

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Світлана Васильєва

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ:
ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ**

Монографія

Харків 2015

ББК 74+74,03+74,04+74,204

УДК 37(091)+37.011,31+37,013+37,013,3+371+371,13+371,17

В 191

*Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол №3 від 12 червня 2015 року)*

Рецензенти:

Золотухіна С. Т. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Кузьменко В. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради;

Омельченко С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Васильєва С. О.

В 191

Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія : монографія / С. О. Васильєва. – Х. : Вид. «Планета-Принт», 2015. – 540 с.

ISBN 978-617-7229-26-0

У монографії на основі вивчення широкої джерельної бази здійснено ретроспективний аналіз розвитку професійного статусу вчителів. Розглянуто взаємозв'язки між поняттями «статус», «соціальний статус», «професійний статус». Обґрунтовано етапи та визначено провідні тенденції які впливали на розвиток професійного статусу вчителів на кожному із визначених етапів. Розроблено науково-практичні рекомендації по удосконаленню державної освітньої політики з підвищення професійного статусу вчителів.

Видання розраховане на науковців, викладачів, аспірантів, студентів, вчителів – усіх, кого цікавлять питання становлення й розвитку професійного статусу вчителів.

УДК 37(091)+37.011,31+37,013+37,013,3+371+371,13+371,17

ББК 74+74,03+74,04+74,204

© Васильєва С. О., 2015

© ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015

ISBN 978-617-7229-26-0

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП | 5 |
| РОЗДІЛ І. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА | 7 |
| 1.1. Суть та структурно-змістова характеристика професійного статусу вчителя | 7 |
| 1.2. Факторно-критеріальна характеристика професійного статусу вчителя | 37 |
| 1.3. Концептуальне підґрунтя дослідження проблеми формування професійного статусу вчителя | 50 |
| Висновки до розділу 1 | 70 |
| РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ | 73 |
| 2.1. Витоки ідеї формування професійного статусу вчителя в історії зарубіжної педагогіки | 73 |
| 2.2. Генеза професійного статусу вчителя в історії вітчизняної педагогічної думки | 90 |
| 2.3. Обґрунтування етапів розвитку проблеми формування професійного статусу вчителя (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) | 122 |
| Висновки до розділу 2 | 138 |
| РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДРОДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1950-ті рр. – перша половина 60-х рр.) | 141 |
| Висновки до розділу 3 | 176 |
| РОЗДІЛ 4. СТАЛИЙ РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ (друга половина 60 -х рр. – 1991 р.) | 181 |
| Висновки до розділу 4 | 228 |
| РОЗДІЛ 5. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВІДРОДЖЕННЯ І РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1991 р. – початок ХХІ ст.) | 232 |
| Висновки до розділу 5 | 274 |

| | |
|--|------------|
| РОЗДІЛ 6. ПРОГНОСТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ | |
| ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ | |
| УКРАЇНИ | 280 |
| Висновки до розділу 6 | 313 |
| ВИСНОВКИ | 315 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 320 |
| ДОДАТКИ..... | 452 |

Учитель відіграє важливу роль у будь-якому соціумі: саме через його діяльність реалізується державна політика виховання, формується бачення й пріоритетність тих чи інших матеріальних, моральних і духовних цінностей у представників наступного покоління. В умовах євроінтеграційних прагнень України, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки значно зростає соціокультурна роль учителя, оскільки він є гарантом майбутнього держави, готуючи нові покоління до виконання соціальних обов'язків, формує культуру молоді.

Водночас в останні десятиліття в Україні значно погіршилося ресурсне забезпечення системи освіти з боку держави, змінився принцип і порядок фінансування на всіх рівнях, зменшилася державна підтримка освітніх установ і в плані захищеності вчительського корпусу, докорінно змінився соціальний контекст розвитку освіти, її системної взаємодії із соціумом. Унаслідок цього значно знизився статус освіти в цілому й педагогічної професії зокрема. Так, сьогодні спостерігаємо досить низький рівень престижу професії вчителя. За даними опитування, проведеного Міністерством освіти і науки України й Інститутом інноваційних технологій (2011 р.), професію вчителя вважають престижною лише 9,8 % учнів міських шкіл і 14,51 % учнів із сільської місцевості, непрестижно ж цю професію вважають 44,58 % учнів із міст і 32,67 % учнів із сільської місцевості. Лише 12,25 % учнів міст і 16,70 % учнів сіл відзначили, що хотіли б обрати професію вчителя, та 55 % учнів як у місті, так і в селі висловили небажання пов'язати своє життя зі школою та професією вчителя. Показовим для кінця 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст., за результатами досліджень, став відтік значної й найбільш працездатної частини кадрів із системи освіти й науки в інші сфери діяльності, а також за межі країни. Визначилася тенденція старіння педагогічного корпусу, зниження його освітнього й інтелектуального потенціалу.

У Державній програмі «Вчитель» (2011 р.), розробленій відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України (2001 р.),

Національній стратегії розвитку освіти України до 2021 року (2013 р.), Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні (2002 р.), Законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) констатовано, що професія вчителя втрачає престиж, наявна невідповідність між суспільною роллю й соціальним статусом педагога.

Зазначені факти негативно позначаються на професійному статусі вчителя, що призводить до падіння якості всіх ланок освіти. Низький статус вчителя «вимиває» з освітньої сфери талановиту молодь (В. Андрущенко). З огляду на це необхідно змінити ставлення держави й соціуму до професії вчителя, забезпечити глибоку мотивацію педагогічних кадрів до професійного зростання, що сприятиме підвищенню професійного статусу вчителя.

РОЗДІЛ 1 | ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Суть та структурно-змістова характеристика професійного статусу вчителя

Відповідно до теми дослідження провідним його поняттям є «професійний статус учителя». У свою чергу, з'ясування суті цього поняття вимагає визначення таких понять, як «статус», «соціальний статус», «професійний статус».

Відзначимо, що різні науки мають відповідні предмети вивчення, залежно від чого змінюється розуміння суті понять. Цей термін є міждисциплінарним і його використовують у різних науках, він має різні трактування, окрім того існують суперечності щодо їх визначення окремими науками чи частиною іншої науки, і чимало термінів використано із суміжних наук.

Проведений етимологічний аналіз дає змогу стверджувати, що слово «статус» має латинське походження: *status* – стан загалом, стан справ тощо. Спочатку цей термін використовували в юриспруденції. Так, відомо, що в Стародавньому Римі ним позначали становище, правове положення юридичної особи, і лише наприкінці XIX століття вчені надали йому нового звучання. У сучасних словникових статтях *status* означає становище [60, с. 1113]; положення людини в суспільстві [36; 799, с. 306].

Аналіз сучасних визначень поняття «статус» засвідчує диференціацію у змісті згаданих визначень залежно від галузі знань, що досліджує пов'язану з ним проблематику.

У філософському аспекті «статус» розуміють як становище людини в системі міжособистісних взаємин, її особистий авторитет, визнання, повагу до неї з боку оточуючих людей. Статус – соціально-психологічна характеристика становища людини в суспільстві та міра її впливу на інших людей у певній соціальній групі [812, с. 240]. У такому розумінні статус характеризують такі ознаки, як авторитет, повага, визнання, вплив на інших.

У соціології можна простежити два підходи до розуміння поняття «статус». Прихильники першого підходу це поняття розглядають як позицію людини в межах соціальної системи. У цьому значенні статус позначає те, ким є людина, а тісно пов'язане з ним поняття ролі належить до поведінки, на яку очікують від людини, котра має будь-який статус. Згідно з другим підходом, «статус» використовують як синонім честі або престижу, розглядаючи його також і як позицію людини щодо деякої суспільно вагової шкали чи ієрархії соціальної гідності [722, с. 321].

Із позиції правового становища людини, групи чи організації, «статус» означає законодавчо закріплене правове становище [130, с. 1113]; стан, правове становище (сукупність прав, обов'язків) громадянина або юридичної особи [664 с. 1263]; правове становище громадян, державних і громадських органів, міжнародних організацій тощо [664].

У сучасній психології «статус» розглядають передусім як положення суб'єкта в системі міжособистісних взаємин, яке визначає його права, обов'язки та привілеї [390, с. 523]. Характеризуючи статус, науковці використовують принаймні два ряди трактувань: 1) кількість прав, обсяг привілеїв, власності, рівень престижу щодо інших індивідів або певних формальних інстанцій у соціальній ієрархії; 2) соціально прийнятні й очікувані партнерами ролі. Перший спосіб характеризує позицію об'єкта в соціальній структурі, його часто називають соціальним статусом [122, с. 311]. Загалом у психологічній довідковій літературі статус визначає становище групи в суспільстві.

Згідно з Рекомендацією ЮНЕСКО «Про положення вчителів», прийнятою 05.10.1966 р. Спеціальною міжурядовою конференцією з питання про статус учителів, відзначимо, що термін «статус» у вказаному трактуванні є близьким за змістом до терміну «стан», який «у застосуванні до вчителів означає одночасно суспільне становище, яке за ними визнано в силу поваги, пов'язаної з важливістю їхніх функцій і вмінням виконувати ці функції, а також узяті в порівнянні з іншими професійними групами умови праці, винагорода та інші матеріальні пільги, якими вони користуються» [518].

Поняття «статус» широко використовують також у соціальній філософії, економіці, соціальній педагогіці, соціальній психології.

Соціальна філософія характеризує «статус» як співвідносне положення індивіда або групи в соціальній системі, обумовлене певними ознаками конкретної системи (економічними, професійними, етичними та ін.), її правами, обов'язками, суспільними функціями [848, с. 18]. Соціальна філософія розглядає співвідношення статусу із соціальною системою як становище індивіда в ній. Соціальна педагогіка статус особистості розуміє як роль, яку та виконує відповідно до вимог суспільства. Співвідношення статусу із соціальними явищами в такому випадку передбачає соціальну роль як механізм взаємодії особистості та суспільства [848, с. 18].

У статусній економіці – галузі економіки, яка займається регулюванням правами і обов'язками сферу економічної діяльності, – поняття «статус» розуміють як положення, що визначається накопиченими заслугами і виражається в комплексі прав, свобод і обов'язків, пільг та привілеїв, відповідальності і гарантій законних інтересів [775, с. 174].

У соціальній психології статус особистості вивчають у контексті соціального спілкування, міжособистісних відносин.

Соціальна педагогіка статус пов'язує з роллю суб'єктів освітнього процесу. Водночас статус і роль є основними поняттями й соціології, що певною мірою ототожнює розуміння поняття «статус» у зазначених науках.

У педагогічному аспекті суть поняття «статус» знайшло висвітлення в дослідженнях таких учених, як В. Жеронов, Н. Зелепукіна, В. Лебедева, С. Молчанов, О. Шепелєва [850; 849; 485; 410; 280; 227].

Так, дослідження Н. Зелепукіної присвячено виявленню педагогічних умов формування освітнього статусу школяра. С. Молчанов розглядає зміст і структуру професійного статусу вчителя в аспекті атестації педагогічних і керівних працівників освітніх установ. В. Жернов визначає професійний статус викладача як основу його професійно-педагогічної спрямованості. О. Шепелєва провела дослідження, присвячене вивченню проблеми формування професійного статусу майбутнього вчителя. В. Лебедева досліджувала процес формування професійного статусу, розробивши

й упровадивши в практичну діяльність технологію формування професійного статусу вчителя.

Проте аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що в педагогічному аспекті суть поняття «статус» залишається остаточно невизначеним (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Підходи до визначення поняття «статус» у науковій літературі

| <i>Визначення</i> | <i>Автори</i> |
|--|---|
| Статус означає законодавчо закріплене правове положення, стан, правове становище (сукупність прав, обов'язків) громадянина чи юридичної особи, це правове становище громадян, державних і громадських органів міжнародних організацій тощо | П. Мовчан, В. Нимчук, В. Кличак, А. Прохоров, В. Бусель |
| Статус – становище людини в системі міжособистісних відносин, його особистий авторитет, визнання, повагу до нього з боку оточуючих людей, 2) соціально-психологічна характеристика становища людини в суспільстві і ступінь його впливу на інших людей у певній соціальній групі | А. Ребров |
| Статус характеризується у термінах: а) прав, привілеїв, честі, престижу, власності тощо щодо інших в соціальній ієрархії; б) ролей соціально прийнятих і очікуваних партнерів поведінки | Н. Аберкомбри, А. Ребров |
| Статус – правове становище організації, виробництва, особи, яка характеризується і визначається їх організаційно-правовою формою, статутом, свідоцтвом про реєстрацію, правовими обов'язками, відповідністю повноважень, обумовлені законодавчими та нормативними актами | В. Мирежигов, П. Пидкасистий |
| Під статусом розуміється певний набір ресурсів, який відкриває для індивіда ряд можливостей в системі влади, розподілу матеріальних благ і престижу | Н. Хридіна |

Розглянемо види професійного статусу, що дасть можливість виокремити поняття «професійний статус учителя» від родових понять, які розглядаються в педагогіці та суміжних з нею науках.

Оскільки статус людини неможливо вивчати поза соціуму, найбільш узагальнювальним поняттям серед усіх видів статусів є *соціальний статус*. Під *особистим статусом* розуміють: становище індивіда в малій групі (залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени цієї групи відповідно до його особистих якостей) [671; 672]; становище, яке людина займає в малій або первинній групі залежно від того, як її оцінюють за індивідуальними якостями [299, с. 21]. *Правовий статус* особистості трактують як законодавчо встановлені державою та взяті в єдності її права, свободи [578]. *Освітній статус* визначають таким чином: позиція, займана особистістю на основі самооцінки своїх інтелектуальних здібностей, можливостей, з одного боку, залежно від потреби та мотивів пізнавальної діяльності, а з іншого – залежно від оцінки та прийняття цієї особистості оточуючими людьми [680, с. 50]. *Власне соціальний статус педагога в освітній системі* представлено як соціальна оцінка професійно-педагогічної кваліфікації в професійній сфері [485, с. 109].

Професійний статус майбутнього вчителя визначають як сукупність прав і обов'язків, що обумовлюють його положення, місце й роль у педагогічному вищому навчальному закладі, забезпечені ціннісними орієнтаціями та установками особистості, системою знань і вмінь, особистісних якостей, самооцінкою й оцінкою іншими її діяльності, зумовлюють адекватні дії й поведінку, виявляючись в авторитеті майбутнього вчителя [410, с. 7].

Уважаємо, що всі ці поняття є складниками вивчення соціального статусу людини залежно від обраних критеріїв; усі види статусу спрямовані на визначення конкретного положення людини або групи людей у соціумі, отже, і професійний статус вчителя також є складником соціального статусу. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати соціальний статус більш докладно.

Соціальний статус вивчали такі дослідники-соціологи, як: М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Н. Хрідіна, А. Філіпов, А. Черниш, Н. Ільдарханова та інші [121; 122; 552; 554; 555; 477; 812; 813; 802; 800; 799; 797; 831; 832; 299]. Категорію «соціальний статус» у соціологічному аспекті вперше ввів у науковий обіг наприкінці XIX століття історик і юрист Г. Мескон [477, с. 306]. Сьогодні цей термін є одним із основних

у соціології, тому його широко використовують як у соціології, так і в соціальній психології, соціальній філософії.

Термін «соціальний» (від лат. *socialies* – товариський, суспільний) пов'язаний із життям і взаєминами людей у суспільстві. Тож воно має декілька значень: у широкому сенсі означає «суспільство загалом» і вживається для співставлення суспільства з природою (у такому розумінні поняття «соціальне» є синонімом поняття «суспільне»); у вузькому сенсі означає «наявність зв'язків між людьми».

Існує чимало підходів до визначення терміну «соціальний статус». Так, найбільш поширеним є розуміння соціального статусу як позиції індивіда чи групи в соціальній системі за економічними, професійно-етичними та іншими специфічними для цієї системи ознаками [539, с. 1263]. У філософському аспекті соціальний статус розглядають як: соціальне становище індивідів або соціальної групи в суспільстві, що визначається насамперед соціальними (економічне становище, професія, кваліфікація, освіта тощо), а також природними (стать, вік, етнічне походження) ознаками.

Проаналізуємо підходи соціологів щодо розкриття суті соціального статусу та факторів, від яких він залежить. Зарубіжна буржуазна соціологія тлумачить соціальний статус як суто психологічне явище.

Соціальний статус, за К. Марксом, є показником становища людини, яке, з одного боку, відображає соціальну нерівність, а з іншого, визначається ставленням до засобів виробництва [463]. Звідси марксистська соціологія, наголошуючи на вирішальній ролі виробничих взаємин як основи їх формування, тлумачить соціальний статус як сукупність прав та обов'язків індивіда або соціальної групи, яка виникає внаслідок виконання ними певної соціальної ролі, необхідної для розвитку й функціонування соціальної системи. Позиція індивіда або соціальної групи в такому разі оцінюється громадською думкою [752, с. 663-664].

У класичній соціології поняття «соціальний статус» зазвичай розглядають як позицію в соціальній структурі, що забезпечує соціальні зв'язки між суб'єктами суспільних відношень. З точки зору іншого підходу який запропоновано М. Вебером, під терміном «соціальний статус» розуміють «реальні претензії на позитивні й негативні привілеї

відносно соціального престижу, якщо він ґрунтується на одному і більшій кількості таких критеріїв: а) спосіб життя; б) формальна освіта, яка полягає в практичному або теоретичному навчанні та засвоєнні відповідного способу життя; в) престиж народження або професії» [122].

К. Девіс і У. Мур [229] розглядають соціальний статус у суб'єктивному й об'єктивному значеннях. Перша група значень визначає важливість тієї чи іншої соціальної групи членами товариства, у той час, як друга, об'єктивна, не залежить від оцінок суспільства і показує місце в соціальній ієрархії.

Розуміння сучасними дослідниками суті поняття «соціальний статус» за суттю є досить близьким, часто тотожним. Так, за визначенням С. Сабліної, «соціальний статус» – це становище індивіда або групи осіб щодо інших індивідів або груп у соціальній системі [664, с. 1387]. В. Полонський «соціальний статус» тлумачить як правове чи соціальне становище громадянина, педагога, учня в соціальній групі або системі, що визначають за низкою характерних для цієї системи ознак [679, с. 141]. Як відносне становище особи чи групи в суспільстві, яке мають певні відмінності від інших осіб чи груп і характеризується правовими, економічними, професійними ознаками, розглядають «соціальний статус» С. Сергеева і А. Назаренко [680, с. 360].

На нашу думку, найбільш повно суть соціального статусу розкрито Н. Чернишом: «соціальний статус – позиція людини в суспільстві, пов'язана з певними правилами й обов'язками; становище індивіда та соціальної групи стосовно інших індивідів і груп, що визначається за соціально вагомими для певної суспільної системи ознаками (освітніми, фаховими тощо) [91, с. 477]. Саме таке визначено нами обране як робоче.

У сучасній соціології існує чимало класифікацій соціального статусу. На основі аналізу праць А. Кравченко, А. Сарджвеладзе, Н. Сорокіна, Т. Шибутані, А. Філіппова, Н. Черниша [367; 368; 369] й інших зазначимо, що всі статуси поділяють на такі групи: *основні* – визначають головне в житті людини (до них відносять професію, роль в економіці, політиці, демографію, спорідненість); *неосновні* – впливають на незначні деталі поведінки людини (статуси пішохода, пересічного громадянина, пацієнта, свідка тощо) [240, с. 131-132]; *запропоновані* –

людина набуває їх незалежно від свого бажання (вік, статус у сім'ї); *вроджені* – статус, у якому людина народжена, одержаний нею не з її волі; *досягнуті* – статус, який здобуває особа в результаті вільного вибору й особистих зусиль; змішані.

Соціологи (А. Кравченко А. Сарджвеладзе, Н. Сорокін, Т. Шибутані [240; 407; 481; 572; 573; 671; 672; 720; 721; 851; 852] та інші) виділяють такі види статусів: приписаний, набутий, формальний і неформальний. *Приписаний статус* присвоюють людині незалежно від її зусиль, а відповідно до права народження. *Набутий статус* вимагає певних зусиль, напруженої праці, тому привласнюється індивідом завдяки його особистим здібностям і досягненням. *Формальний статус* визначає сукупність прав і обов'язків, привілеїв, які прописані у формальних організаціях і групах, і, як правило, більш обґрунтовані та захищені законом. *Неформальний статус*, пов'язаний з повагою в певному колективі, ґрунтується не на праві, а на громадській думці.

А. Кравченко зазначає, що такі види статусів, як політичні, релігійні, демографічні, кровно-родинні, професійні, економічні, обумовлюють взаємодію через носіїв цих статусів і визначають інтенсивність, тривалість, спрямованість і змістовність соціальних взаємин людей [369, с. 134].

Узагальнюючи існуючі класифікації видів статусу, можна виокремити такі: приписаний, набутий, формальний і неформальний, політичний, релігійний, демографічний, кровно-родинний, професійний, економічний.

Визначаючи місце професійного статусу серед усіх різновидів статусів, доцільно, на нашу думку, виділити два підходи. Перший пов'язаний з тим, що професійний статус є складником таких видів статусів, як *соціальний* (учитель є членом соціальної групи – колектив учителів, колектив учнів); *досягнутий* (професію вчителя обирають не всі, а лише ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому погоджується навчатися довгі роки задля досягнення своєї мрії стати вчителем); *основний* (саме професія вчителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя); *формальний* (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи,

привілеї тощо зазначені в нормативних документах, відповідно до яких здійснюють управління навчально-виховним процесом загалом у країні та діяльністю вчителя зокрема). Згідно з другим підходом, професія людини сама може виступати критерієм для виділення окремого виду статусу, яким і є професійний статус учителя.

Безперечно, у суспільстві статус людини залежить від суспільної думки, яка складається й передається, але не фіксується в будь-яких документах. Крім того, він вимірюється престижем, місцем людини в суспільстві в рамках певної групи, виражається рангом у колективі.

Статус будь-якого виду зумовлює приналежність людини до певної соціальної категорії. Усі статуси впливають на риси поведінки, мислення та почуття людини. До одних із найбільш головних і впливових статусів належить саме професія, оскільки визначає стиль і спосіб життя, коло друзів, інтереси, манеру поведінки тощо. У такому разі, на нашу думку, особливий вплив мають досяжні статуси. Менш впливовими виявляються статуси, що утворюють номінальні групи чи статичні категорії, які характеризуються неузгодженою поведінкою людей між собою та відсутністю взаємодії.

На основі наукових досліджень [369; 457; 456; 760] відзначимо, що всі статуси особистості передбачають виконання нею певних ролей. З огляду на це доцільно розглянути теорії особистості. Проведений аналіз праць М. Вебера, К. Маркса, Т. Парсонса, Р. Мертонса, П. Сорокіна, Е. Ануфрієва, Г. Осіпова, А. Кабищі, А. Кравченка, С. Фролова, А. Єфендієва, Дж. Тернера [121; 122; 463; 552; 553; 554; 555; 720; 759] та інших дає підстави для висновку, що існують дві теорії особистості: рольова та статусна.

Рольова теорія особистості, яка отримала розвиток у дослідженнях Р. Лінтона, Т. Шибутані, Д. Міда, В. Михайлова, І. Кона, Дж. Тернера, базується на вивченні ролей особистостей та їхньої взаємодії. Згідно з цією теорією, кожна людина, набувши певного соціального статусу, починає відігравати певну роль, яка, на її думку, продиктовано цим станом. В. Михайлов зазначає, що статус не лише складається, а й реалізується через роль, а остання є сукупністю прав і обов'язків, які суспільство закріплює за цією позицією [482, с. 6].

На думку Ю. Платонова, соціальна роль – це поведінка, на яку очікують від того, хто має певний соціальний статус. Це сукупність вимог, що висуваються індивідом до суспільства, а також дії, які мусить виконувати людина, маючи цей статус у соціальній системі [575]. А. Кравченко наголошує, що «роль» як очікувана типова поведінка людини пов'язана з її соціальним статусом розкриває динамічний аспект соціальної реальності, поведінки та взаємодії тих, хто займає певне становище в суспільстві [369, с. 19]. Так, роль учителя – передавати знання учням, оцінювати їхні успіхи, стежити за дисципліною тощо.

Кожен із видів статусу передбачає засвоєння відповідних норм, звичаїв, законів, характерних для статусу певної ролі, але від самої людини залежить, наскільки вона буде сприймати всі вимоги певного статусу. Так, кожна людина, з точки зору відповідальності, по-різному підходить до своїх обов'язків, тому люди неоднаково виконують ролі й, перебуваючи в одній і тій самій позиції, по-різному поведуть себе, тобто дотримуються різних моделей поведінки (ролей) [121, с. 6].

П. Сорокін зауважує, що під *роллю професійної діяльності* він розуміє постійне заняття індивіда, яке надає йому засоби існування [720, с. 334]. Виконання людиною певної професійної діяльності приводить до зміни людини відповідно до певного образу, чим більше за часом людина виконує професійну діяльність, тим більше ці зміни, які впливають на анатомічну та соматичну будову людини, її рухи та рефлекси, зовнішність, психіку, спосіб життя [720, с. 334].

Проектуючи вищесказане на діяльність учителя, звернемо увагу, що в основі професійного статусу вчителя також лежить значення професійної ролі – ролі педагога, яка відображена в його діяльності, у поведінці, на яку очікує від нього суспільство. Тому роль учителя залежить від рівня розвитку суспільства. Індикаторами професійного статусу вчителя, з одного боку, є певна поведінка, на яку від нього очікує суспільство, а з іншого – це певні вимоги самого вчителя до суспільства, що зумовлюють виконання дій, котрі є основою ролі. Роль учителя особистість обирає самостійно, тому це конвенціональна роль, яка передбачає засвоєння певних норм, звичаїв, законів що в результаті формують професійний статус учителя. Цей статус залежить від самої

людини, її професійних якостей, можливостей ефективно реалізувати всі професійні функції та обов'язки.

А. Філіппов, Ж. Сартр [798; 799; 800; 801; 802] вважають, що людина взаємодіє з соціальним середовищем відповідно до місця, яке вона може займати в системі соціальних взаємин. Науковці підкреслюють, що заданість соціального «місця» визначається ставленням людини до нього. Водночас не тільки особистість виявляє певну активність в оволодінні тим чи іншим соціальним статусом, але й власне соціальне середовище сприяє індивідуальному руху в соціальному світі, даючи можливість індивіду самому визначати своє місце й зайняти його.

Отже, статус впливає на особистість так само, як і особистість, у свою чергу, впливає на формування свого статусу в суспільстві.

Прибічники другої, *статусної теорії особистості*, розглядаючи статус особистості з точки зору соціальної стратифікації та соціальної нерівності, поєднують соціальну роль із соціальним становищем й об'єднують у статусі його функціональну та оціночну сторони. Згідно з указаною теорією, статус особистості визначається на основі порівняння досягнень особистості з прийнятим у суспільстві еталоном, вимогами суспільства до неї, її розвитку, ціннісного ставлення до себе й оточення, засвоєння громадського досвіду, усвідомлення та прийняття провідних соціальних цінностей, визначення власних цілей, схильності до професійної діяльності тощо [410, с. 20]. Отже, статус особистості є результатом її професійної діяльності та спрямований на формування її професійного статусу.

Аналіз поняття «професійний статус» дає підстави свідчити про існування цього терміну в науковому обігу як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Водночас дійшли висновку про недостатній рівень вивчення його суті, відсутність єдиної критеріальної основи його тлумачення. Так, термін «професійний статус» зустрічаємо в міжнародних дослідженнях “Global Teacher Status Index” який публікується щорічно проводиться фондом Varkey GEMS використовували у міжнародних висновках у другому пункті зазначено, що «дві третини країн сприймають професійний статус учителів, найбільш схожим на соціальних працівників» [1012].

Як свідчить проведений аналіз, у наукових дослідженнях поряд з поняттям «професійний статус» часто використовують поняття «соціально-професійний статус», що є свідченням того, що професійний статус значною мірою з соціальними умовами, з соціумом. Так, Н. Федорова [796; 325], яка вивчала соціально-професійний статус співробітників органів внутрішніх справ, підкреслює, що професію вважають визначальним критерієм соціального розшарування, і професійний статус окремої людини або соціальної групи тісно пов'язаний з такими підставами стратифікації, як доходи (власність), влада (положення в системі управління), престиж (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіта (можливість отримати хорошу професію).

Учені (Т. Єфремова, О. Капелько, Н. Федорова та інші [325; 236; 795; 796; 797]) розкривають поняття «соціально-професійний статус» як місце особистості в професійній структурі, що визначає рівень її економічного положення, а також оцінку й самооцінку ролі, яку відіграє ця соціально-професійна група в системі професійних відносин.

Корисним для нашого дослідження є твердження О. Капелько [325], що соціально-професійний статус характеризується ступенем включеності фахівців у відносини професійної групи, рівнем кваліфікації та майстерності, професійної самосвідомості, визнанням у професійному середовищі.

Н. Хрідіна [813], досліджуючи статусно-рольові особливості молодих учених у суспільстві, яке знаходиться у стані реформування, використовує термін «*соціально-професійний статус учителя*», який, з її точки зору, «характеризується особливим становищем у соціальній системі суспільства, пов'язаного з певними очікуваннями, правами й обов'язками». На думку дослідниці, статус учителя – це його позитивна чи негативна репутація, авторитет особистості в рамках системи соціальної стратифікації суспільства [20, с. 41; 16, с. 32-42]. Н. Хрідіна вважає, що, «соціально-професійний статус учительства включає в себе певний набір ресурсів і можливостей щодо реалізації своїх потреб у матеріальних благах і досягненні престижу, він характеризується особливим становищем у соціальній системі суспільства, пов'язаного з певними очікуваннями, правами й обов'язками».

Соціально-професійний статус учителя С. Молчанов розглядає як місце та роль педагога в освітній системі [485, с. 116]. Учений також виділив таке поняття, як «соціальний статус педагога в освітній системі», під яким розуміє соціальну оцінку професійно-педагогічної кваліфікації в професійному середовищі, тобто місце, яке займає педагог як суб'єкт певної системи соціальних відносин у певному професійному середовищі [485, с. 117]. Аналізуючи соціально-професійний статус, дослідник робить висновок про те, що цей вид соціального статусу характеризує результати оцінювання щодо відповідності вимогам до професійно-педагогічної діяльності всередині освітньої системи, а також вимогам із боку соціальної системи [799, с. 109]. Отже, професійний статус учителя С. Молчанов розуміє як вид соціального статусу, який проявляється в освітній системі, що визначає місце вчителя в цій системі й системі суспільних відносин [485].

Розглядаючи зміст соціально-професійного статусу вчителя С. Молчанов [485] звертає увагу на те, що такий статус, професійно-педагогічну кваліфікацію та професійно-педагогічну компетентність слід розуміти як якісно-своєрідне поєднання здібностей, властивостей, ознак, параметрів, від яких залежить можливість досягнення успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.

Отже, дослідники (С. Андрєєв, С. Молчанов та ін.[25; 27; 26; 485]) розглядають соціально-професійний статус з точки зору соціального аспекту, а саме, як явище, що відбиває особливості професії працівника освіти, як представника групи професій соціальної сфери.

Соціально-професійний статус вміщує вивчення статусу професійної групи чи професії в соціумі, тобто визначає престиж професійної групи серед інших професій, вивчає рівень професійної кваліфікації в соціальній системі, тобто відображає, наскільки результат діяльності певної професійної групи має значення для соціальної системи. Професійний статус передбачає визначення рівня оволодіння людиною професійними знаннями, уміннями, навичками, а результат оволодіння ними залежить від особистісних здібностей людини.

У понятті «соціально-професійний статус» під професійним складником науковці розуміють рівень професійної кваліфікації в соціальній системі. Соціальний аспект поняття «соціально-професійний

статус» визначає важливість результату професійної діяльності для соціальної сфери.

В. Лебедева під професійним статусом учителя розуміє стан, положення, місце вчителя в суспільстві, що визначається специфічними для професійно педагогічної діяльності ролями, у яких відтворено обов'язки, права та норми, що пред'являють до вчителя як посередника між особистістю дитини й суспільством у процесі передавання соціального досвіду, накопиченого людством, а також внутрішня його впевненість у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому авторитет серед колег, учнів і їхніх батьків [410, с. 7].

Досить ємним, на наш погляд, є визначення професійного статусу вчителя, запропоноване О. Шепелевою, згідно з яким такий статус – це місце педагога в суспільстві, що визначається специфічними для педагогічної діяльності ролями, у яких відтворюються обов'язки, права та норми вчителя як посередника між особистістю дитини й суспільством у процесі передавання соціального досвіду, накопиченого людством, а також внутрішня співвіднесеність учителем своїх професійних якостей з вимогами суспільства, його впевненість у своїх професійних можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому позицію серед колег [848, с. 32]. Однак, у такому розумінні автор зосередив увагу на взаєминах, насамперед, учителя й учня, хоча в системі освіти можна виділити й інші підсистеми педагогічної взаємодії: «учитель – держава», «учитель – педагогічний колектив», «учитель – батьки учнів», «учитель – освітнє середовище школи».

Водночас, за нашим висновком, професійний статус учителя, відбиває результативність педагогічної діяльності у межах педагогічної системи. Професійний статус залежить не тільки від зовнішніх факторів, а й від внутрішніх психологічних особливостей. Тож можемо зробити висновок, що професійний статус особистості можна формувати та впливати на розвиток окремих якостей особистості залежно від виду професії.

Також вважаємо, що професійний статус учителя обумовлений особливими рисами педагогічного процесу, якому притаманні: двосторонній характер, активність, систематичність, спільна діяльність

учителя й учня, багатфакторність впливу, концентричність виховного впливу, довготривалість, віддаленість результату, варіативність наслідків виховного впливу, можливість досягнення мети лише за умови управління цим процесом [430, с. 31; 581; 216; 217].

Ураховуючи вищенаведені думки під **професійним статусом учителя** розуміємо *положення, яке займає вчитель (у соціумі, системі освіти, педагогічному колективі, освітньому середовищі навчального закладу, у якому він працює), що визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик – професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, – які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо.*

Виходячи із наведеного визначення, можна стверджувати, що професійний статус учителя – інтегроване системне утворення, який має складну *структуру*, до компонентів якої відносимо: *професіоналізм, престиж, авторитет, імідж, репутація.*

Проаналізуємо кожний з визначених компонентів досліджуваного феномену.

Одним із його головних складників професійного статусу вчителя є *професіоналізм.*

Термін «професіонал» було введено Дж. Міллерсоном у 1964 році. Він виділив групу професіоналів як соціальний пласт, якому притаманні такі характеристики: зайнятість на основі застосування навичок, що базуються на теоретичному знанні; спеціалізована освіта й навчання цих навичок; особлива компетентність, гарантована складеними іспитами; наявність певного кодексу поведінки, що забезпечує професійну ідентичність; виконання певних службових обов'язків на благо суспільства; приналежність до професійної асоціації [721, с. 248-248].

Професіоналізм є одним із критеріїв системи стратифікації суспільства, різновидом досягнутого статусу, у тому числі й соціально-професійного, який визначає позицію вчителя в системі суспільних відносин. Професіоналізм являє собою поліструктурний, багатоаспектний феномен, що включає соціально-культурний, психологічний і духовно-моральний компоненти та виходить за рамки

технологічного, операційного підходу до аналізу цього явища [821, с. 13]. Професійний статус є головним для фахівця й обумовлений професіоналізмом (іншими словами, рівнем професійної готовності) та посадою.

Зміст професіоналізму змінювався з розвитком суспільства: його предметне поле розширювалося відповідно до суспільного розвитку, ускладнення соціальної структури, створення нових умов для самореалізації людини в суспільстві. Ці процеси пов'язані з динамікою суспільних вимог до професії на основі науково-технічного, інтелектуального та соціального розвитку суспільства. Генезис і розвиток уявлень про професіоналізм були обумовлені також зміною ставлення до праці в різних суспільних системах [821].

С. Дружилов визначає професіоналізм як особливу властивість людей, які систематично, ефективно та надійно виконують складну діяльність у найрізноманітніших умовах; ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим у суспільстві стандартам та об'єктивним вимогам [224].

Під поняттям «професіоналізм» Ф. Зіятдинова розуміє сукупність обов'язків і характеристик: застосування навичок, що базуються на високоякісному та змістовному теоретичному знанні; спеціалізоване знання й навчання цих навичок; наявність особливої компетентності, що підтверджена систематично здійснюваними іспитами або тестами [292, с. 253].

В. Цвик [822] слушно зауважує, що професіоналізм – це вища характеристика професійного розвитку особистості, яка забезпечує її здатність до продуктивної творчої праці, відповідність знань, умінь, навичок, а також усієї ціннісної системи людини рівню суспільних очікувань від цієї професії, якості соціального та професійного середовища. Професіоналізм проявляється у здатності людини вибирати оптимальні й відповідні конкретній ситуації способи діяльності, він заснований на високій кваліфікації, майстерності особистості, а також визначається моральним цілепокладанням трудової діяльності.

В. Цвик виділяє такі основні характеристики професіоналізму: моральна імперативність; володіння певною сумою знань і вмінь, усією ціннісною системою людини, широким спектром особистісних

професійних якостей спеціаліста (навичок, умінь, знань, цінностей, ідеалів); відповідність рівню суспільних очікувань від цієї професії; вміння передбачати наслідки професійної діяльності, нести за них особисту відповідальність; здатність особистості забезпечити гармонію професійної діяльності та її моральної мотивації й оцінки, готовність до гідних учинків у будь-яких професійних ситуаціях; здатність до продуктивної творчої праці [822, с. 18].

Загалом погоджуємося з думкою В. Цвика, який стверджує, що професійний розвиток особистості пов'язаний з удосконаленням внутрішнього психологічного стану особистості, а також її соціальним і культурним розвитком [822].

За визначенням А. Маркової, професіоналом можна вважати вчителя, який [461]:

- успішно вирішує завдання навчання і виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт, випускника з бажаними якостями;
- особистісно прихильний до професії, мотивований до праці в ній, задоволений;
- досягає бажаних сьогодні суспільством результатів у розвитку особистості учнів;
- освоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній;
- прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває свою індивідуальність засобами професії;
- досягає вже сьогодні необхідного рівня професійних якостей, знань, умінь;
- має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації;
- відкритий для постійного професійного навчання, накопичення досвіду, в той же час збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого вкладу;
- соціально активний у суспільстві, ставить у ході громадських обговорень питання про потреби професії, її досягнення, разом з тим шукає резерви вирішення проблем всередині професії, не боїться потрапляти в умови конкуренції освітніх послуг;

- відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність.

Викладені вище критерії професіоналізму наближають, за словами А. Маркової, до опису узагальненої еталонної моделі сучасного вчителя-професіонала.

Професія вчителя багатофункціональна. До функцій професійної діяльності вчителя належать: *соціокультурна* (формування загальної культури особистості на основі засвоєння соціального та педагогічного досвіду, накопиченого людством); *інтелектуально-пізнавальна* (оволодіння загальними інтелектуальними і пізнавальними прийомами); *професійно-орієнтаційна* (занурення в засади професійно-педагогічної діяльності); *аксіологічна* (формування професійно-педагогічних цінностей); *психолого-педагогічна* (формування психолого-педагогічних знань і умінь, необхідних для організації педагогічної діяльності); *комунікативна* (оволодіння технологією спілкування у системах «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – батьки», «учитель – громадськість» тощо); *креативна* (формування творчого ставлення до професійно-педагогічної діяльності); *мотиваційна* (формування суспільно значущої, гуманістичної мотивації на професійно-педагогічну діяльність); *рефлексивна* (формування «Я-концепції» вчителя); *виховна* (формування якостей особистості, необхідних вчителю: контактності, педагогічної спостережливості, врівноваженості, емпатії, творчості); *розвивальна* (забезпечення особистісного зростання майбутнього вчителя); *дослідницька* (формування дослідницько-пошукових умінь майбутнього вчителя) [848, с. 36-38]. Успішність виконання вчителем зазначених функцій залежить від рівня його професіоналізму.

Становлення та розвиток професіоналізму особистості – це не тільки придбання конкретних знань і практичних навичок, а й формування необхідних для успішної трудової діяльності внутрішніх структур особистості, розвиток професійної самосвідомості в єдності всіх його компонентів: психологічного, гносеологічного, аксіологічного, емоційно-вольового. Отже, сучасне уявлення про професіоналізм передбачає певну структуру особистості, розвиток її професійно-значущих психологічних особливостей і якостей.

З іншого боку, професіоналізм характеризує і саму особистість та її соціальні можливості: здатність вибрати оптимальні та відповідні конкретній ситуації способи діяльності, високій рівень кваліфікації, майстерності, – а також визначає високі моральні цілі трудової діяльності [848]. О. Ярська-Смирнова та М. Ворона [873; 139; 140] відзначили такі характеристики професіоналізму вчителя: рівень методичної підготовки, уміння використовувати й застосовувати у викладанні сучасні технології, знання, навички й уміння, особистісні якості [848, с. 14].

Виходячи з наведених визначень, дійшли висновку, що професіоналізм як ступінь оволодіння людиною психологічною готовністю до професійної діяльності, внутрішня впевненість фахівця у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності забезпечує їй авторитет серед колег, учнів і їхніх батьків, громадськості.

Становлення професіоналізму вчителя здійснюється в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, яка складається з професійної освіти, професійного виховання, професійного самовиховання.

Отже, професіоналізм – це ступінь оволодіння людиною майстерністю професійної діяльності, що неможливо без оволодіння широким спектром особистісних професійних якостей спеціаліста (знань, умінь, навичок, цінностей, ідеалів), високим рівнем культури, моральними нормами, емоційними цінностями, розвитком здатності до продуктивної, творчої праці. Професіоналізм людини можна свідомо формувати. Зміст професіоналізму змінюється в історичних межах.

Професіоналізм тісно пов'язаний з такими поняттями, як *компетентність*, *компетенція*. Слово «компетентність» походить від терміну «компетентний» (від лат. *competens*). Воно введено в науковий обіг Н. Хомським і позначало властиві людині здатності до виконання будь-якої діяльності [817, с. 1]. У широкому розумінні професійна компетентність вміщує такі характеристики, як: уміння планувати, організаційні вміння, уміння забезпечити контроль й оцінювання, аналітичні вміння, дослідницькі вміння, професійно-комунікативні вміння, психолого-педагогічну компетенцію, філологічну компетенцію, особистісні характеристики [817, с. 1]. Уважаємо, що зазначені

компоненти можна віднести загалом до професійної компетенції учителів.

У науковій літературі поряд із поняттям «компетентність» застосовують термін «компетенція». Проте вчені їх суть тлумачать неоднозначно.

Погоджуємося з позицією тих учених, які в широкому сенсі розуміють суть поняття «компетенція» як «підтверджене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи та представниками не тільки конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп» [817, с. 1].

Водночас, на нашу думку, є прийнятною думка тих учених, які компетенцію розглядають як здатність, необхідну для виконання будь-якої діяльності, а компетентність виступає змістовим проявом цієї здатності у вигляді знань, умінь, навичок, здобутих у процесі навчання. Професійна компетентність визначає обсяг компетенцій особистості як сукупність повноважень у професійній сфері.

З огляду на вищезазначене, у педагогічному аспекті професійний статус учителя можна розглядати як розвиток фахівця, який визначається рівнем оволодіння ним компетентностями як сукупностями компетенцій у професійній сфері.

За нашим переконанням, такі поняття, як професіоналізм, компетентність неможливо розглядати поза *професійно-педагогічною етикою*. Професійна етика як кодекс поведінки людини певної професії спрямований на забезпечення морального характеру тих взаємин між людьми, які впливають з їхньої професійної діяльності [491, с. 239]. Також професіональний статус учителя необхідно розглядати в межах педагогічної деонтології, яка визначає обов'язки педагога (професійні, моральні), його відповідальність, визначаючи поведінку педагога в професійній діяльності.

Професійний статус тісно пов'язаний із *престижем*, який виступає одним із показників статусу професії. Термін «престиж» почали використовувати у США приблизно з 1920 року в межах дослідження професійної нерівності як критерій статусу професії серед показників соціальної стратифікації [667, с. 239].

Престиж (від франц. *prestige*, початкове значення – чарівність; від лат. *praestigium* – ілюзія, обман почуттів) означає авторитет; повагу, якою в громадській думці користується та чи інша професія, посада, рід занять; довіру, вплив, міру визнання суспільством заслуг індивіда; результат співвіднесення соціально значущих характеристик суб'єкта зі шкалою цінностей, що склалася в цій спільності [80, с. 535; 369, с. 138].

Показниками престижу, залежно від пріоритетних цінностей суспільства, можуть виступати великий рахунок у банку, місце проживання в «аристократичному» районі, марка автомашини, згадка у світській хроніці тощо, або соціально ціннісні характеристики особистості: високі моральні якості, активна участь і досягнення в суспільно-корисній діяльності [373, с. 257].

Отже, суть поняття «престиж» розуміємо як ступінь визнання заслуг індивіда в суспільстві або певній соціальній групі. Престиж залежить від системи норм, цінностей, прийнятих у суспільстві чи певній соціальній групі. При цьому слід зазначити, що поняття норми та цінності нетотожні: норми – це правила, вимоги, побажання й очікування відповідної (схваленої суспільством) поведінки [369, с. 79], цінності – поняття, пов'язане з дихотомічним визначенням добра та зла, правильного та неправильного, того, що має або не має бути [369, с. 81].

Учені виділяють дві групи норм. До першої групи належать норми, які виникають у малих групах (сім'ї, молодіжні об'єднання, спортивні команди тощо); другу групу становлять норми, які існують у великих групах чи суспільстві загалом. До них належать звичаї, традиції, манери, закони, етикет, манера поведінки. Усі соціальні норми за їх порушення мають різний рівень покарання: від несхвалення до смертельної кари [367, с. 80].

З іншого боку, норми – це ще й обов'язки однієї людини перед іншою, що формують ставлення людей у групі. Норми вміщують у собі й очікування: від дотримання певної норми людиною оточуючі люди очікують певної поведінки. А. Кравченко наголошує, що саме норми формують соціальну взаємодію суб'єктів у групі, які вміщують мотиви, цілі, спрямованість дій суб'єктів, саму дію, очікування, оцінку та засоби [367, с. 80]. Отже, норми впливають на стандарти поведінки, вони обумовлюють дотримання обов'язків і правил, а також очікування

оточуючих від конкретної людини. Дотримання норм людиною, виправдання очікуваної поведінки згідно з нормами підвищує статус людини, а невиконання норм, обман очікування в поведінці людини є причиною зниження статусу людини в соціумі [367, с. 81]. Норми вказують на цінності групи та є складовою частиною престижу.

Л. Уорнер, який одним із перших використав поняття «професійний престиж», зазначив, що професійний престиж визначається системою цінностей у суспільстві та сприймається у світі функціональної важливості різних професій [667, с. 239].

Варто підкреслити, що престиж є суб'єктивним показником у системі стратифікації суспільства. Усі професії, заняття й посади можна розподілити за ознакою професійного престижу, який визначають досить приблизно, оскільки базуються при цьому на вивченні громадської думки. На такій основі порівнюють різні професії, аналізують статистику, у результаті чого отримують точну шкалу престижу, яка вимірюється рангом [367, с. 138]. Престиж і ранг найчастіше знаходяться в прямій залежності один від одного. Людина, яка має престижну роботу, буде швидше за все мати високий сімейний ранг, оскільки буде мати матеріальний добробут сім'ї, але ця людина необов'язково матиме високий ранг серед друзів, співпрацівників.

Отже, професійний статус впливає на людину через престиж як показник статусу. Маючи певний професійний статус, який виражається в престижі, члени соціуму відповідним чином ставляться до людини, і, навпаки, людина, усвідомлюючи свій професійний статус, певним чином будує свої взаємини із соціумом.

У процесі дослідження дійшли висновку, що професійний статус тісно пов'язаний з такими феноменами, як *імідж* та *репутація*, які є важливими складниками професійного статусу вчителя.

Питання іміджу досліджували такі науковці, як: М. Варданян, С. Горін, А. Мармаза, Г. Марченко [182; 183; 465; 467; 37; 84; 88; 89; 94; 246; 331; 858; 591; 601; 830; 850]. та інших учених. Вивченню репутації вчителя присвячені роботи: С. Горіна, С. Сергєєва та інших дослідників. До авторитета вчителя звертались: Ш. Амонашвілі М. Кондратєв, Б. Ліхачев, А. Макаренко, В. Сухомлинський [22; 23; 24; 438-449; 737-747].

Праці вказаних учених присвячені вивченню окремих аспектів понять, але не розглядаються в контексті професійного статусу вчителя.

Термін «імідж» майже не зустрічаємо в словниках до початку 90-их років минулого століття. До того цей термін використовували в комерції, рекламуючи продукцію фірми тощо, під цим терміном розуміли помилково створений образ [680, с. 132].

Імідж (від англ. image – образ) – це сукупність уявлення суспільства про те, яким повинен бути індивід у відповідності зі своїм статусом [80]. Сьогодні термін “імідж” є полідисциплінарним, він використовується у філософії та соціології (Е. Гоффман, Т. Климов, І. Федоров та ін. [340; 341; 795]), психології (А. Калюжний, І. Кріскунова, В. Маценко та ін. [320]), педагогіці (А. Бусигіна, А. Череднякова та ін. [92; 830]), тому єдиного тлумачення поняття «імідж» немає.

У довідково-енциклопедичній літературі [766, с. 250; 766, с. 264; 795, с. 3] імідж тлумачиться як: сукупність певних якостей, які люди асоціюють з певною індивідуальністю, та наявністю лідерських якостей; уявлення про людину, яке засновано на його зовнішньому вигляді, навичках, манері говорити, менталітеті, вчинках.

Також учені розглядають це поняття як: 1) уявлення, думку, образ, що склався в суспільстві про певний об'єкт [564, с. 120]; 2) цілеспрямоване формування образу (предмета, явища, особи), який має емоційно-психологічний вплив з метою реклами чи популяризації (Н. Бунимович, Г. Жаркова, Г. Корнілова, А. Кравченко, І. Васюкова, Н. Панова [373, с. 187; 680, с. 189; 118, с. 210; 560, с. 132]); 3) уявлення про будь-який внутрішній чи індивідуальний стиль, зовнішній вигляд або враження чи думку про особу, колектив, яку складають зацікавлені особи (Н. Шведова, Г. Складєвська).

Отже, суть поняття іміджу тлумачиться досить широко і співвідноситься з такими категоріями, як «натура», «манера», «маска», «авторитет», «престиж», «статус».

Соціологи В. Добренєкова, І. Слепенкова імідж визначають як «образ, зображення; реальний чи уявний образ, стиль ділової людини, ставлення до неї на основі її популярності й успіху, довіри та симпатії людей» [564, с. 61]. П. Павленюк «імідж» тлумачить як «образ, зображення, реальний чи уявний вигляд, ставлення до них на основі

їхньої популярності й успіху, довіри та симпатії людей». Він стверджує, що «імідж» зазвичай асоціюють із поняттям престижу [543, с. 103].

Дещо більш розширено, на наш погляд, визначають це поняття В. Россоха та О. Шапар [513], які розглядаючи поняття в психологічному аспекті, підкреслюють можливість застосування категорії «імідж» не тільки щодо людини, а й щодо продукту праці, виготовленого для обміну, продажу, тобто товару, а також відносно основного роду занять, тобто професії. Учені категорію «імідж» трактують як «складений у масовій свідомості емоційно забарвлений образ кого або чого-небудь, який має характер стереотипу» [513, с. 161].

А. Анцупов, А. Шипілов пропонують розуміти під іміджем «стереотипізований образ конкретного об'єкта, що існує в масовій свідомості» [36, с. 118]. Відомий педагог Б. Бім-Бад підкреслює, що імідж – це «цілеспрямовано сформований образ (якої-небудь особи, явища, предмета), покликаний емоційно та психологічно впливати на будь-кого з метою популяризації, реклами тощо» [558, с. 103].

В основі іміджу знаходиться формальна система ролей, які людина виконує у своєму житті, доповнює рисами характеру, інтелектуальними особливостями, зовнішніми даними, одягом. Отже, імідж формується як на основі реальної поведінки індивіда, так і під впливом оцінок і думок інших людей.

У педагогіці проблема іміджу розроблена досить слабо. За даною тематикою здійснено декілька дисертаційних досліджень (М. Апраксіна, М. Варданян, Л. Попова, А. Череднякова) та опубліковано незначну кількість наукових публікацій (А. Бусигіна, Ю. Косякін та інші). При цьому слід зазначити, що вказані праці присвячені переважно вивченню іміджу викладача професійної школи.

На підставі аналізу наукових праць учених-педагогів, присвячених іміджу (М. Апраксіна, А. Бусигіна, М. Варданян, Ю. Косякіна, Л. Попова, А. Череднякова [182; 183; 465; 467; 37; 84; 88; 89; 94; 246; 331; 858; 591; 601; 830; 850]), з'ясовано, що дослідники трактують імідж, передусім, як створення візуально-аудіального враження про особистості або «образ у собі», призначений для оточуючих (М. Апраксіна [37, с. 19], Л. Попова [591, с. 19]). Такий підхід до розкриття суті зазначеного поняття, на наш погляд, є обмеженим, оскільки в такому разі виокремлено лише один із

компонентів у структурі іміджу та бракує таких компонентів, як стиль поведінки і внутрішня філософія (система цінностей) особистості.

Як «цілеспрямовано створюваний символічний образ суб'єкта, що виявляється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії» тлумачить імідж А. Череднякова [830, с. 26]. У такому формулюванні також спостерігаємо односторонність у визначенні суті іміджу, оскільки автор говорить лише про суб'єкт-суб'єктні взаємини, а внутрішня складова іміджу (характер, темперамент, спілкування тощо), яка проявляється в усіх діях і взаєминах особистості, у тому числі і в разі суб'єкт-об'єктного контакту, не розглядається. Співзвучною до підходу А. Череднякової є позиція Ю. Косякіна, який визначає імідж як «стиль і форму поведінки людини, причому переважно зовнішню сторону поведінки в суспільстві» [366, с. 69].

Уважаємо слушною позицію М. Варданян, яка розглядає імідж як «образ, уявлення про людину, що складається як у її свідомості, так і у свідомості взаємодіючих з нею людей, що знаходить конкретний зовнішній прояв у фізичному вигляді, мовленні, виразності рухів, міміці, естетизації її оформлення (в одязі, макіяжі та інших атрибутах зовнішності), а також у предметно-просторовому середовищі, в якому відбувається життєдіяльність цієї людини» [94, с. 35]. Отже, імідж педагога дослідниця визначає ще і як образ-уявлення системи його внутрішнього, зовнішнього та процесуального компонентів. При цьому імідж педагога – це, передусім, образ, але це цілеспрямовано сформований образ.

До переваг такого підходу відносимо те, що автор робить акцент на двосторонньому впливові іміджу як на аудиторію, так і на саму особистість через самовідчуття й результати діяльності як професіонала.

Досить ємне визначення іміджу, на наш погляд, надають С. Сергєєва та А. Назаренко: «Імідж педагога – це комплексна характеристика, що відображає діапазон цілеспрямовано або стихійно, свідомо або не усвідомлено створеного образу, що включає в себе систему взаємопов'язаних внутрішніх (знання, уміння, система цінностей тощо), зовнішніх (візуальна привабливість, гармонійність, манера поведінки тощо) і процесуального (стиль поведінки, самопрезентація тощо) компонентів, які обумовлені особливостями особистої та професійної діяльності [680, с. 138].

Із точки зору педагогічної кваліфікації термін «імідж» розглядає А. Бусигін, який стверджує, що імідж є «образом, формування якого обумовлено наявністю явно виражених якостей викладача, легко діагностується оточуючими під час першого контакту, відповідно до очікувань аудиторії, що є прологом до формування авторитету» [92, с. 138]. Важливо, що автор наголошує на можливості формування іміджу як образа, а також пов'язує імідж із авторитетом.

Часто на розуміння іміджу вчителя впливає стереотипізація, яка полягає в здатності людей та вчителів зашифровувати інформацію, наділяючи останніх певними ролями та порівнюючи конкретного вчителя з ідеалом, прийнятим у суспільстві.

У масовій свідомості громадськості імідж осіб певної професії, тому числі і вчителя, формується через уявлення за допомогою системи зв'язків з громадськістю: публіситі, реклами, пропаганди, засобів масової інформації тощо.

Імідж можливо свідомо формувати через цілеспрямовану діяльність яка вміщує самопізнання, самовираження, самовдосконалення в особистісному та професійному аспектах. Управління процесом створення іміджу здійснюється через цикл послідовних видів діяльності: аналіз власного іміджу та формулювання проблемного поля, цілепокладання, прийняття іміджевого рішення, моделювання іміджу, корекцію та моніторинг сприйняття оновленого образу [465]. Важливим для побудови іміджу є емоційне сприйняття оточуючих вчителя, а також емоційний вплив вчителя на них. Залежно від емоційного впливу виділяють негативний та позитивний емоційний імідж.

Імідж учителя – це перш за все внутрішнє «Я», яке повинно відповідати образу професії. Імідж є способом особистісної та професійної самопрезентації вчителя, він є засобом управління увагою учнів, людей. Він відображає внутрішню сутність вчителя, що транслюється зовні, тобто це публічне “Я” вчителя яке складається з пізнання себе, емоційної оцінки себе, поведінкового ставлення до себе. Позитивний імідж учителя базується на володінні вчителя моральністю та позитивних загальнолюдських якостях. У той час як негативний емоційний імідж викликають такі якості особистості, як: заздрість, презирство, зневага, страх [465, с. 268].

Поняття «престиж», «авторитет», «імідж», тісно взаємопов'язані і фокусуються в понятті «репутація вчителя».

Репутація – це спільна думка про якості, достоїнства, недоліки особистості, яка складається з асоціацій, образів у різних осіб. Вона цілком визначається минулим, а не теперішній чи майбутнім [795, с. 73]. Згідно з соціологічним підходом до розуміння вказаного поняття репутація репрезентує інституційний престиж і описує стратифікацію в межах соціальної системи організацій чи галузей.

Згідно з таким підходом, репутація є показником легітимності: вона уособлює відповідність нормам і очікуванням у інституційному полі.

В основі професійної репутації вчителя є його поведінка по відношенню до учнів, колег, адміністрації тощо. Вміння вирішувати педагогічні ситуації які виникають в сфері професійної діяльності та спілкуванні. Вона залежить від дій, слів, вміння враховувати інтереси не лише власні а й інших людей. Репутація вчителя формується роками, а втратити її можливо швидко наприклад: вчасно не вирішити питання, не витримавши обіцянки, вчасно не виконавши завдання; проявом неповаги до співбесідника тощо. Отже, *репутація вчителя* як сформована в суспільстві думка щодо гідності та недоліків певного вчителя [602, с. 213] залежить від спілкування з батьками, друзями, колегами, від дій та вчинків, які відображаються в поведінці вчителя.

Уважаємо, що професійний статус учителя знаходиться в прямій кореляційній залежності від репутації вчителя: чим вище репутація вчителя тим вище професійний статус. У свою чергу, репутація прямо пропорційно взаємопов'язана з *авторитетом учителя*, який представляє собою високо ціновані якості, якими оточуючи наділяють викладача та детермінують їх покору без переконань або покарань [602, с. 214].

Авторитет учителя серед колег, учнів може зростати та зменшуватись залежно від його дій, особистісних якостей, стиля поведінки, але й може базуватись на формальному положенні вчителя.

С. Резник та О. Вдовіна зазначають, що істинний авторитет учителя представляє собою заслужену повагу, яка базується на таких складових, як: знання, попит, розум, довіра, вимогливість турбота, високі особистісні якості, креативність, лідерський потенціал, стійкий

пізнавальний інтерес, багатий емоційний досвід, почуття власної гідності [602, с. 214; 369, с.267].

Авторитет формується завдяки якості професійної діяльності вчителя, яка зумовлюється його інтелектуальними та загальнолюдськими якостям. Відмінною рисою формування авторитету є вплив зовнішніх факторів: ЗМІ, батьків, літературних джерел, державних проектів установ, шкільні заходи тощо [27].

Уважаємо, що поняття авторитет, репутація та імідж включають один одне, є невід'ємними складовими один одного. Водночас імідж і репутація мають різний вплив на формування професійного статусу: імідж спрямований лише на представлення себе, управління враженням через власний облік який можна формувати; тоді як репутація спрямована більше на оточуючих: учнів, колег, батьків, та пов'язана з результатами діяльності, досягненнями в минулому тобто її слід заслужити. Імідж спрямований на те, щоб викликати певне ставлення.

Репутація сама по собі вже є певним ставленням, оцінкою вчителя суб'єктами педагогічного процесу, іншими людьми. Імідж спрямований на створення образу-уявлення про суб'єкта, його відмінностях від інших; на майбутній контакт. Репутація, створюючи певні напрями «домислювання», певні умови майбутньої взаємодії, тісно взаємопов'язана з роботою уяви. Імідж необов'язково змінюється при зміні репутації, але приймається певною аудиторією, а тому певною мірою залежить від неї. Репутація виступає оцінкою дій конкретного суб'єкту; обумовлює майбутні стосунки, виходячи вже з минулого досвіду; має чітко визначений характер ставлення до особистості: позитивно, негативно чи нейтрально; існує незалежно від аудиторії.

Імідж, репутація і авторитет у процесі сприйняття особи оточуючими зумовлюються співставленням з їхніми очікуваннями, з певними сформованими ідеалами (стереотипами), а вони у кожної людини власні. Крім того, певні елементи «іміджу», «репутації», «авторитету» набувають значущості в залежності від конкретних обставин та ранжуються оточуючими відповідно до цих обставин, тому і сприйняття та взаємовідносини між особами носять особистісний характер. Усі зазначенні особливості притаманні всім учасникам педагогічного процесу та реалізуються у взаєминах «учитель – учень»;

«учитель – батьки», «учитель – учитель», «учитель – адміністрація» тощо.

Т. Федорів [795] вважає, що імідж є найбільш комплексним поняттям, таким, що включає репутацію та авторитет як невід’ємні складові, з чим не можемо погодитися. Розуміючи процес формування іміджу як один з інструментів репутаційного менеджменту, слід наголосити, що зазначені поняття мають різну «питому вагу» у структурі професійного статусу, по-різному впливають на його формування. Імідж спрямований на управління враженнями, репутація та авторитет пов’язана з повагою, престижем, достовірністю, довірою людині. На нашу думку, під час формування професійного статусу вчителя, найбільш вагомим фактором виступає авторитет, але його створення неможливо без іміджу, як і створення репутації неможливо без авторитету та іміджу. Імідж виступає засобом створення репутації та авторитету, але він не завжди знаходиться в прямій залежності від них. Також слід зазначити, що отримання певної репутації вчителем – процес триваліший на відміну від створення іміджу. Крім того, імідж можна легко змінювати на відміну від репутації.

Сьогодні в системі професійного та післядипломної освіти педагогів приділяється достатньо уваги підвищенню кваліфікації вчителя, але при цьому недостатньо враховується значущість іміджу педагога, який поєднує в собі зовнішню привабливість, хороші манери, володіння адекватною самооцінкою і розвиненою «Я-концепцією».

Один із шляхів підвищення професійного статусу є формування власного статусного образу-іміджу, що передбачає оволодіння вчителем системою уявлень про людину, стиль та форму її поведінки. Для створення умов позитивного сприйняття вчителя всіма суб’єктами виховного процесу, створення між ними атмосфери партнерства необхідно забезпечити їх знаннями з створення позитивного образу вчителя. Слід наголосити, що репутація вчителя в суспільстві та окремого вчителя в певному колективі значною мірою залежить від збігу очікувань оточуючих та якості виконання повсякденних функцій вчителя.

Отже, усі компоненти структури професійного статусу – професіоналізм, імідж, престиж, репутація, авторитет – тісно взаємопов’язані один з одним.

Отже, термін «статус» має досить різноманітні визначення в різних науках. Статус людини не існує без соціуму й тісно пов'язаний із правами, обов'язками та привілеями. Він визначає положення людини в соціуму, яке зумовлюються певною сукупністю зовнішніх і внутрішніх ознак (якостей), впливаючи на сприйняття людиною самої себе та характеризують ставлення соціуму до цієї людини. Статус людини – багатофакторне поняття, саме тому його можна вивчати з різних боків, залежно від того, які критерії покладено в основу дослідження.

Отже, професійний статус учителя є видом соціального статусу. З'ясовано, що в наукових дослідженнях сучасних учених професійний статус розглядається як:

- критерій соціального розшарування суспільства який лежить в основі стратифікації, та залежить від доходу (власність), влади (положення в системі управління), престижу (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіти;

- місце особистості в професійній структурі, що визначає рівень її економічного положення, а також оцінку й самооцінку ролі, яку відіграє ця соціально-професійна група в системі професійних відносин, та залежить від рівня кваліфікації та майстерності, професійної самосвідомості, визнанням у професійному середовищі;

- особливе становище у соціальній системі суспільства, пов'язаного з певними очікуваннями, правами й обов'язками, залежить від репутації, престижу, авторитету особистості;

- якісно-своєрідне поєднання здібностей (властивостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності, визначається професійно-педагогічною кваліфікацією та професійно-педагогічна компетентністю, залежить від особистісних здібностей людини.

У дослідженні професійний статус учителя розглядаємо як положення, яке займає педагог у суспільстві (педагогічному колективі, освітньому середовищі навчального закладу). Професійний статус учителя визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, який, у свою чергу, забезпечується зовнішнім проявом внутрішніх характеристик (професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою тощо).

Компонентами професійного статусу є професіоналізм, престиж, імідж, повага, авторитет. Професійний статус учителя визначають професійні знання, вміння та навички: методологічні, теоретичні, методичні й технологічні (змістовно-процесуальний аспект); ціннісні орієнтації, потреби і мотиви професійного вибору, професійна спрямованість (аксіологічний аспект); професійна готовність до педагогічної діяльності; педагогічна майстерність і кваліфікація.

Професійний статус починає формуватися з того моменту як людина обрала для себе професію, вступила до навчального закладу. Формування професійного статусу – цілеспрямований безперервний процес, який характеризується відкритістю, багатоаспектністю, багаторівневістю і поліфункціональністю.

1.2. Факторно-критеріальна характеристика професійного статусу вчителя

Професійний статус вчителя формується разом із професійним становленням і розвитком особистості, що відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. При цьому професійний статус учителя, як було зазначено в попередньому розділі, починає формуватися ще в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Уточнюючи особливості зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості, М. Дуранов, В. Жернов, О. Лешер, Н. Зелепукіна [226; 227; 280;] виділяють соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, психологічні й біофізичні фактори.

До соціальних факторів відносять суспільний і державний лад, громадські організації, сім'ю, вимоги суспільства до особистості. Серед соціально-педагогічних факторів виокремлюють такі: типи навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді навчального характеру, вимоги до учнів. Педагогічні фактори вміщують систему виховання й навчання, цілі педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, вихованням. Психолого-педагогічні фактори передбачають взаємодію учнів з учителями, спілкування, процес виховання й самовиховання, пізнавальну та трудову діяльність. Під психологічними факторами мають на увазі самовиховання, самонавчання,

самопізнання, установки, потреби, світогляд, спрямованість особистості. Біофізичні фактори включають спадковість, схильності, здібності учнів.

На основі зазначених факторів О. Шепелева [848] виділяє зовнішні та внутрішні фактори формування професійного статусу майбутнього вчителя, які, як зазначає авторка, тісно між собою пов'язані, доповнюючи один одного. При цьому зовнішні фактори сприяють формуванню внутрішніх, а внутрішні фактори посилюють вплив зовнішніх. Під зовнішніми факторами дослідниця розуміє суспільний і державний лад, систему вимог до формування майбутнього вчителя; тип професійного навчального закладу, традиції та рівень вимог, які він пред'являє до формування професіоналізму вчителя; систему взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його підготовки у виші, з учителями й учнями шкіл, де майбутній учитель буде проходити практику; специфіку виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі до його вступу до вишу.

До внутрішніх факторів дослідниця відносить: професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя, його потреби, мотиви, установки, світогляд, специфіку його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією [848, с. 45-46]. Оскільки «професійний статус учителя визначає і внутрішній стан особистості, її впевненість у своїх можливостях, позиція серед колег, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, то, як підкреслює О. Шепелева, слід розглядати його і як особистісну цінність» [848, с. 29].

Вивчаючи професійну соціалізацію молодих учителів, О. Самойлова [669] виділила три групи соціальних факторів, які впливають на професійну соціалізацію молодих фахівців: макрофактори, мезофактори, мікрофактори. До макрофакторів освітнього середовища дослідниця віднесла суспільний престиж педагогічної професії та соціальну політику держави по відношенню до системи освіти; до мезофакторів професійного середовища – стан інституту професійної освіти; до мікрофакторів професійного середовища – ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі.

Як доведено в дослідженні І. Елліс [233], на формування образу вчителя в суспільстві, а отже, і на його статус, значною мірою впливають ЗМІ, кінематограф, художня література. Залежно від того,

яким чином відбивається образ вчителя у ЗМІ та мистецьких творах (висвітлення таких типів учителя, як «учитель-професіонал», «учитель-інтелігент», «учитель-друг», «учитель-мислитель» або акцентування негативних явищ у професійній діяльності вчителя), престижність педагогічної професії може зростати або знижуватись.

В. Лебедєва [410], спираючись на дослідження вчених (Н. Зелепукіної, О. Шепелєвої та інших науковців) дійшла висновку, що характеризувати професійний статус учителя, доцільно на трьох рівнях:

1) на макрорівні, тобто соціальному рівні – фіксується ступінь співвіднесеності оцінки професійно-педагогічної кваліфікації педагога з оцінкою соціальної значущості продуктів, створених у процесі його діяльності;

2) на макрорівні, тобто рівні освітньої системи – оцінюється мірою співвіднесеності оцінок продуктів професійної діяльності з боку різних соціально-професійних статусних позицій (колеги, керівники, підлеглі) усередині освітньої системи з певними вимірниками (стандартизованими, консенсуально сформованими уявленнями про ці продукти);

3) на рівні «Я-концепція» – міра самооцінки, рефлексії співвіднесеності внутрішнього усвідомлення своїх професійних якостей учителем із соціальними вимогами, нормами; з вимогами, що висуває до нього освітня система, згідно з якою і формується цей професійний статус [848, с. 33].

Визначаючи соціально-економічні фактори, які впливають на трансформацію соціально-професійного статусу, А. Філіппов [802] диференціює їх також за трьома рівнями: макрорівнем, мікрорівнем та особистісним рівнем. На макрорівні вчений виділив такі фактори: процеси модернізації суспільства, зміни інституційної структури й соціальних відносин у суспільстві загалом. На мікрорівні діють фактори, що відображають специфіку безпосереднього середовища відтворення соціального статусу вчителя (тип соціального оточення індивіда, його соціальні мережі: сім'я, близькі родичі, друзі, колеги по роботі). На особистісному рівні трансформація соціально-професійного статусу пов'язана зі зміною ціннісної свідомості особистості та зміною мотивації. Зведені дані наведено в таблиці 1.2.

Підходи до класифікації факторів, що впливають на формування професійного статусу вчителя

| Фактори | Автори |
|---|---|
| 1 | 2 |
| <p>Соціальні (суспільний і державний лад, громадські організації, сім'я, вимоги суспільства до особистості).</p> <p>Соціально-педагогічні (типи навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді навчального характеру, вимоги до учнів).</p> <p>Психологічні (установки, потреби, світогляд, спрямованість особистості).</p> <p>Педагогічні (система виховання й навчання, цілі педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, вихованням, самовиховання, самонавчання, самопізнання,).</p> <p>Біофізичні (спадковість, схильності, здібності учнів)</p> | М. Дуранов, В. Жернов, Н. Зелепукіна, О. Лешер |
| <p>Зовнішні: суспільний і державний лад і система вимог до формування майбутнього вчителя; тип професійного навчального закладу, традиції та рівень вимог, які він пред'являє до формування професіоналізму майбутнього вчителя; система взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його підготовки у виші, з учителями й учнями шкіл, де майбутній учитель буде проходити практику; специфіку виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі до його вступу до вишу.</p> <p>Внутрішні: професійна спрямованість особистості майбутнього вчителя, його потреби, мотиви, установки, світогляд, специфіка його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією</p> | О. Шепелева |
| <p>Фактори макрорівня: процеси модернізації суспільства, зміни інституційної структури й соціальних відносин у суспільстві загалом.</p> <p>Фактори макрорівня: тип соціального оточення індивіда, його соціальні мережі: сім'я, близькі родичі, друзі, колеги по роботі).</p> <p>Фактори особистісного рівня: трансформація соціально-професійного статусу, пов'язана зі зміною ціннісної свідомості особистості та зміною мотивації</p> | А. Філіппов |
| <p>Макрофактори: суспільний престиж педагогічної професії та соціальна політика держави по відношенню до системи освіти.</p> <p>Мезофактори: стан інституту професійної освіти.</p> <p>Мікрофактори: ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі</p> | О. Самойлова |

Продовження таблиці 1.2

| 1 | 2 |
|--|---------------|
| <p>На макрорівні – як соціальне явище у вигляді індивідуалізованих норм, правил, обов’язків школяра, тобто як набір соціальних характеристик.</p> <p>На мікрорівні – як оцінка значущими особами (батьками, вчителями, однокласниками й ін.) здібностей, результатів навчальної діяльності, глибини знань, широти кругозору, комунікабельності й інших якостей.</p> <p>На рівні Я-концепції – як самооцінка своїх здібностей до навчання, усвідомлення особою мотивів навчання, цілей і цінностей пізнавальної діяльності, що визначає її рівень домагань, прагнення підвищити свій освітній рівень</p> | Н. Зелепукіна |
| <p>Рівень Я-концепції: залежить від міри самооцінки, рефлексії співвіднесеності внутрішнього усвідомлення своїх професійних якостей учителем із соціальними вимогами, нормами; з вимогами, що висуває до нього освітня система, згідно з якою і формується цей професійний статус</p> | |
| <p>Макрорівень (соціальний рівень): фіксують мірою співвіднесеності оцінки професійно-педагогічної кваліфікації педагога з оцінкою соціальної значущості продуктів, створених під час його діяльності.</p> <p>Макрорівень (рівень освітньої системи): фіксують мірою співвіднесеності оцінок продуктів професійної діяльності з боку різних соціально-професійних статусних позицій (колеги, керівники, підлеглі) усередині освітньої системи з певними вимірниками (стандартизованими, консенсуально сформованими уявленнями про ці продукти).</p> | В. Лебедева |

Ураховуючи результати досліджень учених щодо соціального, соціально-професійного і професійного статусу вчителя та факторів професійного розвитку особистості (див. табл. 1.2), усі фактори розвитку професійного статусу вчителя, на наш погляд, доцільно поділити на дві групи – зовнішні та внутрішні, які також диференціюємо за трирівневою градацією:

- *на макрорівні* – освітня політика держави; суспільний престиж педагогічної професії; система вимог індивідуалізованих норм, правил, обов’язків до вчителя (набір соціальних характеристик учителя);

висвітлення образу вчителя у ЗМІ, різних видах мистецтва (передусім, література, кіно);

- *на мікрорівні* – базовий професійно-освітній рівень (тип вишу, який закінчив учитель; традиції та рівень вимог, які пред'являє ВНЗ до формування професіоналізму майбутнього вчителя; рівень професійної підготовки, отриманий у виші); специфіка безпосереднього середовища відтворення соціального статусу вчителя (тип соціального оточення індивіда, його соціальні мережі: сім'я, близькі родичі, друзі, колеги по роботі);

- *на рівні професійної Я-концепції* – професійна спрямованість особистості вчителя, ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі; потреби педагога, його мотиви, установки, світогляд, специфіка його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією; глибина знань, широта кругозору, комунікабельність та інші якості вчителя; самооцінка своїх педагогічних здібностей, активність у пізнавальній діяльності, що визначає його рівень домагань, прагнення підвищити свій освітній рівень; ставлення педагога до своєї діяльності; рівень компетентності, психологічної та педагогічної ерудованості, розуміння вимог, які пред'являють до нього держава й суспільство, бачення мети своєї діяльності, знання шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики навчання й виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технологій їх застосування, володіння педагогічною майстерністю.

Рівень професіоналізму вчителя визначають за результатами професійної діяльності, які можна назвати продуктами цієї діяльності. С. Молчанов запропонував таку класифікацію продуктів професійно-педагогічної діяльності [313, с. 90]:

- за основною сферою створення: а) продукти, створені переважно в соціальній сфері; б) продукти, створені переважно в професійній (освітній) сфері;

- за сферою потреб: а) продукти, що мають значення й переважно необхідні в соціальній сфері; б) продукти, що мають значення й переважно затребувані в освітній сфері.

Результат праці вчителя складається з різних сфер його діяльності (табл. 1.3), результат кожної з яких впливає на розвиток і формування професійного статусу вчителя.

Таблиця 1.3

**Види діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу
(ЗНЗ)**

| № з/п | Види діяльності | Зміст діяльності |
|----------|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Здійснення (організація) навчального процесу | Проведення уроків, практичних занять. Керівництво написанням доповідей, рефератів. Консультування учнів. Перевірка контрольних робіт. Проведення іспитів. Тестування знань учнів. Керівництво факультативами. Підготовка до участі в олімпіадах, МАН, турнірах |
| 2. | Методична робота та підвищення кваліфікації | Вивчення робочих навчальних програм. Підготовка до уроків. Підготовка навчальних посібників, методичних розробок, практичних занять тощо. Редагування навчально-методичних матеріалів. Доповіді на навчально-методичних конференціях, нарадах. Розробляння й упровадження нових технологій, методів, прийомів навчання. Участь в організації семінарів. Участь у роботі науково-методичних рад. Відвідування курсів підвищення кваліфікації, семінарів тощо |
| 3. | Виховна робота | Виконання обов'язків класного керівника. Організація екскурсій, зустрічей, вистав тощо. Розв'язання виховних завдань під час проведення уроку. Розв'язання виховних завдань в позаурочний час. Робота з профорієнтації учнів. Робота з активом класу. Робота з батьками |
| 4. | Наукова робота | Написання наукових статей, тез. Участь у конкурсних програмах, грантах. Підготовка та реалізація програм і грантів. Доповіді на наукових конференціях, семінарах. Рецензування наукових робіт учнів, інших наукових праць. Керівництво роботами учнів, які є членами МАН |

Продовження таблиці 1.3

| 1 | 2 | 3 |
|----|------------------------------|---|
| 5. | Організаційна діяльність | Виконання доручень керівництва навчального закладу. Участь у нарадах при директорі, роботі педагогічної ради, методичної ради, методичного об'єднання вчителів тощо. Планування діяльності на навчальний рік. Налагодження співпраці з вишами й іншими науковими та навчальними установами. Участь в організації спортивних, культурно-масових заходів. Співпраця з різними соціокультурними інститутами |
| 6. | Професійне самовдосконалення | Організація особистого життя, від якого залежить результат будь-якої представленої сфери діяльності вчителя. Планування діяльності на навчальний рік. Планування професійного зростання, підвищення рівня професіоналізму в житті. Організація сімейного життя й домашнього побуту. Підтримання особистого здоров'я та збереження працездатності. Планування самовдосконалення та його організація |

Важливим показником рівня сформованості професійного статусу вчителя вважаємо результати його професійно-педагогічної діяльності, усебічна оцінка якої здійснюється в процесі атестації вчителів. Тому найбільш вагомим критерієм сформованості професійного статусу вчителя є його професіоналізм, най важливішим складником якого є професійна компетентність.

Саме професіоналізм, як зазначає О. Шиян, є вищим ступенем вираження ціннісного ставлення педагога до своєї діяльності. Його характеристиками є: рівень компетентності, психологічної та педагогічної ерудованості, розуміння вимог, що пред'являють до нього держава й суспільство, бачення мети своєї діяльності, знання шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики навчання й виховання учнів, методів науково-педагогічного дослідження, технології їх застосування та ін. [856, с. 66].

Досліджуючи проблему атестації педагогічних керівних працівників освітніх установ і педагогічних кадрів, С. Молчанов установив, що під час атестації педагогічних працівників оцінюванню

рівень кваліфікації, професійної компетентності, продуктивності та соціально-професійних якостей педагогічної діяльності на основі експертних оцінок [485, с. 46]. Оцінку соціально-професійної діяльності вчителя здійснює атестаційна комісія. Основою такої оцінки вчителя, якого атестують, є думки про нього керівника установи, педагогічного колективу, суспільних формувань. Професійно-педагогічну діяльність оцінюють за результатами іспитів та експертиз, що встановлюють якість і продуктивність цієї діяльності.

Професійний статус учителя характеризують результати оцінювання відповідності вимогам: а) з боку соціального замовлення до системи освіти; б) до професійно-педагогічної діяльності всередині освітньої системи. Отже, оцінювання соціально-професійного статусу вчителя може бути внутрішнім і зовнішнім.

Можна виділити чотири складових (модулів) атестації працівника освіти. Розглянемо більш детально два перші модулі, оскільки вони найбільшою мірою пов'язані з професійним статусом учителя.

Перший модуль дає можливість оцінити професійний статус з точки зору соціально-педагогічних факторів за допомогою експертних оцінок і соціологічних методик, тестів для отримання самоатестації [485, с. 48-49]. Другий модуль вміщує оцінювання професійно-педагогічної кваліфікації за такими основними параметрами: теоретична підготовка, або продуктивність, тобто здатність педагога створювати навчальні матеріали; практичні дії, або практична продуктивність, тобто здатність реалізовувати професійний вплив.

За такого підходу оцінюють результати (продукти) професійно-педагогічної діяльності. Таке оцінювання можна проводити як очно, так і заочно. У разі очного оцінювання комісія оцінює представлені або продемонстровані навчальне заняття й виховний захід [485, с. 49-50].

У випадку заочних кваліфікаційних іспитів, до яких належить другий модуль атестації, оцінюють представлений задалегідь підготовлений згідно з вимогами комісії матеріал. Оцінюють такі позиції практичної діяльності: продукт, який підлягає оцінюванню, ступінь реалізації функцій діяльності. Показники, за якими відбувається оцінювання: актуалізація освітньої інформації, представлення освітньої інформації; виявлення рівня засвоєння освітньої інформації.

Теоретична підготовка оцінюється матеріали до навчального заняття чи виховного заходу. Показники, які аналізують: зміст навчального матеріалу; вибір форми організації навчання, форми навчальних занять, методів і прийомів навчання; використання нематеріалізованих засобів навчання; виготовлення матеріалізованих засобів навчання [485, с. 51].

Аналізуючи всі чотири типи атестації працівників освіти, оцінюють такі параметри: володіння змістом навчальної дисципліни; володіння знаннями про педагогічні теорії, системи навчання й виховання; володіння психологічними теоріями, системами міжособистісного впливу і взаємодії; володіння уявленнями про методики, технології навчання й виховання [485, с. 52].

Професійно-педагогічний статус тісно взаємопов'язаний із професійно-педагогічною компетентністю, С. Молчанов розробив таку загальну схему оцінювання професійно-педагогічної компетентності, у якій виділив такі складники: 1) професійна підготовленість (освіта); 2) власне професійно-педагогічна діяльність; 3) продуктивність професійно-педагогічної діяльності (з точки зору змін, що відбуваються в об'єкті діяльності – змін в особистості учня, його інтелектуальній, емоційно-вольовій і дієво-практичній сферах); 4) результативність професійно-педагогічної діяльності (дії або взаємодії): а) актуальний результат; б) результат, відкладений у часі (пролонгований); 5) професійно-педагогічна, пошукова або дослідницька діяльність [485, с. 99].

До критеріїв і показників соціально-професійного статусу вчений відносить такі:

1) професійно-педагогічна підготовка: знання предмета, знання педагогіки і психології, знання методики, професійна ерудиція;

2) професійно-педагогічна діяльність: уміння передавати знання з предмета, уміння застосовувати педагогічні технології, уміння застосовувати методики, уміння організувати викладання, уміння організувати навчання;

3) результати професійно-педагогічної діяльності: рівень позитивного впливу на учнів, рівень сформованості ЗУНів, рівень активності учнів, рівень виявлення позитивного педагогічного досвіду;

4) професійно-педагогічна пошукова або дослідна активність: наявність корегованих навчальних матеріалів, використання нових технологій, наявність власних технологій, наявність авторських навчальних матеріалів;

5) рівень виконання професійних функцій: інформативно-комунікативна – здатність ефективно передавати інформацію для організації пізнавальної діяльності учнів, уміння створювати спілкування в навчальному просторі; регулятивно-комунікативна – уміння регулювати процес спілкування; афективно-комунікативна – уміння створювати позитивний емоційний фон;

6) гностичний компонент педагогічної діяльності: рівень рефлексії, рівень сформованості професійно-значущої «Я-концепції»;

7) комунікативний компонент педагогічної діяльності: комунікативність, уміння організувати обмін професійно-значущою інформацією;

8) організаторський компонент педагогічної діяльності: уміння виконувати функціональні обов'язки, уміння організувати власну діяльність;

9) конструктивно-проектувальний компонент педагогічної діяльності: орієнтованість діяльності на перспективу [485, с. 254].

С. Молчанов зазначає, що можна говорити про існування кола ситуацій, у яких продукти педагогічної діяльності оцінені соціумом: «авторські» школи, новаторські досягнення, методичні розробки тощо. Така оцінка виражається, наприклад, через установлення певної кваліфікаційної категорії (нормативно закріпленої), заохочення державними нагородами, присвоєння почесних звань, формування позитивної громадської думки тощо [485, с. 117].

Отже, результат діяльності вчителя, що визначає рівень його професійного статусу, залежить від його особистісних якостей і продукту його діяльності, який можна розглядати, виходячи зі сфер діяльності вчителя. С. Резник та О. Вдовін, відповідно до сфер діяльності викладача, виділили п'ять груп якостей особистості, необхідних для реалізації цих сфер діяльності: професійна компетентність, моральні якості, організаторські здібності, ділові якості та вміння управляти собою.

Ч. Ільдарханова [299] виділяє етапи розвитку педагогічного професіоналізму. Перший етап – «учитель-професіонал» – характеризується успішним застосуванням відомих у науці та практиці прийомів діяльності. Другий етап – «учитель-новатор» – передбачає використання нових підходів у вирішенні педагогічних завдань. Третій етап – «учитель-дослідник» – включає вміння вчителя не тільки пропонувати нові ідеї, але й науково обґрунтовувати їх ефективність.

Вищезазначене дає підстави визначити *критерії і показники рівнів сформованості професійного статусу вчителя*.

Узагальнення праць учених (О. Вдовина, В. Гриньової, І. Зязюна, С. Резник, В. Сластьоніна та інші [192; 193; 295; 296; 690-693]) дало можливість виділити показники професійного статусу вчителя відповідно до складових його професіоналізму: психологічна готовність, педагогічна майстерність, яка включає гуманістичну спрямованість учителя, дидактичну компетентність (глибоке знання предмета навчання та методики його викладання; психолого-педагогічні знання, широкий загальний і науковий кругозір); готовність до творчої професійної діяльності (прагнення до інновацій і наукової творчості; володіння методами наукового пошуку; інноваційне мислення); педагогічну техніку; особистісно-професійні якості (моральні, креативні, емоційно-вольові тощо). Зазначені критерії і показники докладно представлено в Додатку Б.

Отже, на формування та розвиток професійного статусу вчителя впливають зовнішні і внутрішні фактори.

До зовнішніх факторів відносимо: суспільний престиж педагогічної професії та соціальна політика держави по відношенню до системи освіти; система вимог індивідуалізованих норм, правил, обов'язків до вчителя (набір соціальних характеристик учителя); тип професійного навчального закладу, рівень підготовки вчителя в інституті професійної освіти; традиції та рівень вимог, що пред'являє виш до формування професіоналізму майбутнього вчителя; система взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його навчання у виші, з учителями й учнями шкіл під час проходження практики; специфіка виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі, виші; співвідношення оцінки професійно-педагогічної кваліфікації

педагога з оцінкою соціальної значущості продуктів, створених у ході його діяльності; рівень відповідності результатів професійної діяльності вимогам суспільства й держави.

До внутрішніх факторів належать: професійна спрямованість особистості вчителя, ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі, потреби педагога, його мотиви, установки, світогляд, специфіка його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією; глибина знань, широта кругозору, комунікабельність та інші якості вчителя; самооцінка своїх педагогічних здібностей, активність у пізнавальній діяльності, що визначає його рівень домагань, прагнення підвищити свій освітній рівень; ставлення педагога до своєї діяльності; рівень компетентності, психологічної та педагогічної ерудованості, розуміння вимог, що пред'являє до нього держава й суспільство, бачення мети своєї діяльності, знання шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики навчання й виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технології їх застосування, володіння педагогічною майстерністю.

Зазначені фактори доцільно розглядати на трьох рівнях: макрорівні, макрорівні, рівні «Я-концепції».

Становлення професійного статусу вчителя починається на етапі навчання майбутнього вчителя в педагогічному навчальному закладі, який продовжує формуватися в процесі професійної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі, у процесі якої встановлюють взаємини з учнями, колегами, батьками, адміністрацією. Результатом такої діяльності є те, що вчитель усвідомлює та сприймає власну професійну позицію, вибудовує своє життя й поведінку згідно із суспільними вимогами до цієї професійної групи, займає певні позиції в системах «учитель – учень», «учитель – колеги», «учитель – батьки», «учитель – адміністрація».

Отже, виходячи з вищезазначеного, серед факторів, які найбільшою мірою впливають на формування і розвиток професійного статусу вчителя вважаємо такі:

- якість освіти, яку надав майбутньому вчителю навчальний заклад, рівень готовності випускника педагогічного вишу до професійної діяльності;

- система вимог, норм, правил, обов'язків до вчителя;
- тип навчального закладу, у якому працює вчитель;
- можливість систематичного підвищення рівня кваліфікації (організація роботи курсів, інститутів з підвищення кваліфікації);
- можливість саморозвитку («Я-концепція»);
- значимість результатів діяльності вчителя для країни, навчального закладу (підготовка учнів-переможців олімпіад, керівництво науковою роботою, участь учителів у різноманітних грантах, державних програмах, отримання винагород, стипендій тощо);
- стимулювання вчителів до покращення своєї праці з боку держави, шкільної адміністрації тощо (премії, винагороди, створення образу вчителя в ЗМІ тощо);
- авторитет, імідж, репутація, престиж учителя.

Уважаємо, що головним критерієм професійного статусу вчителя є результат його діяльності.

1.3. Концептуальні підходи дослідження проблеми розвитку професійного статусу вчителя

Як відомо, у широкому розумінні методологію тлумачать як наукове пізнання, котре є сукупністю теоретичних положень про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. У вузькому розумінні методологія розглядають як певну систему основоположних ідей.

Погоджуємося з В. Краєвським, який методологію розглядає як систему знань про заснування та структуру педагогічної теорії, про принципи та підходи і способи добування знань, які відображають педагогічну діяльність [370]. Також поділяємо позицію В. Загвязинського [250; 251], який вважає, що педагогічна методологія включає в себе: вчення про структуру та функції педагогічного знання, у тому числі про педагогічну проблематику; вихідні, ключові, фундаментальні соціально-педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; вчення про способи використання здобутих знань для вдосконалення практики; вчення про логіку і методи соціально-педагогічного пошуку.

В основі методології лежить вирішення суперечності між емпіричними та практичними дослідженнями.

Як свідчить аналіз наукових праць, присвячених питанням методології педагогічних досліджень, існують різні підходи до визначення критеріїв (рівнів) методології.

Перший підхід відображає позиції тих авторів, які спираються на основу «абстракції», використовують критерій оцінки ступеня спільності методології. На цій підставі, як правило, виділяють вже відомі рівні: загальнофілософську, загальнонаукову, конкретно-наукову методологію. Таке визначення рівнів методології не є повним, оскільки не відображає зміст методологічного знання в галузі педагогіки, його структуру, функції, характер прояву і впливу тощо.

Другий підхід, запропонований І. Журавльовим [245], базується на основі технології методологічного аналізу. Дослідник вважає, що методологічні розробки не приживаються доти, доки не реалізуються в предметному полі наукового дослідження і в його результатах [155].

Третій підхід (Б. Гершунський, Н. Нікандров, В. Краєвський [119-121; 142]) спирається на поєднання кількох підстав, приведенні їх у певну систему. Так, досліджуючи методологічне знання у педагогіці, Б. Гершунський та М. Нікандров [164-167; 512] використовують поняття «зміст» і «рівень». Рівнями методологічного знання вони вважають філософські основи, загальнонаукову, конкретно-наукову методологію, методику і техніку досліджень. Е. Юдін [865] у структурі методологічного знання виокремлює чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний. Зміст вищого філософського рівня методології становлять загальні принципи пізнання і категоріальний апарат науки в цілому. Другий рівень – загальнонаукова методологія – теоретичні концепції, застосовувані в усіх або в більшості наукових дисциплінах. Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, властивих тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. Четвертий рівень – технологічна методологія – це методика і технологія дослідження, тобто набір процедур, що забезпечують здобуття достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він може включатися в масив наукового знання. Всі рівні

методології утворюють складну систему, в рамках якої між ними існує певна супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання і перетворення дійсності [865].

Четвертим підходом до використання методології є змістово-функціональна концепція методологічного аналізу наукового знання. Її розробкою займався І. Липський [424–426] з урахуванням її сервісного характеру, технологічної спрямованості, що пояснюється її подвійною природою. Тут методологія є робочим інструментом педагога, який здійснює методологічний аналіз наукового знання. В якості такого інструменту виступають рівні аналізу соціально-педагогічного знання: гносеологічний; світоглядний; логіко-гносеологічний; науково-змістовий; технологічний та науково-методичний. З іншого боку, зміст кожного рівня строго фіксований функцією того знання, яке належить до конкретного рівня.

Існує й інша класифікація, або система методологічних підходів, яка характерна для історико-педагогічних досліджень та представлена трьома групами. Перша – базові загальнонаукові підходи (системно-хронологічний, структурний, функціональний, логічний, модельний, синергетичний тощо), використання яких забезпечує якість дослідження з позицій відповідності канонам історичної науки. Друга – парадигмальні підходи, які розкривають різні аспекти концепцій та теорій розвитку суспільства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропоцентричний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний). Використання зазначених підходів забезпечує формування поглядів дослідника на історико-педагогічний процес, педагогічних знань з позиції розуміння їх багатозначних феноменів, різноаспектно вибудованих у системі соціального розвитку суспільства. Третю групу становлять інструментальні підходи технологічного характеру (порівняльно-зіставний, герменевтичний, інтерпретаційні підходи, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний), спрямовані на вирішення стандартних дослідницьких завдань [170, с.44].

