу, що будується на засадах гуманної педагогіки (наприклад, компетентнісний чи особистісний);
- гуманітаризація, диференційоване навчання, екологічне й естетичне виховання.

Що ми розуміємо під поняттям "диференціація навчання"? Це створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості дитини як індивідуальності, а також облік індивідуальних особливостей вихованців у такій формі, коли вони групуються на підставі будь-яких особливостей для окремого навчання на засадах гуманної педагогіки.

Висновки. Таким чином, однією з головних умов роботи педагогічного колективу в упровадженні ідей гуманної педагогіки є перевага психолого-педагогічних методів керування навчально-виховним процесом, які створюють сприятливий морально-психологічний клімат

у дитячому колективі. Якщо узагальнити досвід гуманістичного керування навчально-виховним процесом, можна виділити наступні його психолого-педагогічні методи:

- спокійна й упевнена манера поводження з дітьми;
- рівний тон у спілкуванні з учнями;
- щире визнання успіхів дитини;
- мажорний настрій;
- творчий підхід до вирішення навчально-виховних завдань;
- повага думки учня;
- бесіди, дискусії про гуманістичне поводження;
- показ прийомів гуманістичної діяльності.

Результатом такої діяльності педагогічного колективу бачиться: успішне навчання дитини в загальноосвітньому закладі; відвідування (за власним бажанням) гуртків, студій, творчих об'єднань; удосконалення взаємин, практична спрямованість навчання і збереження здоров'я дитини.

Виходячи з цього, актуальними аспектами реалізації сучасної освіти є створення умов для навчання учнів в загальноосвітніх закладах, удосконалення педагогічної майстерності, ефективна співпраця педагогів та фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Барбіна С. С. Гуманізація професійного становлення педагога / С. С. Барбіна // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1994. – № 17. – С. 126–129.
3. Бондаревская О. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / О. Бондаревская. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
4. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1986. – 197 с.
5. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 4–5.
6. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : [монографія] / [А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко, О. О. Фунтікова та ін.]; за заг. ред. О. О.

Фунтікової. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 392 с.

7. Змеєв С. И. Андрагогика: Основы теории и технологии обучения взрослых : [монография] / С. И. Змеєв // ПЕР-СЭ. – 2003. – 207 с.

8. Зязюн І. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 30.

9. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

10. Зязюн І. Теоретические основы развития и саморазвития личности в образовательной системе Франции : дисс. ... док. наук : 13.00.01 / І. А. Зязюн. – К., 2008.

11. Кудосова А. Формування гуманістичної спрямованості вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки / А. Кудосова // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 1. – С. 65.

12. Лукашевич М. Роль гуманітарних наук у соціалізації молоді / М. Лукашевич // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 2–5.

13. Пехота О. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Наукові праці : зб. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – Т. 7 : Педагогіка. – С. 112.

14. Присяжнюк Ю. Андрагогічні підходи до роботи з педагогічним колективом щодо створення гуманізованого освітнього середовища ЗНЗ. Імідж сучасного педагога / Ю. Присяжнюк. – 2010. – № 3. – С. 26–32.

15. Присяжнюк Ю. Реалізація моделі гуманізації освітнього процесу ЗНЗ: андрагогічний підхід / Ю. Присяжнюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 90–93.

16. Присяжнюк Ю. Гуманизация образовательного пространства среднего учебного заведения: андрагогический аспект / Ю. Присяжнюк // Психология. Социология. Педагогика. – 2012. – № 12 (25). – С. 21–25.

17. Приходько М. Сутність і зміст андрагогічного підходу до підготовки магістрів / М. І. Приходько // Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах (соціологія, психологія, педагогіка) : зб. наук. праць. – К. : Київський університет, 2004. – С. 179–183.

18. Романенко М. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : [монографія] / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 2001.

Стаття надійшла 9.05.2014 р.