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави констатувати багаторівневий характер методології педагогічних пошуків. При цьому

загальним для всіх визначень суті методології та її структури є те, що важливе місце у будь-якому дослідженні відводиться філософії, адже вона виступає одним із невичерпаних джерел розвитку наук, у тому числі й історико-педагогічних.

Педагогіка перш за все тісно взаємопов'язана з філософією, саме філософські концепції, теорії, методологія пізнання і перетворення світу становлять вихідні методологічні основи педагогічної теорії. Гуманістична ідея, сформульована античними філософами, найбільшої цінності учнів є актуальною і сьогодні. Апарат філософії містить універсальні категорії для всіх наук – це людина, культура, соціум, гуманізм, конфлікт, діяльність суб'єкт, об'єкт тощо. Всі ці категорії проходять крізь призму педагогіки, осмислюються в конкретний історичний момент через висвітлення їх педагогічного змісту. Окрім того, з часом змінюється наукова картина світу, уявлення про вчителя в ньому та ставлення до нього суспільства. Філософія як форма суспільної свідомості впливає на педагогіку, дає можливість визначити цінності і зміст ідеалів вчителя, характер та тенденції зміни педагогічних парадигм, моральних норм, уявлень про добро то зло. Педагогіка, спираючись на соціальні ідеали, робить можливим прогнозування майбутнього, виявляючи фактори впливу на об'єкти дослідження в історичному аспекті.

У нашому дослідженні враховано такі філософські напрями і концепції:

1) німецька класична філософія (Кант, Гердер, Фіхте), суть якої становить концепція людини як вільної, автономної істоти, здатної до формування і трансценденції, обґрунтування виховання «від дитини», вимога гуманізації педагогічних практик; людиноцентризм національного виховання. Саме німецька класична філософія сповідує ідею єдності духовного, культурного і соціального поступу, вчення про позитивну і негативну свободу. Освіту і виховання вона розглядає як єдність філогенезу й онтогенезу людства, що є необхідною умовою для розвитку та формування професійного статусу;

2) марксистська філософія (вчення про людську сутність як сукупність усіх суспільних відносин, положення про єдність біологічного і соціального в людині, емансипаторська спрямованість);

3) неомарксизм Франкфуртської школи (ідея еволюціонізму, теорія комунікативної дії та обґрунтування принципової значущості соціального навчання (Ю. Габермас);

4) теорія цивілізаційного процесу Н. Еліаса, що розглядає в історичній перспективі наслідки соціального навчання (розвиток здатності індивідів до самоконтролю і самодисципліни) [757].

Як слушно зазначає О. Гнізділова Методологічний підхід в історико-педагогічному дослідженні виступає гносеологічною цілісністю, що включає дослідницькі установки й засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності; підхід визначає розуміння логіки й етапів розвитку педагогічного процесу; регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу; закладає аксіологічні параметри оцінки історико-педагогічних явищ, що вивчаються [170, с. 30].

Розглянемо більш докладно методологічні підходи, які є значущими для нашого дослідження, до яких віднесено системно-хронологічний, синергетичний, історіографічний, соціокультурний, феноменологічний, антропоцентричний, аксіологічний, персоналістично-біографічний, компетентнісний, деонтологічний, акмеологічний підходи.

Одним з провідних методологічних підходів, з огляду на мету і завдання дослідження, є *системно-хронологічний підхід*, важливість якого зумовлюється тим, що він дає можливість системно вивчати історико-педагогічний процес на широкому культурно-історичному тлі, простежити генезу досліджуваного феномену. Він має свої особливості, оскільки вирішує певну проблему через реконструкцію її в соціальному, культурному, науковому контекстах у певний період часу. Застосування зазначеного підходу дає змогу пізнати історичні явища і спрогнозувати шляхи їх розвитку в майбутньому, визначити його прогностичні тенденції.

Зазначений підхід розглядаємо як інтеграцію системного та хронологічного підходів. Системно-хронологічний підхід відбиває єдність інтеграції й диференціації при домінуванні тенденції до об'єднання.

На значенні системного підходу у вивченні педагогічних феноменів акцентують увагу В. Беспалько, Ю. Конаржевський, А. Кузнецов, Л. Спірін [356; 357; 391;] та інші науковці. Системний підхід, який активно застосовується в педагогічній науці з 70-тих років XX ст., передбачає

аналіз об'єкта дослідження як системи. Він передбачає такі етапи: виявлення мети, елементів з яких складається об'єкт дослідження; з'ясування внутрішніх зв'язків між ними, аналіз внутрішньої організації системи; виявлення функцій системи; вивчення ресурсів, необхідних для функціонування системи;

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури вказують, що центральними поняттями теорії систем є поняття «система» і «структура». Елементи системи, зв'язки і відносини, завдяки яким забезпечується існування, функціонування і розвиток системи, називаються системотвірними. Системно-хронологічний підхід визначається п'ятьма основними принципами: цілісністю, ієрархічністю, структуризацією, множинністю і системністю: принцип системності об'єднує всі інші принципи, оскільки свідчить, що кожен об'єкт може мати усі ознаки системи [477].

Системний підхід ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і відносин, зокрема відносин людини і суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили. Застосування системного підходу внесло в розвиток наукових і практико орієнтованих знань ширшу пізнавальну реальність у дослідження об'єкта; схеми пояснення, в основі яких лежить пошук конкретних механізмів цілісності об'єкта і виявлення типології його зв'язків; розуміння можливості розчленування складного об'єкта на підпорядковані підструктури на основі виділення «одиниці» аналізу, що дозволяє розглядати його як системний об'єкт [507, с. 22-81].

До основних ознак системності вчені (П. Анохін, С. Архангельський, В. Афанасьєв, І. Блауберг, О. Іонова, Н. Кузьміна, О. Попова, В. Сагатовський, В. Садовський, К. Судаков, Е. Юдін та ін. [31; 42; 46; 193; 392; 665; 666; 667; 736; 865]) відносять: цілісність об'єкта дослідження та наявність залежності кожного компонента системи від його місця та функції всередині цілого; наявність у системи інтегративних властивостей, які виникають унаслідок взаємодії її елементів і якими не володіє кожен окремий елемент; структурованість

(упорядкованість) – можливість опису системи через з'ясування її структури, тобто зв'язків і відношень між її елементами; обумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури; взаємозалежність системи і середовища, у взаємодії з яким система активно виявляє свої властивості; ієрархічність, що означає притаманність кожному елементу властивостей системи, що входить у більш широку систему; множинність опису – у зв'язку із складністю системи її адекватне пізнання передбачає побудову безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи. До структури системи, як правило, відносять такі складові: мету, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), з яких складається об'єкт; властивості об'єктів, відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їх ієрархію; зовнішні умови [329, с. 27].

Як зазначають О. Іонова [329], В. Лозова [430], О. Попова [593] у межах вітчизняної культурної традиції цілісного осягнення дійсності формувались уявлення про цілісний, системний характер педагогічного процесу, що втілювалося у педагогічних системах багатьох педагогів, зокрема авторські системи А. Макаренка, В. Сухомлинського, А. Захаренка тощо.

Хронологічний підхід також дозволяє визначити тенденції та закономірності в розвитку професійного статусу вчителів, він передбачає структурування об'єкта дослідження, у нашому випадку — професійного статусу, виділення в ньому сукупності внутрішніх та зовнішніх зв'язків, які перебувають в єдності [424, с. 66].

Системний підхід дає змогу інтегрувати й систематизувати накопичені знання, долати їх надлишковість, знаходити інваріанти психічних описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень та процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ [507, с. 31].

Повною мірою погоджуємося з О. Гнізділовою в тому, що побудова дослідження на основі *хронологічного підходу* дає змогу в чіткій послідовності простежити динаміку появи нових педагогічних ідей, гіпотез, теорій щодо досліджуваного феномену в різні історичні періоди і спряє розробці періодизації їх розвитку [170, с. 30].

Хронологічний підхід, розглядаючи професійно-педагогічний статус як процес, що змінюється в часі, дає можливість з'ясувати суть, розкрити зміст, «історичну вагу», простежити динаміку структурних компонентів досліджуваного феномену на різних історичних етапах його розвитку.

Отже, застосування системно-хронологічного підходу дає змогу системного вивчення досліджуваного феномену, що передбачає з'ясування витоків проблеми професійно-педагогічного статусу вчителя, визначення основних етапів теоретичного і практичного її розв'язання; розкриття в історичній ретроспективі прогресивних та регресивних факторів, які впливали на професійний статус учителя; визначити динаміку критеріїв оцінювання рівня професійного статусу вчителя.

Вибір *синергетичного підходу* зумовлений тим, що зазначений підхід розглядає феномени самоорганізації й еволюції складних систем, у результаті яких у системі можуть з'явитись якості, якими не володіє жоден зі складників.

Синергетика як наука, що досліджує процеси переходу складних систем з неупорядкованого стану в упорядкований стан упевнено увійшла в сучасну педагогіку. Синергетика намагається побудувати моделі процесів виникнення більш високих рівнів організації із більш низьких; передбачає цілеспрямовану побудову більш високо організованого об'єкта, системи більш організованих елементів. Синергетика є складним комплексом взаємодієвих динамічних систем, вона є науковим підґрунтям педагогічних досліджень. Основними поняттями синергетики є: самоорганізація, відкритість, нелінійність, флуктуація, система, процес, вірогідність, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія тощо [374, с. 85-89].

Синергетичний підхід дає можливість розглядати процес розвитку професійного статусу вчителя як відкриту систему, що здійснює обмін інформацією з іншими системами, як систему, що саморозвивається, для якої характерні флуктуації (відхилення від траєкторії), котрі наближують систему до точки біфуркації. Це зумовлює необхідність здійснювати звернення в процесі дослідження розвитку професійного статусу вчителя до аналізу першоджерел, переосмислення результатів розвитку системи. Крім того синергетичний підхід уможливорює

розгляд предмету дослідження крізь його еволюцію відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку суспільства.

Звернення до *компетентісного підходу* зумовлено тим, що саме компетентність є важливішим показником професіоналізму, готовності вчителя до здійснення різних видів професійної діяльності.

Безперечні переваги компетентісного підходу вже визнано в освітніх системах економічно-розвинених країн через той факт, що наявність компетентностей дозволяє особистості, зокрема майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя і професійної діяльності [335]. Компетентісний підхід до професійного статусу вчителя відбиває соціальні очікування у сфері освіти, вимоги суспільства до професіоналізму вчителя.

У контексті нашого дослідження компетентісний підхід дає можливість чітко визначити номенклатуру і логіку розвитку значущих у професійному плані спеціально структурованих професійних знань, умінь, ставлень, що відповідають поняттям «професіоналізм», «професійний статус учителя», на основі визначення ключових, загальних і спеціальних професійних компетенцій більш точно оцінювати розвиток досліджуваного феномену.

Одним з провідних методологічних підходів, з огляду на мету і завдання дослідження, є *історіографічний підхід*, який допомагає визначити стан розробки проблеми в історико-педагогічній науці. Фундаментом наукових історико-педагогічних праць є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження. Суть історіографічного підходу як загальнотеоретичного підґрунтя до здійснення історико-педагогічних досліджень обґрунтував український учений Н. Гупан: «У вузькому розумінні – це історіографія окремої проблеми, наприклад розвитку школи, освіти, педагогічної думки тощо або аналіз досліджень певного хронологічного періоду (декількох десятиріч, століття)» [201, с. 7-8].

Історіографічний пошук дав підстави свідчити, що в науковій літературі накопичено певні напрацювання, пов'язані з дослідженням окремих аспектів проблеми професійного статусу вчителя в Україні в історичній ретроспективі (І. Баранюк, С. Гергуль, І. Елліс, А. Загородня, С. Крисюк, А. Луцюк, Н. Опанасенко, В. Примакова, С. Саяпіна,

О. Тринус, К. Юр'єва, С. Юткало). Утім опубліковані в них дані системно не висвітлюють динаміку та тенденції розв'язання проблеми розвитку професійного статусу вчителя в Україні, у тому числі в другій половині XX ст. – початку XXI ст.

Реалізація *персоналістично-біографічного підходу*, який становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичні методичні засоби, що сприяють її розумінню як цілісності, а також вивченню та створенню умов для її саморозвитку, самоактуалізації, лежить у площі вихідних теоретичних положень про особистість. Зазначений підхід передбачає не тільки особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, а й акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини бути представленою в життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, самореалізуватися як особистість. Із таких позицій ми будемо аналізувати професійний статус учителя, що і зумовило звернення до використання персоналістично-біографічного підходу.

Суть указаного підходу пов'язана з такими поняттями, як «персоналізм», «персоналізація». Є декілька визначень цих понять з позицій філософії, психології, соціальної психології, педагогіки. Ми поділяємо позицію Т. Рогової, яка вважає, що персоналізм визнає особистість первинною творчою реальністю і вищою духовною цінністю, що персоналізм заперечує можливість прогресу суспільства самого по собі. Тільки індивід є реальною персоною, яка здійснює нові дії. Тож головне соціальне завдання полягає не в тому, щоб змінити світ, а в тому, щоб перетворити особистість, тобто сприяти її духовному самовдосконаленню. Саме самовдосконалення, саморозвиток є головним засобом самоствердження особистості.

Поняття «персоналізація» вчені трактують як: 1) процес перетворення людини в особистість, у персону, результат набуття людиною особливих, особистісних властивостей у процесі свого індивідуального розвитку; 2) процес, у результаті якого суб'єкт здобуває ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість. Вважаємо, що саме індивідуальний розвиток людини є однією з базових основ розвитку професійного статусу, адже без дій, самоосвіти та

саморозвитку неможливі жодні зміни в людині і, як наслідок, зміни в її професійному статусі. Важливим для формування та розвитку професійного статус людини і вчителя зокрема є гіпотеза у рамках цього підходу про наявність у індивіда особливої потреби — бути особистістю, включеною в систему соціальних зв'язків. Водночас вона детермінована зв'язками, які складаються об'єктивно в результаті суспільних відносин, незалежно від волі індивіда. Прагнучи через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття та волю інших людей, залучаючи їх до своїх інтересів і побажань, досягаючи в цьому успіху, людина задовольняє цим потребу бути особистістю [99, с. 249].

Для вчителя потреба бути особистістю реалізується в його прагненні бути ідеально представленим в інших людях, жити в них, що передбачає пошук дієвих засобів для продовження себе в інших людях. Це є сутністю та результатом педагогічної діяльності вчителя і водночас показником його професійного статусу. Отже, персоналізація є суспільно необхідною для людини і особливо для вчителя, це одна з основ формування та розвитку професійного статусу педагога, бо розвиток суспільства не можливе без зв'язку між учителем і учнями, між батьками і дітьми, не лише без передачі знання, але й їхніх особистісних якостей.

Персоналізація педагогічної взаємодії передбачає сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистості, людини, яка має власну життєву та професійну позицію і допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні.

Дослідники [99; 371] зазначають, що персоналізація вчителя є проявом його особистості в суспільному житті у процесі саморозвитку й самоактуалізації, що передбачає:

- активне включення педагога в систему соціальних зв'язків; його прагнення через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю вихованців, колег, інших людей;
- володіння вчителем сукупністю індивідуальних властивостей, які дозволяють йому здійснювати соціально значущі дії, котрі змінюють інших людей, що передбачає багатство індивідуальності педагога, володіння різноманітними засобами педагогічного впливу;

- сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні, що передбачає повне, різнобічне розкриття у педагогічному спілкуванні особистості вчителя;

- транслявання не тільки знань, але й особистісних сенсів, досягнення учнями унікальності й багатства індивідуальності вчителя, обмін учителя з учнями особистісними сенсами [99, с. 252—253].

Автори визначають передумови успішності персоналізації особистості вчителя, а ми вважаємо, що формування професійного статусу безпосередньо залежить від дотримання таких умов:

- гуманістична спрямованість особистості вчителя, що передбачає ставлення до дитини як до найвищої цінності, виявлення поваги до неї, створення умов для розвитку й саморозвитку учня, реалізації його індивідуальності;

- зростання авторитету, розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя, що передбачає формування таких властивостей його особистості, сукупність яких при достатньо високому рівні розвитку зумовлює успішний вплив на іншу людину з метою формування в неї здатності до саморозвитку;

- виявлення, реалізація і розвиток особистісно-професійного потенціалу педагога, зовнішніх і внутрішніх джерел його розвитку;

- усвідомлення педагогом необхідності змінюватися, включати механізми саморозвитку, спрямованого на повну самоактуалізацію себе як особистості;

- особистісно-професійний розвиток учителя, що передбачає кількісні та якісні зміни в його особистісно-професійному потенціалі, зумовлені внутрішніми й зовнішніми факторами в умовах його включеності в особистісно-професійну педагогічну діяльність, діяльність з самоорганізації змін і соціальні відносини;

- застосування комплексної багатофункціональної технології управління педагогічним колективом, що передбачає стимулювання самоактуалізації особистості вчителя, врахування внутрішніх тенденцій

його самоорганізації, визнання унікальності й урахування змісту суб'єктивного досвіду педагога [99, с. 252 - 253].

Зазначимо, що особливістю персоналістично-біографічного підходу є звернення до проблеми управління педагогічним колективом, ефективність якого також впливає на формування та розвиток професійного статусу вчителя.

На освітні процеси в державі значно впливають соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-політичні (Е. Якуба, В. Лесяков, А. Кравченко) чинники. Освітній простір перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони разом з педагогічними процесами визначають параметри шкільної політики, функціонування освіти, розвитку школи й педагогічної науки. Вищезазначене актуалізує для дослідження розвитку професійного статусу вчителя в історичній ретроспективі використання *соціокультурного підходу*.

Соціокультурний підхід визначає культуру, політику як сферу діяльності, що розглядає вплив держави та влади щодо вирішення освітніх питань. Його застосування дає змогу виявити політику держави в освітній сфері, у тому числі в напрямі розвитку професійного статусу вчителя.

Безсумнівним сьогодні є тезис, що виховання зорієнтоване на підтримку та зміцнення суспільного ладу, його інститутів, органів влади, формування громадських та соціальних якостей на основі прийнятих та чинних у державі ідеології, конституції, законів. Беручи за основу соціокультурний підхід, більшість виховних систем успішно впроваджують у життя ідеологічні засади, політичні доктрини. Цей принцип передбачає підпорядкування діяльності педагога завданням виховання нового покоління згідно з державною стратегією виховання та спрямування діяльності вихователів на формування соціально затребуваного типу особистості. Вихователю як особі, що перебуває на службі у держави, виконує держзамовлення у сфері виховання. Якщо державні й суспільні інтереси при цьому збігаються, а також узгоджуються з особистими інтересами громадян, то вимоги принципу природно вписуються у структуру мети та завдань виховання. У разі

розходження мети і завдань держави, суспільства та особистості реалізація принципу утруднюється і навіть стає неможливою [254].

М. Култаєва [400, с. 3-20], розглядаючи нову еволюційну педагогіку з позицій соціокультурного підходу, зазначає, що сьогодні соціобіологічна перспектива розкриває значущість виховання й навчання як чинників, котрі забезпечують виживання людства, та демонструє еволюційну успішність або ж неспроможність тих чи інших виховних практик, які розглядаються в специфічному культуролого-соціобіологічному аспекті. Нова еволюційна педагогіка виступає із критикою як авторитарного, так і вільного виховання, показуючи, що дійсні виховні практики завжди виявляються балансуванням між тиранією та анархією». Водночас для такого балансування необхідна культура свободи [400, с. 7].

Отже, соціокультурний підхід розглядає соціум як сукупність пріоритетів і практичної діяльності, спрямованої на їх реалізацію, котра покликана формувати конкретні умови для педагогічної діяльності та її розвитку в цілому і професійного статусу вчителів зокрема. Формування та розвиток професійного статусу вчителів у межах системи та в суспільстві безпосередньо пов'язані з політичним змістом процесів, що відбуваються в суспільстві. Соціокультурний підхід у педагогіці проявлявся у визначенні концепцій освіти в країні, окресленні завдань, напрямів реформування, модернізації освіти, у розробці філософії освіти тощо.

Застосування соціокультурного підходу дає можливість на основі аналізу нормативних документів визначити тезаурус, яким оперували державні діячі і педагоги щодо досліджуваної проблеми, простежити динаміку вимог до вчителя тощо.

За для уникнення ідеалізації, догматизму в дослідженні вважаємо за доцільно застосувати **феноменологічний підхід**, який був заснований філософом Е. Гуссерлем. Зазначений підхід тісно пов'язаний з культурологічною проблематикою, проте його суть полягає в безпосередньому зверненні до самих предметів, явищ, не зважаючи на інші зв'язки з природою, суспільством тощо. Тож феноменологічний підхід спрямований на пізнання суті явища чи процесу, не враховуючи сторонні, другорядні фактори впливу на нього. Застосування

феноменологічного дослідження при вивченні проблеми професійного статусу вчителів надає інформації більшої достовірності, сприяє запобіганню заангажованості опису історичної дійсності.

Проблему розвитку професійного статусу вчителя неможливо розглядати без урахування потенціалу людини, її можливостей. Цим обумовлено наше звернення до *антропоцентричного підходу*, який має свої корені у філософській концепції антропологізму, яка розглядає всі явища природи, суспільства й мислення в залежності від особистості та потреб людини. Отже, в історико-педагогічних дослідженнях антропоцентричний підхід передбачає трактування історико-педагогічних фактів з точки зору людини, розвитку її особистісних якостей.

Перехід до гуманістичної освітньої парадигми зумовлює поширення *аксіологічного підходу* в освіті, оскільки в контексті гуманістичної педагогіки людина розглядається як найвища соціальна цінність.

З огляду на універсальний характер цінностей, вони є предметом міждисциплінарного дослідження. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті досліджуються багатьма вченими (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Ісаєв, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Є. Шиянов, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та інші дослідники), які розглядають аксіологічний підхід до підготовки майбутніх учителів як такий, що забезпечує фундамент їхньої моральності.

Згідно аксіологічного підходу, людські діяння можуть бути осмислені лише у співвіднесенні з цінностями (благами), якими визначаються норми і цілі поведінки людей. Цінності розглядаються не тільки як предмети, явища та їхні властивості, що потрібні людям певного суспільства і окремій особистості як засоби задоволення їхніх потреб, але й як ідеї, спонукання у вигляді норми та ідеалу.

До цінностей суспільства належать лише ті позитивно значимі явища та їхні властивості, що пов'язані із соціальним прогресом. Постійними на різних етапах розвитку людського суспільства є такі цінності як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, творчість, краса тощо. Вони несуть у собі гуманістичне начало, і тому витримали перевірку в практиці світової історії.

Вивченням педагогічних цінностей, ціннісних підходів в навчанні та вихованні з позицій визнання самоцінності людини та цінності освіти займається окрема галузь педагогічного знання – педагогічна аксіологія, у межах якої розглядається формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості [693].

Сенс аксіологічного підходу може бути розкритий через систему аксіологічних принципів, до яких належать: рівноправ'я всіх філософських поглядів в рамках єдиної гуманістичної системи цінностей; рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учень минулого і можливості відкриття в сьогоденні і майбутньому; рівність людей, діалог [137].

Аксіологічний підхід (ціннісний, або ціннісно-орієнтаційний підхід), розглядає об'єкт дослідження з позицій його цінності для когочого-небудь та полягає у систематизації та класифікації об'єктів, які аналізуються й вивчаються, щодо цінності їхніх рис [254]. Поділяємо позицію тих учених, які вважають, що аксіологічний підхід органічно властивий лише гуманістично орієнтованим педагогічним системам, оскільки людина розглядається в них як найвища цінність і мета виховання.

Розглядаючи досліджуваний феномен в історико-педагогічній ретроспективі (ідеали виховання, цінності, добір навчальних предметів, шкільні програми, плани, підручники тощо), можна здійснити порівняльний аналіз між офіційними уявленнями про цінності в професійній діяльності вчителя в їх співвідношенні з науково-педагогічними та загальнолюдськими й національними цінностями.

Система цінностей об'єкта і суб'єкта виховання може охоплювати сутнісно-життєві (уявлення про добро і зло, щастя, мету та сутність життя тощо); універсальні: 1) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут, сім'я, родичі, освіта, правопорядок); 2) суспільного виховання (працелюбство, моральність, естетичні уподобання, соціальний статус та ін.); 3) міжособистісного визнання (альтруїзм, доброта, чесність, порядність, здатність до емпатії); 4) демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); 5) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); 6) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту).

Використання *деонтологічного підходу* в контексті нашого дослідження передбачає розкриття професійного статусу вчителя у відповідності до узагальненої системи принципів, норм, вимог, яким повинна відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Деонтологічна норма як «сміслообраз» належного в діяльності й поведінці педагога несе в собі досвід раціонального орієнтування в професійному просторі і сприяє адаптації до істотних закономірностей життєдіяльності педагогічного середовища. Регулюючи зовнішнє виявлення поведінки представників педагогічної професії, деонтологічні норми самі існують не в зовнішньому соціальному світі, а, в першу чергу, у свідомості педагога. Складаючи зміст його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального «Я» й існують у ньому, пов'язуючи між собою внутрішній і зовнішній світ єдиними нормативними узами [94, с. 294-295].

Теоретичним підґрунтям педагогічної деонтології як науки про професійну поведінку вчителя є педагогічна етика, яка виступає базовою складовою формування професіоналізму і компетентності вчителя. Саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі відповідно до умов професійної діяльності, регулюються моральні взаємини людей у суспільно-професійній сфері життя, що пов'язано з об'єктивною необхідністю безперервного процесу продукування матеріальних і духовних цінностей [137].

Поняття норми виступає регулятором поведінки, вона є розпорядженням, згідно з яким необхідно виконувати певну дію для досягнення визначених цілей. Норма як мірило людських вчинків, поведінкових актів визначає міру дозволеного, належного та забороненого, покликана впливати на поведінку людини, формувати еталони, стандарти поведінки [94, с. 101]. Під професійними нормами розуміємо історично сформовані стандарти професійної поведінки і діяльності. У професійній педагогічній діяльності та професійній поведінці педагога норми встановлюються як нормативними документами, так і нормами, які зберігаються в соціокультурному середовищі. Вони зафіксовані в літературних джерелах, засобах масової інформації.

Говорячи про обов'язок педагога, найчастіше мається на увазі сукупність зобов'язань, які суспільство накладає на представників цієї професії. Моральний обов'язок – це внутрішній імператив, тобто наказ самому собі, а обов'язки виступають його проявом у зовнішньому імперативі та залежать від повинності, яку людина зобов'язана виконувати [94].

Професійний обов'язок педагога є однією з найважливіших категорій, у якій сконцентрована сукупність вимог і моральних розпоряджень, що їх висуває суспільство до особистості педагога, до виконання ним своїх функцій: здійснювати певні трудові функції, правильно будувати взаємини з учасниками педагогічного процесу усвідомлювати своє ставлення до обраної професії, педагогічного колективу і суспільства в цілому. Навчаючи та виховуючи, вчитель усвідомлює і реалізує високі моральні обов'язки перед суспільством, причому суспільство покладає їх на вчителя незалежно від того, бажає він чи не бажає взяти їх на себе [573]. Мораль вчителя впливає на його поведінку і, як наслідок, – на взаємини з оточенням (колегами, батьками, учнями тощо).

Специфічною рисою професійного обов'язку є відображення моральної вимоги до характеру вчинку, відносин у сфері педагогічної праці, особистих якостей педагога, поєднання раціонального й емоційного; свідомості й почуття [99, с. 84].

М. Васильєва вказує, що усвідомлення свого обов'язку визначає поведінку педагога, вибір ним певних норм моралі, якими він керується у своїй повсякденній практичній діяльності. На відміну від професійних зобов'язань, обов'язок сприймається педагогом не як щось, нав'язане ззовні, а як внутрішня потреба, глибока переконаність у необхідності визначених дій, необхідність дотримання певної лінії поведінки. Обов'язок спонукає педагога порівнювати свої вчинки, дії і відносини в конкретних ситуаціях з вимогами і нормами професійної моралі [99, с. 85].

Професійний обов'язок педагога розглядаємо як потребу, глибоку переконаність у необхідності дотримання певної лінії поведінки у взаєминах учителя з учасниками педагогічного процесу на основі

системи вимог, усвідомлення зобов'язань перед своєю професією і суспільством [99, с. 85].

Однією з моральних якостей учителя є відповідальність, яку визначаємо як професійну якість особистості вчителя, що виявляється в готовності і здатності передбачати результати своєї професійної діяльності і відповідати за неї як перед зовнішніми, так і перед внутрішніми (совість) інстанціями [99, с. 89]. Професійна відповідальність педагога має як внутрішню, так і зовнішню міру. Внутрішньою мірою є совість людини, зовнішня відповідальність тісно пов'язана з нормами моралі, яка регулюється юридичними документами адміністративного, цивільно-правового та кримінального кодексів.

Отже, згідно з деонтологічним підходом розглядаємо розвиток професійного статусу учителя крізь систему моральних вимог (громадянськість, відповідальність, обов'язок, чесність), що визначають його дії, вчинки, поведінку в професійній діяльності. ,

Важливого значення для розв'язування проблеми розвитку професійного статусу вчителя набуває *акмеологічний підхід*. Поняття «акмеологія» походить від грецьких слів «акме» – вершина, гостре; і «логос» – вчення. Акме (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість в усіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності. Суть акмеологічного підходу полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 17].

Застосовуючи акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного статусу вчителя поєднує в собі вивчення професійної підготовки вчителя в системі безперервної освіти, розвитку творчих здібностей професіоналів з урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. Освітній аспект зазначеного підходу спрямований на діагностику й розвиток знань і умінь в системі загальної, професійної

і безперервної освіти. Професійний аспект – на визначення можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатної, психологічної готовності до цього виду праці і міри соціальної відповідальності за її процес і результати. Креативний аспект – на визначення зусиль, що витрачаються, і успішність їх реалізації шляхом з'ясування рівня професіоналізму, інноваційного для рефлексії потенціалу його вдосконалення до міри майстерності і оцінювання професійно-творчого зростання вчителя. Системотвірним вважається аспект рефлексії (пов'язаний з самосвідомістю особи як «Я», що розвивається, і розумінням партнерів по комунікації у процесі трудової діяльності), що забезпечує оптимальне взаємоузгодження виділених акмеологічних аспектів професіоналізації вчителя [15; 16].

Отже, дослідженні розвитку професійного статусу вчителя вимагає врахування методологічних положень, що відбивають провідні ідеї системно-хронологічного, синергетичного, історіографічного, соціокультурного, феноменологічного, антропоцентричного, аксіологічного, персоналістично-біографічного, компетентнісного, деонтологічного, акмеологічного підходів. *Системно-хронологічний підхід* створює підґрунтя для встановлення зв'язків між особливостями розвитку професійного статусу вчителя й суспільними та освітньо-педагогічними змінами в країні; *синергетичний підхід* уможлиблює розгляд предмета дослідження в еволюції відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку суспільства; *історіографічний підхід* допомагає виявити стан розробки проблеми в історико-педагогічній науці; *соціокультурний підхід* дає змогу сприймати систему підготовки науково-педагогічних кадрів як складник людської культури й водночас її важливий компонент, вимагає підпорядкування діяльності педагога завданням виховання молодого покоління згідно із державною стратегією; *персоналістично-біографічний підхід* надає можливості в персоніфікованій формі представити розвиток науково-педагогічної думки; *феноменологічний підхід* змушує уникати будь-якої ідеалізації, догматизму, упередженості, заангажованості опису історичної дійсності; *аксіологічний підхід* полягає у визначенні певних цінностей і ціннісних орієнтирів в об'єктах, які аналізуються й вивчаються;

антропоцентричний підхід передбачає трактування історико-педагогічних феноменів із позиції потенціалу людини, її можливостей.

Компетентісний підхід дає можливість розглядати професійний статус учителя з позицій нової професійно-статусної моделі вчителя, затребувану користувачами освітніх послуг (учнями та їхніми батьками), керівниками навчальними закладами (адміністрацією шкіл, органами управління освітою тощо) і сучасним суспільством. Таку модель можна віднести до соціально-особистісної, оскільки в такому разі завдяки підвищенню рівня професійної компетентності вчительських кадрів держава здатна забезпечити якісну освіту, що відповідає світовим стандартам.

Звернення до *деонтологічного підходу* до проблеми розвитку професійного статусу вчителя зумовлюється тим, що цей підхід, розкриваючи специфіку реалізації професійного обов'язку вчителя в конкретних видах його взаємин зі суб'єктами педагогічного процесу, дає можливість розглянути досліджуваний феномен крізь призму системи вимог професійного та особистого порядку.

Акмеологічні наукові положення щодо набуття вчителем професійної досконалості, професіоналізму, розвитку професійно-особистісних якостей, компетентності, духовної культури дають можливість розглядати розвиток професійного статусу вчителя як його прагнення досягнення професійного акме в процесі неперервної професійної освіти й самовдосконалення.

Застосування зазначених підходів є дає можливість отримати об'єктивні й інтерпретовані знання про розвиток професійного статусу в історичній ретроспективі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Поняття «статус» є міждисциплінарним, його використовують у різних науках, він має різні трактування, при цьому спостерігається неоднозначність у розумінні вченими його суті.

У різних галузях наукового знання розглядаються *різні види статусу*: соціальний, особистісний, правовий, освітній, професійний, особистісний тощо. Статус будь-якого виду, зумовлюючи

приналежність людини до певної соціальної категорії, впливає на риси поведінки, мислення та почуття людини.

Професійний статус учителя розкрито як положення, яке займає вчитель у соціумі, системі освіти, педагогічному колективі, освітньому середовищі навчального закладу, у якому він працює, і визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності. Професійний статус учителя є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик – професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, професійно-особистісними якостями, які формують авторитет, імідж, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків.

Установлено, що професійний статус учителя як інтегроване системне утворення має складну *структуру*, до компонентів якої віднесено: професіоналізм, престиж, авторитет, імідж, репутація.

Визначено фактори становлення і розвитку професійного статусу вчителя, які поділено на дві групи – зовнішні та внутрішні та диференційовано за трирівневою градацією:

- на макрорівні – освітня політика держави; суспільний престиж педагогічної професії; система вимог індивідуалізованих норм, правил, обов'язків до вчителя (набір соціальних характеристик учителя);
- на мікрорівні – базовий професійно-освітній рівень (тип вишу, який закінчив учитель; традиції та рівень вимог, які висуває виш до формування професіоналізму майбутнього вчителя; рівень професійної підготовки, отриманий у виші); специфіка освітнього і соціокультурного середовища відтворення професійного статусу вчителя (тип навчального закладу, в якому працює вчитель, рівень навчально-методичної роботи, система підвищення кваліфікації тощо);
- на рівні професійної Я-концепції – професійна спрямованість особистості вчителя, ставлення до професії та взаємини в педагогічному колективі; потреби педагога, його мотиви, установки, світогляд, специфіка його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією; глибина знань, широта кругозору, комунікабельність та інші якості вчителя; самооцінка своїх педагогічних здібностей, активність у пізнавальній діяльності, що визначає його рівень домагань, прагнення підвищити свій освітній рівень; ставлення

педагога до своєї діяльності; рівень компетентності, психологічної та педагогічної ерудованості, розуміння вимог, які висувають до нього держава й суспільство, бачення мети своєї діяльності, знання шляхів і засобів її досягнення, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики навчання й виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технологій їх застосування, володіння педагогічною майстерністю.

Критеріями і показниками професійного статусу вчителя визначено такі: професіоналізм (психологічна готовність, педагогічна майстерність, яка включає гуманістичну спрямованість учителя, дидактичну компетентність (глибоке знання предмета навчання та методики його викладання; психолого-педагогічні знання, широкий загальний і науковий кругозір); готовність до творчої професійної діяльності (прагнення до інновацій і наукової творчості; володіння методами наукового пошуку; інноваційне мислення); педагогічна техніка; особистісно-професійні якості); авторитет; імідж; репутація.

Розкрито значущість і необхідність урахування в дослідженні розвитку професійного статусу вчителя методологічних положень, що відбивають провідні ідеї системно-хронологічного, синергетичного, історіографічного, соціокультурного, феноменологічного, антропоцентричного, аксіологічного, персоналістично-біографічного, компетентнісного, деонтологічного, акмеологічного підходів.

| | |
|-----------------|--|
| РОЗДІЛ 2 | ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ |
|-----------------|--|

2.1. Витоки ідеї формування професійного статусу вчителя в історії зарубіжної педагогіки

На підставі аналізу історико-педагогічних праць (І. Елліс, Д. Латишина, Н. Дем'яненко, С. Юткало та інші [233; 408; 212; 868; 869; 3; 199; 222; 310]) та розглядаючи професійний статус учителя через сукупність таких складових, як авторитет, престиж, професіоналізм, дійшли висновку, що, незважаючи на те, що сам термін «професійний статус учителя» увійшов до наукового обігу лише в другій половині ХХ ст., проблема розвитку вказаного феномену має глибокі історичні корені, адже суспільство почало приділяти увагу постаті вчителя з виникненням цивілізації. Зазначене зумовлюється тим, що проблема професійної діяльності вчителя та ставлення до нього завжди була актуальною в системі суспільно-культурних цінностей, а формування професійного статусу вчителя відбувалося в руслі загального розвитку суспільства, пріоритетних завдань освіти і прогресу в ньому. При цьому ставлення суспільства до особистості вчителя було неоднозначним протягом розвитку людства. Отже, проблема формування професійного статусу вчителя має історичний характер.

Мета і завдання нашого дослідження, а також вищевказані положення вимагають простежити генезу проблеми професійного статусу вчителя, що передбачає з'ясування витоків проблеми історії педагогічної думки, визначити особливості її розв'язання в різних історичних періодах.

Відомо, що виховання як вид діяльності виникло ще за первісного ладу. Головною його метою були передача знань та формування навичок виживання (мисливства, риболовлі, виготовлення зброї тощо) та оволодіння навичками спілкування. Накопичення з часом великої кількості знань зумовило виникнення шкіл у V тис. до н. е. на території Давнього Сходу [310; 408; 300, с. 9]. У цих закладах навчалися діти вільних заможних батьків. У Сирії, Ассирії, Палестині, Єгипті, Китаї, Індії школи функціонували при міських храмах. У ці часи першочергову роль у вихованні відводили родині.

У Давньому Єгипті вихованням й навчанням перш за все займалася сім'я, у родині був сильним авторитет батька, але були й наставники, які виконували роль вчителя. Авторитет наставника чи вчителя прирівнювався до авторитету батька, закріпленого віковими традиціями та релігією. До III тис. до н.е. в Єгипті вже було кілька типів шкіл: сімейні школи, державні школи, до яких належали школи при храмах, палацах царів та вельмож, пізніше з'явилися школи, які готували лакувальників [300, с. 15].

Відомо, що існував кодекс поведінки – маат, якого повинен був дотримуватись кожен єгиптянин. Обов'язок учителя полягав у тому, щоб навчити дитину бути слухняною. Для того щоб досягти послуху учнів, учителі того часу широко використовували фізичні покарання, які вважались необхідними та найбільш ефективними для набуття авторитету та поваги в учнів. Вчитель у школі був один, викладаючи різні предмети (письмо, математику, у деяких школах – географію, астрономію тощо). Тому вчитель повинен був освіченим у різних галузях наук.

В Ізраїльсько-Іудейському царстві виховання було релігійно-національним явищем, школу поважали нарівні з храмом. Учителем частіше за все був проповідник, який не отримував грошей за свою працю, оскільки вважалось, що освіта повинна бути безкоштовною [300, с. 16]. Повага до вчителя виховувалась у родині ще до того, як учень починав навчання. Про це свідчить одна із заповідей: «Якщо батько та вчитель спіткнулись одночасно, то учень повинен спочатку подати руку вчителю, незважаючи на те, що батько – голова сім'ї» [300, с. 16].

Про ставлення до вчителя у Давній Індії свідчить навчальна книга Бхагавад-гіта, яка є пам'яткою філософсько-релігійної думки. Вона написана у вигляді діалогу мудрого вчителя з учнем. В образі вчителя виступає сам Крішна, а в образі учня – царський син Арджуна, який вирішує складні життєві ситуації разом з учителем. Зазначене свідчить про велику пошану до вчителя в Давній Індії. Навчальний процес проходив у вигляді співбесіди, за допомогою питань та відповідей. Вчитель викладав нові знання, потім в діалозі розглядав їх з різних сторін, використовував приклади для більш детального розуміння нової інформації. Результатом таких занять мало стати досягнення знань учнів нового рівня досконалості [300, с. 16–17].

Учні жили в будинку наставника – гуру, суспільний статус якого був дуже високим; той особистим прикладом виховував в учня чесність, віру, послух перед батьками. До обов'язків учня належали безумовна слухняність, повага до вчителя, більша, ніж по відношенню до батьків. Професія вчителя-вихователя вважалась найбільш шанованою серед усіх інших.

Подібне ставлення до вчителя було й у Давньому Китаї. У школах навчались діти вільних заможних людей. У школах вивчали: «ораль», «сомо», «сет», музику, стрільбу з лука, їзду верхи та упряжну [300, с. 22]. Особливо цінувалось уміння писати, яке передавалося від покоління до покоління. В основі виховання лежали традиції, шанобливе ставлення до молодших та старших, шкільного наставника шанувати, як батька, серед суворих заборон було використання лайливих слів, вчинки, які могли зашкодити сім'ї та суспільству

Один з найбільш шанованих педагогів Китаю Конфуцій [551–479 до н. е.) у своїх працях виклав новий погляд на вчителя як творця, носія культури та людяності. Звертаючись до вчителів, Конфуцій говорив: «Перш ніж навчати інших, потурбуйся про власне вдосконалення, будь майстром не ремесла, а власного серця, зрозумій смисл життя у самозаглибленій праці свідомості» [408, с. 10]. Отже, учитель у Китаї мав бути носієм духовності та культури, проповідником самопізнання та людяності, навчати людей прикладом власного життя [258, с. 16].

Саме в Китаї вперше зародилася триступенева система освіти, яка згодом переросла у розмежування навчальних закладів і, як наслідок, вимог до вчителів.

У античному світі (VII–IV ст. до н. е.) педагогічна думка, як і інші галузі знань, формувалась у межах філософії. У цей період виникли такі поняття, як «педагог», «гімназія», «школа», «ліцей». Термін «схоле» у грецькій мові означав спокій та дозвілля, відпочинок від праці, який сприяв фізичному та духовному вдосконаленню. До «схоли» учня супроводжував «найнепотрібніший раб – педагог» [233, с. 13]. Навчанням і вихованням дітей займалися вчителі, яких обирали серед найкращих, хоч, безумовно, раб-педагог також мав вплив на дитину [314]. Тут спостерігаємо певну суперечність: з одного боку, батьки

довіряли дитину «найнепотрібнішому рабу», з іншого, – він вів учня до школи, яка пов'язувалась зі спокійним дозвіллям.

Слово «педагог» співзвучне із «пейдон» – таку назву в Спарті мав керівник агела (об'єднання хлопчиків 7–18 років) [311]. Якщо прийняти таку версію виникнення поняття «педагог», то вчителя в той час можна розглядати як керівника.

Про вимоги до вчителя та знань, якими він мав володіти, можна судити з огляду на пріоритети систем виховання в ті часи. До наших днів дійшли відомості про афінську та спартанську систему виховання, у яких можна знайти окремі факти, що вказують на професійний рівень учителів [202].

На той час діяли мусичні (для дітей 7–16 років) та гімнастичні (палестри) школи (вік 12–16 років). Мусичні школи давали всебічний інтелектуальний розвиток, а гімнастичні формували фізичну культуру. Діти заможних батьків навчалися з 16 років у гімнасіях – навчальних закладів вищого рівня. Ці факти вказують на розшарування освітніх закладів вже з античних часів, саме тоді закладається основа ступеневої освіти. Оскільки кожен заклад відрізнявся знаннями, що надавалися учням, наслідком стало розшарування вимог та знань вчителів відповідно до закладу, який він представляв.

У мусичній школі вивчали читання, писання, рахування, літературу й музику. Саме такими знаннями повинен був володіти вчитель, щоб працювати в школі.

У гімнасіях, які були державними навчальними закладами вищого рівня в Афінах, вивчали: філософію, політику, ораторське мистецтво, літературу, а також гімнастику [311]. Щоб навчатись у гімназіях, учні спочатку мали закінчити мусичну школу. Гімнасії мали привілейований статус, який, відповідно, позначався на соціальному і професійному статусі вчителів. До вчителів гімнасій висувались інші вимоги щодо знань, які вони викладали.

До відомих давньогрецьких мислителів (V–IV ст. до н. е.) належать Сократ, Демокрит, Аристотель, Антисфен, які успішно займалися педагогічною діяльністю у власних навчальних закладах. Наприклад, у Лікеї викладав Аристотель, у Кіносаргу – Антисфен [300, с. 31]. Той факт, що ми у XXI ст. знаємо та вивчаємо праці цих мислителів,

свідчить на повагу людства до них, а ті твори, які дійшли до нас, і є актуальними і сьогодні, підкреслюють їх професійний рівень. Про високий професійний рівень учителів того часу свідчать відомості про Сократа, який виховав низку видатних мислителів, які продовжили справу свого вчителя.

Учителі античності мали віру в дитину, гуманне спрямування, звертали увагу на формування моральних цінностей в учнів, формували шанобливе ставлення до всіх людей, незалежно від стану. Вони вважали, що станові відмінності повинні проявлятися у рівні освіти, а не у ставленні до людини. До вищих цінностей відносили моральний та етичний розвиток дитини, виступали за гармонійний розвиток. Уже в той період учителі описують такі принципи навчання: індивідуального підходу, врахування вікових особливостей, єдності навчання з життям; розробляють та використовують методи навчання: словесні, евристичні, практичні. Наведені дані дають підстави для висновку, що вже в давні часи вчителі прагнули досягти високого рівня професіоналізму.

Уже в давні часи філософи приділяли увагу питанням авторитету вчителя, визначали різні шляхи його формування. Так, Аристотель піднімав авторитет наставника, ставлячи його на найвищий щабель в суспільстві, стверджуючи, що вихователі ще більше гідні поваги, ніж батьки, тому що «... останні дають нам тільки життя, а перші – гідне життя» [224, с. 33]. Учень філософа Сократа Антисфен дотримувався точки зору, що важливою умовою набуття вчителем авторитету є його особистий приклад. Платон стверджував, що посада вчителя «набагато вагоміша за найвищі посади в державі» [199, с. 50]. На його думку, здійснювати виховання здатний, передусім, наставник похилого віку, тому що мудрість, авторитет, здорові обдумані рішення – ось риси притаманні таким людям. При цьому він звертав увагу на необхідності тісного духовного зв'язку між наставником і учнем.

Отже, аналіз наукових джерел доводить, що ще за часів Стародавньої Греції спостерігалось неоднозначне ставлення до постаті вчителя, до його місця і ролі в суспільстві. Образ учителя в Давній Греції протягом розвитку античного суспільства зазнавав змін, відповідно до суспільної свідомості, рівня освіти в країні і стратегії розвитку

суспільства. Так, статус учителя був дуже низьким. Добре ілюструє цей факт афінська приказка: «Він помер або став учителем» [214 с. 32].

Проте згодом софісти підняли викладання й роль учителя в ньому на професійний рівень, створивши систему освіти, яка проіснувала до Нового часу. Освіченість стала цінуватись, і здобути освіту стало проблемою. Важливим фактором, який сприяв становленню та розвитку професійного статусу вчителя, стало заснування і відкриття (епоха еллінізму, IV ст. до н. е. – I ст. н. е.) в місті Олександрії найбільшої у стародавньому світі бібліотеки, яка налічувала до 700 тис. рукописних книг [310]. Відомо, що в у місті існували музей, обсерваторія, ботанічний сад, звіринець, а це свідчить про високий розвиток культури, освіти, що також є позитивними факторами для розвитку професійного статусу вчителя. Загальним для цієї епохи є те, що освіта зароджувалась у лоні релігії, першими вихователями були батьки, приватні особи чи приватні школи. На перший план у вихованні виступали такі якості, як мораль, доброта, справедливість, повага до вчителя. Учитель був шанованою людиною у суспільстві. Стати вчителем могли люди, які випереджали своїх сучасників за моральними якостями та рівнем освіченості. Суспільство вважало, що освіта відкриває шлях до достойного життя та влади, тому вона була доступна найкращим, заможним, тобто вищим верствам населення.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури [3; 13-16; 300; 310; 408;], професійний статус викладача у Давньому Римі (місто засноване у 752 р. до н. е.) також формувався в контексті складних соціально-культурних процесів у суспільства і відображав їх специфіку. Відомо, що у Римі спочатку надавалася родинно-домашня освіта; у сім'ях панував патріархат, батько мав право вбити новонароджену дитину чи продати дорослого сина і саме він ніс відповідальність за виховання дітей.

У II ст. н. е. у Римі відбулося розшарування системи освіти відповідно до соціального статусу дитини. Більшість дітей навчали їзди верхи, фехтуванню, плаванню, вивчення наук відходить на другий план, а в сім'ях аристократії домашнє навчання здійснювалося із запрошенням учителів-греків [310, с. 40]. Проте грецькі вчителі були більше схильні не до індивідуальних занять, а до занять у школах. У римських

тривіальних школах навчалися дівчата та хлопці; частіше за все такі заклади були приватними, діти сиділи на полозі, вчитель – на стільці. До програми входили вивчення законів, читання, письмо, лічба. Організація цих шкіл була подібною до середньовічних. Професія вчителя була на рівні ремісника і не користувалася повагою в суспільстві. Учителі самостійно шукали учнів для школи, отримували плату від батьків за навчання дітей. Прибуток вчителя був мінімальним, будь-який мешканець Рима, який умів читати й писати, міг відкрити таку школу.

У Римі також існували школи вищого рівня — граматичні. Спочатку їх відкривали грецькі вчителі, а з II ст. н. е. поширення набули латинські й змішані греко-латинські граматичні школи. Навчалися у них хлопчики віком 12—16 років; на заняттях використовувалися спеціально створені посібники. Учителі граматичних шкіл посідали більш високе місце у суспільстві порівняно з учителями елементарних шкіл, а інколи перебували на державній службі й оплачувалися державою.

Для молоді аристократичного походження існували риторські школи. У них навчали основам ораторського мистецтва методом виконання вправ зі складання промов на задану тему з філософії, права, історії. Учителі риторики були людьми, як правило, заможними, брали участь у політичному житті, а в окремих випадках обіймали державні посади.

Вимоги до вчителя-оратора були такі: володіння природними здібностями, вміння наслідувати високі зразки, постійна практика публічних виступів [310, с. 41].

Щодо престижності праці вчителя у Давньому Римі існують різні погляди, наприклад, І. Єлліс зазначає, що попри певні значення і коло професійних обов'язків, серед вільних громадян Рима праця педагога вважалась принизливою, оскільки власне освіта, освіченість у структурі суспільних цінностей не мали провідних позицій. Пріоритетним було служіння державі, військова міць, підготовка сильних і витривалих громадян-патріотів. Зміна ставлення до професії вчителя у суспільстві пов'язана із захопленням Греції у II ст., що стало поштовхом до трансформації системи освіти в Римі, яка потрапила під вплив еллінської культури та освіти, котрі в ті часи виступали еталонами освіти та культури. Ряди педагогів Риму поповнилася освіченими людьми,

носіями ексклюзивної науки й культури, які й підняли рівень освіти в Римі на досить високий рівень. Серед таких постатей були Цицерон, Сенека, Квінтіліан.

Одним із педагогів, який описував вимоги до вчителя, був Марк Туллій Цицерон, оратор, політичний діяч та філософ. Сутність людини він визначав поняттям «гуманність», «людяність». Ідеал виховання за Цицероном – досконалий оратор, художник слова і громадський діяч. Цицерон вважав, що єдиним шляхом для досягнення істинної людської зрілості є систематична і безперервна освіта та самоосвіта. Саме він був визнаний перший учитель римського народу. Своє педагогічне кредо він сформулював так: «Я вважаю... своїм обов'язком... працювати в тому напрямі, щоб завдяки моїм старанням, ретельності, праці всі мої співгромадяни розширили свою освіту». Твори Цицерона широко використовувалися в школах епохи середньовіччя і Відродження як навчальний матеріал [310, с. 42].

Відомим філософом і оратором епохи імператорського Риму був Луцій Анней Сенека. Головним завданням виховання він вважав моральне вдосконалення людини. Його педагогічні ідеї тісно переплетені з етикою. Він стверджував, що збагнути природу і самого себе можна, тільки опанувавши філософію, яка і є головним засобом морального вдосконалення людини. Основним методом виховання філософ вважав спонукання людини до саморуху. Вчитель для нього — це високоосвічена людина, яка любить дітей, вивчає їх, ставиться до них з обережністю, як у нагородах, так і в покараннях.

Важливі факти про ставлення до вчителів дає римський імператор Марк Аврелій Антонін (у своїх спогадах [458]). Оскільки він перебував на найвищому щаблі суспільної драбини, то отримав найкращу освіту для того часу, а саме домашню. Декілька вчителів викладали йому грецьку й латинську граматику, цивільне право, філософію, живопис. Особливі спогади як учитель залишив у нього Діогнет, попри те, що вчителів філософії у нього було кілька, яких спеціально викликали до Риму для навчання майбутнього імператора [458, с. 77]. Таким чином, роль учителя в житті людини була оцінена з давніх часів; найчастіше учитель був впливовою особою. Сам Аврелій зазначав: «...не пішов я в загальні школи, а навчався вдома у хороших учителів і зрозумів, що на такі речі

треба витрачатися, не шкодуючи» [458, с. 5]; «Учителів вихвалити із захопленням, як згадують про Доміція та Афінодота» [458, с. 6.]

Учитель у спогадах Марка Аврелія стоїть в одному ряду із членами сім'ї або богом: «От якби бог став з ким-небудь поруч або проникливий учитель, і веліли б нічого не думати і не думати без того, щоб, ледве усвідомивши...» [458, с. 68]; «Від богів отримав я хороших дідів, хороших батьків, хорошу сестру, хороших учителів, домашніх, рідних, друзів — усе майже». Він був вдячний учителям та цінував їх працю: «встиг я моїх вихователів оточити тією пошаною, про яку, здавалося мені, кожен мріяв, а не відкладав, покладаючись на те, що вони ще молоді і що пізніше зроблю це» [458, с. 68].

Звернемо особливу увагу на ті якості, які Марк отримав від старших родичів, учителів та керівників, які стали йому в нагоді як особистості та імператору: «це — загальнолюдські чесноти, які він цінував і культивував у собі. Від діда — віра, добра вдача і негнівливість. Далі такі якості: благочестя, щедрість, стриманість від лихого справи і помислу, невибагливість у їжі, витривалість, прагнення робити самому свою справу і не вдаватися в чужі, відсутність суєтності і непіддатливості забобонам, схильність виправляти свій норов. Цінує в собі й те, що він вчасно відійшов від захоплення риторикою і словесною витонченістю, також те, що він терпляче ставиться до людей, які так чи інакше зачепили його. Безумовним достоїнством вважає твердість, незалежність від зовнішніх обставин, уміння бути завжди однаковим, покладатися тільки на розум; прагнення жити відповідно до вимог природи; суворість без облуди, турботлива передбачливість щодо друзів, терпимість до чужих необґрунтованих думок, правильний вибір основоположних істин, необхідних для життя, відраза до типових якостей тиранів, здатність спокійно вислуховувати дружні докори; любов до істини, справедливості, дому; уявлення про закон, рівний для всіх, турбота про дотримання гідності підданих. Володіння собою, бадьорість духу, здатність не дивуватися, не поспішати. Презирство до порожньої слави, працьовитість, готовність вислуховувати тих, хто подає поради заради користі держави; готовність віддавати кожному по заслугах; здатність вчасно напружуватися або розслаблятися; під час обговорення суперечки наполегливе розслідування до кінця; дотримання такту в дружбі;

непіддатливість до лестоців; бережливе ставлення до державного майна, зокрема не надто щедрі асигнування на суспільні свята» [458, с. 81].

Отже, ставлення до вчителя було нерозривно пов'язане із процесами розвитку суспільства і його системою освіти. Зміни ставлення суспільства до освіти та вчителів виявлялися то в посиленні значущості освіти, то у зниженні. Змінювалося і ставлення до педагога, його значення і роль зростали у системі факторів, що забезпечують розвиток і стабільність суспільного життя. Характерними ознаками сприйняття римським суспільством ролі педагога були практичність і прагматизм. Підвищення статусу вчителя найчастіше пов'язано не з духовними потребами суспільства, а з пріоритетністю завдань державного та ідеологічного характеру: підтримання державного ладу, забезпечення стабільності й успішності держави. Це й зумовило розвиток національної системи освіти і, відповідно, підвищення професійного рівня вчителів та поліпшення ставлення до представників цієї професії.

В античний період становленню та розвитку професійного статусу вчителя сприяли такі умови: відкриття шкіл; створення першої системи освіти; визначення кола предметів, які повинні вивчати учні і, відповідно, якими повинні володіти вчителі; започаткування основ предметів, методик їх викладання; також важливим моментом було існування навчальної літератури, бібліотеки. Можна зазначити, що серед усіх типів шкіл найбільшою повагою громади користувалися гімназії. Саме вчителі гімназій в ті часи, на нашу думку, мали найвищий професійний статус, оскільки їхні твори, які дійшли до наших днів, передавались від покоління до покоління, від учня до учня, що свідчить про повагу до вчителя. Ідеї та положення античних творів актуальні й сьогодні. Саме у працях античних учителів втілювалися вимоги до вчителя, до моральних якостей учнів, а також окреслена головна мета освіти – гармонійний розвиток особистості, яка залишається актуальною й нині.

У педагогічній думці християнського Середньовіччя був представлений дещо інший підхід у розумінні відношень до вчителя. Педагогіка пов'язана як і раніше з релігією, оскільки вчителями були, передусім, служителі церкви. Проте простежується присутність авторитарності у відношеннях між вчителем та учнями [302; 300].

В основі навчання переважав страх перед Богом, шанобливість, суворість, що забезпечувало послух, духовне виховання, набуття знань, виховання вірою, формування доброчесного способу життя. Вчитель сприймався як носій істини, зберігачем вікового досвіду та заповітів предків, джерелом священного писання, що визначало його авторитет.

У школах Середньовіччя панувала сувора дисципліна, учні піддавалися тілесним покаранням за погані успіхи і недотримання порядку, авторитет реалізовувався через владу і силу вчителя.

За часи відродження релігійний вплив на освіту став меншим, переваги набули ідеї гуманізму [214; 742].

Педагоги-гуманісти Е. Роттердамський, М. Монтень, виступали проти схоластичного навчання і суворої дисципліни, та зосереджуючи увагу на повазі до особистості дитини, турбуючись про гармонійний розвиток дитини, основаному на її активності; прагнучи любові до дітей, відмовляючись від фізичних покарань.

За дослідженням С. Юткало у середньовіччі а саме у XV столітті професійний рівень учителів був дуже низьким, що на наш погляд свідчить про низький професійний статус вчителів. Проте соціальний статус також був невеликим. Про що свідчать такі данні: учителями часто ставали невдахи, випадкові люди: колишні школярі, ремісники, солдати та інші. Багато з них були неуки. Зміни відбулись лише у починаючи з XVI століття, коли стали створюватись школи єзуїтів. Наставники мали великий авторитет в цих школах та пошану народу. Дитина в руках учителя-єзуїта ставала слухняною, що свідчило про майстерність вчителів. Змінилось і ставлення до учнів викладчів, вони стали більш дружелюбними і повчальними, більш м'яко поводитись з учнями, хоча тілесні покарання також існували але їх реалізовували не самі вчителі а доручаючи товаришам тих, що провинилися і спеціальним «коректорам» [868, с. 53].

Єзуїтський письменник Жувансі охарактеризував педагогіку єзуїтів. У праці «Два засоби заохотити до занять» Жувансі вказує на ознаки авторитетного вчителя. Це – похвала і догана, бо саме вони «підтримують змагання, розвивають і підохочують розуміння дітей» [811, с. 169].

Згідно до праць Жувансі, головними методами навчання є покарання та заохочення через які вчитель досягав результатів у навчанні та заслуговував любов учнів. Саме Жувансі розробляв засади авторитету вчителя у праці «Про авторитет учителя» [811, с. 171]. Він визначив три способи набуття учителем авторитету. Учитель повинен бути: благочестивим та освіченим в очах учнів; намагатися заслужити любов своїх учнів, через турботу про успіхи учнів; повинен бути наполегливим у своїх вимогах, примушуючи учнів виконувати його накази, справедливим; дотримуватися «рівного тону у спілкуванні зокрема, мова має бути мудрою, негрубою та нежорстокою, проте упевнена і серйозна, що виявиться у твердому і сильному голосі при оголошенні догани тощо» [811, с. 172–173].

Отже, педагогіка Жувансі базувалась на знанні психологічних та індивідуальних особливостей учнів.

Епоха Відродження і в період Нового часу характеризуються руйнуванням релігійного авторитету і догматики в схоластичній науці., Т. Гоббс (англійський філософ XVII ст.) указав на значення морального авторитету, що оснований на довірливому ставленні до знань або мудрості будь-якої людини. Він називав авторитетом ту людину, чії вказівки або накази виконуються лише довіряючи її мудрості, знанням, досвіду або моральним принципам [172, с. 257]. Він говорить про необхідність того, щоб батьки, вчителі та вихователі викладали справжні і добрі учіння, і вели себе в їхній присутності добродійно, були справедливими.

До проблеми авторитету в навчанні звертався видатний чеський мислитель, основоположник наукової педагогіки Нових часів XVII століття Я. Коменський [350-353]. Він надавав важливого значення авторитету вчителя в організації навчально-виховного процесу і приділяв багато уваги ролі вчителя. Суть авторитетного вчителя, зазначав педагог, полягала у компетентності, відданості своїй справі, освіченості, працьовитості, чесності, діяльності, наполегливості, безмежній любові до своєї справи. Він уважав підґрунтям авторитету вчителя, що може позитивно впливати на дітей у виконанні ними вказівок, порад, розпоряджень учителя, доброзичливе ставлення до дітей, зокрема в процесі їх успішного навчання.

Згідно з поглядами Дж. Локка (англійського філософа і педагога епохи Просвітництва) у вихованні необхідно встановлювати батьківський авторитет [431, с. 439]. Дж. Локк розумів авторитет як головний принцип взаємовідносин учасників педагогічного процесу. Саме авторитет наставника мав забезпечити поєднання страху й шанобливості, любові й дружби у ставленні вихованця до вчителя.

Педагогічні погляди епохи Просвітництва втілені в ідеях французького філософа Ж.-Ж. Руссо засновника принципу природовідповідності, теорії вільного виховання, закликаючи педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які б сприяли підтриманню авторитету вчителя [559, с. 115].

І. Герbart (Німецький філософ, психолог і педагог ХІХ століття) розглядав проблему І. Герbart був проти примусу проте підкреслював позитивний вплив догляду, авторитету і любові. Саме І авторитет повинен лежати в основі виховання, за для отримання авторитету вчителем йому потрібна перевага духу, поєднана зі знаннями, зовнішніми та фізичними якостями.

Авторитет і любов, на думку І. Герbart, є другорядними засобами управління. Дух дитини схиляється перед авторитетом, що направляє волю вихованця до хорошого і відвертає від поганого. Проте вихователь не повинен хвилюватися про схвалення або несхвалення своїх дій з боку дитини.

Перехід від управління до виховання, на думку І. Герbart, передбачав таку слухняність дитини, підґрунтям якої є її власна воля. Тобто, дитина підкоряється вимогам дорослого не механічно, не через дружні відносини, а виключно через власне визнання доцільності й розумності цих вимог, які можуть і повинні роз'яснюватися наставниками й критично осмислюватися дітьми [162].

Німецький педагог А. Дістервег популяризував професію вчителя, До характеристик авторитетного вчителя він відносив розвиненість, вихованість й освіченість [216, с. 74].

Важливу роль А. Дістервег відводить самосвідомості вчителя, прагнення до самовдосконалення [216, с. 317; 218].

Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття в країнах Європи і США вклад в розвиток проблеми становлення професійного статусу вчителя

внесли прихильники теорії «вільного виховання», «трудової школи», «реформаторської педагогіки». Найвпливовіші представники цього напрямку – Е. Кей, М. Монтессорі, Д. Дьюї, Г. Вінекен, Е. Демолен, О. Декролі та інші зазначали, що вчителі мали знати дитячу психологію, урахувувати їхні індивідуальні особливості, спонукати до творчої діяльності дітей залежно від нахилів кожного.

Отже, у різні історичні періоди у зарубіжній педагогічній думці зародилось вже поняття «авторитет» яке є складовою професійного статусу вчителя, та визначалось як засіб управління, виступало знаряддям політичної влади, впливом, який можна було набути суспільним походженням та роллю певного суб'єкта (бога, вождя тощо). У філософи Стародавнього Риму статус виступав як джерело усіх видів влади, засіб керування, приклад, взірець. У період Середньовіччя статус вчителя визначався через авторитет, що забезпечувало набуття знань, виховання вірою. До носія авторитету ставилися з повагою. У період Відродження і Реформації статус, як і авторитет уважався можливістю управління, в XVII – XVIII століття – засобом спрямування, підпорядкування вказівкам, у XIX – на початку XX століття – засобом добровільного підпорядкування.

На початок XIX ст. з метою удосконалення освіти вивчався досвід інших країн в організації навчального процесу. Так, Демолен [496] аналізує організацію навчального процесу французької школи початку 1900-х років і вказує на такі недоліки у підготовці учнів: непідготовленість до трудового та сповненого боротьби життя. Школа дає знань, але не вчить застосовувати їх на практиці: «Інтернати казарменого типу випускають молодь за єдиним шаблоном, із млявими м'язами, з притлумленими здібностями, безініціативну, лише з бажанням потрапити в чиновники» [496, с. 21]. Таке монастирсько-солдатське виховання французької школи вбивало в учнів індивідуальність та не давало розвиватись морально, позбавляло дітей самостійності. Нехтування вивченням ремесел зумовлювало непристосованість учнів до фізичної праці.

Критиці піддавалися і французькі гімназичні програми через надмірну увагу до вивчення латині. Демолен критикує переважно катехізічні методи навчання, автор вважає, що мають переважати наочні методи навчання. Ж. Леметр, член французької академії, філософ, поет,

також підкреслює занепад французької освіти у цей період часи. М. Гос вважав, що інші країни випереджають Францію в освіті, тому закликав до проведення реформ у цій сфері. Він зазначав, що аристократичною та найбільш пошаною освітою вважається класична освіта.

Демолен, аналізуючи недоліки в освіті Франції, вказував, що головними у школі є професор та класний наглядач. Професор зобов'язаний надавати знання учням, і «ніяких моральних зв'язків між ним та учнями не існує» [496, с. 24]. Класний наглядач взагалі має вороже ставлення до учнів, оскільки його функція поліцейська і не передбачає поваги чи довіри [там же]. Таким чином, учні французьких шкіл отримували виховання самотійно у колективі. Виховання полягало найчастіше у тому, щоб навчитись запобігати шкільних покарань, приховуючи правду та брешучи. Таким чином, автори приходять до висновку, що освіта у Франції в ХІХ ст. привчає дітей до брехні та крутійства, а не виховує моральну людину. Враховуючи, що в «колежах» Франції навчалось 1500 учнів, середня кількість учнів складала 200-300, і необхідна була жорстка дисципліна, щоб зберегти порядок [там же]. В Англії такої проблеми не існувало, оскільки кількість учнів в навчальних закладах була обмежена. Наприклад, великий навчальний заклад Англії Харроу складався із сукупності маленьких шкіл, від 20 до 40 осіб у різних професорів, у яких учні живуть, харчуються, працюють [324, с. 24]. Отже, на початок ХІХ ст. організація навчання в Англії вважалась кращою, ніж у Франції.

Наступним питанням, яке турбувало вчителів у 1900-ті роки, було місце розташування навчальних закладів [494-497]. Демолен зазначає, що навчальні заклади були розташовані в основному у містах через потребу дружин викладачів у міських розвагах та суспільстві [496, с. 25].

Детально аналізується освіта в Англії як найбільш результативна та прогресивна для того часу. Автори зазначають, що в англійських школах за все несе відповідальність «професор» – він дає знання й організовує навчальний процес. Професор живе разом з учнями, їх життя тісно поєднано, його одяг мало відрізняється від одягу учнів. Відносини між учителем та учнем дружні та товариські. Навчання проводиться в класі і має такі етапи: спочатку вчитель питає матеріал, вивчений напередодні, потім викладає новий, ставить запитання, щоб

перевірити наскільки учні зрозуміли його, а потім задає письмове завдання, яке виконується під керівництвом учителя. Автор зазначає, що такий «метод» навчання давав високі результати навчання, але його застосування можливе лише за невеликої кількості учнів у класі. В Англії учням давали більше самостійності. Головне для учня було вивчити урок, а яким чином і де він це бudo робити, не мало значення.

До вчителя висувались *особливі вимоги* – він мав бути енциклопедично освіченою людиною, володіти талантом викладача, а не вченого. Так, Демолен наводить дослівно оголошення про вакансію вчителя французької мови: «Потрібен професор французької на постійне місце проживання в школі, вік 25-30 років. Йому надається квартира, стіл, прання білизни та ін. Цей кандидат повинен володіти такими якостями:

1. З погляду моралі повинен бути християнином і джентльменом, мати навик до праці та активності. Говорячи «християнин», ми маємо на увазі, щоб він у своїх діяннях, словах та помислах проявляв все те, чому вчить нас велике слово Христа та великі мислителі людства. Під словом «джентльмен» ми маємо на увазі, згідно з думкою Теккерея, що він повинен мати високу мету в житті, вміти захистити власну честь та образ, заслужити повагу оточення та любов близьких, бути скромним у щасті і стійкий у нещасті та вміти перебувати у правді.

2. Щодо розуму він повинен знати ґрунтовно ті предмети, які береться викладати.

3. З погляду фізичної підготовки повинен бути здорового складу, хорошого здоров'я, енергійний, не повинен мати слабкий зір, слух та голос тощо.

4. З погляду освіти повинен мати особистий досвід шкільної або університетської освіти.

Тих кандидатів, які не вважають виховання сенсом свого життя, не мають методичних навичок та не готові віддатися цілком справі виховання і школи, прохання не являтися.

Необхідні знання: французька мова, писемна та розмовна, з гарною вимовою, знання фонетики та дикції, географії, історії та літератури Франції. Знання Франції з практичного погляду, математики. Знання бажані: елементарна латинь, географія, історія Англії. Знання корисні: спів, уміння грати в крикет, стенографія» [496, с. 27]. Отже, вимоги до

вчителів на початок XIX ст. були досить високі, вони висувались як до знань учителя, так й до його особистісних якостей. Саме така вимогливість у підборі вчителів, на наш погляд, актуальна і сьогодні і є запорукою високої результативності праці вчителя.

Отже, викладене свідчить, що проблеми, які цікавили педагогів на початку XIX ст., були суто педагогічними і не втратили актуальності й у наш час. Важливим для нашого дослідження є те, що вже у той період піднімалась проблема поваги до вчителя та його авторитету. Показником престижу школи у 1900-х роках вважалася плата за навчання, а не рівень професіоналізму вчителів, які в ній працюють. Найбільш престижними в Німеччині вважалися «підготовчі» школи та жіночі навчальні заклади, які мали переваги порівняно з народними школами. Показником поваги до вчителя вважали поведінку учнів та ставлення їх до вчителя. В Англії на початок XIX ст. результати праці вчителів вважалися кращими, ніж у Франції. Однією з причин вважаємо те, що при працевлаштуванні до вчителя, його знань, особистісним якостям в Англії висувались високі вимоги.

Факторами, які сприяли розвитку професійного статусу вчителів того часу, були обмін кращими працями з педагогіки, що перекладались різними мовами, видавались цілими серіями у різних номерах журналів, порівняння та аналіз навчально-вихованих систем у різних країнах, високий рівень вимог до особи педагога, що, на наш погляд, сприяло розвитку професійного статусу вчителів того часу.

На підставі аналізу історико-педагогічних праць (І. Елліс, Д. Латишина, Н. Дем'яненко, С. Ютколо та інші) та розгляду професійного статусу вчителя через сукупність таких складників, як авторитет, престиж, професіоналізм, зроблено висновок, що, незважаючи на те, що сам термін «професійний статус учителя» увійшов до наукового обігу лише в другій половині XX ст., проблема розвитку вказаного феномену має глибокі історичні корені, адже суспільство почало приділяти увагу постаті вчителя з виникненням цивілізації.

У різні історичні періоди у зарубіжній педагогічній думці авторитет визнавався засобом управління, проте мав різний зміст: Так, наприклад, у період Античності філософи Стародавньої Греції вважали авторитет знаряддям політичної влади, впливом, який можна було

набути суспільним походженням та роллю певного суб'єкта (бога, вождя тощо). Філософи Стародавнього Риму розуміли авторитет як джерело усіх видів влади, засіб керування, приклад, взірець. У період Середньовіччя авторитет трактували в контексті проблеми взаємодії віри і розуму. У період Відродження і Реформації авторитет уважався можливістю управління, в XVII – XVIII століття – засобом спрямування, підпорядкування вказівкам, у XIX – на початку XX століття – засобом добровільного підпорядкування [868].

Установлено, що престижність професії вчителя тісно пов'язана з соціально-економічними умовами держави, вимогами суспільства до вчителя, розумінням ролі вчителя в соціумі. Наявність професійного статусу в різні історичні епохи забезпечувалась наявністю знань, авторитету, повагою до вчителя.

Вивчення й аналіз історико-педагогічних джерел дало можливість виділити основні підходи до розробки досліджуваної проблеми в контексті системи вимог до вчителя (соціальних, національних, педагогічних, особистісних), які визначають ефективність його діяльності в освітньому просторі навчального закладу, місце в соціумі.

2.2. Генеза професійного статусу вчителя в історії вітчизняної педагогічної думки

Розглянемо генезу професійного статусу вчителя в історії вітчизняної педагогічної думки крізь зміну поглядів на складники досліджуваного феномену: професіоналізм, авторитет, престиж.

У період родового устрою на території України виникають перші приватні навчальні заклади, які надавали початкову та середню освіту заможним, що відображалось на їх професійному статусі та особливому ставленні до вчителів верств населення. Саме у слов'ян почала формуватися система освіти: баяння, пестування, трудова діяльність через гру, що є основою педагогіки.

Про загальні вимоги до вчителя можна судити з якостей, якими мав володіти учень, оскільки вчитель повинен був виступати прикладом, а саме: чесність, правдивість, сміливість, кмітливість, витривалість і спритність, наполегливість, працьовитість, доброта, щирість.

Їх виховували в учнів учителі, в ролі яких спочатку виступали батьки [432, с. 8–9]. Першоосновою педагогіки, що зароджувалась, була народна педагогіка. Вона відобразилась у прислів'ях, приказках, піснях, билинах, переказах тощо. Мета цієї народної мудрості – навчити побутовим, трудовим навичкам життя. Методами навчання були спостереження та демонстрація, повторення, сюжетно-рольові ігри. Виховання спиралося на такі принципи, як природовідповідність, народність, гуманне ставлення до дитини, емоційність. Засобами виховання виступали рідна мова, усна народна творчість, народні іграшки, забави, обряди, традиції, праця. Оскільки вчителями ставали найкращі, то саме ці риси мали переважати в осіб, які виконували функції вчителя. Отже, це перші вимоги до вчителя, які висувало суспільство, та перші характеристики рівня професійності вчителів, які відображають рівень професійного статусу вчителів.

Вчителі намагалися виховати ідеальну людину – українця, якому були притаманні такі риси, як: працелюбність, патріотизм, гуманізм. Саме такими повинні були бути й самі наставники. Наскільки це вдавалося вчителям, свідчать характеристики, які давали українцям чужоземці: наші пращури були щирі, привітні, товариські, ласкаві, гостинні, волелюбні, хоробрі, правдиві, чесні, людяні, життєрадісні, співучі [432, с. 12].

Одна з перших шкіл, як зазначає Л. Артемова, була заснована князем Володимиром у Києві. Це школа «Книжного вчення» для дітей з вищих верств українського суспільства [41, с. 39]. Про вчителів періоду докняжої доби (від розселення слов'ян до утворення Київської Русі) відомо, що ними найчастіше були служителі храмів, іноді торгові люди або ті, хто побував в інших країнах. Молодь навчалась у приватних платних школах, що поділялись на заклади для дітей заможних батьків і дітей ремісників та школи для дітей інших трударів, які мали менші прибутки. У таких закладах вивчали абетку, міри площі, навчали писати, читати, обчислювати довжину, об'єм, використовувати знання з фізики, хімії, механіки, географії, біології, медицини, астрології [41, с. 20]. Отже, існувала різнорівнева система навчальних закладів, вчителі повинні були знати предмет та методику його викладання.

У XI ст. існували різні види шкіл: палацові, монастирські, парафіяльні, школи грамоти, ремісницькі. Від цього залежав рівень

знань, умінь, вимог до вчителів, що впливало і на професійний статус вчителів. Першу палацову школу (школу «Книжного вчення») князь Володимир відкрив у 988 р. Там вивчали: граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію, музику, саме знаннями з цих предметів повинні були володіти вчителі які там працювали. Такі школи могли діяти при княжому палаці, а згодом при церкві. За рівнем освіти ці навчальні заклади наближались до освітніх установ Візантійської імперії. В них освіту отримували вихідці з князівсько-боярського роду, які в майбутньому мали стати державними та духовними керівниками [469, с. 37].

Із XII ст. поширення набуває тенденція здобувати освіту за кордоном. Період становлення Київської Русі характеризується новими феодалними відносинами, які позначились і на освіті. Закладається фундаментальна педагогічна система, виокремлюються чіткі завдання, методи, зміст виховання та навчання. Державна концепція виховання відображена в «Ізборніку», написаному книжником Іоанном, вона заснована на принципах християнської моралі: любові до ближнього, братолюбстві між багатими та бідними, необхідності покори можновладцям [469, с. 47]. У «Повісті минулих літ» також ідеться про велике значення моралі для купців, наголошується на вихованні молоді в етнічному дусі. Нестор Літописець зазначав, що вельможі-феодали мали такі риси, як жорстокість, ненажерливість, підступність, зневажання загальнолюдських моральних норм і відданість та любов до батьківщини, до простих людей. У «Повчанні Володимира Мономаха дітям» (1113 р.) підкреслювалася необхідність зміцнення внутрішнього світу та морального виховання. Критерієм вихованості вважалося знання правил та норм поведінки; патріотичне та фізичне виховання займало також одне із чільних місць у вихованні молоді.

Монастирські школи діяли при монастирях упродовж XI–XII ст. Найбільш авторитетною була школа при Києво-Печерському монастирі, рівень освіти в ній відповідав візантійській духовній патріаршій академії [469, с. 38]. Про професійний статус учителів цих шкіл свідчить аналіз виховного завдання, яке стояло перед ними: суворе, аскетичне виховання, спрямоване на покору, терпіння, вміння відмовитися від життєвих радощів. Отже, учителі самі мали володіти цими рисами повною мірою.

Навчання в такому закладі було диференційованим: чорноризців заможних верств готували до високих церковних посад, пересічних – до церковної служби і праці в господарстві. Про знання, якими повинні були володіти вчителі, щоб працювати в таких закладах, свідчать навчальні предмети: елементи діалектики та логіки, курс теології, трактування священного письма, філософських афоризмів, праці Демокрита, Платона, Аристотеля та інших філософів, вчення про будову Всесвіту, церковне право, статuti князів Володимира Святославовича і Ярослава Мудрого. Відомо, що до 1240 р. у стінах Києво-Печерського монастиря навчалося 82 єпископи [469, с. 38]. Це вказує на високий рівень вимог до вчителів Києво-Печерського монастиря.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що проблемі розвитку професійного статусу вчителя досить серйозну увагу почали приділяти в братських школах (XVI – XVII ст.). Такі школи були двох рівнів: елементарного та вищого. Їх особливістю було навчання рідною мовою, вивчення античної літератури, розвиток розумових здібностей, демократичні засади. Ці школи об'єднували прогресивних діячів того часу, в них викладали Стефан та Лаврентій Зизанії, Арсеній Еласонський, Памва Беринда, Петро Могила, Феофан Прокопович та ін. Учителя обирали на загальних зборах, до кола його функцій входили обов'язки дяка та писаря. [469, с. 73]. Працювали школи на основі статуту, який визначав обов'язки учнів, учителя, режим навчання. Змін зазнали стосунки між учителем та батьками: згідно зі статутом, вони укладали між собою договір у присутності двох свідків, у якому визначались обов'язки школи та права батьків, які мали сприяти успішності навчання учнів, наприклад, до обов'язків батьків входила перевірка домашнього завдання [469, с. 77].

До братських шкіл вищого типу належали Острозька та Київська братські школи. Саме в Острозькій школі вперше було започатковано наукове товариство [469, с. 75]. Це була важлива подія для підвищення професійного рівня вчителів, оскільки вперше від них вимагалось керівництво науковими товариствами, а це свідчить про виокремлення такого нового виду діяльності вчителя, як науково-дослідна робота.

Почесне місце серед інших посідали полкові школи. Частіше за все вони розміщувались на території церков. Учні жили у дяка і виконували

різні роботи по господарству Той учив їх рахувати, писати, читати. Такі заклади існували за рахунок батьків; виховання в них мало релігійний характер.

У парафіяльних школах навчались діти привілейованих осіб, заможних козаків, старшин; учили їх військовій справі та грамотці. При полкових козацьких канцеляріях вивчали ще й діловодство.

Поширенню початкової освіти сприяли мандрівні дяки, які працювали в заможних сім'ях домашніми вчителями. Більшість із них були випускниками Київської братської школи. Учителі нижчих шкіл уважно стежили за успіхами своїх учнів і найталановитіших рекомендували до навчання у школах вищого типу: Острозькій (1576 р.), Києво-Могилянській (1615 р.) академіях. Навчання спиралося на народну педагогіку, в освітніх закладах панував волелюбний дух козацтва. Слід підкреслити, що саме вчитель вирішував, яким учням варто навчатися далі, а яким ні.

XV ст. подарувало Україні такого видатного діяча, як Петро Могила, відомого своєю просвітницькою діяльністю. Він започаткував Київське братське училище, яке в різні часи називалося то школою, то гімназією, то колегією [334, с. 7–8]. Петро Могила зазначав, що «для хорошого навчання необхідно мати гарний склад професорів» [334, с. 8]. П. Могила для підвищення професійного рівня посилав викладачів за кордон для навчання в академіях [334, с. 8].

Початок педагогічній освіті в Україні, на думку Л. Медведєвої, поклала Львівська братська школа, яка готувала вчителів для початкової та середньої ланки освіти, а найбільш талановитим випускникам надавала змогу викладати в інших братських школах [299, с. 78]. Отже, підготовкою вчителів у XVI–XVII ст. займалися Львівська братська школа, Києво-Могилянська академія, Острозька школа-академія, а також відкриті у XVIII ст. колегії.

Значний внесок у розвиток освіти того часу зробила Київська колегія, яка дала світові таких відомих діячів, як Г. Сковорода, М. Ломоносов, М. Максимович, Ф. Прокопович та ін. (загалом близько 16 осіб) [244, с. 107].

Вивчення наукової літератури (І. Елліс, Н. Гузій, А. Загородня, С. Крисюк, А. Луцюк, С. Саяпіна, О. Тринус, К. Юр'єва, С. Юткало та

інші [233; 199; 251; 375; 376; 435; 674; 675; 866; 868; 869]) дало підстави для висновку, що *вперше про вчителя як про представника масової професії й професіонала* заговорили наприкінці XVII – на початку XVIII ст. Саме в цей період проблема забезпечення системи освіти вітчизняними вчительськими кадрами набула державної значущості. Опосередковано на важливості набуття й розвитку вчителем професійного статусу наголошував Г. Сковорода, спонукаючи педагогів займатися самоосвітою, любити дітей і свою справу, критично аналізувати свої вчинки, дотримуватися суворого режиму, володіти голосом, бути прикладом для інших тощо.

Зміни відбулись і в народній освіті. Так XVIII ст. характеризується поступовим переходом до загальнодержавної системи народної освіти, що було зумовлено економічним, політичним і культурним розвитком окремих частин українських земель, які перебували у підпорядкуванні Російської Імперії, Польщі, Австро-Угорщини, Румунії.

У першій чверті XVIII ст. спостерігався занепад освіти на західноукраїнських землях. Братські школи було ліквідовано, або вони визнавали унію і перетворювались на католицькі школи.

У другій половині XVIII ст. з ініціативи єпископа Мануїла Ольшавського було відкрито уніатську семінарію, яка готувала дяків та вчителів [469, с. 107].

Джерелом інформації про особливості навчання у духовних училищах (Кам'яно-Подільська область) можуть бути спогади М. Турболевича про Приворотське духовне училище, відкрите в 1820 р. Доглядачем училища була особа чоловічої статі середнього віку, яка закінчила духовну академію та мав 20 років стажу роботи, «менш за все придатний для педагогічної професії» [333, с. 168]. Учитель латинської мови часто був дратівливим та карав учнів лозиною. Інспектор училища ніколи не кричав, але він рідше за доглядача карав учнів. Учитель арифметики був таким, який ґрунтовно викладав свій предмет. У цілому вчительський персонал та рівень викладання були незадовільними, базувались на катехізічному методі навчання, будь-яке відхилення від тексту ставало приводом для покарання: різками, побиття лінійкою, стоянням на колінах. Знання учнів перед початком уроків перевіряли призначені учні – аудитори. Вони в журналі (нотаті) відмічали, хто

вивчив чи не вивчив матеріал до занять, за їх відміткою вчитель на початку уроку карав тих учнів, які за журналом не були готові до уроку.

У цілому на західних землях у XVIII ст. спостерігається загальний занепад освіти, пригнічення вчителів та обмеження їх творчості, наукова діяльність учителів була обмежена релігійними нормами, вчителі обмежувались у правах навчати учня певною мовою. Позитивним було відкриття підготовчих педагогічних курсів та уніатської семінарії.

Занепад української культури та поневолення народу – такі головні ознаки духовного та економічного життя західних українців у XVIII ст., попри те що в історії цей період називається Просвітництвом.

Попри складні періоди в розвитку освіти в Україні український народ завжди з великою повагою ставився до вчителя. Про це, зокрема, свідчить народна мудрість, що відображена в прислів'ях: «Шануй учителя, як родителя», «Учитель народний, бо труд його благородний», «Священна праця вчителя щоденна», «Професія вчителя прекрасна, мов на небі сонце ясне», «Щоб учителем стати, треба щире серце мати», «Всі професії починаються від учителя», «Нема кращої дороги, як іти в педагоги», «Без учительового слова нема ні лікаря, ні агронома». Отже народ славив учительську професію, яка займала почесне місце в суспільстві.

На Слобідській Україні на початок XVIII ст. в Україні діяло кілька видів навчальних закладів. У сфері початкової освіти: цифірні школи (1714 р.) – перші загальноосвітні державні початкові школи для дітей дворян, духівництва, урядовців та міщан, що мали математичне спрямування. Існували безкоштовні цифірні школи, які мали гуманітарний напрям і готували письменних людей для державних установ, армії, флоту тощо. Отже, розшарування шкіл для дітей бідних і заможних характерне і для XVIII ст., що, безумовно, впливало на престиж професії вчителя і на соціальний та професійний статус.

1746 року в Єлисаветграді була відкрита державна школа, на час відкриття її відвідували 60 дівчаток та 80 хлопчиків, їх вчили за казенний кошт [469, с. 97]. Випускники отримували призначення залежно від рівня знань. Так, кращі учні призначались у капрали, ротні квартирмейстри, вахмістри, ледачі – у слюсарі, ковалі, столяри, ледачі з поганою поведінкою – у сажотруси [299, с. 97]. Це свідчить про те, що вчитель відігравав одну з головних ролей у житті дитини, тому

повинен був мати повагу, авторитет та престиж серед народу. Але, на жаль, учителі не мали ніякого соціального забезпечення у разі хвороби та старості [469, с. 99], тобто держава замало дбала про вчителів.

Народ Слобідської України з повагою ставився до освіти, її пов'язували з духовенством та світським суспільством, адже школи були напівцерковні-напівсвітські. Згодом з'явилась ціла мережа елементарних шкіл та школи вищого типу, наприклад школа в с. Нова Водолага та Харківський колегіум (1726 р.).

Ще у XVII ст. при церквах у Харкові почали відкривати перші народні школи, у другій чверті XVIII см. був заснований Колегіум (у 1722 р. заснований у Белгороді, у 1726 р. перенесений до Харкова), який мав таку широку програму, що називався з часом академією. Харківський колегіум надавав освіту дітям усіх станів, тут отримували освіту майбутні домашні вчителі (мандрівні дяки) та розносили освіту по світі. Проте у XVIII ст. вчителів та навчальних закладів не вистачало.

1768 року було відкрито нове училище при колегіумі, яке перебувало у віданні губернського правління. У цьому училищі курс християнської гречності (катехізис) викладав відомий філософ Г. Сковорода. Про високий статус викладачів харківського колегіуму свідчить те, що учнів колегіуму часто запрошували до різних навчальних закладів столиці. На початку XIX ст. колегіум став виключно становим закладом, був третьорозрядною семінарією, але називався «колегіум» [547, с. 139].

Трактуючи десять заповідей, в одному із пояснень Г. Сковорода говорить про ставлення до вчителя, ставлячи його в один ряд з батьком та матір'ю.

«Шануй батька свого! Перш за все батька й матір шануй і служи їм. Вони-бо видимі портрети тієї невидимої істоти, яка тобі стільки подає. А ось хто батько твій та мати: будь, по-перше, вірний і дбалий господарю, слухняний градоначальнику, шанобливий до священика, покірний батькам, вдячний учителям своїм та благодійникам. Ось істинна путь до твого вічного й тимчасового доброденства й утвердження твого роду» [688].

Любов видатний філософ підносив як чистосердечність, яку порівнював з чудовим садом, що повний тихих вітрів, солодкодухмяних

квітів та втіхи, в якому процвітає дерево нетлінного життя. А ось плоди її: доброзичливість, незлобність, схильність, покірливість, нелицемірність, благонадійність, безпечність, задоволення, бадьорість та інші невід'ємні забави.

1789 року в Харкові на базі училища при колегіумі та Малого народного училища заснували Головне народне училище.

Незважаючи на поширення освіти, відкриття Харківського університету, шкільна мережа міста була не розвинута. Лише у 1805 р. було відкрито перше повітове училище.

Згодом, у 1834 р., нижчі відділення його були реорганізовані в окремий заклад – Харківську школу взаємного навчання, яка тривалий час була єдиним державним закладом освіти для хлопчиків і давала елементарну грамотність. Діти заможних верств населення мали змогу навчатись у двох гімназіях (одна була відкрита у 1805 р., друга – у 1812 р.), а також в інституті шляхетних дівчат (1812 р.).

Слобідська Україна завжди вирізнялось прагненням місцевих громад до освіченості. Про це свідчить те, що громадськість брала активну участь у створенні Інституту шляхетних дівчат у Харкові. Цей заклад був збудований за кошти дворянства. Окрім того, відомо, що вчителі Харківського інституту шляхетних дівчат, попри те, що заклад мав заступництво імператриці і всі працівники отримували статус державного службовця, викладачі в інституті служили, за традицією, пов'язаною з благодійністю, без платні [548].

Згідно зі Статутом при університеті у 1805 р. був створений училищний комітет, завдяки зусиллям якого Головне слобідсько-українське казенне училище було реорганізовано в гімназію, що до 1836 р. перебувала у віданні Харківського університету, а з 1836 р. була перейменована в губернську гімназію і передана до адміністрації міста. Саме ця перша гімназія стала прародителькою інших гімназій Харкова [547].

Проте викладачів професіоналів не вистачало на землях України. Після скасування кріпацтва 22 мільйони сільського населення були майже безграмотними [623, с. 79], для надання освіти такій кількості людей необхідно було розробити новий статут і підготувати кадри, які могли б його реалізувати. До запровадження Статуту 1864 р. підготовка

вчителів була низькою. «Будь-кого, хто мав певні знання, вважали здатним виконувати обов'язки вчителя; власне про педагогічну підготовку таких осіб мова не йшла, або ж підготовка ця була настільки обмеженою, що її важко назвати такою» [623, с. 79]. Отже, Статут 1864 р. був спрямований на підготовку вчителів до професійної діяльності, а отже і на підвищення професійного статусу вчителів. Як зазначено в пояснювальній записці до проекту Статуту 1864 р., Катерина II зробила успішну спробу підготовки учителів, заснувавши учительську семінарію у 1783 р., яка діяла до 1801 р. У цій семінарії викладали теоретичні та практичні курси, майбутніх вчителів навчали не лише певних знань, а й передавати ці знання, було передбачено практичне ознайомлення з методами викладання. 1803 року був заснований педагогічний інститут, який у 1819 р. перетворився на Санкт-Петербурзький університет та головний педагогічний інститут, який існував з 1828 р. по 1857 р. [623, с. 79].

Аналізуючи діяльність педагогічного інституту, автори записки підкреслюють, що при підготовці вчителів була втрачена практична складова. У процесі підготовки вчителів в основному вивчали теоретичний курс педагогіки та дидактики, які не відрізнялись від таких курсів при університетах, а тому «основною оцінкою кандидатів в учителі слугував рівень наукових звань» [623, с. 79]. Таким чином, науковий ступінь став одним із чинників, що визначав професійний статус учителя. При університетах діяли педагогічні відділення, що за казенні кошти навчали студентів, які у майбутньому мріяли стати вчителями. У документі йшлося, що з 1838 р. по 1848 р. при головному педагогічному інституті і деякий час існував другий розряд, де студенти мали право проходити педагогічну практику. Другий розряд складався з вихованців, які навчалися за казенні кошти, тому повинні були служити в подальшому в освітній сфері, але цей розряд був закритим, оскільки багато хто з вихованців після досягнення здатності оцінити власні схильності, виявлялися неспроможними до вчительської діяльності [623, с. 80]. Отже, уже в IX ст. звертали увагу не лише на знання, а й на покликання, тобто здібності вихованців до вчительської професії.

1841 року при губернській гімназії були організовані паралельні класи, які стали основою для створення 2-ї гімназії, учителів до якої

передбачалося обрати з найбільш гідних кандидатів, щоб поставити новий навчальний заклад на належну висоту. Першим директором став колишній інспектор 1-ї гімназії П. Осинський, а інспектором – колишній учитель М. Войтенков, законовчителем призначили священника Акімова, учителем математики – Стоянова, латині – Іллінського, російської мови та географії – Геєвського, німецької мови – Поганка, малювання – Дьякова.

У цілому колектив навчального закладу налічував 30 осіб. За дослідженням Ю. Палкіна [547], у гімназії викладали: ксьондз римо-католицький Ф. Ковалевський, пастор євангелістсько-лютеранської церкви К. Крамер, російську мову викладали статський радник В. Лезин і В. Гальфтер, німецьку – О. Міллер і Б. Краєвський, стародавні мови – статський радник Л. Горкевич і Е. Черноусов, математику – колезький асесор Н. Вещуров і статський радник Г. Силяков. Такий педагогічний склад 2-ї Чоловічої харківської гімназії зміг виховати найбільшу кількість відомих особистостей та видатних діячів науки і культури серед інших закладів міста Харкова. Серед них – керівники кафедр, викладачі університетів та інших ВНЗ: історик, професор і академік В. Бузескул; класик державного права, правознавець, професор А. Градовський; біолог, лауреат Нобелівської премії, академік І. Мечников (закінчив гімназію із золотою медаллю), філолог, філософ, громадський діяч, професор Н. Сумцов (зі срібною медаллю), видатний філолог-славіст, член-кореспондент Петербурзької академії наук А. Потебня; ректор Харківського університету А. Пітра (із золотою медаллю); професор і ректор Харківського університету Н. Куплеваський; директор технічного інституту Е. Зубашев. Закінчили гімназію в різний час майбутні директори харківських гімназій: А. Левандовський, В. Тихонов, Н. Стоянов [547].

У гімназії був дуже високим рівень викладання мистецтв, особливо образотворчого, і в цьому, перш за все, була заслуга вчителя малювання Д. Бесперчого, який навчався у Карла Брюллова. Найвідоміші його вихованці – художник Г. Семирадський (член Санкт-Петербурзької академії мистецтв, член-кореспондент Паризької академії красних мистецтв, кавалер Ордена Почесного легіону) і скульптор В. Беклемішев (ректор Санкт-Петербурзької академії мистецтв). Серед найбільш відомих робіт Семирадського – «Світочі Нерона», «Христос і грішниця»,

«Фрина в Елевзисі», «Христос у Марфи та Марії». Вихованцем Д. Бесперчого був і художник С.І Васильківський, відомий пейзажист, майстер української національної живописної школи. Другу гімназію закінчив композитор М. Лисенко, основоположник української класичної музики, автор всесвітньо відомих опер «Наталка-Полтавка» і «Тарас Бульба» [547].

Усе це свідчать про високий професійний рівень педагогічних працівників 2-ї Чоловічої харківської гімназії, котрі змогли виховати для держави цілу плеяду видатних людей. Провідну роль у таких високих результатах навчання гімназії відіграли керівники гімназії – М. Одарченко та Ф. Пактовський, яких характеризували як «людей, дуже схожих один на одного у працездатності, з багатими розумовими здібностями, незвичайною пам'яттю, начитаністю і головне – вони були видатними педагогами і прекрасними адміністраторами, а рівень їх професіоналізму був набагато вищий за рівень їхніх сучасників» [547]. Відомо, що Ф. Пактовський на посаду директора гімназії заступив у 1906 р. у званні дійсного статського радника, кавалера трьох орденів Св. Станіслава, двох орденів Св. Анни і двох орденів Св. кн. Володимира [547]. Гімназія проіснувала до більшовицького перевороту.

Згідно з проектом до Статуту 1882 р., головний педагогічний університет та педагогічні відділення при університетах готували вчителів для гімназій — старших викладачів та викладачів предметів та стародавніх мов, але рівень їх підготовки був низьким, ці заклади були неспроможні сформувати «учителів-педагогів». Зазначимо, що молодші та вчителі іноземних мов займали посади, не маючи спеціальної підготовки, достатньо було скласти іспит на знання предметів та провести пробний урок у присутності комісії (згідно з наказом Міністерства народної освіти від 1 березня 1846 р.) [623, с. 80].

Студенти після закінчення навчального закладу мали відпрацювати вчителями в гімназіях, не маючи практики та «належної підготовки», а після закінчення цього терміну вони переходили працювати в інші сфери. Це було свідченням низького соціального та професійного статусу вчителя.

Ще гірші були справи у підготовці вчителів для нижчих училищ, повітових та парафіяльних. До 1862 р. їх підготовкою займались

учительська семінарія при Катерині II, семінарії для підготовки вчителів нижчих училищ у Дерптському окрузі, були відкриті спеціальні учительські класи при Ставропольській гімназії, деякий час існував другий розряд головного педагогічного інституту. Учительські семінарії в Дерпті та Варшаві, а також спеціальні класи у Ставрополі готували учителів лише для власного краю [623, с. 80]. На 1862 р. у всій імперії не було жодної учительської семінарії, яка б готувала вчителів для нижчих училищ. Це свідчить, про те, що професійний статус вчителів нижчих училищ був особливо низьким. Такий висновок підтверджують і дані, наведені в пояснювальній записці до проекту Статуту 1862 р.

Автори записки так описують становище учителів парафіяльних училищ: жалування розміром від 30 до 100 рублів, також надавалась квартира. На таке жалування можна було існувати на межі жебрацтва. Якщо вчитель був з податного стану, то мав відслужити 12 років до отримання XIV класу, та ще 10 років для отримання чину, тобто загалом 22 роки залежної служби. Через 25 років вони отримували право піти у відставку й отримувати пенсію, яка нараховувалась незалежно від вислуги років, і становила від 28 рублів 59 коп., до 90 рублів на рік залежно від жалування, яке вчитель отримував на службі. Існувати за ці кошти було неможливо, тому вчителі змушені були продовжувати службу, але їхня праця оплачувалось дуже скупо, оскільки вони мали право лише на жалування без пенсії, тож учителі парафіяльних училищ змушені були працювати все життя заради квартири, при цьому отримували дуже низьку заробітну плату [623, с. 87]. Бідність, у якій змушені були жити викладачі, відбивала бажання у здібних учителів працювати наполегливо. Отже, професія вчителя парафіяльного училища мала низький як соціальний, так і професійний статус. Таке становище вчителів автори записки пояснюють не бідністю держави, а «байдужістю до освіти» [405, с. 87].

У зв'язку з виникненням все нових закладів освіти, розширювалась мережа шкіл, збільшувалась кількістю вчителів, що потребувало від педагогів розробки теоретичних аспектів підготовки вчителів. Узгальнення вже набутих знань про вчителя, його діяльність. Вимоги до нього. Тому в середині XIX ст. педагогами: К. Ушинським, В. Стоюніним, О. Острогорським було зроблено спробу здійснити типологізацію образу

вчителя, при цьому використовувалися різні критерії. Так, К.Д. Ушинський ґрунтувався на інтересі до професії, і відокремлював три категорії вчителів: 1) учителі, які аналізували ефективність своєї педагогічної діяльності, прагнули самостійно розробляти нові методи в навчанні і вихованні; 2) учителі, які використовували досвід своїх колег з деякими корективами; 3) учителі, які критично оцінювали будь-які нововведення і дотримувалися старих традиційних прийомів [793; 794].

Педагог В. Стоюнін сформував типологію вчителів, враховуючи прийоми і методи навчання, що зазвичай використовуються педагогом у своїй діяльності: учителі, які акцентують увагу на кількості знань переданих і засвоєних учнем; учителі, які дбають про розвиток особистості учня, його пізнавальних інтересів, намагаються залучити до науки і зацікавити предметом [733, с. 297-298].

Вітчизняний педагог О. Острогорський здійснив типологізацію вчителів, яку визнавали більшість прогресивних педагогів того періоду: учитель-педагог, який не тільки викладає предмет, а й бере на себе відповідальність за моральну спроможність особистості учня; учитель-непедагог, який переймається лише тим, як його учні знають предмет [540, с. 1037]. Всі розроблені аспекти педагогічної праці, свідчать про необхідність педагогічної праці, та сприяли розвитку професійного статусу вчителя.

Серед проблем, які існували в організації навчального процесу в *гімназіях* у другій половині XIX ст., укладачі проекту статуту 1862 р. називали такі: учителі не мали будь-якого «власного педагогічного приготування», тому на перший план виходили передача знань, читання лекцій, а не розвиток учнів; між викладачами не було спілкування з метою обміну досвідом; діти представників податного стану не бажали навчатись у повітових училищах, більша їх частина залишалась без будь-якої світи, що затримувало розвиток виробництва; кількість бажаних стати чиновниками зростала, але, як вважають укладачі проекту статуту, без користі для держави.

Метою *народних училищ* була «моральна та розумова освіта такою мірою, щоб кожний міг розуміти свої права й виконувати свої обов'язки, як належить людині» [623, с. 2]. Аналіз предметів, котрі вивчались у цих закладах, вказує на знання, якими повинен був володіти вчитель для їх

викладання. Так, першим етапом навчання вважалось наочне навчання, яке називали природним. Таке навчання починалося з моменту народження дитини і з часом мало перейти до штучного навчання у школі. Вивчались такі предмети: Закон Божий, рідна мова (читання й письмо), арифметика та спів [623, с. 3]. Основним методом навчання був наочний [623, с. 2].

Учителями та їх помічниками, могли бути особи, які закінчили з успіхом учительський інститут, мали свідоцтво; від учительок та їх помічників вимагали свідоцтво про закінчення курсу жіночих училищ 2-го розряду, володіння деякими навичками викладання [623, с. 6]. Викладати Закон Божий повинен був священнослужитель, але за певних обставин головним молитвам з поясненням їх по скороченому катехізису міг навчати учитель, але священник, коли відвідував таке училище, перевіряв знання учнів і, якщо була потреба, доповнював їх [623, с. 5]. Це свідчить, на наш погляд, про повагу до вчителя, надання йому повноважень поряд зі священниками, однак священник займав більш привілейоване становище у суспільстві.

Другий рівень у системі освіти становили *прогімназії*, які діяли на базі гімназій. Метою прогімназій було надати більш повну освіти, забезпечити розумовий та моральний розвиток учнів. Навчальний процес охоплював чотири класи, штат складав сім викладачів, окрім викладача співу та гімнастики, були законовчитель та доглядач.

Учителями в прогімназії були здебільшого освічені люди, однак учитель французької мови міг не мати гімназійної освіти, але мав відповідати іншим вимогам до викладання цього предмета [623, с. 18]. Учителі чистописання, креслення, малювання повинні були мати свідоцтво Імператорської академії мистецтв з правом обіймати посаду вчителя. Учитель мав виконувати обов'язки секретаря ради та бібліотекаря. Усі вчителі поділялися за званням «учитель» та «заслужений учитель» [623, с. 18]. Звання заслуженого вчителя педагогічна рада прогімназії надавала педагогам, які пропрацювали на цій посаді 15 років; це звання затверджувалось попечителем навчального округу. Заслужені вчителі за наявності штатних посад мали привілеї перед іншими. Також учителі прогімназій мали змогу використовувати

приміщення прогімназії, якщо була така можливість для житла, перевагу мали сімейні та старші по службі вчителі.

Гімназії становили третій рівень, останній в отримання загальної освіти. Метою цих закладів був «усебічний розвиток моральних та розумових сил юнацтва» [623, с. 23]. Обов'язки та права вчителів гімназії були такі самі, як і вчителів прогімназії. Однак учителі наук і мов у гімназії, які мали університетську освіту, а також законовчителі, які отримали виховання в духовних академіях, отримували додатково 250 руб. на рік. Учителі мов, які були прийняті на посаду за іспитом, а також законовчителя, які закінчили духовну семінарію, мали додатково 150 руб. [623, с. 26]. Це свідчить про те, що рівень професійної освіти впливав на соціальний статус людини і держава підтримувала освічених викладачів.

Керівним органом гімназії та прогімназії з питань виховання та навчання учнів була педагогічна рада, яка вирішувала такі питання: визначення нагород для учнів, котрі відзначились поведінкою, старанністю та успіхами в навчанні, а також визначення найсуворіших заходів покарання; надання звань учителя прогімназії в гімназіях, при яких діяли педагогічні курси, а також звання домашнього вчителя за результатами іспиту; винесення зауважень та доган викладачам [623, с. 32]. Дві ради (педагогічна та опікунська) разом вирішували такі питання: звільнення бідних учнів від плати за навчання, надання посібників учням, які відзначились одного разу чи постійно; затвердження опікуна навчального округу та кандидатур на звання заслуженого вчителя; звільнення викладачів та продовження на службі після 25 років стажу тощо [623, с. 32].

Освіту діти могли отримувати в домашніх умовах та приватних закладах, до яких належали *школи грамотності та недільні школи*. Вони мало чим відрізнялись. У таких школах дітей засвоювали просту грамоту та окремі предмети, які викладали і в народних училищах. Згідно зі ст. 340 Статуту, «зловживання довірою вчителя» в таких школах спричиняло відрахування дітей зі школи і переслідування у судовому порядку як обману, такі особи не мають права на навчання [623, с. 43].

Вимоги до вчителів щоденних шкіл викладені у пункті 347 Статуту. «Училищне керівництво звертає увагу на те, щоб учителі й учительки у щоденних школах грамотності та недільних, а також розпорядники та розпорядниці в останніх були людьми благонадійними, щоб навчання здійснювалося за книгами, схваленими Міністерством освіти, щоб учні мали необхідні навчальні посібники» [623, с. 43].

Усі особи, які працювали в народних училищах, учительських інститутах, прогімназіях, гімназіях, приватних закладах, вважалися на державній службі по освітньому відомству. Особи, які працювали в жіночих училищах 2-го та 1-го розрядів, отримували службові права по освітньому відомству; ті особи які отримали звання домашнього наставника, наставниці, вчителя, учительки [623, с. 51]

Особи, які працювали в народних училищах, прогімназіях, гімназіях, ті хто займався приватним навчанням отримували так привілеї: на держслужбі по освітньому відомству: у V класі – директори училищ та гімназій; у VI – інспектор пансіонатів гімназій, окремих прогімназій, учительських інститутів і народних училищ; у VIII класі – учителі наук у гімназіях та учительських інститутах, учителі мов у гімназіях, які отримали університетську освіту, а також старші вихователі пансіонів гімназій та прогімназій [623, с. 52]; у IX класі – учителі прогімназій, учителі мов у гімназіях, молодші вихователі пансіонатів гімназій, прогімназій та домашні наставники; у X класі — учителі малювання, креслення, чистописання, наглядачі у гімназіях та прогімназіях, домашні вчителі.

На початку XX ст. система освіти в Російській імперії і, відповідно, на території України, яка на той час входила до її складу, була представлена такими основними навчальними закладами:

- початкова ланка:

а) однокласні училища (земські сільські школи, церковнопарафіяльні та парафіяльні училища; термін навчання – три роки);

б) двокласні училища (міністерські зразкові училища і двокласні церковнопарафіяльні училища; термін – п'ять років);

в) багатокласні училища (повітові й міські; термін – три і шість років відповідно);

- середні загальноосвітні навчальні заклади:
 - а) прогімназії (охоплювали курс перших чотирьох класів гімназії);
 - б) гімназії (класичні та реальні).

Діяльність навчальних закладів, правовий і соціальний статус учителів, які в них працювали, регламентувалися нормами прийнятого 25 травня 1874 р. Положення про початкові народні училища, яке регулювало роботу народної школи аж до 1917 р.

Учителів для нижчих духовних училищ у XVIII ст. готували в архієрейських школах, які вважались загальноосвітніми; з часом їх перетворили на духовні семінарії. У цей період відкриваються приватні пансіони, більшість з яких належала іноземцям, учителями в них теж були іноземці. У пансіонах могли навчатися лише діти дворян. Це свідчить про перевагу соціального статусу іноземних викладачів, однією з причин чого може бути саме зниження професійного статусу вітчизняних викладачів.

Особлива увага приділялась підготовці учителів народних училищ – вони навчались в учительських інститутах, організованих на основі вивчення досвіду учительських семінарій в Німеччині та Швейцарії. У XIX ст. активно вивчався зарубіжний досвід та використовувався для розвитку педагогічної освіти в країні. Учительські інститути були закритими навчально-виховними закладами, позитивними рисами такого устрою було зміцнення моралі, особи, які обрали для себе «скромну кар'єру народного вчителя, звикають до життя акуратного, точного, діяльного, позбавленого світських розваг» [623, с.82]. Вони мали привчати вихованців до діяльного і скромного життя, щоб запобігти будь-якому бажанню змінити побут, в якому вони народились» [623, с. 83]; постійні відносини з наставником сприяли більш прогресивному розумовому та моральному розвитку. З метою виховання таких учителів в учительських інститутах учений комітет вказував на необхідність створення невеликих закладів, із суто сімейним характером [623, с. 83]. До вчителів висувались такі вимоги: належний розумовий та моральний розвиток, акуратність та скромність, поступливий характер, «дух пристойності у вихованні» [623, с. 83].

Учителів для народних училищ готували у спеціальних закладах – учительських інститутах [623, с. 2]. В інститути приймали осіб, які

закінчили прогімназії, гімназії, духовні семінарії чи відповідні їм курси навчальних закладів, або склали іспити з предметів прогімназійного чи гімназійного курсів, за винятком нових та стародавніх мов, в сільських народних училищах викладали священики та диякони парафіяльних церков [623, с. 6].

Розглянемо проблеми педагогічних кадрів для вказаних вище навчальних закладів.

У першій половині XIX ст. на території Російської імперії діяли вісім університетів [544, с. 39]. Першими вищими навчальними закладами, які готували вчителів, були Харківський імператорський університет та Санкт-Петербурзький педагогічний інститут. Харківський університет мав у своєму складі педагогічний інститут [154, с. 589], який готував учителів для гімназії та училищ. В училищах мали право працювати найкращі студенти після трьох років навчання [154, с. 601]. З початку відкриття університету виникали труднощі з комплектуванням кафедр кваліфікованими викладачами та з набором студентів, підготовлених до навчання, серед його професорів переважали іноземці через дефіцит у Російській імперії своїх науково-педагогічних кадрів для вищої школи [729, с. 39].

Учителів для народних училищ готували в учительських інститутах. Згідно із загальним положенням про учительські інститути, вони спрямовані на надання педагогічної підготовки, яка включала певний обсяг ґрунтовних знань, моральні засади, готовність до суворого виконання обов'язків, засвоєння методів викладання та устрою народного училища [623, с. 11]. Зазначимо, однак, що головним методом навчання був катехізичний, іноді дозволялось використання акроаматичного методу навчання. Вивчались такі курси: закон Божий, педагогіка з дидактикою, рідна мова, історія, географія та статистика, спів, гімнастика, городництво, садівництво, полезнавство. Окремо слід сказати про вивчення педагогіки та дидактики. Дидактика поділялась на два розділи: загальна дидактика, яка охоплювала основи викладання, та часткова дидактика, яка вивчала методику викладання кожного окремого предмета [623, с. 14]. Вважалося, що базою для виховання має бути психологія, практичні заняття з педагогіки передбачали відвідування уроків у народних школах з аналізом конкретних

вихованих ситуацій, що виникали. При кожному учительському інституті були організовані народні училища, викладали в них студенти інституту другого та третього року навчання, окрім закону Божого.

Учительські інститути були закритими закладами освіти, для того щоб «надати вихованцям приклад скромного, тихого і діяльнісного способу життя, до якого вони себе готували» [623, с. 11]. Навчання тривало три роки, заклад був розрахований на 50-60 осіб. До штату інституту входили викладачі – один на клас, інспектор та законовчителя, прислуга – одна особа на клас, агроном за наймом, жінка (дружина інспектора чи одного з викладачів), яка відповідала за приготування їжі та слідкувала за білизною вихованців. Перш ніж отримати посаду викладача чи інспектора, людина повинна була пропрацювати рік на цій посаді, виконуючи обов'язки, а лише потім, залежності від її успіхів, була можливість увійти до штату. Викладачем в учительському інституті могла стати особа від 16 років із практичним педагогічним досвідом, учене звання було необов'язковим. При вступі до учительського інституту потрібно було мати такі документи: свідоцтво про народження та хрещення, медичну довідку про щеплення від віспи та відсутність вад та захворювань, які могли завадити праці вчителя: «падучої хвороби (епілепсії), золотушного висипу, грудної слабості, надзвичайної слабкості зору та недорікуватість» [623, с. 13]. Крім пред'явлення цих документів необхідно було скласти іспит з повного курсу народного училища, від якого звільнялись особи, котрі мали атестат про успішне закінчення курсу народного училища або навчального закладу вищого розряду. Після вступу до інституту вихованці протягом півроку були на випробувальному терміні, після закінчення якого рада інституту вирішувала долю кожного вихованця. Якщо вихованця визнавали таким, що не обіцяв успіхів, його відраховували [623, с. 13].

У системі Міністерства народної освіти працювало близько 57,2 тис. учителів початкової школи, правовий і соціальний статус яких безпосередньо залежав від типу освітньої установи, де він працював, і стану, до якого він належав.

Найважчим у ті часи в Україні було становище вчителів однокласних училищ, зокрема сільського вчителя, які в більшості

випадків представляли податний стан – селянство, і тому були позбавлені будь-яких прав, свобод і привілеїв. Попри це на вчителів цієї групи покладалася величезна кількість трудових, професійних і посадових обов'язків, відповідальність за виконання яких була надзвичайно висока.

Серед учителів початкової школи дещо краще становище займали вчителі двокласних і багатокласних училищ, для яких був передбачений і фіксований посадовий оклад, і певні додаткові виплати. У цілому правовий і соціальний статус учителів початкових народних училищ був надзвичайно низьким, пояснювалося це, перш за все, небажанням уряду сприяти розвитку освіти серед широких верств населення Російської імперії, а, по-друге, існуванням законодавчо закріплених основних станів, кожному з яких були властиві певні права, обов'язки і, як наслідок, певне місце в суспільній ієрархії.

На початок ХХ ст. по лінії Міністерства народної освіти працювало близько 35 тисяч вчителів середньої школи. Вчителі гімназій та прогімназій мали розряди, відповідно до яких визначався їх галузевий та правовий статус, також вони вважалися державними службовцями, чиновниками, а тому мали певний чин і клас, присвоєний відповідно до «Табеля про ранги Російської імперії», що надавало їм певні службові привілеї та пенсійні права. Вчителі середньої школи на початок ХХ ст. були в основному представниками дворянства і чиновництва і мали вищу освіту, частіше університетську. Працювати вчителем у середніх загальноосвітніх закладах вважалося дуже престижно. Отже, соціальний статус вчителя саме середньої ланки освіти на початок ХХ ст. був досить високим. В. Морозова зазначає, що вчителі середньої школи як представники буржуазної інтелігенції вигідно відрізнялися від викладачів початкових народних училищ [488, с. 12].

Аналіз друкованих засобів масової інформації початку ХХ – «На допомогу матерям», «Педагогічний лист», «Народний вчитель», «Руська школа», «Український вісник», «Вільна Україна», «Українське життя», «Харківські губернські відомості» – свідчить, що педагогічні питання були досить актуальними і їм приділяли достатньо уваги. Так, уже в 1900-ті роки вчителі [657; 320–324] відзначали вплив колективу на дитину, ставили питання авторитету вчителя та учнів, старанності уваги учнів у навчанні, особливості виховання епілептиків, розглядали

виховання в різних країнах, аналізували позитивні та негативні риси системи освіти в Німеччині, Франції, Англії, класифікували «ненормальних дітей», розробляли методи роботи з ними, писали про єдність школи та сім'ї, талановитих учнів, брехню учнів та причин її виникнення, особливості викладання французької мови та ін. [657; 494–498]. Зауважимо, що найкращі педагогічні праці перекладались різними мовами, видавалися цілими серіями, які виходили в різних номерах журналів.

Однією із таких праць була серія статей доктора філософії Р. Пенциги «Серйозні відповіді на дитячі питання» [657]. Ідеї, викладені автором, були новаторськими для того часу, і той факт що праця була перекладена різними мовами, свідчить що вчителі того часу мали можливість обмінюватися думками, пропозиціями, Р. Пецига сам працював учителем, він підкреслював величезну роль педагога у класі, вважав, що саме від нього залежать відносини вчителя з учнями, а також всередині шкільного колективу. Він вважав, що об'єднання всіх станів у народній школи сприятиме солідарності всього суспільства. Учитель завдяки інтересу до навчання повинен сприяти пробудженню солідарності у дітей. Про шанобливе ставлення до вчителя учнів свідчить така думка педагога: учні не сприймають учителя як ворога, а якщо таке і трапляється, то це в більшості випадків провина вчителя [657, с. 43].

Суспільство ставилося до вчителів з повагою і в родинях дітям прищеплювали повагу до вчителя. Про повагу та авторитет учителя свідчать такі факти: через повагу до вчителя, згідно з моральними нормами, учні іноді доносять один на одного вчителю, але в такому разі колектив учнів починає зневажливо та з презирством ставитись до такого учня. Учитель радить колегам не вимагати від учнів іти проти колективу, а всім учням пояснювати їх обов'язки та намагатись запобігати конфліктів між ними. Можна дозволити учнівському колективу самостійно «судити» конкретних учнів за провину, при цьому вчитель повинен слідкувати за перебігом подій і за необхідності пом'якшувати присуджену «міру покарання» [657, с. 42].

Учитель повинен на перший план ставити виховання та засвоєння учнями норм моралі, які необхідно використовувати у процесі навчання і через навчання виховувати. Отже, у зазначених рекомендаціях

не йдеться ні про фізичне покарання, ні про залякування учнів, а навпаки – про лояльне ставлення вчителя до підопічних, що є запорукою здобуття авторитету вчителем і є показником його професіоналізму. Йдеться також про управління класом через актив колективу. Автор зазначає, що в класі завжди є група учнів, яка має вплив на весь колектив, і педагог, відповідно, через цю групу може впливати на клас. Такі учні повинні допомагати вчителю у вихованні колективу.

У цей період показником поваги до вчителя може бети поведінка учнів. Якщо учні обманюють вчителя, то це його провина і показник «педагогічного таланту вчителя. Можна сказати, що всякий вчитель має в цьому відношенні такий клас, на який заслуговує. Гарного вчителя нікому й на думку не спаде обманювати» [657, с. 43]. Отже, на початку ХХ ст. поведінка учнів, їх ставлення до вчителя були показником авторитету вчителя. Наводячи приклад педагогічної ситуації із власного досвіду, автор радить, як боротися з обманом учнів, – відмовитися від проведення занять. Така реакція змусить учнів усвідомити свої провину. У його випадку учні все зрозуміли, вибачилися перед вчителем і старанніше навчалися. Таке вирішення педагогічної ситуації вчителем підкреслює його гуманне ставлення до учнів, повагу до них. Він не застосовує жорстокі фізичні покарання, не принижує учнів, що є проявом професіоналізму Р. Пенциги як учителя.

Слід підкреслити, що такі статті регулярно друкувалися в журналах для матерів та вчителів і були доступні суспільству на початку ХІХ ст. Це свідчить про небайдужість суспільства до проблем освіти, обміну думками, порад педагогів з різних країн і, у свою чергу, сприяло розвитку професійного статусу вчителів.

Отже, у процесі наукового пошуку встановлено, що в Україні на проблему професійного статусу вчителя звернули особливу увагу в середині ХІХ ст. Саме в означений період було зроблено перші спроби представити вчителя як цілісну особистість, здійснити типологізацію особистості вчителя як професіонала, при цьому використовувалися різні критерії: інтерес до професії, спрямованість на педагогічну діяльність (К. Ушинський); прийоми й методи навчання, що зазвичай використовуються педагогом у своїй діяльності (В. Стоюнін); рівень професіоналізму (О. Острогорський). Важливо, що поряд із вимогами

щодо професійних знань і моральності педагога особливий акцент робився на творчій складовій, на вмінні розвивати здібності й таланти дитини.

У XIX ст. розростається мережа державних закладів вищої педагогічної освіти (педагогічних інститутів (1811–1859 рр.) та педкурсів (1860–1867 рр.) при університетах), створюються самостійні навчальні заклади (Ніжинський історико-філологічний інститут (1875 р.), Вищі жіночі педагогічні курси (1878 р.), а також шкіл експериментального навчання, у яких учитель став не лише провідником знань і суспільних ідей, але й творцем нових передових освітніх технологій. Це сприяло підвищенню рівня загальнопедагогічної підготовки вчителів, що позитивно позначилося на їхньому професійному статусі.

З'ясовано, що на початку XX ст. з'являється низка наукових праць (П. Блонський, В. Зеньковський, М. Левітов, М. Петров С. Шацький та інші [70; 281-283; 411; 567; 568; 842; 843]), у яких висвітлювалися проблеми розвитку професійних якостей учителя, його авторитету, педагогічної майстерності в межах трудової школи. На підставі аналізу наукової літератури (Н. Гузій, Н. Дем'яненко та інші [6; 4; 9; 199; 212]) дійшли висновку, що в указаний період у вищих закладах освіти професійна підготовка вчителя характеризується багатопредметністю, різними за змістом і наповненням загальнопедагогічними навчальними курсами («Наука про виховання», «Дидактика», «Історія педагогіки», «Психологія», окремі методики, додаткові курси логіки, етики, естетики). Теоретичні курси доповнювалися практикою в середніх закладах освіти. Усе це створювало плідне підґрунтя для розвитку професійного статусу вчителя в майбутній педагогічній діяльності.

Аналізуючи розвиток системи підготовки кадрів на початок XIX ст. [488; 346], здатних надавати якісну освіту, зазначимо, що у дореволюційний період в Росії діяла система наукової та педагогічної атестації, створена в результаті запозичення регламентів європейських, насамперед німецьких, університетів [346].

Розглядаючи питання розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів у XIX ст. та на початку XX ст., спираючись на дослідження Н. Дем'яненко [212], зазначимо, що у XIX ст. формуються організаційно-педагогічні передумови становлення загальнопедагогічної підготовки у вищій педагогічній школі. До них можна віднести: урядові освітні

реформи (1802–1804 рр., 60-х років XIX ст. та початку XX ст.); становлення державної системи шкільної освіти; поширення мережі державних закладів вищої педагогічної освіти: педагогічних інститутів (1811–1859) та педкурсів (1860–1867) при університетах, створення у 70-х роках XIX – 1900-х роках самостійних навчальних закладів (Ніжинського історико-філологічного інституту (1875), Вищих жіночих педагогічних курсів (з 1878 р.), Фребелівського педагогічного інституту (1907); крім того, функціонування учительських інститутів, які хоч і не давали вищої освіти, але стали підвалинами для розвитку загальнопедагогічної підготовки.

На початку XX ст. проявилися дві основні тенденції. Перша – це організація професійної підготовки вчителів на кафедрах педагогіки та на деяких факультетах університетів. Планувалась інтеграція високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти. З огляду на це в університетах розробляються детальні програми з педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик.

Друга тенденція відображалась у проектах післяуніверситетської спеціальної освіти педагогів. Йшлося про створення педагогічних інститутів для осіб з вищою освітою. Поєднання практичної викладацької діяльності і спеціальної підготовки вважалось оптимальним для педагогічної освіти [207, с. 271].

Розвитку професійного статусу вчителя на початку XIX ст. сприяло впровадження нових форм освітньої роботи серед народу – народні університети та робітничі освітні курси. 1901 року за ініціативою професорів Харківського технологічного інституту, викладачів гімназій і місцевих робітників були відкриті Харківські курси для робітників, на яких дорослі у вечірні години отримували елементарні знання з різних галузей науки [309].

Із дня заснування курсів їх роботу очолював професор Харківського університету, ботанік і географ А. Краснов. На курсах працювало близько 50 викладачів, в основному учителі гімназій, а також відомі вчені: І. Осипов, В. Данилевський та ін. [309].

У першій третині XX ст. виділяють п'ять наукових напрямів загально педагогічної підготовки вчителя [207, с. 274].

1. Соціально-перетворювальний (підготовка вчителя, здатного впливати на соціальні процеси і сприяти соціалізації особистості дитини; посилення прагматизму в загальнопедагогічній підготовці).

2. Раціоналістичний (підготовка соціально активного вчителя, здатного до творчого мислення і піднесення педагогічної культури взаємодії з дитиною; утвердження в загальнопедагогічній підготовці ідей самоосвіти і самовиховання).

3. Політехнічний (підготовка вчителя, який би поєднував високий рівень професійних знань з виробничими потребами, індустріальною чи аграрною специфікою регіону; превалювання в практичній загальнопедагогічній підготовці виробничо-педагогічного аспекту).

4. Гуманістичний (зростання впливу на загальнопедагогічну підготовку ідей «вільного виховання національної етнопедагогіки, їх спрямування на гармонійний розвиток особистості дитини; акцентування в теоретичній загальнопедагогічній підготовці професійної майстерності майбутнього вчителя).

5. Планетарний (формування особистості вчителя на засадах єдності національного і загальнолюдського, загальнопедагогічної та спеціальної підготовки, зміцнення духовно-екологічного начала у предметах педагогічного циклу).

Серед загальних провідних тенденцій у підготовці вчителів XIX – першої третини XX ст. Н. Дем'яненко визначила такі: загальнопедагогічна підготовка була загальною і єдиною всіх учителя, незалежно від основної спеціальностей; прагнення до забезпечення органічної єдності теорії і практики у загальнопедагогічній підготовці; започаткування основ багаторівневої загальнопедагогічної підготовки; усвідомлення необхідності особистісно орієнтованої загальнопедагогічної підготовки вчителя; упровадження ідей інтеграції та диференціації у систему та зміст загальнопедагогічної підготовки; зміцнення зв'язків дисциплін педагогічного циклу та шкільних навчальних предметів; професіоналізація загальнопедагогічної підготовки вчителя; педагогізація навчально-виховного процесу педагогічного вишу, що полягала в багатопредметності педагогічного циклу і різноманітності видів практики; наявність різних видів педагогічної практики та їх взаємообумовленість.

Орієнтація на посилення практичної підготовки вчителя передбачала: зміцненні зв'язку навчання у педагогічному виші з виробничою працею і громадським життям в країні; створення зразкових, дослідних навчально-виховних закладів та педагогічних комплексів; організацію педвишу як педагогічного центру регіону з метою систематизації й управління всім комплексом впливів на формування особистості вчителя і учнів; різноманітність форм і методів опанування майбутнім учителем основ педагогічної майстерності, введення елементів педагогічної техніки в довузівську, вузівську та після вузівську підготовку вчителя; зростання в кінці досліджуваного періоду ролі виховного аспекту в загально педагогічній підготовці вчителя.

Розвиток цих тенденцій привів до виникнення системи «учитель: школа – педвуз – школа».

Отже, всі зазначені зміни в розвитку професійної підготовки вчителя позитивно впливали на розвиток його професійного статусу. Також позитивних змін зазнало ставлення держави до професії вчителя.

Після Жовтневих подій 1917 р. суттєво змінилася роль вчителя в суспільстві та його соціальний стан. Комуністична партія вважала за необхідне побудову нової школи, яку повинні були створювати вчителі. У 1918 р. було організовано Союз вчителів-інтернаціоналістів, до складу якого вже на весні 1918 р. входило 12 тис. осіб [642, с. 9].

Держава опікувалася вчителями як професійною групою, намагалася створити необхідні умови для розвитку педагогічної освіти та вчительства загалом, об'єднати зусилля вчителів різних республік для розвитку освіти. Зазначалося, що вчитель не повинен обмежуватися вчительською діяльністю, він покликаний виконувати нове завдання педагогіки – поєднати вчительську діяльність із завданням соціалістичної організації суспільства, здійснювати пропаганду та агітацію серед населення, спрямовану на будівництво соціалізму [416, с. 420–421]. Про єдність учителя та політики наголошувалось і на I Всеросійському з'їзді освіти (02.08.1918), а також на II Всеросійському з'їзді учителів-інтернаціоналістів (18.01.1919) [247, с. 74–78, 656; 658; 659; 661].

На якому була прийнята формула професійних спілок, вона передбачала, що «усі зайняті у цій професії об'єднувалися в один єдиний

союз», але цей професійний союз повинен бути спрямований на звільнення праці від капіталізму, тому «членом професійних спілок можуть бути тільки ті члени, які визнають революційну класову боротьбу за соціалізм шляхом диктатури пролетаріату» [416, с. 433].

Держава підтримувала авторитет учителя, так на XIII З'їзді КПРС було прийнято рішення про прийняття до її лав найкращих учителів сільської місцевості, про проведення Всесоюзного з'їзду вчителів (січень 1925 р.). На першому учительському з'їзді, який відбувся 19 січня 1925 р., підкреслювалась велика роль учителів у підготовці майбутнього покоління радянських громадян, зазначалося, що авторитет учителя зростає [563; 479]. Проведення Всеукраїнського з'їзду вчителів стало значною подією для Харкова, на ньому була ухвалена декларацію, в якій наголошувалось на відданості вчителів своїй праці [776, с. 40]. Свідченням такої відданості працівників освіти стало підвищення рівня освіти й культури населення України – так, у 1940/41 р. 97,7 % українців були грамотними. Саме на вчителів покладалась велика місія, партія з увагою та пошаною ставилась до вчителів.

Соціальний статус вчителів у цей період зростав. ЦК КПРС та Рада Міністрів підкреслювали плідну працю вчителів, які підготували освічених, культурних людей, видатних учених та ін. Про освіту говорили як про реалізовану мрію, про гарних вчителів та якісну освіту, спрямовану на інтереси суспільства. Вчитель стає активним діячем громадського життя, він активно виховує, навчає, займається науковою діяльністю, це творча особистість. Життя школи тісно пов'язане із суспільством. Активно впроваджується трудове виховання. В єдності працюють комсомол, вчителі та органи народної освіти. Комсомольська організація допомагає вчителям в ідейно-політичному вихованні та удосконаленні форм піонерської праці.

1923 р. стосовно професії вчителя було проголошено таке гасло: «Народний учитель повинен бути поставлений на таку висоту, на якій він ніколи не стояв, не стоїть і не може стояти у капіталістичному суспільстві.... До цього ми повинні йти неуклінно, наполегливою працею над його духовним підйомом, над його всебічною підготовкою, до його дійсно високого звання, і головне – над підняттям його матеріального становища» [418, с. 10].

Значний внесок у розвиток освіти зробила Н. Крупська. У статті «Чим повинен володіти учитель, щоб бути гарним радянським педагогом», зазначає такі якості вчителя: наполегливо працювати над собою, знати свій предмет, ту науку, яку він викладає, сучасний стан, головні етапи її розвитку, її зв'язок з іншими науками, розуміти її питому вагу в соціалістичному будівництві, зв'язок із життям і практикою, знати вікові особливості дітей, обсяг і глибину життєвого досвіду сучасних школярів, а також володіти прийомами, які озброють учнів не тільки знаннями, а й умінням мислити, оскільки «вчитель, здатний дати навіть зразковий урок, ще не є автентичним майстром, якщо він не вміє пробудити у дитині інтерес до свого предмету. Він повинен вміти впливати і на емоційну сторону, давати дітям яскраві авторитети, вміти добре розповідати» [384, с. 639-640]. Н. Крупська зазначала, що вчитель має користуватися у дітей авторитетом, довірою і повагою. Величезне значення Н. Крупська надавала моральному вигляду і особистому прикладу вчителя, педагогічному такту, довірі, продуманому та гуманному ставленню вчителя до вчинків учнів. На думку педагога, саме в такому разі в учнів зміцнюється почуття власної гідності, віра в свої сили, розвиваються найкращі якості. Від учителя, за словами Н. Крупської, потрібна увага до дитячих поглядів і переживань, повага до їхньої думки і поглядів. Важливо не опікати їх надмірно і в той же час не потурати їм [382, с. 20–21].

Розвиток професіоналізму вчителя, згідно з аналізом її праць, мав ґрунтуватися на демократичних педагогічних ідеях, запровадженні трудового методу навчання. Підкреслювалась особлива роль продуктивної праці у школі як економічно необхідної для країни. Головними римами вчителя і водночас складовими його професійного статусу мали бути: гарячі, люблячі вчителі, які розуміють дітей і поважають їхню особистість; володіють необхідними знаннями та педагогічним чуттям; постійно працюють над саморозвитком; знають свій предмет, його методологію, сучасний стан розробки, головні етапи його розвитку; усвідомлюють зв'язок між науками; розуміють значення предмета, який вони викладають, у соціалістичному будівництві; пов'язують знання з життям і практикою; вчать мислити; знають вікові особливості дітей, обсяг і глибину життєвого досвіду сучасних школярів;

вміють пробудити у дитини інтерес до предмета; здатні впливати на емоційний бік, наводити яскраві образи; вміють добре розповідати; мають широкий політехнічний кругозір, сформовані вміння та навички у сфері виробництва; знають особливості свого району і краю; здатні виховати високі моральні принципи в учнів та бути для них прикладом.

Проблему образу вчителя в межах розвитку авторитету у першій половині ХХ ст. активно розроблялась вченими-педагогами П. Блонський, С. Шацький, В. Зеньковський, Н. Крупська, М. Калінін, А. Макаренко, М. Петров [70; 343; 842; 843; 281-283; 579; 380-385; 316-319; 786; 541; 438-449; 567].

П. Блонський [756] особистість учителя уважав одним із найважливіших компонентів трудової школи: «...він щодня кілька годин поспіль знаходиться в центрі дитячої уваги, як виховуючий авторитет» [756, с. 466]. Він радив учителеві не тримати свою душу замкненою від дітей, більше говорити, зокрема, про своїх улюблених героїв, читати свої улюблені вірші, співати свої улюблені пісні, показувати свої улюблені картини, закликав любити дітей, бути привітним, уважним, ввічливим й культурним.

С. Шацький [842; 843] визначав, що, педагог повинен був бути гнучким, чуйним і орієнтуватися на потреби дитини, вміти співпрацювати. Серед вимог С. Шацького до особистості педагога і його діяльності були: повага до людини (дитини, членам її сім'ї, колегам-вихователям) – як провідна моральна позиція; орієнтація на розвиток дитини через включення в діяльність при стимулюванні її максимальної самостійності і самодіяльності; уміння виконувати всі види діяльності, в які включається дитина (праця, гра, мистецтво, пізнання, групове співробітництво); володіння навичками будь-якої діяльності, що полегшує контакт з дітьми; здатність «стати маленьким» як умова цілісного прочитання психологічного стану дитини та встановлення контакту з нею; орієнтація на педагогічну творчість і здатність до творчої колективної педагогічної роботи; готовність до придушення в собі педагогічного авторитаризму і орієнтація на товариське спілкування, співпраця, рівна і спільна участь у виконанні спільних справ дитячого колективу; висока освіченість і духовне зростання; наявність захоплення і здатність захопити ним дітей; прагнення до

вивчення індивідуальності дитини в контексті оточуючого її середовища; єдність педагогічної роботи з дітьми та діяльності з культурного перетворення навколишнього середовища; безкорисливе ставлення до педагогічної роботи [343].

В. Зеньковський, як і В. Вахтеров розглядали проблему пріоритетних особистісних якостей, що впливають на формування авторитету вчителя. Вони виділили такі якості вчителя як: терпимість і любов [281-283]. Учитель як і раніше розглядався як зразок моральності й благочестя, активності і творчості. В. Зеньковський відмічав, що тільки педагогічний авторитет може гарантувати наявність у школі педагогічного середовища, що забезпечує справжній сенс її існування [282, с. 46]. Під поняттям авторитет учителя В. Зеньковський розумів нерозривний зв'язк з проблемою педагогічної волі. Вважав, що педагогічний авторитет, з одного боку, впливає зі свободи учня, а з іншого – її припускає [580, с. 66].

М. Калінін відносно вимог до вчителів та в межах розробки авторитету вчителя зазначав, що, недостатньо гарних знань навчального предмета і вмінь піднести його учням, необхідно ще бути високоморальною, культурної особистістю, щоб почуття, емоції вчителя, всі інстинктивні дії благотворно впливали на дітей. М. Калінін стверджував що уряд повинен повсякденно піднімати моральне і політичне значення вчителя «шляхом виховання в усіх вікових прошарках населення найглибшої до нього поваги, шляхом створення навколо нього ореолу загальної пошани. При цьому важливо, щоб учитель і своєю педагогічною діяльністю, і поведінкою намагався виправдати цю довіру, повагу і пошану» [318, с. 89].

М. Калінін, називає учителя «Інженер людських душ» який повинен бути талановитою, чесною людиною з непідкупним характером. Для цього вчитель повинен вивчати педагогіку, психологію і методику викладання свого навчального предмета. М. Калінін також вважає що вчитель в своїй роботі повинен враховувати індивідуальних особливостей учнів, роботу над підвищенням своєї педагогічної кваліфікації, активну участь у суспільному житті [786, с. 47].

Активно розробляв проблему авторитету вчителя А. Макаренка. У науково-педагогічній праці «Методика організації виховного

колективу» А. Макаренко висловив думку про важливість авторитету вихователя: «Цілком зрозуміло, що вихователь, який не має авторитету, не може бути вихователем» [447, с. 326].

Говорячи про авторитет педагога він зазначає нерозривний зв'язок з повагою, вимогою та відповідальністю [447, с. 176].

Вищевказані вітчизняні педагоги відзначали, що авторитетний педагог має досконало володіти педагогічним тактом.

М. Петров у книзі «Про значення авторитету і особистого прикладу вчителя в комуністичному вихованні дітей», виділяє умови формування авторитету вчителя: високий ідейно-політичний рівень; активна участь у суспільному житті; глибоке знання свого предмета, любов до нього і до своєї педагогічної діяльності і до дітей, високий рівень загальної культури педагога; високий рівень педагогічної майстерності та соціалістичне ставлення вчителя до своєї праці; умілий педагогічний підхід до дітей, знання кожного учня свого класу та індивідуальний підхід до кожної дитини; сильна воля і твердий характер учителя, непохитність у досягненні мети. Автор визначає передумови становлення авторитету вчителя: зовнішній вигляд, техніка мови і манери педагога [567, с. 52–57].

У 40-х роках ХХ ст. професія вчителя набула масового характеру – вчителі складали 1/3 всіх спеціалістів ССРСР, до 1987 р. їх кількість зменшилась до 9 % [314, с. 17]. Масовість вчительської професії пов'язана перш за все зі зростанням потреби суспільства в освіті, розширенням системи педагогічних закладів, процесами спеціалізації всередині самої вчительської професії, а також процесам демократизації в освіті.

У другій половині 40-х років ХХ століття багато учнів не ходили до школи або ж пропустили кілька років через війну, рівень викладання був низьким, учителів не доставало, авторитет школи серед дорослих і дітей упав, тому уряд наголошував на моральному і політичному значенні вчителя у вихованні підростаючого покоління. Саме в ці часи з'явилися перші дослідження з проблеми формування авторитету вчителя.

Отже, у першій половині ХХ століття проблема авторитету вчителя фундаментально досліджувалася такими педагогами як П. Блонський, С. Шацький, В. Зеньковський, Н. Крупська, М. Калінін, А. Макаренко, М. Петров. Кожен з яких зробив свій внесок у вирішення цієї проблеми, але загальним для всіх є твердження, що вчитель це

особистість для прикладу, яка поважає учнів, їхню думку, ураховує вікові й індивідуальні особливості, розуміє дитячу психологію, володіє педагогічним тактом.

Утім неупереджений аналіз історико-педагогічних джерел дає підстави для висновку, що, попри уніфікацію системи освіти та надмірний ідеологічний тиск на педагогічних працівників, проблема розвитку професійного статусу вчителя в 30-ті роки перебувала в полі особливої уваги з боку влади, що виражалось у: створенні розгалуженої структури спеціальної педагогічної освіти різного рівня (педагогічні технікуми, які готували вчителів початкових шкіл; педагогічні інститути); визнанні ролі й значенні вчителя, турботі про його авторитет; організації педагогічних курсів учителів для оновлення їх методичних знань та ознайомлення з педагогічним досвідом; розробці системи заохочень для вчителів (із 1936 р. введено персональні звання для вчителів, якими нагороджувалися кращі педагоги); упровадженні диференційованої системи матеріальних заохочень учителів за результатами атестації; залученні кращих учителів до громадської та державної діяльності.

Отже, посилення значущості освіти для прогресу суспільства змінювало й ставлення до педагога, підвищуючи його значення й роль у системі факторів, що забезпечують стабільний розвиток суспільного життя.

2.3. Обґрунтування етапів розвитку проблеми формування професійного статусу вчителя (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)

Динаміка розвитку теорії та практики освіти простежується за допомогою низки періодизацій, що представлені в історії педагогіки у великій кількості варіантів [752, с.124]. У цьому сенсі слушною є теза О. Сухомлинської, яка зазначає, що «від того, що береться за основу періодизації, залежить розгортання певного дослідницького поля» [745, с. 3].

Повною мірою погоджуємося з науковцями О. Гнізділовою, О. Гончар, С. Золотухиною, О. Поповою, О. Сухомлинською, Н. Тарарак [170; 171; 177; 294; 592-595; 738-750], які стверджують, що перебіг освітніх процесів, професійну діяльність учителя, систему його

підготовки і підвищення кваліфікації не можна відокремити від тих зовнішніх політичних, правових, економічних та соціокультурних чинників в країні, адже вони зумовлюють державне замовлення та вимоги до фахівців, визначають напрям її розвитку.

Як свідчить вивчення наукових джерел, у сучасних історико-педагогічних дослідженнях, присвячених розвитку різних педагогічних феноменів, як правило, відзначають певні етапи, здебільше пов'язані із політичними та соціально-економічними реформами в суспільстві. Однак такі питання, як визначення етапів розвитку професійного статусу вчителя у вітчизняній педагогічній теорії та практиці в період другої половини XX ст. – початку XXI ст., установлення якісних змін у складниках вказаного феномену, вплив тих чи інших чинників на їх динаміку в різних суспільних умовах, українськими вченими досі спеціально не досліджувалось.

Провідним критерієм для створення першої із загальноприйнятих періодизацій розвитку історико-педагогічного процесу стала оцінка розвитку педагогіки СРСР крізь призму особливостей соціально-політичного життя українського народу і країни. З огляду на це, учені виокремлюють періодизації другої половини XX століття такі етапи:

1. Період, що охоплює початок 50-х–кінець 60-х років.
2. Період, що припадає на 1970–1985 рр. та характеризується як «етап жорсткого тоталітаризму».
3. Період «ліберальної перебудови» (1986–1991 роки).
4. Період «вільного розвитку», що починається з 1991 року.

Як видно, початок та кінець того чи іншого періодів у вищезазначеній традиційній періодизації збігаються з історичними датами переломних для української держави подій [83, с. 125].

На підставі вивчення історико-педагогічної літератури можна констатувати, що значна кількість сучасних вітчизняних дослідників виділяють в історії XX століття такі етапи: I (1900–1917) – відродження національної свідомості; II (1917–1920) – українська національна революція (період визвольних змагань українського народу); III (1920–кінець 20-х років) – радянізація українського суспільства; IV (30-ті–середина 50-х років) – період тоталітарної системи; V (середина 50-х–60-ті роки) – часткова демократизація українського

суспільства; VI (70–80-ті роки) – економічна та суспільно-політична кризи; VII (90-ті роки) – становлення української незалежної держави [83].

Погоджуємося з Н. Тарарак, яка основним недоліком таких періодизацій називає те, що її автори розглядають історико-педагогічний процес не як специфічне явище із суто психолого-педагогічними закономірностями, а пов'язують його безпосередньо з п'ятирічними планами, рішеннями партійних з'їздів та постанов. Через те, побудована на таких засадах періодизація розвитку історії педагогіки як науки не може бути далекосяжним підґрунтям для розгортання такого роду наукових досліджень.

В останні двадцять років істотно переглянуте, уточнене й доповнене трактування процесу розвитку вітчизняної педагогіки XX століття. Такий результат став можливий завдяки серйозній і продуктивній дослідницькій роботі, що була проведена вітчизняними вченими за останні десятиліття. Напружений науковий пошук, викликаний світоглядною й методологічною трансформацією історико-педагогічної науки в межах XX століття, відбився на спробах низки науковців (М. Антонця, О. Гнізділової, О. Любаря, В. Майбороди, О. Попової, О. Сухомлинської, С. Філоненка, Л. Штефан, М. Ярмаченка та ін. [170; 171; 437; 860;]) висвітлити історію педагогіки України з нових позицій.

Сьогодні загальновизнаною вважається періодизації педагогічної думки в Україні, яка розроблена й обґрунтована О. Сухомлинською. Ця періодизація, яка виокремлює «український культурний простір, що включає в себе «культурне ядро» в певних географічних межах» [741, с. 3] по праву вважається «кроком до нового виміру». Зазначену періодизацію побудовано на культурно-антропологічному та цивілізаційному підходах.

О. Сухомлинська розпочинає свою періодизацію з періоду Київської Русі. Оскільки наше дослідження знаходиться в межах другої половини XX ст. – початку XXI ст., у вказаній періодизації акцентуємо увагу саме на цьому періоді, тобто VI періоді – «Української педагогічної думки і школи за радянських часів». У зазначеному періоді О. Сухомлинська виокремлює такі етапи:

I етап – 1920–1933 рр.: етап експериментування й новаторства.

II етап – 1933–1958 рр.: українська педагогіка як складова «російсько-радянської культури». Для цього періоду характерні аналіз

і педагогічне коментування творів класиків марксизму-ленінізму й віднесених до них на тлі опису передового практичного досвіду.

III етап – 1958–1985 рр.: українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток. Ці роки пов'язані із частковою демократизацією стосунків в системі освіти, появою новаторських за формами і змістом концепцій, що зумовлювалися «хрущовською відлигою». Для періоду 60-х характерними були «надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом» [316, с. 4].

IV етап – 1985–1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу, коли в країні відбувалися кардинальні зміни під гаслом «перебудови». Відбувається критичне переосмислення розвитку педагогічної думки в Радянському Союзі, оформлюється «педагогіка співробітництва» тощо.

VI етап – з 1991 р.: розвиток педагогіки і школи в Українській державі. Цей етап відзначений датою набуття Україною державної незалежності, тобто роком, «коли розпочинається процес створення національної системи освіти» [316, с. 4].

О. Поповою [594], виходячи з конкретно-історичної ситуації, провідних освітніх тенденцій і пріоритетів, науково обґрунтовано етапи розвитку інноваційних процесів у середніх навчально-виховних закладах України: з початку XX ст. до 1920 р.; 20-ті – середина 30-х рр.; середина 50-х – 80-ті рр.; 90-ті рр. Ученою доведено, що зазначені періоди найвищої активності нововведень пов'язані між собою генетичними зв'язками і взаємозалежностями і складають структурну цілісність.

З кінця 50-х рр. і до кінця 80-х рр. інноваційна діяльність педагогів-новаторів спрямовувалась на модернізацію і поліпшення організації навчально-виховного процесу в школі, основи якої формувалися після Жовтневої революції. Зміст нововведень, теоретично і експериментально підтверджені концептуальні положення організації педагогічного процесу в закладах освіти цього періоду виходили за межі модифікуючих інновацій і були пов'язані з подоланням недоліків пояснювально-ілюстративного типу навчання. Дослідженням доведено, що зростання інноваційної активності в освіті України з середини 50-х

до кінця 80-х років XX ст. було обумовлено як об'єктивними факторами (демократизація суспільного життя після XX з'їзду КПРС, поступовий економічний розвиток, науково-технічний прогрес, зростання ролі освіти в усіх сферах життя суспільства), так і суб'єктивними (творча діяльність педагогів-новаторів), що всупереч офіційній освітній політиці сприяло не тільки розвитку модульних і локальних інновацій, але й створенню глибоко гуманних авторських педагогічних систем, таких як школи В. Сухомлинського, О. Захаренка та ін. [594].

У межах нашого дослідження феномену розвитку професійного статусу вчителя інтерес становить, крім вищезазначених періодизацій розвитку педагогічної думки, історико-педагогічних процесів, а визначною мірою – періодизація розвитку складників досліджуваного нами феномену – системи підготовки і перепідготовки вчителів, авторитету вчителя, престижності вчительської професії.

Досліджуючи проблему авторитету вчителя у вітчизняній педагогічній думці другої половини XX століття, С. Юткало з урахуванням соціально-економічних, суспільно-політичних і педагогічних чинників, особливостей урядової політики, спрямованої на поліпшення соціального і матеріального становища вчителів, підходів представників вітчизняної педагогічної думки, що були широко представлені в публікаціях у науково-педагогічних, науково-методичних виданнях і наукових збірниках, обґрунтувала такі етапи розвитку ідеї авторитету вчителя у вітчизняній педагогічній думці в досліджуваній період, а саме:

I етап (1953 р. – перша пол. 80-х рр. XX ст.) – етап активізації інтересу державних освітніх кіл до проблеми авторитету вчителя. Цей етап позначився ідеологічним впливом на суспільство з боку держави, підтримкою вчительського авторитету і важливого значення учителя у суспільстві. Характерними ознаками зазначеного етапу було прагнення вчених розглянути проблему авторитету вчителя у різних аспектах, спроба здійснити цілісний підхід до процесу формування авторитету, забезпечення керівними органами влади підвищення авторитету вчителя, що виявляється у різних заходах з боку держави.

II етап (друга половина 80-х рр. XX ст. – 1990 р.) – етап подальшої розробки теоретичних питань проблеми вчительського авторитету на державному рівні. Цей етап характеризувався активним розвитком руху

педагогів-новаторів, що відображалося на семінарах, відкритих майстер-класах, де демонструвалися елементи авторських програм.

III етап (1991 р. – 2002 р.) – етап послаблення уваги до проблеми авторитету вчителя у суспільстві. Цей етап характеризується соціально-економічними змінами, пов'язаними з розпадом СРСР, що позначилися на авторитеті вчителя, зумовили перехід висококваліфікованих педагогічних працівників до інших галузей; недостатнє сприяння політики уряду досягненню авторитетності вчителем, що спричинило низку проблем, а саме – учитель прагнув заробити гроші, зробити кар'єру і був зайнятий особистими справами. Уряд незалежної України ухвалював низку нормативних документів із питань освіти, але проблема авторитету вчителя не знайшла в них належної уваги. У 2002 році була прийнята програма «Вчитель», у якій чільне місце посіла проблема авторитету вчителя, підвищення його ролі у формуванні громадянського суспільства [869].

Оскільки розвиток професійного статусу вчителів значною мірою залежить від системи підвищення їхньої кваліфікації, особливий інтерес для нас становить періодизація розвитку післядипломної освіти вчителів. У цьому контексті ми спиралися на дослідження В. Примакової і С. Крисюка, у яких простежено трансформації, що відбулися в теорії та практиці післядипломної педагогічної освіти в Україні досліджуваного періоду, простежено еволюцію мети і завдань, принципів і підходів, структури і функцій, змісту, форм і методів у діяльності системи інституцій, спрямованій на забезпечення розвитку компетентності вчителів протягом життя, визначено тенденції розвитку післядипломної освіти вчителів в Україні в другій половині ХХ ст. – початку ХХІ ст. [375; 376; 605].

С. Крисюк, досліджуючи розвиток системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 р. – 1995 р.), запропонував таку періодизацію її розвитку [375]:

1917–1920 рр. – період становлення громадсько-державної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки національних педагогічних кадрів за різні« форм державної влади в Україні, забезпечення перепідготовки вчителів до роботи в новій трудовій школі, в умовах її українізації.

1921–1931 рр. – період формування національної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів, який характеризується переходом від епізодичних курсів, що проводилися місцевими органами освіти, до масового підвищення кваліфікації вчителів, створенням системи колективної педагогічної і виробничої роботи з учителями, постійно діючими органами управління цим процесом, організацією підвищення кваліфікації вчителів національних шкіл.

1931–1985 рр. – період уніфікованої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР.

1935–1991 рр. – період розвитку системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

1991–1995 рр. – період створення системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в умовах відродження і розвитку національної освіти України.

Характерними для розвитку уніфікованої системи післядипломної освіти вчителів (1931–1985 рр.), як стверджує С. Крисюк, були тенденції до надмірної регламентації змісту і форм підвищення кваліфікації, посилення централізації управління, дрібної опіки над учителями, використання широкого методичного і громадського активу, організації підготовки керівних кадрів і поглибленої підготовки вчителів. Перетворення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у загальносоюзну призвело до ігнорування національних особливостей. Тенденція поєднання загального і особливого тільки декларувалася, посилювалася уніфікація змісту, форм і методів, що нав'язувалися у всесоюзному масштабі.

Згідно з висновками С. Крисюка, періоду демократичних перетворень в освіті (1985–1991 рр.) властиві розширення і поглиблення демократичних засад в організації та проведенні післядипломної освіти, цілісності і безперервності процесу підвищення кваліфікації, орієнтація на розвиток ініціативи і творчості, цілеспрямованого використання з цією метою передового педагогічного досвіду, посилення ролі інститутів удосконалення вчителів (ІУВ) як науково-методичних центрів роботи з педагогічними кадрами.

В основі розвитку післядипломної освіти (1991–1995 рр.) в умовах незалежної України – подолання суперечностей між швидкою зміною суспільної свідомості, загальнолюдських цінностей і пріоритетів суспільного розвитку й інертністю професійної свідомості педагогів, що орієнтуються в основному на традиційні ціннісні установки; між динамікою соціально-педагогічної реальності й ступенем особистісної і професійної адаптації педагогів; між активізацією і виявом нових ідей і підходів у педагогічній роботі й намаганням до консервації моделей педагогічної діяльності, що склалися. Для цього періоду, стверджує С. Крисюк, характерними є тенденції багатокладності і варіантності, створення можливостей для вибору змісту, навчальних закладів, які відповідали б запитам особистості. До числа стійких тенденцій останніх років учений відносить: безперервне якісне і кількісне зростання елементів системи; орієнтацію на широке використання активних форм підвищення кваліфікації, активізації процесу післядипломної освіти; подальше зміцнення навчально-матеріальної бази, підвищення рівня і розширення масштабів досліджень і розробок проблем післядипломної освіти; панування репродуктивно-монологічного методу, інформативно-інструктивного характеру взаємодії з слухачами, ігнорування індивідуально-творчого підходу в їхній роботі; зміну змісту післядипломної освіти за принципом оновлення наукової інформації; відсутність зв'язку між підвищенням кваліфікації і рівнем оплати праці; ізольованість системи, породженої тоталітарним управлінням, відчуження її від працівників освіти з їх професійно-освітніми запитами і потребами; ретрансляційний характер взаємодії системи післядипломної освіти з педагогічною наукою тощо.

В. Примакова, досліджуючи розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948–2012 рр.), розробила таку періодизацію [605]:

I період (1948–1970 рр.) – *формувальний* – період формування змісту післядипломної освіти вчителів початкових класів: 1 етап (1948–1963 рр.) – нарощення емпіричного досвіду організації підвищення кваліфікації вчителів; 2 етап (1964–1970 рр.) – розширення змісту та оновлення форм і методів післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах комплексної методичної роботи з учителями початкових класів.

II період (1971–1990 рр.) – *теоретико-реформувальний* – період удосконалення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів в умовах реструктуризації початкової ланки освіти: 1 етап (1971–1983 рр.) – зміни післядипломної освіти вчителів початкових класів, зумовлені переходом початкової школи на трирічний термін навчання; 2 етап (1984–1990 рр.) – зміни в післядипломній освіті після переходу початкової школи на чотирирічний термін навчання.

III період (1991–2012 рр.) – *модернізаційний* – період модернізації змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів у структурі неперервної: 1 етап (1991–2001 рр.) – трансформаційні освітні процеси у контексті генезису національних ідей; 2 етап (2002–2012 рр.) – реконструкція змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інформатизації та інтернаціоналізації освіти.

При обґрунтуванні періодизації В. Примаковою було враховано низку критеріїв, а саме: динаміку розвитку педагогічної думки; характер освітніх реформ; роль і місце вчителів початкових класів у суспільстві; спектр напрямів діяльності складових післядипломної освіти, зокрема вивчення і популяризація перспективного педагогічного досвіду, підготовка педагогів до нововведень, їх реалізації в умовах освітніх реформ; використання новацій у навчанні та вихованні молодших школярів. Зазначені критерії вбачаються нам слушними.

Проведене В. Примаковою дослідження засвідчило, що розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948–2012 рр.) був притаманний еволюційний, хвилеподібний (іноді – повільно-динамічний) характер із поступовою активізацією науково-методичних пошуків і практичних дій, викликаних реформуванням початкової ланки шкільної освіти, перетвореннями в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (поступова трансформація мети, змісту, методології та специфіки післядипломної освіти фахівців). Зокрема, посилення динаміки розвитку було характерним у кінці 40-х років, протягом 70–80-х років XX століття, та першого десятиріччя XXI століття. Послаблення динаміки розвитку спостерігалось протягом 50-х років, у першій половині 60-х та протягом 90-х років XX століття [605].

У діяльності відновленої в повоєнні роки складової освіти України радянського періоду, що поступово набувала стійких ознак системи.

На початку 50-х рр. XX ст. була створена й узгоджено функціонувала сукупність закладів і установ методичної служби для забезпечення професійного розвитку педагогів; затверджено низку документів, що уточнювали мету і завдання складової педагогічної освіти, регламентували її діяльність. Положення ухвалених постанов декларували обов'язковість, систематичність, плановий характер підвищення кваліфікації вчителів, відповідно до чого було оновлено зміст діяльності її складових: райпедкабінетів, методкущів, методоб'єднань, інспекторів облвно, райвно.

В. Примаковою доведено, що протягом 1948–1970 рр. відбувалося накопичення вітчизняного досвіду підвищення кваліфікації вчителів та формування на його засадах змісту післядипломної освіти фахівців: 1 етап (1948–1963 рр.) визначався нарощенням емпіричного досвіду організації підвищення кваліфікації в повоєнний період; 2 етап (1964–1970 рр.) характеризувався першими спробами теоретичного обґрунтування змісту підвищення кваліфікації фахівців, поживавленням комплексної методичної роботи з учителями початкових класів.

Основними ознаками тогочасної діяльності методичної служби УРСР стали централізація і стандартизація освіти, пріоритет ідейно-політичної підготовки освітян. Надмірні заідеологізованість та регламентація змісту підвищення кваліфікації гальмували професійний розвиток учителів початкових класів. Спроби реформування освітньої галузі в 1956-1964 рр. незначною мірою торкнулися початкової ланки освіти. Увагу науковців ще не було достатньо зосереджено на розв'язанні проблем організації початкового навчання та професійної готовності вчителів, проте поодинокі напрацювання і розробки почали з'являтися [605].

Водночас новоствореній системі підвищення кваліфікації вчителів ще були властиві відсутність оновленого положення про роботу інститутів, що спричинювали невизначеність місця закладів у системі народної освіти; невисокі вимоги до кваліфікації вчителів початкових класів порівняно з учителями-предметниками; повільне зростання рівня престижності професії [605].

Отже, у процесі наукового пошуку встановлено, що на розвиток професійного статусу вчителя в історії вітчизняних середніх навчально-виховних закладів мала вирішальний вплив низка чинників: соціально-політичні умови життя в країні; урядова політика в галузі середньої

школи та вищої педагогічної освіти; заходи з підвищення престижу педагогічної професії й авторитету вчителя в суспільстві; особливості науково-методичної роботи з вчителями в освітніх закладах; ефективність системи професійної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації.

Проведений історико-педагогічний аналіз науково-педагогічних джерел з увагою до зазначених чинників дав можливість у межах досліджуваного періоду (1950-ті рр. – початок ХХІ ст.) визначити **етапи розвитку професійного статусу вчителя**, а саме: *I етап (1950 р. – перша половина 60-х рр.); II етап (друга половина 60-х рр. – 1991 р.); III етап (1992 р. – початок ХХІ ст.) – етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя.*

Виокремлення 1 етапу (1950 р. – перша половина 60-х рр.) визначено як *етап нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя.*

Період 50-х років ХХ ст. визначається соціально-політичними післявоєнним відродженням соціально-економічного життя країни, що зумовило необхідність збільшення кадрів у педагогічній сфері. У суспільстві панував особливий духовно-освітній настрій народу-переможця, якому необхідно відбудовувати заново країну, піднімати всі ланки життя з післявоєнних руїн. У цей період панував дух перетворень, великої ідеології, віри в комунізм, партію, у краще майбутнє.

Відчувалась потреба у великій кількості спеціалістів, а отже і вчителів, здатних їх виховати. Усе це потребувало швидкої підготовки цілої армії вчителів і, відповідно, перебудови в системі освіти, підготовки, перепідготовки вчительських кадрів та створення системи передачі цих знань молодому поколінню.

Виокремлення зазначеного етапу обумовлений ще й тим, що у повоєнні роки в Україні спостерігався занепад наукової діяльності, і саме в цей час починається відродження науки.

У 50–60-х рр. ХХ століття відбулося остаточне зміщення акцентів у функціях і завданнях методичної служби з докваліфікації вчителів до підвищення їхньої кваліфікації. Більше уваги приділялося забезпеченню шкіл кваліфікованими кадрами; накопиченню емпіричного досвіду організації методичної роботи з учителями; застосуванню нових форм і методів їх післядипломної освіти. Створення груп продовженого дня

зумовило необхідність підготовки фахівців в інститутах удосконалення кваліфікації вчителів до виконання нового виду діяльності.

У сфері вищої освіти у вказаний період більше уваги стали приділяти вечірній та заочній формам навчання [529, с. 518]. Також саме із кінця 60-х років теорія вищої школи активно почала досліджувати проблему людини та її діяльності, зокрема професійно-педагогічну діяльність [300, с. 38].

З 50-их років ХХ починає відновлюватися та вдосконалюватися мережа засобів масової інформації. У 1956 р. відновили свою діяльність багато періодичних видань (газета «Ленінська зміна», журнал «Прапор» та ін.) [203, с. 511], відроджується культурне життя.

II етап (друга половина 60-х рр. – 1991 р.), який визначено як етап сталого підвищення професійного статусу вчителя, що пов'язаний із перебудовою, гласністю, демократією у суспільстві; зміною підходів до підготовки вчителя і формування його авторитету в суспільстві; характеризувався активним розвитком руху педагогів-новаторів, що відобразилося на відкритих майстер-класах, семінарах, де демонструвалися елементи авторських програм .

Зазначений період позначився значними успіхами в науці, культурі, освіті, які значною мірою пояснюються підвищенням якості навчання, а це було можливе лише високому професійному рівню вчителів.

Із середини 60-их рр. ХХ ст. відбувається парадигмальна зміна поглядів на структуру навчального процесу: якщо раніше не перше місце виступали знання вчителя, а володінню формами, методами передачі знань відводилося другорядне значення, то з часом такий підхід почав змінюватися. Якщо раніше переважав авторитарний стиль спілкування вчителя з учнями, то тепер настав час демократичної взаємодії – відбувався перехід від суб'єкт-об'єктних відносин, де об'єктом виступав учень, до суб'єкт-суб'єктних відносин між учителем та учнем. Це змінило функції вчителя – він став не носієм знань, а менеджером навчання, діяльність якого полягала у керуванні процесом учіння. У зв'язку з цим трансформувалися і вимоги до вчителя. Він повинен був вміти: виступати експертом власної діяльності та діяльності учнів, вивчати їх, аналізувати, встановлювати взаємозв'язки між діяльністю (власною та учня) та отриманими результатами; ставити цілі

та організовувати їх досягнення; контролювати до досягати їх; коректувати діяльність; вміти адаптуватись до обставин; модулювати різні види діяльності; експериментувати, оволодівати новими знаннями та вносити нове у свою працю [423]. Усі ці зрушення вимагали значних змін в особистості вчителя, у праці над власною особистістю.

Вітчизняна педагогічна думка у цей період збагатилася реалізацією ідей педагогів-новаторів, психологів і соціологів, у яких акцентувалася увага на: обґрунтуванні найважливіших якостей авторитетного вчителя-вихователя таких, як доброта і любов до дітей, уособлення людини майбутнього, обізнаність з останніми досягненнями в різних галузях науки, гуманістична спрямованість.

Вплив загальнонаукових тенденцій на дослідження людини і впровадження їх у педагогіку і психологію, вироблення специфічного механізму примноження наукових знань, що відображає сутність проблеми формування особистості вчителя, поступове накопичення теоретичного і практичного потенціалу в досліджуваній сфері в цілому стали фундаментом для створення на виокремленому етапі концептуальних моделей формування особистості вчителя, які отримали значний розвиток у цей період та наступні роки [423, с. 4].

Зазначений етап пов'язаний із визнанням проблеми статусу вчителя на міжнародному рівні. Так, 5 жовтня 1966 р. відбулася спеціальна міжурядова конференція, присвячена питанням статусу вчителів. У ході її роботи були розроблені й ухвалені Рекомендації ЮНЕСКО «Про становище вчителів». Також у ці роки Організація Об'єднаних Націй прийняла низку документів, які, хоч і опосередковано, але, на наш погляд, спряли розвитку професійного статусу: Міжнародну конвенцію про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965); Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966); Міжнародний пакт про громадянські і політичні права (1966) і Факультативний протокол до Міжнародного пакту про громадянські і політичних права (1966).

У цьому ж році були прийняті постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», які мали велике значення для її розвитку. Слід зазначити, що у цьому документі підкреслювалася провідна роль

учителя в культурній революції, яка відбувалася в ті часи. Рівень освіти та виховання не задовольняв потреби суспільства, оскільки існували такі проблеми: невідповідальність навчальних планів та програм науковим знанням, перевантаження школярів; виховання школярів також потребувало додаткової уваги учителів; невирішеним питанням залишалася підготовка вчителів та підвищення їх кваліфікації; бракувало наукових педагогічних досліджень; навчально-матеріальна база була незадовільною, не було високоякісних шкільних підручників, посібників, методичних рекомендацій для вчителів.

У прийнятих документах акцентувалась увага на необхідності піднесення та розвитку професійного статусу вчителів. Для цього пропонувалося об'єднати роботу науковців та вчителів у розробці та виданні підручників, програм, методичних рекомендацій тощо. Виховна робота у школі також визнавалася незадовільною, необхідно було зміцнювати дисципліну, виховувати культуру поведінки учнів, тому запроваджувалася посада організатора позакласної та позашкільної виховної роботи, який мав права заступника директора школи.

Вважаємо, що місія виховання культури поведінки учнів потребувала від вчителів звернення уваги і на власний рівень культури, оскільки самі вчитель завжди є прикладом для учнів. Запровадження посади організатора позакласної та позашкільної роботи спряло розвитку культури і самих вчителів і, розвитку їх професійного статусу. Було доручено міністерствам освіти, культури ССРСР, Комітетам з кінематографії та друку при Раді Міністрів ССР, творчим союзам розробити заходи, спрямовані на розвиток естетичного виховання дитини, зокрема випуск кінофільмів, постановку нових вистав для школярів, розширення показу дитячих кінофільмів та вистав у вихідні дні та під час канікул; видання шкільних серій класичних письменників, випуск фонохрестоматій з репродукціями кращих художніх творів, організація концертів для дітей та юнацтва, залучення спеціалістів і творчих працівників сфери мистецтва для навчальної та позакласної роботи з дітьми [999, с. 6].

До виховної роботи залучалися профспілкові, піонерські та комсомольські організації. Планувалося проведення заходів з поширення і популяризації педагогічних знань серед батьків та населення. Питання виховання мали виноситись на розгляд партійних,

профспілкових та комсомольських зборів, вони мали допомагати сім'ї та школі, впливати на батьків, які несумлінно ставилися до виховання своїх дітей. Рекомендувалося мати на промислових підприємствах, будівлях, в установах, колгоспах і радгоспах комісії чи ради зі сприяння сім'ям у вихованні [999, с. 6]. Усі заклади, організації, установи повинні були допомагати школам в укріпленні матеріальної бази та вихованні учнів. «Досконалість народної освіти залежить перш за все від вчителя, його наукової та методичної кваліфікації, ідейно-політичного і культурного кругозору». У документі йшлося про необхідність створення належних умов для праці вчителя, систематичного підвищення його кваліфікації, виконання законів про охорону праці, пільг та привілеїв, постійно дбати об авторитет вчителя, доцільне використання його праці [999, с. 7].

Така увага до виховного процесу, центральне місце в якому займає вчитель та його професійні знання, вміння та особисті якості, сприяла зміцненню поваги, авторитету, вимагала, у свою чергу, від нього гордо нести ім'я педагога і бути професіоналом своєї справи та позитивно впливала на розвиток професійного статусу вчителя.

Наступною вагомою подією для розвитку освіти і професійного статусу вчителів стало у 1966 р. утворення союзно-республіканського Міністерства освіти СРСР. Для всебічного врахування національних особливостей у союзних республіках при Міністерстві освіти СРСР засновано Раду з питань середньої загальноосвітньої школи, в яку входили міністри освіти (народної освіти) всіх союзних республік. При Міністерстві освіти СРСР була створена Академія педагогічних наук СРСР.

Спираючись на дослідження О. Ткаченко, зазначимо, що саме наприкінці 60-х років була сформована єдина система підвищення кваліфікації вчителів, до цього існували курси, семінари, але єдиної системи не було [301, с. 68].

Також розвивалася педагогічна преса, видавалися науково-методичні журнали, журнал «Народна освіта», «Учительська газета». Активно розвивалося телебачення, яке ми розглядаємо як засіб формування професійного статусу вчителя [999, с. 512].

Виокремлення *третього етапу (1992 р. – початок XXI ст.)*, який схарактеризовано як етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя, зумовлено історично значущою віхою у розвитку нашої країни,

а саме здобуттям Україною у 1991 році незалежності та проголошенням її державного суверенітету, у зв'язку з чим значних змін зазнала уся система освіти в цілому і система підготовки і підвищення кваліфікації вчителів.

Зазначені події викликали до життя «широкий інноваційний потік», передбачали створення української системи освіти, розробку нових навчальних планів та програм. Указаний етап характеризується розвитком педагогіки і школи в українській державі, структуруванням теорії та історії педагогічної освіти, авторських концепцій, нормативних документів, які визначали перспективи розвитку освіти У галузі підготовки педагогічних кадрів на перший план вийшло формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, професійно-особистісної культури вчителя.

Важливим завданням у цьому напрямі було вироблення нової освітньої політики, завдяки якій можна було б привести зміст освіти відповідно до нового суспільного замовлення. Із цією метою у листопаді 1993 р. була прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Закладена в цьому документі концепція передбачала кардинальну реконструкцію всієї системи освіти.

Попри всі соціально-економічні труднощі, уже в першій половині 90-х ХХ ст. намітилися перші зрушення, які давали позитивний імпульс подальшому розвитку освіти в цілому і професійного статусу вчителів зокрема. Це передусім:

- загальна гуманізація навчального процесу;
- орієнтація концептуальних засад освіти на загальнолюдські цінності;
- поступове утвердження в сфері освіти української мови, розширення вивчення національної культури;
- надання більшої свободи педагогічній творчості;
- урізноманітнення спектра навчальних закладів з метою урахування інтересів і нахилів підростаючого покоління, а також реальних потреб суспільства.

1990-ті роки стали найбільш плідними у розвитку концепції формування особистості вчителя, яка в цей період розглядається як вагома сфера педагогічної дійсності і стає пріоритетним напрямом теорії й практики педагогічної освіти, що відображається у багатьох наукових публікаціях того часу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Незважаючи на те, що сам термін «професійний статус учителя» увійшов до наукового обігу лише в другій половині XX ст., проблема розвитку вказаного феномену має глибокі історичні корені, адже суспільство почало приділяти увагу постаті вчителя з виникненням цивілізації.

З'ясовано, що професійний статус учителя значного зростання зазнав за часів розквіту Римської імперії, коли з набуттям гімназичними школами державного статусу, формуванням єдиної для всіх системи організації навчального процесу, виробленням нових підходів до методики навчання з'явилася потреба у висококваліфікованих освітянах і вчителях. Зміни в системі соціокультурних ідеалів привели до зміни у ставленні до вчителя, педагогічною діяльністю стали займатися і вільні римські громадяни та представники елітних прошарків суспільства (Сенека, Квінтіліан). Саме в цей період зафіксовано перші спроби тлумачення філософами суті авторитету вчителя.

В епоху Відродження відсутність стримуючих релігійних догматів дало поштовх до розвитку суспільної думки, науки й освіти, що визначили систему особистісних, професійних, морально-етичних вимог до вчителя: культивуються гуманістичні цінності, пріоритетними стають завдання інтелектуального та розумового розвитку молоді. Педагогічна діяльність стала посідати провідні позиції у справі підготовки молодого покоління. Прогресивні педагоги неодноразово підкреслювали значення постаті вчителя для виховання молодого покоління. Визначальними в професійному статусі вчителя стали його професійні можливості щодо забезпечення наукового і культурного потенціалу суспільства, що зумовили необхідність вирішення проблеми професійної підготовки вчителя. Зазначені фактори вплинули на підвищення всіх складових професійного статусу вчителя: професіоналізму, престижності професії, авторитету.

У процесі дослідження встановлено, що пошуки щодо розвитку професійного статусу вчителя у вітчизняній педагогіці ґрунтувалися на здобутках світової педагогічної думки, але вони мали свої оригінальні підходи. Проблемі розвитку професійного статусу вчителя досить

серйозну увагу приділяли у братських школах (XVI – XVII ст.). Уперше про вчителя як про представника масової професії і професіонала заговорили в кінці XVII ст. – початку XVIII ст. Саме в цей період проблема забезпечення системи освіти вітчизняними вчительськими кадрами отримала статус державної.

Установлено, що значного розвитку проблема професійного статусу вчителя в Україні набула в середині XIX ст., що було пов'язано з: 1) спробами науковців представити вчителя як цілісну особистість, здійснити типологізацію особистості вчителя як професіонала; 2) поширенням мережі державних закладів вищої педагогічної освіти, створенням самостійних навчальних закладів, шкіл експериментального навчання, в яких учитель став не лише провідником знань та суспільних ідей, але і творцем нових передових освітніх технологій. Це сприяло підвищенню рівня загальнопедагогічної підготовки вчителів, що позитивно позначилося на їхньому професійному статусі.

Значні зміни в професійному статусі вчителя зафіксовано в радянський період, коли становлення та формування досліджуваного феномену відбувалося на фоні мінливих соціальних, економічних, політичних та ідеологічних напрямів розвитку суспільства. На вчителя було покладено місію соціального і культурного розвитку суспільства шляхом органічного сполучення професійних і суспільних функцій. Власне педагогічний аспект діяльності вчителя набув більш широкого трактування, поєднавши в її змісті не тільки навчання, але й соціальне виховання.

Попри уніфікацію системи освіти та надмірний ідеологічний тиск на педагогічних працівників, проблема розвитку професійного статусу вчителя в 20-30-ті роки XX ст. перебувала в полі особливої уваги з боку влади, що виражалось у: створенні широкої структури спеціальної педагогічної освіти різного рівня; визнанні ролі і значенні вчителя, турботі про його авторитеті; розробці системи заохочень для вчителів; організації педагогічних курсів учителів для оновлення їх методичних знань і ознайомлення з педагогічним досвідом; упровадженні диференційованої системи матеріальних заохочень учителів за результатами атестації; залученні до громадської та державної діяльності.

У процесі наукового пошуку встановлено, що на розвиток професійного статусу вчителя в історії вітчизняних середніх навчально-виховних закладів мали вирішальний вплив низка чинників: соціально-політичні умови життя в країні; урядова політика в галузі середньої та вищої педагогічної освіти; престиж педагогічної професії і авторитет учителя в суспільстві; особливості науково-методичної роботи з вчителями в освітніх закладах; система професійної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації.

Проведений історико-педагогічний аналіз науково-педагогічних джерел на основі зазначених критеріїв дав можливість у межах досліджуваного періоду (1950-ті рр. – початок ХХІ ст.) визначити етапи розвитку професійного статусу вчителя, а саме: І етап (1950 р. – перша половина 60-х рр.) – етап нарощування наукового і навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя; ІІ етап (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) – етап сталого підвищення професійного статусу вчителя; ІІІ етап (1992 р. – початок ХХІ ст.) – етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя.

| | |
|-----------------|--|
| РОЗДІЛ 3 | РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДРОДЖЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ (1950-ті рр. – ПЕРША ПОЛОВИНА 60-х рр.) |
|-----------------|--|

За роки Великої вітчизняної війни система освіти в Україні в цілому та забезпечення вчительськими кадрами зокрема зазнала величезних втрат. Водночас у післявоєнні роки в суспільстві панував особливий духовно-освітній настрій народу-переможця, якому необхідно заново відбудовувати країну, піднімати всі ланки життя з руїн. У цей період панував дух перетворень, віри у світле комуністичне майбутнє, партію, у краще майбутнє. Водночас період 50-тих рр. ХХ ст. визначається політикою «пом'якшення», деєталінізації, ослабленням ідеологічної цензури в літературі і мистецтві (ХХ з'їзд КПРС у 1956 р.), початком інтенсивної розбудови народного господарства, проблемою реформування шкільництва, посиленням уваги до освіти, змінами в суспільній свідомості та політичному житті країни.

На 1950–1956 рр. припала третя п'ятирічка, протягом якої планувалося впровадження загальної середньої освіти у сільській місцевості. На ХІХ З'їзді КПРС (1952 р.) було прийнято рішення про завершення переходу від 7-річної освіти до загальної середньої у великих промислових і культурних центрах СРСР і підготовки умов для реалізації протягом наступних років загальної середньої освіти в інших містах і сільській місцевості [891, с. 20].

Виконання вказаного рішення У 50-ті роки ХХ ст., а також збільшення кількості учнів у школах для дорослих, вимагало великої кількості висококваліфікованих учителів. Проте, як з'ясовано в процесі наукового пошуку, у 1952/53 роках повної педагогічної освіти не мали 10 % учителів початкової школи, 37,5 % учителів 5-8 класів і 20,2 % учителів старшої школи (табл. 3.1–3.4).

Таблиця 3.1

**Кількість педагогічних працівників у загальноосвітніх школах
на початок 1952/53 н. р. в Україні [882, с. 1]**

| <i>Початкові школи</i> | <i>Семирічні школи</i> | <i>Середні школих</i> | <i>Усього</i> |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------|
| 582 | 839 | 721 | 2142 |

Таблиця 3.2

Освіта яку мали вчителі, які працювали у ЗНЗ

| Рівень освіти вчителів | Кількість осіб |
|--|-----------------------|
| <i>У цілому</i> | |
| Середня педагогічна або середня загальна | 1 277 000 |
| Середня педагогічна | 104 048 |
| Не мали середньої закінченої освіти | 2 779 |
| <i>Місто</i> | |
| Середня педагогічна або середня загальна | 24 819 |
| Середня педагогічна | 21 901 |
| Не мали середньої закінченої освіти | 164 |
| <i>Село</i> | |
| Середня педагогічна або середня загальна | 99 993 |
| Середня педагогічна | 83 388 |
| Не мали середньої закінченої освіти | 8 507 |

Таблиця 3.3

Розподіл учителів у 1952/53 навч. році за освітою

| Учителі за класами | 1–4-ті | | 5–7-мі | | 8–10-ті | |
|-----------------------------------|---------------|---------------------------------------|----------------|---------------------------------------|----------------|--|
| | Всього | Без відповідної освіти | Всього | Без відповідної освіти | Всього | Без відповідн ої освіти |
| Усього | 88 668 | 9615 (10 %) | 1458 (51 %) | 52 112 (35,7 %) | 35 221 | 7105 (20,2 %) |
| Харківська обл. | 4 246 | 328 (7,7 %) | 8805 | 3527 (41 %) | 2 382 | 475 (19,9 %) |

**Показники освіченості вчителів загальноосвітніх шкіл на початок
1953/54 навч. року [879, с. 1]**

| <i>Учителі класів</i> | <i>Кількість</i> | <i>Закінчена середня загальна освіта</i> | <i>Середня педагогічна освіта</i> | <i>Не мають закінченої середньої освіти</i> |
|-----------------------------|------------------|--|---|---|
| 1–4-х | 72 788 | 69 821 | 63262 | 1506 |
| 5–7-х | 125 356 | 48 174 | 39437 | 309 |
| 5–7-х семирічних шкіл | 71 705 | 32 748 | 26114 | 194 |
| 8–10-х | 37 621 | 1 263 | 806 | 18 |
| Разом у всіх школах | 235 765 | 119 258 | 103 505 | 1 833 |

Отже, згідно з архівними даними, у 50-ті роки ХХ ст. значна кількість учителів не мали повної вищої педагогічної освіти, найбільше вчителів з педагогічною освітою викладали у 8–10-х класах.

У другому півріччі 1954 р. чисельність персоналу в школах скоротилась на 2000 осіб у зв'язку зі зміною кількості учнів у класі. Зменшилась загальна кількість шкіл – на 67, кількість початкових та семирічних шкіл навпаки збільшилась на 420.

Серед викладачів по Україні та Харківській області неналежну педагогічну підготовку здебільшого мали вчителів сільської місцевості, які працювали у 5–7-х класах. Це дозволяє зробити припущення, що саме цю групу вчителів характеризував досить низький рівень професіоналізму, що негативно позначалося на рівні професійного статусу.

Особливо низький рівень освіти був характерний для сільських учителів. За дослідженням Г. Іванюк на 1959 р. в сільській школі показник кількості вчителів з вищою освітою був майже на 15 % нижчий, ніж у міській [304, с. 108]. Сільська школа відчувала гостру потребу в спеціалістах широкого профілю, які могли викладати технічну, сільськогосподарську та обслуговуючу працю. Відповідно до запитів сільської школи вдосконалювалась курсова перепідготовка вчителів праці, а також спеціалістів сільського господарства – керівників виробничих бригад, трудових учнівських об'єднань.

Разом з нестачею висококваліфікованих учителів було й багато інших проблем: недостатня кількість шкіл, низький рівень навчально-

вихованої роботи, значний відсів учнів, незадовільне навчально-матеріальне забезпечення шкіл.

Усе це зумовлювало потребу в швидкій підготовці величезної кількості вчительських кадрів, підвищення кваліфікації працюючих учителів, що, відповідно, вимагало нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу методичної роботи з учителями в школах, підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів.

Зазначені факти вимагали від держави заходів щодо підвищення рівня професійного статусу значної кількості вчителів і, відповідно, перебудови в системі освіти, нарощування наукового і навчально-методичного потенціалу системи підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів.

Установлено, що важливими подіями, які сприяли піднесенню професійного статусу вчителя на означеному етапі були: XX з'їзд КПРС (1956 р.), який ознаменував «відлигу» в усіх сферах суспільного життя, з'їзди українських учителів (1959, 1960 рр.), на яких акцентувалась увага на важливій ролі вчителя в суспільстві, необхідності підтримки його авторитету. На міжнародному рівні була ухвалена Конвенція ООН про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.).

На XX з'їзді КПРС зазначалося, що попри досягнуті успіхи в усіх галузях культурного будівництва, у школі найбільшими хибами були відірваність навчання від життя, недостатня підготовленість випускників шкіл до практичної діяльності. Для подолання цих недоліків було прийнято рішення залучати учнів до праці на підприємствах, у колгоспах і радгоспах, на дослідних ділянках, у шкільних майстернях, а у вищій освіти поліпшити якість підготовки спеціалістів, наблизити її до виробництва. З'їзд вказував на необхідність зміцнення зв'язку народних закладів освіти з виробництвом [309, с. 145].

1958 року Верховна Рада СРСР прийняла Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», у якому було визначено нові завдання, які постали перед системою освіти. Одним із головних завдань у Законі було визнано впровадження замість загальної обов'язкової 7-річної освіти загальної обов'язкової 8-річної освіти, що було реалізовано до 1962 р. Значно розширилася мережа шкіл, які надавали молоді середню освіту

без відриву від виробництва. Були запроваджені такі типи навчальних закладів, що надавали середню повну освіту: школи робітничої і сільської молоді (вечірні, змінні), середні загальноосвітні школи, середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням; технікуми та інші середні спеціальні навчальні заклади [309, с. 205]. У 1958 р. уже не було потреби у робфаках, тож вони відійшли у минуле.

Із прийняттям «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській ССР» (1959 р.) відбулось оновлення змісту загальної середньої освіти та структури загальноосвітньої школи. Було розроблено нові програми лабораторних і практичних робіт із метою поглиблення знань учнів з політехнічних дисциплін. Розширювалися роботи учнів виробничого характеру, самостійність їх виконання, організовувалися екскурсії на заводи, обладнувалися робочі кімнати чи майстерні. Отже, новий Закон позначився на організації навчально-виховного процесу в школі, тепер від учителя вимагалось поєднання загального та політехнічного навчання з трудовим вихованням, залучення учнів до суспільно корисної праці.

Згідно з вищевказаним Законом перед школою було поставлене завдання готувати всіх учнів корисної праці на благо суспільства, формувати у школярів повагу до робітничих професій.

Прийняття вищевказаного Закону певною мірою допомогло подоланню тенденції, яка стала відчутною в середині 1950-тих років, а саме: зростання в суспільстві пріоритету вищої освіти, усе більша кількість батьків стали вважати вищу освіту більш бажаною для своїх дітей, ніж праця на заводі чи фабриці. Тож учителі зіткнулись з такою проблемою: усі батьки бажали, щоб їхні діти отримали срібну чи золоту медаль, і намагалися тиснути на вчителів [309, с. 161]. Водночас обмеженість кількості вищих навчальних закладів призводила до того, що у 1957 р. 800 тис. випускників не вступили до ВНЗ і технікумів, а з урахуванням відірваності школи від життя, зовсім не знали виробництва.

З огляду на це, було внесено зміни у зміст підготовки майбутніх учителів, що зумовило зміну навчальних планів і програм у педагогічних ВНЗ [144, с. 4–6].

Керівництво держави докладало немалих зусиль для забезпечення вчителя необхідними умовами для виконання ним відповідальних і

почесних обов'язків щодо виховання і навчання молодого покоління. Партія і керівництво СРСР вживали заходів щодо покращення матеріального і правового положення вчителя, поліпшення умов праці та побуту вчителів, підвищення їхнього ідейно-теоретичного рівня. Про це було зокрема зазначено в Законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [504, с. 53–61].

Нові завдання, поставлені перед освітньою галуззю прийнятими законами про освіту, вимагало вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, інтенсифікації педагогічних досліджень. З огляду на це було прийнято постанову ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959 р.), якою визначалась особлива роль науково-дослідним інститутів, університетів та інститутів удосконалення вчителів. У постанові було рекомендовано налагодити тісний взаємозв'язок із кращими вчителями, передовими школами, надавати їм практичну допомогу в розробці проблем педагогічної освіти, організовувати щорічні наукові сесії з обговоренню актуальних питань в галузі педагогіки, психології за участю наукових працівників і вчителів шкіл, спеціалістів промисловості й сільського господарства [332, с. 263].

Також було акцентовано увагу на необхідності створення при науково-педагогічних установах Міністерства освіти УРСР інституту наукових кореспондентів із числа передових учителів, методистів інститутів удосконалення вчителів, викладачів педагогічних інститутів, університетів і педагогічних училищ. Наукові кореспонденти працювали над актуальними питаннями педагогіки, психології та методики, узагальнювали та поширювали передовий педагогічний досвід. Особлива роль відводилася науково-дослідним інститутам, університетам та інститутам удосконалення вчителів, важливими завданнями яких було налагодження тісного взаємозв'язку з кращими вчителями, передовими школами, надання їм практичної допомоги в розробці проблем педагогічної освіти. Силами вказаних установ за участю вчителів шкіл, спеціалістів промисловості й сільського господарства щорічно організовувались наукові сесії, на яких обговорювались актуальні питання з педагогіки, психології, а також

проблеми, пов'язані з підвищенням ефективності навчально-виховного процесу в різних типах шкіл.

Важливими подіями, які сприяли розвитку професійного статусу вчителя, були з'їзди українських учителів. На з'їзді вчителів, який відбувся 4–16 жовтня 1959 р. в м. Київ, відзначалася провідна роль учителів у вирішенні соціально-економічних реформ країни. Серед важливих завдань, які стояли перед педагогами, називались виконання обов'язкового восьмирічного навчання та розширення мережі шкіл робітничої молоді [888, с. 20–27].

Наступний з'їзд вчителів пройшов 9 липня 1960 р. Аналізуючи матеріали виступів учасників [143; 525; 527; 527; 644; 815], зазначимо, що кожен з них підкреслював важливу роль учителя в суспільстві, його високий авторитет, адже освіта стала необхідною і важливою умовою розвитку кожного громадянина країни, від простого робітника до науковця.

27–28 червня 1960 р. у м. Харкові відбулася республіканська нарада працівників шкіл робітничої і сільської молоді [889, с. 3]. На цій нараді розглядались питання підтримки та розвитку творчої ініціативи членів товариства; шляхи підвищенні ідейно-теоретичного рівня вчительських кадрів, ефективності навчально-виховного процесу.

Установлено, що зв період 50-60-тих років ХХ ст. було здійснено низку досліджень, у яких висвітлювались окремі аспекти проблеми підвищення професійного рівня вчителя як умови підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі, (А. Бондар, П. Миргородський, А. Арсентьев, Є. Березняк, Н. Гончаров, В. Максимова [82; 39; 40; 66; 451; 452]). Питання підготовки педагогів для середньої школи досліджували В. Потемкин, С. Смолінський, А. Монигетті, М. Заволока, І. Шиллинг, З. Цветкова, С. Тураев, І. Волотівська, О. Мисечко [600; 699; 700; 486; 853; 819; 820; 772]. Критерії інспектування шкіл розробляли А. Волковский Л. Бобров, Г. Гриневич.

Слід зазначити, що проблема підвищення кваліфікації в СРСР довгий час спеціально не досліджувалися. На досліджуваному етапі до цієї проблеми звернулись такі науковці, як М. Сорокін (1956 р.), К. Золотар (1958 р.), В. Рогожкін (1960 р.) [720; 721;]. У цих дослідженнях на рівні окремих організацій вивчалися проблеми розвитку

професіоналізму педагогічних кадрів. У дисертації С. Чернєва (1955 р.) уперше висувається ідея безперервності підвищення кваліфікації вчителів I-IV і V-X класів [483]. У першій половині 1960-тих рр. починають розроблятися питання педагогічної техніки [5].

Отже, в 50-ті роки XX століття актуалізується проблема підготовки й перепідготовки вчителів. Зазнали розвитку зміст, форми підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів; вони були зумовлені соціальним замовленням держави стосовно сільської школи та середньої освіти загалом [297; 375; 376]. Оновлення змісту шкільної освіти, типів і структур загальноосвітніх шкіл у загальному контексті соціально-економічного розвитку освіти були стимулювальними факторами для розвитку професійного статусу вчителів загальноосвітньої школи.

Розглянемо, як на досліджуваному етапі вирішувалась проблема підготовки вчителя, котра, як було доведено в попередніх розділах є важливою передумовою становлення і розвитку професійного статусу.

У 1950-их роках вищу педагогічну освіту надавали педагогічні інститути та вчительські інститути. Також педагогічну освіту можливо було отримати в педагогічних училищах. Обов'язковою умовою вступу до вищих навчальних закладів було представлення характеристики від партійної, профспілкової, комсомольської, інших громадських організацій, керівників промислових підприємств або правління колгоспів. На основі конкурсного відбору зараховували найбільш гідних, підготовлених і здібних, тих, хто добре проявив себе на виробництві. Також надавали переваги особам, які мали стаж практичної роботи [332, с. 210].

Зазначимо, що до війни на території України вже була досить розгалужена мережа вищих навчальних закладів – 8 університетів, 24 педагогічних інститутів, 23 учительських [40, с. 2]. У 1950-ті роки в Україні мережа педагогічних вишів налічувала 51 вищий педагогічний навчальний заклад. Про розвиток педагогічних навчальних закладів свідчать дані табл. 3.5.

У ці роки планувалося збільшити кількість педагогічних інститутів, а мережа інших закладів, які надавали педагогічну освіту, скоротити. Про кількісний склад студентського контингенту педагогічних вишів свідчать дані таблиць 3.6-3.7.

Таблиця 3.5

**Мережа вищих та середніх спеціальних навчальних закладів
Міністерства освіти УРСР [457, с. 13]**

| <i>Характер освіти і рівень вишу Рік</i> | <i>1952</i> | <i>1953 (план)</i> | <i>1954 (проект)</i> |
|--|-------------|--------------------|----------------------|
| З відривом від виробництва | 46 | 44 | 43 |
| Педагогічні інститути | 27 | 32 | 34 |
| Учительські інститути | 19 | 12 | 9 |
| Педагогічні ВНЗ та педагогічні інститути | 22 | 9 | 9 |
| Педагогічні училища | 77 | 78 | 77 |
| Відділи педагогічних інститутів | 52 | 59 | 42 |

Таблиця 3.6

**Кількісний склад студентського контингенту педагогічних вишів
та педагогічних училищ**

| <i>Тип закладу</i> | <i>1951</i> | <i>1952 (за планом)</i> | <i>1953 (очікування)</i> |
|-----------------------|-------------|-----------------------------|------------------------------|
| Педінститути | 6 522 | 7000 | 8500 |
| Учительські інститути | 6 026 | 3 000 | 5 000 |
| Педучилища | 8 637 | 8 000 | 8 000 |

Таблиця 3.7

**Кількісний склад випускників педагогічних вишів
та педагогічних училищ**

| <i>Тип закладу</i> | <i>1951 (звіт)</i> | <i>1952 (план)</i> | <i>1953 (проект)</i> |
|-----------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Педінститути | 3347 | 3900 | 4325 |
| Учительські інститути | 4979 | 5600 | 5235 |
| Педучилища | 7487 | 6900 | 6480 |

Збільшення абітурієнтів педагогічних навчальних закладів дає підстави для висновку про підвищення в суспільстві престижності вчительської професії.

Зазначимо, що попри те, що прийом абітурієнтів в педучилища за проектом планували зменшити, протягом 1951-1953 рр. кількість

студентів у педагогічних училищах, порівняно з даними за період 1946-1950 рр., збільшився на 45 %.

Деякі вчительські інститути у 1953 р. були реорганізовані у педагогічні інститути: Житомирський і Білоцерківський учительські інститути іноземних мов та Ізмаїльський, Осипенківський і Рівенський учительські інститути, всього п'ять закладів [880, с. 7–20].

Згідно зі звітом «Про педагогічні й учительські інститути», підготовку спеціалістів на початок 1953/54 навч. року налічувалось 32 педагогічних інститути, зокрема: Вінницький, Ворошиловградський, Дрогобицький, Житомирський, Запорізький, Ізмаїльський, Кам'янець-Подільський, Київський, Кременецький, Криворізький, Львівський, Луцький, Мелітопольський, Ніжинський, Одеський, Осипенківський, Полтавський, Рівненський, Сталінський, Станіславський, Сумський, Харківський, Херсонський, Черкаський педагогічні інститути; Білоцерківський, Дніпропетровський, Житомирський, Київський, Одеський, Харківський педінститути іноземних мов; Кіровоградський, Миколаївський інститути [880, с. 7–16]. У педагогічних інститутах навчалось 7367 студентів.

Про рівень професійної освіти, яку надавали педагогічні інститути на досліджуваному етапі, свідчить їх організаційна структура і зміст професійної підготовки.

У більшості педагогічних інститутів діяли такі факультети/відділення, спеціальності і спеціалізації, як: математика та фізика, історія, російська мова та література, українська мова та література, іноземна мова (англійська, французька), природознавство, біологія/хімія, географія. В учительських інститутах, які були створені як відділи при педагогічних інститутах, а також в реорганізованих інститутах діяли такі самі факультети, як і в учительських інститутах, але факультет іноземних мов передбачав вивчення англійської та французької мов. За кількістю факультетів більш розширені знання надавали педагогічні інститути, відмінності стосувалися, передусім, у навчанні іноземних мов.

На досліджуваному етапі в підготовці вчителів на перше місце висувалась виховна робота, створення колективу, а не передавання знань та проведення занять за розкладом, розкриття знань у житті, розвиток

мислення учнів. До важливих характеристик цього етапу слід віднести завдання, поставлене перед учителями, – наблизити навчання до виробництва та життя.

Як позитивний момент слід відзначити те, що від студентів вимагали вміння поєднувати навчання з суспільно корисною працею. Для оволодіння цим навиком у педагогічних інститутах значна увага приділялась практиці, яку студенти проходили в загальноосвітніх школах та інших навчально-виховних закладах. На I–III курсах студенти проходили практику без відриву від на навчання (тривалість практики 7 тижнів), а на IV–V курсах – з відривом від занять (31-33 тижні) [105, с. 10]. Між III та IV курсами студенти проходили практику в літніх таборах, учнівських бригадах тощо як піонервожаті, фізруки або вихователі (тривалість 4-6 тижнів). На IV курсі організовувалась 16-18-тижнева практика, на V курсі практиканти стажувалися переважно у сільських школах [144, с. 11].

Крім того, за перші три роки навчання в педагогічному ВНЗ студенти опановували основи вихованої роботи з учнями молодшого та середнього віку, працюючи в школах, школах-інтернатах, будинках піонерів, дитячих кімнатах при домоуправліннях, на дитячих технічних станціях та станціях юних натуралістів [144, с. 10]. Починаючи з I курсу в педагогічних інститутах організовувались факультативні практикуми та кружкові заняття, метою яких був розвиток у студентів умінь і навичок вихованої роботи. На IV та V курсах студенти працювали у восьмирічних школах різних типів класними керівниками.

Слід підкреслити, що незважаючи на потреби країни у висококваліфікованих педагогічних кадрах, про лозунги партійних органів і органів управління освітою про соціальну роль учителя, кількість годин на вивчення педагогічних дисциплін була недостатньою. Так, у 1960 р. у педагогічних інститутах курсу педагогіки був розрахований на 100 год (із них 50 лекційних). Для порівняння: у 1939 р. цей курс передбачав 120 год. (80 лекційних), у 1947 р. – 104 год. (70 лекційних) [144, с. 10].

Завідувачі кафедр педагогіки вказували на такі недоліки у педагогічній освіті: програми з педагогіки в ВНЗ не відповідали вимогам суспільства, ні підручники, ні методики, ні форми роботи, ні методи

викладання не давали майбутньому вчителю чітких знань, необхідних в умовах нової побудови навчально-виховного процесу, матеріал не викликав інтересу в студентів [144; 488; 528]. Гостро бракувало підручників і навчальних посібників з педагогіки та психології, а наявні мали багато недоліків. Так, у підручниках з педагогіки не було єдиної загальноприйнятої позиції щодо визначення педагогічних понять, недостатньо були розроблені методологічні основи педагогічної науки.

Проілюструвати це можна різним трактуванням вченими такого важливого питання, як суть і алгоритм процесу засвоєння учнями знань та шляхи удосконалення цього процесу. Так, в підручнику Є. Горячкіна етапи пізнання трактувалися як стадії роботи на уроці, а в підручнику для вчительських інститутів «Педагогіка» І. Огороднікова [531] і П. Шимбирєва (1950 р.), розглядали процес засвоєння учнями знань як дві складові процесу навчання – сприйняття та осмислення [670, с. 102–105], автори подають відомості про закріплення знань, але не виділяють його як особливий етап навчання, відносять до всього процесу навчання загалом, розглядаючи його як зв'язок із життям. У підручниках недостатньо приділялось видам навчальної діяльності учнів на уроці. Поза увагою авторів підручників з педагогіки залишались питання засвоєння знань учнями в поєднанні з практикою. У підручнику Б. Єсипова і Н. Гончарова «Педагогіка», підручнику за загальною редакцією І.Каїрова бракувало конкретних педагогічних фактів, для них характерний був схематизм.

Значна частина навчального матеріалу підручників мали описовий характер, не вистачало емпіричних фактів [670, с. 105].

Ще одним фактором, який негативно позначався на професіональній підготовці вчителів було незнання іноземних мов викладачами було, а відтак і на розвитку їхнього професійного статусу [144].

Отже, наліз наукових праць з проблеми дослідження [10; 54; 315; 670] дає підстави свідчити, що в 50-их – першій половині 60-их рр. ХХ ст. спостерігається низка недоліків у підготовці майбутніх учителів. Крім уже зазначених вище, слід назвати такі: недостатня обізнаність педагогів з методикою навчання; відсутність постійної та систематичної взаємодії педагогічно-професорського складу із практикою роботи в школі; відсутність комплексних досліджень проблеми виховання та навчання;

неналежний рівень методичної підготовки вчителів; неглибокі та нестійкі знання студентів педагогічних ВНЗ щодо змісту шкільних підручників, програм, відсутність у студентів навичок та умінь, необхідних для реалізації шкільних програм середньої школи, особливо виховної роботи; суттєві проблеми в оволодінні студентами педагогічною технікою.

Однієї з проблем досліджуваному етапі була відсутність факультетів, курсів у педагогічних інститутах, які б готували керівників шкіл. Про це було наголошено на II з'їзді вчителів України. Учасниками з'їзду було запропоновано запровадити курс практичного керівництва школою. Ця пропозиція була реалізована після проведення в 1959 р. експерименту, котрий дав позитивні результати і полягав у проходженні випускниками педагогічних ВНЗ, які вже мали певний стаж роботи, півторамісячних підготовчих курсів, що давали можливість займати посаду директорів шкіл [888, с. 20–27]. Із 60-тих років XX ст. актуальності набуває такий напрям, як керівництво та управління навчальним закладом, що виокремився у самостійну педагогічну галузь – школознавство [235, с. 6].

Заступник міністра освіти А. Арсеньєв відзначав, що підготовку вчителів слід удосконалити в напрямі розвитку їхніх творчих здібностей, підвищити рівень розвитку педагогічної наукової роботи [39, с. 4].

Згідно зі звітом голови Ради Міністрів Української РСР Д. Коротченка успішність студентів педагогічних ВНЗ республіки була досить високою (табл. 3.8). Згідно з архівними джерелами, найбільш низькою успішність студентів за 1 півріччя у 1953 р. була у Слов'янському, Ужгородському, Чернігівському, Білоцерківському учительських інститутах [891, с. 47].

Таблиця 3.8

Успішність студентів педагогічних ВНЗ України за I півріччя 1953р.

| <i>Успішність</i> | <i>Частка студентів інститутів, %</i> | |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| | <i>Педагогічних</i> | <i>Учительських</i> |
| Склали всі іспити | 93 | 87,8 |
| Мали заборгованість | 4,8 | 9,6 |
| Не з'явилися на іспити | 2,2 | 2,6 |

Педагогічну освіту на етапі, який досліджується, можна було отримати і в педагогічних училищах, які були у віданні Міністерства освіти УРСР. Педагогічні училища мали також заочні відділення, на яких у 1953/1954 р. навчалося 1560 осіб. [885, с. 17].

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що більш престижною професією вчителя була в сільській місцевості, ніж у містах.

У табл. 3.9 представлено кількісний контингент учнів педагогічних училищ по Харківській області.

Таблиця 3.9

Кількісний контингент учнів педагогічних училищ по Харківській області на початок 1953/54 навч. року

| <i>Педучилище</i> | <i>Факультет</i> | <i>Кількість учнів на курсі</i> | | | | <i>Разом</i> | <i>Випуск</i> |
|-------------------|----------------------|---------------------------------|-----|-----|-----|--------------|---------------|
| | | I | II | III | IV | | |
| Вовчанське | Учитель 1–4-х кл. | 120 | 118 | 130 | 115 | 483 | 115 |
| Куп'янське | | 60 | 54 | 84 | 88 | 286 | 88 |
| Харківське | | 00 | 28 | 37 | 33 | 98 | 33 |
| Червоноградське | | 91 | 87 | 57 | 95 | 330 | 95 |

На рівень освіченості випускників педагогічних училищ впливав рівень освіти працівників, тому проаналізуємо освіченість викладачів педагогічних училищ на той час (табл. 3.10–3.14). Заступник міністра освіти О. Арсеньєв відзначав, що педагогічні училища забезпечені «кваліфікованими та відданими справі педагогічними кадрами» [39, с. 4].

Таблиця 3.10

Показники освіченості викладачів Вовчанського педагогічного училища [881, с. 142]

| <i>Викладачі</i> | <i>Усього</i> | <i>Освіта</i> | | | <i>Педстаж (роки)</i> | | | |
|------------------|---------------|---------------|---------------------|---------|-----------------------|----------|-----------|----------------|
| | | Вища | Вища незакінчена | Середня | 5 | 5– 10 | 10– 15 | 25 і більше |
| Штатні | 31 | 22 | 1 | 6 | 6 | 6 | 12 | 7 |
| Сумісники | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | |

Таблиця 3.11

Освіта викладачів Волчанського педагогічного училища [881, с. 142]

| <i>Вид</i> | <i>Усього</i> | <i>Вища освіта</i> | <i>Незакінчена вища освіта</i> | <i>Середня освіта</i> |
|------------------|---------------|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Штатні викладачі | 31 | 22 | 1 | 6 |
| Пед. стаж | 5 років | 5-10 років | 10-15 років | 25 років та більш |
| | 6 | 6 | 12 | 7 |
| Сумісники | 1 | | 1 | |

Таблиця 3.12

Показники освіченості викладачів Червоноградського педагогічного училища [881, с. 146]

| <i>Вид</i> | <i>Усього</i> | <i>Вища освіта</i> | <i>Незакінчена вища освіта</i> | <i>Середня освіта</i> |
|------------------|---------------|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Штатні викладачі | 22 | 16 | 0 | 6 |
| Пед. стаж | 5 років | 5-10 років | 10-15 років | 25 років та більш |

Таблиця 3.13

Показники освіченості викладачів Куп'янського педагогічного училища [881, с. 148]

| <i>Вид</i> | <i>Усього</i> | <i>Вища освіта</i> | <i>Незакінчена вища освіта</i> | <i>Середня освіта</i> |
|------------------|---------------|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Штатні викладачі | 19 | 13 | 4 | 2 |
| Пед. стаж | 5 років | 5-10 років | 10-15 років | 25 років та більш |
| | 4 | 2 | 6 | 7 |

Таблиця 3.14

Показники освіченості викладачів Харківського педагогічного училища [881, с. 157]

| <i>Вид</i> | <i>Усього</i> | <i>Вища освіта</i> | <i>Незакінчена вища освіта</i> | <i>Середня освіта</i> |
|------------------|---------------|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Штатні викладачі | 32 | 29 | 1 | 2 |
| Пед. стаж | 5 років | 5-10 років | 10-15 років | 25 років та більш |
| | 6 | 6 | 7 | 13 |
| Сумісники | 3 | 3 | | |

Слід зазначити, що програми педагогічних училищ були більш насичені навчальним матеріалом, порівняно з педагогічними вишами, що забезпечувало навіть більш ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів. Водночас недостатньо уваги приділяли нерозвинутому творчим аспектом.

У процесі наукового пошуку нами було з'ясовано недоліки в організації діяльності з підготовки кадрів в УРСР на досліджуваному етапі. Серед таких недоліків було переведення частини вчителів, які закінчили педагогічні училища, на викладання мови та літератури у 5–7-х класах за умов вступу їх на заочне відділення педагогічних інститутів. Проте більшості вчителів зробити це було складно, оскільки в педагогічних училищах не вивчали іноземні мови, які необхідно було складати при вступі до інституту.

Запроваджені заходи щодо розширення мережі педагогічних закладів освіти привели до того, що на початок 1960-тих років ситуація щодо рівня професійної підготовки вчительських кадрів змінилася на краще. Про це, зокрема, свідчать показники, наведені в табл. 3.15–3.16 [883].

Таблиця 3.15

Розподіл кількості вчителів за рівнем освіти на 1960/61 навч. рік

| <i>Показник</i> | <i>Закінчена вища освіта</i> | <i>2-3-річні курси, вчительські інститути</i> | <i>Середня педагогічна освіта</i> | <i>Загальна середня освіта</i> | <i>Без повної середньої освіти</i> | <i>Усього</i> |
|---|------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------|
| Учителі початкових, середніх 8-річних та середніх шкіл, усього по Україні | 115771 | 58581 | 116002 | 15890 | 4977 | 311221 |
| Місто | 59267 | 18773 | 39340 | 5715 | 1718 | 124813 |
| Село | 56504 | 39808 | 76662 | 10175 | 3259 | 186408 |
| <i>Харківська область</i> | | | | | | |
| Усього | 6996 | 2148 | 5115 | 686 | 244 | 15189 |
| Місто | 4531 | 940 | 2346 | 361 | 102 | 8280 |
| Село | 2465 | 1208 | 2769 | 325 | 142 | 6909 |

**Розподіл учителів з вищою педагогічною освітою за класами
на початку 60-тих рр. [591, с. 58]**

| <i>Рівень освіти</i> | <i>Класи</i> | <i>Разом</i> | <i>Місто</i> | <i>Село</i> | <i>Харківська обл.</i> | | |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|------------------------|--------------|-------------|
| | | | | | <i>Разом</i> | <i>Місто</i> | <i>Село</i> |
| Закінчена вища освіта | 5–8 | 93357 | 41347 | 52010 | 5841 | 2466 | 3375 |
| | 9–12 | 35341 | 17260 | 18081 | 1512 | 551 | 961 |
| 2-3-річні курси, вчительський інститут | 5–8 | 54613 | 14148 | 40465 | 1728 | 1170 | 558 |
| | 9–12 | 2252 | 681 | 1571 | 27 | 18 | 9 |
| Середня педагогічна освіта | 5–8 | 6727 | 738 | 5989 | 159 | 23 | 136 |
| | 9–12 | 102 | 22 | 80 | 1 | – | 1 |
| Загальна середня освіта | 5–8 | 1767 | 83 | 1684 | 41 | 39 | 2 |
| | 9–12 | 18 | 5 | 13 | 1 | – | 1 |
| Без повної середньої освіти | 5–8 | 8 | – | 8 | 1 | – | 1 |
| | 9–12 | – | – | – | – | – | – |
| Усього | 5–8 | 156472 | 56316 | 100156 | 7770 | 3812 | 3958 |
| | 9–12 | 37713 | 17968 | 19745 | 1541 | 570 | 971 |

Проте вказана проблема остаточно не була вирішена. Так, не були забезпечені вчительськими кадрами різні типи шкіл, які існували на той час: вечірні, заочні, загальноосвітні з виробничим навчанням, школи робітничої молоді, очно-заочні середні загальноосвітні школи.

Позитивно впливала на розвиток професійного статусу вчителів піднесення *наукової роботи* у сфері освіти.

Загальна кількість аспірантів вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ (НДУ) Міністерства освіти наведена в табл. 3.17 [895, с. 26]. Окремо в таблиці наведено дані по Харківському державному педагогічному інституту імені Г. С. Сковороди (ХДПІ).

**Кількість аспірантів ВНЗ та науково-дослідних установ
Міністерства освіти УРСР**

| <i>Аспірантура ВНЗ з відривом від виробництва (загалом по Україні)</i> | | <i>1951</i> | <i>1952</i> | <i>1953</i> |
|--|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Кількість навчальних закладів | 5 | 5 | 5 |
| | Кількість аспірантів | 164 | 177 | 190 |
| | Прийом, осіб | 59 | 62 | 64 |
| | Випуск, осіб | 56 | 54 | 51 |
| <i>ХДПІ</i> | | | | |
| <i>Аспірантура ХДПІ</i> | Контингент аспірантів | 20 | 26 | 30 |
| | Прийом, осіб | 8 | 11 | 10 |
| | Випуск, осіб | 12 | 6 | 6 |
| <i>Наукові керівники ХДПІ</i> | Штатні | Канд. наук | 9 | |
| | | Докт. наук | 2 | |
| | Сумісники | Канд. наук | 3 | |
| | | Докт. наук | 0 | |

У процесі наукового пошуку встановлено (табл. 3.18), що з 1951 по 1955 р. зростала кількість педагогічних ВНЗ, які мали право готувати кандидатів педагогічних наук, усе більше вчителів підвищували свій професійний рівень, навчаючись в аспірантурі. Однак, попри те, що прийом збільшився з 59 до 342 осіб, випуск аспірантів мав не такий великий приріст – лише 10 осіб, що вказує на низьку ефективність діяльності аспірантури педагогічного напрямку в досліджуваний період. Ефективність залежала, передусім, від рівня кваліфікації наукових керівників, кількість яких була незначною в ті часи. Дані архівних матеріалів дають підстави свідчити, що серед наукових керівників-сумісників було 4 доктори та 16 кандидатів наук, серед штатних працівників – 9 докторів та 40 кандидатів наук. У ХДПІ серед штатних працівників було 2 доктори наук, 9 кандидатів, серед сумісників – 3 кандидати наук [895, с. 26].

**Кількість аспірантів ВНЗ та науково-дослідних установ
Міністерства освіти УРСР у 1951–1955 рр. [895, с. 21–25]**

| <i>Аспірантура</i> | <i>Кількість навчальних закладів</i> | <i>Кількість аспірантів</i> | <i>Прийом, осіб</i> | <i>Випуск, осіб</i> |
|--------------------|--|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1951 | | | | |
| ВНЗ | 5 | 164 | 59 | 56 |
| НДУ | 3 | 29 | 10 | |
| 1952 | | | | |
| ВНЗ | 5 | 174 | 62 | 56 |
| НДУ | 3 | 31 | 12 | 10 |
| 1953 | | | | |
| ВНЗ | 7 | 224 | 102 | 50 |
| НДУ | 3 | 45 | 22 | 8 |
| 1954 | | | | |
| ВНЗ | 4 | 280 | 102 | 56 |
| НДУ | 7 | 57 | 22 | 8 |
| 1955 | | | | |
| ВНЗ | 7 | 342 | 342 | 62 |
| НДУ | 3 | 67 | 22 | 12 |

А. Арсеньєв зазначав, що незадовільною була наукова робота у педагогічному напрямі, особливо мало наукових досліджень виконували працівники педагогічних училищ. Більшість аспірантів не захищають свої наукові розробки, так, на 75 кафедрах педагогіки педагогічних ВНЗ на 1951 р. було здійснено 20 наукових робіт і лише 3 з них були визнані задовільними, 8 вимагали доопрацювання, а 9 – взагалі відхилені [40, с. 13–14]. З метою подолання окреслених недоліків здійснювалась досить активна робота. На поліпшення наукової роботи, яка безпосередньо впливала на професійний статус учителів, були спрямовані такі заходи: організація педагогічних лабораторій, в яких поєднувалась співпраця вчителів з науковими співробітниками ВНЗ; налагодження кореспондентських зв'язків між педагогічними кафедрами, вчителями, педагогічними колективами шкіл; організація науково-педагогічних товариств, «педагогічних читань». Однак на початок 60-х років наукова

робота була ще неузгодженою, а тому малоефективною. Попри це за роки радянської влади і до 60- років кількість науковців у педагогіці значно збільшилась і становила 115 000 наукових працівників, з них докторів наук – 75, кандидатів наук – 1923 [578, с. 3].

Одним із значних хиб, які негативно впливали на підвищення професійного рівня вчителів, уважалось неналагоджена спільна робота школи та ВНЗ. З огляду на це, було запроваджено заходи, спрямовані на активізацію взаємозв'язку між кафедрами педагогіки педагогічних інститутів та вчителями шкіл. Так, у Кримському педагогічному інституті науково-експериментальною роботою були об'єднані аспіранти, викладачі кафедр та вчителі. Головною проблемою вивчення стало формування моральності. Така спільна робота сприяла підвищенню науково-педагогічного рівня вчителів, що сприяло підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в школі. Для вчителів отриманий експериментальний матеріал давав основу для дисертаційних досліджень, написання статей. Згодом виробилась чітка організація співпраці між науковцями та учителями, яка була корисною для обох сторін. Учителів знайомили з методикою проведення педагогічного експерименту, проводилися спеціальні лекції, які завершувались розробкою «пам'ятки» щодо здійснення науково-дослідної роботи.

Однією із форм співпраці вчених та вчителів було закріплення за кожним учасником певних етапів наукового дослідження. Так, учений визначав тему дослідження, гіпотезу, методику організації та проведення експерименту, а вчитель проводив експеримент, обробляв результати та готував доповідь на загальношкільних, районних, міських, обласних, республіканських конференціях, «педагогічних читаннях».

Така форма співпраці вчених з учителями вимагала певних наукових знань від учителів. У процесі наукового пошуку було встановлено, що такими знаннями студенти могли оволодіти ще під час навчання у ВНЗ, оскільки в досліджуваний період студентів педагогічних вишів досить активно залучали до наукової діяльності, завданнями якої було: спостереження за учнями (I курс); вивчення досвіду вихованої роботи вчителів, виступи з доповідями на засіданнях наукових товариств із педагогіки, виступи на семінарах з педагогіки та виконання курсових робіт на II курсі.

Позитивним фактором, який впливав на рівень професійної підготовки в цілому та оволодіння майбутніми вчителями знаннями і вміннями науково-дослідної діяльності, було впровадження у ВНЗ *студентських наукових товариств*. Така діяльність сприяла ознайомленню майбутніх учителів з наявним педагогічним досвідом та розвитку педагогічних умінь, оскільки метою таких товариств було вивчення піонерсько-комсомольської роботи у школі; передового досвіду вчителів; активна участь у роботі палаців творчості; формування навиків самостійної та науково-дослідної роботи [35, с. 123]. Педагогічні товариства студентів практикували такі форми роботи: вивчення літератури, бібліографічний огляд педагогічної літератури, усні рецензії на видання, проведення конференцій в товаристві та школах, підготовка кожним членом товариства етичних бесід, піонерського збору, аналіз результатів; випуск бюлетенів, організація вистав, листування з молодими вчителями [35, с. 123]. Значна увага приділялась роботі піонерської організації [773; 774].

Окрім організації експериментальної спільної роботи застосовувалися й інші форми співпраці ВНЗ та школи: проведення серпневих учительських нарад, загальних зборів учителів; спільних засідання кафедр педагогіки з учителями, на яких обговорювались доповіді кращих учителів та науковців; організація науково-методичних конференцій та семінарів для вчителів, присвячених проблемним питанням педагогіки та методики; лекції для вчителів та батьків з виїздом наукових співпрацівників у райони [309].

Наступною формою співпраці було звернення інститутів до вчительських колективів із проханням рекомендувати до складу наукових кореспондентів кафедр педагогіки зацікавлених науковою роботою колег. Кафедри пропонували перелік тем досліджень, над якими могли працювати вчителі.

На досліджуваному етапі зазнала реформ *система підвищення кваліфікації вчителів*, що позитивно позначилось на розвитку професійного статусу вчительських кадрів. Указаному питанню приділяли значну увагу партійні органи та органи влади. Так, згідно з рішенням ЦК КПУ, всі вчителі, які мали незакінчену вищу або середню педагогічну освіту, мали бути охоплені очно-заочною системою

підвищення кваліфікації. Кожні 5 років учителі повинні були прослуховувати цикл лекцій на місячних педагогічних курсах (табл. 3.19) [885, с. 23, 29]. У пояснювальній записці до плану розвитку установ УССР на 1953 р. керівника планового відділу Міністерства освіти УССР Качанова зазначено, що у 1953 р. місячні курси підвищення кваліфікації пройшли 38,2 тис. учителів.

Таблиця 3.19

План підвищення кваліфікації кадрів по Міністерству освіти УССР

| <i>Показник</i> | <i>1953 (план)</i> | <i>1953 (охоплено за 6 місяців)</i> | <i>1954 (план)</i> | <i>Усього</i> |
|--|------------------------|---|--------------------|---------------|
| Учителі | 33 180 | 0 | 42 800 | 22 451 |
| Керівні кадри народної освіти | 700 | 0 | 700 | 793 |
| Республіканські шкільні піонервожаті | 400 | 0 | 400 | 338 |
| Усього | 38 200 | 0 | 51 125 | 26 591 |

1953 року Міністерство освіти УРСР запропонувало організувати курси з підготовки викладачів фізики та математики для педагогічних ВНЗ УРСР із щорічним набором 30 осіб [891, с. 78]. Це було зумовлено, тим, що професійний рівень викладачів фізики та математики в педагогічних вишах був досить низьким (519 викладачів тільки 18,9 % мали вчений ступень і звання), що негативно позначалося на підготовці майбутніх учителів зазначеного профілю.

Аналізуючи Положення про річні педагогічні курси, з'ясовано, що їх метою була підготовка викладачів фізики та математики для педагогічних і учительських інститутів. Слухачам курсів забезпечувалась можливість скласти кандидатські іспити зі спеціальності та обрати тему кандидатської дисертації. На курси приймали лаборантів, асистентів кафедр педагогічних ВНЗ, викладачів педагогічних та учительських інститутів, загальноосвітніх шкіл віком до 40 років, які мали закінчену вищу освіту і працювали на педагогічній роботі. Навчання тривало протягом одного року. Слухачі отримували стипендію в розмірі 780 крб, за викладачами та асистентами зберігалось робоче місце. Слухачі, які закінчили курси, звільнялись від складання кандидатського мінімуму зі спеціальних предметів – фізики та математики [891, с. 80].

У підвищенні професійного рівня вчителів на досліджуваному етапі велику роль відігравали *школи передового педагогічного досвіду*, робота яких організовувалась за ініціативою педагогічних нарад, профспілкових зборів. Такі школи, які об'єднували кращих педагогів, поширювали педагогічні знання, розповсюджували інноваційний досвід, а отже, сприяли підвищенню професіоналізму вчителів. Проводити роботу в таких школах доручали кращим учителям. Бути керівником такої школи було почесним, відповідальним дорученням суспільства.

На високому рівні робота шкіл передового педагогічного досвіду було налагоджено в Луганській області, де такі школи організовували на обласному, районному, міжшкільному, внутрішньошкільному рівні. Заняття проводились два рази на місяць тривалістю 2-4 год. Працювали вони протягом року і передбачали проведення 16-18 занять на рік. Міжшкільні та внутрішньошкільні школи мали постійний склад слухачів, які набиралися за бажанням або за рішенням громадських організацій щодо вчителів, які демонстрували недостатній рівень роботи [484, с. 109].

Обласні та районні школи мали іншу організацію, вони проходили з відривом від роботи на 1-2 дні або на 4-5 занять протягом навчального року, і були спрямовані на підготовку як учителів, так і керівників навчальних закладів. Робота шкіл планувалась на рік, передбачалось складання календарних та поурочних планів; виконання практичних та лабораторних занять з предмета; складання завдань та виконання вправ, відвідання уроків керівника та уроків слухача школи його керівником; вивчення теоретичних питань педагогіки та методики; оволодіння методикою складання задач на основі виробничого матеріалу; колективна перевірка зошитів учнів тощо [484, с. 109].

Вважаємо, що піднесення престижу вчительської професії, підвищенню авторитету вчителів на досліджуваному етапі сприяла робота просвітницьких громадських організацій, і особливо Товариство «Знання», у яких учителі брали активну участь. Так, наприклад, члени Харківського обласного відділення Товариства «Знання», яке об'єднувало 25 тис. осіб, тільки за 1964 р. прочитали 265 тис. лекцій з різних галузей знань [308, с. 69].

Вважаємо, що розвитку професійного рівня вчителів, а отже, їхнього професійного статусу, впливали такі форми роботи: підведення підсумків творчих робіт учителів на внутрішньошкільних конференціях і педагогічних читаннях; виступи вчителів, друк статей, обмін досвідом між школи, спільні заходи, які систематично проводились для педагогічних колективів району, міста. Серед таких традиційних зустрічей: день учителя, спільна методична діяльність учителів різних шкіл, зустрічі досвідчених педагогів з молодими. Особлива увага приділялась естафетам корисних трудових праць, яка передбачала звіти шкіл. На таких естафетах були присутні вчителі, батьки та шефи. Усі зустрічі знаходили відображення у книзі відгуків, яка згодом ставала в деяких районах літописом цікавих шкільних справ та традицій.

На перше місце виходять естафети, змагання, де особлива уваги приділяється творчості вчителів. У шкільну практику впроваджуються нові методики викладання предметів, збільшилася роль самостійної роботи учнів, школа почала долучатись до суспільної діяльності [563].

Установлено, що на етапі, який досліджується, розширився арсенал видів, форм і методів педагогічної діяльності, якими мав оволодіти вчитель, зокрема: організація виставок учнівських робіт, зустрічей, тематичних вечорів, організація художньої самодіяльності учнів. Кращих учнів залучали до лекторських груп, під керівництвом учителя учні готували доповіді, реферати різноманітної тематики; ставили постановки, демонстрували фільми, відвідували картинні галереї, музеї, театри, брали участь у прес-конференціях. Однією з форм виховної роботи було систематичне оформлення стендів, кабінетів [865, с. 3]. Отже, все більше вимог висувалось до вчителя як до професіонала своєї діяльності.

З'ясовано, що високого науково-методичного рівня на досліджуваного етапі досягли значна кількість шкіл. Таких успіхів досягли середні школи м. Харкова (№№ 3, 9, 15, 45, 99, 126) і Харківської області: Богодухівська школа № 3, Катеринівська середня школа Лозівського району, Зміївська середня школа Краснокутського району. 15 років без другорічників працювала Нікопольська школа Барвінківського району, десять років не було другорічників у молодшій школі Мереф'янської середньої школи № 1 Харківського району [1001, с. 186]. Зазначимо, що найкращих результатів досягли саме середні школи,

оскільки вчителі цих шкіл мали високий рівень професійної підготовки.

У цілому для досліджуваного етапу характерним було ставлення до вчителя як до наставника молоді, що було особливо почесним. Таке нове ставлення до вчителя, нова організація педагогічного процесу потребували від учителя нових знань, умінь, великої активності, щоб стати учневим другом і наставником, мати виражену гуманістичну спрямованість. Глибинна перебудова взаємостосунків між учнями та вчителем на гуманістичних засадах вимагала зміни професійних цінностей, підвищення педагогічної майстерності, адже багато вчителів звикли працювати за старою системою, особливо ті з них, які вже мали досить великий педагогічний стаж.

Серед нових вимог до вчителя також були: майстерність в організації класу, сумісних пошуків у вирішенні пізнавальних завдань; прагнення до зацікавлення учнів у процесі вивчення матеріалу, долучення учнів до самостійного пошуку у вирішенні навчальних завдань. Учитель, мав навчити учнів чуйності, викликати духовне хвилювання, розвивати мислення школярів. Із метою встановлення плідної співпраці з учнями, вивчення колективу та впливу через нього на кожного учня вчителі відвідували комсомольські зібрання, диспути, виступали кореспондентами учнівських газет, організаторами олімпіад та вечорів, шкільних лекторіїв та шефської роботи, суспільно корисної праці школярів. Учителі вивчали своїх вихованців і за межами школи – їхні домашні умови, інтереси, це сприяло розумінню кожного учня, його особливостей.

Вимоги до вчителя передбачали: досягати всебічного розвитку учнів через зміст, методи, форми навчання та виховання; з урахуванням психологічних та вікових особливостей учнів надавати учням знання та формувати вміння, моральні якості, звички та інші особистісні якості [235, с. 11].

Загальною тенденцією досліджуваного етапу був розвиток трудового виховання, взаємозв'язок праці з політехнічною освітою, який реалізувався в промислових цехах виробництва, на полях радгоспів та колгоспів [297; 749; 737;]. Для організації такої праці учнів учителі повинні були самі володіти політехнічними знаннями та вміннями, але з

чим виникали значні проблеми. Із цією метою для педагогів розробляли спеціальні програми, які передбачали лекції та екскурсії на виробництво, співпрацю з робітниками підприємств. Така діяльність поглиблювала політехнічні знання вчителів, які вони повинні були використовувати в позакласній виховній роботі [11].

Також підвищувались вимоги до особистості вчителя з боку суспільства. Згідно з Моральним кодексом будівника комунізму, який увійшов до тексту третьої програми КПРС, прийнятої XXII з'їздом (1961 р.), ідеальний учитель повинен бути: відданим справі комунізму, любити Батьківщину та країни соціалізму; сумлінно працювати на благо суспільства; турбуватись про кожного, про збереження і примноження суспільного надбання; володіти високою свідомістю громадського обов'язку, бути нетерпимим до порушень суспільних інтересів; проявляти колективізм і товариську взаємодопомогу; бути гуманним, поважати людей; бути чесним і правдивим, морально чистим, скромним у суспільному та особистому житті; поважати сім'ю, турбуватись про виховання дітей; бути непримиренним до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар'єризму, користолюбства; бути нетерпимим до національної та расової ворожнечі, до ворогів комунізму, проявляти братську солідарність з трудящими всіх країн, з усіма народами.

В. Сухомлинський відзначав, що суть педагогічної майстерності полягає в тому, щоб зробити творчу думку та творчу працю могутнім засобом формування нової людини [748, с. 24]. Окрім знань з предмета, учитель повинен вірити в учня, бути вихователем, який запалює світоч знань, допомагає зростаючій особистості здолати труднощі, учитель має бути високоморальною людиною, чуйним до всього доброго. Учитель повинен вміти збуджувати в учнів інтерес до свого предмета, розкривати здібності та нахили, талант учнів. Інтереси, здібності, нахили, весь життєвий шлях залежить від вчителя [748, с. 26–27]. Щодо справжнього авторитету вчителя В. Сухомлинський слушно зазначав, що улюбленим та авторитетним учитель стає не лише тому, що знає свій предмет, а й тому, що глибоко любить його, поєднує у своєму серці цю любов з любов'ю до людини-дитини [748, с. 26–27].

Потужним стимулювальним засобом до підвищення вчителями власного професійного рівня, а отже, професійного статусу була *система матеріального і морального заохочення*.

Одним з напрямів матеріального заохочення вчителів з боку Уряду було забезпечення їх житлом. 26 березня 1954 р. була прийнята Постанова Міністерства народної освіти УРСР «Про будівництво житлових будинків для вчителів сільських шкіл», до цієї постанови діяла постанова від 10.02.1948, яка передбачала спорудження будинків для вчителів при кожній сільській школі. У Постанові зазначалось: «Зобов'язати Раду Міністрів УРСР у місячний термін затвердити план будівництва на 1954–1956 р.» [887, с. 10]. Учителі сільських шкіл мали право користуватися присадибними ділянками.

Починаючи з 1955 р. Міністерство було зобов'язане передбачати в кошторисах на будівництво шкіл у сільській місцевості будівництво житла для вчителів. Кількість квартир розраховували так: школа на 80 учнів – 1 квартира для вчителів, на 160 місць – 2 квартири, 280 – 4 квартири, 400–480 – 8 квартир [887, с. 10]. Заохочувалась праця вчителів в інститутах удосконалення, також були передбачені премії за науковий ступінь та звання «Заслужений вчитель» [887, с. 13]. Згідно з розпорядженням Ради Міністрів СРСР від 02.10.1953 № 13076, до стажу педагогічної праці зараховувалась робота на керівних, інструкторських посадах в органах народної освіти, а також на виборних посадах у партійних, комсомольських та радянських органах влади, якщо перебувала педагогічна робота в школах, за нею слідувала участь у Збройних силах СРСР чи партизанських загонах у період Великої вітчизняної війни. Час, проведений учителями, завідувачами навчальних частин, директорами начальних семирічних та середніх шкіл у Збройних силах СРСР зараховувався як стаж педагогічної роботи [886, с. 10].

Згідно з Постановою Ради Міністрів СРСР «О типових штатах і ставках заробітної плати адміністративного навчально-допоміжного обслуговуючого персоналу начальних семирічних і середніх шкіл» від 30.11.1953 р. № 2737, позакласна робота з фізичного виховання 0,25 ставки, вчителям фізичної підготовки на школу (з 20 та більше класами – 0,5 ставки). Керівникам шкільних гуртків – 0,5 ставки [886].

Державна підтримка надавалась вчителям, які прагнули підвищити свій професійно-освітній рівень. Відповідно до Закону «Про пільги для студентів вечірніх та заочних шкіл та учнів вечірніх та заочних середніх спеціальних закладів» з 1959/1960 навч. року для студентів вечірніх та

заочних вищих навчальних закладів, для учнів вечірніх та заочних середніх спеціальних навчальних закладів, які успішно навчалися, було введено додаткові відпустки зі збереженням заробітної плати.

Установлено, що на досліджуваному етапі тисячі радянських учителів, у тому числі вчителів України, були нагороджені орденами і медалями, присудженням почесних звань [512, с. 9]. Винагород за плідну роботу отримували кращі вчителі, це було показником результатів їх діяльності, що було підтвердженням високого рівня їхнього професійного статусу. Так, згідно з Указом президії Верховної Ради СРСР про нагородження орденами на 6 серпня 1960 р. за значні досягнення у справі освіти й вихованні молоді в дусі комунізму педагоги країни були нагороджені: Орденом Леніна, Орденом Трудового Червоного Прапора, Орденом «Знак пошани», Медаллю за трудову відвагу (табл. 20) [881, с. 1–70].

Як свідчать дані таблиці, найбільшу кількість нагород отримала Сталінська область, на другому місці Київська.

Таблиця 3.20

Розподіл винагород учителів по областях

| <i>Область</i> | <i>Орден Леніна</i> | <i>Орден Трудового Червоного Прапора</i> | <i>Орден «Знак пошани»</i> | <i>Медаль за трудоу відвагу</i> | <i>Усього</i> |
|------------------|-------------------------|--|------------------------------------|---|---------------|
| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
| Вінницька | 2 | 5 | 7 | 34 | 48 |
| Волинська | 1 | 3 | 5 | 11 | 20 |
| Дніпропетровська | 4 | 6 | 9 | 35 | 54 |
| Житомирська | 2 | 3 | 6 | 30 | 41 |
| Закарпатська | 2 | 3 | 5 | 13 | 23 |
| Запорізька | 3 | 4 | 9 | 14 | 30 |
| Київська | 6 | 14 | 15 | 32 | 67 |
| Кіровоградська | 2 | 5 | 7 | 21 | 35 |
| Кримська | 1 | 5 | 7 | 12 | 25 |
| Луганська | 3 | 5 | 9 | 21 | 38 |
| Львівська | 3 | 5 | 9 | 25 | 42 |
| Миколаївська | 2 | 4 | 6 | 13 | 25 |
| Одеська | 2 | 5 | 6 | 25 | 38 |

Продовження таблиці 3.20

| <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Полтавська | 2 | 5 | 6 | 25 | 38 |
| Рівненська | 1 | 3 | 5 | 12 | 21 |
| Сталінська | 5 | 9 | 12 | 44 | 70 |
| Станіславська | 1 | 4 | 5 | 15 | 25 |
| Сумська | 1 | 4 | 6 | 25 | 36 |
| Тернопільська | 2 | 3 | 6 | 12 | 23 |
| Харківська | 4 | 8 | 9 | 24 | 45 |
| Херсонська | 2 | 4 | 5 | 10 | 21 |
| Хмельницька | 2 | 5 | 6 | 27 | 40 |
| Черкаська | 2 | 4 | 7 | 21 | 34 |
| Чернігівська | 2 | 4 | 6 | 25 | 37 |
| Чернівецька | 1 | 3 | 5 | 6 | 15 |

1964 року ЦК КПРС запровадив Медаль А.С. Макаренка, якою нагороджували вчителів за успіхи у навчанні та вихованні дітей [776, с. 47]. Того ж року Уряд СРСР призначив всесоюзне професійне свято – «День учителя», який прийнято відзначати у першу неділю жовтня [642, с. 12].

Особливо багато нагород присвоювали напередодні визначних для країни подій. Про повагу до вчителя в ці часи свідчать такі дані: 52 учителя були обрані депутатами Верховної Ради СРСР; 67 тис. – депутатами міських рад [141, с. 3].

Піднесенню авторитету вчителя на етапі, який аналізується, сприяла співпраця школи і батьків. Така діяльність здійснювалась за допомогою основних та додаткових форм. До основних форм належали: читання педагогічних лекцій та проведення педагогічних бесід, консультування батьків та проведення батьківських зібрань; серед додаткових – батьківські конференції, диспути, дні відкритих дверей, вечори запитань та відповідей, збори татусів тощо [194, с. 53–54].

Батьківські зібрання могли бути класні та загальношкільні, вони ретельно готувались учителем із залученням батьків та учнів. До кожних зборів готувалася виставка робіт учнів: кращих зошитів, творчих робіт, демонструвались роботи, виготовлені на уроках праці, образотворчого мистецтва. Готувались також виставки учнівських стіннівок.

Розроблялись форми запрошення батьків на збори [194, с. 55]. На зборах підбивались підсумки за певний період, класний керівник розповідав про кожну дитину, інформацію про успіхи дитини батьки отримували у письмовому вигляді. Учитель розповідав про особливості розвитку та виховання дітей різних вікових груп, окрема увага приділялась підлітковому віку.

Окрім того, для батьків один раз на місяць читались лекції та проводились бесіди на педагогічні теми. Такі лекції читали кваліфіковані вчителі, керівники шкіл, викладачі ВНЗ, інспектори, методисти. Проводились «виїзні бесіди», на них виїжджали декілька класних керівників з метою одночасного проведення лекцій на різні теми, з невеликими групами батьків. Існували і стислі бесіди, які організовувались на підприємствах під час перерв. Після лекцій, бесід за необхідності проводились індивідуальні співбесіди [194, с. 61–63]. Учителі для батьків проводили індивідуальні та групові консультації, які частіше за все відбувались щомісяця у заздалегідь запланований «батьківський день», інколи школи самі запрошували батьків для консультацій. За результатами консультацій складали план подальших дій, усі етапи реалізації якого обговорювались та корегувались учителем.

Найбільш поширеною додатковою формою співпраці школи та батьків були конференції з обговорення літератури та з обміну досвідом. Один раз на рік проводилась районна конференція для батьків, відбувались загальношкільні конференції або для батьків одного класу.

Ще однією формою роботи співпраці школи і батьків, які, з родного боку, сприяли підвищенню педагогічної культури батьків, з іншого – підвищенню авторитету вчителів, було проведення батьківських вечорів, які поєднували популяризацію педагогічних знань із відпочинком. На них виступали директори шкіл, учителі, працівники міліції, прокуратури, суду. Це могли бути вечори запитань та відповідей, які проводились два рази на рік. Батьки готували запитання у письмовій формі, передавали їх учителю, а під час заходу отримували на них відповіді. Ефективною формою співпраці вчителів і батьків у зазначеному контексті були також «Дні відкритих дверей», коли батьки мали право відвідувати будь-які уроки та позакласні заняття [194,

с. 70–74], на яких учителі могли продемонструвати свою професійну майстерність.

У той самий період для батьків організовувалися народні університети педагогічних знань. Заняття проходили двічі на місяць протягом трьох років [194, с. 70–74]. У них викладали співробітники Інституту вдосконалення вчителів, викладачі педагогічних інститутів, учителі, лікарі, юристи. Склад лекторів був постійним. Формами роботи з батьками в таких інститутах були: лекційні, семінарські заняття, екскурсії, демонстрація кінофільмів, діафільмів, зустрічі з педагогами, лікарями, юристами, науковими діячами, новаторами виробництва, педагогічні консультації, конференції з обміну досвідом сімейного виховання, вечори питань та відповідей, диспути; всі зустрічі супроводжувались стіннінками [194, с. 94].

Слід підкреслити, що на дослідженому етапі все суспільство було охоплено інтересом до педагогічних знань. Так, у межах роботи вчителів із різними верствами населення існували такі форми: товариства, секції, лекторії, батьківські університети, індивідуальні та групові консультації з питань виховання дітей, вечори питань та відповідей, зустрічі молодих батьків з досвідченими, які гарно виховали своїх дітей, зустрічі батьків, учителів та майстрів виробничого навчання.

Однією з форм пропаганди педагогічних знань були масові виїзди лекторів на заводи, у колгоспи, радгоспи, домоуправління у містах та селах. Для зацікавлення аудиторій лектори використовували кінофільми, діапозитиви, фотовітрини, виставки плакатів тощо. Така масова увага до проблем педагогіки піднімала вчителів на високий соціальний рівень і водночас вимагала від них високих професійних знань, тож наведені форми роботи сприяли піднесенню авторитету педагогів, престижу вчительської професії, а отже, розвитку професійного статусу вчителя.

До засобів пропаганди педагогічних знань слід віднести друковане слово, у цей період випускались брошури, присвячені вихованню дітей, обласні газети виділяли сторінки для розгляду питань виховання, наводили приклади позитивного виховання, надавали поради батькам; також створювались тематичні радіопередачі тощо [781, с. 6–8].

Авторитет вчителя та позитивне ставлення до нього формувалися через книги, кінокартини, в яких створювався позитивний образ

педагога. Показ його професійних здібностей, важливої ролі у житті дитини. Тодішні артисти, письменники, художники залучались через шефську роботу до формування позитивного ставлення до вчителя, підняття рівня його авторитету, що мало позитивний вплив на професійний статус вчителя. На всіх рівнях – держаному, обласному, районному – професія вчителя вважається шанованою, ЗМІ відображають вчителя як професійно освічену, моральну людину, приклад для молоді. Завдяки цьому авторитет вчителя зростає.

Установлено, що на досліджуваному етапі значно збільшилась кількість періодичних видань, у яких висвітлювались освітні питання. Водночас кількість українських видань була обмежена.

Нормативні документи освітньої галузі друкували: Бюлетень збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР; Вісник Національної академії наук України, Вісник Академії наук УРСР. Серед популярних видань, присвячених питанням організації процесу виховання і навчання, проблемам освіти, у досліджуваний період варто назвати такі: «Обруч» (ілюстрований науково-популярний і педагогічний журнал для керівників усіх рівнів, методистів, вихователів дитячих садів, учителів початкових шкіл та батьків), «Радянська педагогіка», «Сім'я і школа», «Середня спеціальна освіта», «Професійно-технічна освіта».

Зростає кількість журналів, присвячених проблемам педагогіки: «Педагогічна освіта», «Заочна педагогічна освіта», «За педагогічні кадри» тощо. На сторінках педагогічної преси широко висвітлювались досягнення вчителів.

Нові досягнення прогресу не могли не позначитися на формах і методах навчання освіти, що потребувала оволодіння вчителем новими компетенціями. Так, новим видом роботи педагогів стало використання телебачення в навчальних цілях. 1955 року Одеська студія телебачення створила низку виховних телепередач [659, с. 50]. Новий вид діяльності вимагав від учителів по-новому планувати свою роботу, узгоджуючи частини уроку з часом, на який припадав показ конкретного навчального фільму чи програми. Планувались «теледні», у які централізовано проводилися навчальні уроки, складався єдиний розклад телеуроків для всіх шкіл в області. Усі педагогічні інститути, кафедри методик

педінститутів брали активну участь у розробці навчальних фільмів, учителі шкіл у своєму розкладі планувати «урок з використанням телебачення» [146; 333]. При інститутах удосконалення вчителів створювались телецентри з набором кінофільмів, які можна було включати в матеріали телепередач [659, с. 53].

Позитивним у використанні телепередач у навчанні була можливість наочно демонструвати експерименти, досліди, явища, така наочність стимулювала увагу учнів та їх діяльність. Передачі враховували вік учнів, частіше були присвячені таким предметам, як фізика, хімія, історія, географія. Проте вчителі не повинні були весь урок присвячувати перегляду телепередач, це був лише додатковий засіб навчання [659, с. 51]. Спеціальні телепередачі були розроблені для перегляду учнями в групі продовженого дня, наприклад: «Повітря», «Вода», «Вугілля», «Нафта». Усі ці передачі використовувались лише у супроводі пояснень учителя, що вимагало від нього додаткових знань, засвоєння нових форм роботи, а це також позитивно впливало на розвиток їх професійного статусу.

Розроблялись окремі передачі і для виконання учнями домашнього завдання, зокрема з таких навчальних предметів, як література, історія, література. Так, для учнів 8–9-х класів створювались бесіди, для учнів 10-х класів – оглядові лекції, до яких включали демонстрації документальних фільмів (наприклад, «Т.Г. Шевченко», «А.П. Чехов», «Л.М. Толстой», «М. Горький», «Поет революції» тощо), вистави творів письменників. Окрім того, передачі готувалися за участю вчителів, які виступали в ролі методистів, озвучували завдання перед переглядом, нагадували домашнє завдання, давали пояснення. У деяких фільмах брали участь самі вчителі, які демонстрували майстер-клас, що ставало прикладом для інших.

Важливим завданням для вчителів було навчитись виступати на телебаченні, для чого інститутами удосконалення вчителів спільно з редакцією науково-пізнавальних передач Центральної студії телебачення проводились спеціальні семінари для вчителів, які брали участь у створенні навчальних телепередач [146]. Учителі також розробляли тематику телепередач для розвитку загальнокультурного рівня учнів.

На досліджуваному етапі активно розвивається «педагогічне кіно». У художніх фільмах того часу створюється позитивний образ учителя, що значним чином сприяло піднесенню престижності вчительської професії, авторитету вчителя. Так, одним із «культових фільмів» Радянського Союзу, де показаний образ вчителя, стала стрічка «Весна на Зарічній вулиці» (1956 р.). 1957 року картина отримала приз на Фестивалі молоді та студентів у Москві.

Взагалі, образ вчителя, який створювався в засобах масової інформації (ЗМІ), літературі, кіно ставав еталоном моралі, професіоналізму, етики, педагогічних норм для батьків та дітей. Такий підхід до пропагування професії вчителя був узгоджений з державною політикою і реалізувався під прискіпливим контролем органів влади.

Образ учителя, в якому відображаються історичні аспекти життя, культури, ідеали різних епох, в ці роки був утіленням найкращого, що є в людині, – характеру, поведінки, моралі, культури [86]. Водночас вчителя представляли як репрезентанта ідеології, він стає засобом формування моделей поведінки. Через запропоновані образи формується структура цінностей, колективних уявлень, притаманних певному періоду [760].

ЗМІ в ці часи розглядали вчителя як одну з ключових фігур радянської школи, він виступає в ролі провідника на важкому шляху отримання знання. Головною винагородою для вчителів того часу було визнання і любов учнів. Усі фільми підкреслюють особливий статус вчителя, шанобливе ставлення до нього, та й самі вчителі демонструють віру у своє особливе призначення. Вони принципові, сміливі, винахідливі, стають прикладом для учнів. У кінофільмах професійний обов'язок учителя виступає на перший план, його особисте життя нерозривно пов'язане з громадською діяльністю і також спрямоване на виховування оточення.

У результаті наукового пошуку дійшли висновку, що завдяки пропаганді знань, піднесенню престижу професії вчителя та професіоналізму вчителів уже в 60-ті рр. XX ст. було досягнуто позитивних результатів щодо якості освіти. Так, наприклад, у Харківській області кількість шкіл, які не мали другорічників, за рік збільшилася з 19 до 31. У 1965/66 н. р. школярі Харківщини на республіканських

олімпіадах із математики посіли перше місце, з фізики – друге, з хімії – п'яте. Високі результати найкращих шкіл та окремих учителів були зумовлені покращенням науково-методичної бази, наполегливою працею педагогів над собою та з учнями й батьками, а також якісним контролем і кваліфікованою допомогою вчителям із боку керівництва шкіл.

Наприкінці досліджуваного етапу особливих результатів у підвищенні рівня успішності та якості знань домоглися Яковлівська середня школа Лозівського району (директор І. Халепа, заступник директора з навчальної роботи І. Калина), Кунівська середня школа Ізюмського району, Харківська середня школа № 57 (директор школи М. Бляхеров, заступник з навчальної роботи М. Лимар), Олександрівська восьмирічна школа Богодухівського району (директор М. Бугаєнко), Нікопольська школа Барвінківського району (директор М. Колісниченко), Червонодонецька середня школа Балакліївського району (директор В. Курочка, заступник директора з навчальної роботи В. Бровко) [1001, с. 182].

Слід зазначити, що оприлюднення таких відомості про результати діяльності шкіл, з прізвищами та іменами директорів та заступників, на наш погляд, виступали мотивом для інших у поліпшенні якості навчання, а також було свідченням особливого професійного статусу педагогічних колективів та керівників цих шкіл. Високі результати кращих шкіл пов'язували з високою науково-методичною основою, наполегливою працею вчителів над собою та з учнями і батьками, а також контроль і кваліфікована допомога вчителям з боку керівництва шкіл.

Це свідчить також про підвищення фахової та методичної майстерності вчителів завдяки цілеспрямованій роботі. Також можна зробити висновок, що вчителі підходили до підвищення свого професійного статусу свідомо.

Уже в кінці 1950-тих років учителі Радянського Союзу набули міжнародного визнання. Про це свідчить той факт, що вчителів Радянського Союзу, у тому числі українських педагогів, запрошували на семінари ЮНЕСКО з питань виховання та навчання учнів. Такі семінари відбулися в Італії (1957 р.), у Норвегії (1958 р.), в Австрії (1959 р.). На останньому семінарі присутніх зацікавила доповідь про інтернаціональне виховання учнів у СРСР, про позакласну та

позашкільну роботу в інтернаціональних кімнатах будинків піонерів та інтернаціональних куточках піонерських кімнат. У рамках семінарів обговорювались такі питання, як досвід організації роботи; підготовка підручників з історії, географії, іноземних мов; видання ЮНЕСКО журналів та підручників, а також переглядалися навчальні фільми та діафільми [471].

1960 року українські вчителі у складі радянської делегації брали участь у нараді під егідою департаменту освіти ЮНЕСКО в Парижі, присвяченій розробці проспекту-довідника з педагогічної документації [302]. Цього ж, 1960 року відбулася Всесвітня конференція вчителів у Гвінеї; було проведено Італо-радянську конференцію, Міжнародний семінар учителів німецької мови у Німецькій демократичній республіці (НДР). Нова радянська система виховання викликала зацікавленість у європейських країнах та характеризувалась визнанням радянської науки та освіти як однієї з найкращих у світі. Англійська газета «Evening News» писала, що досягнення росіян (в тому разі і українців) разючі та здаються неправдоподібними. З часів жовтневої революції 1917 р. росіяни не лише догнали, а й перевершили технічні досягнення всіх інших країн [126, с. 5]. Представники європейських країн висловлювали бажання впроваджувати досвід виховної роботи радянських шкіл у своїх школах. Оцінюючи роботу системи освіти у радянських школах, делегати Польщі та НДР відзначали: «Усе нам у вас дуже сподобалось, і ми будемо переносити ваш досвід у свої школи. Але у нас є ще великі труднощі. Ми поки не маємо великої кількості таких учителів, як ваші, із таким ставленням до дітей та власної праці» [715, с. 1].

Указані заходи сприяли взаєморозумінню вчителів різних країн у питаннях педагогічної теорії, збагаченню педагогічного досвіду.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження, архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що характерною особливістю розвитку ідеї педагогічної розвитку професійного статусу вчителя в умовах післявоєнного відродження системи освіти в 50-их рр. – першій половині 60-х рр. XX ст. було нарощування наукового й навчально-

методичного потенціалу розвитку досліджуваного феномену в умовах післявоєнної розбудови шкільної освіти та системи підготовки педагогічних кадрів.

Потреба швидкої відбудови соціально-економічного життя країни вимагала підготовки величезної кількості висококваліфікованих учителів і, відповідно, перебудови в системі освіти.

Знаковими подіями цього етапу, які сприяли піднесенню професійного статусу вчителя, стали:

1) XX з'їзд КПРС (1956 р.), який ознаменував «відлигу» в усіх сферах суспільного життя;

2) з'їзди українських учителів (1959, 1960 рр.), на яких акцентувалась увага на важливій ролі вчителя в суспільстві, необхідності підтримки його авторитету. На міжнародному рівні була ухвалена Конвенція ООН про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.);

3) прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.), постанови ЦК КПУ «Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР» (1959 р.), у яких було визначено нові завдання, які постали перед системою освіти, акцентовано увагу на проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя й підвищення його професійного статусу.

Установлено, що на цьому етапі розвитку професійного статусу вчителя було проведено перші дослідження, які висвітлювали окремі проблеми розвитку професіоналізму педагогічних кадрів (М. Бойко, А. Бондар, О. Волковський, Ф. Гоноболін, К. Золотар, Г. Катренко, Н. Кузьміна, С. Полгородник, В. Рогожкін, М. Сорокін та інші). У цих студіях розглядалися питання вдосконалення підготовки вчителів для середньої школи у світлі нових викликів та організації внутрішньошкільного управління (у тому числі навчально-методичною роботою), розвитку педагогічних здібностей, уперше висувається ідея безперервності підвищення кваліфікації вчителів.

З'ясовано позитивні фактори, які позитивно вплинули на розвиток професійного статусу вчителя на етапі, який досліджувався, а саме:

- удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вишах, посилення її практичного вектору;

- запровадження різноманітних форм науково-методичної роботи з учительськими кадрами (виступи і конкурси творчих робіт учителів на внутрішньошкільних конференціях і педагогічних читаннях, друкування статей, обмін досвідом між школами, заходи, які систематично проводилися для педагогічних колективів району, міста (День учителя, спільна методична діяльність учителів різних шкіл, зустрічі досвідчених педагогів із молодими вчителями); обмін педагогічним досвідом районних учительських рад; діяльність шкіл передового педагогічного досвіду, які об'єднували найкращих учителів);

- співпраця вчителів із батьками й іншими верствами населення, яка здійснювалась у різноманітних формах (товариства, секції, лекторії, батьківські університети, індивідуальні та групові консультації з питань виховання дітей, вечори питань і відповідей, зустрічі молодих батьків із досвідченими педагогами тощо);

- участь учителів у пропаганді педагогічних знань серед різних верств населення;

- налагодження *взаємозв'язку кафедр педагогіки педагогічних інститутів і школи* у різноманітних формах (організація педагогічних лабораторій, де співпрацювали вчителі з науковими співробітниками ВНЗ; налагодження кореспондентських зв'язків між педагогічними кафедрами, учителями, педагогічними колективами шкіл; організація науково-педагогічних товариств, «педагогічних читань»; діяльність аспірантури; проведення серпневих учительських нарад, загальних зборів учителів; спільних засідань кафедр педагогіки з учителями; науково-методичних конференцій і семінарів для вчителів, присвячених проблемним питанням педагогіки та методики; лекцій для вчителів і батьків з виїздом наукових співпрацівників у райони). Новою формою зазначеної співпраці було звернення інститутів до педагогічних колективів шкіл щодо рекомендації до складу наукових кореспондентів кафедр педагогіки вчителів, зацікавлених у науковій роботі;

- створення позитивного образу педагога в художній літературі, кінематографі, ЗМІ: він ставав еталоном моралі, професіоналізму, етики, педагогічних норм для батьків і дітей. Образ учителя в ці роки був

утіленням найкращого, що є в людині: характеру, поведінки, моралі, культури. Через запропоновані образи формувалася структура цінностей у суспільстві, колективних уявлень, притаманних певному періоду;

- система винагород, що було визнанням суспільної ролі вчителя, його професійного статусу і водночас потужним засобом мотивування вчителів до плідної та якісної праці, підвищення свого професійного статусу були різноманітні нагороди, які були запроваджені в цей період («Заслужений вчитель школи УРСР», медаль А. Макаренка, нагрудні значки «Відмінник освіти СРСР», «Відмінник народної освіти»); уведення всесоюзного професійного свята «День учителя»; висвітлення досягнень учителів на сторінках педагогічної преси, у «Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР», збірниках наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР, «Віснику Національної академії наук України», «Віснику Академії наук УРСР», доповідях Академії наук СРСР.

З'ясовано, що вже наприкінці 50-их рр. ХХ ст. високий професійний статус вітчизняних учителів визнавався зарубіжними освітянами.

Отже, аналіз наукової літератури, архівних джерел, нормативних документів дає підстави для висновку, що на етапі, який досліджується, професія вчителя стає однією з найбільш необхідних, соціальний і професійний статус вчителя підвищується. У цей час розширюється спектр форм і методів розвитку професіоналізму вчителів відповідно до нових вимог до вчителя.

У процесі наукового пошуку було виявлено недоліки, які негативно позначались на професійному розвитку професійного статусу вчителя, а саме:

- надмірні заідеологізованість та регламентація змісту підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації працюючих учителів;
- нерозробленість теоретико-методологічних засад проблеми розвитку професійного статусу вчителя;
- недостатній рівень професійної підготовки майбутніх учителів, що пояснюється такими чинниками, як: недосконалість програм і підручників із педагогіки; недостатня обізнаність педагогів із методикою навчання; відсутність постійної та систематичної взаємодії педагогічно-професорського складу з практиками, які працювали в

школі; неналежний рівень методичної підготовки вчителів; неглибокі та нестійкі знання випускників педагогічних ВНЗ щодо змісту шкільних підручників, програм, відсутність у студентів навичок і вмінь, необхідних для реалізації шкільних програм середньої школи, виховної роботи; суттєві проблеми в оволодінні майбутніми вчителями педагогічною технікою;

- недосконалість системи науково-методичної роботи в школах; недостатнє матеріально-технічне забезпечення шкіл; недостатня узгодженість наукової роботи вчителів з керівництвом шкіл;

- ліквідація райпедкабінетів (1956 р.), функції яких було перенесено у школи, де не було ресурсів для їх належного виконання.

РОЗДІЛ 4 | СТАЛИЙ РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА 60 -х рр. – 1991 р.)

Установлено, що починаючи з другої половини 60-х рр. ХХ ст. державна освітня політика була зорієнтована на підвищення якості шкільної освіти, де головний акцент ставився на провідній ролі вчителя, підвищенні його професіоналізму й піднесенні вчительського авторитету.

Про підвищену увагу держави до професії вчителя, його професійного статусу свідчать нормативні документи того часу.: Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.); Постанова ЦК КПУ «Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР» (1968 р.); Постанова Ради Міністрів СРСР «Про працевлаштування вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, вивільнюваних від роботи у школі у зв'язку з переведенням 4-х класів на систематичне викладання основ наук і тимчасовим скороченням учнів початкових класів» (1970 р.); положення «Про заходи щодо подальшого поліпшення умов роботи сільської загальноосвітньої школи» (1973 р.).

У прийнятих постановах наголошувалося на необхідності створення належних умов для діяльності вчителів, систематичного підвищення їхньої кваліфікації, безумовного виконання законів про охорону праці, надання привілеїв для працівників освіти, удосконалення системи післядипломної освіти, яка спрямовувалася на підвищення науково-теоретичного рівня та методичної кваліфікації учителів, на їхню підготовку до роботи за новими навчальними планами й програмами, на піднесення в районах і школах методичної роботи, вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду. У «Статуті середньої загальноосвітньої школи» (1970 р.) зазначалося, що провідна роль у школі належить учителеві, який виконує почесну загальнодержавну місію навчання та виховання молодого покоління.

На міжнародному рівні у цей період була розроблено та ухвалено Рекомендації ЮНЕСКО «Про становище вчителів» (1966 р.), якому був використаний термін саме «професійний статус учителя».

У другій половині 1960-тих рр. *фінансування системи освіти* перебували на досить низькому рівні, середня заробітна плата вчителів становила 70 % від прожиткового мінімуму, тому працівники освіти змушені були шукати додаткову роботу [642, с. 7]. Усе це негативно впливало на навантаження директорів шкіл і заступників директорів шкіл у сільській місцевості. Міністерство освіти, починаючи з 1959 р., намагалось обмежувати роботу вчителів за сумісництвом. Це зумовило прийняття Наказу Міністерства освіти і науки УРСР (№ 103 від 22 травня 1970 р.) про обмеження сумісництва, згідно з яким учительські кадри слід було використовувати більш раціонально, запобігати випадкам призначення вчителів на неповну ставку та роботі їх у кількох школах [954, с. 7].

На етапі, який розглядається, великого розмаху набуло розширення шкільної мережі, про це свідчать такі дані: за 3,5 років 9-ї п'ятирічки побудовано загальноосвітніх шкіл на 2,2 млн учнівських місць, у тому числі на 1 млн місць у сільській місцевості, навчальних будівель для професійно-технічних училищ на 190 тис. місць і для середніх спеціальних навчальних закладів площею 765 тис. кв. м [616]. Тільки з 1970 р. по 1975 р. кількість учителів, порівняно з попереднім етапом, збільшилась на 400 тис. осіб [642, с. 14].

Також набуло розширення мережі шкіл робітничої молоді. Так, у Харкові діяло 46 шкіл робітничої молоді. При загальноосвітніх школах було організовано шість окремих класів для навчання робітничої молоді [660, с. 8]. Вечірніх (змінних) загальноосвітніх шкіл (робітничої та сільської молоді) діяло п'ять [660, с. 11]. У Харківській області на 1970 р. працювали 14 вечірніх шкіл робітничої молоді, з них 39 шкіл працювали у дві зміни [952, с. 313].

Аналізуючи архівні дані [1002], відзначимо, що кількість шкіл зростала. Дані щодо контингенту спеціалістів Харківської області наведені в додатку В.

Слід зазначити, що вечірні школи не завжди мали окремі будівлі, іноді використовувалися приміщення виробництв та організацій. Так, із 46 вечірніх шкіл Харкова у 1970 р. 15 не мали власного приміщення [952, с. 314]. Наведені дані вказують на складні умови праці вчителів, вимушену роботу шкіл у дві зміни та велике навантаження на педагогів, що негативно впливало на ефективність їхньої праці.

У другій половині 80-х років у країні налічувалося 141 тис. загальноосвітніх шкіл, в яких працювало 2,8 млн вчителів і навчалося 44,6 млн учнів. Отже, на досліджуваному етапі професія вчителя стала однією з найбільш масових.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що, починаючи з другої половини 60-х років XX ст., підвищилась, порівняно з попереднім етапом, увага *до якісного складу вчителів*.

На підставі вивчення архівних матеріалів [1001; 715] встановлено, що в середині 60-х років XX ст. при працевлаштування на посаду вчителя наявність вищої освіти була обов'язковою. Учителі, які не мали відповідної освіти, навчались на заочних відділеннях педагогічних закладів.

Проілюструємо проблему забезпечення шкіл висококваліфікованими вчительськими кадрами на прикладі м. Харкова і Харківської області.

Кількість учителів м. Харкова і Харківської області, які заочно отримували вищу педагогічну освіту, складала 2500 осіб. 1966 року курс завершили 300 осіб. Того ж року на педагогічну роботу було направлено понад 500 випускників педагогічних ВНЗ та училищ. Керівники шкіл та працівники рай/міськвно у більшості міст і районів області мали вищу педагогічну освіту та достатній досвід адміністративно-педагогічної роботи. Серед директорів шкіл, їх заступників з навчальної роботи, інспекторів обласного, районних і міських відділів народної освіти були спеціалісти з усіх навчальних предметів, що викладались у школах. Це забезпечувало належний контроль за якістю роботи вчителів.

Як типові для України дослідженого етапу можна навести такі факти: у 1973 р. у Харкові працювало 7811 учителів, з них вищу освіту мали 6373 особи, тобто 84 % [958, с. 4]. У школах для дорослих із 1688 учителів 1587 (92,2 %) мали вищу освіту, 82 (4,9 %) – незакінчену вищу освіту, 19 (1,1 %) – середню педагогічну освіту (1968/69 н. р.) [1001; 651, с. 182]. За іншими архівними джерелами, у Харківській області кількість спеціалістів з вищою освітою серед учителів масових шкіл, вечірніх та шкіл-інтернатів становила 15313 осіб (1966/1967 н. р.) [1005, с. 122–125].

У школах робітничої молоді, сільської молоді та інших школах для дорослих, зокрема із заочним навчанням, працювало 2164 учителя (1966/1967 н. р.). Згідно з документами [616], за попередні роки

п'ятирічки (до 1974 р.) у педагогічні колективи шкіл, професійно-технічних училищ і середніх спеціальних навчальних закладів поповнилися 200 000 фахівцями з вищою освітою.

Із середини 60-тих рр. ХХ ст. особлива увага приділялась працевлаштуванню вчителів за спеціальністю, тобто вчителі молодших класів та 5–10-х класів в основному працювали відповідно до фаху, який вони мали.

У 1967/68 н. р. професійний рівень учителів значною мірою не змінився. Так, у Шевченківському районі м. Харкова 145 (48,5 %) учителів мали вищу освіту, 44 (14,7 %) – освіту вчительських інститутів і 110 (36,8 %) – середню педагогічну освіту [515, с. 44]. Усього в середніх навчально-виховних закладах працювало в 1967/68 н. р. 22 474 учителів, із них у масових школах і школах-інтернатах – 20 442, із них 11870 учителів мали вищу освіту, що становило 52,8 %, 1812 (8 %) мали незакінчену вищу освіту, 1240 (5,5 %) – загальну середню освіту (табл. 4.1) [1007, с. 182] .

Таблиця 4.1

**Зведені відомості про працівників восьмирічних і середніх шкіл
на 1 жовтня 1968/69 н. р.**

| Тип школи | Загальна кількість | Рівень освіти | | | | | |
|------------------------------|-----------------------|-------------------|---|-----------------------|----------------------------|--------------|--------------------|
| | | Закінчена вища | 2-3-річні вчительські ін-ти або прирівняні до них | Середня спеціальна | Середня педагогі чна | Загаль на | Неповна середня |
| Масова школа: | | | | | | | |
| місто | 12391 | 8523 | 743 | 2788 | 2461 | 279 | 58 |
| село | 8329 | 4270 | 792 | 2785 | 2685 | 440 | 42 |
| Робітничої молоді | 1036 | 1088 | 17 | 8 | 5 | 8 | 0 |
| Заочні (окремі) | 2188 | 1989 | 19 | | 19 | 1 | 0 |
| Школи сільської молоді | 3 | 2 | 1 | | 0 | 0 | 0 |
| Заочні | 220 | 203 | 16 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Згідно з архівними матеріалами Харківського обласного відділу народної освіти, область потребувала 768 вчителів з вищою освітою, найбільше – вчителів фізики та математики (153), викладачів російської мови та літератури (70), біології й хімії (60), фізичного виховання (84), української (52) та французької мови (50) [1007, с. 1].

Особливо низьким був рівень учителів співу, малювання, креслення, фізичного та трудового виховання. Із 32 учителів вищу освіту мали лише 7 (21,9 %), освіту учительських інститутів мали 8 осіб (25 %), середню педагогічну – 5 (15,6 %), загальну середню – 9 осіб (28,1%), не мали середньої освіти 3 (9,3%) учителів. Серед керівників шкіл (1967/68 навч. рік) 3 директори восьмирічної школи не мали вищої освіти [336, с. 45; 711, с. 2–16].

Кількість спеціалістів, які закінчили університети і педагогічні ВНЗ, становила 15 421, із них 842 особи закінчили денні відділення і працювали в загальноосвітніх школах [1003, с. 119–122].

Для покращення ситуації щодо забезпечення шкіл висококваліфікованими вчителями, уряд спрямовував свої зусилля на розширення мережі вищих педагогічних навчальних закладів: у 1967 р. діяло 32 педагогічних інститути, в яких навчалися 739 тис. студентів, та 40 педагогічних училищ [776, с. 46].

Згідно зі зведеними відомостями Харківського обласного відділу народної освіти за 1968/69 н. р., у закладах із підготовки кадрів працювало 147 спеціалістів із вищою освітою, із них 10 закінчили денні відділення [1003, с. 127–131].

Про потребу у педагогічних кадрах для шкіл області на 1970/71 н. р. свідчать дані, наведені у додатках В (В1-В11). У 1975 р. вже абсолютна більшість учителів 4–10 (11)-х класів мали вищу педагогічну освіту [726].

Аналіз архівних даних свідчить [952], що у Харкові було 24 самостійні заочні школи та шість заочних відділень при загальноосвітніх школах [952, с. 1], із них при школах загального навчання – 1, при вечірніх школах робітничої молоді – 5, при вечірніх школах сільської молоді заочних відділень не було.

Стрімкий розвиток шкільної мережі потребував забезпечення нових шкіл педагогічними кадрами. Водночас перехід до загальної середньої

освіти супроводжувався приведенням всієї системи професійної підготовки та професійної освіти у відповідність з новими соціальними реаліями і завданнями, які висували нові вимоги до вчителя.

Найважливішим завданням системи середньої освіти стала підготовка різнобічно розвинених, технічно грамотних і культурних фахівців, які б володіли професійною майстерністю відповідно до викликів науково-технічного прогресу і вимог суспільства до особистості громадянина.

Розглянемо особливості розвитку професійного статусу вчителя (підготовка майбутнього вчителя у педагогічних навчальних закладах, система методичної роботи з учителями в школі та підвищення їхньої кваліфікації) у контексті вимог до вчителя та завдань, які вирішувала школа на означеному етапі.

До вчителя на етапі, який досліджується висувались такі **вимоги**: передача знань, умінь та навичок, управління процесом розвитку та формування особистості школяра, використання різноманітних форм навчання, видів позанавчальної роботи. Вчитель повинен був не лише багато знати, а й уміти. Його знання з предмета мали бути глибокі та всебічні, на сучасному науковому рівні. Окрім того, вчитель повинен був володіти знаннями із суміжних предметів, а також знаннями з наукової перспективи, оскільки науковий прогрес був дуже швидким, і наставник мав навчити учнів постійному саморозвитку, самовдосконаленню [642, с. 16–17]. Учитель повинен був уміти передавати знання, володіти на високому рівні методикою викладання свого предмета, ораторським мистецтвом.

До вчителів висувалась вимога розробляти плани самоосвіти. Про це, зокрема, дає підстави свідчити аналіз архівних матеріалів. Так, наприклад, у стенограмі педагогічної наради вчителів Козіївської середньої школи Краснокутського району м. Харова (1973 р.) зазначається, що кожен учитель має план самоосвіти, для учнів [1007].

Значна увага приділялася безпосередньо *особистості вчителя*. Учитель повинен бути еталоном поведінки для учнів як прикладу моральності, ідейної спрямованості, культури, принциповості та широкої ерудованості.

Крім уроків, учитель повинен був проводити позакласну роботу як класний керівник, керівник гуртків, секцій, клубів тощо; здійснювати просвітницьку роботу серед населення, організовувати громадську діяльність учнів, допомагати батькам у вихованні дітей, займатися педагогічною пропагандою, брати участь у різних видах агітаційної роботи серед населення; брати участь у громадській діяльності. Основними напрямками вихованої роботи у школах були моральне виховання, інтернаціональне та ідейно-патріотичне виховання. Зазначимо, що з 1967/68 року в школах була введено посаду організатора позакласної та позашкільної роботи [1007, с. 39].

У процесі наукового пошуку встановлено, що на етапі, який досліджується, важливою вимогою до вчителя був *творчий підхід до своєї справи*, орієнтований на виховання особистості, здатної вивести суспільство на новий економічний та культурний рівень. Вважалося, що вчитель не може проводити уроки за шаблоном, тільки творчий підхід може забезпечити успіх.

Учитель повинен постійно самовдосконалюватися, вчитися сам, поки навчає інших.

Проаналізуємо особливості *підготовки майбутнього вчителя* на досліджуваному етапі.

Зазначимо, що на початку досліджуваного етапу рівень підготовки вчителів до вирішення поставлених завдань не можна було визначити досить високим [756]. Як і на попередньому етапі вчителів готували у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах. Вищу педагогічну освіту надавали педагогічні ВНЗ та державні університети. Середню педагогічну освіту надавали педагогічні училища. З'ясовано, що в 1975 р. підготовку учителів та вихователів здійснювали 200 педагогічних інститутів, 404 педагогічні училищ, працювали 65 університетів. У системі освіти працювало загалом 2,7 млн. учителів та вихователів.

Голова виконкому Близнюківської райради депутатів трудящих у Харківській області, Аничкін, зазначав, що в школах району не вистачає кваліфікованих педагогічних кадрів, щорічно заявки не задовольняються повною мірою. Так, у 1967 р. потреба була у 22 учителях, очікували 18, в результаті прибути лише 7 учителів. Також було вказано на небажання молодих учителів працювати в сільській місцевості та на недостатню

роботу педагогічних ВНЗ у напрямі прищеплення любові до своєї професії, до виконання громадянського обов'язку [1007, с. 48].

Педагогічні училища готували вихователів для дитячих садочків, учителів початкових класів, старших піонервожатих, учителів співу, фізкультури, малювання та креслення для 4–8-х класів загальноосвітньої школи. До них вступали учні після 8-го класу, навчалися протягом чотирьох років; для тих, хто закінчив середню школу, навчальний курс тривав два роки. У педагогічних училищах, як і в будь-яких навчальних закладах, особливу увагу в цей період приділяли вихованню особистісних якостей учителя, формуванню комуністичних переконань та моральних устоїв [642, с. 24–25].

Процес навчання у педагогічних ВНЗ тривав 5-6 років залежно від спеціальності. Крім фахових дисциплін протягом цих років студенти вивчали велику кількість суспільних дисциплін («Історія КПРС», «Марксистко-ленінська філософія», «Політична економія», «Науковий комунізм», «Науковий атеїзм», «Марксистко-ленінська етика та естетика»), зміст яких, на нашу думку, був невиправдано широким. Це призводило до зменшення годин, які відводились на вивчення фахових дисциплін, а також на вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які складають фундамент професіоналізму вчителя («Вступ до спеціальності», «Педагогіка школи», «Історія педагогіки», «Вікова фізіологія», «Шкільна гігієна», «Вступ до педагогічної психології», «Загальна та вікова психологія», «Педагогічна психологія», методики викладання різних предметів тощо) [642, с. 23].

Форми навчання були досить різноманітні: семінари, лекції, практичні, лабораторні заняття, також були організовані спеціальні курси, факультативні заняття, написання курсових та дипломних робіт. Окрім теоретичних знань студенти повинні були набувати практичного досвіду під час педагогічної практики, яка проходила у школах та піонерських таборах. Окрім педагогічної практики існувало декілька видів інших практик: навчальна-польова, виробнича, яка проходили на промислових підприємствах, у радгоспах і колгоспах. Значну увагу приділяли самостійній і дослідницькій роботі студентів.

Педагогічні ВНЗ співпрацювали з вишами інших республік. Так, у 1966/67 н. р. у 16 педагогічних ВНЗ України на філологічних

факультетах навчалися 500 студентів з Узбекистану, також освіту здобували студенти з Казахстану, Молдавії, Азербайджану та інших республік [776, с. 46], що сприяло взаємозбагаченню взаємин студентів, валивало на формування в них таких важливих професійно-особистісних якостей, як громадянськість, патріотизм, толерантність тощо.

На досліджуваному етапі (з 70-их рр. ХХ ст.) у педагогічних вишах багато уваги приділяється розвитку педагогічної майстерності, яка є невід'ємною складовою професіоналізму, а отже, і професійного статусу вчителя.

Уперше проблему формування педагогічної майстерності вчителів було порушено ще в 20-ті роки ХХ ст. У 1923 р. на засіданні комісії з реформування вищої педагогічної освіти одним із напрямів було визначено вдосконалення творчих здібностей педагога. Для реалізації цієї мети було розроблено програму, що передбачала оволодіння майбутніми вчителями засобами вербального та невербального впливу [87, с. 8]. Однак у довоєнні роки цей напрям педагогічної освіти не отримав подальшої підтримки.

Звернулись до цього питання лише у 70-ті роки ХХ ст. Помітною подією для розвитку професійного статусу вчителів було створення в 1979 р. під керівництвом І. Зязюн, ректора Полтавського педагогічного інституту, першої в СРСР кафедри педагогічної майстерності, на якій було розроблено навчальну програму з курсу педагогічної майстерності.

Рада Міністрів СРСР позитивно оцінила результати експериментального курсу й у 1982 р. Міністерство освіти СРСР запропонувало запровадити курс «Основи педагогічна майстерність» у всіх педагогічних навчальних закладах [87, с. 9].

Курс об'єднував знання з різних галузей наук та був спрямований на формування у вчителя вмінь свідомо та творчо впливати на учнів та колектив [295, с. 4]. Програма курсу містила елементи акторської майстерності, вдосконалення педагогічної техніки, професійного мовлення тощо. На першому курсі студенти оволодівали уміннями саморегуляції, підтримування творчого самопочуття; вдосконалювали техніку мовлення, на другому засвоювали засоби комунікативного впливу, стилі спілкування. Відпрацьовували здобуті вміння і навички

студенти на базі середньої школи. В інституті були створені спеціальні кабінети, обладнані технічними засобами, дзеркалами тощо [87, с. 9].

Одним із важливих напрямів удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів, що позитивно впливало на рівень професіоналізму випускників педагогічних освітніх закладів та в майбутньому позитивно позначалося на ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів, було подальше поглиблення (порівняно з попереднім етапом) *практичного вектору підготовки*. Це стосувалося, передусім, удосконалення педагогічної практики.

У Наказі Міністерства освіти УРСР «Про стан та заходи з поліпшення організації і проведення педагогічної практики у педагогічних інститутах республіки» (від 24.05.1970) поряд з позитивними результатами практичної готовності студентів, більшість із яких під час міністерської перевірки продемонстрували досить високий рівень фахової підготовки [954, с. 10], були відзначені недоліки в організації педагогічної практики студентів: керівниками практики призначалися вчителі, які не мали достатнього стажу роботи в школі, ще одним негативним чинником було те, що за одним викладачем під час практики закріплювалася велика кількість студентів (60–80 осіб), до керівництва студентами могли залучати учителів з низькою кваліфікацією. Деякі студенти залишалися проходити практику у місті й не мали можливості ознайомитися з особливостями роботи сільської школи. Інколи школи були перевантажені студентами-практикантами, що також негативно впливало на роботу як студентів, так і шкіл.

У роботі студентів під час практики були виявлені також недоліки у підготовці до вихованої роботи, а також брак умінь працювати з активом класу, піонерськими та комсомольськими організаціями, їм не вистачало вправності у позакласній роботі та знань системи роботи класного керівника. У ВНЗ недостатньо уваги приділялося факультативним курсам, спецсемінарам, спецкурсам та гурткам, які б надали студентам знання та навички виховної роботи [954, с. 12].

Нормальному проведенню практики заважало читання лекцій під час практики. Роль окремих видів педпрактики припинувалася – у галузі позашкільної та позакласної роботи, психолого-педагогічного вивчення учнів та учнівського колективу [954, с. 12]. Серед недоліків також

не проведення викладачами-методистами педагогічних інститутів показових уроків [954, с. 13]. Траплялося, що уроки практикантів аналізувалися поверхово, не всі студенти-практиканти брали участь у громадсько-політичному житті школи, а також у роботі з батьками [954, с. 13].

З прийняттям вищевказаного Наказу було вжито низку заходів для усунення зазначених недоліків. Так, до керівництва педагогічною практикою стали залучати кращих викладачів та досвідчених учителів загальноосвітніх закладів [954, с. 9]. Органи народної освіти відбирали найкращі школи з висококваліфікованими вчителями для проведення педагогічної практики.

Видавалася навчально-методична література, на громадських засадах створювалися студентські кафедри комсомольської та піонерської роботи для надання допомоги студентам у підготовці до позакласної роботи у школах. У деяких педінститутах створювалися педагогічні майстерні з відділами класних керівників і старших піонервожатих [662, с. 9]. Також організовувалися факультети громадських професій, на яких студентів готували до роботи в піонерських таборах [954, с. 10].

Під час практики особливу увагу приділяли оволодінню студентами вміннями використовувати технічні засоби навчання (ТЗН), зокрема телебачення, працювати за новими програмами.

Підвищенню рівня підготовки майбутніх учителів сприяв розвиток педагогічної науки, *наукова діяльність професорсько-викладацького складу* педагогічних вишів. Установлено, що наукову діяльність здійснювали 22 тис. викладачів ВНЗ, з них 1500 академіків та членів-кореспондентів АН СРСР та АН УРСР, професорів та докторів наук [776, с. 46]. Поглиблювалися взаємозв'язки педагогічних ВНЗ зі школою та науковими інститутами.

У процесі наукового пошуку встановлено, що етап, який розглядається, характеризувався появою численних досліджень, статей у журналах і газетах, присвячених проблемі професіоналізму вчителя, його авторитету (В. Сухомлинський, О. Целікова, О. Щербаков та багато інших). У наукових працях цього часу (М. Болдирев, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші) було обґрунтовано

теоретичні засади методичної роботи школи та практичної діяльності системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, Г. Єльнікова, В. Олійник, В. Пуцов), визначено основні риси вчителя-професіонала: ідеологічна спрямованість, дисциплінованість, освіченість, ерудиція, моральність, гуманне ставлення до учнів.

Установлено, що на етапі, який розглядається, зростала увага науковців до проблеми *авторитету вчителя*. Указана проблема вивчалась у таких напрямках: аналіз суті авторитету вчителя, визначення умов формування вчительського авторитету (Ф. Гоноболін, О. Курочка, Д. Самуйленков, В. Сухомлинський); взаємозв'язок із батьківським авторитетом (З. Єфимова, В. Кондратова, В. Сухомлинський); шляхи формування особистості авторитетного педагога (Ф. Гоноболін, Г. Грінченко, Н. Кузьміна, Д. Самуйленков, О. Щербаков); вивчення авторитету як фактору педагогічного керівництва (Т. Мальковська). До якостей авторитетного вчителя вченими називались такі: ґрунтовні знання з предмету, педагогічна і методична компетентність, ерудиція, кругозір, віра в людину, висока моральність, зразок постійного зростання, інтелектуального збагачення, віра у вихованця.

Аналізуючи літературні джерела [179;187; 361; 837], слід зазначити, що починаючи з другої половини 60-х років ХХ ст. у педагогічній науці активно розробляються питання *педагогічного такту вчителя*, проблема взаємостосунків учителя та учня, культури вчителя [837, с. 33]. Учитель повинен був володіти педагогічним тактом, який розуміли як «уміння вчителя в складних і різноманітних взаєминах з учнями знаходити найбільш розумне рішення і здійснювати найбільш раціональний підхід, тонко відчувати та дотримуватись почуття міри» [642, с. 20]. Педагогічний такт, на думку вчених, є важливою складовою професіоналізму вчителя, залежить від особистості вчителя, проявляється у взаємодії учителя з учнями, повазі до учня та його людської гідності, у самовладанні, вмінні отримувати бажаний результат без тиску, у здатності формувати погляди та уявлення.

Вищезазначені питання висвітлювалися на сторінках зокрема на сторінках періодичних педагогічних видань («Радянська педагогіка», «Радянська школа», «Сім'я та школа» тощо).

Отже, на досліджуваному етапі було багато зроблено щодо підвищення якості підготовки майбутніх учителів. Проте існувало і багато проблем. Показовим у вказаному контексті є виступ М. Свірідова, завідувача Харківського міськвн, в якому зазначалось: «Ми не можемо стверджувати, що успішно вирішуємо всі завдання стосовно гарного навчання, надання глибоких, міцних знань і хорошого виховання. Я працював сім років в облвно з підбору й розподілення кадрів. Кращих кадрів, ніж у нашій області та місті в республіці немає – за рівнем освіти, досвідом праці. У Харкові всі спеціалісти мають вищу або середню освіту, тому виникає питання, чому ми не вирішуємо поставлених завдань?» [961, арк. 29].

У 1968 р. директор СШ № 3 м. Харкова П. Масленніков стосовно педагогічних кадрів, які приходять до школи, відзначав, що підготовка вчителів ведеться не на належному рівні, «у школу приходять випадкові люди, не за покликом серця, а через необхідність» [1007, с. 20]. Проте, кількість таких людей незначна, учителі, які приходять останнім часом, відрізняються прагненням до самоосвіти, бажанням досягти вершин педагогічної майстерності [1007, с. 20]. Така ситуація з педагогічними кадрами, на думку директора, пояснювалась недостатньо продуманою системою зарахування до педагогічних ВНЗ, коли кількість отриманих на іспитах балів є єдиним критерієм здатності бути вчителем. Приймальні комісії не брали до уваги характеристики педагогічних колективів, і тому до педагогічних ВНЗ інколи вступали люди, байдужі до педагогічної справи. П. Масленніков уважав необхідним підвищити роль педагогічних рекомендацій при вступі абітурієнтів до педагогічних ВНЗ, бо від цього залежить майбутнє школи. Він підкреслив, що у «значної кількості молоді немає бажання здобути педагогічну професію, більшість випускників прагнуть вступити до технічних ВНЗ, попри власну схильність до гуманітарних наук» [1007, с. 21].

Попри вказані недоліки рівень професійно-педагогічної діяльності учителів був досить високим. Так, за даними перевірок обласним відділом народної освіти в 1966/67 н. р., а також інспекторських обстежень на предмет вивчення стану викладання та якості знань учнів, констатовано, що переважна більшість учителів здійснювали викладання на досить високому ідейно-теоретичному рівні, застосовували

різноманітні форми та методи роботи, ширше ніж на попередньому етапі, використовували технічні засоби навчання, більше ваги приділяли розвитку самостійності й індивідуальності учнів, зв'язку навчання та виховання [1001, с. 190].

Розглянемо особливості організації *методичної роботи школи*, спрямованої на розвиток професійного статусу вчителів на етапі, який розглядається.

У школах постійно удосконалювався контроль за навчально-вихованою діяльністю. Контрольні заходи здійснювали інспектори на науковій основі з урахуванням вимог навчальних програм і методик. Вони мали навчальний та організаційний характер, поєднувалися з надання необхідної допомоги керівникам та педагогічним колективам шкіл [735, с. 194]. При контролі роботи керівництва та учителів увага акцентувалась на таких питаннях: індивідуалізації навчання та виховання, розвитку самостійності та ініціативності, використання технічних засобів навчання. З колективом проводилася робота з ідейно-політичного, естетичного та морального виховання вчителів та учнів.

Починаючи з 8-ї п'ятирічки (1966 р.), партія та уряд спрямовують свої зусилля на реформування змісту середньої освіти: були розроблені і впроваджені нові науково обґрунтовані програми та підручники, запроваджено початок систематичного викладання основ наук з 4-го року навчання, навчальні плани було переформатовано з позицій більш раціонального співвідношення гуманітарного та природничо-математичних циклів дисциплін.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що досліджуваний етап характеризується розвитком варіативності організації навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах.

Навчання математики здійснювалось у взаємозв'язку з викладанням фізики та хімії, креслення, із працею учнів у шкільних майстернях і на пришкільних дослідних ділянках, з виробничою діяльністю місцевих підприємств, радгоспів та колгоспів [1001, с. 191]. На уроках хімії ширше став використовуватися експеримент, приділялася увага зв'язку хімії з життям та виробництвом. Учителі прагнули пов'язати навчальний матеріал з сучасністю, із практичними роботами на місцевості, з походами, екскурсіями, та позакласною

роботою. Широко застосовувалися лабораторні та практичні роботи, унаочнення, технічні засоби навчання, різні види самостійної роботи, виховувалася любов до розумової праці. Одне з основних місць у проведенні уроків посідала інтенсифікація навчального процесу, яка досягалася шляхом раціонального використання часу на уроці, насичення уроку різноманітними видами робіт, здійснювалася диференціація з урахуванням підготовленості дітей [1001, с. 190].

Вся виховна робота була піднята на високий ідейно-політичний рівень. Із шкільних років учням прищеплювалася любов та повага до батьківщини, партії, виховувалася єдність народів, в основі виховання стояв колектив. Таким чином розвивалось трудове, фізичне, морально-політичне, естетичне, інтернаціональне і військово-патріотичне виховання. У ці роки до вчителів висувалися вимоги вміння організовувати позакласну діяльність, крім того, вчитель повинен сам бути патріотом, комуністом, інтернаціоналістом. У школах діяли піонерські та комсомольська організації, які сприяли вихованню учнів.

На початку 70-их рр. XX ст. велика увага приділялася позакласній роботі учнів, активно організовуються гуртки. Так, у с/ш № 27 діяли 28 гуртків та спортивних секцій, до позакласної роботи з учнями долучалися не лише вчителі, а й лектори музеїв, наприклад лектори Ленінградського російського музею [958, с. 19]. Гуртки працювали не лише на базі школи, а й у музеях, так, мистецтвознавчий гурток с/ш № 27 проводив заняття на базі Харківського музею образотворчих мистецтв [958, с. 19].

При аналізі уроків увага приділялася таким аспектам: повторення вивченого матеріалу, виховна спрямованість уроку, якість засвоєння нового матеріалу, індивідуальний підхід до учнів, денне навантаження домашнім завданням, доцільність домашніх завдань, розвиток мовлення та логічного мислення, естетичне виховання, якість знань в цілому, робота зі слабкими учнями, техніка читання, творчі методи в роботі учителя, навчальний характер опитування тощо [1004, с. 283].

Згідно з «Положенням про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл УРСР» (1971 р.) для підвищення професійного рівня вчителів створювалися *методичні об'єднання*, які працювали над такими питаннями, як розгляд нових програм, підвищення якості знань,

запровадження кабінетної системи, ефективність навчання, самоосвіта тощо. Учителі-предметники відвідували уроки, аналізували їх, надавали необхідні консультації класоводам. У межах методоб'єднань проводилися спеціальні семінари-практикуми, присвячені викладанню окремих предметів, спільні засідання учителів-предметників і вчителів початкових класів тощо.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що з метою професійного вдосконалення вчителів на нарадах і засіданнях методоб'єднань забезпечувався обмін досвідом, двічі на місяць організовувались огляди новин у галузі педагогіки й психології за матеріалами журналів «Радянська педагогіка», «Радянська школа», «Народна освіта», «Початкова школа», «Сім'я і школа».

Також створювалися методкабінети, у яких надавалися групові й індивідуальні консультації для вчителів із питань виховання та навчання. Слід зазначити, що в ці роки робота методичних кабінетів на досліджуваному етапі була ще недосконалою: неналежною була робота кабінету з узагальнення передового досвіду, впровадження досягнень психології у практику роботи шкіл, було незадовільним матеріально-технічне забезпечення.

Нерідко методичні кабінети не мали навіть гідного приміщення. Так, довідка про перевірку методичного кабінету Жовтневого району м. Харкова свідчить, що кабінет отримав гідне приміщення в будівлі Жовтневого райвиконкому лише в 1973 р. До цього власного приміщення не було. У методичних кабінетах проходили виставки «Передовий досвід усім», у 1973 р. була започаткована естафета «З досвіду роботи шкіл» [960, с. 25–26], проводилися семінари, лекції.

Установлено, що з другої половини 60-их рр. XX ст. особлива увага була звернута на *школи передового досвіду*, які почали організовуватися ще в 1950-ті рр. (див. Розділ 3). На етапі, який досліджується, робота в таких школах передбачала відвідання уроків, обмін думками з приводу методик викладання й актуальних питань виховання та навчання, обговорення статей у журналах тощо. Мережа таких шкіл постійно розширювалася. З'ясовано, що в зазначений період тільки в Харкові працювало 95 опорних шкіл, понад 500 шкіл передового педагогічного досвіду.

Перед учителями стояло завдання поліпшити викладання всіх навчальних предметів, поєднати навчання і виховання, реалізувати принцип єдності виховання та навчання з життям та практикою комуністичного виховання, підвищити ступінь морально-політичного виховання учнів. Саме на вирішення цих питань на досліджуваному етапі була спрямована методична роботи в школах. Уся ця робота контролювалася шкільним керівництвом, міськими та районними органами.

У школах відкривалися науково-методичні кабінети з різних предметів, на базі яких проводилися семінари для вчителів, використовувалися різноманітні форми роботи з учителями (диспути, вечори, дискусії, обговорення критичних матеріалів). При кабінетах силами вчителів та учнів старших класів формувалися лекторські групи. Перед вчителями виступали викладачі ВНЗ, підтримувалися постійні зв'язки з різними організаціями, музеями [1007, с. 35].

З'ясовано, що з метою професійного вдосконалення вчителів на нарадах і засіданнях методоб'єднань забезпечувався обмін досвідом, двічі на місяць організовувались огляди новин у галузі педагогіки й психології за матеріалами журналів «Радянська педагогіка», «Радянська школа», «Народна освіта», «Початкова школа», «Сім'я і школа». При шкільному педагогічному кабінеті надавалися групові й індивідуальні консультації для вчителів із питань виховання та навчання. Учителі-предметники відвідували уроки в початкових класах, аналізували їх і надавали необхідні консультації класоводам. У школах проводилися спеціальні семінари-практикуми, присвячені викладанню окремих предметів, спільні засідання методоб'єднань предметників і вчителів початкових класів. Особливу увагу приділяли самоосвіті вчителів.

Установлено, що з другої половини 60-их рр. XX ст. особлива увага була звернута на *школи передового досвіду*, які почали організовуватися ще в 1950-ті рр. (див. Розділ 3), та *опорні школи*, на базі яких проводилися семінари-практикуми для вчителів та керівного складу шкіл. На етапі, який досліджується, робота в указаних школах передбачала відвідання уроків, обмін думками з приводу методик викладання й актуальних питань виховання та навчання, обговорення статей у журналах тощо.

До обміну досвідом залучались передові вчителі, керівники шкіл, досвідчені педагогічні працівники районних і міських відділів народної освіти. У 1966 р. особливу вагу й авторитет мали школи передового досвіду. Робота в них була організована таким чином, що досвідчений учитель передав свій досвід іншим учителям своєї школи, а також сусідніх шкіл. Складалася чітка програма, яка передбачала відвідання уроків, обмін думками з приводу методик викладання та актуальних питань виховання і навчання, обговорювалися статті у журналах тощо. Мережа таких шкіл постійно розширювалася. З'ясовано, що в зазначений період тільки в Харкові працювало 95 опорних шкіл, понад 500 шкіл передового педагогічного досвіду [1000, с. 122].

У процесі дослідження встановлено, що на етапі, який розглядається, постійно поглиблювалась *співпраця відділів народної освіти та педагогічних ВНЗ і наукових установ*.

Діяли районні учительські ради, у межах яких також відбувався обмін досвідом. Їх засідання проводились систематично перед початком навчального року. Регулярно проходили педагогічні читання. 1952 року було затверджено «Положення про педагогічні читання», які організовувала Академія педагогічних наук у всіх союзних республіках. До 1966 р. було проведено 14 педагогічних читань, на яких прозвучало 13 тис. доповідей, близько 3 тис. доповідей було опубліковано [515, с. 15]. Педагогічні читання проводились на районному, обласному республіканському рівнях, діяли республіканські центри, де проводились педагогічні читання. Учуть у таких читання часто ставали приводом для вступу вчителів на навчання до аспірантури, очно чи заочно. З 1961 по 1966 рр. аспірантуру закінчили 258 учителів [515, с. 16].

Одним з важливих завдань методичної роботи в школі було *налагодження спільної скоординованої роботи всього педагогічного колективу* для досягнення результатів педагогічної праці. Педагогічні колективи шкіл працювали над удосконаленням педагогічної майстерності, підвищенням кваліфікації, навчанням молодих учителів, проявляли турботу про кожного із членів колективу, тому згуртований колектив був передумовою позитивного результату навчання [642, с. 22–23].

Перед учителями стояло завдання поліпшити викладання всіх навчальних предметів, поєднати навчання і виховання, реалізувати

принцип єдності виховання та навчання з життям та практикою комуністичного виховання, підвищити ступінь морально-політичного виховання учнів. Саме на вирішення цих питань на досліджуваному етапі була спрямована методична роботи в школах. Уся ця робота контролювалася шкільним керівництвом, міськими та районними органами. Була налагоджена робота з важкими учнями, вчителі вели щоденники педагогічних спостережень.

Оскільки, починаючи з другої половини 60-тих років XX ст., загальною тенденцією був перехід усіх середніх загальноосвітніх шкіл України *на нові програми навчання* [776, с. 43], важливим напрямом науково-методичної роботи школи була дослідно-експериментальна робота з упровадження нових програм навчання і професійної підготовки кваліфікованих кадрів відповідно до наукових знань і методик організації навчально-виховного процесу.

У системі методичної роботи з педагогічними кадрами відчутна допомога надавалася керівникам шкіл та вчителям у налагодженні якісного викладання таких навчальних предметів, як історія, українська і російська література, загальна біологія та географія.

Керівники шкіл приділяли значну увагу зміцненню навчально-матеріальної бази, обладнанню кабінетів, проводили роботу, спрямовану на допомогу вчителям у підвищенні їхньої педагогічних майстерності – закріплювали досвідчених учителів за молодими педагогами. Директори та заступники директорів виступали на зборах з доповідями з актуальних освітніх проблем, аналізували на педрадах якість навчально-виховного процесу, обговорювали педагогічні проблеми на семінарах, підбивали підсумки роботи за півріччя на методичних об'єднаннях класних керівників [1004, с. 281–282]. Позитивним було проведення в школах семінарів для вчителів 3-4-х класів з метою реалізації наступності між вчителями та учнями молодшими та старших класів

Також у школі проводилися науково-практичні конференції, різні збори. Наприклад, у 1966 р. директор і завуч школи виступали перед директорами шкіл з доповідями та узагальненнями на такі теми: «Стан дисципліни і підвищення авторитету вчителя» – на виробничій нараді, «Організаційна робота комсомолу на рівні рішень партії» – на комсомольських зборах, «Рівень знань учнів з усних предметів» – на

партійних зборах [1004, с. 283]; «Творчо навчати учнів 1–4-х класів» – виступ на семінарі завучів, «Про культуру поведінки школяра» – перед батьками, «Про моральне обличчя сучасної молодшої людини» – на комсомольських зборах, «Естетичне виховання учнів на уроці та у позаурочний час», «Індивідуальна робота з учнями» – на педраді, «Роль навчальної мети у підвищенні інтересу до знань» – на науково-практичній конференції [1004, с. 283].

У школах було введено вивчення автосправи, сільськогосподарських машин, навчальні заклади оснащувалися сучасним обладнанням, приладами, технічними засобами навчання, навчально-наочними посібниками. У навчальному процесі більше уваги приділялося лабораторно-практичним заняттям, політехнічним практикумам, дослідництву, літнім практичним роботам. Створювалися міжшкільні багатoproфільні навчально-виробничі комбінати [776, с. 43]. Починаючи із 7-х класів проводилися факультативні заняття за вибором. Усі вказані питання також були в центрі уваги методичної роботи шкіл у цілому, і методоб'єднань зокрема.

Одним з викликів на досліджуваному етапі було активне використання технічних засобів навчання (ТЗН) [958], які постійно вдосконалювались, що зумовлювало вдосконалення підготовки вчителів у цьому напрямі, що, у свою чергу, висувало відповідні завдання перед методичною роботою школи.

На початку етапу найбільш доступними і поширеними ТЗН були грампластинки, діафільми, водночас швидкими темпами набуло розвитку навчальне кіно. У районах працювали фільмотеки, наприклад, у Сахновщинському районі фільмотека налічувала понад 500 фільмів та діафільмів [958, с. 141]. Створювались районні кабінети технічних засобів навчання, які були центрами методичної роботи з використання ТЗН на уроках. Працівники фільмотек допомагали консультаціями вчителям у використанні технічних засобів, надавали поради школам в обладнанні класів, проводили семінари для директорів шкіл та їх заступників з організації та використання проєкційних апаратів, з вересня 1967 р. було проведено 22 таких уроків [1000, с. 147]. Учителі активно користувались районними фільмотеками – з 1 вересня

фільмотека Сахновського району м. Харкова видала 1972 кінофільми та 576 діафільмів [1000, с. 147].

У школах вчителі самостійно збирали фільмотеки та діатеки у кабінетах із певних предметів, оскільки школи недостатньою мірою були забезпечені такими ТЗН. Так, у Харківській СШ № 27 у кабінеті англійської мови було лише 10 діафільмів, російської літератури – 4, кабінеті хімії – 5, що вважалося недостатнім і школі було зроблено зауваження щодо відсутності діатеки.

На уроках учителі повинні були активно використовувати кіно – так, у СШ № 27 м. Харкова за I четверть було показано 34 фільми, а за II – лише 2 (з хімії та фізики) [958, с. 3], що також вважалося незадовільним показником. З огляду на вищезазначене, учителям рекомендували закінчити курси кінодемонстраторів. У 1965/66 навч. році було організовано очно-заочне навчання, яке охоплювало 550 викладачів. Інститут удосконалення вчителів розробив навчальні програми для такої форми навчання вчителів, які були розраховані на два роки навчання [1005, с. 182–183]. Учителі активно відвідували курси кінодемонстраторів – з вересня 1965 р. до 1966 р. 182 вчителів закінчили такі курси. Проте ця робота в деяких школах проводилась досить повільно. Так, у СШ № 27 м. Харкова із 52 учителів тільки 12 мали такі свідоцтва [958, с. 3].

Кінець 60-х років XX ст. характеризується популярністю різноманітних змагань серед шкіл та педагогічних колективів. Серед таких заходів був конкурс на найкраще обладнання шкільних кабінетів технічним засобами навчання. За кращі кабінети в області школи отримували грошові винагороди: за 1-ше місце – 150 руб., за 2-ге – 100, за 3-тє – 75 руб. Керівники шкіл, учителі, які брали активну участь в організації такої роботи, нагороджувались грамотами Міністерства освіти УРСР, грошовими винагородами, а також грамотами облвно [1006, с. 3]. 1968 року був проведений перший обласний конкурс саморобних діафільмів, який проходив до 1970 р. Нагородами були грамоти Обласного комітету ЛКСМУ і колективні премії. Кращі діафільми направлялись на республіканський конкурс.

Також у 1968 р. обласним відділом народної освіти було проведено конкурсний огляд музеїв, кімнат, залів комсомольської та бойової слави

шкіл та позашкільних установ Харківської області. Переможці брали участь у республіканському конкурсі та нагороджувались путівками до республіканських таборів юних туристів-краєзнавців, республіканського піонерського табору ЦК ЛКСМУ «Молода гвардія» та екскурсіями до Москви та Ленінграда [1004, с. 12].

Традиційним було проведення олімпіад, змагань учнів. У 1965/66 н. р. школярі Харківщини на республіканських олімпіадах з математики зайняли перше місце, з фізики – друге, з хімії – п'яте [1005, с. 15]. Про високий професійний статус учителів Харківщини у 1968 р. свідчить той факт, що Харківська область протягом трьох років (з 1965 по 1968 рр.) займала провідне місце по Україні в усіх напрямках шкільного життя. Тому комуністична партія України три роки поспіль присуджувала Харківському облвню перехідний червоний прапор [1007, с. 70].

Аналіз планів та завдань Харківського облвню на етапі, який досліджується, показав, що чільне місце в них займає просвітницька діяльність, ідеологічна діяльність учителів серед учнів та батьків, а також робота зі зміцненню педагогічних кадрів, підвищення їх ідейно-політичного рівня, фахової кваліфікації, методичної майстерності, поліпшення умов проживання та роботи. Серед планів зазначалися підвищення рівня навчального процесу, впровадження нових педагогічних та психологічних ідей у практику, запровадження з 7-го класу факультативних занять за бажанням учнів, поліпшення організації роботи в школі, забезпечення постійного взаємозв'язку школи, сім'ї, громадськості, батьків.

Учителі організовували *позакласну та позашкільну роботу учнів*: клуби за інтересами, вечори запитань та відповідей, зустрічі зі старими комуністами, учасниками Вітчизняної війни, героями праці, «столи самоосвіти», диспути, роботу червоних комісарі тощо. Однією з найбільш масовою форм позакласної роботи були гуртки, почали діяти учнівські наукові товариства [1002, с. 15]. Традиційними формами роботи у школах були фестиваль комсомольської пісні, олімпійські ігри, свято допризовника. У їх організації активну участь брали вчителі [958, с. 19]. Водночас протягом досліджуваного етапу постійно розширювались форми виховної роботи, що є свідченням творчого підходу вчителів до своєї діяльності.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що на етапі, який розглядається, вчителі значну увагу приділяли моральному вихованню учнів. Плідною і доцільною, на наш погляд, була така форма роботи в зазначеному напрямі було залучення школярів до розробки етичних кодексів учнів окремих шкіл. Так, №№ 127, 54 м. Харкова вчителі разом з учнями розробили етичний кодекс учнів 1–10-х класів, обов'язки комсомольців та піонерів [960, с. 2].

У школах готувались радіопередачі, присвячені політичним подіям у світі, естетичному та етичному вихованню, спортивному життю, новинам з життя піонерських та комсомольських організацій, огляди літератури тощо [960, с. 3].

Також на досліджуваному етапі вчителі активно проводили роботу з інтернаціонального виховання, яка особливої активності набула в 70-ті рр. ХХ ст. У більшості шкіл були створені Клуби інтернаціональних дружби. Так, у 1972 р. у восьмирічній школі № 79 м. Харкова був створений Клуб інтернаціональної дружби під керівництвом Н. Сумарокова та В. Ткачук. Учні клубу вели листування зі школярами союзних республік, різних країн світу (НДР, Польщі, Чехословаччини та ін). Клуб проводив виставки різних сувенірів, надіслані школі з різних країн світу школярами, з якими учні вели листування [960, с. 7]. Керувати таким клубом було для вчителів почесним дорученням. У межах інтернаціонального виховання організовувались мітинги, наприклад, солідарності з народами Чилі, проводилися вечори інтернаціональної дружби, читацькі конференції, готувалися радіопередачі [960, с. 3–4].

На досліджуваному етапі було запроваджено нову форму роботи, спрямовану на вирішення завдань трудового виховання: табори праці та відпочинку (загалом улітку 1968 р. працювало 85 таборів, де відпочило 7 тис. учнів). Налагоджувалися та укріплювалися шефські зв'язки між сільськими та міськими школами [1007, с. 8].

У школах учителі також проводили краєзнавчу роботу. Наприклад, відомо про краєзнавчу експедицію учнів СШ № 127 м. Харкова, завдяки якій було зібрано матеріали для складання літопису рідного краю [960, с. 7]. Також використовувались такі форми краєзнавчої роботи як: міські

зльоти юннатів, туристів, піонерів, зустрічі піонерів області, міст тощо [943, с. 126].

Архівні дані [1004; 942;943;1000-1007] вказують на співпрацю шкіл з громадськими організаціями, батьками, директивними органами. Проводилися змагання на кращий шкільний табір [943, с. 126]. У школах створювались комсомольські класи. Значну виховну роботу піонерів і школярів здійснювали позашкільні дитячі установи, організовані з метою розвитку дитячої творчості [504, с. 5].

Проводилась велика кількість конкурсів: на краще читання віршів, кращий фотознімок, краще виготовлення наочності чи випуск стінгазети, запуск змія тощо. Організовувались виставки найкращих робіт учнів, зошитів, щоденників тощо. У багатьох школах працювали радіовузли [1004, с. 292]. Вважаємо, що проведення таких форм вимагало від вчителів розвитку творчих та організаторських здібностей, що сприяло підвищенню рівня професіоналізму педагогів. А при отриманні призових місць в конкурсах, змаганнях сприяло підвищенню професійного статусу вчителів.

Значну увагу керівництво шкіл, голови методоб'єднань приділяли **самоосвіті вчителів**. Зокрема здійснювалися такі заходи, як обмін досвідом на нарадах та засіданнях методоб'єднань, двічі на місяці організовувались огляди новин у галузі педагогіки і психології за матеріалами журналів «Радянська педагогіка», «Радянська школа», «Народна освіта», «Початкова школа», «Сім'я і школа».

При шкільному педагогічному кабінеті надавались групові та індивідуальні консультації для вчителів з питань виховання та навчання. Із метою забезпечення наступності в навчанні учнів досвідчені вчителі-предметники відвідували уроки в початкових класах, аналізували їх і надавали необхідні консультації класоводам.

У школах проводилися спеціальні семінари-практикуми, семінарів-лекторіїв, семінарських занять, виконання практичних робіт, прослуховування лекцій, актуальним проблемам навчання і виховання, присвячені викладання окремих предметів. У школах поширюється практика проведення *психолого-педагогічних семінарів*. Так, у Павлівській школі В. Сухомлинського такі семінари, на яких обговорювались питання розвитку дитини, проводилися один раз на

місяць. Проводилися спільні засідання методоб'єднань предметників та вчителів початкових класів [1000, с. 156].

Також на підвищення професійного рівня вчителів були спрямовані наради директорів, проведення семінарів директорів шкіл, постійних семінарів для вчителів-предметників за напрямками наук, планування курсової перепідготовки вчителів, підготовка вчителями доповідей на нарадах та методоб'єднаннях учителів [1000, с. 52].

Характерно, що на етапі, який аналізується, найкращі вчителі не тільки урізноманітнювали форми та методи навчання й виховання, а й брали активну участь у *підготовці підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл*. Так, підручник «Історія середніх віків» для 6-го класу, створений харківськими вчителями історії Г. Донським і К. Агібаловою, отримав Державну премію СРСР (1973 р.), багато разів перевидавався, у тому числі й за кордоном, зокрема в Індії, Болгарії, Бразилії.

Роботою шкіл керували обласні, міські й районні відділи народної освіти, які систематично працювали з учителями та керівним складом навчальних закладів, здійснювали кваліфікований контроль їх діяльності, спільно вирішували актуальні питання у вихованні та навчанні, налагоджували зв'язки шкіл та відділів народної освіти з районними, партійними, радянськими і громадськими організаціями.

На етапі, який розглядається, органами управління освітою систематично проводилася робота міськвно з керівниками та вчительськими кадрами, спрямована на підвищення їх ідейно-політичного рівня. Організовувалися науково-практичні конференції, педагогічні читання, проводилися семінари для керівного складу шкіл за різними темами, у межах яких керівники ділилися передовим досвідом. Також проводилися семінари-практикуми організаторів позакласної роботи, міські та районні методичні та предметні комісії під керівництвом найбільш досвідчених учителів-методистів, які опрацьовували актуальні питання педагогічного процесу [1000, с. 122].

Значну роботу, спрямовану на підвищення професійного рівня вчителів, проводив Професійний союз працівників освіти вищої школи та наукових установ. Він сприяв розвитку творчої діяльності вчителів, підвищенню їх кваліфікації, організації громадської роботи та охорони

праці, захисту прав учителів тощо. Окрім професійних організацій існували Будинки працівників освіти, де були бібліотеки, читальні зали, організовувались різноманітні види самодіяльності вчителів, працівники університету читали лекції з актуальних проблем педагогіки, відбувались зустрічі з діячами науки та мистецтва, вечори з обміну досвіду [1004; 786].

Неупереджений аналіз архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що активну участь в освітній політиці брала Компартія. Важливі освітні питання щодня розглядали на зборах райкому партії, а найбільш актуальні й складні – на бюро райкому партії та зборах районного партійного активу. Загальною ідеологією було укріплення партійних шкільних організацій, підвищення ролі комуністів у начальній та виховній діяльності школи [961, с. 6].

Аналіз доповідних записок інспекторів облвно свідчить, що систематично проводилися спільні засідання Ради з народної освіти та пленуму райкому профспілок і позашкільного відділу шкіл РК КП України, на яких розглядалися підсумки роботи шкіл, обговорювалась роль партійної організації у поліпшенні усіх напрямів роботи школи, про завдання профспілкової організації в поліпшенні навально-виховної роботи. На нарадах керівників шкіл підіймалися, наприклад, такі питання: «Про стан навчально-виховної роботи учителів початкових класів», «Стан комуністичного виховання у школах району», «Роль дирекції та піонервожатих у покращенні виховної роботи» [1004, с. 287].

Райкоми партії допомагали відділам народної освіти та школам у роботі з педагогічними кадрами [1004, с. 288]. Партійні організації у були зобов'язані проявляти максимальну увагу до культурно-політичних запитів та матеріальних потреб учителів, надавати підтримку відділам народної освіти та професійним організаціям у політико-просвітницькій діяльності [286, с. 16].

Із метою удосконалення роботи шкіл всі навчальні заклади підлягали *перевіркам*. Працівники облвно, рай- та міськвно систематично обстежували школи; вивчали стан викладання навчальних предметів, внутрішкільного контролю, позакласної й позашкільної роботи; рівень успішності та якість знань учнів [943, с. 194].

За результатами перевірок роботи шкіл було виявлено *рівень успішності учнів*.

Позитивні результати проявлялися в успішності учнів молодших класів. Так, у 1966/67 н. р. році повної успішності домоглися більш ніж половина шкіл. Найкращих результатів досягли вчителі Ленінського району м. Харкова. У цьому районі з 15 шкіл дві завершили навчальний рік без другорічників. У середній школі зросла кількість шкіл, які не мали другорічників: у Ленінському районі – 1 середня школа без другорічників, у Богодухівському районі – 5. Загалом по області 505 шкіл закінчили навчальний рік без другорічників, з них 473 початкові, 31 восьмирічна і 1 середня подолали проблему неуспішності та другорічництва. Кількість таких шкіл збільшилася за рік з 19 до 31 [1002, с. 182]. Це свідчить про зростання професійного статусу вчителів. У попередньому році особливих результатів у підвищенні рівня успішності та якості знань домоглися Яковлівська середня школа Лозівського району (директор І. Халепа, заступник директора з навчальної роботи І. Калина), Кунівська середня школа Ізюмського району, Харківська середня школа № 57 (директор школи М. Бляхеров, заступник з навчальної роботи М. Лимар), Олександрівська восьмирічна школа Богодухівського району (директор М. Бугаєнко), Нікопольська школа Барвінківського району (директор М. Колісниченко), Червонодонецька середня школа Балакліївського району (директор В. Курочка, заступник директора з навчальної роботи В. Бровко) [1002, с. 182]. Слід зазначити, що оприлюднення таких відомості про результати діяльності шкіл, з прізвищами та іменами директорів та заступників, на наш погляд, виступали мотивом для інших у поліпшенні якості навчання, а також було свідченням високого рівня професійного статусу педагогічних колективів та керівників цих шкіл.

Високі результати кращих шкіл пов'язували з високою науково-методичною основою, наполегливою працею вчителів над собою та з учнями і батьками, а також контроль і кваліфікована допомога вчителям з боку керівництва шкіл. Це свідчить про підвищення фахової та методичної майстерності вчителів завдяки цілеспрямованій роботі, а отже професійний статус вчителів підіймався свідомо. Так, відомо про високий науково-методичний рівень реалізації педагогічного процесу

у середніх школах міста Харкова: №№ 3, 9, 15, 45, 99, 126, у Богодухівській школі № 3, Катеринівській середній школі Лозівського району, Зміївській середній школі Краснокутського району. Відомо, що 15 років без другорічників працювала Нікопольська школа Барвінківського району, десять років не було другорічників у молодшій школі Мереф'янської середньої школи № 1 Харківського району [709, с. 186]. Зазначимо, що найкращих результатів досягли саме середні школи, оскільки вчителі цих шкіл мали високий професіоналізм.

Загалом у 1966/67 н. р. помітна тенденція покращення загального рівня успішності учнів та якості знань. Більшість учнів, які навчались у школах області, закінчили навчальний рік з повною успішністю. З 367 380 учнів масових шкіл до наступного класу переведено 357 389 учнів, тобто успішність по області складала 97,3 %. Серед усіх районів Харкова і міст Харківської області, як і в попередні роки, найвищу успішність продемонстрував Ленінський район Харкова (завідувач райвно Є. Кульчицький) [709, с. 181]. У 1967/68 н. р. показник успішності учнів шкіл Харкова становив 98,3 % [1001, с. 8]. Особливо відзначилася Харківська середня школа № 116, у якій 52 % учнів закінчили навчальний рік на «4» і «5». Про високий рівень педагогічної діяльності вчителів дають підстави свідчити і результати участі учнів на республіканських олімпіадах, де вони зайняли перше місце з математики, фізики, географії та четверте – з хімії [1007, с. 8].

Крім того, помітне збільшення кількості учнів, які поліпшили свої оцінки – якщо у попередньому році на відмінно навчалось 7,5 % учнів, то у 1966/67 н. р. таких було 29,6 %. [1002, с. 187]. Якщо порівнювати результати навчальної діяльності молодшої, середньої та старшої школи, то найкращі навчальні результати демонстрували учні початкової школи, учні середньої школи мали найнижчий рівень успішності серед старшої та початкової школи, учні 9–10-х класів – на проміжному рівні між молодшою та середньою [1002, с. 189].

Аналіз архівних даних засвідчив, що найвища успішність з 1965 р. спостерігалася з таких предметів, як трудове і виробниче навчання, а також суспільствознавство. Успішність з останнього предмета становить 99,9 %. Успішність із природознавства та біології становила 99,7 %, з української мови – 98,6 %. Поліпшилась успішність з іноземної

мови – 98,6 %. У цілому в указані роки учні мали кращі навчальні досягнення з гуманітарних предметів, ніж з предметів математичного циклу [1002, с. 190].

На досліджуваному етапі, особливо в другій половині 60-ті рр. ХХ ст., велася активна боротьба із «другорічністю». У звітах Харківського обласного відділу народної освіти за 1966/67 н.р. відзначалися школи, у яких не було другорічників або їх кількість була незначною, що було показником праці вчителя, педагогічного колективу, керівника навчального закладу [1005, с. 5], також важливим показником вважалися оцінки учнів [1007, с. 5; 651, с. 22].

Водночас архівні дані [1005] свідчать, що деякі педагогічні колективи (наприклад, Краснокутської середньої школи, Козіївської середньої школи, Олексіївської восьмирічної школи) намагалися позбутися найбільш проблемних учнів-другорічників і перевести їх на навчання у вечірніх школах, а не поліпшити їх успішність. Так, із Краснокутської середньої школи чотирьох учнів-другорічників перевели до вечірньої школи [1005, с. 16]. Такі дії вчителів свідчать про те, що гонитва за відсутністю другорічників призводила в деяких випадках до того, що вчителі спрямовували зусилля не на те, щоб додатково займатися з учнями, а на те, щоб позбутися їх.

Тому прагнули підвищенню об'єктивності і достовірності перевірок. Під час перевірок аналізувались кількісні дані успіхів учнів у навчанні, їх порівнювали з даними контрольних робіт, які проводив інститут удосконалення кваліфікації вчителів. На основі зіставлення даних оцінювання учнів за рік та результатів контрольних робіт робились висновки про реальність отриманих результатів.

У процесі наукового пошуку встановлено, що заходи, спрямовані на розвиток професійного статусу вчителів, які постійно запроваджувались на етапі, що досліджується, позитивно впливали на ефективність навчально-виховного процесу. Завдяки цьому щорічно поліпшувалися показники, які характеризують роботу загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ і середніх спеціальних навчальних закладів [1002, арк. 185]. Так, у 1966/67 н.р. успішність становила 95,5 %, у 1967/68 – 96,4 %. У 1973/74 н.р. показник абсолютної успішності учнів становив уже 99,7 %. 40 % учнів навчалися на «5» та

«4», другорічництво у 1–3-х класах було практично ліквідовано [1000; 1001]. Кількість випускників 8-х класів, які продовжували навчання, зросла з 1970 до 1977 рр. із 74 % до 87 %.

На підставі перевірок також визначали проблеми, які існували в цей період у школі та освіті загалом. У процесі дослідження з'ясовано *недоліки в роботі шкіл*, які були виявлено в процесі перевірок

Не всі середні школи працювали задовільно. Так, у матеріалах перевірок роботи Пархомівської середньої школи Краснокутського району Харківської області (від 2 лютого 1966 р.) зазначається про низький рівень організації навчально-виховного процесу у вказаному закладі. У доповідній записці вказувалось на такі недоліки: відсутність книг протоколів засідань педагогічної ради; не проводилася робота з підвищення ідеологічного рівня працівників школи; не проводилася робота по профспілковій лінії; не було тематичних планувань; зафіксована велика кількість другорічників. Уроки проводилися на низькому науковому, психологічному, методологічному рівні, методичні вимоги до уроків не виконувалися. Уроки мали вигляд лекцій на 45 хвилин, без будь-яких перевірок засвоєння знань учнів, розуміння ними матеріалу [712, с. 264]. Не використовувалися технічні засоби навчання, наочність перебувала в неналежному стані, не упорядкована, тому вчителі не мали можливості її використовувати [1005, с. 265].

У доповідних записках Харківського обласного відділу народної освіти [1002] вказувалось на значну кількість учителів, які проводять уроки на низькому ідейно-політичному рівні, виявляють необізнаність із сучасними досягненнями науки, обмежуються словесним викладанням, розрахованим на пасивне сприйняття і механічне запам'ятовування школярами програмного матеріалу, практикують одноманітні методи навчання, не реалізують індивідуальний підхід і не забезпечують зв'язок навчання з вихованням, не розвивають в учнів ініціативу і самостійність, не сприяють активізації їх розумової діяльності, допускають формалізм у застосуванні передового педагогічного досвіду [1002, с. 195–196, 199].

Згідно з іншими архівними даними [1003], до недоліків у роботі вчителів відносили: обмежене використання виховного потенціалу уроку на формування в учнів моральних якостей активного будівника комунізму; відсутність зв'язку теорії та практики; неефективна

індивідуальна робота; невміння застосувати «принцип навчати на уроці всіх та кожного» [1003, с. 11]. До помилок в організації внутрішкільного керівництва на етапі, який розглядається, що тісно, на наш погляд, пов'язані з досліджуваним феноменом, можна віднести такі: керівники шкіл недостатньо уваги приділяли методичній роботі з вчителями, впровадженню в педагогічну практику передового педагогічного досвіду, не дбали про розвиток ініціативи і творчості освітян [1003, с. 14].

Серйозні недоліки спостерігалися в трудовому та фізичному вихованні, був помітний формалізм у моральному, естетичному, інтернаціональному та військово-патріотичному вихованні. Це зумовлювало низьку результативність навчання. Так 2,7 % учнів (9991 осіб) закінчили навчальний рік неуспішно, з них 5028 залишилися на повторний курс (1,4 %) [1002, с. 196].

Не всі кабінети були забезпечені необхідним обладнанням. Бракувало атласів, карт, навчальних посібників. Доводилося вимушено використовувати старих підручників після переходу на нові програми [1007, с. 18]. Найбільше ця проблема стосувалася восьмирічних шкіл.

На досить низькому рівні була організація роботи *заочних шкіл робітничої молоді*. Так наприклад у доповідній записці про результати перевірки райвно заочної школи робітничої молоді Близнюківського району, зазначено, що керівники шкіл до роботи із заочниками та організації методичної роботи з учителями ставляться безвідповідально, що призвело до того, що успішність учнів була низькою [1005, с. 194].

На початок року у заочних школах навчалось 22 700 учнів, вибуло 6040, на повторний курс залишилось 2709 учнів, 1560 отримали самостійну роботу на літо [1004, с. 200]. Найгірші результати показала Близнюківська заочна школа.

Особливо низький рівень демонстрували школи робітничої молоді. Аналіз архівних матеріалів [1004; 713]. по Чугуївському районі свідчить, що навчальна та виховна робота в цих освітніх закладах проводилась погано, письмові, лабораторні та практичні роботи не виконувалися, заліки у заочників приймалися не в повному обсязі. Вчителі не фіксували відвідування учнями занять, не виставляли оцінок у журнал, на записували проведені уроки, консультації. Частина вчителів викладали

предмети не за фахом [1005, с. 79]. Часи, відведені для консультацій, вчителі використовували для проведення заліків [1005, с. 81].

У Малинівській сільській школі робітничої молоді директор майже не відвідував уроки вчителів, не було графіка проведення контрольних, лабораторних та практичних занять, педради не проводилися [1005, с. 81]. Крім того, виявлені такі недоліки: не було поурочних планів, програмний матеріал не виконувався, виховні години не проводилися [1005, с. 82].

Проте така ситуація зі школами робітничої молоді була не в усіх районах міста. Так, у звіті про перевірку шкіл робітничої молоді Орджонікідзевського району Харкова наведені позитивні результати семи закладів освіти. «Всі школи працюють добре, вони мають відповідні умови та забезпечені технічними засобами навчання: кіноапаратом, апарати лети, епідіаскопи, фільмоскопи тощо» [1005, с. 151–152]. Хоча є й недоліки в роботі вчителів – недостатнє використання технічних засобів навчання під час уроків, методична одноманітність, нераціональне використання часу, брак уваги повторенню пройденого матеріалу [1005, с. 152–153].

Такі результати діяльності пояснюються низьким рівнем керівництва школами, недостатнім контролем з боку районних та міських відділів народної освіти, відсутністю наукових підходів до організації контролю.

Слід зазначити, що у 1966 р. спостерігається розбіжність між ухваленими прогресивними законами щодо реформування освітньої галузі та реальним станом роботи школи, особливо сільських. На наявність такої проблеми вказували вчителі. Так, згідно зі стенограмою ради Харківського обласного активу з народної освіти, яка відбулася 6 січня 1968 р., учителі наголосили на перевантаженні програми великим обсягом навчального матеріалу, невиправдане введення великої кількості нових понять та скорочення обов'язкових навчальних годин [1007, с. 18].

У 1966/67 н. р. 24,6 % шкіл продовжували навчання у дві зміни. У Харківській області таких шкіл налічувалось 522. Це мало негативний вплив на вільний час учителів, на підготовку їх до уроків, не вистачало

часу на саморозвиток, а отже, і впливало на рівень їхнього професіоналізму.

Проблеми були і в роботі з керівними та вчительськими кадрами, спрямованій на підвищення їх творчого рівня та удосконалення фахової кваліфікації і методичної майстерності. Предметні й методичні комісії не завжди надавали учителям належної допомоги в їхній практичній роботі, керівники шкіл і відділи народної освіти слабо вивчали, узагальнювали та поширювали передовий педагогічний досвід. У багатьох школах не надавалася допомога вчителям, які самостійно працювали над підвищенням рівня своєї кваліфікації.

У виступі В.Грінченка, секретаря Московського районного комітету КП України м. Харкова на обласному зборі активу з народної освіти від 3 січня 1973 р., прозвучало, що в районі є вчителі, які невідповідально ставляться до своєї роботи, він закидав їм «недбальство та громадянську пасивність» [961, с. 10]. Водночас В.Грінченко виступив з критикою щодо існуючою практикою «боротьби» з такими вчителями шляхом переведення їх з однієї школи до іншої, він закликав припинити такі міграції вчителів, а декваліфікувати невідповідальних педагогів [669, с. 11]. Серед недоліків у роботі з кадрами наводились такі випадки: курси, семінари, поглиблена підготовка – усе проводиться, але 10 % всіх перевірених уроків отримали незадовільну оцінку, тому потрібно «посилювати самостійну підготовку вчителів, роботу з підвищення власного рівня знань. Без досконалого володіння предметом ніякі семінари, курси нічого не дадуть» [961, с. 29].

Установлено, що на етапі, який розглядається, партія і уряд стали більше уваги приділяти проблемі вдосконалення професійної підготовки, *підвищенню кваліфікації учителів* [960, с. 15].

Вивчення архівних матеріалів [1005, арк. 5] дало можливість установити, що всього в навчальних закладах з підготовки педагогічних кадрів у Харківській області у 1966 р. навчалися 6965 учителів [1005, арк. 121]. Загалом по Харківській області кількість слухачів із середньою освітою становила 7775 осіб [1005, с. 117]. У Харківському інституті вдосконалення вчителів у 1966/1967 н.р. підвищили кваліфікацію 53 учителя. Згідно зі звітом облвно по навчальним закладам з підготовки кадрів, у Харківській області налічувався 121

спеціаліст із вищою освітою (закінчили вчительські інститути) (1966/1967 н. р.) [1005, с. 135–137].

Відповідно до наказу «Про перепідготовку педкадрів у зв'язку з переходом шкіл на новий навчальний план і програми» (1968 р.) міські відділи народної освіти організовують курсове навчання учителів за програмою, розрахованою на 40 годин, без відриву від виробництва [1000, с. 123]. Наприклад, у Лозівському районі Харківської області у 1970 р. такими курсами було охоплено 78 учителів [1000, с. 123].

1970 року був прийнято Наказ Міністерства освіти Української РСР «Про підвищення кваліфікації вчителів шкіл робітничої молоді у зв'язку з переходом на нові навчальні плани і програми» (1970 р.). Відповідно до цього наказу, а також згідно з Постановою Міністерства освіти УРСР «Про перехід на нові програми вечірніх/змінних середніх загальноосвітніх шкіл УРСР» від (1970 р.) та з метою своєчасного підвищення кваліфікації вчителів шкіл робітничої молоді був розроблений план підвищення кваліфікації вчителів на 1970–1975 рр. Згідно з цим планом, учителів, які працювали у вечірніх/змінних/заочних загальноосвітніх школах на основній роботі, охоплювали курсами, котрі проводили обласні інститути підвищення кваліфікації вчителів, педагогічні інститути чи відділи народної освіти [954, с. 3]. Учителі, які працювали на основній роботі в загальноосвітній школі, а у вечірній/змінній/заочній школі викладали за сумісництвом, були охоплені короткотерміновими семінарами з питань, специфічних для роботи у вечірній/змінній/заочній школі.

Для вчителів шкіл робітничої молоді у великих містах і обласних центрах курси проводилися без відриву від роботи, а для вчителів із сільської місцевості та невеликих міст – з відривом від роботи [954, с. 3-4].

Для завідувачів райвно та міськвно, інспекторів районних, міських і обласних відділів народної освіти, директорів і заступників директорів шкіл робітничої молоді проводилися семінари при обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів. Для директорів масових шкіл, у яких працювали окремі класи робітничої молоді, проводилися одноденні семінари при районних та міських відділах народної освіти і в районних методкабінетах.

На удосконалення роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів був спрямований наказ Міністерства освіти «Про проведення при педагогічних інститутах одномісячних курсів з підвищення кваліфікації викладачів педагогічних училищ» (1970). Згідно з наказом, педагогічні курси організовувалися при педагогічних інститутах в Івано-Франківському, Київському імені М. Горького, Кам'янець-Подільському, Ворошиловградському, Одеському, Харківському, Черкаському. Такі курси були розраховані на те, щоб прийняти 730 осіб згідно до графіком (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Дані щодо курсів підвищення кваліфікації, організованих органами народної освіти Харківської області, за 1970–1971 рр. [954]

| <i>Назва курсу</i> | <i>Заплановано</i> | <i>Охоплено осіб</i> | <i>Осіб на кінець року</i> |
|-------------------------------|--------------------|----------------------|----------------------------|
| 1970 р. | | | |
| Підготовка кадрів | 315 | 294 | 1855 |
| Підвищення кваліфікації | | | |
| Курси підвищення кваліфікації | 9980 | 9989 | |
| 1971 р. | | | |
| Підготовка кадрів | 315 | 294 | |
| Підвищення кваліфікації | | | |
| Курси підвищення кваліфікації | 9980 | 9989 | |

Після закінчення вчителі складали залік і отримували посвідчення, водночас вони мали всі умови для підвищення свого професійного рівня. Згідно з цим наказом, викладачам виплачувалася зарплата; тим, у кого вона була менша, ніж 140 крб, надавали стипендію, також забезпечували житлом і оплачували вартість проїзду. На курси посилали, за відрядженням, викладачів педучилищ, учителів середніх закладів освіти [954, с. 2].

Особливу увагу на курсах приділяли підвищенню науково-теоретичного рівня вчителів, ознайомленню їх з найновішими досягненнями науки, техніки й культури, а також найбільш ефективними

методами навчально-вихованої роботи. Із метою підготовки вчителів до використання нових програм на курсах проводили відповідні лекції, доповіді, консультації, практикуми, екскурсії, а також знайомили педагогів з новітньою педагогічною літературою. До роботи на курсах залучали кращих викладачів педагогічних ВНЗ, а також досвідчених учителів шкіл.

У 1975 р. підвищувати кваліфікацію вчителів мали змогу у 186 інститутах удосконалення вчителів, також із цією метою було створено 4,5 тис. методичних кабінетів [726].

Отже, на досліджуваному етапі відбулися глибокі якісні зміни в системі професійної підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Запроваджені заходи, спрямовані на розвиток професійного статусу вчителів позитивно позначились на результативності роботи школи.

Аналіз архівних даних [1002; 713] свідчить, що основними питаннями в роботі з керівними і вчительськими кадрами було ознайомлення їх з найновішими досягненнями сучасної науки, техніки, і культури, оволодіння найбільш ефективними методами навчання і виховання та надання практичної допомоги у підвищенні науково-методичного рівня педагогічного процесу власним прикладом або на кращому досвіді, а також в організації та реалізації політехнічного навчання та комуністичного виховання. Таким завданням підпорядковувалась як методична робота в школі, так і робота з педкадрами обласного Інституту вдосконалення вчителів у вигляді курсів, семінарів, педагогічних читань, науково-практичних конференцій, очно-заочного навчання, університетів знань з основ наук тощо.

У 1965/66 н. р., згідно з інформацією про роботу Харківського облвн та інституту вдосконалення вчителів, на базі Харківського університету було організовано роботу теоретичних семінарів. Протягом року в Інституті вдосконалення вчителів працювали семінари розмовних мов, заняття в межах яких проводили кращі викладачі Харківського університету. На базі педагогічного училища проводилась робота з учителями початкових класів [1005, с. 180–181].

Для підвищення теоретичного рівня вчителів суспільствознавства було в Харкові організовано спеціальний факультет учителів суспільствознавства при Університеті марксизму-ленінізму, де навчалось

350 вчителів. За перше півріччя 1965/66 н. р. семінарськими заняттями з питань поліпшення викладання основ наук було охоплено 3699 учителів-предметників [1005, с. 182]. Для допомоги в роботі вчителям при інституті удосконалення вчителів організовано роботу постійних семінарів з виготовлення наочності, періодично проводилась робота з ознайомлення вчителів з методикою виготовлення та використання наочних засобів, проводились відкриті уроки кращих учителів області.

Аналіз доповіді Іванова на зібранні Харківського обласного активу з народної освіти (1968 р.), можна дійти висновку, що з педагогічними кадрами проводилась така робота: науково-практичні конференції, зустрічі з професорсько-викладацьким складом харківських ВНЗ, з ветеранами партії, учасниками революційних подій у місті й області, з передовиками виробництва.

Водночас аналіз архівних матеріалів [959; 960] дає підстави свідчити, що разом з позитивними тенденціями робота з педагогічними кадрами мала й певні недоліки. Зокрема, не вдалося охопити обов'язковою курсовою перепідготовкою всіх учителів, директорів і заступників директорів шкіл з навчально-виховної роботи. Робота з керівниками предметних методичних об'єднань була недостатньо відлагодженою, міський відділ народної освіти не контролював їх діяльність. Не всі районні методичні кабінети міста відправляли представників на інструктаж в рамках семінарів при обласному Інституті удосконалення вчителів. За фактами, отриманими по Харківській області, встановлено, що в 1974 р. в обласному семінарі керівників районних методоб'єднань учителів російської мови брали участь лише чотири представники, з української мови та літератури – лише два представники, один з яких не мав відношення до української мови та літератури [959, с. 2–3]. Негативно була оцінена робота створеного при обласному Інституті удосконалення вчителів університету наукових знань. Не було списків слухачів університету, оскільки їх не склали районні відділи. На заняття з фізики у 1974 р. з'явилося 18 вчителів фізики, на семінари з української мови – 16 вчителів [954, с. 6].

Розглянемо, як на досліджуваному етапі змінювався *авторитет учителя, престижність вчительської професії*. Про авторитет

учителя дбали партійні органи, Верховна Рада СРСР, органи влади УРСР.

Так, аналіз матеріалів 6-ї сесії Верховної Ради СРСР, на якій було затверджено основи законодавства СРСР та союзних республік у сфері народної освіти (липень 1973 р.), було зазначено, що професійні права, честь і гідність учителя та інших педагогічних працівників охороняється законом. Виконавчі комітети місцевих Рад депутатів трудящих, органи та заклади народної освіти, міністерства та відомства зобов'язані забезпечувати педагогічним та іншим працівникам народної освіти необхідні умови для праці, проявляти турботу про підтримку їхнього авторитету [642, с. 13].

Неодноразово директор однієї з кращих шкіл Харкова, П. Масленніков, зазначав, що професію вчителя слід широко пропагувати, а авторитет педагогів усіляко підтримувати [1007, с. 22]. Педагог акцентував увагу на необхідності ширше висвітлювати позитивний досвід у роботі шкіл, припиненні загострювати увагу на окремих несуттєвих недоліках. П. Масленніков вважав неприпустимим «випускати на екрани фільмів зі стандартними, як правило, негативними образами вчителів і вихователів, загальнодоступна преса мала б не лише фіксувати окремі недоліки у роботі шкіл, а більше розміщувати матеріалів про позитивний досвід» [1007, с. 22]. Учитель має отримати позитивну оцінку, а на позитивних прикладах слід прищеплювати повагу широкої громадськості до педагогічної праці [1007, с. 23].

На досліджуваному етапі продовжили свою роботу товариства «Знання». Участь учителів у роботі товариств сприяло підвищенню рівня їх професіоналізму, забезпечувало поєднання педагогічної науки у школі та у ВНЗ.

У межах пропаганди серед населення, зокрема батьків, педагогічних знань планувалося організувати при усіх середніх та восьмирічних школах *батьківські університети* та *лекторії для батьків* з питань навчання та виховання [1002, с. 201–202]. Заняття проводилися двічі на місяць у вигляді лекцій для батьків, які читались учителями [1004, с. 292]. Проводились також вечори запитань та відповідей на педагогічні теми. Усього для батьків у середині 60-х років ХХ ст. було організовано 118 університетів і 711 лекторіїв [1005, с. 15]. Участь

у таких заходах сприяло, з одного боку вдосконаленню професійного рівня вчителів, з іншого – підвищувало авторитет педагогів серед батьків.

Сталому розвитку професійного статусу вчителя на досліджуваному етапі сприяло поширення науково-методичних і науково-популярних періодичних видань всесоюзного, республіканського і регіонального рівнів, зокрема:

- видання вищих навчальних закладів: Вісник Київського університету (1977–1982), Вісник Львівського університету (1977–1979), Вісник Київського університету (1977–1986);

- науково-теоретичні і науково-методичні збірники: «Нові дослідження в педагогічних науках» (1967–1991); «Питання внутрішкільного правління» (1975–1980); «Педагогіка і народна освіта в СРСР (з 1972 р.), республіканська науково-методична збірка «Педагогіка» (1967–1986), Педагогіка і методика початкової освіти. Республіканська науково-методична збірка (з 1967 р.);

- видання, присвячені питанням організації процесу виховання і навчання, проблемам освіти: «Виховання школярів» (1966–2005), «Педагогіка і народна освіта в СРСР» (з 1972 р.); «Навчання у вищій та середній спеціальній школі» (з 1974 р.); «Навчання, виховання і розвиток молодшого школяра» (з 1976 р.); «Радянська освіта», «Радянська школа», «Початкова школа» (1969–1991), Новини літератури з педагогічних наук і народної освіти (з 1976 р.); «Зміст, форми і методи навчання у вищій та середній спеціальній школі» (196–1989), «Супутник класного керівника: посібник для вчителів» (1981–1988).

Зазначимо, що у цей період педагогічна преса була більш різноманітною і видаватися великими накладками, вивчала більш різноманітні проблеми порівняно з попереднім етапом [233]. Це позитивно вплинуло на розвиток професійного статусу вчителів. Однак, педагогічна преса висвітлювала в основному проблеми школи, освіти, мала партійний характер, натомість національно-культурним особливостям було присвячено мало праць, така тенденція зберігалася до кінця 80-х років XX ст.

Отже, на досліджуваному етапі помітно зросла кількість педагогічної преси. Залишилися популярними такі видання, як: «Народное образование», «Начальная школа», «Естетвознание в школе»;

«Славяне», «Вісник вищої школи», «Культпросвет-робота», «Вісник Академії наук», «Советская педагогика».

Аналіз вищевказаних видань засвідчив, що вчителі цікавились такими проблемами, як: поліпшення якості навчання; підвищення кваліфікації вчителів; зв'язок науки і техніки, самовиховання. Приділялась увага науковому життю у республіках СРСР, висвітлювались події наукового життя, аналізувались актуальні педагогічні питання, публікувались доповіді, з якими виступали вчені, та висвітлювались короткі огляди проведених заходів. Отже, викладачі мали змогу ознайомлюватись з останніми новинами в науці, знали, хто з науковців яку проблему досліджує. Значна увага приділялась педагогічній практиці [233]. З'ясовано, що особливостями публікацій цього періоду були їх оптимістичний характер.

Засоби масової інформації активно впливали на виховний процес, виконуючи роль вихователя молодого покоління, популяризували педагогічні знання серед населення, брали участь у формуванні образу вчителів через пресу, теле- та радіопередачі тощо [194, с. 114].

Педагогічні журнали [12; 86; 138; 274; 286; 379; 448] окремі матеріали присвячували звітам про сесії Інституту національних шкіл, висвітлювалась кожна доповідь науковця. На досліджуваному етапі в педагогічній пресі з'являються статті, присвячені формуванню моралі. Активно розвивається такий напрям, як *педагогічна етика* [386; 770; 771].

Газети та журнали розміщували нормативні документи (укази, директиви), які стосувалися діяльності вчителів, із таких питань: соціальний захист, фінансове забезпечення вчителів (поліпшення житлово-комунальних умов, матеріальне забезпечення, льготний відпочинок).

Престижності вчительської професії, авторитету вчителя значною мірою сприяли телебачення і кіномистецтво, які створювали привабливий образ учителя. На телебаченні виходили такі програми, як: «Екран учителю», зустрічі з педагогами-новаторами тощо.

На екрани вийшла значна кількість фільмів, де було представлено позитивні образи вчителів: «Республіка ШКІД» (1966), «Доживемо до понеділка» (1968), «Скарби палаючих скель» (1969), «Дивак з 5-Б» (1972), «Де це бачено, де це чувано?» (1973), «Чесне чарівне» (1975), «Ключ без права передачі» (1976), «Три веселих зміни» (1977),

«Сніданок на траві» (1979), «По секрету всьому світу» (1976), «Щоденник, лист і першокласниця» (1984), «Літні враження про планету Z» (1986) та багато інших.

Образ учителя підпорядковувався загальному напрямку політики партії, ідеології держави – учитель був відповідальний, справедливий, винахідливий, він був професіонал, обраним для здійснення благородної місії – виховання громадянина комуністичного суспільства. Створення такого образу вчителя було спрямоване на підняття престижності професії вчителя, ролі та значення цієї професії для суспільства. Держава декларувала особливий статус професії вчителя і всіляко підтримувала таку політику.

Серед публікацій різних педагогічних видань одне із чільних місць посідає образ вчителя-професіонала, у цьому контексті піднімалися такі питання: престижність професії, роль та значенні вчителя, система вимог до вчителя, його професіоналізм та особистісні якості. Отже, через пресу, телебачення в цей період висвітлювалась особлива позитивна роль учителя в суспільстві, що утверджувало його статус, авторитет та престиж цієї професії.

Держава дбала і про підвищення *матеріального забезпечення вчителів, покращення умов для роботи, житлових умов*, які протягом досліджуваного етапу постійно покращувались.

Про увагу держави до професії вчителя свідчать і нормативні документи цього часу. У Постанові «Про заходи подальшого удосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.) ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР наголошувалася необхідність створення належних умов для діяльності вчителів: систематичного підвищення їхньої кваліфікації, безумовного виконання законів про охорону праці, надання привілеїв для працівників освіти. ЦК КПРС та уряд зобов'язали партійні радянські, комсомольські, профспілкові організації постійно дбати про авторитет учителя, якомога ефективніше використовувати їхню працю для навчання та виховання молоді [286, с. 17–18]. У прийнятій Постанові також підкреслювалася заборона відволікати вчителів та директорів шкіл від виконання їхніх прямих обов'язків.

8 вересня 1970 р. був прийнятий «Устав середньої загальноосвітньої школи», в якому зазначалося, що провідна роль у школі належить

учителеві, який виконує почесну загальнодержавну місію освіти та комуністичного виховання молодого покоління.

Згідно з директивами XXIV з'їзду КПРС щодо 9-го п'ятирічного плану, з 1 вересня 1972 р., відповідно до Постанови ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР і ВЦСПС, заробітна плата вчителів була підвищена на 21 % [641, с. 13].

19 липня 1973 р. був ухвалений Закон СРСР «Про затвердження Основ законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту» № 4536-VIII [847]. У ст. 60 «Права та обов'язки педагогічних працівників» зазначалося, що професійні права та обов'язки педагогічних працівників визначаються цими Основами, іншими актами законодавства Союзу РСР і союзних республік, положеннями про відповідні навчально-виховні заклади, статутами, правилами внутрішнього (внутрішнього трудового) розпорядку, іншими положеннями і правилами, що діють у зазначених закладах. Професійні права, честь і гідність учителів та інших педагогічних працівників охороняються законом. Державні органи, профспілкові, комсомольські та інші громадські організації, трудові колективи, засоби масової інформації, а також громадяни надають всебічне сприяння підвищенню ролі, авторитету і престижу вчителів та інших педагогічних працівників [958]. Згідно зі ст. 61, працівникам народної освіти надаються такі пільги та переваги: подовжені відпустки, оплачувані за рахунок держави, безкоштовна житлова площа з опаленням і освітленням у сільській місцевості, робітничих селищах (селищах міського типу), переваги в отриманні житлової площі, пенсійне забезпечення та ін.

Додатковій оплаті підлягали такі види діяльності вчителів: класне керівництво, перевірка зошитів, завідування навчальним кабінетом, проведення позакласних гурткових занять. Підвищену заробітну плату мали вчителі, які отримали звання «Заслужений вчитель школи» та вчені звання. Тарифна ставка зарплати вчителя за місяць виплачувалася з розрахунку 24 робочих годин на тиждень у молодших класах та 18 годин для вчителів середньої та старшої школи [642, с. 13]. Учителі мали право на відпустку, яка тривала довше (48 робочих днів), ніж в інших галузях. Учителі користувались пільгами при виході на пенсію. У сільській

місцевості їм надавалося право на безкоштовне отримання квартир, опалення, світла.

Особливу увагу держава приділяла вчителям у сільській місцевості, яких уважали «особливим загоном радянської інтелігенції» [286, с. 16]. Сільські вчителі мали додаткові пільги та обов'язки. Міністерство сільського господарства передбачало забезпечення учителів у сільській місцевості продуктами за державними роздрібними цінами.

Згідно з даними архівних матеріалів Харківської області [1002], у більшості населених пунктів було створено відповідні умови для життя і праці вчителів. У 1966 р. в області було побудовано 117 нових квартир для вчителів, 289 квартир надано вчителям у будинках місцевих рад депутатів трудящих і відомств, 137 учителів за сприяння місцевих рад побудували власні будинки. Усього за рік 543 учительські сім'ї отримали нове житло. У Зміївському районі м. Харкова за рік побудовано 20 квартир для вчителів сільських шкіл, 12 учительським сім'ям були надані квартири у будинках місцевих рад, допомогу в побудові житла отримали 10 учителів [1002, с. 185]. У 1967/68 н.р. в Лозівському районі Харківської області більшість учителів були забезпечені квартирами і мали нормальні умови для життя та праці.

Створення нормальних житлових умов позитивно вплинуло на стабілізацію кадрового забезпечення шкіл.

У ст. 62 Закону «Про затвердження Основ законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту», яка мала назву «Забезпечення умов для виконання педагогічними та іншими працівниками народної освіти професійних обов'язків», зазначалося, що Ради Міністрів союзних і автономних республік, виконавчі комітети місцевих Рад народних депутатів, органи та установи народної освіти, міністерства, державні комітети і відомства забезпечують створення педагогічним та іншим працівникам народної освіти необхідних умов для успішної роботи і систематичного підвищення кваліфікації, надання встановлених законом пільг і переваг; вживають заходів із закріплення педагогічних кадрів; виявляють постійну турботу про правильне використання їхньої праці та робочого часу, не допускаючи відволікання цих осіб від виконання прямих обов'язків, про поліпшення умов праці

та побуту, медичного забезпечення, санаторно-курортного лікування та відпочинку.

Міністерство охорони здоров'я, профспілкові комітети стежили за поліпшенням медичного та санітарно-курортного обслуговування. Згідно з наказами Міністерства охорони здоров'я СРСР, існували пільги для сільських учителів.

Про вдосконалення системи заохочення вчителів до підвищення якості своєї роботи, професійного рівня свідчать урядові документи, прийняті на досліджуваному етапі: Указ Президії Верховної Ради УРСР «Про заснування нагрудного знаку для осіб, яким присвоюються почесні звання Української РСР» (1967 р.); Указ Президії Верховної Ради УРСР «Про почесні звання Української РСР» (1969 р.); Указ Президії Верховної Ради УРСР «Про затвердження Положення про почесну грамоту і Грамоту Президії Верховної Ради Української РСР та заснування нагрудних знаків до них» (1969 р.).

Згідно з указом Президії Верховної Ради УРСР «Про внесення змін у систему почесних звань Української РСР» (1988 р.), було запроваджено низку почесних звань Української РСР: «Заслужений працівник народної освіти Української РСР», «Заслужений діяч науки і техніки Української РСР», «Заслужений працівник фізичної культури і спорту Української РСР».

Водночас самий указ скасовував такі почесні звання: «Заслужений працівник вищої школи Української РСР», «Заслужений працівник професійно-технічної освіти Української РСР», «Заслужений наставник молоді Української РСР», «Заслужений діяч науки Української РСР», «Заслужений працівник фізичної культури Української РСР». Відповідно до звань додавались державні нагороди Української РСР – «Заслужений працівник народної освіти Української РСР», «Заслужений діяч науки і техніки Української РСР», «Заслужений працівник культури Української РСР», «Заслужений працівник фізичної культури і спорту».

Особи, яких представляли до присвоєння почесного звання «Заслужений учитель Української РСР», «Заслужений працівник народної освіти Української РСР», «Заслужений працівник культури Української РСР», «Заслужений працівник фізичної культури і спорту

Української РСР», повинні були мати вищу або середню спеціальну освіту» [608] **(табл. 4.3)**.

Учителям присвоювались почесні звання «Заслужений вчитель школи республіки» за видатні успіхи у сфері виховання. Кращих працівників органів народної освіти нагороджували медаллю Н.К. Крупської, нагрудним знаком «Відмінник освіти СРСР».

Значна кількість працівників народної освіти були нагороджені такими відзнаками: «Герой Соціалістичної Праці» (46 осіб), орденами і медалями Радянського Союзу (198 000 осіб станом на 1966 р., в УССР – близько 20 000 учителів) [286, с. 18]. Особливо активно нагороджували вчителів перед скликання учительських з'їздів [818, с. 13].

У період роботи з'їзду (1966 р.) 70 учителям було присвоєно звання «Герой Соціалістичної Праці», у Харкові це звання присвоїли директору середньої школи № 126 Н. Самойлик. 60 українських учителів отримали почесне звання «Заслужений учитель школи УРСР», троє з них були представниками Харківської області. 52 працівники народної освіти республіки були нагороджені Почесною грамотою і Грамотою Президії Верховної Ради УРСР [818, с. 14].

Згідно з Указом Президії Верховної Ради СРСР «Про нагородження орденами і медалями СРСР працівників народної освіти Міністерства освіти СРСР» (1971), «Орденом Леніна» були нагороджені: Е. Колесник, учитель Шелестівської середньої школи Краснокутського району; Т. Константинова, директор с/ш № 1 імені В. Леніна, м. Харків; А. Остапенко, учитель СШ № 126, м. Харків, а також одну вчительку сільської школи, 1 міської та 1 директора школи. «Орденом Жовтневої Революції» були нагороджені вісім осіб, із них чотири директори школи, троє – із сільських шкіл та один – із міської; два вчителі сільської школи, один організатор виховної роботи сільської школи. Орденом «Трудового Червоного Прапора» були нагороджені 39 учителів, із них сім директорів сільських шкіл та два директори міських, серед учителів – 20 викладачів із сільської місцевості та дев'ять з міста. Майже всі нагороджені вчителі – працівники середніх шкіл [951, с. 2–13].

Медаллю «За трудову доблесть» були нагороджені 23 вчителі, серед них два директори сільських шкіл, 15 учителів, з них 12 – із сільської місцевості та п'ятеро вчителів міських шкіл (1971 р.) [951, с. 2–13].

Медаллю «За трудову відзнаку» отримали 33 вчителі, з них жодного директора школи, 29 вчителів шкіл, з яких 20 – із сільської місцевості та 9 – із міста [951, с. 2–13].

Аналізуючи подання [952, с. 7–22] про присвоєння вчителям звань «Заслужений вчитель УРСР», зазначимо, що звання удостоювались за уміле керівництво педагогічним колективом, за зміцнення начальної-матеріальної бази школи, за обізнаність у предметі, застосування знань та досвіду у практичній діяльності, за ініціативність, якісне проведення уроків, використання допоміжної літератури, бездоганну працю, згуртування учнівського колективу, створення кабінету технічних засобів навчання, проведення уроків на високому ідейному рівні, успішна участь учнів в олімпіадах [952].

У 1970 р. звання «Відмінник освіти СРСР» було надано А. Приходченко, завідувачу Дергачівського районного відділу народної освіти, та Н. Успенській, учителю російської мови за досягнуті успіхи в навчанні та комуністичному вихованні майбутнього покоління [565].

Згідно архівних документів [952, с. 1–6] про присвоєння працівникам освіти Харківської області звання «Заслужений учитель УРСР» за 1970 р. медаллю імені А.С. Макаренка були нагороджені 35 учителів [660, с. 1–6]. Серед нагороджених – 26 директорів шкіл, четверо завучів, два інспектори шкіл, усі інші – учителі [952]; за 1973 р. [661], всього вказаного звання були удостоєні 109 осіб, з них 9 з міста, 29 з села, 60 пенсіонерів (не зазначено з міста чи села), 11 директорів шкіл, 3 завуча школи та 16 учителів. Більшість з них із села [953, с. 1–7].

Медаль А. Макаренка отримали у 1970 р. І. Питікова, директор середньої школи № 24 м. Харкова, та А. Черпаха, учитель 1–4-х класів Зміївської середньої школи № 2. Це стало винагородою за знання предмета, вміння передавати знання, за організаторські здібності І. Питкова як директора, під керівництвом якого школа № 24 стала однією з найкращих шкіл Орджонікідзевського району м. Харкова, за застосування нових методів навчання, посилення індивідуальної роботи з учнями під час уроку, за чуйне ставлення до педагогічно занедбаних дітей, увагу до естетичного виховання учнів, створення кабінету профорієнтації, музею В.І. Леніна та Бойової Слави [837, с. 21–23]. А. Черпаху вирізняли міцні знання з предмета, він займався

самоосвітою, керував шкільним і кущовим методичним об'єднанням учителів 1–2-х класів [952, с. 24–27].

У 1973 р. медаллю А. Макаренка були нагороджені: А. М. Бабаніна, учитель математики с/ш № 46; О. Л. Білуха, учитель історії Красноградської середньої школи № 3; К. Г. Горбатько, завідувач Золочіського райвно; Н. І. Мовчан, учитель української мови та літератури Новочернечинської восьмирічної школи; К. О. Рузаєва, директор СШ № 51 Дзержинського району. Більш детальні дані наведені в додатках В(В12-В15).

Популяризації та підняттю авторитету вчителя сприяли увага преси до нагородження вчителів урядовими відзнаками, статті та привітання з нагоди Дня вчителя, статті-вітання, приурочені вчителям-ювілярам з їхніми фотографіями, публікування списків учителів, яким було присвоєно почесне звання «Заслужений учитель школи УРСР», висвітлення різних подій з освітянського життя.

Вагомим чинником, який значною мірою вплинув на розвиток професійного статусу вчителя, стало запровадження в 1975 р. *атестації вчителів*, яка регламентувалась «Положенням про атестацію вчителів загальноосвітніх шкіл», розробленим та затвердженим Міністерством освіти СРСР. Мета атестації передбачала зростання ідейно-теоретичного рівня, професійної кваліфікації, педагогічної майстерності та творчої ініціативи педагогічних кадрів. Об'єктами вимірювання, яке проводилися адміністрацією школи, були результати процесу праці та особистість працівника, що атестується. Ще одним показником професійності, який впливав на статус вчителя, стало запровадження у 1975 р. професійних звань старшого вчителя та вчителя-методиста, що присвоювалися кращим учителям. З 1985 року для атестації були додатково введені такі об'єкти вимірювання: науково-практична підготовка вчителя, володіння методикою викладання, вміння пропагувати передовий педагогічний досвід. Проходження атестації для вчителів було обов'язковим один раз на п'ять років; її результатом було присвоєння професійного звання «старший учитель», «учитель-методист».

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Вивчення джерельної бази дослідження дало можливість простежити особливості розвитку професійного статусу вчителя в системі освіти України в пізньорадянський період (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) і дійти таких висновків.

Установлено, що починаючи з другої половини 60-х рр. ХХ ст. державна освітня політика була зорієнтована на підвищення якості шкільної освіти, де головний акцент ставився на провідній ролі вчителя, підвищенні його професіоналізму й піднесенні вчительського авторитету.

Розвитку професійного статусу вчителів на дослідженому етапі сприяло прийняття таких нормативних документів, як: Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966 р.); Постанова ЦК КПУ «Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР» (1968 р.); «Положенням про методичну роботу з учителями загальноосвітніх шкіл УРСР» (1971 р.); Про перепідготовку педкадрів у зв'язку з переходом шкіл на новий навчальний план і програми» (1967 р.); «Про проведення при педагогічних інститутах одномісячних курсів з підвищення кваліфікації викладачів педагогічних училищ» (1970 р.), «Про підвищення кваліфікації вчителів шкіл робітничої молоді у зв'язку з переходом на нові навчальні плани і програми» (1970 р.); «Положенням про атестацію вчителів загальноосвітніх шкіл» (1975 р.).

У прийнятих документах наголошувалося на необхідності створення належних умов для діяльності вчителів, систематичного підвищення їхньої кваліфікації, безумовного виконання законів про охорону праці, надання привілеїв для працівників освіти, удосконалення системи післядипломної освіти, яка спрямовувалася на підвищення науково-теоретичного рівня та методичної кваліфікації учителів, на їхню підготовку до роботи за новими навчальними планами й програмами, на піднесення в районах і школах методичної роботи, вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду. У «Статуті середньої загальноосвітньої школи» (1970 р.) зазначалося, що провідна роль у школі належить учителеві, який виконує почесну

загальнодержавну місію навчання та комуністичного виховання молодого покоління.

Установлено, що вказаний етап характеризувався появою численних досліджень, статей у журналах і газетах, присвячених проблемі професіоналізму вчителя, його авторитету (В. Сухомлинський, О. Целікова, О. Щербаков та багато інших). У наукових працях цього часу (М. Болдирев, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші) було обґрунтовано теоретичні засади методичної роботи школи та практичної діяльності системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (В. Бондар, Г. Єльнікова, В. Олійник, В. Пуцов), визначено основні риси вчителя-професіонала: ідеологічна спрямованість, дисциплінованість, освіченість, ерудиція, моральність, гуманне ставлення до учнів.

Установлено, що для підвищення професійного рівня вчителів створювалися методичні об'єднання, які працювали над такими питаннями, як розгляд нових програм, підвищення якості знань, запровадження кабінетної системи, ефективність навчання, самоосвіта тощо. Також створювалися методкабінети. Значна увага приділялася перекваліфікації та підвищенню кваліфікації вчителів, відвіданню вчителями семінарів і курсів. Окремим напрямом була робота адміністрації шкіл із молодими вчителями.

З'ясовано, що на досліджуваному етапі особливу увагу приділяли школам передового досвіду, робота яких передбачала відвідання уроків, обмін думками з приводу методик викладання й актуальних питань виховання та навчання, обговорення статей у журналах тощо.

Основними питаннями в роботі з керівними й вчительськими кадрами були такі: ознайомлення педагогів з новітніми досягненнями сучасної науки, техніки та культури, забезпечення оволодіння вчителями найбільш ефективними методами навчання й виховання; надання практичної допомоги в підвищенні науково-методичного рівня педагогічного процесу власним прикладом або на найкращому досвіді, а також в організації та реалізації політехнічного навчання та комуністичного виховання. Вирішенню зазначених проблем підпорядковувалась уся методична робота, робота з педкадрами обласних інститутів удосконалення вчителів у вигляді курсів, семінарів,

педагогічних читань, науково-практичних конференцій, очно-заочного навчання, університетів знань з основ наук тощо.

Установлено, що на досліджуваному етапі також поглиблюється співпраця відділів народної освіти та педагогічних ВНЗ і наукових установ; багато уваги приділялося розвитку педагогічної майстерності вчителів, що ознаменувалося введенням у всіх вишах країни відповідного курсу.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що на етапі, який вивчається, особлива увага приділялася підвищенню кваліфікації кадрів для освітньої сфери, для чого організовувалися педагогічні курси при педагогічних інститутах, завданнями яких було: підвищення науково-теоретичного рівня вчителів, ознайомлення їх із найновішими досягненнями науки, техніки й культури, а також найбільш ефективними методами навчально-виховної роботи.

Установлено, що вагомим чинником, який значною мірою вплинув на розвиток професійного статусу вчителя, стало запровадження в 1975 р. атестації вчителів, метою якої було зростання ідейно-теоретичного рівня, професійної кваліфікації, педагогічної майстерності та творчої ініціативи педагогічних кадрів. Результатом атестації було присвоєння професійного звання «старший учитель», «учитель-методист».

З'ясовано, що на зазначеному етапі держава дбала про захист прав, честі й гідності вчителя, підвищення його авторитету, що офіційно було закріплено в основах законодавства СРСР та союзних республік у сфері народної освіти (1973 р.). Виконавчі комітети місцевих рад депутатів трудящих, органи та заклади народної освіти, міністерства та відомства зобов'язувалися забезпечувати педагогічним та іншим працівникам народної освіти необхідні умови для праці, проявляти турботу про підтримку їхнього авторитету.

Сталому розвитку професійного статусу вчителя на досліджуваному етапі сприяло поширення науково-методичних і науково-популярних періодичних видань всесоюзного, республіканського і регіонального рівнів. Престижності вчительської професії, авторитету вчителя значною мірою сприяли ЗМІ, телебачення і кіномистецтво, які створювали привабливий образ учителя.

Про досягнення високого професійного статусу вчителів свідчить значна кількість нагород, які вони отримали в зазначений період.

Отже, професійний статус учителя на зазначеному етапі характеризувався сталим підвищенням рівня професійної майстерності, науково-педагогічної підготовки, ідейності, свідомості, педагогічної майстерності, ціннісним ставленням учителя до праці. Водночас простежувалися й негативні тенденції, що полягали в надмірній заідеологізованості системи вищої педагогічної освіти, виникненні такого явища, як «процентоманія».

| | |
|-----------------|---|
| РОЗДІЛ 5 | «РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВІДРОДЖЕННЯ І РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1992 р. – ПОЧАТОК ХХІ ст.)» |
|-----------------|---|

Після розпаду СРСР в Україні були проголошені принципи демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, його варіативність і альтернативність, національний характер. Становлення Української держави та системи освіти як невід'ємної її частини супроводжувалося ухваленням низки законів, які були покликані сприяти розвитку освіти.

Із проголошенням Україною незалежності розпочато розроблення нової нормативно-правової бази середньої й вищої освіти в контексті її демократизації, гуманізації, орієнтації на дотримання громадянських прав і свобод людини: Закон України «Про освіту» (1991 р.) прийнято Концепцію середньої загальноосвітньої школи України (1991 р.).

Серед пріоритетних напрямів реформування освіти було проголошено створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями;

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») основними шляхами реформування освіти визначено: забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу; підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня; радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами.

Серед загальноосвітніх навчально-виховних закладів вагоме місце відводиться школам нового типу (гімназіям, ліцеям, спеціальним закладам

для обдарованих дітей, школам (класам) із поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховним комплексам, недільним, приватним школам тощо), загальноосвітнім школам-інтернатам, зорієнтованим на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей.

У розділі «Професійна освіта» зазначалось, що вона спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, морально і фізично здорового національного виробничого потенціалу, якому відводиться важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки. В окреслених програмою напрямках реформування професійної освіти позитивним для розвитку професійного статусу вчителя є положення про необхідність запровадження ефективної системи професійної інформації та орієнтації, професійного відбору молоді для здобуття робітничих професій.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») чільне місце займає розділ, присвячений педагогічним працівникам, в якому зазначено, що вони мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві.

Серед пріоритетних напрямів кадрової політики було сформульовано такі, як: задоволення потреб освітньої сфери у педагогічних та науково-педагогічних працівниках; створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їхнього високого соціального статусу.

У програмі було окреслено основні шляхи роботи з педагогічними кадрами, а саме: створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства у педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію – формування цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам Української держави; глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки

педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі; залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства в освітню сферу; піднесення престижу педагогічної праці, створення педагогічним працівникам соціально-економічних умов, адекватних їх місцю і ролі в суспільстві; забезпечення безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня; розроблення та впровадження нової системи оцінки (атестації) рівня професійної діяльності педагогічних працівників [210].

Визначені шляхи реформування професійної освіти, на наш погляд, були спрямовані на сприяння підвищенню професійного статусу вчителя, серед них – розроблення відповідних кваліфікаційних характеристик і професіограм для різних груп професій на рівні досягнень науково-технічного прогресу; створення матеріально-технічної бази професійних навчально-виховних закладів, яка відповідала б науково обґрунтованим потребам навчально-виховного процесу та соціально-побутового забезпечення педагогічних працівників.

Отже, головним напрямом реформування освіти на досліджуваному етапі стала її демократизація, яка втілювалася у створенні нових типів шкіл: гімназій, ліцеїв, а також недержавних навчальних закладів. Було проголошено, що, згідно з визнаною освітньою парадигмою, зміст освіти повинен мати розвивальну, культуротворчу домінанту, націлену на виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання та вміння для творчого вирішення проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Освіта й виховання у ХХІ ст. повинні мати випереджальний характер, адже сучасна людина живе у високотехнологічному інформаційному суспільстві, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості та культури населення набувають вирішального значення для економічного й соціального добробуту країни.

Реформування системи освіти згідно нових викликів більшість працівників освіти зустріла з ентузіазмом, піднесенням.

Почали запроваджуватися заходи по реалізації її положень. Тож 90-ті рр. ХХ ст. ознаменувалися справжнім «інноваційним бумом» в освіті. Радикально настроєні освітяни закликали до якомога швидшого

реформування школи насамперед шляхом кардинальних нововведень. Проте система освіти молодій незалежній державі не була готова до сприйняття інновацій у великому обсязі: не були розроблені теоретико-методологічні засади інноваційних процесів і сформульовані нові концепції виховання та навчання; не були узгоджені зміст освіти в новій національній школі з новим соціальним замовленням тощо [592; 594].

Радикально настроєні освітяни закликали до як можна скорішого реформування школи насамперед через кардинальні нововведення. Разом з тим, у першій половині 90-х років система освіти молодій незалежній державі не була готовою для сприйняття інновацій у великому обсязі: не були розроблені теоретико-методологічні засади інноваційних процесів та сформульовані нові концепції виховання і навчання; необхідно було узгодити зміст освіти в новій національній школі з новим соціальним замовленням тощо. Крім того, нові завдання, які постали перед освітою молодій незалежній державі, доводилося вирішувати в умовах вкрай важкої соціально-економічної ситуації, коли ще не було створено відповідних умов для виконання прийнятих законів і постанов у галузі освіти.

Це призвело до таких негативних явищ, як: утрата школою багатьох професійно підготовлених, здібних і досвідчених учителів через недостатнє фінансове забезпечення галузі; зниження мотивації до педагогічної праці та престижності професії і, відповідно, погіршення якості викладання навчальних предметів; невиправдані перевантаження вчителів (документація, численні конкурси, інші навантаження, не передбачені посадовими обов'язками тощо), загроза скорочення та реорганізації закладів вітчизняної методичної служби.

Проте в процесі реформування освіти в першій половині 90-х років, як відзначають учені (Ю. Алексєєв [7, 594] та ін.) виявилися низка негативних тенденцій.

Так, Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») автори готували під «ринкові умови», які зумовлюють потребу в нових підходах у освіті. Але цих умов тоді не було створено. Автори цієї програми, як слушно зазначає Ю. Алексєєв, «у недавньому минулому активні комуністи, які миттєво перейшли на позиції активних націонал-патріотів, забули думку непопулярного сьогодні у нас автора

К. Маркса (до речі, праці якого вивчають у багатьох престижних ВНЗ світу) про те, що повинні визріти суспільно-економічні передумови. Програма освіти не враховувала реалій перехідного періоду, як не враховувала і того позитивного досвіду, що вже мала Україна» [7, с. 26-27]. Це призвело до непослідовності, непродуманості реформаторських заходів – пошук розв'язання освітянських проблем пішов шляхом експерименту, який здебільшого не сприяв їх раціональному розв'язанню.

Іншою негативною тенденцією, на наш погляд, було те, що з реформуванням освіти в Україні почалася її «американізація», що за умов посилення комп'ютеризації всього навчального процесу зумовила і зниження гуманітарного рівня освіти [7, с. 27]. У вітчизняну школу комп'ютер через залишковий принцип фінансування освіти прийшов дуже пізно, але в цьому були й позитивні риси. Загальновизнано, що наші школярі знали набагато більше, ніж їх однолітки в США: не знаючи комп'ютерних ігор, вони проте знали вітчизняну і світову класику, мали ґрунтовну математичну підготовку тощо.

Ще однією з негативних тенденцій, яка була характерною для розвитку освітніх процесів в Україні в першій половині 90-х років – це «революційний радикалізм» значної кількості реформаторів від освіти, які (повторюючи помилки більшовиків у 20-ті роки, що прагнули все «до основания разрушить») закликали відмовитися від усього, що здобула радянська школа, заперечували актуальність для нової національної школи класичних педагогічних принципів, методів, технологій тощо [594]

Радикальні підходи до реформування освіти проявилися і в становленні шкіл нового типу. У ст. 29 Закону України «Про освіту» (1991 р.) було встановлено, що «для розвитку здібностей, талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань». Це положення Закону стимулювало створення закладів нового типу і вже у 1991/92 н. р. в Україні працювало 173 гімназії та 73 ліцеї, а на початок 1992/93 н. р. – 210 гімназій та 110 ліцеїв [594.].

Але слід зазначити, що створення гімназій і ліцеїв відбувалось за відсутністю нормативних документів, які б регулювали порядок створення таких навчальних закладів, визначали б їх статус, умови діяльності, порядок фінансування тощо, що привело до того, що у деяких регіонах відкривалися по декілька ліцеїв та гімназій.

У низці випадків створення навчальних закладів нового типу проводилося без виваженого аналізу навчально-технічної бази та кадрового складу, без належної підготовчої роботи і, як результат, фактично відбувалась тільки «зміна вивіски» загальноосвітніх шкіл. Досить часто рішенням місцевих органів державного управління відкривались школи-гімназії, школи-ліцеї або гімназичні та ліцейні класи.

Зазначені навчально-виховні заклади, класи відкривались у переважній більшості на базі досить сильних педагогічних колективів, спеціалізованих або профільних шкіл, що мали певну систему роботи, історичні традиції. Проте вони продовжували виконувати функції профільних, спеціалізованих шкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів або класів інтенсивного, випереджаючого навчання [594].

Отже, створення шкіл нового типу відбувалось без урахування необхідності змін у професійному статусі вчителів. Тільки в 1993 році було поставлене питання про необхідність розробки концепції навчально-виховних закладів нового типу, яка б врахувала специфіку їх роботи з обдарованими дітьми, впровадження нових інформаційних технологій навчання та педагогічних інновацій.

Академік І. Зязюн [296] у доповіді, проголошеній у день п'ятиріччя Інституту Педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, (2000 р.) на основі результатів соціологічних досліджень, різних статистичних даних звернув увагу про невтішний стан справ у всіх освітніх ланках, особливо у середній школі.

На початок 90-х років ХХІ ст. І. Зязюн серед чинників негативних явищ в освіті визначив такі чинники:

1. Соціальний фактор, тобто падіння престижу навчання і відсутність засобів, які б стримали це падіння, що за умов поглиблення економічної кризи набирає швидкості.

2. Відносно низький загальноосвітній рівень населення порівняно з потребами суспільства і з тим, якого досягли в розвинених країнах, на котрі ми орієнтуємося.

3. Зниження культурно-освітнього рівня населення, що в майбутньому може призвести до негативних наслідків у моралі, професійній кваліфікації працівників, до зниження результативності праці тощо.

Також І. Зязюн у своїй доповіді звернув увагу на погіршення умов організації і здійснення навчально-виховного процесу, що зумовлюється недостатнім фінансуванням освіти і, передусім, праці педагогічних працівників і обслуговуючого персоналу. У закладах освіти, що фінансуються з державного бюджету, заборгованість із заробітної плати з нарахуваннями на 27 листопада 1998 р. за 1996–1997 рр. і за 10 місяців 1998 р. становить понад 172 млн грн. Заборгованість зі стипендій – 81 млн грн. Місцевий бюджет заборгував освіті із зарплати 426,4 млн грн.

Зовсім не фінансувалося забезпечення матеріальної бази освітньої галузі. Скорочення будівництва нових навчальних закладів і неповне відновлення матеріально-технічної бази існуючих; нестача спортивних споруд, фізкультурних залів, басейнів; скорочення фонду шкільних і студентських бібліотек в умовах недостатньої і неякісної навчально-інформаційної бази; погіршення шкільного харчування; сповільнення процесу комп'ютеризації навчання

Фінансування освіти скорочувалося на тлі загального погіршення матеріального добробуту населення, обмеження можливостей промислових підприємств, які раніше суттєво допомагали освіті, особливо школі. Основними спонсорами школи стали батьки. Для більшості з них тодішня школа стала важким тягарем на вкрай збіднений сімейний бюджет. Це викликало суперечності в системі освіти між сім'єю і школою [296].

Також спостерігалася нестача педагогічних кадрів. На початок 2002/03 н. р. у школах не вистачало понад 8,4 тис. учителів, насамперед фахівців із іноземних мов, математики, інформатики, української мови та літератури, історії. Така ситуація змушувала залучати до педагогічної роботи вчителів-пенсіонерів, кількість яких у педагогічних колективах збільшилася на 6,3 %, та студентів старших курсів вищих педагогічних навчальних закладів. У 1998 р. в школах України працювали 14 375

пенсіонерів та 2254 особи без фахової освіти. Це дорівнює річному випуску вчителів вищими навчальними закладами за державним замовленням. Загальний обсяг держзамовлення у 1998 р. залишився на рівні 1997 р. і становив для денної форми навчання 14,2 тис. осіб, заочної – 3,9 тис. [296]. У м. Харкові на початок 2002/03 н. р. на 1,3 % зменшилася кількість учителів, але їхня завантаженість та середня наповнюваність класів залишилася без суттєвих змін і становила відповідно 11 учнів денних загальноосвітніх закладів на вчителя та 21 учень у класі.

Водночас на досліджуваному етапі спостерігається зниження соціального статусу вчителів. Так, гостро стояла проблема житла для освітян. Необхідний був ефективний механізм забезпечення житлом педагогічних і науково-педагогічних працівників. Не вирішувались питання щодо надання адресної грошової допомоги молодим спеціалістам, які укладали угоду про роботу в сільських школах.

Існувала проблема підготовки та працевлаштування молодих кадрів. Серед працюючих учителів кожен сьомий був пенсійного віку. 45 % педагогічних працівників мали стаж роботи понад 20 років. Випуск педагогічних працівників закладами освіти щороку становив 45 тис. осіб. Така пропозиція мала б перевищувати попит у 1,5 разу. Але на початку навчального року в багатьох школах виникала проблема заповнення вакансій, оскільки багато молодих спеціалістів йшли працювати в інші сфери діяльності.

Неефективно використовувалися можливості цільового прийому до педагогічних ВНЗ сільської молоді. Квоти їх прийому на початку XXI ст. становили лише 14 % держзамовлення, при загальному його обсязі 50 %. Саме у селах найгостріше відчувалася нестача вчителів. Необхідно було підвищувати престижність освітянської праці, шукати ефективні механізми залучення молодих людей в освітню галузь, створювати ефективну систему прогнозування та задоволення потреб суспільства у педагогічних та науково-педагогічних працівниках.

Усі вказані чинники призвели до зниження в суспільстві престижу професії вчителя, його соціального та професійного статусу. Передбачалось подальше зниження якісного рівня підготовки випускників шкіл, оскільки становище у школах не поліпшувалося. Це могло

вплинути на визначеність абітурієнтів вищої школи, а отже, і на якість вищої освіти. Як наслідок – різке зниження рівня загальної професійної освіти.

У зв'язку з низьким престижем професії її обирає не найталановитіша частина молоді, крім того, за даними досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, 40 % випускників педагогічних навчальних закладів не мали позитивної професійної мотивації

За умов одночасного існування державного і приватного шкільного сектору (останній в Україні становив усього 0,87 % – 180 шкіл; у багатьох країнах – 25-30 %) престиж учителів приватних шкіл виявився вищим. У таких школах, як правило, працювали вчителі з досить високим рівнем педагогічної майстерності, були кращі організація й умови праці, більша самостійність у здійсненні професійних обов'язків. Учителі приватних шкіл мали більш високу, порівняно з державними школами заробітну плату, отримували додаткові матеріальні винагороди. У приватних школах значно менша наповнюваність класів, вони мають значно кращу матеріально-технічну базу.

Водночас неупереджений аналіз дає підстави свідчити, що зазначені чинники впливали на рівень престижу вчителів приватних шкіл, шкіл нового типу, але це не підвищувало автоматично їхній професійний статус.

Найбільшою загрозою суспільству І. Зязюн назвав негативізм у загальноосвітній школі, зумовлений, передусім, неувагою держави до вчителя, байдужістю до його соціального статусу і соціального захисту. Він наголошував, що державою-лідером у світі буде та, яка створить найбільш ефективну систему шкіл, коледжів, ліцеїв, гімназій з метою максимального розвитку інтелектуального і морально-почуттєвого потенціалу своїх громадян [296].

У цей період до негативних факторів досліджуваного періоду було те, що, починаючи з 1991 р., прогресує загальний процес зубожіння населення країни; безробіття, рівень якого становить 20,4–18,6 %, практично однаково охопило професійні верстви суспільства [397], різко зменшується кількість новонароджених, закриваються, об'єднуються, перепрофілюються дошкільні установи; не виправдав сподівань перехід шкіл на навчання з 6-річного віку, а в сільській місцевості він

фактично припинився; зменшилась кількість класів, скоротилася чисельність учителів [296].

Зазначені факти знайшли відбиття і в послання Президента України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2001 році» (від 31.05.2002 р.), у якому вказувалось на подальше зниження якісного рівня підготовки випускників шкіл, оскільки становище у школах не поліпшується.

У школі спостерігалися негативні прояви у взаєминах учителів з учнями. Репетиторство вчителів, різні «добровільні внески» на потреби школи перетворювали освіту на платну. Слід було здійснити всебічний аналіз системи надання навчальними закладами платних послуг, привести її до норм чинного законодавства, забезпечивши контроль за якістю платних послуг та їх прозорістю.

Обсяги роботи гуртків скорочувалися так само, як і мережа позашкільних закладів. У результаті свій вільний час багато дітей проводили на вулиці, яка пропонувала їм не кращі моделі поведінки. У 2004 р. неповнолітніми було скоєно понад 30 тис. злочинів. За рахунок дітей молодшало «соціальне дно». Усе гострішою ставала проблема профілактики наркоманії й алкоголізму в школах [611].

За таких умов держава намагалася змінити ситуацію на краще: 1995 р. було прийнято Постанову «Про стан освіти в Україні», у якій рекомендувалося вжити додаткових заходів, спрямованих на поліпшення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах та вищих педагогічних навчальних закладах.

У низці нових стратегічних документів, прийнятих на початку XXI ст. (Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті» (2002 р.), Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (2002 р.)), було наголошено на важливості високого рівня професійного розвитку вчителів незалежної держави. Школа та післядипломна освіта в Україні у зв'язку зі змінами керувалися відповідними листами, інструкціями, положеннями та документом «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001 р.).

Із метою подолання зазначених негативних явищ і тенденцій було прийнято Державну програму «Вчитель» (2002 р.), у якій основною постала

проблема прогнозування державної потреби в педагогічних кадрах і формування та створення умов для безперервності в здобутті педагогічними кадрами найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня («спеціаліст – магістр»). Цей документ був орієнтований на вирішення проблем, пов'язаних із підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері, підвищення авторитету вчителя.

До подій, які були спрямовані на розвиток професійного статусу вчителів, слід віднести започаткування в 1995 р. щорічного конкурсу «Учитель року», метою якого було визначено стимулювання активної участі вчителів у становленні й розвитку національної системи освіти, підвищення ролі вчителя в суспільстві й підвищення престижності цієї професії. Переможцям конкурсу присвоювалося звання «Заслужений учитель України». 1998 р. було визнано роком української педагогіки. Слід зазначити, що українська освітянська спільнота із задоволенням зустріла заснування в 1994 р. ЮНЕСКО Всесвітнього дня вчителя (World Teachers' Day), який відзначається щороку 5 жовтня більш ніж у 100 країнах світу. Усе це сприяло розвитку професійного статусу вчителів й заохоченню педагогів до більш ефективної діяльності.

На жаль, незважаючи на всі заходи, спрямовані на покращення ситуації в освіті, із кожним роком професія вчителя все більше втрачала свою престижність, ставала все нижче оплачуваною, учителям усе важче вдавалося набути авторитету. Спостерігалася невідповідність між суспільною роллю й соціальним статусом педагога, як наслідок, ставала все відчутнішою нестача висококваліфікованих учителів. Спостерігалися негативні явища й у сфері підготовки педагогічних кадрів, зокрема: скорочення навчальних курсів і педагогічних практик, надмірне застосування самостійної роботи під час навчання у ВНЗ, що негативно позначалося на якості підготовки вчителя.

У посланні Президента до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році» зазначалося, що випуск педагогічних працівників щороку становить 45 тис. осіб. Така пропозиція мала б перевищувати попит у 1,5 разу, але на початку навчального року в багатьох школах виникає проблема заповнення вакансій, оскільки багато молодих спеціалістів йдуть працювати в іншу сферу діяльності.

Існуюча система післядипломної освіти не достатньо допомагає вчителям і викладачам. Вона залишає педагога сам на сам з новими підручниками, якість яких викликає справедливі нарікання з боку вчителів, учнів і батьків. Зростання авторитету вчителя, надання йому можливості вдосконалювати кваліфікацію має зробити його головною дійовою особою у процесі модернізації освіти» [611].

У вищевказаному документі підкреслювалось, що «освіта починається з учителя», а його соціальний захист має бути доповнений *його високою професійною підготовкою, озброєністю найпередовішими досягненнями педагогічної науки* [611]. Отже, відповідно до нових освітніх завдань підвищувались і вимоги до вчителя, а отже, і до його професійного статусу.

До позитивних надбань на етапі, який розглядається, слід віднести створення наукових шкіл, дослідження яких були спрямовані на вивчення різних аспектів, пов'язаних з підготовкою майбутніх учителів, підвищення їхнього професіоналізму. Як слушно зазначає О. Гнізділова, змінюються ідеологічні й методологічні позиції науковців, вони спрямовують свої дослідження на пошук педагогічних умов злагоди, співробітництва, підготовки до продуктивної професійної діяльності, досягнення успіху на основі ствердження вічних морально-духовних добро чинників [170, с. 291-292].

На етапі, що розглядається, стали актуальними психолого-педагогічні дослідження, присвячені питанням особистості вчителя, становлення його як професіонала з позиції системного розгляду його професійних якостей і компетентностей. У кінці 90-х – на початку 2000-х рр. спостерігається активізація наукових пошуків із розв'язання проблеми підготовки та вдосконалення професіоналізму вчителя на засадах нових методологічних підходів: акмеологічного (Л. Рибалко), персоналізованого (Т. Рогова), аксіологічного (Н. Ткачова), ресурсного (С. Микитюк), деонтологічного (М. Васильєва). Генератором цих фундаментальних ідей виступила видатний український вчений, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Валентина Іванівна Лозова. Зазначені дослідження сприяли становленню новітнього бачення суті професійного статусу вчителя,

розумінню внутрішньої структури й логіки формування й розвитку цього статусу.

Так, В.Гриньова в 2001 р. захистила докторську дисертацію «Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)», надрукувала дві монографії та два навчальних посібники за матеріалами дослідження, зокрема: «Педагогічна культура майбутнього вчителя», «Формування педагогічної культури майбутнього вчителя», «Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя». Педагогічну культуру вчений розглядає як невід'ємну складову професіоналізму вчителя.

У дослідженнях професора В.Гриньової та її учнів розроблено й теоретично обґрунтовано модель педагогічної культури, яка включає структурні компоненти: цінності-мету, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості й ціннісні відношення, а також функціональні компоненти: пізнавальний, дидактико-професійний, виховний, комунікативний, нормативний і захисний, що взаємопов'язані між собою та взаємозумовлені [192].

У згаданих роботах на основі глибокого аналізу автором встановлено, що в сучасних умовах розвитку суспільства й особистості методологічною основою формування педагогічної культури майбутнього вчителя є теорія духовної культури, що відбиває сукупність цінностей і ціннісних орієнтацій, які засвоєні особистістю в процесі соціалізації в різних галузях життєдіяльності: моральній, науковій, правовій, філософській, мистецькій та ін.

Доведено, що педагогічна культура генетично пов'язана з духовною культурою й виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної та професійної діяльності. Важлива сумісна характеристика особистості вчителя є складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості й одночасно умовою ефективної професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення. Особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона є важливим чинником впливу на особистість з метою її розвитку, передбачає наявність етичної, комунікативної, психологічної та інших видів культури.

У дослідженні В.Гриньової науково обґрунтовано концепцію конструювання змісту педагогічної культури, яка ґрунтується на теорії

аксіології. Установлено, що вона є системою й одночасно елементом педагогічної системи, особистісним утворенням, діалектичною, інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, основу яких становлять духовні цінності, що є стійкими орієнтирами, за якими студент співвідносить своє життя і педагогічну діяльність. Педагогічні цінності взаємопов'язані між собою, тобто їх система має синкретичний характер.

Під керівництвом В. Гриньової підготовлено дисертації, у яких досліджуються проблеми, у яких розглядаються проблеми, що пов'язані з особистістю вчителя, його професійної підготовки і професійного вдосконалення, зокрема:

- формування професійної культури особистості вчителя: М. Андрєєв («Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи»; М. Васильєва («Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя»), Г. Дегтяр («Формування рефлексивної культури студентів педуніверситетів»), С. Омельченко («Формування педагогічної техніки як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя»), Ю. Соловйова («Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя»), Т. Ткаченко («Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики»);

- становлення професіоналізму викладачів середніх та вищих навчальних закладів: Л. Карпова («Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи», О. Жигло («Педагогічні умови професійного зростання викладача ВНЗ»), Г. Топчій («Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя»);

- професійна підготовка майбутнього вчителя: І. Глазкова («Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності»), Р. Дорогих («Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії» [208]), С. Коломійченко («Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями»), Н. Сопнєва («Педагогічні умови формування навчальної етичної діяльності майбутнього вчителя»).

Н. Ткачова в докторській роботі «Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах» [764] дійшла висновку, що аксіологічний підхід у педагогічній царині, по-перше, представляє собою філософсько-педагогічну стратегію, певну теоретичну модель, яка відображає один зі шляхів модернізації сучасної системи освіти відповідно до актуальних вимог соціуму та ґрунтується на ідеї пріоритету загально-людських цінностей і самоцінності кожної особистості. Особливого значення аксіологічний підхід набуває для забезпечення подальшої гуманізації системи освіти, адже він на основі визнання безумовної цінності кожного суб'єкта орієнтує педагогічну взаємодію на всебічний розвиток особистості, створення сприятливих умов для розвитку її сутнісних сил, індивідуальних інтересів і потреб. Забезпечуючи інтеріоризацію об'єктивних цінностей людської спільноти, аксіологічний підхід сприяє перетворенню їх у суб'єктивне надбання окремої людини, тобто в її особистісні сенси.

У докторському дослідженні Л. Рибалко [645] доведено, що визначення сучасної стратегії формування готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації вимагає звернення до таких людинознавчих дисциплін, як акмеологія, педагогічної акмеологія, котрі суттєво збагачують розуміння природи самості й спрямованість її на досягнення акме. Ознайомлення студентів з основними положеннями акмеології та педагогічної акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх вихованців; усунення перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуху до акме. З позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації забезпечується розвитком процесів самості, стимулюванням досягнення акме, формуванням педагогічної майстерності та професіоналізму.

Із позиції деонтологічного підходу розглянула професію вчителя та його професійну підготовку М. Васильєва [99] і дійшла висновку, зазначений підхід у педагогічній науці забезпечує розгляд педагогічних явищ з урахуванням їхньої регламентації, стандартизації норм, що свідомо розробляються або виникають як певні вимоги на основі узагальнення сподівань з боку суспільства щодо виконання професійних

зобов'язань. Особливого значення використання деонтологічного підходу має для розробки документів, що регламентують поведінку в професійній діяльності, а також державних стандартів підготовки майбутніх фахівців.

Як слушно зазначає М. Васильєва, відчуття цілісності особистості педагога, його поведінки, що пронизує кодекс, є центральним: більш того, можна припустити, що буття професіонала в будь-якій галузі висвітлено ніби “зсередини”. Споконвічно від педагога очікується на практиці демонстрація високого рівня готовності виявляти, наприклад, повагу – до учня, колеги, батьків учнів, а також вимогливість і критичність стосовно власної компетентності, якості професійної підготовки своїх колег та ін. Ідеал поведінки педагога – не просто система положень, комплекс правил, яких слід дотримуватися, чи, наприклад, опис дій, яких варто уникати, або навпаки – заохочувати їх дотримання. Це, скоріше, відчуття педагогом того, що його професійна поведінка адекватна, що обрано правильну стратегію професійної поведінки в його взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу. У зв'язку з цим, з'являється відчуття цілісності існування в професії, світовідчування, світосприймання, світорозуміння особистістю педагога виконання своєї професійної ролі, упевненості в істинності своїх рішень [507, с. 305].

Т. Рогова у своєму дослідженні «Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи» [565] довела, що персоналізація вчителя є прояв його особистості в суспільному житті в процесі саморозвитку й самоактуалізації, і передбачає:

- активне включення педагога в систему соціальних зв'язків; його прагнення через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю своїх вихованців, колег, інших людей, тобто здобути представленість у їх життєдіяльності, ствердити своє інобуття в них;

- володіння вчителем сукупністю індивідуальних властивостей, які дозволяють йому здійснювати соціально значущі дії, які змінюють інших людей, що передбачає багатство індивідуальності педагога, володіння різноманітним засобів, за допомогою яких він може

у педагогічній діяльності і спілкуванні здійснювати персоналізуючі впливи, вести пошук діяльнісних засобів продовження себе в інших людях;

- сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні, що передбачає повне, різнобічне розкриття в педагогічному спілкуванні особистості вчителя; транслявання не тільки знань, але й особистісних сенсів, надбання учнями унікальності й багатства індивідуальності вчителя, обмін учителя з учнями особистісними сенсами [507].

Вагомий внесок у педагогічну науку зробив С. Микитюк, який дослідив проблему підготовки майбутнього вчителя на засадах ресурсного підходу [624]. Учений важливість застосування ідей ресурсного підходу обґрунтовує такими чинниками:

- 1) ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування розвитку майбутнього вчителя не лише з позицій сьогодення, а й з позицій перспективи, спираючись на зону близьких і далеких можливих змін, тобто розглядаючи особистість у русі, забезпечуючи як підготовку, так і перепідготовку кадрів, випереджаючи інноваційні процеси в системі освіти, здійснюючи варіативне прогнозування, коли визначаються умови, засоби, зміст, джерела (ресурси) розвитку. Це дозволяє виявляти у процесі аналізу різні спектри одержаних результатів для вибору оптимального;

- 2) ресурсний підхід вимагає не тільки сформованості певної якості індивіда, знань його особливостей, а й розглядати людину як особистість, яка має певні потенційні можливості, котрі можуть бути реалізовані за певних умов, бачити особистість у майбутньому в плані перспективи реалізації потенційного з метою позитивних якісних змін;

- 3) урахування різних видів ресурсів у підготовці фахівців, спрямованих на створення умов самовдосконалення, пов'язане з активізацією резервних можливостей, які людина може використовувати в аспекті оптимальної самореалізації.

Отже, ресурсний підхід у підготовці майбутнього вчителя передбачає забезпечення диференціації, варіативності, інноваційності в будь-якій освітній діяльності, а також виявлення нових ресурсів.

Актуальність питань використання ідей ресурсного підходу полягає також у тому, що він сприяє побудові освітнього простору, орієнтованого на розвиток індивідуальності, збагаченню теорії індивідуалізації навчання та виховання; оптимальної організації навчально-виховного процесу, що знаходить вияв у принципах ергономічності, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку студента, реалізації його особистісного потенціалу у відповідних видах діяльності.

У теоретичному й практичному планах ресурсний підхід сприяє ефективності використання особистісно орієнтованої парадигми формування особистості, основу якої складає визнання унікальності кожної людини в оволодінні нею накопиченим людством досвідом, що неможливо без виявлення потенційних можливостей особистості, ресурсів, які сприяють успішності її розвитку й саморозвитку, а також самореалізації. Особистісно орієнтована підготовка передбачає визнання ролі студента в перспективі особистісного розвитку, тобто ресурсний підхід у підготовці майбутнього вчителя забезпечує подальший розвиток і втілення концепції особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутнього фахівця, оскільки спрямований на глибоке пізнання людиною себе, власних потенційних можливостей, реалізація яких задовольняє прагнення людини до максимально повної самореалізації в професії [624].

Посилення на основі ресурсного підходу концептуальних засад індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу, особистісно орієнтованої парадигми розвитку особистості сприяє розв'язанню завдань вітчизняної освіти щодо підготовки майбутнього вчителя як висококваліфікованого фахівця.

Основним шляхом персоналізації особистості вчителя, стверджує Т. Рогова, є особистісно-професійна педагогічна діяльність, як особливий вид соціальної діяльності, підпорядкованої меті розвитку особистості вихованця, формуванню його світогляду, переконань, свідомості, поведінки, яка здійснюється на основі персоналізації педагогічної взаємодії, що передбачає адекватне включення в цей процес особистісного досвіду вихователя й вихованця (почуттів, переживань, емоцій, а також дій і вчинків, що їм відповідають).

Осучаснення змісту педагогічної освіти, спрямованого на формування професійної компетентності майбутніх освітян, проблему загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в класичних університетах досліджує Л. Нечепоренко та її учні. Нею запропоновано оновлення змісту педагогічної освіти через запровадження двопрофільного навчання та удосконалення університетської загальнопедагогічної підготовки викладачів. Учні Л. Нечепоренко розробляли теми культури виховання, що стало підвалинами для народження нових напрямків досліджень в педагогічній науці: телеології педагогіки (педагогіки успіху), онтопедагогіки (педагогіка особистості), інвайронментальної педагогіки (педагогіки злагоди людини з довкіллям) [170, с. 295].

Питанням підготовки вчительських кадрів до виховної роботи досліджуються школою А. Троцько, у яких здійснюється розробка основ теорії виховання учнівської молоді, педагогічні умови забезпечення професійно орієнтованої виховної роботи в студентській групі; професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України; педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти; формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін тощо [170, с. 297-302]. .

Як відзначає О. Гнізділова, дослідження, здійснені в означений період дослідження збагатили зміст професійно-педагогічної освіти [170].

У процесі дослідження з'ясовано, що саме в цей період термін «професійний статус» увійшов до наукового обігу (Т. Єфремова, О. Капелько, В. Лебедєва, С. Молчанов, Н. Хрідіна, О. Шепелєва, В. Юрченко). Проводяться дослідження, присвячені образу вчителя, формуванню його авторитету, іміджу (І. Баранюк, І. Елліс, С. Юткало, С. Саяпіна, О. Тринус, К. Юр'єва та інші).

Питання системи післядипломної педагогічної освіти розглядається у працях В. Бондаря, Г. Ващенко, І. Жерносека, С. Крисюка, В. Лугового, Л. Прокопенко, П. Худоминського та ін.; питання реформування ППО висвітлюються такими науковцями, як Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Кремень, І. Кузьмінський, В. Мельник, В. Олійник, Л. Покроєва, Н. Протасова, М. Романенко, З. Рябова, В. Семиченко, Т. Сорочан та ін.

[816-820]. У працях учених ставились питання пошуку нових форм та методів підвищення кваліфікації педагогічних та управлінських кадрів.

Важливим напрямом наукових пошуків у контексті досліджуваної проблеми були питання, пов'язані з розробкою нової концепції внутрішньошкільного управління, спрямованого на підвищення ефективності науково- й навчально-методичної роботи школи (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Королук, Є. Хриков та інші) як першооснови вдосконалення вчителя; технології експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл і результатів навчання учнів (О. Боднар, А. Єрмола, О. Касьянова та інші). Ученими (М. Гадецький, О. Гречаник, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Семиченко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, Т. Хлебнікова та ін.) активно досліджуються питання підвищення рівня професіоналізму вчителя в системі післядипломної освіти.

Досліджуваний етап характеризується активним дослідженням науковців питання якості освіти в Україні (Г. Лашевська, Н. Титаренко, Л. Гриневич та інші).

Саме у період, який розглядається, у державних документах і науковій літературі починає активно застосовуватися термін «професійний статус» та поняття, які розглядаємо як його складові («авторитет», «престиж», «імідж»). Так, зазначений термін зустрічаємо в посланні Президента України Л. Кучми до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2001 році» [608]. У Зверненні Президента України до парламенту у зв'язку з Посланням Президента до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2002 році» зазначено, що «предметом постійної уваги держави і влади має стати підвищення соціального статусу вчителя, суспільного престижу його професії» [558].

До проблеми професійного статусу вчителя на досліджуваному етапі звертається багато вчених (Т. Єфремова, О. Капелько, В. Лебедєва, С. Молчанов, Н. Хрідіна, О. Шепелєва, В. Юрченко).

Активно досліджується проблема авторитету вчителя (І. Андріаді, В. Зеньковский, А. Нігматуліна А. Степанов, В. Солдато, Р. Шакуро).

І. Андріаді виділив три рівня авторитету педагога: 1) позиційний (формальне лідерство, засноване на соціальному статусі посади

педагога); 2) функціональний (неформальне лідерство, що визначається професіоналізмом, можливостями рішення дидактичних і розвивальних завдань); 3) особистісний (неформальне лідерство, що визначається особливостями ставлення особистості до інших людей, її моральним якостям) [28, с. 91].

У концепції Р. Шакурова головне значення в формуванні авторитету є механізм «дефіциту», дія якого проявляється в тому, що авторитет формується в результаті того, що одні люди виявляють в інших. Властивості і якості, які є суб'єктивно значущими для них [589].

С. Чабанова зазначає, що для періоду 1990-2010-х рр. характерно розгляд авторитету вчителя в контексті визнання права на керівництво в процесі взаємовідносин з учнями; а також в якості необхідного засоби і умови підвищення ефективності навчально-виховного процесу, самоствердження зростаючої дитячої особистості, реалізації її творчого потенціалу. До ознак авторитету автор відносить: значимість, визнання достоїнств; вплив, добровільне визнання, володіння певними якостями, властивостями, заслугами, знаннями, досвідом, ненасильницький вплив, широке визнання, розвиток творчих сил учнів, підвищення ефективності навчально-виховного процесу [825, с. 38].

Слід зазначити, що на досліджуваному етапі вивчення статусу вчителів набуває міжнародного рівня. З'являється низка досліджень з проблеми глобального статусу: В. Пота, П. Долтон, А. Адоніс, Д. Марченаро, Д. Данн. З'ясуванню рівня глобального статусу вчителів були присвячені міжнародні дослідження «Global Teacher Status Index», які щорічно проводив фонд Varkey GEMS, одним із складових цього дослідження був професійний статус вчителя.

Розглянемо, як вирішувалась надосліджуваному етапі питання ***підготовки майбутніх учителів***.

У посланні Президента до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році» підкреслювалось, що потребує перегляду та оновлення *зміст підготовки педагогів*; особливої уваги заслуговує сучасна *психолого-педагогічна, методична та інформаційно-комунікаційна підготовка майбутнього вчителя* (виділено – С.В.).

Серед основних шляхів реформування вищої педагогічної освіти було визначено такі: удосконалення системи комплектування

контингенту студентів вищих навчальних закладів; визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду та за участю замовників; створення в Україні спільно з іншими державами вищих навчальних закладів; розширення практики обміну педагогічними працівниками із провідними зарубіжними вищими навчальними закладами; використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України.

К. Авраменко зазначає що, серед досягнень вищої педагогічної школи у питанні методичної підготовки вчителів в Україні, визнано: створення навчальних комплексів, що передбачають професійно-педагогічну інтеграцію (школа – вищий педагогічний заклад – школа; дитячий садок – школа – ліцей – коледж – педучилище – педінститут тощо); система профвідбору та допрофесійної педагогічної підготовки; розроблення та розповсюдження в закладах освіти авторських методичних систем та альтернативних педагогічних технологій [243, с. 21].

Серед *форм підготовки вчителів* переважали семінари, лекції, відкриті заняття з обміну досвідом, застосовуються впровадження проблемного навчання. Певною мірою можемо погодитися з Г. Зверевою, яка вважає, що всі форми були спрямовані, передусім, на трансляцію знань, проте не достатньої уваги приділялось діяльнісному, практичному засвоєнню змісту [61, с. 68].

При підготовці педагогічних кадрів, через відсутність державного механізму розподілу й використання вчителів-початківців, склалася така ситуація, коли випуски ВНЗ, починаючи з 1997 р. стали перевищувати реальну потребу в педагогічних кадрах з окремих спеціальностей: «Дошкільне виховання» та «Початкове навчання». Були випадки звернень до центрів зайнятості випускників вищих навчальних закладів та наступної їх перекваліфікації.

Попри економічні труднощі випуск фахівців з вищою освітою у 1990–2001 рр. збільшився на 26 % [296]. Однак у цілому прогнозована потреба у педагогічних кадрах виявилася нереальною. Відсутність протягом тривалого часу державного механізму розподілу й використання вчителів-початківців, які здобули освіту за державні

кошти, фактично звела нанівець діяльність вищої педагогічної школи. Крім того, окремі вищі заклади освіти непедагогічного профілю, а також інститути вдосконалення вчителів дістали ліцензії на підготовку педагогів. Склалася така ситуація, коли випуски ВНЗ, починаючи з 1997 р. стали перевищувати реальну потребу в педагогічних кадрах з окремих спеціальностей. Особливо це стосувалося спеціальностей «Дошкільне виховання» та «Початкове навчання» [296].

При цьому, згідно з Посланням Президента України до Верховної Ради у 2001 р., здобуття вищої освіти ще не гарантувало зайнятості та добробуту [293]. Це було свідченням неналежного ставлення до освіти в суспільстві, а це мало негативний вплив на розвиток професійного статусу вчителя. Були зафіксовані випадки звернень до центрів зайнятості вчорашніх випускників вищих навчальних закладів та наступної їх перекваліфікації [293]. За офіційними даними, понад 50 тис. випускників українських ВНЗ не могли працевлаштуватися за набутою спеціальністю, тому значна їх частина вимушено використовувалася не за призначенням [293]. На 2002 році, підготовка фахівців вищої кваліфікації також здійснювалася без урахування перспективних потреб економіки країни. Внаслідок цього значна частина випускників навчальних закладів не могла знайти роботу була змушена змінювати кваліфікацію (або навіть професію) за допомогою центрів зайнятості [610].

Одним із шляхів здобуття педагогічної професії та перекваліфікації працюючих педагогів стало запровадження у 15 педагогічних університетах та інститутах і в 12 педагогічних коледжах та училищах за всіма педагогічними спеціальностями нової форми навчання — **екстернату**. Збільшується кількість платних місць на різних факультетах.

Певною проблемою був вступ до педагогічних ВНЗ лише за показниками успішності, без профорієнтаційного відбору. Значна кількість вступників до педагогічних закладів освіти мають на меті лише здобуття вищої освіти. Також негативно впливало на професійний статус вчителя, відсутність механізму відбору на педагогічні професії. Розробка такого механізму сприяла би відсіву осіб, які явно були непридатні до педагогічної професії [296]. На жаль, при платному навчанні питання професійної придатності взагалі не порушуються, були б внесені кошти.

Наступною негативною тенденцією цього часу було проведення у ВНЗ практики, на яку виділявся час лише на четвертому та п'ятому курсах. А такі види практик, як безперервна, суспільно-корисна, літня виховна у педагогічних загонах було скасовано. Проте аналіз міжнародного досвіду, зокрема європейського свідчить, що практиці майбутнього вчителя у навчальних планах приділяється значна увага. Вже з першого курсу 50 %, а з окремих педагогічних спеціальностей 60 % навчального часу виділяється на практику. На кафедрах педагогіки обов'язково обіймають посади 50 % методистів-практиків.

Відбуваються зміни і в назвах ВНЗ, проте, на жаль, іноді зміни торкаються лише вивісок, а знання, які надаються закладом освіти, відірвані від життя. Отже, якість підготовки вчителя на досліджуваному етапі знизилась, порівняно з попереднім етапом.

На значну девальвацію освіти вказує у своїй доповіді Президент України у 2001 р., у якій зазначалось, що особи з вищою освітою змушені виконувати невластиві їм функції. Особливо поширена така вимушена діяльність у Західних регіонах, на Вінниччині та в Криму [609]. Учителі переходять на іншу роботу, викладання у школі втрачає престижність. Класи переповнені, погіршується дисципліна, зникає інтерес молоді до навчання. Чимало з тих педагогів, які залишилися в школі, не відповідають високим академічним вимогам, що їх ставить перед школою сучасна вища освіта. Головними причинами, які зумовлюють відплив учителів зі школи, президент назвав матеріальну і моральну (ідеологічну).

Певною проблемою був вступ до педагогічних ВНЗ лише за показниками успішності, без профорієнтаційного відбору що призвело до значної кількості вступників педагогічних закладів, які мали на меті лише здобуття вищої освіти.

В означений період збільшилась кількість платних місць на різних факультетах, де питання професійної придатності взагалі не порушуються. Відсутній механізм відбору на педагогічні професії. Зневажливе ставлення до педагогічної практики призводило до зниження рівня практичної підготовки майбутніх учителів.

Існували і *довузівські форми* підготовки майбутніх учителів. Зазначена форма підготовки полягала в тому, що в школі відбирались

найбільш талановиті учні для вчительської професії і вчителі свідомо надавали таким учням завдання спрямованих на розвиток необхідних вмінь вчителю. Серед таких завдань були доручення проведення 15-хвилинки з учнями молодших класів, слідкувати за поведінкою окремих учнів під час проведення бесід, вивчати психологічні особливості товаришів, виявляти причини відхилення в навчанні та поведінці, вчили стримувати себе, планувати свій час, вміння переконувати товаришів тощо [808, с. 31]. Підготовка вчителів відбувалась також у школах юного педагога, університетах майбутніх вчителів, педагогічних класах.

Актуальності при підготовці вчительських кадрів набувають такі проблеми: розробка систематизованих і цілісних теоретичних основ; передбачення проектування системи освіти; досягнення її результативності та ефективності; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; привернення уваги держави до проблем освіти та забезпечення державної підтримки.

У середній школі змін зазнав зміст освіти, незважаючи на те, що навчальні програми регламентувалися Міністерством освіти України [787, с. 5]. У місті відбувався процес українізації шкіл: якщо у 1991/92 н.р. в Харкові лише у двох школах навчання здійснювалося українською мовою, то у 1998/99 н. р. зі 186 шкіл 97 були українські, 30 – двомовні, 59 – російськомовні [787, с. 6].

Етап, який досліджується, характеризується впровадженням нових інформаційних технологій, школа перебувала на узбіччі інформаційних потоків. Проте лише 43 % шкіл мали навчальні комп'ютерні комплекси, у селі – 39 %. Це означає, що на 75 школярів припадав один комп'ютер. Серед 21,4 тис. денних загальноосвітніх шкіл лише 10,1 тис. мали сучасні комп'ютери. Забезпеченість засобами навчання у цілому становила 22,9 %, обладнанням для проведення лабораторних робіт – 6-9 %, що негативно впливало на якість навчально-виховного процесу.

Доступ до Інтернету у місті мав один учень з 200, у селі – один із тисячі. Для порівняння, у країнах Європейського Союзу ще у 2003 р. на 15 учнів припадав один комп'ютер, підключений до мережі Інтернет. Тому першочерговим завданням влади було проголошено виконання Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті

й науці на 2006–2010 роки», яка передбачала збільшення кількості комп'ютерних класів у школах.

Отже, важливим напрямом модернізації у підготовці педагогічних кадрів була інформатизація, яка стала інтенсивно здійснюватись в 2000-х роках. Вона полягала у забезпеченні навчальних закладів комп'ютерною технікою, створення програмного забезпечення, доступ до інтернет-ресурсів, інформатизація документообігу, процесу управління освітою тощо. Застосування дистанційного навчання в закладах післядипломної освіти і в загальноосвітніх закладах. Таке нововведення вимагає опанування новими знаннями та вміннями вчителів, тобто оволодівати інформаційною компетентністю.

Попри труднощі, які переживала освітня галузь, керівники шкіл прагнули оновити *методичну роботу в школі*.

До позитивних чинників розвитку професійного статусу учителів у школі слід віднести проведення: серпневих конференцій педагогічних працівників району, щорічних конкурсів «Учитель року», «Класний керівник року», «Лицарі формування духовності», «Таланти Святошинського краю», різного рівня і категорій семінарів, засідань, олімпіад, конкурсів тощо [61, 133; 274; 589], а також запровадження різноманітних форм, спрямованих на обмін досвідом вчителів.

В умовах оновлення освіти одне із чільних місць набуває діагностична функція методичної роботи, яка вимагає регулярного вивчення ступеня розриву між реальним рівнем компетентності учительських і керівних кадрів, що виявляється в узагальненому результаті їхньої праці, та вимогами суспільства до якості діяльності конкретних працівників освіти в умовах розбудови української національної школи. Діагностичний підхід до організації науково-методичної роботи дав можливість по-новому вирішувати питання перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, удосконалення їх педагогічної майстерності [133, с. 36].

Вивчення якісного стану педкадрів стало необхідною умовою для обґрунтованої розробки головних напрямів, змісту і методів організації вдосконалення педагогічної майстерності. Проте розпорошення діагностичної функції викликало необхідність оволодіння сучасними методами психолого-педагогічних досліджень та регулярного їх

застосування для збору та обробки інформації про знання, вміння та навички працівників освіти. Вивчення реального стану компетентності педагогічних кадрів було визнано необхідною умовою для науково обґрунтованої розробки головних напрямів, змісту й методів, організації підвищення їхньої кваліфікації на найближчу та далеку перспективи, вдосконалення системи науково-методичної роботи. При цьому особлива увага приділялася проблемі відродження і утвердження національної культури, духовної єдності українського народу [133, с. 35].

На зазначеному етапі в процесі індивідуальної та колективної науково-методичної роботи вирішуються психолого-педагогічні проблеми, спрямовані на підвищення професійної культури та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів. Методисти пропонують учителям орієнтовні алгоритми вивчення психолого-педагогічних проблем.

Аналіз наукових джерел [61; 133; 808; 274; 412; 589] дає підстави для висновку, що на досліджуваному етапі розширилися можливості вчителів займатися науковою роботою. Стало можливим прикріплення вчителів до консультаційних пунктів при ВНЗ (інститут пошукувачів), досліджувати заборонені раніше теми, назріла переоцінка цінностей, стало доступним вивчення здобутків західної науки, з'явилась можливість без жодних застережень висловлювати власну думку про різні події, персоналії, факти. Переглядалися досягнення радянської школи і педагогіки, вітчизняні педагоги відкривали для себе досвід закордонних колег, православну педагогіку, неупереджено аналізували історію зарубіжної буржуазної теорії та практики.

Особливе значення в системі науково-методичної роботи мала координація роботи з інститутами удосконалення вчителів і науково-методичними центрами, райметодкабінетами, курсами при навчальних закладах, кафедрами університетів і педагогічних інститутів, районних і шкільних методоб'єднань, залучення до розробки проблем підвищення компетентності кадрів наукових підрозділів, органів народної освіти, окремих учених і носіїв передового досвіду [133, с. 34]

Важлива роль при діагностуванні стану освіти відводиться інспекторам і методистам. Характер професійної діяльності методиста й інспектора вимагала від них постійної уваги до проблем підвищення

педагогічної майстерності педагогічних кадрів, розширення їх фахового і загальнокультурного кругозору, стимулювання творчості та ініціативи. Така багатофункціональна діяльність методиста й інспектора потребувала відповідної підготовки, обізнаності в нових педагогічних здобутках, наукових розробках, педагогічному досвіду. Тому методист та інспектор і самі потребували постійного оновлення та поглиблення своїх знань, розвитку вмінь та навичок. При цьому відбір спеціальних знань, умінь і навичок методиста залишався складною, не до кінця вирішеною педагогічною проблемою.

Визначення структури функціональних знань працівників райметодкабінету потребувала врахування низки взаємозв'язаних позицій. Зверталась увага на необхідність підвищення професійної компетентності методичних кадрів в умовах розбудови національної освіти; у визначенні кола знань і вмінь працівників методичних служб з огляду на перспективи розвитку освіти в Україні [133, с. 44].

При перевірці закладів освіти та їх праці звертали увагу на такі головні моменти:

- ознайомлення керівників шкіл та їх заступників з суттю діагностичної методики, метою і очікуваними результатами її застосування, питанням про перехід на неї науково-методичної роботи в школі;
- демонстрація директорам шкіл та їх заступникам досвіду шкіл, які успішно застосовують методику діагностування (проведення семінарів, бесіди з працівниками цих шкіл, ознайомлення з документацією);
- поглиблене вивчення методики діагностування всіма працівниками райвно і райметодкабінету.

Рівень підготовки учителів до професійної діяльності в школі визначався за допомогою комплексної діагностики. З метою більшої достовірності і об'єктивності даних анкетування здійснювали експертне оцінювання і додаткову корекцію результатів оцінки вчителів керівництвом школи, головою шкільного методоб'єднання, а інколи і методистами райметодкабінету.

Інспекторсько-методична робота проводилась, один раз на п'ять років. У випадках, коли керівництво і контроль здійснюються ефективно, вона могла не проводитись. І навпаки, якщо є підтвердження неефективності внутрішкільного керівництва і контролю з ініціативи

райвоно та райметодкабінету могла бути організована позапланова інспекторсько-методична робота.

У процесі такої роботи педагогічним колективам та керівникам установ надавалась необхідна допомога у налагодженні зв'язків з організаціями і установами, базовими підприємствами, виділялись кошти на зміцнення матеріальної бази.

Підсумки інспекторсько-методичної роботи підводились на засіданні педагогічної ради школи за участю представників шкільної ради, батьківського комітету, оформлювався наказ райвоно або розглядався на засіданні його ради.

Характерним для діяльності райметодкабінету був органічний зв'язок діагностування в педколективах шкіл району з атестацією кадрів, яка щороку проводиться в райметодкабінеті. На основі атестації вчителям надавались диференційовані рекомендації щодо курсової перепідготовки, план якої складався з урахуванням присвоєних категорій (вища, перша, друга) і отриманих рекомендацій.

Із метою максимально наблизити зміст науково-методичної роботи до потреб і запитів учителів, методисти щороку аналізували її результативність, проводили опитування і анкетування вчителів, радились з кращими з них. Плануючи свою роботу, вони виділяють провідні ідеї, проблеми, які найважче вирішуються у практичній діяльності вчителів. Методисти виступали активними учасники експериментальної роботи, яка проводилась у районі.

Науково-методична робота в школі передбачала забезпечення педагогів інформацією та формування вмінь, які не були отримані ними в процесі базової професійної освіти. В умовах демократизації та гуманізації школи, державно-громадського характеру управління нею, актуальною проблемою було збагачення вчителів новими знаннями і вміннями соціально-психологічного, правового, фінансового, суспільно-політичного характеру.

Найважливішими напрямками діяльності відділу освіти і методкабінету були створення оптимальних умов для розвитку творчих можливостей керівників шкіл і педколективів: надання самостійності навчальним закладам у визначенні власних програм розвитку, спеціалізації, у виборі форм планування, підходу до контролю і

керівництва, використання бюджетних асигнувань; переведення кращих шкіл і вчителів на самоконтроль; запровадження виборності керівних кадрів, звітності керівників шкіл перед педколективом і громадськістю. Цим значною мірою пояснюється зміна функціональних обов'язків інспекторів і методистів, діяльність яких тепер спрямовується насамперед на створення умов для розвитку творчої ініціативи керівників шкіл та педколективів, їх зацікавленості у взаємодії з відділом освіти і методкабінетом [133, с. 39].

Уся робота в методоб'єднаннях велась диференційовано з урахуванням професійного рівня вчителів, специфіки шкіл, у яких вони працюють, рівня їх роботи. У межах такої роботи вчителів поділяли на групи. Для молодих спеціалістів організовано стажування, наставництво; для вчителів, які дістали рекомендації в процесі атестації, проводили семінари; керівники шкільних і міжшкільних методоб'єднань брали участь у заняттях із питань організації методичної роботи.

Аналізуючи літературні джерела [133; 412; 589] зазначимо, що серед форм науково-методичної роботи на початок ХХІ ст. були:

- методоб'єднання учителів-предметників;
- школи молодого керівника, вчителя, вихователя;
- семінари-практикуми для досвідчених керівників, учителів, вихователів;
- цільові і проблемні семінари;
- творчі групи, школи педагогічної майстерності під керівництвом творчих учителів, учителів-методистів;
- консультпункти;
- опорні школи;
- авторські школи;
- клуби за інтересами (4 секції) для працівників ДДЗ,
- до масових форм методичної роботи входять:
- науково-практичні конференції;
- педагогічні читання;
- тижні педагогічної майстерності (дні відкритих дверей педагогів-майстрів, учителів-методистів, старших учителів, відмінників народної освіти);
- конференції педпрацівників; методичні місячники, тижні.

Серед індивідуальні форми методичної роботи слід назвати такі:

- стажування та наставництво;
- індивідуальні і групові консультації;
- конкурси «Учитель року», «Класний керівник року», «Вихователь року».

Постатестаційна робота передбачала:

- докурсову і післякурсову роботу з керівниками та вчителями;
- роботу з творчими вчителями;
- роботу з учителями-заочниками;
- творчі звіти вчителів, що атестуються на присвоєння звання тощо.

Широко практикувалась така гнучка, мобільна форма роботи, як методичні оперативні наради. За їх допомогою методисти забезпечували трансформацію в педколективи інформації про нову літературу, методичні листи, нормативні документи, накази, інструкції, нові знахідки педагогів. Завдяки такої організації науково-методичної роботи на етапі, який розглядається, підвищилась її роль в педагогічних колективах, зріс авторитет методиста.

Дістали поширення в районах такі форми роботи з педагогами, як творчі групи, які організовуються для впровадження у практику досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. Члени творчої групи розробляли рекомендації, забезпечували інформацію про наявні в науці рекомендації, проводили консультації, систематично надавали допомогу у створенні передового педагогічного досвіду на основі нових педагогічних ідей.

У районах існували мережа шкіл педагогічної майстерності. У таких школах вивчали і розповсюджували інноваційний педагогічний досвід, створений на основі використання досягнень науки і передової практики. Серед форм і методів їх роботи були: читання доповідей, відвідування уроків тощо. Використовувались різні практичні завдання слухачам. Наприклад, слухачам школи педагогічної майстерності з проблем виховання пропонувалось скласти плани семінарів-практикумів класних керівників з відповідної проблеми, проаналізувати документацію, виховний захід тощо.

Позитивним в діяльності районних, міжшкільних і шкільних методичних об'єднань було те що вони координувалась єдиним планом;

здійснювалась з урахуванням принципу наступності у викладанні змісту і формах проведення заходів.

Науково-методична робота в районних відділах освіти велась за такими основними напрямками:

- поглиблення філософсько-педагогічних знань, спрямованих на відродження і розвиток національної освіти в Україні, вивчення теорії і методики навчання і виховання, психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предметів і методики їх викладання з урахуванням вимог Закону про мови в Україні;

- вивчення діалектики і принципів розбудови української раціональної школи. Збагачення педагогів надбаннями української етнопедагогіки, науки, культури. Вивчення питань теорії і досягнень науки в галузі викладання предметів, оволодіння сучасною науковою методологією. Глибоке вивчення і практична реалізація програм і підручників, усвідомлення їх особливостей і вимог у світлі формування національної школи;

- освоєння методики викладання предметів. Випереджаючий розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих (показових) уроків. Удосконалення методики застосування наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів;

- освоєння і практичне застосування теоретичних положень загальної дисципліни, методів і прийомів активізації навчальної діяльності школярів, формування у них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки;

- систематична інформація про нові методичні рекомендації, публікації з питань змісту і методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних і нормативних документів;

- упровадження в практику педагогічних колективів досягнень етнопедагогіки, психології, окремих методик і передового педагогічного досвіду, зразків національної культури і традицій.

Отже, у системі науково-методичної роботи різні форми колективного та індивідуального навчання визначаються з урахуванням рівня підготовки педагога, розміщення мережі шкіл в районі, кількості учителів відповідних предметів, інших особливостей регіону. Крім того,

в умовах демократизації і гуманізації управління освіти з'явилися реальні можливості надання права кращим школам і вчителям перейти на самоконтроль.

У роботі з педагогічними кадрами поширено творчі звіти майстрів педагогічної праці (і окремих учителів, і цілих педагогічних колективів). Ці звіти супроводжуються демонстраціями досвіду, перетворюючись на свята педагогічної праці, розкриття «секретів» успіху. Такі звіти поєднувались зі вшануванням педагогів-майстрів.

Аналізуючи періодичні видання досліджуваного етапу [4; 274; 379; 452; 412; 551; 841]. зазначимо, що при перепідготовці педагогічних кадрів зверталась увага і на самопідготовку вчителів. Незважаючи на те, що навчання в системі перепідготовки педагогів України було змістовне і результативне, проте знань, які здобуває вчитель на курсах один раз на 4-5 років, йому було недостатньо. Звіряти свої знання з вимогами часу, завданнями, які стоять сьогодні перед школою і вчителем, необхідно систематично. Тому постійне поповнення знань кожним педагогом, систематичне вдосконалення професійної майстерності має бути активним і в міжкурсовий період.

В Україні як і на попередньому етапі проходять з'їзди працівників освіти. Так перший такий з'їзд відбувся у 1993 році. Результатом його діяльності було прийняття Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)». Другий з'їзд працівників освіти відбувся у жовтні 2001 р. на ньому були присутні біля 2500 членів-освітян з усіх регіонів України. На з'їзді аналізувались реформи освіти за 10 років та було прийнято національну доктрину розвитку освіти, яка визначала розвиток освіти в Україні на 25 років [17, с. 240]. Звертається увага на такі питання, як «Основи національного виховання у позакласній та позашкільній роботі», «Використання матеріалу народознавчого характеру в процесі вивчення історії України», «Висвітлення проблеми переслідувань українського народу в період сталінізму», «Історія українського козацтва та її трактування в історичних джерелах» та багато інших, в процесі розгляду яких отримується нова інформація, що трансформується в учительські плани, стають предметом обговорення на конференціях, засіданнях методоб'єднань тощо.

У реформуванні *післядипломної освіти педагогічних працівників* вирішувались такі завдання: вдосконалення структури післядипломної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних працівників, спеціалістів, педагогічних кадрів; розробка науково обґрунтованої методики визначення загальнодержавних та регіональних потреб у наукових та науково-педагогічних працівниках, суспільних і особистісних потреб у підвищенні кваліфікації та перепідготовці в закладах післядипломної освіти.

У цей період відбулася трансформація цілей та структури закладів системи післядипломної освіти вчительських кадрів. Було розширено функції; оновлено зміст, методологію післядипломної освіти вчителів; відновлено диверсифікацію форм і методів постдипломного навчання. Освітняни отримали кращі можливості для професійного розвитку завдяки швидкому реагуванню інституцій післядипломної освіти на їхні професійні запити.

В умовах національного відродження, розвиток національної освіти детермінували реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів. Поряд із державною системою перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів розпочала діяти альтернативна госпрозрахункова система. Однак, як зазначає С. Кришок, декларативно орієнтовані на цінності відкритого громадянського суспільства трансформації, що розвивалися в післядипломній освіті, не принесли очікуваного результату. Це, на думку вченого, обґрунтовується певними причинами.

По-перше, прорахунками традиційного підвищення кваліфікації вчителів у методологічних основах самої системи: слухачів розглядають як таких, які потребують певних знань і мають здібності до їх засвоєння, які є об'єктом, що лише приймає і репродукує знання. При цьому не враховувались їхні особисті потреби, мотиви, рівень підготовки тощо.

По-друге, сформованими протягом тривалого часу стереотипами діяльності, зокрема консерватизмом, імітацією активної діяльності.

По-третє, відсутністю сили, спроможної реально впливати на темпи і якість розбудови цієї галузі освіти. Дії органів управління освітою спрямовувалися переважно на копіювання досвіду зарубіжних країн (США, Франції, Німеччини тощо). При цьому знецінювалися вітчизняні напрацювання. До причинно-наслідкових характеристик стану, що склався

в післядипломній освіті педагогічних кадрів, необхідно віднести низький технологічний рівень навчального процесу, падіння престижу педагогічної праці, недостатня розробка теоретичних і методичних питань, відсутність необхідного фінансового забезпечення [375].

Реалізація масштабних завдань забезпечення умов формування педагога-професіонала, здатного виконувати головну соціальну функцію – формування цілісної особистості громадянина України, задоволення якісних потреб освітянської галузі в педагогічних кадрах вимагають насамперед реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Чинна система післядипломної освіти не достатньою мірою допомагала вчителям та викладачам. Вона залишала педагога сам на сам з новими підручниками, якість яких викликала справедливі нарікання вчителів, учнів і батьків. Необхідно було проаналізувати чинну систему видання підручників, навчальних посібників для учнів і студентів, забезпечивши ефективне використання бюджетних коштів і підвищення якості навчальної літератури.

Зростання авторитету вчителя, надання йому можливості вдосконалювати кваліфікацію покликане було зробити його головною дійовою особою у процесі модернізації освіти.

В Україні прийнято низку документів, присвячених статусу вчителя: Постанова Міжпарламентської асамблеї держав – учасниць СНД, Модельний закон «Про статус вчителя». В Україні було реалізовано дослідження Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві». Упроваджено міжнародне дослідження «Global Teacher Status Index», присвячене визначенню рівня глобального статусу вчителів різних країн, одним із складників якого є професійний статус вчителя.

Проводяться світові дослідження якості освіти за такими програмами, як: International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

У дослідженні TIMSS в Україні у 2007 р. та 2011 рр. де українські школярі виявилися майже в кінці списку рейтингу, а порівняння даних, продемонструвало негативні тенденції в розвитку освіти в Україні.

Серед чинників такого стану освіти вважаємо такі чинники: падіння престижу навчання; низький загальноосвітній рівень населення; зниження культурно-освітнього рівня населення; погіршення умов організації і здійснення навчально-виховного процесу; забезпечення матеріальної бази освітньої галузі; скорочення будівництва нових навчальних закладів і неповне відновлення матеріально-технічної бази існуючих; нестача спортивних споруд, фізкультурних залів, басейнів; скорочення фонду шкільних бібліотек в умовах недостатньої і неякісної навчально-інформаційної бази; погіршення шкільного харчування; сповільнення процесу комп'ютеризації навчання; способу організації системи освіти; скорочення роботи гуртків, мережі позашкільних закладів; зниження академічних критеріїв.

Серед чинників, які негативно впливали на навчальний процес в закладах освіти також слід назвати такі: недостатня забезпеченість сучасними підручниками та наочним приладдям, а також низький рівень комп'ютеризації в той час як даний період характеризується впровадженням нових освітніх технологій в освітній галузі. Формувався розрив між набутими знаннями та вимогами виробництва.

На жаль, образ вчителя, у деяких з зазначених фільмів, мав негативні зміни від вчителя – авторитетної, поважної людини серед учнів, яка мала позитивні моральні цінності, якості, володіла високим рівнем культури, гуманіста який поважає учня, до людини яку не поважають учні, розбещена, якій притаманні шкідливі звички, вона має низьку мораль, бідну літературну мову (телесеріал «Фізрук» (2014), «Татові доньки» (2014)). Окрім того вільний доступ до інтернет мереж привніс вільний доступ учнів до зарубіжних фільмів, таких як: французький фільм «Entre les murs» (2006), Естонський – «Ben X» (2007), кінострічка сумісного виробництва Ірландія, Данія, Великобританія, Іспанія «Пісня для ізгоя» (2002 р.), у яких показано принизливе ставлення учнів до вчителів, до однокласників, доведення учнів до суїциду. Демонстрування такої поведінки учнів для частини українських школярів ставало прикладом для інших, та переноситься до школи. Таким чином, всі ці зміни призвели до розриву між поколіннями в культурі, в сприйнятті світу, а саме головне на ставленні учнів до вчителів, поваги та авторитету вчителя серед учнів,

що негативно впливає на якість освіти майбутнього покоління. Працювати вчителю в таких умовах стає все важче.

На етапі що досліджується як і на попередніх етапах одним із методів *заохочення працівників освіти* до більш плідної роботи виступає система винагород. В незалежній Україні було створено нагородну систему. До державних нагород в Україні належали: звання «Герой України»; ордени; медалі; відзнака «Іменна вогнепальна зброя»; почесні звання України; Державні премії України [99; 100; 400] (див. Додатки B12-B15 ...).

Вивчення вмотивованості вчителів до занять своєю діяльністю показало, що перше місце займає матеріальний чинник – зарплата, як і в Україні. Якщо порівняти заробітну плату вчителів та якість освіти, можна виявити пряму залежність між доходом учителів та ефективністю їхньої роботи.

Окрім того кращих вчителів відзначали вчителів почесними званнями, Державні премії України та відомчі заохочувальні відзнаки.

Згідно Закону України «Про державні нагороди України», а також відповідно до вимог Указів Президента України від 18 лютого 1996 року № 1094-96 «Про відомчі заохочувальні відзнаки», від 13 лютого 1997 року № 134-97 «Про Примірне положення про відомчі заохочувальні відзнаки» функціонує низка почесних звань та відомчих заохочувальних відзнак. Почесні звання України присвоюються особам, які працюють у відповідній галузі економічної та соціально-культурної сфери, як правило, не менше десяти років, мають високі трудові досягнення і професійну майстерність, якщо інше не встановлено положенням про почесне звання України.

Зосередимо увагу лише на тих відзнаках та преміях, які стосуються освітньої галузі. До них відносимо: Державну премію України в галузі науки і техніки:

– за видатні наукові дослідження, які сприяють дальшому розвитку гуманітарних, природничих і технічних наук, позитивно впливають на суспільний прогрес і утверджують високий авторитет вітчизняної науки у світі;

- за розроблення та впровадження нової техніки, матеріалів і технологій, нових способів і методів лікування та профілактики захворювань, що відповідають рівню світових досягнень;

- за роботи, які становлять значний внесок у вирішення проблем охорони навколишнього природного середовища та забезпечення екологічної безпеки;

- за створення підручників для середніх загальноосвітніх, професійних навчально-виховних, вищих навчальних закладів, що відповідають сучасним вимогам і сприяють ефективному опануванню знань, істотно впливають на поліпшення підготовки майбутніх спеціалістів.

Державна премія України в галузі освіти надається за видатні досягнення в галузі освіти за номінаціями: дошкільна і позашкільна освіта; загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; вища освіта; наукові досягнення в галузі освіти.

Із метою стимулювання державних службовців, посадових осіб органів місцевого самоврядування, науковців, педагогічних та інших працівників за особистий вагомий внесок та заслуги у забезпечення реалізації формування державної політики у відповідній галузі чи сфері діяльності та її функціонування, трудові досягнення, сумлінну працю, зразкове виконання службових обов'язків та особливо важливих доручень Головним управлінням державної служби України встановлена відомча заохочувальна відзнака – нагрудний знак «Державна служба України «За сумлінну працю».

Відзнака встановлена наказом Голови держслужби від 24.05.2007 № 148 відповідно до Указів Президента України від 18.11.96 № 1094 «Про відомчі заохочувальні відзнаки», від 13.02.97 № 134 «Про Примірне положення про відомчі заохочувальні відзнаки» та від 02.10.99 № 1272 «Про Положення про Головне управління державної служби України». Зазначеним нагрудним знаком, як правило, нагороджуються державні службовці, які раніше заохочувалися відповідними відомчими відзнаками в органах державної влади або інших установах, у яких вони працювали за наявності не менше 10 років стажу державної служби.

У міністерствах та відомствах на рівні з державними нагородами присвоюються і відомчі заохочувальні відзнаки донедавна система

освіти і науки України мала єдину відзнаку – нагрудний знак «Відмінник народної освіти».

Також Міністерством освіти і науки Комісією з державних нагород і геральдики затверджено п'ять нагород: медаль «А.С. Макаренко», медаль «Софія Русова», медаль «Петро Могила», нагрудний знак «Василь Сухомлинський», нагрудний знак «За наукові досягнення».

Медаль «А.С. Макаренко» фактично відновлено після десятирічної перерви – нею впродовж кількох десятиліть відзначали українських педагогів починаючи з 1964 року. Тепер цю нагороду отримуватимуть керівники педагогічних навчальних закладів, працівники освітянських органів управління, педагоги-науковці, які створюють нові шкільні підручники тощо.

Медаль «Софія Русова» призначена для вчителів, які працюють в дошкільній і шкільній ланках освіти, готують майбутніх педагогів. Насамперед — за розвиток психологічної науки, створення навчальних книг з проблем виховання.

Медалю «Петро Могила» нагороджуються педагоги і науковці вищої школи, які займаються підготовкою професіоналів, створюють авторські методики навчання та підручники з посібниками для вищої школи, а також відомі своєю культурно-просвітницькою роботою.

Нагрудний знак «Василь Сухомлинський» призначений для відзначення освітян, які працюють у сфері загальної освіти.

Нагрудним знаком «За наукові досягнення» відзначаються науковці та науково-педагогічних працівники за наукові відкриття, фундаментальні дослідження, а також за створення підручників і популярних видань. Нові державні нагороди повинні стати однією з тих цеглинок, з яких буде відновлюватись авторитет і повага до педагогів – моральні цінності, знищені суспільством [134].

Одним із показників ефективності професійної діяльності вчителів, а отже і високого професійного статус значної кількості вчителів України на досліджуваному етапі є винагороди, які отримали вчителі.

З огляду на це, вважаємо доцільним проаналізувати відомості про найкращих вчителів Харківщини, які зібрані в збірці «Учитель перед іменем твоїм» [787-790]. Дана збірка складається з чотирьох книг. Перша з яких присвячена спогадам вчителів-ветеранів загальноосвітніх

шкіл м. Харкова про найбільш цікаві епізоди у своїй педагогічній діяльності. Друга книга є продовженням роботи з вивчення та узагальнення досвіду кращих учителів м. Харкова. В ній зібрано спогади колишніх учнів – видатних харків'ян про те, яку роль відіграв учитель у визначенні їх подальшого життєвого шляху. Випуск 3, присвячено спогадам вчителів-ветеранів Харківської області про найбільш яскраві епізоди їх педагогічної діяльності. У випуску 4 зібрані матеріали, надані вчителями гуманітарного циклу, точних наук та початкової школи, а також узагальнення досвіду кращих учителів, які становлять Золотий фонд Харківщини.

Серед кращих вчителів Харківщини, які вважались найкращими вчителями шкіл за рішенням шкільного колективу, районів м. Харкова, в кожному із випуску книг представлено біля 70 чоловік [789]. Так, в першій книзі надано відомостей про 68 найкращих вчителів Харківщини. З них мали нагороди 46 осіб та 21 вчитель не мали винагород (без врахування грамот). Всього вчителі отримали 81 винагороду. Серед звань та винагород які були присвоєні вчителям були: Медаль за трудову відмінність (3); Орден трудового червоного прапора (3); Медаль за доблесний труд (100 років В. Леніна) (5); Медаль 50 років Перемоги ВОВ (1); Ветеран праці (15); Медаль імені А. Макаренка (1); Пам'ятний знак 50 років визволення України (1945-45) (2); Значок «Відмінник освіти України» (7); «Відмінник просвіти СРСР» (3); Звання заслужений вчитель України (5); Відмінник народної освіти (28); Медаль за доблесний труд у роки ВОВ (1); Орденом трудової слави III ступені (1); Орден «Знак пошани» (5); Значок «Вища нагорода учителю» (1) [789].

Зазначимо, що більшість вчителів які вважались кращими вчителями м. Харкова мали грамоти, але не всі про них зазначали. Найчастіше вчителям присвоювались звання «Відмінник народної освіти» (28 винагород), «Ветеран праці» (15), пам'ятними знаками були премійовано 7 вчителів, медаллю за доблесний труд та Орден трудового червоного знамені мали по п'ять кращих вчителів Харківщини.

Найбільшу кількість винагород має М. Тураш (12), Т. Алейникова, А. Булгакова, Л. Никитченко, Л. Нечепуренко, З. Новгородова (по 4 винагороди). Є серед вчителів працівники, які отримували визнання

й за кордоном. Так, Н. Гаплевська мала значок та грамоту ГДР «За активну роботу з учнями», отримувала лист подяки від Л. Кучми [789, с.67]. О. Чеботарьов співпрацював з Британською радою, є методистом британського видавництва навчальної літератури «Логман». Розробив у співавторстві з Г. Кривчиковою підручник англійської мови для молодших школярів. У 1999 році про О. Чеботарьова було знято фільм «В гостях у Джина».

Вчителька Р. Гайнуліна брала участь у Міжнародному тестуванні KASSEI (1997/98 рр.), в результаті якого її учні 8-9 класів показали високий рівень знань, завдяки чому школу УВК № 55 було занесено до журналу «ЮНЕСКО». Вона має звання старший учитель та Соровский учитель. М. Гельфгат учитель ліцею № 27, має високі результати у підготовці учнів – переможців Загальноукраїнських олімпіад, турнірів з фізики, Соровських олімпіад, має наукову ступень, займається науковим дослідженнями, має наукові публікації [789, с. 71]. Н. Десятниченко має звання Соровського учителя, переможець конкурсу «Учитель 1997 року», член журі Загальноукраїнського конкурсу «Учитель року – 2000» [789, с. 79]. О. Жигуліна має грамоту «за перемогу учнів на Всесоюзной олімпіаді 1972 року» з підписом І. Кикоїна, є президентом Малої Академії наук [789, с. 101].

Однією із форм заохочення вчителів та зазначення позитивного професійного статус було занесення фамілій вчителів до книги «Трудової слави району». Наприклад, прізвище Л. Марченко (Ковшик) внесено до книги «Трудової слави» Червонозаводського району [789, с. 168], С. Свидло занесено в почесну книгу «Золотий фонд» Дзержинського району. Учителі були депутатами Харківського держради. З. Новгородська була обраною до цієї посади двічі [789, с. 191].

Учителі з гордістю показують фотографії з президентом країни, зроблені при отриманні винагород. Активно займаються розробками методичної літератури для учнів та вчителів (А. Чурілова, О. Чеботарев та інші).

Зазначимо, що були вчителі, які не мали будь яких відзнак, але вони мають наукові статті, наукові розробки, методичні посібники, або їх учні досягали великих перемог в олімпіадах, турнірах конкурсах, чи демонстрували високі досягнення у житті. Кожен вчитель може

пишатися досягненнями свої учнів, вони також з вдячністю писали власні спогади про своїх вчителів. Вважаємо, що одним із важливих показником та підтвердженням високого професійного статусу вчителя є досягнення його учнів.

У третій книзі «Учитель перед іменем твоїм» зібрані відомості про кращих вчителів Харківщини, які були обрані районними відділами освіти які мали стаж не менш ніж 30 років педагогічної роботи в школі та стали гордістю Харківщини [788]. Більшість з них мали винагороди: Медаль за доблесний труд (5); Медаль Ветерану праці (24); Значок «Відмінник народної освіти» (42); Орден Трудового червоного знамені (7); Орден Жовтневої революції (1); За доблесну працю (4); Медаль А. Макаренка (5); Відмінник просвіти СРСР / УРСР (10); Заслужений вчитель Української ССР (8); звання Соревсильний учитель (9); Знак почесності (3); Медаль К. Ушинського (1); Орден трудової слави (1); Значок Переможець соціалістичних змагань (2); Герой соціалістичної праці (1); Медаль за трудові відмінності (1).

Серед вчителів слід відзначити Н. Борщову, яка була членом Фрунзенського райкому партії, членом обкому профспілок, депутатом міської та районної ради. В. Горюна – депутат районної ради Ленінського району; О. Каплуненко – депутат Орджонікідзівської районної та обласної ради; Н. Кидисюк має серед публікацій дві монографії, Т. Лободюк – головний редактор газети «Пошук», «Вести ліцею» для вчителів та учнів [788].

Серед сільських вчителів Харківської області, яким присвячена третя книга [790], відзначені як кращі вчителі Харківщини 90 осіб. Які мали такі відзнаки: Медаль за доблесний труд (9); Медаль Ветеран праці (21); Значок «Відмінник народної освіти» (55); Орден Трудового червоного прапора (2); Орден Жовтневої революції (1); Медаль За трудову доблесть (4); Медаль А. Макаренка (4); Відмінник просвіти СРСР / УРСР (7); Заслужений вчитель Української ССР (12); звання Соревсильний учитель (7); Знак поваги (7); Медаль К. Ушинського (1); Орден трудової слави (1); Значок Переможець соціалістичного змагань (1); Герой соціалістичної праці (1); Медаль за трудові відмінності (1); Орден дружби народів (1); Орден княгині Ольги III ступеня (2) [790].

Серед вчителів ветеранів Харківщини деякі наприклад О. Алещенко є депутатом районної ради.

Про професійний статус вчителів вважаємо, свідчать данні про винагороди, які отримали вчителі за кращу педагогічну діяльність, а саме звання «Заслужений працівник народної освіти» та «Заслужений вчитель України». Тож попри значні труднощі, які спостерігаються на зазначеному етапі, більшість учителів не тільки зберігли, а й підвищили свій професійний статус.

Отримані почесні звання вчителів підтверджують їх високий професійний статус, але, на жаль, не надають великої фінансової підтримки вчителю.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 5

Третій етап (1992 р. – початок ХХІ ст.) схарактеризовано як етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя.

Установлено, що 90-ті рр. ХХ ст. ознаменувалися справжнім «інноваційним бумом» в освіті. Радикально настроєні освітяни закликали до якомога швидшого реформування школи насамперед шляхом кардинальних нововведень. Проте система освіти молодій незалежній державі не була готова до сприйняття інновацій у великому обсязі: не були розроблені теоретико-методологічні засади інноваційних процесів і сформульовані нові концепції виховання та навчання; не були узгоджені зміст освіти в новій національній школі з новим соціальним замовленням тощо.

Крім того, усі завдання доводилося вирішувати в умовах вкрай важкої соціально-економічної ситуації, унаслідок чого в державі не було створено відповідних умов для виконання прийнятих законів і постанов у галузі освіти. Це призвело до таких негативних явищ, як: утрата школою багатьох професійно підготовлених, здібних і досвідчених учителів через недостатнє фінансове забезпечення галузі; зниження мотивації до педагогічної праці та престижності професії і, відповідно, погіршення якості викладання навчальних предметів; невинуватене перевантаження вчителів (документація, численні конкурси, інші

навантаження, не передбачені посадовими обов'язками тощо), загроза скорочення та реорганізації закладів вітчизняної методичної служби.

Спостерігалися негативні явища й у сфері підготовки педагогічних кадрів, зокрема: скорочення навчальних курсів і педагогічних практик, надмірне застосування самостійної роботи під час навчання у ВНЗ, що негативно позначалося на якості підготовки вчителя.

Усуненню негативних явищ, які перешкождали розвитку професійного статусу вчителів, сприяло:

1) розроблення нової нормативно-правової бази середньої й вищої освіти в контексті її демократизації, гуманізації, орієнтації на дотримання громадянських прав і свобод людини: прийнято Концепцію середньої загальноосвітньої школи України (1991 р.), Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), що сприяло підвищенню вмотивованості вчителів до підвищення професійного статусу;

2) прийняття нових стратегічних документів Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.), «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті» (2002 р.), Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні (2002 р.), було наголошено на важливості високого рівня професійного розвитку вчителів незалежної держави. Школа та післядипломна освіта в Україні у зв'язку зі змінами керувалися відповідними листами, інструкціями, положеннями та документом «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001 р.);

3) Запровадження Державної програми «Вчитель» (2002 р.), у якій основною постала проблема прогнозування державної потреби в педагогічних кадрах і формування та створення умов для безперервності в здобутті педагогічними кадрами найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня («спеціаліст – магістр»). Цей документ був орієнтований на вирішення проблем, пов'язаних із підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері, підвищення авторитету вчителя;

4) активізація психолого-педагогічних досліджень, присвячених питанням особистості вчителя, становлення його як професіонала

з позиції системного розгляду його професійних якостей і компетентностей:

- у кінці 90-х – на початку 2000-х рр. спостерігається активізація наукових пошуків із розв’язання проблеми підготовки та вдосконалення професіоналізму вчителя на засадах нових методологічних підходів: акмеологічного, персоналізованого, аксіологічного, ресурсного, деонтологічного, що сприяло становленню новітнього бачення суті професійного статусу вчителя, розумінню внутрішньої структури й логіки формування й розвитку цього статусу;

- дослідження, присвячені професіоналізму, образу вчителя, формуванню його авторитету, іміджу. Саме в цей період термін «професійний статус» увійшов до наукового обігу;

- вивчення питань, пов’язаних з розробкою нової концепції внутрішньошкільного управління, спрямованого на підвищення ефективності науково- й навчально-методичної роботи школи як першооснови вдосконалення вчителя; технології експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл і результатів навчання учнів; шляхи підвищення рівня професіоналізму вчителя в системі післядипломної освіти;

5) запровадження інноваційних та удосконалення традиційних форм науково-методичної роботи в школі, а саме: методоб’єднання учителів-предметників; школи молодого вчителя, класного керівника; семінари-практикуми для досвідчених педагогів; цільові й проблемні семінари; творчі групи, школи педагогічної майстерності під керівництвом творчих учителів, учителів-методистів; консультпункти; дні відчинених дверей педагогів-майстрів, учителів-методистів, старших учителів, відмінників народної освіти; конкурси «Учитель року», «Класний керівник року», «Вихователь року» тощо;

6) реформування в системі підготовки й підвищення кваліфікації вчительських кадрів набули актуальності такі проблеми: розробка систематизованих і цілісних теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя; передбачення проектування системи освіти; досягнення результативності та ефективності освіти; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; привернення уваги держави до проблем освіти та забезпечення державної підтримки освітньої галузі.

Характерними тенденціями розвитку післядипломної освіти педагогів у цей період були: розширення й поглиблення демократичних підходів до організації післядипломної освіти вчителів, що виявлялося в певній децентралізації й дерегламентації в характері, засобах і методах підвищення кваліфікації вчителів; цілісність і безперервність процесу підвищення кваліфікації протягом усього періоду педагогічної діяльності;

7) запровадження стимулювальних заходів: започаткування (1995 р.) щорічного конкурсу «Учитель року», метою якого було визначено стимулювання активної участі вчителів у становленні й розвитку національної системи освіти, піднесення ролі вчителя в суспільстві й підвищення престижності цієї професії; удосконалення системи винагород учителям.

Отже, суперечливість розвитку професійного статусу вчителя на зазначеному етапі зумовлювалася тим, що реалізації проголошеного курсу на реформування шкільної освіти в контексті нових прогресивних викликів, які вимагали піднесення професійного статусу вчителів, заважали такі негативні явища, як: деструктивні зміни структурних складових галузі через соціально-економічні проблеми в суспільстві (загроза скорочення або ліквідації окремих освітніх інституцій, втрата висококваліфікованих кадрів, нівелювання конструктивного досвіду діяльності вітчизняної післядипломної освіти вчителів), падіння престижності професії вчителя на тлі зниження його соціального статусу.

Відповідно до мети і завдань дослідження окреслимо напрями використання цінних надбань минулого щодо вирішення проблеми розвитку педагогічного статусу вчителя в практиці загальноосвітніх закладів і системі підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі та визначимо прогностичні тенденції розвитку професійного статусу вчителя в Україні в XXI столітті.

З огляду на спрямованість вітчизняної освіти до інтеграції у світовий освітній простір, нами розглянуто вплив інтернаціоналізації та світових тенденцій розвитку неперервної освіти на відповідну діяльність в Україні. Визначення спільних та відмінних рис у їх діяльності сприяли конкретизації можливостей екстраполяції досвіду країн світу в наявний вітчизняний, що є перспективним напрямом у розробці орієнтирів розвитку професійного статусу вчителів в Україні.

Порівнюючи дані щодо глобального статусу вчителів та його складової — професійного статусу — з рівнем якості освіти в країні, можна визначити пріоритетні напрями розвитку освіти у світі. Сьогодні існує декілька програм, які на міжнародному рівні порівнюють оцінку якості освіти учнів, серед них – International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), і видання Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Вони презентують результати щорічного моніторингу стану освіти, в межах якого школярі виконують аналогічні освітні тести у багатьох країнах світу [427; 1012]. Такі дослідження дають інформацію про ставлення країни до своєї системи освіти, до вчителів та викладачів; їх результати виступають показником того, наскільки суспільство розуміє й цінує роль вчителя, його вплив на підготовку майбутнього покоління країни – учнів, та їх вплив у майбутньому на культурні, політичні й економічні показники країни.

Глобальний статус учителів у світі досліджувався завдяки Varkey GEMS Foundation у 21 країні: Бразилії, Китаї, Чехії, Єгипті, Фінляндії, Франції, Німеччині, Греції, Ізраїлі, Італії, Японії, Нідерландах, Новій Зеландії, Португалії, Туреччині, Сінгапурі, Південній Кореї, Іспанії, Швейцарії, Великій Британії, США. Ці країни були обрані за результати досліджень PISA та TIMSS, щоб були представлені різні континенти та системи освіти. Ураховувались і пропорції населення у конкретній країні, згідно з даними перепису населення. Вибірку складали респонденти від 16 до 70 років, які мали фракції за зразком: вік, стать, вік та регіон. Дані дослідження були зібрані шляхом опитування, проведеного компанією Populous через Інтернет (WBS), у кожній країні брали участь від 1000 респондентів [720].

Отримані дані моніторингового дослідження глобального статусу вчителя, свідчать, що у таких країнах, як Китай та Південна Корея, викладачі мають найвищий глобальний статус та зберігають свій авторитет [1012; 1017]. Установлено, що статус учителя корелює з підвищенням оплати праці вчителів та результатами учнів. Також було з'ясовано, що середній відносний рейтинг викладача з 21 країни був у межах 7 – 14-ї позицій серед інших професій, що свідчить про середній рейтинг [1012]. Одним з важливих аспектів вивчення глобального статусу вчителя є його професіоналізм, який ми розглядаємо як визначальну складову професійного статусу. Він тісно пов'язаний з якістю освіти, яку надають вчителі, з системою освіти у державі, з умотивованістю вчителів до праці.

Для визначення професійного статусу вчителя в суспільстві були вивчені такі аспекти: ступінь довіри до вчителів у формуванні якості освіти, яку вони надають учням; рівень оцінки системи освіти в країні; громадську думку щодо впливу профспілок вчителів на заробітну плату та умови праці.

Оцінка ступеня довіри суспільства до вчителя та якості їх праці продемонструвала такі результати: у 21 країні це рейтинг склав 6,3 з 10 балів, що свідчить про задоволення та довіру суспільства до вчителів. Найбільшою довірою вчителі користуються у таких країнах, як Бразилія та Фінляндія (більш ніж 7 балів), в Україні – 7,2 бали, а найменшою – в Ізраїлі, Японії, Південній Кореї, Єгипті (5,3 - 5,5 бала).

Порівнюючи дані щодо рівня якості освіти у країні та показники довіри суспільства до вчителя, можна зробити висновок, що вони не перебувають у кореляційній залежності, що свідчить про незалежність якості освіти від довіри суспільства до вчителя. Також не спостерігається кореляції між довірою вчителю та індексом глобального статусу вчителя. Аналогічно не існує кореляції між довірою до вчителів та повагою до них. Це вказує на те, що вчитель може мати високий соціальний статус у суспільстві, але це не означає, що він обов'язково буде надавати ефективну та якісну освіту учням.

Дані дослідження показали, що якісною освіту вважають громадяни Фінляндії, Сінгапуру та Швейцарії (6,5–7,8 бала з 10), найменш задоволені системою освіти у своїй країні респонденти з Єгипту, Греції та Південної Кореї (4–4,5 бала). У цілому спостерігається слабка кореляція між суспільною довірою до вчителів та задоволенням якістю освіти у країні. Більш виражена кореляція між задоволенням суспільства системою освіти та результатами якості освіти PISA. Таким чином, змінюється ступінь відповідальності вчителів за успіхи чи невдачі системи освіти в країні.

Такі розбіжності у сприйнятті країнами професії вчителя можна пояснити менталітетом та культурними відмінностями між країнами й рівнем ефективності системи освіти. Майбутні вчителі обирають професію, керуючись такими факторами, як матеріальне заохочення, повага та авторитет професії, що, у свою чергу, впливає на ефективність роботи вчителів та результат їх діяльності.

Спільним для країн, які мають високий показник глобального статусу вчителів, є поєднання таких складових: висока кваліфікація вчителів, конкурентоспроможність як при вступі до ВНЗ, так і при влаштуванні на роботу. Чим вища кваліфікація вчителів, чим більше претендентів на одну посаду вчителя, тим кращі результати якості освіти учнів. Так, у Фінляндії, Південній Кореї та Сінгапурі на одну посаду вчителя претендують десять осіб. Зрозуміло, що якщо в школах будуть працювати найкращі та найталановитіші фахівці, навчання буде мати високу результативність. Але для цього необхідно створити належні умови праці, щоб фахівці мали бажання працювати вчителем.

Результати вивчення рівня поваги до вчителя залежно від ступеня школи, в якій він працює, – початкова, середня чи старша – установлено, що у 86 % країн до учителя старшої школи виявляють більше пошани, ніж до вчителя середньої. В Україні для вчителів старшої школи (78,1 %) зафіксовано меншу повагу, ніж до вчителя молодшої школи (83,3 %).

У 81 % країн вчителі середньої школи користуються більшою повагою, ніж учителі початкових класів. В Україні найбільшу повагу серед суспільства має вчитель початкових класів (83,3 %). Зазначимо, що найменше поважають вчителів початкової школи у таких країнах, як Ізраїль (5,3 бала), Чехії (5,8 бала), Італії (6,1 бала), Німеччині (6,3 бала). Натомість у США та Франції вчителів початкової школи поважають більше, ніж учителів середньої школи. А в таких країнах, як Китай та Греція, учителі старшої школи мають найменший рівень поваги. У Туреччині повага до вчителів середньої та старшої школи знаходяться приблизно на одному рівні. У всіх інших країнах повага до вчителів старшої школи є найбільшою порівняно з іншими вчителями.

Одним із показників поваги до професії вчителя були результати опитування батьків щодо того, чи бажають вони, щоб їхні діти стали в майбутньому вчителями. Було виявлено закономірність між рівнем поваги до професії вчителя та бажанням батьків, щоб їх дитина обрала професію вчителя. Опитування виявило значні відмінності між країнами стосовно бажання батьків, щоб їх діти стали вчителями. Так, у Китаї 50 % батьків позитивно поставилися до такої можливості. Позитивне ставлення батьків у Південній Кореї, Туреччині та Єгипті зафіксовано на високому рівні. в Ізраїлі лише 8 %, виявили позитивне ставлення до професії вчителя, в Україні цей показник становить 7,42 %. У багатьох європейських країнах більшість респондентів вважають, що учні не поважають учителів. Отже, у Китаї та Південній Кореї, де батьки мають вищий рівень поваги до вчителів, будуть заохочувати своїх дітей стати вчителями у майбутньому. При виборі професії для своїх дітей батьки враховують такі фактори, як повага до професії у суспільстві та рівень її оплати. Так, в Ізраїлі та Бразилії, де схвалення було низьким, один із чинників – недостатня прибутковість роботи вчителя, а не низька повагою до цієї професії.

Якщо порівняти дані щодо рівня заробітної плати вчителів та бажання батьків, щоб їхні діти обрали цю професію, та відповіді про відповідність і справедливість реальної заробітної плати вчителя його діяльності, то кореляція не простежується у всіх трьох вимірах.

Зіставлення професії вчителя з іншими професіями дало можливість отримати таку інформацію: респонденти розвинених країн світу (Німеччини, Італії, Іспанії, Швейцарії та Нідерландів) відповіли, що професія вчителя у них асоціюється з соціальними працівниками. Такі відповіді можна пояснити тим, що в багатьох країнах учителі розглядаються як державні службовці, тому мають фіксовану оплату праці, визначену пенсію, форму трудового договору, користуються правом на охорону праці і святкові дні, що наближає професію вчителя до категорії соціальних працівників [1012, с. 19].

У Китаї, де професія вчителя є найбільш шанованою, їх асоціюють з лікарями. У країнах, у яких респонденти асоціюють вчителів з бібліотекарями (США, Бразилії, Франції і Туреччині), ця професія викликає найменшу повагу в населення. У Новій Зеландії люди сприймають учителів як годувальників, а для японців учителі найбільше схожі на представників місцевого самоврядування або менеджерів. Такі відповіді свідчать, що залежно від того, яке місце в суспільстві відводить педагогам держава, які вони мають політичні та економічні умови, так і суспільство сприймає людей вчительської професії.

Отже, респонденти з двох третин країн зазначили, що статус вчителя вони сприймають як найбільше схожий на статусу соціальних працівників; на другому місці за близькістю – статус бібліотекарів (згідно з рейтингом США, Бразилії, Франції та Туреччини).

Установлено різницю між тим, як батьки та учні оцінюють повагу до вчителів, хоча і спостерігається слабка кореляція ($r^2 = 0,3$). Такі результати пояснюються відмінностями в уявленнях представників різних поколінь щодо суті поваги. Можна припустити, що батьки учнів вважають, ніби учні не поважають своїх учителів достатньою мірою або не настільки, наскільки вони повинні їх поважати. Це не стосується всіх країн. Китай, Туреччина та Єгипет демонструють високу повагу і в учнів, і в суспільстві. У Ізраїлі респонденти в основному дають низьку оцінку. У Китаї 75 % опитаних вважають, що учні поважають учителів [1012,

с. 20]. Також високі оцінки дають у Туреччині, Єгипті та Сінгапурі, де учні поважають учителів.

З'ясовано, що в Європі спостерігається вищий рівень песимізму щодо поваги учнів до вчителів, порівняно з Азією та Близьким Сходом. У більшості європейських країн – учасників дослідження глобального статусу – переважна кількість респондентів вважають, що учні не виявляють повагу до вчителів. Респонденти США на 10 % більше схильні думати, що учні в їхній країні більше поважають учителів, ніж в Європі.

Вивчення думки суспільства щодо справедливості заробітної плати вчителів показало: більшість вважають, що заробітна плата вчителів вважають, що вчителі мають отримувати вищу зарплату). У Туреччині, Греції та Ізраїлі респонденти вважають необхідним підвищення заробітної плати вчителів на 30-40 %. Натомість у Японії, Франції та США домінує думка, що заробітна плата завищена на 6-55 %. Опитані в переважній більшості країн висловилися за те, що вчителі мають отримувати справедливую оплату праці – на 1-40 % більше, ніж вони мають. У США та Великій Британії вважають справедливим підвищення на 8 % та 3 % відповідно. У Південній Кореї, Японії, Сінгапурі, Ізраїлі та США, вчителі, на думку громади, заробляють більше, ніж заслуговують [1012, с. 21]. У кожній з 21 країни понад 59 % респондентів зазначили, що оплата праці вчителя має залежати від результатів його діяльності. Наприклад, у Єгипті прихильники цієї думки перевищують 90 %, в Ізраїлі, Китаї, Бразилії та Новій Зеландії таких понад 80 % [1012, с. 7].

Найбільше довіряють вчителям у таких країнах, як Бразилія та Фінляндія, найменше — в Ізраїлі, Японії, Південній Кореї, Єгипті. Виявлено, що якість освіти не залежить від довіри та поваги суспільства до вчителя. Найбільше суспільство задоволено якістю освіти у Фінляндії, Сінгапурі та Швейцарії, найменше – в Єгипті, Греції та Південній Кореї. Кореляції між задоволенням суспільства системою освіти та якістю результатів освіти PISA свідчить, що країни з високим показником глобального статусу характеризуються і високим професійним статусом учителів, що пояснюється наявністю якісної педагогічної освіти. Водночас на підставі отриманих результатів щодо глобального статусу вчителів можна зробити висновок, що, чим більше претендентів на одну

посаду вчителя, тим вища кваліфікація вчителів, і, відповідно, вищий професійний статус педагогів у країні і краща якість освітніх послуг.

Керуючись прийнятим у нашому дослідженні визначенням професійного статусу вчителя, зазначимо, що одним із основних показників результативності діяльності вчителів є якість освіти учнів, що корелює з їхнім професійним статусом.

Установлено, що на початку XXI ст. проведено низку досліджень, присвячених визначенню якості освіти, які презентували результати діяльності вчителів: TIMSS, PIRLS, PIZA.

Усі дослідження, які спрямовані на визначення якості освіти в країнах, відрізняються метою та шляхами їх реалізації. Так, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), яке було започатковане ще в 1995 р., мало на меті оцінку якості знань у галузі математичної та природничої освіти. Дослідження проводить Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень (MEA). Увага приділяється таким показникам: рівень підготовки вчителів, соціальний статус учня, якість підручників, застосування інноваційних технологій у навчанні тощо.

У 1995 р. перший проект TIMSS охоплював школярів із 41 країни. У 2007 р. у дослідженні брали участь близько 425 тис. школярів із 59 країн (представники 37 країн із 7 окремих регіонів, в дослідженні для учнів четвертих класів – 50 країн із 7 регіонів – для учнів восьмих класів) [809].

Інше дослідження, спрямоване на оцінку якості освіти, – програма PISA (Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium) – це міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності. Вона була започаткована в 1997 р. ОЕСР (Організацією економічного співробітництва та розвитку). Її мета – оцінити рівень володіння учнями у віці 15 років, що мають загальну обов'язкову освіту, життєво необхідними знання й уміння для повноцінного життя в суспільстві. Дослідження освітніх досягнень учнів проводиться за трьома напрямками: «грамотність читання», «математична грамотність» і «природничо-наукова грамотність». Особлива увага приділяється

оцінюванню оволодіння учнями загальнонавчальними та інтелектуальними вміннями.

У розробці та реалізації програми брали участь провідні міжнародні наукові організації за участю національних центрів та організації ОЕСР: Нідерландський національний інститут педагогічних вимірювань (CITO); Служба педагогічного тестування США (Educational Testing Service, ETS); Національний інститут досліджень у галузі освіти (NIER) в Японії; Вестат США (Вестат). Керує роботою консорціуму Австралійська рада педагогічних досліджень (ACER) [823]. Дослідження PISA проводиться трирічними циклами.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) — це моніторингове дослідження, організоване Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational, IEA), якості читання й розуміння виявлення й тлумачення відмінностей, вдосконалення процесу навчання результати освіти.

Усі програми з якості освіти спрямовані на вдосконалення освіти в країні, їх мета — за отриманими результатами відстежувати результати реформ у освітній галузі, знаходити нові ефективні шляхи поліпшення освіти. Показники результатів перебувають в інтервалі від 0 до 1000: результати у межах 1000-625 балів вважаються відмінним рівнем; 551-624 — високим; 476-550 — середнім; 400-475 — низьким [809].

Згідно з аналізом результатів країн — учасниць PISA-2012, із 64 країн 25 покращили свої результати з математики (зокрема Бразилія, Німеччина, Ізраїль, Італія, Мексика, Польща, Португалія, Туніс, Туреччина, Китай та Сінгапур), 25 залишились на попередньому рівні, а 14 показали гірші порівняно з минулими роками результати.

На жаль, Україна не брала участі в цих дослідженнях у 2012 р., проте оприлюднені результати якості освіти в Україні за програмою TIMSS у 2007 та 2011 рр. досить низькі. Зазначимо, що в дослідженні TIMSS в Україні у 2007 р. взяли участь по 4,5 тис. учнів четвертих та восьмих класів зі 149 шкіл [809].

Найкращі математичні знання показали школярі з країн Східної та Південно-Східної Азії (учні 4-х класів: Гонконг — 607 балів; Сінгапур — 599, Тайвань — 576, Російська Федерація — 544, Україна — 469, Ємен —

224 бали; учні 8-х класів: Тайвань – 598 балів, Республіка Корея – 597, Сінгапур – 593, Російська Федерація – 512, Україна – 462, Катар – 307 балів). Отже, українські школярі опинилися майже в кінці списку [809].

Порівняння результатів досліджень якості освіти за 2007 та 2011 рр. дає підстави для висновку щодо негативних тенденцій у розвитку освіти в Україні. За іншими даними, згідно з Посланням Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2002 році» [396], індекс освіти населення України становив 0,92, що дещо перевищує відповідний середній індекс країн Східної Європи (0,91) та СНД, але це помітно нижче, ніж у країнах – членах ОЕСР – 0,97 (за даними ООН, 2000 р.).

Отримані результати дали змогу науковому співробітнику лабораторії хімічної і біологічної освіти НАПН України Г. Лашевській та методисту вищої категорії з хімії Центру моніторингу столичної освіти Н. Титаренко зробити висновки, з якими ми погоджуємось: за часів СРСР у різних республіках Радянського Союзу рівень знань школярів був приблизно однаковим, а на початок ХХІ ст. очевидними стали негативні відмінності у якості освіти українських школярів. Вагомим чинником такого становища вважаємо помилки і прорахунки в реформуванні змісту шкільної освіти. Так, у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій у квітні 2002 р. жодного разу не згадані ні математична, ні природнича освіта. Реформування середньої школи пішло шляхом згортання і формалізації цих напрямів освіти шляхом скорочення навчальних програм з математики та фізики.

Аналізуючи сайти з окремими статтями [428; 476; 500; 663; 823], які висвітлюють питання якості освіти в Україні, можемо вказати на відсутність конкретних результатів досліджень, є лише узагальнені відомості про низький рівень освіти в Україні.

На жаль, престиж учительської професії продовжує знижуватися. Це підтверджують дані досліджень (В. Лебедева, С. Молчанов, Є. Сіманчук, А. Філіппов та ін.).

У 2009 р. Є. Сіманчук [684] досліджувала зміни у професійному складі населення України. Дослідниця зазначає, що вид праці впливає на соціально-професійний статус людини. Тож не випадково науковці значну увагу приділяють вивченню професійної структури суспільства.

Різні автори вивчали цю проблему з різних боків. Так, Парсонс (Parsons, 1991), Блау та Данкан (Blau, Duncan, 1967), Еріксон та Голдторп (Erikson, Goldthorpe, 1992) та інші за основу показників розподілу суспільства брали рівень кваліфікації, економічні функції або соціальний статус. Соціологи Еріксон та Голдторп, Гензібум, Трейман та Юлти (Ganzeboom, Treiman, Ultee, 1991), Фезерман та Хезер (Featherman, Hauser, 1978), Бертон та Граски (Burton, Grusky, 1992) вивчали професійну мобільність з таких позицій: порівняння досягнень батьків та дітей, вивчення спадкування у професійних лініях нащадками. Дослідники Голдторп та Хоуп (Goldthorpe, Hope, 1974), Трейман (Treiman, 1977), Гензібум та Трейман (Ganzeboom, Treiman, 1996, 2003), Данкан (Duncan, 1984), Вегенер і Орт (Wegener, 1992; Orth, Wegener, 2006) зосередили увагу на вивченні професійного престижу, вони намагались з'ясувати соціальну диференціацію професій, уявлення людей про певну професію, інформацію про матеріальні та нематеріальні цінності, характерні для людей певної сфери діяльності тощо.

Вивчення професійної сегрегації за певними ознаками займались Фельдберг та Гленн (Feldberg, Glenn, 1989), Декс (Dex, 1985), Енкер (Anker, 1998), Глов та Брейнін (Glove, Branine, 2001), Шейнес (Shanas, 1968). Вони з'ясовували, яким чином різні ознаки відображають розподіл праці в соціумі [684].

В історичному розвитку критерії, за якими здійснювалась професійна стратифікація суспільства, а також вивчення професійних груп, виділяли на основі рівня кваліфікації та спеціалізації. Останнім часом в усьому світі використовують Міжнародний стандартний класифікатор професій ISCO-88, який в Україні застосовують з 1996 р. У національному класифікаторі України «Класифікатор професій», розробленого згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу на міжнародну систему обліку і статистики» від 04.05.1993 № 326, зазначається: «За основу розроблення класифікатора професій було прийнято Міжнародну стандартну класифікацію професій ISCO-88: International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva» [336; 337; 338; 339;]. Саме він дає можливість аналізувати склад українського суспільства за професійними групами, виявляти й вивчати

різні суспільні явища, прогнозувати зміни в соціальних класах, відстежувати динаміку професійного складу суспільства, порівнювати професійні структури в різних країнах, отримувати дані про гендерний, віковий, професійний склад населення, поселенський профіль

Згідно з національним класифікатором України «Класифікатор професій – 2007», професійна назва роботи – вчитель середнього навчально-виховного закладу, яка входить до класу «викладачі середніх навчальних закладів», як і вчителі початкової школи та працівники дошкільних закладів. Передбачає наявність у представника цієї професії наявність диплома про вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста. Їх відносять до підрозділу «викладачі» розділу професіоналів [339].

Отже, вчителі перш за все – це професіонали (згідно з наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 29.12.2004 № 336 про затвердження Випуску 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників), для яких визначено такі вимоги: наявність повної вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», «спеціаліст» та чотирирівневі кваліфікаційні категорії. Для професійної групи «Фахівці» необхідною є базова або неповна вища освіта за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», «молодший спеціаліст» та трирівневе кваліфікаційне категоріювання. В окремих випадках визначаються вимоги повної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» [336, с. 4].

Згідно з наказом МОНмолодьспорту України від 04.11.2011 № 1264, було проведено моніторинг статусу та ролі вчителя в українському суспільстві, метою якого стало визначення статусу шкільного вчителя в соціальній структурі України. Завданням дослідження стало з'ясування громадської думки про авторитет і роль педагога в суспільному житті та чинників, які впливають на статус українського вчителя, і проблем, що потребують вирішення [306].

У моніторингу взяли участь викладачі початкової та старшої школи (відповідно 1481 та 1486 осіб), батьки молодших школярів і старшокласників (відповідно 1079 та 1546 осіб), учні 10-х класів (1544 особи) з міст та сільської місцевості, з АРК, 24 областей, м. Києва та м. Севастополя (Додаток Ж, 3). Вибірку було сформовано з урахуванням

усіх вимог до її побудови. Загальна кількість респондентів відповідно до вибірки становить 7136 осіб (діаграма на рис. 4.1). Над розробкою анкет та аналізом даних працювала робоча група, створена згідно з вищевказаним Наказом [306].

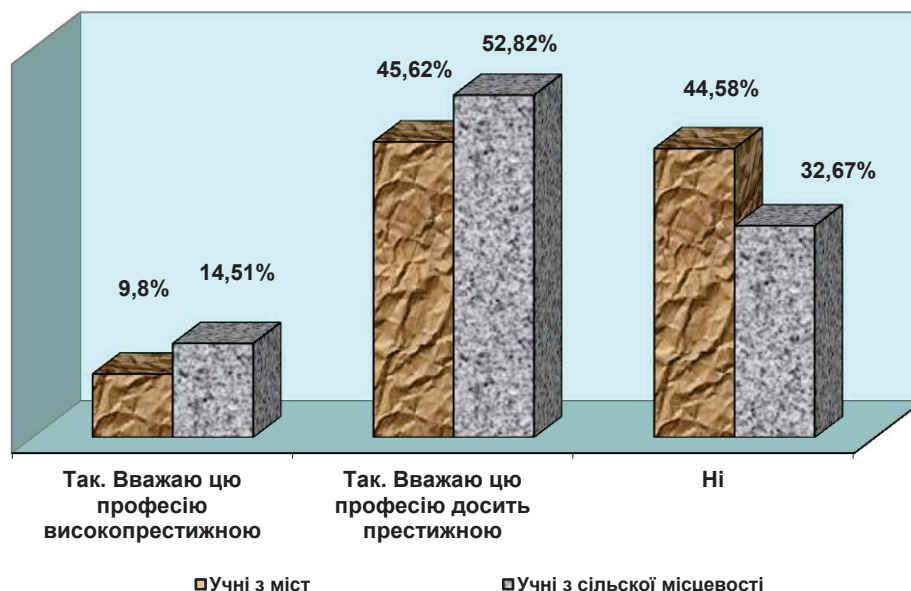


Рис. 4.1. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання «Чи престижна, на Вашу думку, професія вчителя в українському суспільстві?» (у %)

Анкета для учня містила 11 запитань, які дали можливість зібрати додаткову інформацію про взаємини вчителів та старшокласників, про ставлення школярів різних вікових груп до професії вчителя, про те, яким бачать учні справжнього вчителя тощо.

Отримані дані були оприлюднені на сайті Інституту інноваційних технологій і змісту освіти. Вони показали, що престижність тієї чи іншої професії в очах молодого покоління залежить від низки факторів, серед яких: рівень оплати праці, суспільна значущість, попит на ринку праці тощо.

За отриманими даними, лише 10–15 % учнів 10-х класів вважають професію вчителя високопрестижною. Майже половина респондентів з числа десятикласників (45,6 % тих, хто навчається у місті, та 53 % тих, хто отримує освіту в сільській місцевості) назвали професію вчителя «досить престижною». На жаль, значна частина учнів (32,67 % десятикласників із сільської місцевості та 44,58 % із міст) негативно оцінила престиж професії вчителя [200]. Отже, вважаємо, що сьогодні професія вчителя для учнів старшої школи не є престижною. Зазначимо,

що в селі професія вчителя вважається більш престижною, ніж у місті [306].

Аналізуючи відповіді учнів про обрання професії, можемо зазначити, що від 12,25 % учнів з міст до 16,70 % із сільської місцевості відповіли позитивно на запитання «Чи хотіли б Ви обрати професію вчителя?». Більш ніж половина опитаних (55 %) як у місті, так і в селі не розглядають можливість пов'язати своє життя з цією професією. Отже, ці дані свідчать про зниження престижу професії вчителя (рис. 4.2).

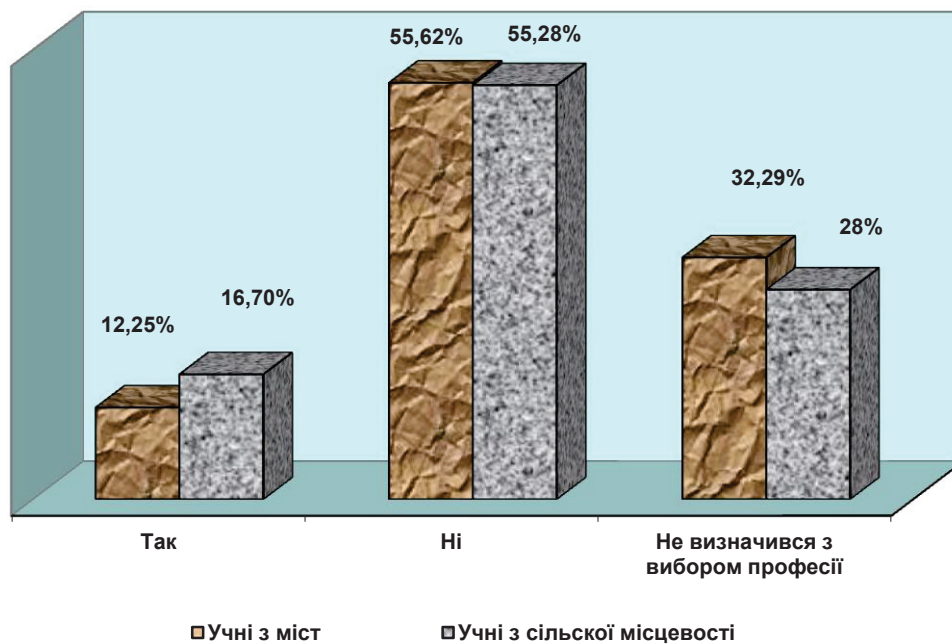


Рис. 4.2. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання «Чи хотіли б Ви обрати професію вчителя?» (у %)

Отримані дані щодо кадрового забезпечення сучасних шкіл України дають підстави для висновку, що загальноосвітня школа в Україні має жіноче обличчя: 84,44 % учителів середніх і старших класів з міста і 79,25 % з сільської місцевості – це жінки. Чоловіки складають 16,09 % учителів у місті та 21,57 % у селі. Ще більшим є відсоток жінок, які працюють у початковій школі, – до 98,48 % саме в селі, найменше чоловіків (2,2 %), які працюють у початковій школі в селі [306].

Згідно з отриманими даними, переважна більшість опитаних (74,94–83,76 %) одружені й мають на своєму утриманні неповнолітніх дітей. До 2 % респондентів виховують четверо і більше дітей, а також доглядають хворих батьків-інвалідів або є опікунами дітей померлих родичів тощо.

Аналізуючи дані анкет учителів, отриманих Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, зазначимо, що переважна більшість опитаних учителів свідомо обрала свою професію. Від 51,22 % до 71,59 % респондентів зазначили, що саме любов до дітей, прагнення надати їм міцні базові знання, виховати та розвинути їх особистісні риси стали найвагомішим фактором при обранні професії. Від 36,55 % до 48,58 % респондентів указали, що на їхній вибір вплинув соціальний статус професії вчителя та повага до неї в суспільстві. Третина вчителів, які викладають у середній та старшій ланках загальноосвітньої школи, обрали професію вчителя тому, що хотіли займатися певною наукою, основи якої вони викладають у школі.

Від 2 % до 6,5 % респондентів заявили, що у професію потрапили випадково (рис. 4.3) [306].

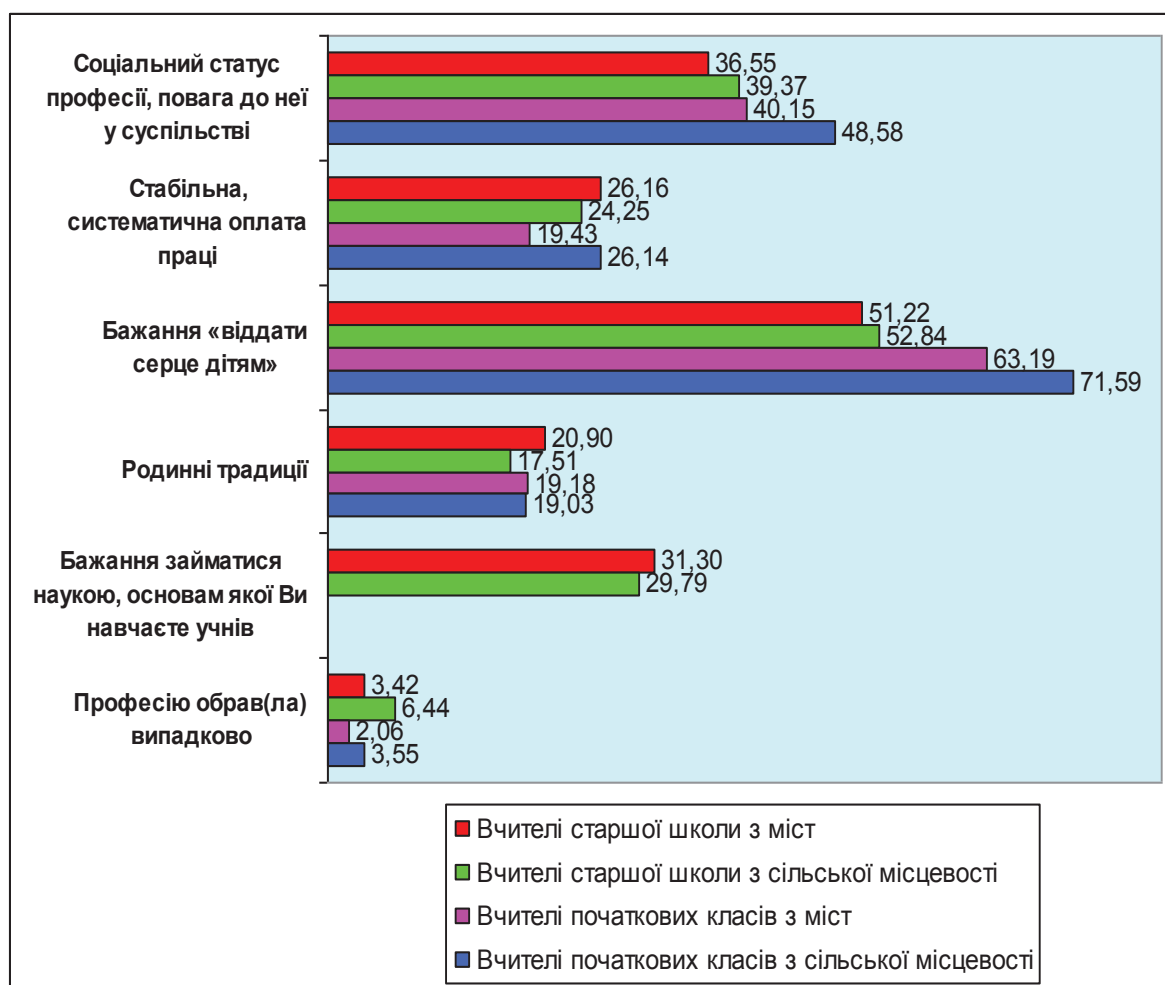


Рис. 4.3. Узагальнені відповіді вчителів на запитання «Які фактори були найвагомішими при виборі Вами професії вчителя?» (у %)

На запитання «Які чинники, на Вашу думку, ускладнюють роботу вчителя?» переважна більшість учителів, які працюють у сільській місцевості (70 %), назвали головним чинником незацікавленість учнів у здобутті знань. 73 % учителів початкових класів із сільської місцевості вважають, що й батьки молодших школярів також не виявляють активного інтересу до навчальних досягнень дітей і тим самим значно ускладнюють роботу вчителя [306].

Учителі визначили чинники, які, на їхню думку, можуть вплинути на зміну соціального статусу вчителя, його авторитет. Переважна більшість опитаних (до 79,55 %) вважають, що суттєве підвищення заробітної плати сприятиме підвищенню авторитету вчительської професії в українському суспільстві. До 75 % опитаних зазначили, що змінити соціальний статус учителя можна лише за умови зміни державної політики щодо вчительства.

За висловами респондентів, «держава повинна повернутися обличчям до вчителя»: необхідно розробити, ухвалити і реалізувати державну цільову програму, спрямовану на підвищення соціального статусу вчительства, на поліпшення соціально-побутових умов та матеріальної захищеності тих, хто за покликанням душі «сіє розумне, добре, вічне». Це питання містилось у дослідженні з виміру глобального статусу учителя, одним із складників якого є професійний статус, яке проводив Varkey GEMS Varkey GEMS Foundation у 2013 р. [1012; 1015; 1016].

У результаті виявилось, що більшість респондентів пов'язують статус учителя з підвищенням оплати праці учителів і результатів учнів. Також було з'ясовано, що середній відносний рейтинг викладачів із 21 країни перебував у межах 7–14 ступенів серед інших професій, що свідчить про середній рейтинг [1012]. Зазначимо, що ці дані стосуються тих країн, які брали участь у дослідженні, на жаль, Україна не була залучена до дослідження.

Незважаючи на всі труднощі й проблеми, які існують сьогодні, більшість респондентів (від 59,26 % до 67,81 %) негативно відповіла на запитання «Чи хотіли б Ви змінити професію за умови реальної можливості перепрофілювання?». Не може не викликати занепокоєння той факт, що близько 17 % опитаних відповіли на це запитання «так», а ще 24 % не здали на нього відповідь (рис. 4.4).

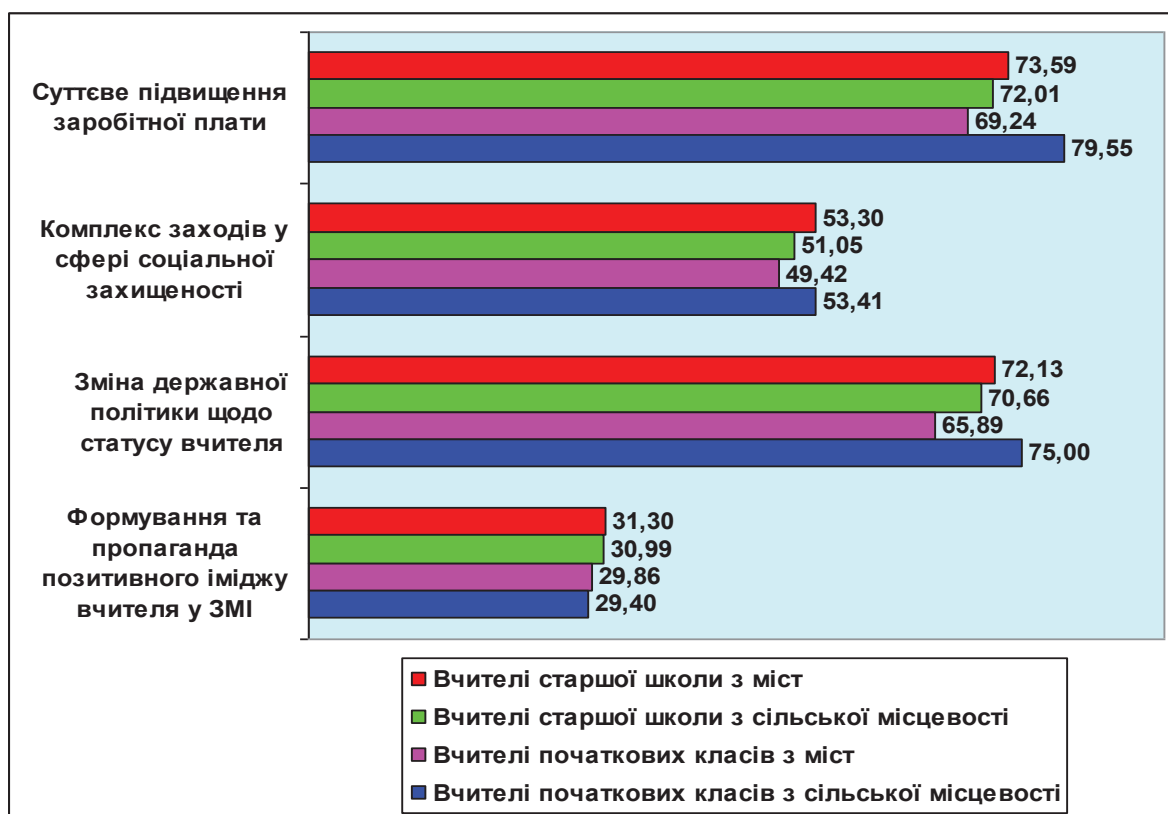


Рис. 4.4. Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Оберіть чинники, які можуть, на Вашу думку, найбільш суттєво вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити його авторитет в українському суспільстві?», %

Особливо важливим для нашого дослідження є аналіз відповідей учителів, учнів, батьків на запитання, наскільки сьогодні професія вчителя є престижною? Згідно з даними моніторингового дослідження, проведеного Міністерством освіти і науки України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти [777; 778], менше за інших професію вчителя вважають престижною учні з міст, досить престижною – сільські учні, а престижною професію вчителя вважають студенти, які прагнуть буди вчителями у майбутньому. Порівнюючи відповіді учнів та батьків на поставлене вище запитання, зазначимо, що батьки вважають професію вчителя більш престижною, ніж їхні діти [778]. Узагальнені відповіді батьків на запитання «Чи хотіли б Ви, щоб дитина обрала професію вчителя?» були такими: 17,6 % батьків відповіли «так», 43 % відповіли «ні», не змогли дати відповідь 39,7 % [778].

Отже, незважаючи на високий рівень статусу професії вчителя, як зазначили батьки, вони в більшості випадків не хотіли б, щоб їх дитина присвятила себе вчительській справі. Подібне питання було використано у дослідженні з виміру глобального статусу вчителя,

яке проводив Varkey GEMS Varkey GEMS Foundation у 2013 р. у 21 країні, яке зібрало півмільйона відповідей від респондентів [1012] (Додаток К). З отриманих даних було виявлено закономірність між рівнем поваги до професії та бажанням батьків, щоб їхня дитина стала у майбутньому вчителем.

Важливим для нашого дослідження є аналіз відповідей учителів, учнів, батьків на запитання «Наскільки сьогодні професія вчителя є престижною?». При складенні табл. 4.1 були використані дані моніторингового дослідження, проведеного Міністерством освіти і науки України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти та Тернопільським обласним комунальним інститутом післядипломної педагогічної освіти (ТІППО) [777; 778]. Більш детальні данні наведені у додатку Ж, З. А також проведено опитування студентів ХНПУ імені Г.С. Сковороди 320 осіб (Додаток И).

Таблиця 4.1

Узагальнені відповіді на запитання «Чи престижна в українському суспільстві, на Вашу думку, професія вчителя?» (у %)

| <i>Критерій</i> | <i>ТІППО</i> | | <i>Узагальнені дані з різних регіонів України</i> | | | <i>ХНПУ імені Г.С. Сковороди</i> | |
|---|----------------------|----------|--|--------------------|-------|---|------|
| | <i>Батьки</i> | | <i>Батьки</i> | <i>Учні</i> | | <i>Студенти</i> | |
| | Поч. кл. | 10-й кл. | Узагальнені дані | Місто | Село | Місто | Село |
| Так, я вважаю цю професію престижною | 43,3 | 40 | 29 % | 9,8 | 14,51 | 44,8 | 18,2 |
| Так, я вважаю цю професію досить престижною | 20 | 21,4 | 37 | 45,62 | 52,82 | 37,9 | 63,6 |
| Ні | 35,4 | 37,9 | 34 | 44,58 | 32,67 | 1,7 | 18,2 |
| Кількість респондентів | 330 | 425 | 2625 | 965 | 579 | 187 | 133 |

Дані, наведені у табл. 4.1, свідчить, що менше за інших професію вчителя вважають престижною учні з міст, досить престижною – сільські учні, а престижною професію вчителя вважають лише 37,9 % студентів з міста і 63,6 % із села Ці студенти планують . Порівнюючи відповіді

учнів та батьків на поставлене вище запитання, зазначимо, що батьки вважають професію вчителя більш престижною, ніж їхні діти [777].

Цікаві дані в контексті нашого дослідження було озвучено в телепрограмі «Батьківські збори» Сьомого українського телеканалу було проведено опитування телеглядачів. Їм було запропоновано дати відповідь на запитання «Чи вважають ви престижною професію вчителя?». Були отримано такі результати: престижною цю професію вважають 28 % телеглядачів, непрестижною — 72 %. Отже, отримані дані мають досить суперечливий характер. Вважаємо, що на початку XXI ст. професія вчителя не користується повагою в суспільстві.

У XXI столітті була створена організація для поліпшення якості освіти, яка проводить дослідження з різних питань освіти, – Varkey GEMS Varkey GEMS Foundation. Виконавчий директор організації – Викас Пота. На його думку, ні школа, ні система освіти у світі не можуть бути кращими за якість учителів та керівників навчальних закладів. Такої самої думки дотримується і Анрі Адоніс, який також досліджує проблеми професії вчителя. Він зазначає, що у будь-якій системі освіти ніщо не може бути кращим за її вчителя. Саме відбір яскравих особистостей, найкращих у викладанні, є найважливішим імперативом для всіх народів, незалежно від їх багатства або бідності [778, с. 9]. Отже, вчителі як професіонали своєї справи — це найважливіше підґрунтя успішної системи освіти. Саме професіоналізм учителя є основою професіонального статусу вчителя [452; 453]. Тому професійний статус є невід’ємною складовою глобального статусу, а також соціального статусу вчителів.

Україна уникає участі у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Так, Л. Гриневич [500], на той час координатор із питань освіти, зазначила, що Україна не бере участі в найбільш авторитетному світовому рейтингу PISA (Programme for International Student Assessment), оскільки не бажає порівнювати себе з іншими.

Якщо в Україні за індексом людського розвитку, тобто за охопленням людей навчанням, освіта має належну позицію у світі, то щодо показників якості чи результатів зовнішніх екзаменів у країні, кваліфікаційних екзаменів, які є показниками країни у міжнародних порівняльних дослідженнях, то їх або немає, або вони низькі.

Такий стан якості освіти в Україні та небажання брати участь у світових дослідженнях можна пояснити різними факторами: фінансовою кризою; невпевненістю педагогів-практиків у знаннях учнів, адже низькі результати учнів можуть позначитися на вчителях; перевантаженням учителів паперовою роботою; побоюваннями щодо дійсного рівня освітнього середовища; відсутністю в українській освітній системі професійної структури, здатної організовувати, провести та проаналізувати моніторингові дослідження у сфері забезпечення якості освіти; сприйняттям результатів досліджень як суперництва країн, а не як індикатора шляху до поліпшення освіти.

Слід зазначити, що у 2012 р. понад 100 ВНЗ України потрапили у світовий Рейтинг Webometrics, який складає авторитетна Іспанська королівська рада з питань науки. Два українських університети – Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» і Донецький національний університет – увійшли до рейтингу QS World University Rankings [500]. Це свідчить про підвищення рівня вищої освіти в Україні. На жаль, поки що вітчизняні педагогічні ВНЗ не входять до подібних переліків.

Важливим напрямом розвитку професійного статусу вчителів в Україні вважаємо аксіологізацію педагогічної освіти, що передбачає інтеріоризацію вчителями таких професійних цінностей, як гідність, доброта, ввічливість, освіченість, духовну культуру, моральність, чемність, вихованість.

Як зазначає Н. Тарарак, до стрижневих понять педагогічної аксіології належать такі поняття, як «ціннісні орієнтації», «освітні цінності» та «педагогічні цінності». Так, у педагогіці аксіологія виступає як методологічна основа, що встановлює систему педагогічних поглядів, в основі яких лежить розуміння та ствердження цінності життя людини, виховання і навчання, педагогічної діяльності та освіти загалом.

Особливий інтерес для нашого дослідження мають праці В. Сластьоніна і Г. Чижакової, у яких були розглянуті поняття «цінностей» та «ціннісних орієнтацій» у межах педагогічної аксіології. На думку вчених, у педагогічному визначенні ціннісні орієнтації – це система стійких ставлень особистості до довкілля і самого себе у формі фіксованих настанов на ті чи інші цінності матеріальної і духовної

культури суспільства. У запропонованій В. Сластьоніним і Г. Чижаковою ієрархії цінностей освіти виділяються домінантні (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарти, моральні норми), стимулюючі (педагогічні методики, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології [690, с. 117–119].

Педагогічна аксіологія визначається як галузь педагогічного знання, що розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини і здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти [645, с. 99]. Між тим, аксіологія в педагогіці знаходить реалізацію у двох напрямках: аксіологічний розвиток особистості вчителя та як процес залучення учнів до певної системи цінностей. Як свідчить проведений аналіз підготовки і праці вчителів, обидва напрями є вельми важливими. У зв'язку з цим, доцільно звернутися до поняття «професійно-ціннісні орієнтації», що надано В. Сластьоніним та Н. Нікітіною для визначення специфіки ціннісних орієнтацій вчителя. Згідно з наданою теорією, відрізняються три типи ставлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, а саме: 1) ставлення до педагогічної діяльності, що визначає мету та особистісний сенс такої діяльності; 2) ставлення до «об'єкт-суб'єкта» діяльності – особистості того, хто навчається, що забезпечує його безумовне сприйняття та проектування розвитку; 3) ставлення до суб'єкта діяльності – особистості вчителя й до самого себе як до педагога, що визначає його професійний ідеал та Я-концепцію [513].

Ціннісне ставлення розглядаємо як внутрішню позицію особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень. До основних груп педагогічних цінностей, на думку вчених, належать такі, як: *загальнолюдські* (дитина, вчитель, творча індивідуальність), *духовні* (педагогічний досвід людства, педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), *практичні* (способи педагогічної діяльності, педагогічні технології освітньо-виховні системи), *особистісні* (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, ідеали) [693, с. 92–93]. Як вважають науковці (В. Сластьонін,

Н. Тарарак, Н. Ткачова, Г. Чижакова та ін.), педагогічна дійсність як частина соціальної реальності передбачає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, що поєднуються приналежністю до цілеспрямованого процесу формування особистості людини. Педагогічні явища (суб'єкти освітнього процесу, його зміст, засоби, форми тощо) якісно відрізняються за змістом, визначеністю, що й зумовлює їхню педагогічну цінність. Отже, педагогічні явища аксіологічні за своїм характером [693].

Зазначимо, що в процесі підготовки майбутніх учителів необхідно створювати усі умови для того, щоб цінність, яка ними суб'єктивується, високо ними цінувалася, адже тільки таким шляхом вона переходить у потребу та складає для них інтерес. Якщо ж у майбутніх фахівців не сформоване позитивне ставлення до цінностей, то в них не виникає бажання засвоювати їх. Крім того, незацікавлене ставлення до навчального матеріалу спричинить низьку ефективність навчально-пізнавального процесу загалом. Тому процес ціннісного становлення майбутнього фахівця в процесі професійно-педагогічної підготовки – це цілеспрямований, систематичний рух через пізнання, ціннісне осмислення й оцінку до творчого перетворення знань, формування здатності до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а сформовані ціннісні орієнтації будуть визначати ціннісне ставлення особистості до майбутньої діяльності [693].

На цьому тлі слід акцентувати формування системи «ціннісних орієнтацій» педагога в процесі педагогічної діяльності. За словами Н. Чернухи, в історико-педагогічному контексті вищої педагогічної освіти ХХІ ст. діяльність педагогів, учених та їхня орієнтація на діалоговий стиль викладання розглядають як педагогічний факт та об'єкт сучасного науково теоретичного осмислення [835, с. 29]. Так, В. Сластьонін і Г. Чижакова під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, що дозволяють педагогу задовольняти свої матеріальні й духовні потреби і слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей. Для того щоб сформувати в майбутнього вчителя ціннісне ставлення до предметів і явищ соціальної дійсності, необхідно сформувати в нього певні ціннісні орієнтації як спрямованість

особистості на ті чи інші цінності. На думку В. Сластьоніна, система ціннісних орієнтацій вчителя виступає як одне зі структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості.

До структури професійно-педагогічної культури вченими включаються такі педагогічні цінності: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього вчителя в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього вчителя. Як домінуючі визначаються цінності-цілі як логічне підґрунтя смислу професійної діяльності [192; 193; 645; 692; 691].

Ще одним напрямом розвитку професійного статусу вчителів вважаємо *поглиблення в учителів професійно-етичної спрямованості (гуманізм, громадянськість, відповідальність, почуття обов'язку тощо)*. Уважаємо, що в Україні слід розробити та прийняти моральний кодекс учителя. Такі спроби вже були, але документ так і не був затверджений Верховною Радою України.

Негативний вплив на авторитет і престижність учительської професії сьогодні мають засоби масової інформації, які на сьогодні є одним із найвпливовіших засобів управління свідомістю людей. На жаль, в образі вчителя протягом XX і на початку XXI ст. простежуються негативні зміни від вчителя – авторитетної людини, яку поважають учні за її моральні цінності, позитивні якості, високий рівень культури, гуманізм, повагу до особистості учня (див. Розділ 4.), до людини, яку не поважають учні, якій притаманні шкідливі звички, бідна літературна мова, аморальну (наприклад телесеріали «Фізрук», «Татусеві доньки» (2014 р.)).

Крім того, вільний доступ до інтернет-мережі відкрив дітям вільний доступ до зарубіжних фільмів, таких як французький «Entre les murs» (2006), естонський «BenX» (2007), «Пісня для ізгоя» (спільне виробництво Ірландії, Данії, Великої Британії, Іспанії та ін.,

2002), у яких показано принизливе ставлення учнів до вчителів, однокласників, доведення учнів до суїциду.

У межах дослідження, проведеного серед десятикласників згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (від 04.11.2011 № 1262), учням запропонували відповісти на такі питання: *Яким повинен бути сучасний вчитель? Яким учнів бачать свого вчителя?* [500]. Учні дали такі відповіді: переважна більшість респондентів (73 %) на перше місце поставили любов до дітей та вміння вчителя індивідуально підходити до їхніх проблем; від 42 % до 44 % десятикласників вважають, що справжній вчителя має бути доброзичливою та порядною людиною, працелюбною та терплячою, з високою професійною підготовкою та ерудицією; 35 % учнів зазначили, що їхній ідеальний учитель повинен бути веселим і мати почуття гумору. Зовнішній вигляд педагога має значення для 10 % опитаних. Частина респондентів (4 %) самостійно сформулювала характеристики, які, на їхню думку, необхідно мати вчителю: «Справжній вчитель повинен однаково ставитись до всіх учнів у класі, незалежно від того, хто їхні батьки, як вони навчаються, яка у них поведінка»; «У вчителя не повинно бути «улюбленців», а якщо вони і є, то інші учні не повинні це відчувати»; «Вчитель повинен з повагою ставитись до всіх учнів у класі, не принижувати гідність, не використовувати образливі слова на адресу тих, хто погано навчається»; «Вчитель повинен бути старшим товаришем для старшокласників, але уникати «панібратства» у стосунках з учнями» [777].

Для порівняння наведемо дані 1977 р. з дослідження Т. Мальковської. В опитуванні тоді взяли участь 283 підлітка 12-14 років. На перше місце учні у 1977 р., як і учні у 2011 р., поставили такі якості вчителя, як розуміння учнів, повага до них (35 %); друге місце зайняли знання та любов до свого предмета (20 %); учитель повинен бути спокійним, не кричати, уміти себе стримувати (10 %); бути справедливим (10 %); не мати «улюбленців» (7 %); пам'ятати свої обіцянки (6 %); слідкувати за своїм зовнішнім виглядом (5 %); допомагати іншим учителям (4 %) [454, с. 19].

Отже, у вимогах учнів до вчителя присутні зміни, але незначні: для сучасних учнів не актуальна така вимога, як знання предмета

і вміння його викладати, їх більше цікавлять моральні якості вчителя як людини. Результати свідчать про те, що підлітки насамперед шукають в учителі порадника і друга, людину, здатну зрозуміти їх потреби, допомогти знайти оптимальне рішення у нових для них ситуаціях тощо.

Водночас турбують відповіді учнів щодо реального вчителя в школі. Лише половина опитаних старшокласників (47 % учнів у місті та 54 % у сільській місцевості) бачать серед своїх учителів таких, на яких їм хотілось би бути схожими. 24 % учнів у місті та 17 % у селі зазначили, що таких людей серед учителів немає, майже третина (29 %) не змогла відповісти на це запитання [777].

Указані факти свідчать про необхідність дієвих змін у шкільній практиці, у підготовці вчителів, піднесенні їхнього авторитету. Передумови таких змін мають закладатися ще в період навчання майбутніх учителів у ВНЗ. Адже саме педагогічна освіта є одним із важливих факторів, який впливає на формування професійного статусу вчителя, саме в навчальному закладі закладаються основи педагогічних знань, умінь, педагогічної майстерності, які в подальшому становлять підґрунтя для формування професійного статусу вчителя. Кожен майбутній педагог повинен їх розвивати на основі власних особистісно-психологічних особливостей, досвіду, світогляду тощо.

Важливим напрямом підготовки майбутніх учителів є гуманізація процесу професійної підготовки. Більшість учених розглядає гуманізацію як процес демократизації характеру взаємодії викладача і студентів, де обидва учасники виступають як активні паритетні, рівноправні, за мірою їх знань та можливостей, партнери. Як слушно наголошує А. Вербицький, «гуманістичні умови навчання, демократичні відносини між викладачами й студентами, творча обстановка міжособистісної взаємодії та спілкування «виробляють» один тип особистості, а авторитарно-бюрократична технологія «передання» інформації – суттєво інший» [123, с. 67]. Отже, по суті, можна стверджувати, що ціннісні орієнтації, мотивація і потреби притаманні кожному суб'єкту навчальної взаємодії, а рівноправність характеру педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу рефлектує глибинну суть гуманізації освіти.

Гуманістична спрямованість освіти докорінно змінює її традиційну мету формування «системи знань, умінь і навичок», в межах якої «знеособлені» молоді кваліфіковані фахівці. Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові завдання перед вищою освітою – готувати спеціаліста, який має відповідати новим запитам суспільства, гармонійно й професійно розвиненої особистості. Як слушно зазначає Н. Тарарак, догматизовані й дегуманізовані за змістом навчальні програми і посібники вищої школи лише поширили прогалину в знаннях національної й загальнолюдської культури. Сьогодні гуманістична мета педагогічної освіти вимагає негайного перегляду його змісту, який повинен включати не тільки новітню науково-технічну інформацію, але й гуманітарні особистісно розвиваючі знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно ціннісне ставлення до світу й людини в ньому, а також систему морально-етичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях [752].

Отже, головною метою сучасної вищої педагогічної освіти в межах гуманістичної парадигми – є виховання в майбутньому вчителі гуманістичної спрямованості.

З урахуванням того, що педагогіка як наука вивчає формування, розвиток процесів виховання, навчання, самовиховання і самонавчання, можемо стверджувати, що формування й проблема розвитку професійного статусу є важливим напрямом педагогічної науки.

Формування будь-яких якостей особистості, а також професійного статусу неможливі без активної діяльності людини. Аналізуючи праці Б. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, які розробляли суть діяльнісного підходу, зазначимо, що будь-яка діяльність складається з підготовки, процесу та результату.

Як було доведено в попередніх розділах, формування професійного статусу вчителя на підготовчому етапі відбувається під час його навчання в педагогічних навчальних закладах. Проте слід зазначити, що, вступаючи до ВНЗ, абітурієнт вже має певний соціальний досвід, знання, уміння, ставлення до обраної професії, які, на наш погляд, є передумовою формування професійного статусу. Наступним етапом, згідно з теорією діяльності, є здійснення діяльності, тобто безпосередня

діяльність учителя впродовж його роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. Його зміст полягає у налагодженні взаємини з учнями, колегами, батьками, адміністрацією, що і є безпосередньо процесом формування професійного статусу. Результатом такої діяльності є те, що вчитель усвідомлює та сприймає власний статус, вибудовує своє життя і поведінку згідно із суспільними вимогами до цієї професійної групи, займає певні позиції в системах «учитель – учень», «учитель – колеги», «учитель – батьки», «учитель – адміністрація».

Вважаємо, що педагогічні ВНЗ мають давати майбутньому вчителеві більше практичних психологічних основ праці з учнями, особливо в аспекті створення та збереження авторитету вчителя, навичок формування шанобливого ставлення до себе як особистості, що є основою для створення професійного статусу вчителя.

Ураховуючи, що сучасність диктує нові вимоги до вчителя, такі як володіння технічними засобами (комп'ютером, відеопроєктором, мультимедійною системою), учитель має вміти не лише користуватись, а й готувати навчальний матеріал (проводити презентації). Нині в навчанні широко застосовується Інтернет, що зумовило появу нових форм навчання, таких як он-лайн-лекції, тренінги, семінари, вебінари. Це вимагає від учителя набагато більше знань, ніж у ХХ ст. Темп життя, який постійно прискорюється, диктує необхідність умінь організовувати себе, знань з особистісного зростання. В інформаційному потоці, обсяг якого постійно збільшується, вчителя повинен уміти відбирати найпотрібнішу інформацію, а навантаження звітною документацією потребує від нього вміння швидко набирати тексти, прискорено читати.

У процесі дослідження дійшли висновку, що особливий вплив на розвиток професійного статусу вчителя чинить ***інноваційне освітнє середовище*** навчального закладу, що забезпечує креативність педагогічної діяльності.

Під інноваційним освітнім середовищем розуміємо таку сукупність умов діяльності всіх учасників освітнього процесу, при якій регулярно відбувається повернення педагогів до основ цього процесу, аналіз цих основ, цілей і засобів їх реалізації, а потім змін цілей, засобів, технологій. Інноваційне освітнє середовище пов'язане, передусім, із реальними і актуальними проблемами школи.

Ураховуючи результати досліджень учених (В. Паламарчук, О. Попова, Б. Чижевського та ін.) назвемо провідні, на нашу думку, концептуальні принципи, які є загальними і невід'ємними для інноваційного освітнього середовища.

Це, перш за все *принцип гуманізації освітнього процесу*. Філософські основи сучасних освітніх технологій повинні виходити з ідеї антропоцентризму або співзвучних ним, які передбачають переорієнтацію стратегій виховання на розвиток природних здібностей, талантів особистості.

Принцип інноваційності зумовлюється сучасними вимогами до особистості, яка повинна вміти творчо вирішувати складні соціально-економічні, науково-технічні та інші суспільні проблеми. Тому школи повинні створювати оптимальні умови для максимальної самореалізації, саморозвитку, творчості для кожного вчителя.

Інноваційність освітнього середовища необхідно передбачає принцип співробітництва вчителя і учня, адже ефективність виховання (у широкому розумінні) неможлива без активної позиції всіх учасників навчально-виховного процесу на кожному його етапі: від планування мети до кінцевих результатів.

Ще один з провідних принципів інноваційного освітнього середовища школи – принцип оптимізації навчально-виховного процесу, що забезпечує його цілісність, системність.

Суттєвим фактором розвитку професійного статусу вчителя є особливості соціального середовища школи:

- соціально-освітні характеристики мікрорайон;
- соціально-професійний склад батьків;
- наявність позашкільних виховних інститутів;
- характер неформальних молодіжних структур тощо.

Отже, провідними відзначено тенденції постійного, досить динамічного розвитку вітчизняної післядипломної освіти вчителів в окреслених межах; постійної спрямованості на її модернізацію та інтенсифікацію професійного розвитку фахівців, неперервного пошуку шляхів оптимізації діяльності початкової шкільної та післядипломної освіти вчителів початкових класів через періодичну реструктуризацію як початкової шкільної, так і післядипломної педагогічної освіти;

інтенсивну реконструкцію змісту початкової освіти; відповідне вдосконалення змісту постдипломної освіти вчителів початкових класів; поступову трансформацію та урізноманітнення організаційних форм і методів підвищення їх кваліфікації відповідно до специфіки професійної діяльності; постійне удосконалення роботи з вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду, звернення до кращих зразків класичної педагогіки, ідей досвіду педагогів-новаторів. Оскільки потреба держави в забезпеченні шкіл компетентними педагогами є проблемою перманентною та залишається завжди актуальною, важливим на тлі осучаснення галузі є вивчення і творче використання конструктивного досвіду її розбудови та функціонування з урахуванням помилок і досягнень минулого [605].

Ми погоджуємося з вченими (С. Крисюк, В. Примакова та ін.), які основними принципами організації системи післядипломної освіти вчителів вважають такі: випереджаючий характер цієї системи, здатність до самовдосконалення і саморегуляції; перехід від колективної, масово-репродуктивної організації навчального процесу до індивідуально-творчої, що формує творчу індивідуальність педагога; демократизація освіти як принцип її оновлення, що спрямовується на створення демократичних відносин у цій галузі і передбачає децентралізацію управління як альтернативу «спрямовуючій ролі» і диктату центру; регіоналізація, що передбачає підготовку педагогічних працівників до реалізації регіональних програм розвитку і врахування місцевих особливостей в освіті та визначає відхід від унітарного освітнього простору, скутого єдиними інструкціями; забезпечення перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з орієнтуванням їх на роботу за інноваційними освітніми програмами; створення в суспільстві матеріальних, моральних та інших умов, за яких підвищення професійного рівня залишалося б необхідною потребою педагогічних працівників тощо [375; 376].

Реформування післядипломної освіти педагогічних кадрів має базуватися на принципах багатоукладності та варіантності, виходячи з наявності різноманітних форм власності, створення широких можливостей у виборі змісту та форм навчання, навчальних закладів, які відповідали б запитам особистості, запровадження варіантного

компонента змісту освіти, диференціації та індивідуалізації навчального процесу. Надзвичайно важливою умовою розвитку післядипломної освіти є поєднання адміністративних зусиль з інтересами безпосередніх учасників – педагогічних працівників, що дасть змогу перейти від командних, одномоментних впливів до тривалої творчої праці, спрямованої на поглиблення змін в освіті, стимулювання місцевих ініціатив, задоволення соціальних інтересів суб'єктів і об'єктів зазначеного освітнього процесу.

У зв'язку зі зміною концептуальних основ педагогічного мислення система підвищення кваліфікації вчителів повинна забезпечувати умови не тільки для професійного, а й для особистісного тренінгу зростання майстерності. До змісту післядипломної освіти необхідно включати аналіз найважливіших гуманітарних проблем і тенденцій у сучасному світі, порівняльне вивчення педагогічних систем, підготовку її апробацію власних авторських проектів. Погоджуємося з С. Крисюком, що піднесення престижу педагогічної праці, створення соціально-економічних умов, адекватних ролі педагогічних працівників у суспільному житті, гарантування професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи, істотне вдосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічної діяльності, розробка та впровадження ефективної системи атестації, професіоналізм керівних кадрів освіти – важливі завдання, спрямовані на підвищення результативності післядипломної освіти вчителів [375; 376].

У ХХІ ст. більшість із цих знань вже розроблена і їх можна здобути на приватних авторських тренінгах. На жаль, не завжди професіональними викладачами слід впроваджувати в педагогічні заклади використовуючи вже існуючий досвід.

Отже, на початок ХХІ ст. значно розширились вимоги до вчителя, виникли нові форми роботи, які він повинен опанувати. Водночас зросли технічні можливості, змінилася поведінка учнів, крім того, змінилось ставлення батьків до учнів і до школи загалом. Усі ці умови передбачають суттєві зміни в освіті на всіх рівнях її реалізації. Вважаємо, що вчитель є найближчим до учня, і якщо змінити підготовку вчителів, то це буде найефективніший шлях до підвищення професійного статусу вчителя. Вважаємо, що на загальнодержавному рівні слід вжити таких

заходів: відновити роботу таких навчальних закладів, як пансіони для учнів (це вирішить проблему з нестачею у батьків часу на догляді за дитиною); встановити жорсткий відбір студентів до педагогічних ВНЗ, оскільки професія вчителя обов'язково має бути покликанням для людини; зараховувати на посади вчителів найкращих серед випускників педагогічних ВНЗ, створити привабливі матеріальні умови для молоді, яка працює у школі; змінити програми педагогічних ВНЗ, щоб вони надавали не лише необхідні знання з предмета та методики його викладання, а й окремо – знання з особистісного зростання, засвоєння таких нових форм, як он-лайн-семінари, лекції, практикуми, вебінари (такі форми мають бути не головними, а другорядними), знання, як формувати авторитет, заслуговувати повагу шляхом проведення тренінгів, а не лише лекцій; надавати знань з методик швидко читання, швидкого набору.

Із наведеного вище можемо визначити закономірності, які впливають на розвиток професійного статусу вчителя:

1. Професійний статус вчителя безпосередньо залежати від результатів його діяльності: якості освіти учнів, наукових досягнень та методичних розробок.

2. Підвищення плати вчителя прямо пропорційне результатам його діяльності та результатам, продемонстрованим учнями, що також сприятиме підвищенню професійного статусу вчителя, його авторитету та престижу цієї професії в соціумі.

3. Результати діяльності учнів корелюють із задоволенням суспільства системою освіти в країні.

4. Професійний статус вчителя залежить від політики держави у сфері освіти, зокрема щодо професії вчителя.

5. Професійний статус вчителя залежить від авторитету та поваги вчителя серед батьків.

6. Професійний статусу вчителя прямо пропорційний образу вчителя, створеного засобами масової інформації, художньої літератури, преси.

7. Вчитель має бути вмотивований до ефективного виконання своєї діяльності.

8. Чим вищі знання вчителя, рівень культури та моральні якості, тим вищий його професійний статус.

9. Чим кращі підготовку та рівень кваліфікації здобув учитель у навчальному закладі, тим вищі результати якості навчання учнів і, відповідно, професійний статус учителя.

10. Чим ретельніший відбір фахівців на посаду вчителя, тим вищою буде якість освіти учнів і, відповідно, професійний статус учителя.

Загальною тенденцією розвитку професійного статусу вчителів починаючи з середини ХХ ст. стає звернення уваги суспільства до постаті вчителя як професіонала, котрий формує майбутнє покоління, а також забезпечення поваги, до нього суспільства, підтримання авторитету.

Прийняття авторитету та поваги до вчителя значною мірою позначається на якості навчання і виховання молодого покоління.

Розвиток професійного статусу вчителя пов'язаний з підвищенням вимог до вчителя, виникненням нових форми роботи, які він повинен опанувати, розширенням технічних можливостей у навчанні, зі змінами у поведінці учнів та ставленні батьків до дітей і до школи. Ще раз наголосимо, що найближчим до учня є вчитель, і якщо змінити підготовку вчителів у належному руслі, це забезпечить найефективніший шлях до підвищення професійного статусу вчителя.

До чинників, які впливали на зниження професійного статусу вчителів, ми відносимо такі: відсутність реформ у системі освіти та науки, низька заробітна плата вчителів, зниження уваги до математичних та природничих наук, скорочення кількості годин з цих предметів, трансформація взаємовідносин між батьками та дітьми, а також між учителями та учнями; зменшення кількості часу, який батьки приділяють вихованню дітей та співпраці зі школою; створення негативного образу вчителя засобами масової інформації; вільний доступ учнів до різної інформації через мережу Інтернет тощо.

Серед факторів, які на наш погляд, можуть сприяти подоланню цих негативних чинників та розвитку професійного статусу вчителя, підвищенню престижу професії вчителя в суспільстві є такі: підвищення заробітної плати вчителям, зміни державної політик відносно вчителів, розробка та реалізація державної цільової програми, спрямованої на підвищення професійного статусу вчителів, поліпшення соціально-

побутових умов та матеріальної захищеності, увага до підготовки педагогів, виділення на це додаткових коштів.

Учителів слід заохочувати за якісні показники роботи, а не обліковувати роботу за кількістю проведених уроків. Необхідно удосконалювати програми педагогічних ВНЗ у руслі нових світових тенденцій та вимог до освіти (ведення курсів з тайм-менеджменту, особистісного зростання, скорочитання тощо); окремо надавати знання із застосування таких нових форм, як он-лайн-семінари, лекції, практикуми, вебінари; вчити майбутніх учителів як здобувати авторитет, заслуговувати повагу шляхом проведення тренінгів, а не лише лекцій.

Державні органи мають відслідковувати формування образу вчителя засобами масової інформації, за необхідності перешкоджати створенню негативного образу вчителя мас-медіа. Вважаємо за необхідне відновити роботу таких навчальних закладів, як пансіонів для учнів. Україна має брати участь у світових програмах з оцінки якості освіти, на основі отриманих результатів вживати заходів з її удосконалення. Необхідно змінювати ставлення суспільства до професії вчителя, підіймати її престиж; проаналізувати форми звітної документації та скасувати зайву, зменшити кількість та підвищити якість перевірок інспекцій у ЗНЗ; підвищувати культуру як учителів, так і учнів, зокрема учителям створити умови для відвідання культурних заходів (безплатні квитки на вистави, театральні постановки тощо), для учнів, окрім відвідання культурних заходів, вважаємо слід більше уваги приділяти предметам, спрямованим на формування культури поведінки, за необхідності ввести додаткові предмети «Етикет», «Сучасні стилі одягу, тенденції моди», «Культура поведінки в суспільстві»; заохочувати батьків до співпраці з учителями, насамперед у формуванні культури поведінки дітей.

На нашу думку, у педагогічних ВНЗ слід створити більш жорсткі умови вступу; для студентів ВНЗ, котрі готуються отримати диплом, слід запровадити залікові випускні уроки зі спеціальності та виховний захід, які має оцінювати комісія; на посади учителів слід зараховувати найкращих серед випускників педагогічних ВНЗ, створити привабливі матеріальні умови для молоді, яка обрала роботу в школі. У педагогічних ВНЗ необхідно запровадити курс із формування

професійного статусу вчителя; а також вживати більш жорстоких заходів, спрямованих на боротьбу з корупцією у загальноосвітніх навчальних закладах.

Наведені вище факти, а також узагальнення результатів наукового пошуку визначити *основні напрями досліджуваного феномену: соціальний; національний; професійно-компетентнісний; організаційно-управлінський; особистісний; науково-педагогічний.*

Соціальний напрям передбачає підвищення соціального статусу професії в економічній та престижнісній складових професійного статусу вчителя на державному й регіональному рівнях.

Виокремлення зазначеного напрямку зумовлюється тим, що у прагненні вчителів до професійного вдосконалення, визнанні авторитетності вчителя дітьми та їхніми батьками, підвищенні престижності вчительської професії величезну роль відіграє ставлення держави до суспільних стандартів праці вчителя. Так, уважаючи позитивним досвід державної політики щодо підтримки розвитку професійного статусу вчителів на першому і другому етапі, визначаємо необхідним створювати належні умови для праці та побуту вчителя, щоби він міг відчувати себе вільним у матеріальному і захищеним у соціальному аспектах, вільним від професійних перенавантажень, під якими розуміємо не скільки бажання вчителя, скільки необхідність заробляти кошти для виживання, працюючи на 1,5 ставки або додатково займаючись репетиторством або іншими видами діяльності, не пов'язаними із педагогічною працею.

Тож, уважаємо, що наразі перед державою стоїть гостра необхідність соціального захисту вчителя, створення умов для особистісного та професійного самовиявлення, творчості, незалежності, що, у свою чергу, передбачає установлення середньої зарплатні вчителя вищої ніж середня по країні; розширення системи матеріального (гранти, премії) й нематеріального (грамоти, почесні звання, нагороди) стимулювання вчителів.

Ураховуючи те, що суспільна думка формується, передусім, засобами мас-медіа, слід мотивувати сучасних митців у галузі кінематографа, літератури, теле- та радіожурналістики на створення та представлення позитивного образу вчителя у творчих проектах.

Слід зазначити, що наразі образ авторитетного вчителя у засобах мас-медіа, орієнтованих на загальносуспільну аудиторію, мало представлений [868; 869]. У більшості випадків образ вчителя є непривабливим. Позитивне представлення вчительської праці часто виявляється перед святами, у достатньо вузькій аудиторії або (у разі формату телебачення) – у неефективний для перегляду час.

Тому в галузі підвищення престижу професії, авторитету вчителя доцільно запровадити низку таких заходів, як: пропаганда позитивного образу вчителя в ЗМІ, у тому числі розширення обсягу телевізійних передач, присвячених педагогічним питанням; вилучення кіно- й телепродукції, де спотворюється образ вчителя як носія суспільних цінностей й найкращих особистісних якостей, покликаною «реалізувати в собі ідеал людини»; розробка й прийняття спеціального закону «Про статус учителя».

По-третє, важливим вважаємо забезпечення відкритості освітніх програм для батьківської аудиторії, що має додати авторитетності вчителю як посереднику між реалізацією освітніх стандартів та роз'яснення інновацій батьками. Учитель повинен мати змогу доносити до батьківської спільноти педагогічні новації, ознайомлювати батьків із новими методами навчання, надавати допомогу у сімейному вихованні тощо.

Водночас повною мірою погоджуємося з С. Юткало [юткало], що держава має забезпечити юридичну допомогу та безпеку вчителю у межах його діяльності з виховання дітей із неблагополучних сімей. Крім того, вважаємо неприпустимим долучати вчителів до політично заангажованих заходів, примушувати їх до агітації батьків дітей щодо підтримки конкретної політичної сили.

Національний напрям визначається необхідністю поглиблення розвитку національної самосвідомості, громадянськості й патріотизму вчителя на тлі усвідомлення ним приналежності до свого народу, його культури, потреби в боротьбі за його національний і соціальний прогрес.

Професійно-компетентнісний напрям розвитку професійного статусу вчителів передбачає вдосконалення змісту, форм і методів підготовки й перепідготовки вчительських кадрів; створення сприятливих умов для самоосвіти вчителя.

Вельми важливим напрямом розвитку професійного статусу вчителів вважаємо *організаційно-управлінський*, котрий передбачає:

- створення в навчальних закладах інноваційного середовища, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вчителя;
- забезпечення керівниками освітніх закладів умов для кар'єрного зростання й підвищення професійного статусу та майстерності вчителів, методичного супроводу молодих педагогів;
- удосконалення педагогічної культури менеджерів освіти;
- використання різноманітних форм і методів у методичній роботі з вчителями.

В особистісному аспекті в розвитку професійного статусу вчителя слід акцентувати увагу на формуванні стійкої професійної спрямованості вчителя як ціннісно-смыслового підґрунтя його професійної діяльності та самовдосконалення.

І нарешті, останній з виокремлених нами напрямів розвитку досліджуваного феномену, *науково-педагогічний*, передбачає забезпечення для вчителів можливостей для розробок і публікування навчально-методичних матеріалів.

Простеження на основі ретроспективного аналізу характеру методологічних, структурно-функціональних, змістових та організаційно-методичних особливостей розвитку професійного статусу вчителів в Україні в період другої половини XX ст. – початку XXI ст., позитивних і негативних чинників а також наведені вище результати вивчення сучасного стану української системи освіти, рівня професіоналізму вчителів, авторитету і престижності вчительської професії дало можливість визначити низку *прогностичних тенденцій* розвитку феномену професійного статусу вчителя в Україні у XXI ст., а саме:

- посилення праксеологічної спрямованості процесу професійної підготовки студентів педагогічних вишів;
- модернізація змісту неперервної освіти вчителів і запровадження альтернативних форм підвищення їхньої кваліфікації;
- удосконалення методичного супроводу професійної діяльності та створення умов для самоосвіти вчителя;

- оптимізація роботи методичної служби освітніх закладів; зміна вектору освітньої політики держави в напрямі підтримки престижності вчительської професії;
- піднесення авторитету вчителя шляхом підвищення його соціального статусу, інформування батьків, громадськості про професійні успіхи вчителів, пропагування професійних досягнень учителів у соціально-громадських і соціокультурних осередках навчальних закладів;
- удосконалення системи стимулів для мотивування педагога до професійного зростання.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 6

На підставі узагальнення результатів наукового пошуку в контексті сучасних вимог до вчителя окреслено *напрями* використання цінних надбань минулого в практиці загальноосвітніх закладів та системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі, а саме:

1. *Соціальний*. Підвищення соціального статусу професії в економічній та престижнісній складових професійного статусу вчителя на державному й регіональному рівнях:

– у галузі оплати й стимулювання праці: установлення середньої зарплатні вчителя вищої ніж середня по країні; розширення системи матеріального (гранти, премії) й нематеріального (грамоти, почесні звання, нагороди) стимулювання вчителів;

– у галузі підвищення престижу професії, авторитету вчителя: пропаганда позитивного образу вчителя в ЗМІ, у тому числі розширення обсягу телевізійних передач, присвячених педагогічним питанням; вилучення кіно- й телепродукції, де спотворюється образ вчителя як носія суспільних цінностей й найкращих особистісних якостей, покликаною «реалізувати в собі ідеал людини»; розробка й прийняття спеціального закону «Про статус учителя».

2. *Національний*: розвиток національної самосвідомості, громадянськості й патріотизму вчителя на тлі усвідомлення ним приналежності до свого народу, його культури, потреби в боротьбі за його національний і соціальний прогрес.

3. *Професійно-компетентнісний*: удосконалення змісту, форм і методів підготовки й перепідготовки вчительських кадрів; створення сприятливих умов для самоосвіти вчителя.

4. *Організаційно-управлінський*:

– створення в навчальних закладах інноваційного середовища, що сприяє розкриттю творчого потенціалу вчителя;

– забезпечення керівниками освітніх закладів умов для кар'єрного зростання й підвищення професійного статусу та майстерності вчителів, методичного супроводу молодих педагогів;

– удосконалення педагогічної культури менеджерів освіти;

– використання різноманітних форм і методів у методичній роботі з вчителями.

5. *Особистісний*: формування стійкої професійної спрямованості вчителя як ціннісно-смислового підґрунтя його професійної діяльності та самовдосконалення.

6. *Науково-педагогічний*: забезпечення для вчителів можливостей для розробок і публікування навчально-методичних матеріалів.

Визначено низку *прогностичних тенденцій* розвитку феномену професійного статусу вчителя в Україні у ХХІ ст., а саме: посилення праксеологічної спрямованості процесу професійної підготовки студентів педагогічних вишів; модернізація змісту неперервної освіти вчителів і запровадження альтернативних форм підвищення їхньої кваліфікації; удосконалення методичного супроводу професійної діяльності та створення умов для самоосвіти вчителя; оптимізація методичної служби освітніх закладів; зміна вектору освітньої політики держави в напрямі підтримки престижності вчительської професії, піднесення авторитету вчителя шляхом підвищення його соціального статусу, інформування батьків, громадськості про професійні успіхи вчителів, пропагування професійних досягнень учителів у соціально-громадських і соціокультурних осередках навчальних закладів; удосконалення системи стимулів для мотивування педагога до професійного зростання.

1. У дисертації на підставі ретроспективного цілісного аналізу здійснено теоретичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми розвитку професійного статусу вчителя у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина XX ст. – початок XXI ст.), що подано у вигляді квінтесенції теоретичних ідей та узагальнення практичного досвіду вказаної проблеми в означений період.

Здійснений у роботі теоретичний аналіз джерельної бази свідчить про неоднозначне розуміння вченими поняття «професійний статус учителя», що зумовлено багатоаспектністю, поліструктурністю вказаного феномену. Доведено, що професійний статус учителя визначає положення, яке займає вчитель у соціумі, системі освіти, педагогічному колективі, освітньому середовищі навчального закладу, у якому він працює, і зумовлюється результатом його професійно-педагогічної діяльності.

Із метою дослідження еволюції вітчизняної педагогічної думки й вивчення практики розвитку професійного статусу вчителя визнано доцільним урахування: параметрів, які утворюють структуру досліджуваного феномену (професіоналізм, авторитет, імідж, престиж), та історико-педагогічної періодизації всього спектру напрямів, форм і засобів розвитку професійного статусу вчителя в системі освіти України у період із другої половини XX ст. до початку XXI ст.

2. Установлено, що всебічне дослідження проблеми розвитку професійного статусу вчителя можливе за умови врахування таких наукових підходів: системно-хронологічного, синергетичного, історіографічного, соціокультурного, феноменологічного, антропоцентричного, аксіологічного, персоналістично-біографічного, деонтологічного, компетентнісного, акмеологічного.

3. З'ясовано витoki ідеї підвищення професійного статусу вчителя у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці, висвітлено погляди зарубіжних учених-педагогів (Платон, Аристотель, Квінтіліан, Е. Роттердамський, М. Монтень, Т. Гоббс, Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Герbart, А. Дистервег, М. Монтессорі, Д. Дьюї) щодо професіоналізму й авторитету вчителя, шляхів формування складових

професійного статусу вчителя. Представлено позицію представників вітчизняної педагогічної думки (Г. Ващенко, Б. Грінченко, П. Каптерєв, А. Макаренко, Г. Сковорода, К. Ушинський, П. Юркевич та інші), які вважали досвід роботи, знання й методику викладання, психолого-педагогічну підготовку, любов до своєї професії, проникливий погляд основою професіоналізму, авторитету вчителя, тобто основою його професійного статусу.

Установлено, що протягом століть професійний статус учителя розглядався залежно від соціальної ролі вчителя, яка зумовлюється освітніми стратегіями й пріоритетними напрямками розвитку суспільства, і визначався, передусім, такими параметрами, як: знання предмета, грамотність, соціально-професійна позиція, моральність, патріотизм.

4. Визначено внесок вітчизняних учених другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. (І. Баранюк, М. Бойко, А. Бондар, Ф. Гоноболін, К. Золотар, Г. Катренко, О. Капелько, Н. Кузьміна, В. Лебедева, Н. Хрідіна, О. Шепелева, К. Юр'єва, В. Юрченко та інші) у розробку теоретичних засад розвитку професійного статусу вчителя, що полягає у: виявленні й обґрунтуванні значення досліджуваного феномену та принципів, форм і методів його реалізації для ефективного функціонування системи освіти в державі; аналізі позитивних здобутків і недоліків формування професійного статусу вчителя в історичній ретроспективі; розробці загальних основ формування й розвитку професіоналізму, професійно-педагогічної культури, педагогічної майстерності вчителя в освітньому просторі закладів освіти на різних щаблях його професійної підготовки та педагогічної діяльності; визначенні суті, структури, способів, засобів та умов формування образу й авторитету вчителя, виявленні впливу авторитету на якість професійно-педагогічної діяльності.

5. Установлено, що на розвиток професійного статусу вчителя в історії вітчизняної педагогічної теорії та практики мала вирішальний вплив низка чинників, як-от: соціально-політичні умови життя в країні; урядова політика в галузі середньої та вищої педагогічної освіти; престижність педагогічної професії й авторитет учителя в суспільстві; особливості науково-методичної роботи з вчителями в освітніх закладах; система професійної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації.

Історико-педагогічний аналіз науково-педагогічних джерел з урахуванням зазначених чинників дав можливість у межах досліджуваного періоду (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) визначити три етапи розвитку професійного статусу вчителя.

I етап (1950 р. – перша половина 1960-х рр.) – етап нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя – визначається післявоєнним відродженням соціально-економічного життя країни, що зумовило необхідність збільшення кількості висококваліфікованих кадрів в освітній галузі. Установлено, що в цей період було проведено перші дослідження, у яких розглядалися питання вдосконалення підготовки вчителів для середньої школи у світлі нових викликів та організації внутрішньошкільного управління, розвитку педагогічних здібностей, уперше висувається ідея безперервності підвищення кваліфікації вчителів. Підвищенню професійного статусу вчителя сприяло: удосконалення науково-методичної роботи в школах (конференції, педагогічні читання, підготовка статей, обмін досвідом між школами, заходи, які систематично проводилися для педагогічних колективів району, міста тощо); функціонування шкіл передового педагогічного досвіду; налагодження взаємозв'язку кафедр педагогіки педагогічних інститутів і школи (організація педагогічних лабораторій; налагодження кореспондентських зв'язків між педагогічними кафедрами, учителями, педагогічними колективами шкіл; організація науково-педагогічних товариств, «педагогічних читань»; діяльність аспірантури); використання телебачення в навчальних цілях; створення позитивного образу вчителя в художній літературі, кінематографі, ЗМІ.

На *II етапі (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) – етапі сталого підвищення професійного статусу вчителя* – відбувалось удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних ВНЗ у контексті динамічного реформування системи освіти, наукової, навчально-методичної роботи загальноосвітніх навчально-виховних закладів, системи післядипломної педагогічної освіти; зростання авторитету вчителя в суспільстві та престижності вчительської професії. На вказаному етапі державна освітня політика була зорієнтована на підвищення якості шкільної освіти, де головний акцент ставився

на провідній ролі вчителя, його професіоналізмі й піднесенні вчительського авторитету. Зазначений етап характеризувався: появою численних досліджень, газетних і журнальних статей, присвячених проблемі професіоналізму вчителя, його авторитету; виокремленням педагогічної пропаганди як одного із засобів набуття вчителем професіонального статусу; розробленням теоретичних засад методичної роботи школи та практичної діяльності системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; визначенням основних рис вчителя-професіонала (досконале знання свого предмета, педагогічна майстерність, гуманістична спрямованість, дисциплінованість, освіченість, ерудиція, моральність). На розвиток професійного статусу вчителів позитивно впливало: створення методоб'єднань, методкабінетів; уведення в навчальні плани педагогічних ВНЗ курсу «Основи педагогічної майстерності»; удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти; запровадження атестації вчителів; робота керівництва з молодими вчителями. На вказаному етапі поглиблюється співпраця відділів народної освіти та педагогічних ВНЗ і наукових установ.

III етап (1992 р. – початок XXI ст.) визначено як *етап суперечливого розвитку професійного статусу вчителя*, оскільки в складних умовах відродження й розбудови національної системи освіти України виникла низка суперечностей, зокрема: між декларуванням прогресивних освітніх принципів і реальними можливостями їх реалізації, фактичним нівелюванням багатьох задекларованих положень, що ускладнювало професіоналізацію вчителів, знижувало вмотивованість учителів до творчої праці та підготовку їх до сприйняття освітніх інновацій; між необхідністю реформування системи підготовки й підвищення кваліфікації вчительських кадрів і нерозробленістю теоретико-методологічних засад і механізмів проведення реформ в інноваційному освітньому просторі. Водночас характерними для цього етапу є: тенденції варіантності; створення можливостей для вибору навчальних закладів, які відповідали б особистісним запитам учителя; підвищення рівня й розширення масштабів досліджень проблем професійної підготовки та розвитку професіоналізму вчителя; активізація процесу післядипломної освіти.

З'ясовано, що на всіх етапах досліджуваного періоду потужним засобом мотивування досягнення вчителями високого професійного статусу були різноманітні винагороди (медалі, ордени, почесні звання, грамоти тощо).

6. Визначено *напрями* (соціальний, національний, професійно-компетентнісний, організаційно-управлінський, особистісний, науково-педагогічний) використання цінних надбань минулого в практиці загальноосвітніх закладів та системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі та сформульовано *прогностичні тенденції* розвитку професійного статусу вчителя в Україні у ХХІ ст., зокрема: модернізація системи підготовки й перепідготовки вчительських кадрів; зміна вектору освітньої політики держави в напрямі підтримки престижності вчительської професії, піднесення авторитету вчителя на ґрунті підвищення його соціального статусу, удосконалення системи стимулів для мотивування педагога до професійного зростання.

Проведене дослідження не вирішує всіх проблем, пов'язаних із розвитком професійного статусу вчителя в суспільстві в цілому й системі освіти України зокрема. Серед перспективної тематики подальшого науково-педагогічного дослідження проблеми визначено: наукове обґрунтування критеріїв оцінки рівня професійного статусу вчителя; розробка діагностичних методик і процедур визначення рівня професійного статусу вчителя з метою безперервного корегування змісту, форм і методів організації науково-методичної роботи в школі й системі підготовки та перепідготовки вчителів; вивчення специфіки вирішення проблеми професійного статусу вчителя за кордоном.

1. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности / К. Альбуханова-Славська // Психол. журн. – 1983. – Т. 4, № 1. – С. 24.
2. Абульханова-Славская К. А. Проблема активности личности: Методология и стратегия исследования // Активность и жизненная позиция личности. М., 1988. – С. 4-19.
3. Августевич И. И. История школы и педагогики России 1917-1992 гг. / И. И. Августевич. – М.; Белгород: БГПИ, 1994. – 104 с.
4. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 21 с.
5. Азаров Ю. П. Овладение педагогической техникой – путь к мастерству / Ю. П. Азаров // Советская педагогика. – 1961. – № 1. – XXV. – С. 43–53.
6. Акбиева З. С. Профессиональное развитие в контексте жизненного пути и психического развития человека [Електронний ресурс] / З. С. Акбиева // Психология человека. – Режим доступа : <http://psibook.com/articles/professionalnoe-razvitie-v-kontekste-zhiznennogo-puti-i-psihicheskogo-razvitiya-cheloveka.html>
7. Алексеев Ю. М. Україна: освіта і держава (1987–1997) / Ю. М. Алексеев. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 108 с.
8. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості // Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. / за ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 17-22
9. Акопов Г. В. Динамика профессионального сознания студентов и начинающих учителей / Г. В. Акопов // Развитие профессионального сознания студентов. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1991. – С. 5–21.

10. Акулов И. В. О некоторых путях улучшения подготовки учителей в педагогических институтах / И. В. Акулов // Советская педагогика. – 1960. – № 2. – XXIV. – С. 95–100.

11. Алдоница В. В. Руководство педагогическим коллективом в новых условиях / В. В. Алдоница // Советская педагогика. – 1960. – № 7. – XXIV. – С. 51–54.

12. Александров Н. В. Высшее педагогическое образование. Министерство просвещения РСФСР / Н. В. Александров // Советская педагогика. – 1967. – № 11. – С. 61–71.

13. Алексюк А. М. Взаємодія форм організації і методів навчання / А. М. Алексюк, В. К. Дяченко // Радянська школа. – 1983. – № 7. – С. 8–14.

14. Алексюк А. М. Генезис теорії методів навчання в радянській педагогіці / А. М. Алексюк // Радянська школа. – 1972. – № 5. – С. 64–72.

15. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К.т: Радянська школа, 1973. – 264 с.

16. Алексюк А. М. Логічні основи методів навчання / А. М. Алексюк // Радянська школа. – 1976. – № 1. – С. 9–16.

17. Алпатов Н. И. О методической подготовке студентов педагогических институтов / Н. И. Алпатов // Советская педагогика. – 1961. – № 12. – XXV. – С. 95–104.

18. Алпатов Н. И. Педагогическая практика студентов I-IV курсов педагогических институтов без отрыва от производства / Н. И. Алпатов // Советская педагогика. – 1960. – № 7. – XXIV. – С. 92–111.

19. Алфімов, В. Професійне довголіття педагогів: проблема підтримки / В. Алфімов // Рідна школа. – 2010. – № 4-5. – С. 15-17.

20. Алханова Луиза. Награды и звания учителей [Электронный ресурс] // Официальный сайт Чеченский базовый медицинский колледж. – Режим доступа : <http://cbmk.proffi95.ru/blogs/luiza-a-lhanova/nagrady-i-zvanija-uchitelei>.

21. Альбицкая А. Особенности воспитательной работы с пионерами в седьмых классах средней школы / А. Альбицкая // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 35–48.

22. Амонашвили Ш. А. Личностно гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 559 с.

23. Амонашвили Ш. О. Личность – гуманная основа педагогического процесса / Ш. О. Амонашвил. – Мн. : Университет, 1990. – 560 с.

24. Амонашвили Ш. О. Педагогическая симфония : в 3 ч. / Ш. О. Амонашвили. – Екатеринбург, 1993. – 320 с.

25. Андреев С. А. Оцінювання професійного компетенції викладача вищої школи [Електронний ресурс] // Наукові записки кафедри педагогіки – 2008. – № 20. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nzkp/2008_20/01.htm.

26. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева. – Режим доступа к ресурсу : <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?text>.

27. Андриади И. П. Сущность содержание авторитета учителя [Электронный ресурс] / И. П. Андриади (кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва) // Федеральное государственное учреждение. Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций" State Institute of Information Technologies and Telecommunications. – Режим доступа к ресурсу : <http://lu000.klemschooll.edusite.ru/p5aa1.html>.

28. Андриади И. П. Авторитет учителя и процесс его становления: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 421 с.

29. Андрущенко А. Основные методологические принципы исследования социализации личности / А. Андрущенко // Вопросы научного коммунизма. – К., 1977. – Вып. 35. – С. 90-99.

30. Аннинский Л. Шестидесятники и мы. Кинематограф, ставший и не ставший историей / Л. Аннинский. – М. : ВТПО «Киноцентр», 1991. – 255 с.

31. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1974. – 446 с.

32. Антология педагогической мысли России XVIII в. АПН СССР / сост. И. А. Соловков ; редкол. : Г. Н. Волков и [др.]. – М. : Педагогика, 1985. – 478 с.

33. Антонова О. Є. Акмеологічний підхід до визначення сутності обдарованості // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – Житомир-Київ, 2015. – Вип. 84. – С. 36-40.

34. Анциз Г. А. Педагогічна практика важнейша умова в підготовці вчителів / Г. А. Анциз, Б. Литов // Народное образование. – 1950. – № 1. – С. 49–52.

35. Анциз Г. А. Студенческий научный кружок по педагогике / Г. А. Анциз // Советская педагогика. – 1953. – № 8. – С. 121–125.

36. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов; 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с.

37. Апраксина М. В. Имидж воспитателя дошкольного учреждения как педагогическая проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маргарита Владимировна Апраксина. – М., 2000. – 134 с.

38. Арлазарова С. Всемерно улучшать заочное обучение учителей / С. Арлазарова // Нар образование. – 1950. – № 7. – С. 47-52.

39. Арсеньев А. М. Основные вопросы высшего педагогического образования / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1950. – № 7–8. – С. 91–100.

40. Арсеньев А. М. Подготовка учителей общеобразовательной школы в пятом пятилетнем плане развития СССР / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1953. – № 1. – С. 3–13.

41. Артемова Л. В. Історія педагогіки : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 419 с.

42. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

43. Архипова С. В. Проблема преемственности уровней образования: содержательный и социальный аспекты / С. В. Архипова // Развитие систем высшего образования в обществе знания: тенденции, перспективы, прогнозы : тезисы I Международной научно-практической социологической конференции, 21 декабря 2006 г. – М. : Изд-во Современного гуманитарного университета, 2006. – С. 17-19.

44. Афанасенко В. Філософія : підруч. для вищої школи / під заг. ред. : Василь Григорович Кремень, Микола Іванович Горлач. – вид. 3-е, перероб. та доп. – Х. : Прапор, 2004. – 735 с.

45. Афанасенко В. С. Соціальна філософія: підруч. для вищ. шк. / В. С. Афанасенко, М. І. Горлач, О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань, П. В. Квіткін. – Х. : Прапор, 2007. – 687 с

46. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

47. Багалеи Д. Украинский философ Григорий Савич Сковорода / Д. Багалеи // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1886. – Т. XVI. – сентябрь. – С. 265–294.

48. Баев А. Вклад психологов в развитие инновационно-творческой деятельности в техническом вузе / А. Баев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – Выпуск 10 (85).

49. Баженова И. В. Развитие компетенций будущих педагогов и инженеров в условиях межвузовской кооперации / И. В. Баженова, Г. М. Гринберг, Л. М. Ивкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2 – С. 62–69

50. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – М., 2004. – С. 3–13.

51. Балабанова Г. Г. Влияние материально-технических факторов на повышение производительности труда / Г. Г. Балабанова // Социально гуманитарные знания. Научно образовательное издание. – 2014. – № 8. – С. 23-32.

52. Баранов С. Серьезные пробелы в подготовке учителей / С. Баранов // Вестник высшей школы. – 1950. – № 7. – С. 37–39.

53. Баранюк, І. Г. Формування професіоналізму вчителя початкових класів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Баранюк І. Г. – К. : Ін-т вищ. освіти НАПН Укр., 2010. – 20 с.

54. Барбер Р. Структура социальной стратификации и тенденции социальной мобильности / Р. Барбер // Американская социология. – М., 1972. – С. 235–247.

55. Бардин А. М. О самовихованні / А. М. Бардин // Сім'я та школа. – 1950. – № 7 – С. 4-8.

56. Батищев Г. С. Избранные произведения / под общ. ред. З. К. Шаукеновой. – Алматы : Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.,

57. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль : Ярославский госуниверситет. – 1986. – 80 с.

58. Без'язичний Б. І. Тенденції розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури / Б. І. Без'язичний // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – Вип. 42. – С. 13-19

59. Без'язичний Б. І. Теоретичні та методичні основи формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури : [монографія] / Б. І. Без'язичний. – Х. : «Смугаста типографія», 2015. – 420 с.

60. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.

61. Белозерцев Е. Педагогическое образование реалии и перспективы / Е. Белозерцев // Советская педагогика. – 1992. – № 1-2. – С. 61–63.

62. Белоусова В. Н. Чернышевский и Н. Добролюбов о связи эстетического воспитания с физическим воспитанием / В. Н. Белоусова // Ученые записки гос. ин-та физ. культуры им. Лесгафта. – 1949. – Вып. 5. – С. 5–18.

63. Бердяев Н. А. Смысл творчества: опыт оправдания человека / Н. Бердяев. – Париж, ИМКА-ПРЕСС, 1985. – 395 с.

64. Бережной А. Учительница первая моя / А. Бережной // Учительская газета. – 1973. – № 91. – 28 июля. – С. 3.

65. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська; Ін-т педагогіки АПН України. - К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 405 с.

66. Березняк Є. С. Директор школи і вчитель: етика взаємин / Є. Березняк // Освіта України. – 2000. – № 12–13. – С. 6–14

67. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка та психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.

68. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. – К. : Віпол, 1987. – 96 с.

69. Білоцерківський В. Я. Історія України : навчальний посібник / В. Я. Білоцерківський. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2007. – 576 с.

70. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

71. Блюм М. А. Этика деловых отношений / М. А. Блюм, Б. И. Герасимов, Н. В. Молоткова. – М. : Форум, 2009. – 224 с.

72. Бобрышов С. В. Требования к личностным и профессиональным качествам учителя в первых отечественных учебных пособиях по педагогике / С. В. Бобрышов // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 50–59.

73. Богинский И. Когда учитель одинок / И. Богинский // Учительская газета. – 1972. – № 5. – 11 янв. – С. 3.

74. Богуславский М. В. Методология и технологии образования: историко-педагогический контекст : монография / М.В. Богуславский. – Москва : ИТИП РАО, 2007. – 236 с.

75. Богучаров А. Моей учительнице / А. Богучаров // Учительская газета. – 1971. – № 48. – 20 апр. – С. 4.

76. Бодалев Алексей Александрович Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – СПб. : Речь, 2010. – 223 с.

77. Бойченко М. А. Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії [Текст] / М. А. Бойченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 10–17.

78. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–59.

79. Большаков А. Облано и педагогические училища / А. Большаков // Народное образование. – 1949. – № 12. – С. 37-39.

80. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. / [гл. ред. М. Прохоров]; 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия. – 1976. – Т. 24. – 608 с.

81. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Р-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

82. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.; Воронеж, 2004. – 296 с.
83. Борисенко В. Й. Курс української історії: з найдавніших часів до XX століття / В. Й. Борисенко. – К., 1996. – 356 с.
84. Борисова Л. Н. Имидж педагога [Электронный ресурс] / Л. Н. Борисова. – Режим доступа к ресурсу : <http://lu000.klemschooll.edusite.ru/p5aa1.html> профессиональный сайт
85. Бороздина Г. В. Психология делового общения : учебник / Г. В. Бороздина; 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 224 с.
86. Брусеїчкіна Р. Д. Мысли о советском учителе / Р. Д. Брусеїчкіна // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – XXIV. – С. 18– 26.
87. Будянский Д. В. Форування педагогічного артистизму майбутнього вчителя : начальний посібник для викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів шкіл / Д. В. Будянский. – Суми: Сум. ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 164 с.
88. Булатова О. Имидж педагога – мода или необходимость? / О. Булатова // Директор школи. Україна. – 2003. – № 2. – С.
89. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
90. Булгакова О. Фабрика жестов / О. Булгакова. – М. : Новое литературное обозрение, 2005. – 342 с.
91. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования / А. П. Булкин. – Дубна : Феникс, 2001. – 207 с.
92. Бусыгина А. Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза / А. Л. Бусыгина. – Самара : ГП «Перспектива»; Изд-во СамГПУ, 2003. – 198 с.
93. Бутенко Л. В. Учитель літератури: вияв творчості й краси (підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів) : монографія / Л. В. Бутенко. – Херсон : Айлант, 2008. – 232 с.
94. Варданян М. Р. Имидж педагога как фактор здоровье сбережения субъектов образовательного процесса в основной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Маргарита Рубиковна Варданян. – Омск, 2007. – 197 с.
95. Василенко Ю. Модернізація післядипломної педагогічної освіти у контексті впровадження та розвитку дистанційної форми

навчання [Электронный ресурс] / Ю. Василенко. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/>

96. Васильева С. А. Сущность понятие “профессиональный статус учителя”/ С. А. Васильева, Е. В. Попова // Инновационная деятельности в образовании : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль-Москва, 23 апр. 2013 г.). – 2013. – Ч. 1. – С. 288–297.

97. Васильева С. Аналіз розвитку професійного статусу вчителів учбових закладів. [Текст] / С. Васильева // Сборник научных трудов SWorld. – 2014. - Том 15. – С 3-11.

98. Васильева С. Факторы формирования профессиоанального стутуса учителя [Текст] / С. Васильева. // Science and Education a New Dimension/ Pedagogy And Psychology. – 2013. – Vol. 3. – P.47-53.

99. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Харків : ППВ «Нове слово», 2003. – 199 с.

100. Васильєва С. Авторитет, престиж, репутація як складники професійного статусу вчителя [Текст] / С. Васильєва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського. - 2014. – № 3-4. - С. 146-152.

101. Васильєва С. Аналіз розвитку професійного статусу вчителів навчальних закладів XVIII-XIX ст. [Текст] / С. Васильєва // Вісник Дніпропетрівського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія педагогіка та психологія: Педагогічні науки. – 2013. -№ 2 (6). – С. 9-15.

102. Васильєва С. Винагороди вчителів як показник професійного статусу вчителя [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка та психологія. – 2014. - Випуск 47. - С. 73-85.

103. Васильєва С. Витоки ідеї формування професійного статусу вчителів на Українських землях (II ст. до н.е. – IX ст.) [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2014. - Вип. 39 (92). – С. 15-21.

104. Васильєва С. Витоки розвитку професійного статусу вчителів античності [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2014. - Вип. 38(91). – С. 10-17.

105. Васильєва С. Генезиси системи винагород вчителів навчальних закладів України у XX СТ. [Текст] / С. Васильєва // Наукові праці. – Серія «Педагогіка». – 2014. - Вип. 246. - С. 114-119.

106. Васильєва С. Місце професії вчителя серед різновидів соціального статусу [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2012. - Вип. 27 (80). – С. 91-96.

107. Васильєва С. О. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу / С. О. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2014. – Вип. 35. (88). – С. 399–409.

108. Васильєва С. Передумови формування та розвиток професійного статусу вчителя [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка та психологія. - 2014. - Вип. 45. – С. 64-74.

109. Васильєва С. Професійний статус викладачів Харківського університету на початок його заснування [Текст] / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2015. - Вип. 42 (95). – С. 10-17.

110. Васильєва С. Професійний статус учителя та сучасність [Текст] / в кн. : Психология и педагогика: на рубеже веков [авт. кол. : Н. Карпова, С. Васильева и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО С. В., 2015. – С. 139-176.

111. Васильєва С. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. - 2014. – Вип. 35. (88) – С. 399-409.

112. Васильєва С. Статус зарубіжних вчителів: аналіз і перспективи [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка та психологія. - 2014. – Вип. 46. – С. 146-157.

113. Васильєва С. Сутність поняття «професійний статус» у сучасних наукових дослідженнях [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2014. - Вип. № 36 (89) – С. 127-134.

114. Васильєва С. Фактори впливу на розвиток професійного статусу вчителів (початок XIX ст.) [Текст] / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2015. - Вип. 41 (94). – С. 19-26.

115. Васильєва С. Формування професійного статусу вчителів народних училищ у XVIII ст. [Текст] / С. Васильєва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського. – 2013. – № 11-12. – С. 10-17.

116. Васильєва С. Формування статусу вчителя як актуальна соціально-педагогічна проблема [Текст] / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2012. – Вип. 26 (79). – С. 104-110.

117. Васильєва С. Якість освіти та професійний статус вчителів загальноосвітніх закладів на початок XXI століття. [Текст] / С. Васильєва // Science and education a new dimension/ pedagogy and psychology. -2014. – Vol. II (15). – P. 41-45.

118. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов / И. А. Васюкова. – М.: Аст-ПРЕСС, 1999. – 640 с.

119. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми [Текст] / Л. Ваховський // Шлях освіти : науково-методичний журнал. – 2005. – № 2. – С. 7-11.

120. Ващенко Г. Твори. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К., 2000. – 300 с.

121. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / М. Вебер; сост. Ю. Н. Давыдов. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.

122. Вебер М. Основы понятия стратификации / М. Вебер // Социс. – 1994. – № 5. – С. 147–156.

123. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с., С. 67

124. Веблена Т. «Теория праздного класса» [Електроний ресурс] / Т. Веблена. – Москва : Прогресс, 1984. – Режим доступа : <http://library.fa.ru/files/Veblen.pdf>

125. Векуа И. И ум, и сердце... / И. Векуа // Учительская газета. – 1971. – № 115. – 2 окт. – С. 1.

126. Великая победа разума и труда // Советская педагогика. – 1961. – № 5. – XXV. – С. 3–9.

127. Великий тлумачний словник сучасної української мови) / [авт.-укладач і головн. ред. В. Т. Бусель]. – К. : Ірпінь, 2009.– 1736 с.

128. Вердербер К. Психология общения: Тайны эффективного взаимодействия / К. Вердербер, Р. Вердербер. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 320 с.

129. Виролайнер В. Педагогічна практика студентів філологічного факультету / В. Виролайнер // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 88–87.

130. Виролайнер В. Педагогічна практика студентів філологічного факультету / В. Виролайнер // Советская Педагогика. – 1950.– № 1. – С. 88-87

131. Вихрущ В. О. Педагогічні умови формування професійного статусу майбутнього учителя початкової школи в умовах навчання у ВНЗ: постановка проблеми/ В. О. Вихрущ // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна : збірник наукових праць. – Львів : Вид. ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 31. – С. 130-140.

132. Вишневский Д. Из быта студентов старой Киевской Академии / Д. Вишневский // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1896. – Т. LII. – сентябрь. – С. 32-57.

133. Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2009 р., Черкаси) / гол. ред.

134. Відзнаки Української РСР : довідник [Електронний ресурс] / авт.-уклад. А. В. Юркевич. – К. : Мистецтво, 1971. – 72 с. : табл. 9 с. ; іл. - текст на укр., рос]. – Режим доступу до ресурсу : <http://sammler.ru/index.php?showtopic=49037>

135. Власов М. Киноискусство и эпоха застоя / М. Власов // Советское кино 70-х – первой половины 80-х годов. – М. : ВГИК, 1987. – 154 с.

136. Власова М. В. Образ и коммуникативная позиция учителя в русской литературе: Д. И. Фонвизин, И. С. Тургенев, А. П. Чехов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук : спец. 10.01.01 «Русская литература» / М. В. Власова. – Томск, 2005. – 19 с.

137. Вовк Л. Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико–практичний аспекти) : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 170–річному ювілею НПУ ім. М. П. Драгоманова / Міністерство освіти і науки України,

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова ; редкол. : Л. Вовк, О. Падалка, Г. Панченко та ін. – К. : НПУ, 2005. – 150 с.

138. Вопросы коммунистического воспитания школьников. Министерство просвещения РСФСР // Советская педагогика. – 1967. – № 11. – С. 152–156.

139. Воронін В. М. Інститут присвоєння почесних звань в нагородній системі Радянської України 20–30 рр. XX ст. [Електроний ресурс] / В. М. Воронін. – Режим доступу до ресурсу : http://www.archives.gov.ua/Publicat/AU/AU_3_2013/01.pdf

140. Воронін В. М. Нагрудні знаки для почесних звань у нагородній системі Української РСР в 60-ті роки XX сторіччя / В. М. Воронін // Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. ун-ту. – 2013. – Вип. XXXVI. – С. 177–179.

141. Всемерно развивать творческую активность учителя // Советская педагогика. – 1960. – № 12. – XXIV. – С. 3–11.

142. Всемирная конференция учителей в Гвинее // Советская педагогика. – 1960. – № 11. – XXIV. – С.157–160.

143. Всероссийский съезд учителей // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – XXIV. – С. 3–4.

144. Всероссийское совещание заведующих кафедр педагогики. Задачи кафедр в педагогике в свете закона об укреплении связи школы с жизнью // Советская педагогика. – 1960. – № 2. – XXIV. – С. 4–16.

145. Всероссийский учительский съезд // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – XXIV. – С. 3–9.

146. Выгон Г. Е. Вопросы школьного телевидения / Г. Е. Выгон // Советская педагогика. – 1960. – № 9. – XXIV. – С.110–118.

147. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

148. Высочайше утвержденное Положение о губернских и уездных земских учреждениях 1 января 1864 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения собственной Е. И. В. Канцелярии, 1864. – Т. XXXVIII, отд. 2, ч. II, [№ 2128]. – С. 612–618.

149. Высочайше утвержденное Положение о начальных народных училищах 14 июля 1864 г. // Полное собрание законов Российской

Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1867. – Т. XXXVIII, отд. 2, ч. II. – [№ 41068]. – С. 613–618.

150. Высочайше утвержденный доклад Главного училища правления: об Уставах Московского, Харьковского и Казанского университетов и подведомым им ученым заведениям: от 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1804-1805. – Т. XXVIII, ч. 1. – [№ 21501]. – С. 626–647.

151. Высочайше утвержденный Устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения от 19 ноября 1864 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1867. – Т. XXXIX, ч. II, отд. I. – [№ 41472]. – С. 167–179.

152. Высочайше утвержденный Устав Главных Удельных Училищ: 25 октября 1828 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1828. – Т. III, ч. 1, [№ 2376]. – С. 936–942.

153. Высочайше утвержденный Устав Императорского Харьковского университета: от 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1804-1805. – Т. XXVIII, ч. 1, [№ 21.499]. – С. 589–626.

154. Высочайше утвержденный Устав Московского университета: от 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1804-1805. – Т. XXVIII, ч. 1. – [№ 21.497]. – С. 570–588.

155. Высочайше утвержденный Устав народным училищам в Российской империи от 05.08.1786 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. XXII, ч. 1. – [№ 16.421]. – С. 646–673.

156. Высочайше утвержденный Устав учебных заведений подведомых университетам: от 5 ноября 1804 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1804-1805. – Т. XXVIII, ч. 1. – [№ 21501]. – С. 626–647.

157. Гаврилова М. А. Непрерывное профессиональное педагогическое образование: проблемы, суждения, опыт работы / М. А. Гаврилова // Научные исследования: информация, анализ, прогноз : коллективная монография / П. Ф. Кравчук, В. В. Попов, Н. И. Лыгина и др. ; под общей ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2003. – Кн. 1. – С. 93-102

158. Галушко К. Ю. Гайдеггер (Heidegger) Мартін // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол. : В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. – К. : Наук. думка, 2004. – Т. 2 : Г – Д. [Електронний ресурс]. <http://resource.history.org.ua/>

159. Гарашкина Н. В. Новые подходы к реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / Н. В. Гарашкина // Гаудеамус. – 2004. – № 2(6). – С. 26–32. – Режим доступа к ресурсу : [http://gaudeamus.tsutmb.ru/files/gaudeamus_2\(10\)-2006.pdf](http://gaudeamus.tsutmb.ru/files/gaudeamus_2(10)-2006.pdf)

160. Гасилов В. Б. О способах вхождения начинающих научных сотрудников в исследовательские коллективы / В. Б. Гасилов // Социально- психологические проблемы науки [Текст] : ученый и научный коллектив / ред. М. Г. Ярошевский. – М. : Наука, 1973. – 135 с. – С. 129

161. Гашкова О. Педагогічна практика студентів на пришкільній ділянці / О. Гашкова // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 88–91.

162. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт ; [ред. перевода и примеч. проф. Г. П. Вейсберга]. – М. : Учпедгиз, 1940. – Т. 1. – 292 с.

163. Гергуль С. М. Проблема самоосвіти вчителя у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. М. Гергуль. – К. : НАПН Укр. Ін-т педагогіки, 2014. – 22 с.

164. Гершунский Б. С. Методологическое знание в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров. – М. : Знание, 1986. – 109 с.

165. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–11.

166. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 427 с.

167. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.

168. Гессен С. Пятилетка и школьная политика советской власти / С. Гессен // Новый Град. – 1931. – № 1. – С. 67-77

169. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

170. Гнізділова О. А. Становлення та розвиток наукових шкіл у вищих педагогічних навчальних закладах східної України в ХХ столітті : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Олена Анатоліївна Гнізділова. – Харків – 2012. – 493 с.

171. Гнізділова О. А. Професійний статус педагога: історія та сучасність / О. А. Гнізділова // Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців початкової і дошкільної освіти: збірник наукових праць. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – Вип. 3. – С. 22-30.

172. Гоббс Т. О человеке / Т. Гоббс // Сочинения : в 2 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – С. 219–270.

173. Голенкова З. Т. Социальная структура общества и социальная стратификация / З. Голенкова. – М. : Гуманитарий, 2011. – С. 1-48.

174. Голубев А. И. Университет и школа / А. И. Голубев // Советская педагогика. – 1960. – № 10. – XXIV. – С. 73–83.

175. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.

176. Гоноболин Ф. Н. Психология профессии учителя / Ф. Н. Гоноболин. – М., 1951. – 152 с.

177. Гончар О. Форми і методи педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи другої половини ХХ століття // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 5. – С. 29-33

178. Горбачев И. Автор книги – педагог / И. Горбачев // Учительская газета. – 1971. – № 8. – 19 янв. – С. 2.

179. Гордин А. Ю. Формирование отношения педагогов и учащихся в советской школе / А. Ю. Гордин. – М. : Педагогика. – 1977. – 152 с.

180. Гордієвич З. Покликання / З. Гордієвич // Радянська освіта. – 1989. – № 71. – С. 2.

181. Гордон Л. Социальный прогресс советского общества и перспективы развития рабочего класса / Л. Гордон. – М. : ИМРД АН СССР, 1983.

182. Горин С. В. Имиджелогия и репутациология: сходство и отличия / С. В. Горин // Корпоративная имиджелогия. – 2008. – № 1. – С. 72–77.

183. Горина С. Г., Сорочкина Е. М. Социальное проектирование как инструмент поиска решений социальных проблем современной молодежи [Электронный ресурс] / С. Г. Горина, Е. М. Сорочкина. – Режим доступа : http://ntschooll44.3dn.ru/publ/pedchtenija/ped_chtenija/gorina_s_g_sorochkina_e_m_socialnoe_proektirovanie_kak_instrument_poiska_reshenij_socialnykh_problem_sovremennoj_molodezhi/10-1-0-27

184. Грамота на права вольности и преимущества благородного российского дворянства: от 21.04.1785 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. XXII, ч. 1, [№ 16187]. – С. 341–384.

185. Грамота на права и выгоды городам Российской империи // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. XXII, ч. 1, [№ 16188]. – С. 358–384.

186. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Г. Р. Грановская. – 2-е изд. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 560 с.

187. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

188. Гречаник О. Є. Управління виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 192 с.

189. Григораш В. В. Директору про аналіз зовнішнього і внутрішнього середовищ / В. В. Григораш // Управління школою. – 2006. – № 36. – С. 2–11.

190. Григорьев С. И. Статус интеллигенции и качество образования [Текст] / С. И. Григорьев, С. В. Кинелев // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 18–22. – (Научные сообщения).

191. Григорьева С. Г. Сущность, содержание и структура инновационной компетентности учителя [Текст] / С. Г. Григорьева // Личность. Культура. Общество. – 2011. – Т. 13, вып.4 (67-68). – С. 313-318.
192. Гриньова В. М. Професійна компетентність учителя: суть, структура, умови формування : навчальний посібник / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. – Харків : Вид. Віровець А. П. «Апостроф», 2011. – 109 с.
193. Гриньова В. М. Суть понять «професіоналізм» та «професійна підготовка» Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. : І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків : ХНПУ, 2011. – Вип. 40, ч. 1. – С. 28- 34.
194. Грицкова Ю. В. Проблеми формування педагогічної культури батьків у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлія Валеріївна Грицкова. – Х. : [б. в.], 2009. – 239 с.
195. Гришин Э. Учитель не завтра, а сегодня / Э. Гришин, В. Кан-Калик, Н. Котельников // Учительская газета. – 1971. – № 59. – 22 мая. – С. 3.
196. Грінченко Б. Народні вчителі і вкраїнська школа / Б. Грінченко. – К. : б/в, 1906. – 50 с.
197. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : автореферат дис. на здобуття наук, ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Губа. – Луганськ, 2010. – 24 с.
198. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість. Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
199. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
200. Гулькова Е. В гостях у Сухомлинського / Е. Гулькова // Учительская газета. – 1976. – № 84. – 17 июля. – С. 3.
201. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н. Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45-49.

202. Гупан Н. Проблеми історіографічного висвітлення розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки / Н. Гупан // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 42-45.

203. Даниленко Л. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень / Л. Даниленко, В. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 16-21.

204. Даниленко Л. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 22-25.

205. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 24 с.

206. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 142-147.

207. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : [монографія] / Н. М. Дем'яненко ; Інститут змісту і методів навчання ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 328 с.

208. Демина А. В борьбе за эффективность уроков / А. Демина // Учительская газета. – 1954. – № 125.

209. Деминцев А. Много ли в школе новаторов? / А. Деминцев // Учительская газета. – 1973. – № 93. – 4 авг. – С. 3.

210. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – 62 с

211. Демков М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение // Педагогический сборник. – 1900. – № 6. – С. 473.

212. Демьяненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX-перша третина XX століття) : монографія / Н. М. Демьяненко. – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.

213. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. Деркач. – М. : Издательства Московского психолого-социального института; Воронеж НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.

214. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли : учеб. для вузов по специальностям : 031000 «Педагогика и

психология», 031300 «Соц. педагогика», 033400 «Педагогика» / А. Н. Джуринский. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 400 с.

215. Дзьобань О. П. Філософія інформаційного права: світоглядні й загальнотеоретичні засади : монографія / О. П. Дзьобань. – Х. : Майдан, 2013. – 360 с.

216. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. (Руководство к образованию немецких учителей) / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

217. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег ; [ред. В. Н. Вишняков]. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

218. Дитячі та юнацькі роки (1814-1830) [Т. Г. Шевченко. Біографія] [Електронний ресурс] // Ізборник. – К., 1984. – С. 12–28. – Режим доступу до ресурсу : <http://litopys.org.ua/shevchenko/bio02.htm>

219. Для сельского учителя // Учительская газета. – 1973. – № 97. – 14 авг. – С. 1.

220. Добров Г. Актуальные проблемы науковедения / Г. Добров. – М. : Знание, 1968. – 46 с.

221. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические высказывания. (Чтобы в воспитании господствовала разумность) / Н. А. Добролюбов. – М. : Учпедгиз, 1936. – 448 с.

222. Дорошенко Д. Огляд української історіографії / упорядники : Ю. Пінчук, Л. Гриневич. — Київ, 1996. – 188 с.

223. Древние и новые сказания о начале Киевской академии // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1885. – Т. I, январь. – С. 85–117.

224. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // Психологические исследования. – 2012. – № 1 (21). – Режим доступа к ресурсу : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>

225. Дубинин Г. Содружество людей науки и производства. Ответ польским друзьям / Г. Дубинин // Славяне. – 1950. – № 7. – С. 29-32.

226. Дуранов М. Е. Общие вопросы педагогики формирования профнаправленности студентов. – Челябинск : ЧГТУ, 1983. – 108 с.

227. Дуранов М. Е., Жернов Б. И. Педагогические проблемы воспитания гражданственности. – Магнитогорск : МГПИ, 1994. – 124 с.

228. Дьяков Ф., Дьяков Ф. Я. Народные дома очаги духовной и материальной культуры в деревне. – М.: Изд. Журн. Народный учитель, 1915. – 70 с.

229. Дэвис К. Некоторые принципы стратификации / К. Дэвис, У. Мур // Социальная стратификация. – 1992. – Вып. I. – С. 160–177.

230. Дюркгейм Е. Педагогика и социология / Е. Дюркгейм // Социология. – М. : Канон, 1995. – 258 с.

231. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. О. Дюркгейм; пер. с фр. – М. : Канон, 1996. – 431 с.

232. Егоров И. Осваиваем опыт лучших / И. Егоров // Учительская газета. – 1950. – № 51. – 28 июня. – С. 3.

233. Елліс І. О. Образ учителя в суспільно-культурному житті пізньюрадянського суспільства 70–80-х років ХХ століття : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Ірина Олександрівна Еліїс. – Харків, 2011. – 226 с.

234. Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопр. психол. – 1985. – № 5. – С. 162-168.

235. Есипов Б. Состояние и задачи педагогики в свете решений XIX съезда партии // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 3–22.

236. Ефремова Т. Г. Социальная роль и профессиональный статус врача-офтальмолога : автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук : спец. 14.02.05 “Социология медицины” [Электронный ресурс] / Т. Г. Ефремова. – Волгоград, 2010. – 19 с. – Режим доступа к ресурсу : <http://zaz.gendocs.ru/docs/2900/index-170373.html>

237. Євтух В. Б. Етнічність: енциклопедичний довідник / В. Б. Євтух ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.

238. Євтух М. Б. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів / М. Б. Євтух, Л. Л. Борисенко // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 5. – С. 88-104.

239. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка : підручник. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

240. Єльнікова Г. В. Управління навчальним закладом : навчально-тематичний план і програма для підготовки та підвищення кваліфікації керівника освітнього закладу в системі післядипломної освіти. – К. : ЦППО АПН України, 2000. – 24 с.

241. Єльницький К. В. Ельницкий об учителе // Страницы истории педагогики (выпуск 8). – Пятигорск: изд. ПГЛУ, 1997. – С. 88-93.

242. Желудкова И. Учитель: интеллект и время / И. Желудкова. – К. : ЦППО АПН України, 2000. – 24 с.

243. Жерносек І. Науково-методична робота відділу освіти. Із досвіду Києво-Святошинського районного відділу освіти київської області. Посібник з проблем управління / І. Жерносек // Рідна школа. – 1997. – № 7-8. – С. 31–51.

244. Житие Сковороды, описание другом его, М. И. Ковалевским. С предисловием Н. Сумцова // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1886. – Т. XVI. – Сентябрь. – С. 482–495.

245. Журавлев В. И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки / В. И. Журавлев. – М.: Педагогика, 1988. – 188 с.

246. Журавльов Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде? / Д. Журавльов // Народное образование XXI век. – 2003. – № 7 (№ 1330). – С. 213–218.

247. Журнал Министерства народного просвещения : Ч. 1 [Электронный ресурс]. – СПб., 1834. – 500 с. – Режим доступа к ресурсу : <http://books.google.com.ua/books?id=QAEFAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>

248. Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919-1939 роки) / Т. К. Завгородня; Прикарпат. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 135 с.

249. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1984. – 158 с.

250. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования: книга для социальных педагогов и социальных работников / В. И. Загвязинский. – Тюмень, 1995. – 98 с.

251. Загородня А. А. Особистість учителя у педагогічній спадщині І. О. Синиці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. А. Загородня ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ "Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди". – Переяслав-Хмельницький : [б. в.], 2012. – 19 с.

252. Зазикін В.Г. Масштаб личности как акмеологическое условие профессионализма / В. Зазикін // Акмеология. – 2012 – № 2.

253. Зазыкин В. Г. От подготовки специалистов – к подготовке профессионалов / В. Г. Зазыкин, А. А. Деркач // Профессиональное образование. – 2013. – № 11.

254. Зайченко І. В. Історія педагогіки: у 2 кн. Кн. 1. : Історія зарубіжної педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. В. Зайченко. – К. : Слово, 2010. – 624 с.

255. Закон СССР «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании»: от 19.07.1973 № 4536-VIII [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.bestpravo.ru/sssrgn-zakony/mlw.htm>

256. Закон України "Про вищу освіту": Наук.-практ. коментар / В. Г. Гончаренко, К. М. Левківський, С. Л. Лисенков та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : ПП СДМ-Студіо, 2002. – 327 с.

257. Закон України "Про освіту": З внесеними змінами і допов. від 23 берез. 1996 р. // Відомості Верхов. Ради України. – 1996. – № 21. – С. 252–278;

258. Закота Л. О. Заліки і колоквиуми в школі / Л. О. Закота, Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко // Радянська школа. – 1987. – № 10. – С. 67–69.

259. Заславська Т.И., Ривкіна Р.В. Соціологія економічного життя: нариси теорії. – Новосибірськ, 1991. – 303 с.

260. Захарченко Р. Інструмент з педвузівської майстерності / Р. Захарченко // Радянська освіта. – 1989. – № 53. – С. 1.

261. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1950. – № 2. – 24 с.

262. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1950. – № 5. – 23 с.

263. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1950. – № 7. – 25 с.

264. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1950. – № 11. – 24 с.

265. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1950. – № 23. – 24 с.

266. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1954. – № 5. – 26 с.

267. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1954. – № 6. – 23 с.

268. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1954. – № 15. – 23 с.

269. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1954. – № 22. – 24 с.

270. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1955. – № 10. – 24 с.

271. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1955. – № 16. – 24 с.

272. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1955. – № 21. – 22 с.

273. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К. : Рад. шк. – 1955. – № 22. – 25 с.

274. Зверева Организационно-деятельная игра в системе повышения квалификации // Советская педагогика. – 1989. – № 9. – С. 68–70.

275. Здалевич В. Який ти, вчителю? / В. Здалевич // Радянська освіта. – 1989. – № 89. – С. 4.

276. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. : В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид. Рута, 2006. – 320 с.

277. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 5.

278. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, З. З. Сыманюк. – М. : МСПИ, 2005. – 354 с.

279. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 14.

280. Зелепукина Н. С. Педагогические условия формирования образовательного статуса школьника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Владимировна Зелепукина. – Челябинск, 2000. – 175 с.

281. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 224 с.

282. Зеньковский В. Проблема воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – Париж, 1934. – 256 с.

283. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002. – 224 с.

284. Зербіно Д. Д. Наукова школа: лідер і учні / Дмитро Денисович // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.

285. Зимарева А. Цель одна: помочь учителю / А. Зимарева // Учительская газета. – 1973. – № 3. – 6 янв. – С. 3.

286. Зимин П. В. Советский учитель / П. В. Зимин, Н. С. Сунцов // Советская педагогика. – 1967. – № 6. – С. 8–21.

287. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

288. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2005. – № 11. – С. 14–20.

289. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернетжурнал «Эйдос», 2006, май. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.html>

290. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования

(идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М., Уфа, 2005. – Кн. 2. – С. 34–51.

291. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: (матер. XV Всерос. научно-методической конф.). – М., Уфа, 2005. – Кн. 2. – С. 10–19.

292. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. – М.: Рос. гос. гуманитарный ун-т, 1999. – 281 с.

293. Золотовская, Л. А. Исследование психолого-педагогической компетентности преподавателей Военно-технического университета [Текст] / Л. А. Золотовская // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 1. – С. 116–123.

294. Золотухина С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С. Т. Золотухина, Л. Д. Зеленская. – Х. : ХНПУ. – 2007. – 185 с.

295. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – М. : Просвещение, 1989. – 296 с.

296. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали іреалії / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

297. Иванович К. А. Воспитательная работа в школах рабочей и сельской молодежи / К. А. Иванович // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – XXV. – С. 88–95.

298. Игнацкая М. А. Психология управления и организационное поведение / М. Игнацкая. – Издательство Российского Университета дружбы народов РУДН, 2006. – 400 с.

299. Ильдарханова Ч. И. Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Чулпан Ильдусовна Ильдарханова. – М., 2006. – 161 с.

300. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX ст. : учеб. пос. для педаг. учебных заведений / ред. А. И. Пискунов ; 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

301. История педагогики и философия образования : учеб. пособие / [Новосиб. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т ; сост. В. Я. Вульферт]. – Новосибирск, 2007. – Ч 1. – 102 с.

302. История социальной педагогики: хрестоматия-учебник: [учеб. пособ.] [Электронный ресурс] / М. А. Галагузова [под. ред.], А. М. Лушников, Т. С. Дорохова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с. – Режим доступа к ресурсу : http://detovoditel.ucoz.ru/load/uchebniki_i_uchebnye_posobija_po_pedagogike/literatura_po_socialnoj_pedagogike/m_a_galaguzova_a_m_lushnikov_t_s_dorokhova_istorija_socialnoj_pedagogiki_khrestomatija_uchebnik/297-1-0-546

303. Итало-советская конференция по вопросам литературы и искусства для детей // Советская педагогика. – 1960. – № 10. – XXIV. – С. 158–160.

304. Іванюк Г. Підвищення кваліфікації вчителів сільської школи в Україні (1958-2000 рр.) / Г.Іванюк // Гуманітаний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди» : наук.-практ. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 27. – С. 106–111.

305. Ільїн В. В. Філософія: Логос, Софія, Розум : підручник / В. В. Ільїн, В. Г. Кремень. – К.: Книга, 2006. – 432 с.

306. Інформація про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] // Міністерство освіти молоді та спорту України; Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – Режим доступу до ресурсу : http://iitzo.gov.ua/monitoring_v_osviti.html

307. Іонін Л. Г. Повсякденна і професійна інтерпретація // Структура культури і людина в сучасному світі. – М. : Ін-т філософії, 1987. – 284 с.

308. Історія міст і сіл УРСР. Харківська область: у 26 т. / гол. ред. П. Т. Тронько. – К. : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1967. – Т. 21. – 1086 с.

309. Історія міста Харкова ХХ століття / редкол. : співгол. Є. П. Кушнар'ов, В. А. Шумілін ; кер. авт. колективу О. Н. Ярмиш; С. І. Посохов. – Харків : Фоліо, 2004. – 686 с.

310. Історія педагогіки: курс лекцій: [навч. посіб.] [Електронний ресурс]. – К., 2004. – 171 с. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>

311. Історія української школи і педагогіки [хрестоматія] / упоряд. О. О. Любар; ред. В. Г. Кремень. – К. : Знання, 2003. – 759 с.

312. Історія філософії : підручник для студ. вищих закладів освіти / А. К. Бичко [та ін]. – К. : Либідь, 2001. – 406 с.

313. К вопросу о начале Киевской академии. (Выписки из книг городских воеводства Киевского, 1593 г.) Н. Оглоблина // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1886. – Т. I. – Март. – С. 482–495.

314. Казакова И. Р. Социокультурный тип современного учителя : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ирина Руфимовна Казакова. – Н. Новгород, 2004. – 148 с.

315. Каиров И. А. Перспективы развития педагогической науки и координация работы академии и кафедр педагогики педагогических институтов / И. А. Каиров // Советская педагогика. – 1960. – № 2. – XXIV. – С. 17–44.

316. Калинин М. И. О коммунистическом воспитании и воинском долге : сб. речей, докладов, статей / М. И. Калинин ; [сост. и авт. предисл. М. В. Кабанов]. – М. : Воениздат, 1967. – 726 с. ; 13 л. илл.

317. Калинин М. И. Речь на совещании учителей-отличников городских и сельских школ, созванном редакцией «Учительской газеты» 28 декабря 1938 года / М. И. Калинин // О воспитании и обучении. – М., 1957. – 343 с.

318. Калинин М. И. Статья и речи о коммунистическом воспитании и обучении : 1925–1945 гг. / М. И. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1951. – 206 с.

319. Калінін М. І. Про комуністичне виховання : вибр. промови і статті / М. І. Калінін. – К. : Молодь, 1955. – 264 с. ; іл. портр.

320. Калюжный А. Психология формирования имиджа учителя / А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 222 с.

321. Канівець З. М. Організація і методика інспектування шкіл у системі управління освітою в Україні другої половини ХХ ст. : монографія / З. М. Канівець, В. П. Шпак. – Полтава : ПОІППО, 2014. – 190 с.

322. Канкалик В. А. Как овладеть элементами театральной педагогики / В. А. Канкалик // Учителю о педагогической технике / под. ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – С. 87–106.

323. Канке А. А. Профессиональная этика и психология делового общения : учеб. пособие / А. А. Канке, И. П. Кошева. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 304 с.

324. Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант. – Київ : Юніверс, 2004. – 240 с.

325. Капелько А. В. Социально-профессиональный статус военнослужащих Вооруженных сил в системе обеспечения национальной безопасности России : дис. ... канд. социологических наук: 23.00.02 / Александр Владимирович Капелько. – Саратов, 2007. – 210 с.

326. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения: Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. – М. : Наука, 1982. – 708 с.

327. Капто А. С. Профессиональная этика / А. Капто. – Москва – Ростов-на-Дону : Издательство СКАГС, 2006 – 794 с.

328. Карамушка Л. М. Організаційна культура освітніх організацій: зв'язок між рівнем розвитку та «зовнішніми» характеристиками організації // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. Т. І : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. – Вип. 41. – С. 3-12

329. Касьянова О. В. Підготовка соціальних педагогів до роботи з дітьми-громадськими об'єднаннями в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Касьянова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 29-37.

330. Кедров, В. М. Классификация наук: Прогноз К. Маркса о науке будущего / В. М. Кедров. – М. : Мысль, 1985. – 543 с.

331. Кейзеров Н. М. Власть, и авторитет. Критика буржуазных теорий. – М. : Юридическая литература, 1973. – 264 с.

332. Керівні матеріали про школу / С. В. Бабич, В. О. Вікторов, С. П. Заволока.– Київ : Радянська школа, 1962. – 386 с.

333. Киев его судьба и значение с XIV по XVI ст.(1362-1569) // Киевская старина [Ежемесячный исторический журнал]. – 1882. – Т. 1. – Март. – С. 1–49.

334. Киевский митрополит Петр Могила: Биографический очерк // Киевская старина[Ежемесячный исторический журнал]. – 1882. – Т. 1. – Апрель. – С. 1–15, С. 499–519.

335. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н.В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 12, т. 1. – С.80–87.

336. Класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.dk003.com/>

337. Класифікатор професій – 2007: Національний класифікатор України призначений для застосування всіма суб'єктами господарювання під час запису про роботу в трудові книжки працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.jobs.ua/ukr/classifier/code-23/>

338. Класифікатор професій ДК 003:2005 / Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. Національний класифікатор України [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/vb375609-05>

339. Класифікатор професій ДК 003:2010 (На зміну ДК 003:2005). Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. Затверджено та надано чинності. Наказ Держспоживстандарту України 28.07.2010 № 327 Національний класифікатор України [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://kadrovik01.com.ua/dk_01_11_2010.html

340. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1998. – 193 с.

341. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособ. / Е. А. Климов. – М. : Из-во Московского ун-та, 1995. – 216 с.

342. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Клокар. – К., 1997. – 227 с.

343. Ковалева О. В. Проблема педагога в гуманистической концепции С. Т. Шацкого : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ольга Владимировна Ковалева. – М., 1992. – 227 с.

344. Ковшар О. Синергетичний підхід як методологія передшкільної освіти // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 47. – С. 89-85.

345. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 173 с.

346. Козлова Г. Н. Русская классическая гимназия как воспитательная система: Вторая половина XIX в. : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «История педагогики» / Г. Н. Козлова. – Н. Новгород, 1996. – 21 с.

347. Козлова Л. А. «Без защиты диссертации». Статусная организация общественных наук в СССР (1933-1935 годы) [Электронный ресурс] / Л. А. Козлова // Большевистская философия. – Том 2. – Режим доступа к ресурсу : <https://sites.google.com/site/bolshevistphilosophy/Home/tom-2/soderzanie/kozlova2>

348. Козлова О. Н. Феномен учительства в информационном обществ / О. Н. Козлова // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 136–146.

349. Комаров М. С. Социальная стратификация и социальная структура / М. С. Комаров // Социологический исследования. – 1992. – № 7. – С. 62–67.

350. Коменский Я. А. Материнская школа, или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет [Электронный ресурс] / Я. А. Коменский // Труды классиков природосообразной педагогики. – Режим доступа к ресурсу : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.html

351. Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения / Я. А. Коменский. – М. : Уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. – 287 с.

352. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / [сост. Э. Д. Днепров и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.

353. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / [сост. Э. Д. Днепров и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

354. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста [Электронный ресурс] // Мир образования – образование в мире. – 2008. – 4. – Портал психологических изданий PsyJournals.ru. – Режим доступа к ресурсу : http://psyjournals.ru/mpsi_worldeducation/2008/n4/27932.shtml

355. Кomyшаи А. И. Профессиональная компетентность и повышение квалификации педагогов высшей школы: взаимосвязь и обусловленность / А. И. Кomyшаи // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 33 (86). – 652 с.

356. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

357. Конаржевский Ю. А. (2000) Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. Конаржевський. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 222 с.

358. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти ООН; Конвенція, Міжнародний документ, Рекомендації [...] від 14.12.1960 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_174

359. Кондратенков А. Е. Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли : книга для учителя. – М. : Просвещение, 1989. – 208 с.

360. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологи. – 1987. – № 2. – С. 99-103.

361. Кондратьева С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с. – (Воспитание и обучение: б-ка учителя).

362. Конституція України / Верховна Рада України; Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

363. Корженко В. В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик : дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «Социальная философия и философия истории» / В. В. Корженко. – К., 2001. – 325 с.

364. Корженко В. В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «Социальная философия и философия истории» / В. В. Корженко. – К., 2001. – 34 с.

365. Корогольский Б. Изучие лучшего опыта школ / Б. Корогольский // Народное образование. – № 8. – С. 47–50.

366. Косякин Ю. В. Элементы построения имиджа преподавателя профессиональной школы / Ю. В. Косякин // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – С. 69–70.

367. Кравченко А. И. Культурология : словарь / А. И. Кравченко. – М.: Академический Проект, 2000. – 671 с.

368. Кравченко А. И. Культурология: словарь / А. И. Кравченко. – М. : Академический Проект, 2000. – 671 с.

369. Кравченко А. И. Социология / А. И. Кравченко. – М. : Академический Проект, 2001. – 508 с.

370. Краевский В. В. Методология научного исследования / В. В. Краевский. – СПб. : СПбГУП, 2001. – 146 с.

371. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Красношлыкова. – Кемерово, 2005. – 387 с.

372. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; ред. : А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

373. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Г. М. Корнилова [и др.] ; ред. В. А. Макаренко; 2-е изд. – М. : Республика, 1995. – 510 с.

374. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 2010. – № 6 (червень). – С. 3–6.

375. Крисюк С. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реалії і перспективи / С. Крисюк // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 1. – С. 85-92.

376. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. В. Крисюк. – К., 1996. – 48 с.

377. Кричевский Р. Л. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р. Л. Кричевский, М. М. Рыжак. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 30-37.

378. Кричевський Р. Л. Детермінанти рольової диференціації лідерства в малих групах / Р. Л. Кричевський // «Питання психології». – 1977. – № 1.

379. Круглов Ю. Подготовка учителя: проблемы / Ю. Круглов // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 87–92.

380. Крупская Н. Самоубийство среди учащихся и свободная трудовая школа [Электронный ресурс] / Н. Крупская. – Режим доступа к ресурсу : http://kvistrel.su/news/nadezhda_konstantinovna_krupskaia_samoubijstva_sredi_uchashhiksja_i_svobodnaja_trudovaja_shkola/2015-02-25-4265

381. Крупская Н. К. Воспитательная роль учителя. Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом (из педагогического наследия) / Н. К. Крупская // Семья и школа. – 1969. – № 10. – С. 30–31.

382. Крупская Н. К. Мерила оценки педагога / Н. К. Крупская // Хрестоматия по педагогике : учебное пособие / [ред. З. И. Равкин ; сост. : М. Г. Бушканец, Б. Д. Леухин]. – М. : Просвещение, 1976. – С. 20–21.

383. Крупская Н. К. Об учителе : Избранные статьи и речи / Н. К. Крупская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 327 с.

384. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 2 : Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР. – 1958. – 735 с.

385. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10 т. / Н. К. Крупская. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 3 : Обучение и воспитание в школе. – 1959. – 798 с.

386. Крутова О. Н. В. И. Ленин об активной роли морали / О. Н. Крутова, Н. Н. Крутов // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 24–25.

387. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2006. – 206 с.

388. Крыжко В. В. Исследования аксиологической парадигмы как инструмента полипарадигмального подхода к управлению образованием / В. В. Крыжко // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог : Изд-во Таганрог. Гос. пед. ин-та, 2007. – № 2.

389. Крысанова О. А. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / О. А. Крысанова ; Федер. агентство по образованию. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. – 40 с.

390. Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві / О. В. Кудін. – К. : Телепресфонд, **ГОД**. – 113 с.

391. Кузнецов И. Н. Настольная книга практикующего педагога / И. Н. Кузнецов. – М. : РОСБУХ, 2008. – 544 с.

392. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 104 с.

393. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 104 с.

394. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособ. / Н. В. Кузьмина, А. А. Реон. – Рыбинск, 1993. – 54 с.

395. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

396. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 63–66.

397. Кузьмина Н. Основы вузовской педагогики/ Н. Кузьмина // Учебное пособие для студентов университета. – Л.: Нева, 1972. – 308 с

398. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 288 с.

399. Кузьмінський А. І.; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; Ульянов. ін-т підвищ. кваліфікації і перепідготов. працівників освіти. - Черкаси, 2009. - 212 с.

400. Култаєва М. Д. Суспільне покликання філософії освіти у сучасних соціокультурних контекстах / М. Д. Култаєва // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. – 2014. – Вип. 42. – С. 186-194.

401. Кулюткин Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Просвещение, 1972. – С. 55.

402. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологи. – 1986. – № 2. – С. 21-30.

403. Куракин А. Т. О комплексном применении фотографии, кино, и звукозаписи в педагогических исследованиях / А. Т. Куракин // Советская педагогика. – 1961. – № 11. – XXV. – С. 90-95.

404. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навчально-методичний посібник / В. М. Кухаренко. – К. : Комп'ютер, 2007. – 128 с.

405. Кьеркегор С. Насолода і борг: пров. з данської / С. К'єркегор. – М., 1894. – С. 235.

406. Лайтко Г. К вопросу о понимании науки как системы познавательных действий / Г. Лайтко // Системные исследования. – М., 1973. – Ежегодник. – С.

407. Ланге К. Р. Поверхностно-активные вещества. Синтез, свойства, анализ, применение / К. Р. Ланге: пер. с англ. – СПб. : Профессия, 2008. – 240 с.

408. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) [учеб.пособие] / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.

409. Лашевська Г. Участь України в міжнародному порівняльних моніторингових дослідженнях TIMSS [Електронний ресурс] / Г. Лашевська, Н. Титаренко. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000036.pdf>

410. Лебедева В. В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Лебедева. – Х., 2010. – 194 с.

411. Левитов Н. Психотехника и профессиональная пригодность [Текст] : проблемы и методы / Н. Д. Левитов. – М. : Изд. Мосздравотдела, 1928. – 152 с.

412. Левицкий М. Профессиональная підготовка учителя: Итог двух конференцій / М. Левицкий // Советская педагогика. – 1993. – № 3. – С. 42–43.

413. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / В. І. Лозова [ред.]; 2-е вид., доп. і випр. – Х. : 'ОВС', 2010. – 480 с.

414. Леляков В. О. Соціологія: учеб. пособ. для студ / В. О. Леляков. – Харьков : Константа, 1996. – 160 с.

415. Ленин В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1973. – Т. 23 – 432 с.

416. Ленин В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1973. – Т. 35. – 594 с.

417. Ленин В. И. Полное собрание сочинений / В.И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1969. – Т. 36. – 774 с.

418. Ленин В. И. Полное собрание сочинений [июль–март 1919 г.] / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1969. – Т. 37. – 594 с.

419. Ленін В. И. Полное собрание сочинений [письма июль 1919 г. – ноябрь 1920 г.] / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1970. – Т. 51. – 573 с.

420. Ленін В. И. Полное собрание сочинений [письма ноябрь 1920 г. – июнь 1921 г.] / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1970. – Т. 52. – 594 с.

421. Ленін В. И. Полное собрание сочинений [март–июнь 1919 г.] / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1969. – Т. 38. – 579 с.

422. Ленін В. И. Полное собрание сочинений [март 1922 г.] / В. И. Ленин; 5-е изд. – М. : Полит. лит-ры, 1970. – Т. 45. – 729 с.

423. Леонова А. В. Развитие концепции формирования личности учителя в истории и теории высшего педагогического образования в

90-е гг. XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анна Викторовна Леонова. – М., 2005. – 263 с.

424. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учеб. пособ. / И. А. Липский. – М. : ТЦ СФЕРА, 2004. – 320 с.

425. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ [Электронный ресурс]. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – С. 30–52 // Гаудеамус [психолого-педагогический журнал] Тамбовского гос. ун-та им. Г. Р. Державина. – 2004. – № 2(6). – С.18–31. <http://www.lespegiko.ru/page/Statii/Method-1.html>

426. Липский И.А. Методологический анализ научного знания [Электронный ресурс] / И. А. Липский И. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.lespegiko.ru/page/Statii/Method-1.html>

427. Лікарчук І. PISA-2012. Де і чому загубилась Україна? [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Портал громадських експертів: Освітня політика. – 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://education-ua.org/ua/articles/181-pisa-2012-de-i-chomu-zagubilasya-ukrajina>

428. Літопис руський за Іпатським списком [Електронний ресурс] / пер. з давньорус. Л. Є.Махновця // Ізборник. – Режим доступу до ресурсу : <http://litopys.org.ua/litop/>

429. Лобода С. Педагогічна преса як чинник формування педагогічної творчості вчителя і в історії розвитку Української освіти / С. Лобода : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Луганськ, 2010. – 374 с.

430. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2002. – 367 с.

431. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. / [пер. с англ. и лат.]. – [ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин]. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – 1988. – С. 407-608.

432. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк; 2-е вид., доп. і перероб. – К. : ДАКіМ, 2010. – 296 с.

433. Лунячек В.Е. Алгоритмування діяльності адміністрації шкіл по роботі з педагогічними кадрами / В. Лунячек // Інформаційно-

методичний вісник Харківського обласного інституту безперервної освіти педагогічних працівників. – 1995. – №8. – С. 86-95.

434. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику / В. Лутай // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 30-38.

435. Луцюк А. М. Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя : монографія / А. Н. Луцюк. – Луцьк : Надстирія, 2003. – 208 с.

436. Львов К. Педагогический институт и школа / К. Львов // Молодой большевик. – 1950. – № 5. – С. 40–45.

437. Майборода В. К. Творческая личность учителя в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / В. К. Майборода. – М. : Радуга, 1990. – 126 с.

438. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 -х т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

439. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.

440. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Т. 7. Автограф датирован 15 окт. 1935 г. [Впервые опубликовано в издании] [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко. – М., 1958. – Режим доступа к ресурсу : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000000/st048.shtml>

441. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей // Книга для родителей. – М. : Педагогика, 1988. – С. 248-255.

442. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта. Соч. : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М., 1958. – [Т. 5.] – 331с.

443. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко ; [вступит. статья Н. П. Нежинского]. – [Переизд.] – Харьков : Прапор, 1981. – 630 с.

444. Макаренко А. С. Художественная литература о воспитании детей / А. С. Макаренко // Избранные произведения : в 3-х т. – К. : Рад. шк., 1985. – Т. 3. – С. 336-356.

445. Макаренко А. О родительском авторитете (из педагогического наследия) / А. Макаренко // Семья и школа. – 1965. – № 12. – С. 6-7.

446. Макаренко А. С. Избранные произведения : в 3-х т. / А. С. Макаренко ; [редкол. : Н. Д. Ярмаченко и др.]. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – К. : Рад. шк., 1985. – Т. 3. – 592 с.

447. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; [сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.

448. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; [сост. : М. Д. Виноградов, А. А. Фролов]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.

449. Макаренко А. С. Сочинения в 7 томах / А. С. Макаренко. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.

450. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.

451. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально творческой личности учителя / В. Г. Максимов. – Чебоксары: Изд-во Чувашского гос. пед. института, 1996. – 229 с.

452. Максимова В. Повышать квалификацию руководящих и инженерно-педагогических кадров / В. Максимова // Советская педагогика. – 1989. – № 6. – С. 85-88.

453. Малькова З. А. Современная школа и педагогика в капиталистических странах [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / З. А. Малькова. – М. : Педагогика. – 1971. – 366 с.

454. Мальковская Т. Учитель-ученик / Т. Мальковская. – М. : Знания, 1977. – 64 с.

455. Манифест “О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству” от 18 февраля 1762 г. // Полное собрание законов Российской Империи. – СПб: Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Ч. 1, т. XV, [№ 11444]. – С. 912-915.

456. Мансуров В. А. Интелгенция в стуркуре власти – миф или реальность / В. А. Мансуров, К. Г. Барбакова // Интелгенция и мир. – 2008. – № 1. – С. 7-32.

457. Мансуров В. А. Социология профессий. История, методология и практика исследований [Текст] / В. А. Мансуров, О. В. Юрченко // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 36-46.

458. Марк Аврелий Антонин. Размышления / Марк Аврелий Антонин; подгот. изд. А. И. Доватура, А. К. Гаврилова, Ян Унта. – Л. : Наука, 1985. – 258 с. – (Литературные памятники).

459. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

460. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

461. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 9-12.

462. Маркович Д. Ж. Социология труда : учебник / Д. Ж. Маркович ; общ. ред. Н. И. Дряхлов ; послесл. Н. П. Нарбут. – М. : РУДН, 1997. – 512с.

463. Маркс К. Морализующая критика и критицизирующая мораль // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения; 2-е изд. – М., 1955. – Т. 4. – С. 291-295.

464. Маркуша А. М. Если вы учитель. Кн. для учителей / А. М. Маркуша. – М. : Просвещение, 1989. – 158 с.

465. Мармаза А. И. Имидж как способ профессиональной социализации руководителя учебного заведения / А. И. Мармаза // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 33(86). – С. 52.

466. Мартинов С. Д. Профессионалы в управлении / С. Мартинов. – Л. : Лениздат, 1991. – 144 с.

467. Марченко Г. И. Имидж в политике / Г. И. Марченко, И. А. Носков. – М.: Владос, 1997. – 206 с.

468. Материалы для истории Киевской духовной академии // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – К., 1882. – Т. 1. – Март. – С. 499–519.

469. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Віктор, 2003. – 335 с.

470. Мединский Е. Н. Школа и педагогическая мысль в Русском государстве, на Украине и Белоруссии в XVII в. / Е. Н. Мединский // Советская педагогика. – 1953. – № 9. – С. 70-89.

471. Международные связи советских педагогов. Семинары ЮНЕСКО по воспитанию учащихся в духе международного взаимопонимания // Советская педагогика. – 1960. – № 6. – XXIV. – С. 156-158.

472. Международный семинар учителей немецкого языка в ГДР // Советская педагогика. – 1960. – № 6. – XXIV. – С. 158–160.

473. Международный справочник педагогической документации // Советская педагогика. – 1960. – № 7. – XXIV. – С. 159–160.

474. Мельник Е. М. Становище середньої школи в Україні (1919 р.) [Електронний ресурс] / Е. М. Мельник. – Режим доступу до ресурсу : http://science.kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/7/2014/pdf/hist/visn/3/4_12_Melnyk.pdf

475. Мельник О. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів / О. Мельник, В. Юрченко // Освіта і управління. – 2000 (2001). – Т. 4. – № 1–2. – С. 106-114.

476. Менеджмент образования. Особенности работы учителя в разных странах мира [Электронный ресурс] // Освіта Уа. – 2014. – Режим доступа к ресурсу : <http://ru.osvita.ua/school/manage/42821/>

477. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 2000. – 701 с.

478. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, [та ін.] ; ред. : В. С. Курило, С. М. Хрикова ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченко. – Луганск: ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченко, 2013. – 248 с.

479. Микулинський С. Школы в науке / [под. ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Наука, 1977. – 523 с.

480. Мисик И. Г. Положение учителя в современной Украине.

481. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.

482. Михайлов Ф. К. Внедрение научных достижений производство / Ф. К. Михайлов // Весник академії наук. Казах. ССР. – 1950. – № 4. – С. 31-41

483. Мицкевич Н. И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации : дис. ... доктора наук : спец. 13.00.08

«Теория и методика профессионального образования» / Н. И. Мицкевич.
– Минск, 238. (доктор каких наук? год?)

484. Можаяев А. И. Школы передового педагогического опыта / А. И. Можаяев // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – XXV. – С. 108-117.

485. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических работников образовательных учреждений : дис. ... д-р пед. наук : 13.00.01 / Сергей Григорьевич Молчанов. – Челябинск, 1998. – 316 с.

486. Монигетти Ан. О педогогизации учебного процесса в институтах и на факультетах иностранных языков / Ан. Монигетти // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 5. – С. 51-58.

487. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

488. Морозова В. В. Правовой и социальный статус учителей дореволюционной России : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Виктория Вячеславовна Морозова. – Н. Новгород, 2007. – 228 с.

489. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 103 с.

490. Мудрик А. В. Учитель, мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.

491. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Космодемьянская средняя общеобразовательная школа» [Электронный ресурс] // Практикозначимая работа на тему: Этика в профессиональной культуре педагога. – Режим доступа к ресурсу : <http://psychology-msk.ru/kursovaya-2/studentu/etika-v-professionalnoi-kulture-pedagoga/>

492. Мурадханов М. О практичних заняттях по педагогіці в педагогічних інститутах / М. Мурадханов // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 68-74.

493. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с

494. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб.: Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 7. – Октябрь. – 47 с.

495. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб. : Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 2. – Февраль. – 96 с.

496. На помощь. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб. : Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 3. – Март. – 128 с.

497. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб. : Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 5. – Май. – 28 с.

498. На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб. : Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 6. – Сентябрь. – 47 с.

499. Набока Л. Яким бути педагогу ХХІ століття? / Л. Набока // Управління освітою. – 2001. – № 15. – С. 2-3.

500. Набока М. Освітня реформа в Україні тягнеться роками. Чи є результати? [Електронний ресурс] / М. Набока // Всеукраїнська експертна мережа. – 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.experts.in.ua/inform/smi/detail.php?ID=98344>.

501. Наградные документы и кавалеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://nagrada-info.narod.ru/bkzrf.html>

502. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919 – 1967) / За ред. А.Г. Бондар. – К.: «Рад. школа», 1967. – 483 с.

503. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : [сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. : А.А. Абакумов, и др.]. – М. : Педагогика, 1974. – 559 с.

504. Народное образование, наука и культура в СССР. Стат. сб. / Г. М. Харатьян [отв. за вып.]; А. Тимофеева ред. – М. : Статистика, 1971. – 404 с.

505. Насырова Г. И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей / Г. Н. Насырова // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1985. – С. 58-63.

506. Наукові засади розроблення прогностичної моделі розвитку післядипломної освіти в Україні / В. Олійник, В. Семиченко,

Л. Пуховська, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 18-23.

507. Наукові підходи до педагогічних досліджень: монографія / [за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової]. – Харків : Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

508. Наумчик В. Н. Етика педагога / В. Н. Наумчик, Е. А. Савченко. – Мн. : Университетское, 1999. – 216 с.

509. Национальные проекты и реформы 2000-х годов: модернизация социальной политики : монография / Е. Р. Ярская-Смирнова, М. А. Ворона [ред.]. – М. : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2009. – 279 с. – (Библиотека Журнала исследований социальной политики)

510. Невзоров Б. П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Б. П. Невзоров. – Кемерово, 1998. – 32 с.

511. Нигматулина А. Р. Социально-психологические факторы формирования авторитета преподавателя ССУЗ : дис. ... канд. психол. наук / А. Р. Нигматулина. – Казань, 2001. – 159 с.

512. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3 – С. 3-10.

513. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : монография / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей, 2002. – 316 с

514. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 808 с.

515. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы. [Министерство просвещения РСФСР] // Советская педагогика. – 1966. – № 12. – С. 3-8.

516. О назначении пенсий и единовременных пособий профессорам и учителям Духовных Училищ, также вдовам и сиротам их / Закон 4 июля 1828 г.; 2-е изд. // Полное собрание законов Российской Империи. – СПб. : Тип. II Отделения Собственной Е.И.В. Канцелярии. – Т III, отд.1, [№ 2128]. – С. 665–667.

517. О новом воспитании // На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб. : Тип. Б. М. Вольф, 1900. – № 8. – Ноябрь. – С. 19–31.

518. О положении учителей [Электронный ресурс] // Международное законодательство: Рекомендация ЮНЕСКО Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей. – 05.10.1966. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.zonazakona.ru/law/abro/739/>.

519. О порядке материального обеспечения учителей и других работников народного образования при повышении их квалификации с отрывом от работы: Постановление от 27 дек. 1968 г. № 1035 (с изм. и доп., внесенными Постановлением Совмина СССР от 08.02.1990 № 125 – СП СССР, 1990, № 7, ст. 34) [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7050.htm

520. О профессиональной этике педагога [Электронный ресурс] / [Из записных книжек Шмаков С. А.] // Сибирский учитель. – 2000. – № 11 (спецвыпуск). – Декабрь. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.sibuch.ru/taxonomy/term/606>

521. О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой: Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 23.06.1936 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.consultant.ru>

522. О структуре начальной и средней школы в СССР: Постановление от 15 мая 1934 г. [Электронный ресурс] / Совет народных комиссаров СССР. ЦК ВКП(б). – Режим доступа к ресурсу : http://tehnorma.ru/doc_ussrperiod/textussr/ussr_3988.htm

523. Об освобождении учителей и других работников просвещения, проживающих в сельской местности и пользующихся правом на бесплатную жилплощадь, от оплаты за излишки жилой площади [Электронный ресурс] / Письмо от 13 мая 1969 г. № 65-М; Министерство просвещения СССР // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. – Режим доступа к ресурсу : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7050.htm

524. Об учительских кадрах для семилетних школ. К дискуссии в журнале народ. Образован. Статье В. Королев М. Брондаренко // Народное Образование. – 1950. – № 8 – С. 69-75.

525. Обзор выступлений делегатов съезда // Советская педагогика. – 1960. – № 9. – XXIV. – С. 87-105.

526. Обращение Всероссийского съезда учителей к учителям всех стран мира // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – XXIV. – С. 26-28.

527. Обращение делегатов Всероссийского съезда учителей ко всем учителям, работникам народного образования, родителям и общественности Российской федерации // Советская педагогика. – 1960. – № 9. – XXIV. – С. 3-36.

528. Обсуждение проспекта ученика педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. – 1953. – № 9. – С. 118-124.

529. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. – М. : ТЦ Сфера. – 2002. – 480 с.

530. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І. Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 72с.

531. Огородников И. Т. К вопросу о системе курса педагогики и проспекте учебника // Советская педагогика. – 1953. – № 9. – С. 3-17.

532. Огурцов А. Н. Основы научных исследований : учеб.-метод. пособие / А. Н. Огурцов. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2008. – 178 с.

533. Опанасенко Н. Особистісно орієнтований підхід у підготовці вчителя початкової школи в умовах кредитно-модульної системи навчання / Н. Опанасенко // [Електронний ресурс] <http://gagago.ru/nataliya-opanasenko-osobistisno-oriyentovaniy-pidhid-u-pid.html>

534. Орлов А. А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус [Электронный ресурс] / А. А. Орлов. – Режим доступа к ресурсу http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive&id=1191424627&start_from&subaction=showfull&ucat

535. Осадчая И. Проблема авторитета учителя в отечественной педагогике (80-е гг. XX ст.) [Электронный ресурс] / И. Осадчая. – Режим

доступа к ресурсу : <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1792-problema-avtoritetu-vchitelja-u-vitchiznjanij-pedagogitsi-80-ti-rr-hh-st.html>

536. Освіта України: Нормат.-прав. документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 267-292.

537. Ослон А. “Хорошая школа” – ключевая социальная проблема [Электронный ресурс] / А. Ослон. – Режим доступа к ресурсу : http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document9529.shtml

538. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. ; под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989.

539. Особисті риси та професійна характеристика педагога [Электронный ресурс] // Журнал «Открытый урок». – Освіта. Уа. – 13 июня. – Режим доступу до ресурсу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14141/>

540. Острогорский А. Н. Личность воспитателя в деле воспитания // Педагогический сборник. – 1867. – № 12. – С. 1037.

541. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.) / [отв. ред. : Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин]. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.

542. Очерки русской культуры XIX века: в 6 т.: Т. 3 / Л. Д. Дергачев, Л. В. Кошман, Д. В. Сарабьянова [и др.]. – М. : Изд-во Московского Ун-та, 2001. – 496 с.

543. Павленюк П. Д. Краткий словарь по социологии / П. Д. Павленюк. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 272 с.

544. Павлова Т. Г. Єдиний університетський простір Російської імперії (на прикладі взаємодії Харківського та С.-Петербурзького університетів) / Т. Г. Павлова // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. (Сер.: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки). – 2010. – № 906. – Вип. 13. – С. 38-46.

545. Павлютенков Є. М. Менеджмент в освіті / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. – Київ, 1998. – С. 69-71

546. Павлютенков Є. М. Рабочая книга руководителя школы / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Запорожье, 1996. – 129 с.

547. Палкин Ю. И. Вторая Харьковская гимназия / Ю. И. Палкин // Наука и техника : журнал для перспективной молодежи. – 2009. – № 1 (32). – С. 78-82.

548. Палкин Ю. И. Харьковский институт благородных девиц / Ю. И. Палкин // Наука и техника : журнал для перспективной молодежи. – 2008. – № 11 (30). – С. 76-79.

549. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 549 с.

550. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: к изучению дисциплины / А. Ю. Панасюк. – М. : Высшая школа, 1991. – 78 с.

551. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки : монография / Ф. Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.

552. Парсонс Т. Аналітичний підхід до теорії соціальної стратифікації (1940) / Т. Парсонс // Соціальна стратифікація. – М., 1992. – Вип. 1. – С. 43-51.

553. Парсонс Т. О социальных системах / Т. Парсонс ; под ред. : В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. – М. : Академический Проект, 2002. – 832 с.

554. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс ; 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2002. – 280 с.

555. Парсонс Т. Система современного общества: пер с англ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 255 с.

556. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению 050700 "Педагогика" / под ред. : Л. А. Регуш, А. В. Орловой. – СПб. [и др.] : Питер, 2011. – 414 с.

557. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 1: А-Е / редкол. : И. А. Каиров, Ф. Н. Петров (гл. ред.) [и др.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 831 с. – (Энциклопедии. Словари. Справочники)

558. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безрукич, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.

559. Педагогическое наследие : Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / [сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.

560. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / О. О. Фунтікова [упор.]. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007 – 404 с.

561. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / Т. І. Сущенко [ред.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 33(86). – 652 с.

562. Педагогічна книга майстра виробничого навчання : навч.-метод. посібник / Н. Г. Ничкало, В. О. Зайчук, Н. М. Розенберг та ін. : за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 1994. – 334 с.

563. Первый съезд педагогического общества РСФСР // Советская педагогика. – 1960. – № 10. – XXIV. – С. 150-152.

564. Первый толковый БЭС / [науч. ред. : Н. Л. Баженов, Е. А. Баранова, Г. А. Барсуков [и др.] ; гл. ред. С. М. Снарская. – СПб. : Норинт; Рипол Классик, 2006. – 2144 с.

565. Персонализированный подход в педагогике. Исследовательские подходы: [хрестоматия по методол. педагог. исследования] / В. И. Лозовая, Т. В. Роговая. – Белгород : Политерра, 2006. – С. 250-258.

566. Петриков В. Т. Научно исследовательская работа кафедр педагогики и психологи – решающее условие повышения уровня подготовки учителей / В. Т. Петриков // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – XXV. – С. 117-127.

567. Петров Н. А. О значении авторитета и личного примера учителя в коммунистическом воспитании детей. – М. : Учпедгиз, 1949. – 247 с.

568. Петров Н. А. О значении авторитета и личного примера учителя в коммунистическом воспитании детей / Н. А. Петров. – М. : Учпедгиз, 1949. – 248 с.

569. Пешкова В. Е. Педагогика: курс лекций: в 7-ми ч.: Ч. 1. Введение в педагогическую деятельность / В. Е. Пешкова. – Майкоп : АдыгГУ, 2010. – 349 с.

570. П'єр Бурд'є, Лоїк Вакан. Рефлексивна соціологія. Частина II: Чиказький воркшоп. – Київ : Медуза, 2015. – 224 с.

571. Пилиповский // Учительская газета. – 1971. – № 10. – 23 янв. – С. 2.

572. Пирогов М. Собрание литературно-педагогических статей 1858-1861 / М. Пирогов. – К. : Ун-т тип., 1861. – 353 с.

573. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко; – 2-е, перераб. и доп. – Минск : Народная асвета, 1977. – 356 с.

574. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна: у 2 ч. – Х. : Вид. гр. «Основа», 2004. – 180 с.

575. Платонов Ю. П. Социальные статусы и социальные роли [Электронный ресурс] / Ю. П. Платонов. – Режим доступа к ресурсу : <http://psihologija.kiev.ua/lektsii/sotsialnaya-psikhologiya/1578-sotsialnyj-status.html>

576. Побірченко Н. С. Проблеми національного виховання у творчості І. С. Нечуя-Левицького [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Побірченко Наталія Семенівна ; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1994. – 204 с.

577. Поголяева М. Н. Развитие неформального образования в современной России и за рубежом : монография / М. Н. Поголяева, И. Н. Попова, И. М. Дубовик. – М. : ООО «Новое образование», 2015. – 120 с.,

578. Повысить уровень диссертационных работ по педагогическим наукам // Советская педагогика. – 1960. – № 7. – XXIV. – С. 3–8.

579. Подготовка научно-педагогических кадров в педагогических институтах // Советская педагогика. – 1961. – № 5. – XXV. – С. 70–78.

580. Подготовка педагогических кадров : история, теория, практика : [сборник научных трудов и методических материалов / [под ред. : Г. Б. Корнетова, А. И. Салова]. – М. : АСОУ, 2013. – 188 с.

581. Подласый И. П. Педагогика: новый курс: в 2-х кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения: учеб. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2003. – 576 с.

582. Подмарков В. Г. Человек в мире профессий / В. Подмарков // Вопросы философии. – 2007. – № 8. – С. 60.

583. Покроєва Л. Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти / Л. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 54-56.

584. Полетаева Н. М. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости : монографія / Н. М. Полетаева Е. А. Родина, И. А. Сиялова, Л. Е. Лукина и др. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 329 с.

585. Положення про державні нагороди Української РСР [Електронний ресурс] / Указ Президії Верховної Ради Української РСР. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1870-10>

586. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

587. Полянский о педагогічних кінокартинах // Советская педагогіка. – 1950. – № 10. – С. 86-92.

588. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с

589. Пономарев В. Подготовка учителей труда для сельской школы // В. П. Пономарев // Советская педагогіка. – 1989. – № 9. – С. 67-71.

590. Попов А. Узагальнення досвіду кращих шкіл та вчителів / А. Попов // Народное образование. – 1950. – № 7. – С. 16-25.

591. Попова Л. Г. Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лариса Геннадьевна Попова. – М., 2003. – 209 с.

592. Попова О. В. Морально-духовний аспект інноваційних освітніх технологій / О. В. Попова, Л. О. Петриченко // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2006. – Вип. 17. – С. 306-311.

593. Попова О. В. Прогностичний аналіз розвитку інноваційних процесів у системі освіти України процесів у системі освіти України / О. В. Попова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: 36 наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАМ (ХХПУ), 2005. – № 23. – С. 60-62.

594. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. : монографія / О. В. Попова. – Харків : „ОВС”, 2001 – 256 с.

595. Попова О. В. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики / О. В. Попова // Педагогіка та психологія: 36 наук. пр. – Харків, 2005. – Вип. 28. – С. 129-134.

596. Поротова И. В. Авторитет воспитателя – как результат его личностного влияния (на материале профтехучилищ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М, 1989. – 20 с.

597. Портнов М. Л. Труд руководителя школы / М. Л. Портнов. – М. : Просвещение, 1984. – 144 с.

598. Посохов П. П. Авторитет как социологическая проблема // Ученые записки. – Куйбышев, 1961. – Вып. 33. – С. 46-60.

599. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1978. – 87 с.

600. Потемкин В. П. О дальнейшем улучшении учебно-воспитательной работы в школе / В. П. Потемкин // Начальная школа. – 1945. – № 7-8. – С. 12-17.

601. Почепцов Г. Г. Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – 2-е изд. – К. : Рефл-бук, 2002. – 704 с.

602. Права дитини: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти / М-во освіти і науки України, Представництво ЮНІСЕФ в Україні. – К., 2001. – С. 24–39.

603. Преподаватель вуза: технологии и организации деятельности : уч. пособ. / под ред. проф. С. Д. Резник. – 3-е изд., доп и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 361 с. – (Менеджмент в высшей школе)

604. Привлечение учителей к научной работе по педагогике // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – XXIV. – С. 158–160.

605. Примаков В. Проблема изучения передового педагогического опыта в системе повышения квалификации учителей начальных классов СССР (50-60-е годы ХХ века) [Электронный ресурс] / В. Примаков // Научная библиотека КиберЛенинка. – Режим доступа к журналу : <http://cyberleninka.ru/ar>

606. Принципы дидактики в педагогике К. В. Ельницкого // Страницы истории педагогики (выпуск 10). – Пятигорск: Изд. ПГЛУ, 1998. – С. 84-91.

607. Про вищу освіту: Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III // Вища шк. – 2002. – № 6. – С. 74-120 [791].

608. Про внесення змін у систему почесних звань Української РСР / Указ Президії Верховної Ради Української РСР (Указ втратив чинність на підставі Закону № 2419-III (2419-14) від 17.05.2001/ ВВР, 2001, № 31, Ст.149) // Відомості Верховної Ради, 1988. – № 48. – Ст. 1127.

609. Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2001 році [Електронний ресурс] / Звернення Президента України до Верховної Ради України // Послання Президента України до Верховної Ради України від 31.05.2002. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/n0002100>

610. Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2002 році [Електронний ресурс] / Звернення Президента України до Верховної Ради України // Послання Президента України до Верховної Ради України 2003 рік. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/n0011100-03>

611. Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році [Електронний ресурс] / Звернення Президента України до Верховної Ради України // Послання Президента України до Верховної Ради України 10.02.2006. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/n0002100-06>

612. Про державні нагороди Української РСР [Електронний ресурс] / Положення затвер. Указом Президії Верховної Ради УРСР від 7 трав. 1981 р. № 1870-X. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1870-10>

613. Про державні нагороди Української РСР/ Положення затвер. Указом Президії Верховної Ради УРСР від 7 трав. 1981 р. // Відомості Верховної Ради, 1981. – № 20. – Ст. 290.

614. Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 1998-2000 роки: Закон України від 4 лют. 1998 р. № 76/98-ВР // Відомості Верхов. Ради України. – 1998. – № 27/28. – С. 509-522.

615. Про затвердження Положення про державні нагороди Української РСР / Указ Президії Верховної Ради Української РСР // Відомості Верховної Ради, 1981. – № 20. – Ст. 290.

616. Про заходи щодо завершення переходу до загальної середньої освіти у РФСР [Електронний ресурс] / Постанова від 2. 08. 1974 р. – Режим доступу до ресурсу : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8382.htm

617. Про Концепцію Національної програми інформатизації: Закон України від 2 лют. 1998 р. № 75/98-ВР // Відомості Верхов. Ради України. – 1998. – № 27/28. – С. 494-509; Офіц. вісн. України. – 1998. – № 10. – Ст. 376.

618. Про освіту: Закон України [станом на 20 листоп. 1998 р.]. – К. : Парламент. вид-во, 1998. – 42 с.

619. Про працевлаштування вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, вивільнюваних від роботи у школі у зв'язку з перекладом IV класів на систематичне викладання основ наук і тимчасовим скороченням числа учнів початкових класів [Електронний ресурс] / Постанова від 28 серп. 1970р. № 699; Рада міністрів СРСР Х. – Режим доступу до ресурсу: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7378.htm

620. Про проведення в Україні у 1998 році року української педагогіки. [Електронний ресурс] / Постанова кабінету міністрів. від 20 квітня 1998 р. № 510. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/510-98-п>

621. Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] / Наказ № 1262 від 04 листоп. 2011 р. // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу до ресурсу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/25277/

622. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 10 лют. 1998 р. №103/95- ВР //Вісн. профосвіти. – 1998. – № 3. – С. 1-32; Голос України. – 1998. – 10 берез. (№ 45). – С. 8-9;

623. Проект устава Общеобразовательных учебных заведений / Мин-во народ. просвещения. – СПб. : Тип. Императорской АН, 1862. – 142 с.

624. Прокопенко И. Ф. Подготовка учительских кадров в Харькове в советский период: концептуальные подходы, практический

опыт (1017-1991 гг.) / И. Ф. Прокопенко, Д. А. Кочат, А. Н. Микитюк. – Х. : ХГПИ, 1992. – 90 с.

625. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Прокопова. – К., 2003. – 21 с.

626. Проф.-техн. освіта. – 1998. – № 1. – С. 2-12; Уряд. кур'єр. – 1998. – 12 берез. (№ 48/49). – Орієнтир. – С. 1-9; Збірник законодавчих актів і нормативних документів системи професійно- технічної освіти. – К., 1999. – Т. 1. – С. 37-68;

627. Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 29 грудня 2004 року № 336 про затвердження Випуску 1 // Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.mvs.gov.ua/mvs/control/main/uk/publish/article/884572>

628. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статичні характеристики [Електронний ресурс] / Педагогічні кадри // Журнал «Відкритий урок», 16 червня. – Режим доступу до ресурсу : <http://osvita.ua/publishing/>

629. Профсоюз работников народного образования и науки РФ https://ru.wikipedia.org/wiki/Профсоюз_работников_народного_образования_и_науки_РФ

630. Прохоров Е. М. Введение в теорию журналистики / Е. М. Прохоров. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 48 с.

631. Психокультура України: "помаранчевий перехід" / Е. Афонін, О. Донченко, В. Антоненко // Соц. психологія. – 2006. – № 4. – С. 77-93.

632. Психология и этика делового общения: учебник / ред. В. Н. Лавриненко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 415 с.

633. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 1. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 304 с.

634. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 2. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 352 с.

635. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

636. Пуховська Л. Кількісні та якісні характеристики післядипломної педагогічної освіти у контексті завда завдань проекту "Рівний доступ до якісної освіти в Україні" / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 1. – С. 3-8.

637. Пуцов В. Що далі? Післядипломна освіта - складна, відкрита і динамічна система / В. Пуцов // Управління освітою. – 2002. – № 6 (30). – С. 9-12.

638. Пчелка А. С. Узагальнення опиту на педагогічних читаннях / А. С. Пчелка // Начальна школа. – 1950. – № 6. – С. 5-7.

639. Радаєв В. В. Социальная стратификация : учеб. пособие / В. В. Радаєв, О. И. Шкаратан. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 318 с.

640. Радаєв В. В. Соціальна стратифікація / В. В. Радаєв, О. І. Шкаратян. – Наука, 1995. – С. 24-58.

641. Радченко А. Є. Формування іміджу педагога – вимога сучасності [Електронний ресурс] / А. Є. Радченко. – Режим доступу до ресурсу : http://www.rusnauka.com/18_NiIN_2007/Pedagogica/22850.doc.htm

642. Райський Б. Ф. Введение в педагогику : уч. пособ. для студ. пед. ин-тов / Б. Ф. Райський, Н. Е. Ковалев, Н. А. Сорокий. – М. : Просвещение, 1975. – 176 с.

643. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. Т. 2. П-Я. – М. : Вече АСТ, 2003. – 558 с.

644. Резолюция Всероссийского съезда учителей // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – XXIV. – С. 25-26.

645. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореферат дис. ... д-р **КАКИХ НАУК : спец.** / Л. С. Рибалко. – Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. – 42 с.

646. Римашевская Н. М. Социальные последствия экономических трансформаций в России / Н. М. Римашевская // Социологические исследования. – 1997. – № 6. – С. 56-57.

647. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи / Т. В. Рогова. – Харків : Нове слово, 2006. – 300 с.

648. Родительский университет // Советская педагогика. – 1961. – № 12. – XXV. – С. 150-151.

649. Родный Н. И. Некоторые вопросы научной революции. В кн.: Проблемы истории и методологии научного познания. – М., 1974. – С. 35-57.

650. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 305 с.

651. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні / М. Д. Ярмаченко [ред.]. – К.: Рад. шк., 1991. – 318 с.

652. Розвиток професійної орієнтації в Україні / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [упоряд. : Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред. : Рогова П. І., Чепурна Н. М.; наук. консультант Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. – К. ; Черкаси: [б. в.], 2009. – 196 с.

653. Романенко М. І. Післядипломна педагогічна освіта в контексті процесів формування глобальної освіти / М. І. Романенко, Б. В. Братаніч // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 2. – С. 41-55.

654. Романова П. В. Антропология профессий / П. В. Романова, Е. Р. Ярской-Смирнова. – Саратов : Центр социальной политики и гендерных исследований «Научная книга», 2005. – 464 с.

655. Романовский А. Г. Медагогика успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. – Х. : НТУ «ХПИ», 2012. – 372 с.

656. Ромашов О. В. Социология труда : учеб. пособие / О. В. Ромашов. – М. : Гардарики, 2003. – 320 с.

657. Руд Пенцига. Серьезные ответы на детские вопросы. Избранные главы практической, обиходной, педагогики: пер. с нем. / Руд Пенцига // На помощь матерям. Посвященное вопросам воспитания детей и самообразования. – СПб., 1900. – № 9. – Декабрь. – 48 с.

658. Рудакевич М. Н. Імідж державного службовця / М. Н. Рудакевич // Управління Освітою. – 2001. – № 13. – С.

659. Ружейников В. Т. Телевидение и его применение в учебных целях / В. Т. Ружейников // Советская педагогика. – 1960. – № 5. – XXIV. – С. 50-55.

660. Румянцев Н. Румянцев Н. Е. О половом воспитании // Семейное воспитание: хрестоматия / сост. П. А. Лебедев. – М., 2001. – С. 292-297.

661. Руткевич А. М. Социальная философия мадридской школы / А. М. Руткевич. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – 176 с.

662. Руткевич М. Н. Процессы социальной деградации в российском обществе / М. Н. Руткевич // Социологические исследования. – 1998. – № 6. – С. 3-12.

663. Рыбачук Ю. Почему в Украине засекретили результаты TIMSS [Электронный ресурс] / Ю. Рыбачук // Коментарии. – № 35 (417). – 2014. – Режим доступа до ресурсу : <http://gazeta.comments.ua/?spec=1352372721&sart=1352373162>.

664. Саблина С. Г. Статусные рассогласования. Методология анализа и практика исследования : уч.-метод. пособ. [Электронный ресурс] / С. Г. Саблина // Новосиб. гос. ун-т. экон. фак. каф. общей социологии. – Новосибирск, 2002. – 59 с. – Режим доступа до ресурсу : <http://www.twirpx.com/file/884249/>

665. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник 1980. – М., 1980. – 224 с.

666. Садовский В. Н. Некоторые принципиальные проблемы построения общей теории систем / В. Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник 1972. – М., 1972. – 280 с.

667. Садовский В. Н. Смена парадигм системного мышления / В. Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. 1992-1994. – М., 1996. – 400 с.

668. Самков Е. О повышении роли социологии в выполнении уставной обязанности преподавателей и сотрудников формировать у обучающихся в СиБАДИ гражданскую позицию / Е. О. Самков // Дорожно-транспортный комплекс, экономика, экология, строительство и архитектура [Текст] : материалы Международной научно-практической конференции 21-23 мая 2003 года : в 3 кн. / СиБАДИ, Universitat Dresden. – Омск : СиБАДИ, 2003. – С. 261-263

669. Самойлова Е. В. Профессиональная социализация молодых учителей: на материалах Республики Мордовия : автореф. дис. на

соискание учен. степени канд. социологических наук : спец. 22.00.04 / Е. В. Самойлова. – Саранск, 2007. – 21 с.

670. Сараева К. Ф. Ознакомление студентов педагогического института с передовым опытом лучших учителей (из опыта проведения практических занятий по педагогике на II курсе литературного факультета) / К. Ф. Сараева // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 92-101.

671. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 187 с.

672. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – Режим доступа к ресурсу : <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm>

673. Саюк В.І. Теоретичні засади якості підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти / В. І. Саюк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 7 (50). – Рівне: РДГУ, 2013. – С. 162-166.

674. Саяпина С. А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н. А. Корфа : дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / С. А. Саяпина. – Славянск, 1998. – 166 с.

675. Саяпина С. А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н. А. Корфа : дис. ... канд. пед наук : 13.00.01 / Саяпина Світлана Анатоліївна. – Славянск, 1998. – 166 с.

676. Своими именами: Моральный кодекс строителя коммунизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : http://svoim.info/201218/?18_4_2

677. Селезнев П. М. О воспитательной практике студентов II курса / П. М. Селезнев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 101-107.

678. Сергеев И. П. Деятельность большевиков в сфере образования 1917-1921 [Электронный ресурс] / И. П. Сергеев // Народный комиссариат просвещения РСФСР. – М., 1998. – С. 238 –

Режим доступа к ресурсу : http://ru-wiki.org/wiki/Народный_комиссариат_просвещения_РСФСР

679. Сергеева С. В. Интеграция содержания педагогических дисциплин в условиях высшего профессионального педагогического образования / С. В. Сергеева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2006. – № 3. – С. 341–349.

680. Сергеева С. В. Категория имидж педагога в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания / С. В. Сергеева, А. В. Назаренко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2011. – № 2(18). – С. 132–139.

681. Сергеева С. В., Вагаева О. А. Использование принципов исторической науки в историко- педагогических исследованиях / С. В. Сергеева, О.А. Вагаева // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс: научно-методический журнал. – Пенза, 2013. – № 7 (11). – С. 157-163.

682. Сесия института национальных школ АПН СССР. Министерство просвещения РСФСР // Советская педагогика. – 1967. – № 11. – С. 156-158.

683. Силасте Г. Стратификация российского общества [Электронный ресурс] / Г. Силасте. – М., 2002 : Русский гуманитарный интернет университет библиотека учебной литературы. – Режим доступа к ресурсу : WWW/I-U.RU

684. Симончук Е. Классификатор профессий ISCO-88: история разработки, концептуальные основания, модель операционализации, применение в социологических исследованиях / Е. Симончук // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2008. – № 3. – С. 24-41.

685. Симончук Е. Профессиональная структура современной Украины [Электронный ресурс] / Е. Симончук // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 3. – С. 62-99. – Режим доступа к ресурсу : http://i-soc.com.ua>journal/04_Symonchuk_Ru.pdf

686. Синицина И. Е. О такте и мастерстве / И. Е. Синицина. – К. : Радянська школа, 1976. – 165 с.

687. Скаткин М. Як використовувати літо для підвищення кваліфікації / М. Скаткин, С. Щукін // Естествознание в школе. – 1950. – № 3. – С. 34-39.

688. Сковорода Г. С. Вступні двері до християнської добронравсвеності [Електронний ресурс] / Г. С. Сковорода // Переклад Валерія Шевчука [перекл.]. – Режим доступу до ресурсу : <http://javalibre.com.ua/java-book/book/2917962>

689. Сковорода Г. С. Твори: у 2 т. Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – К. : АТ "Обереги", 1994. – 479 с.

690. Сластенин В. А. Формирование личности советского учителя в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

691. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.

692. Сластенин В. Д. Теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования социально активной личности учителя / В. Д. Сластенин, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1983. – С. 3-17.

693. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с., С. 99.

694. Слепенков І. М. Основи теорії соціального управління / І. М. Слепенков, Ю. П. Аверин. – М. : Дело, 1997. – 136 с.

695. Словарь справочник по педагогике / авт. сост. В. А. Мудриков ; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 404 с.

696. Слово про вчителя / упор. О. Т. Губко. – К. : Рад. шк., 1985. – 179 с.

697. Смаоліна А. Больше заботі о сель соком лектории / А. Смаоліна // Культ-просвет работа. – М., 1950. – № 8. – С. 37-38.

698. Смирнов Г. Л. Советский человек. Формирование социалистического типа личности / Г. Л. Смирнов. – М., 1980. – 463 с.

699. Смолінський С. М. Деякі питання підготовки радянського педагога середньої школи. Виховання професійних рис радянського педагога / С. М. Смолінський // Наук. зап. – Львів, 1948. – Т. II. – 199 [1]. – С. 7.

700. Смолінський С. М. Спроба методики виховання та зміцнення дисципліни в школі. Вивчення таузагальнення досвіду кращих учителів

радянської школи / С.М. Смолінський // Наук. зап. – Львів : Вид-во «Вільна Україна», 1946. – Т. I., Вип. I. – 124, [1]. – С. 8.

701. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – Отд. 1. – П., 1917. – № 3. – ст. 32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : http://ru-wiki.org/wiki/Народный_комиссариат_просвещения_РСФСР

702. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – Отд. 1. – М., 1918. – № 46. – ст. 551 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : http://ru-wiki.org/wiki/Народный_комиссариат_просвещения_РСФСР

703. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе // Тезисі научно-практической конференции / В. К. Буряк, Р. П. Калинина, Л. В. Кондрашова [ред.]. – Кривой рог : МНО УССР КГПУ, 1990. – 315 с.

704. Советская педагогика. – 1954. – № 2. – 157 с.

705. Советская педагогика. – 1954. – № 4. – 158 с.

706. Советская педагогика. – 1954. – № 6. – 159 с.

707. Советская педагогика. – 1954. – № 7. – 156 с.

708. Советская педагогика. – 1974. – № 1. – 158 с.

709. Советская педагогика. – 1974. – № 2. – 158 с.

710. Советская педагогика. – 1974. – № 3. – 156 с.

711. Советская педагогика. – 1974. – № 4. – 156 с.

712. Советская педагогика. – 1974. – № 5. – 159 с.

713. Советская педагогика. – 1974. – № 6. – 159 с.

714. Советский учитель – наставник и друг детей // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – XXIV. – С. 10-17.

715. Советский учитель – наставник и друг детей // Советская педагогика. – 1960. – № 1. – XXIV. – С. 10-17.

716. Современный словарь по общественным наукам / О. Г. Данильян, Н. И. Панова [ред.]. – М. : ЭКСМО, 2005. – 528 с. – (Образовательный стандарт XXI).

717. Солдатов В. Е. Авторитет должности и авторитет личности: автореф. дис. ... канд. філософ. наук / В. Е. Солдатов. – Свердловск, 1990. – 19 с.

718. Соловьев А. И. Объективные и субъективные факторы возрастания авторитета КПСС в строительстве социализма и коммунизма : автореф. дис. ... д-ра филоф. наук / А. И. Соловьев. – М., 1987.

719. Солодова Г. С. Воспроизводство социально-профессиональной группы (на примере учительства) : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Г. С. Солодова. – Новосибирск, 1995. – 16 с.

720. Сорокин П. Общедоступный учебник социологии [Электронный ресурс] / П. Сорокин. – Режим доступа к документу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorokin/index.php

721. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ) / Н. Д. Сорокина. – М. : Экономика и финансы, 2004. – 224 с.

722. Сорочан Т. Актуальні проблеми післядипломної педагогічної освіти у вимірі сьогодення / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 13-16.

723. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер ; пер с англ. под ред. С. А. Ерофеева. – М. : Экономика, 1999. – 418 с.

724. Социология: Курс лекций для студ. всех направлений и спец. / В. А. Михайлов [ред.]. – Ульяновск: УлГТУ, 2004. – 207 с.

725. Соціологія / Г. В. Осипов, Ю. П. Коваленка, Н. І. Щипанов, Р. Г. Яновський. – М. : Думка, 1990. – 446 с.

726. СССР – народное образование: Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа к документу : http://bse38.medtour.info/podrobno/sssr_narodnoe_obrazovanie~75415.htm

727. Статистические данные образование СССР / Исторические материалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа к документу : http://istmat.info/files/uploads/26588/obraz_sssr_1989_obrazovanie.pdf

728. Статус індексу Global Учитель Is Now AvailableBy Джефф Данн від 20 жовтня [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.edudemic.com/global-teacher-status-index/>

729. Статут Харківського Імператорського університету / О. М. Микитюка [заг. ред.] ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 2004. – 33 с.

730. Степанов А. А. Онтологическая концепция авторитета : дис. ... д-ра філософ. наук / А. А. Степанов. – Томск, 2002. –324 с.

731. Степкин Ю. П. Исследование авторитета личности как социально- психологического явления : автореф. дис. ... канд. психолог. наук / Ю. П. Степкин. – Л., 1976. – 18 с.

732. Степкин Ю. П. Исследование авторитета личности как социально-психологического явления: Автореф. дис. ... канд. психолог, наук. Л., 1976. 18 с.

733. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / ед. кол. В. Д. Шадриков и др.; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

734. Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи : автореф. дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Агеева Наталия Валерьевна ; Кур. гос. ун-т]. – Курск, 2009 – 21 с.

735. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования [Электронный ресурс]. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с. – Режим доступа к документу : <http://www.gouo.ru/pinskiy/books/strateg.pdf>

736. Судаков К. В. Общая теория функциональных систем / К. В. Судаков. – М. : Медицина, 1984. – 224 с.

737. Сухомлинский В. А. Разум и руки / В. А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1960. – № 7. – XXIV. – С. 14-21.

738. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці» / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43-47.

739. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 42-49.

740. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Сухомлинська О. В. – К. : АПН, 2003. – 68 с.

741. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 39-43.

742. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41-45.

743. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних злій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6-12.

744. Сухомлинська О. В. Періодизація нового виміру педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10/11. – С. 3-4.

745. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10-11. – С. 3-4.

746. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992-2002. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 37-54.

747. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10-15.

748. Сухомлинський В. А. Общество и учитель / В. А. Сухомлинський // Советская педагогика. – 1961. – № 12. – XXV. – С. 23-33.

749. Сухомлинський В. А. Воспитывать коммунистическое отношение к труду / В. А. Сухомлинський // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – XXV. – С. 3-11.

750. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Т. 2. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 473 с.

751. Сущенко В. Л. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы / В. Л. Сущенко, Т. И. Сущенко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 27 (31) : в 3-х ч. – Ч. 1. – Харків : НТУ "ХП", 2010. – С. 237-245.

752. Тарарак Н. Г. Теорія та практика формування ціннісних орієнтацій студентів в історії вітчизняних вищих навчальних закладів мистецького профілю (20-ті рр. ХХ століття - початок ХХІ століття) :

автореф. дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Тарарак . – Харків, 2016. – 40 с.

753. Тарасенко Н. Л. Роль і значення самоменеджменту в роботі соціального педагога. Актуальні проблеми соціальної сфери : збірник наукових робіт викладачів і студентів / за заг. ред. Н. П. Павлик. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 112-114.

754. Телегін І. О підготовки студентів учительських інститутів до практичної роботи з учнями / І. Телегін // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 91-95.

755. Темрук О. В. Формування професійно-педагогічної спрямованості як засобу розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя / О. Темрук // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість : зб. мат-лів ІХ Всеукраїнської н.-прк. конф. – Київ, 2006. – Т. 3. – С. 232-234.

756. Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации сб. науч. трудов / под ред. Браже. – М. : Изд. АПН СССР, 1988. – 106 с.

757. Терепищій С. Основні парадигмальні побудови філософсько-педагогічної антропології [Електронний ресурс] / Блог Сергія Терепищого. – Режим доступу до документу : <http://terepishchyi.com/osnovni-paradyhmalni-pobudovy-filosofsko-pedahohichnoji-antropolohiji/>

758. Термін «професіонал» в різних словниках [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://mirslovarei.com/search/професіонал>

759. Тернер Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер; пер. с англ., ред. Г. В. Осипов. – М. : Прогресс, 1985. – 472 с.

760. Типатов Н. Визуальная антропология [Электронный ресурс] / Н. Типатов // Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» / Онлайн тесты, психология и самопознание. – Режим доступа к документу : <http://subscribe.ru/group/onlajn-testyi-psihologiya-i-samopoznanie/5198249/>

761. Титма М. Молодое поколение / М. Титма, Э. Саар. – М. : Мысль, 1975. – 255 с.

762. Тихонова Н. Е. Экономическое положение и поведенческие стратегии среднего класса / Н. Тихонова // Средний класс в современной России. Опыт многолетних исследований / под ред. : М. К. Горшкова и Н.Е. Тихоновой. – М. : Весь Мир, 2016. – С. 107-130.

763. Ткаченко О. Б. Проблема оцінювання професійно-педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів України (друга половина XX – поч. XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Б. Ткаченко. – Х., 2014. – 221 с.

764. Ткачова Н. О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. О. Ткачова ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 509, [8]арк. – Бібліогр.: арк. 399-457.

765. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / Г. Н. Складеревская [ред.] ; РАН; Ин-т лингвист. исследований. – СПб. : Фелио-Пресс, 1998. – 700 с.

766. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

767. Третьяков П. И. Профессиональная жизнеспособность и компетенция педагогов-руководителей как показатели качества образования / П. Третьяков // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 23-27.

768. Тринус О. Активізація методів навчання в контексті розвитку педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині О. Ф. Музиченка [Електронний ресурс] / О. Тринус. – Режим доступу до документу : http://ww.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_5/Trinus.htm - 40k./ – Назва з екрану (28.10.2009).

769. Тринус О. творчі пошуки і професійна підготовка вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти України кінця XIX - початку XX століття [Електронний ресурс] / О. Тринус. – Режим доступу до документу : <http://lib.iitta.gov.ua/6338/1/Untitled0.pdf7.pdf>

770. Тугаринов В. П. Духовные ценности человека. Министерство просвещения РСФСР / В. П. Тугаринов // Советская педагогика. – 1966. – № 1. – С. 24-25.

771. Тугаринов В. П. Ценности личные и общественные / В. П. Тугаринов ; Мин-во просвещения РСФСР // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 101-108.

772. Тураев С. В. О литературной подготовке преподавателей иностранных языков / С. В. Тураев // Иностранные языки в школе. – 1949. – № 2. – С. 42-50.

773. Турченко В. Н. Социально-педагогические проблемы учительского труда / В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М. : Знание. – 63 с.

774. Турченко С. И. Общешкольный план работы с пионерской организацией / С. И. Турченко // Советская педагогика. – 1953. – № 8. – С. 13-29.

775. Тюгашев Е. А. Экономика семьи и домашнего хозяйства: уч. пособ. / Е. А. Тюгашев. – Новосибирск : СибУПК, 2002. – 249 с.

776. Удовиченко П. П. Расцвет народного образования и культуры. Министерство посвящения Украинской ССР / П. П. Удовиченко // Советская педагогика. – 1967. – № 10. – XXV. – С. 38-48.

777. Узагальнені результати анкетування батьків учнів початкових класів. Моніторингове дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] // Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу до документу : <http://www.ippo.edu.te.ua/index.php/2010-12-23-14-49-58>

778. Узагальнені результати моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві. Опитування учнів 10-х класів.(На виконання наказу МОНмолодьспорту України № 1264 від 04.11.11 р. «Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві». – Режим доступу до документу : http://iitzo.gov.ua/monitoring_v_osviti.html

779. Українська фалеристика. З історії нагородної спадщини: у 2 кн. Кн.1 / [авт. колектив] : Д. Табачник (керівник), В. Бузало, В. Воронін, М. Дмитрієнко та [ін.]. – К. : Либідь, 2004. – 480 с.

780. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник [ред.]. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

781. Усилить пропаганду педагогических знаний среди населения // Советская педагогика. – 1961. – № 4. – С. 3-12.

782. Устав благочиния или полицейский от 8 апреля 1782г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб. : Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1830. – Т. XXI, ч. I, [№ 15379]. – С. 461-490.

783. Уставом гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: С/Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского: 8 декабря 1828 г. // Полное собрание законов Российской Империи; 2-е изд. – СПб. : Тип. II отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1828. – Т. III, отд. 1, – [№ 2502]. – С. 1097-1128.

784. Устенко О. Л. Теория экономического риска : монография / О. Л. Устенко. – К. : МАУП, 1997. – 164 с.

785. Учебные заведения в русских областях Польши в период ее разделов // Киевская старина [Ежемесячный исторический журнал]. – 1882. – Т. I. – Февраль. – С. 262-300.

786. Учитель : Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / [ред.-сост. Д.Л. Брудный]. – М. : Политиздат, 1991. – 350 с.

787. Учитель перед именем твоим / [ред. кол. : А. А. Астахова, В. И. Астахова, А. А. Гайков [и др.]]. – Х. : НУА, 1999. – 262 с.

788. Учитель перед именем твоим / [ред. кол. : А. А. Астахова, В. И. Астахова, А. А. Гайков [и др.]]. – Х. : НУА, 2000. – Вип. 2. – 248 с.

789. Учитель перед именем твоим. Из сокровищницы педагогического опыта г. Харькова ; НУА / [ред. кол. : А. А. Астахова, В. И. Астахова, А. А. Гайков [и др.]]. – Х. : НУА, 2004. – Вип. 4. – 204 с.

790. Учитель перед именем твоим: Из сокровищницы педагогического опыта г. Харькова ; НУА / [ред. кол. : А. А. Астахова, В. И. Астахова, А. А. Гайков [и др.]]. – Х. : НУА, 2001. – Вип. 3. – 345 с.

791. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1964. – 476 с.

792. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // ЖМНП. – 1861. – Ч. 109. – С. 191-212.

793. Ушинський К. Д. Три елементи школи / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Т. 1. – К. : Рад. шк., 1983. – С. 27-43.

794. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / ред. кол. : В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.

795. Федорів Т. В. Співвідношення понять “імідж” та “репутація” у державному управлінні [Електронний ресурс] / Т. В. Федорів [канд. філол. наук, докторант кафедри державного управління і менеджменту НАДУ]. – Режим доступу до документу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej13/txts/Fedoriv.pdf>

796. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование теория, эмперика, практика / В. А. Федоров. – Екатеринбург : Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 2001. – 311 с.

797. Федорова Н. С. Социально-профессиональный статус сотрудников органов внутренних дел : дис. ... канд. социологических наук : 22.00.04 / Наталия Сергеевна Федорова. – Саратов, 2002. – 152 с.

798. Филиппов А. А. Категория социального статуса в зарубежной и отечественной социологии [Электронный ресурс] / А. А. Филиппов // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2012. – № 1 (37) – С. 306-313. – Режим доступа : <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2012/01/47.pdf>

799. Филиппов А. А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современной России : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социологических наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А. А. Филиппов. – Пенза, 2012. – 28 с.

800. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М. : Наука, 1980. – 199 с.

801. Филиппов Ф. Р. Школа и социальное развитие общества / Ф. Р. Филиппов. – М. : Педагогика, 1990. – 157 с.

802. Филиппов А. А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современном российском обществе / А. А. Филиппов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. – № 2 (18). – 2011. – С. 89-96.

803. Філософський словник / В. І. Шинкарук [ред.]. – 2-ге вид. – К. : УРЕ, 1986. – 798 с.

804. Хайтун С. Д. Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова / С. Хайтун // Годичная научная конференция. Общие проблемы развития науки и техники. история физико-математических наук. – 2013. – Т. 1. – 432 с.

805. Харків моя мала батьківщина: навч. посіб. з народознавства / І. Ф. Прокопенко [ред.] ; Харк.держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2003. – 544 с.

806. Харьковский университет в первые годы своего существования // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1899. – Т. LXVI. – Июль. – С. 1-23.

807. Харьковский университет в первые годы своего существования // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1899. – Т. LXVII. – Октябрь. – С. 93-106.

808. Харьковский университет в первые годы своего существования // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1899. – Май. – С. 155-180.

809. Холин Ю. В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS-2007 [Электронный ресурс] / Ю. В. Холин // Журнал «UNIVERSITATES». – 2009. – № 1. – С. 9-15. – Режим доступа к журналу : <http://www-chemo.univer.kharkov.ua/Timss.pdf>

810. Хрестоматия по истории педагогики : Античный мир. Средние века. Начало нового времени / [под общ. ред. С. А. Каменева] ; [сост. И. Ф. Сладковский]. – [Изд. второе]. – М. : Госучпедгиз, 1936. – 639 с.,

811. Хрестоматія з історії педагогіки / [за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А. В. Троцько]. – [в 2-х т.]. – Харків : ХНАДУ, 2011. – Т. 1. – С. 111-92.

812. Хридина Н. А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура социальные институты и процессы» / Н. А. Хридина. – Хабаровск, 2009 – 18 с.

813. Хридина Н. А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Наталья Александровна Хридина. – Хабаровск, 2009 – 187 с.

814. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – Киев: Знання, 2006. – 364 с.

815. Хрущов Н. С. За прочный мир во имя счастья и светлого будущего народа / Н. С. Хрущов // Советская педагогика. – 1960. – № 8. – XXIV. – С. 5-25.

816. Худоминский П. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.) : монография / П. Худоминский. – М. : Педагогика, 1986. – 184 с.

817. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

818. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской. – М. : Институт новых образовательных технологий, 2002. – 160 с.

819. Цветкова З. М. Основные вопросы методики обучения в педагогических институтах и на факультетах иностранных языков / З. М. Цветкова // Иностранные языки в школе. – 1951. – № 5. – С. 53-62.

820. Цветкова М. Улучшить підготовку ичтеля для сьомирічних шкіл (по поводу статей В. Каратаєва и К. Тихомірова «деяки питання семилітньої освіти» и Н. Дайрн «Об учительських кадрахсельських семілетніх шкіл») в жур народное образование / М. Цветкова // Народное образование. – 1950. – № 5. – С. 61-63.

821. Цвык В. А. Профессионализм (Социально-философский анализ) : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / В. А. Цвык. – М., 2004. – 47 с.

822. Цвык В. А. Социально-профессиональный статус личности и престиж профессии [Электронный ресурс] / В. А. Цвык // Вестник Тюменского гос. у-та. – 2009. – Вып. 4. – С. 44-52. – Режим доступа к ресурсу : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-professionalnyy-status-lichnosti-i-prestizh-professii>

823. Центр оценки качества преподавания [Электронный ресурс] / Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. – 2000. – Режим доступа к ресурсу : <http://www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm>

824. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / Г. С. Цехмістрова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 240 с.

825. Чабанова С. Феномен авторета учителя в отечественной педагогике второй половины XIX-XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Чабанова. – М., 2011. – 207 с.

826. Чванова М. С. Информатизация системы непрерывной подготовки специалистов: методология, теория, практика : монография / М. С. Чванова, И. А. Липский. – Тамбов-Москва : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. – С. 5-94.

827. Челпанов «Психология. Основной курс, читанный в Московском университете в 1908-1909 акад. гг.» (1909). [Электронный ресурс]: <http://www.webcitation.org/65YVBR6zs>

828. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя / Я. Ф. Чепіга. – К. : Українська педагогічна бібліотека, 1914. – 88 с.

829. Чепіль М. М. Антін Лотоцький – педагог, громадський діяч (1881-1949) : монографія / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 264 с.

830. Череднякова А. Б. Формирование имиджа будущего педагога-хореографа в вузе культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Анна Борисовна Череднякова. – Екатеринбург, 2006. – 262 с.

831. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій / Н. Черниш. – 3-е вид. – Львів : Кальварія, 2003. – 544 с.

832. Черниш Н. Соціологія: курс лекцій [Электронный ресурс] / Н. Черниш // Львівський національний ун-т ім. І. Франка. – 534 с. – Режим доступу до ресурсу : http://www.sociology-lnu.org.ua/resursy.files/Chernysh_Soc_04.pdf

833. Черновол-Ткаченко Р. І. Концептуальні засади управління дисциплінарними відносинами в навчальному заклад / Р. І. Черновол-Ткаченко // Збірник наукових праць. – Харків, 2010. – Вип. 37 – С. 13-21

834. Черновол-Ткаченко Р. І. Імідж сучасної освітньої установи / Р. І. Черновол-Ткаченко // Управління школою – 2006. – № 19-21.

835. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя / И. И. Чернокозов. – 2-е изд. – К. : Рад. шк., 1988. – 221 с.

836. Четыре письма Митрополита Киевского Евгения к ректору Киевской Академии, архимандриту Мелетию // Киевская старина. [Ежемесячный исторический журнал]. – 1884. – Т. 1. – Февраль. – С. 297–305.

837. Чечет В. В. Умеем ли мы общаться с детьми / В. В. Чечет. – 2-е изд. перераб. – М. : Народна асвита, 1987. – 144 с. – (Семейная педагогика).

838. Шайденко Н. А. Введение в профессионально-педагогическую специальность [Электронный ресурс] / Н. А. Шайденко // Тульский государственный пед. ун-т им Л. Н. Толстого. Кафедра педагогики. – Режим доступа до ресурсу : http://www.tsput.ru/res/ped/prof_ped/vvedenie.html

839. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководители и педагогический коллектив. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

840. Шакуров Р. Х. Способы морально-психологического влияния учителя на школьников // Педагогическая техника. – 2006. – № 5. – С. 80-85.

841. Шамова Т. Развитие системы непрерывного образования / Т. Шамова, К. Нефедова // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 75-79.

842. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. / С. Т. Шацкий. – М. : АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – 503 с.

843. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т. 2. – 476 с.

844. Швабе К. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond / K. Schwab // Foreign Affairs. – 2015. – December. –

[Электронный ресурс]. – Режим доступа :
www.foreignaffairs.com/authors/klaus-schwab.

845. Шевелев А. Н. Педагогическое мастерство в российской историко-педагогической ретроспективе опыт сравнительного анализа идеалов учителя / А. Н. Шевелев // Интегративные основы педагогического мастерства : материалы межвузовской научно-практ. конф. аспирантов, 1-2 фев. 1995 г. / А. Н. Шевелев; ред. И. А. Колесникова. – СПб. : СПГБУПМ, 1996. – С. 42-56.

846. Шевченко В. Г. Воспоминания о Тарасе Шевченко [Электронный ресурс] / В. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1988. – С. 27-37; С. 469-471. – Режим доступа до ресурсу :
<http://litopys.org.ua/shevchenko/vosp04.htm>

847. Шегеда А. Ф. Моніторинг якості освіти навчальних закладів та їх атестація : навчально-методичний посібник \ А. Ф. Шегеда. – Житомир : ПП «Рута», 2012. – 110 с.

848. Шепелева О. В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Вадимовна Шепелева. – Магнитогорск, 2002. – 174 с.

849. Шепель В. Имеджелогии: как нравиться людям / В. Шепель. – М. : «Народное образование», 2002. – 576 с.

850. Шепель В. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В. Шепель. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1994. – 320 с.

851. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 447 с.

852. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 539 с.

853. Шиллинг И. Р. Об улучшении подготовки студентов педагогических институтов иностранных языков / И. Р. Шиллинг // Иностранные языки в школе. – 1950. – № 1. – С. 63-68.

854. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования - образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.

855. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 318 с.

856. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 63-68.

857. Школьный И. Подготовка та проведення педагогічної практики в учительських інститутах / И. Школьный // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 74–80.

858. Шкурко Н. М. Имидж современного учителя: структура, половозрастные особенности восприятия и технологии формирования : дисс. ... канд. психол. наук / Н. Шкурко. – Москва, 2006. – 179 с.

859. Шпак В. П. Іміджеві характеристики вчителя початкової школи // Вісник Черкаського університету : серія "Педагогічні науки". – 2016. – № 15/16. – С. 142-150.

860. Штефан Л. А. З історії розвитку гімназій на Харківщині / Л. А. Штефан А. Г. Відченко, Т. П. Танько // Елітарна освіта: історія, теорія, методика. – Кіровоград, 1996. – С. 24-26.

861. Шубкін В. Социология и общество: Научное познание и этика науки : монография / В. Шубкін. – М. : ЦСПиМ, 2010 – 424 с.

862. Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С. 687-715.

863. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: Курс лекций. Из архива Г. П. Щедровицкого. – 2000. – Т. 4. ОРУ (1). – 384 с.

864. Щербаков А. И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / А. И. Щербаков. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – 166 с.

865. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

866. Юр'єва К. А. Етнопедагогічна підготовка вчителів початкових класів у контексті прав дитини / К. А. Юр'єва // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – Випуск 6 (45) – Серія «Педагогічні науки». – 320 с. – С. 17–24.

867. Юрченко В. І. Підготовка вчителя національної школи: етнопсихологічний і соціальний ракурс [Електронний ресурс] / В. І. Юрченко. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.psyh.kiev.ua/>

868. Юткало С. Ю. Аксіологічний підхід до проблеми формування авторитету вчителя загальноосвітнього навчального закладу в процесі професійної діяльності / С. Ю. Юткало // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – Вип. 40, ч. 3. – С. 127-132.

869. Юткало С. Ю. Значення і формування авторитету і престижу вчителя загальноосвітнього навчального закладу / С. Ю. Юткало // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приват. ун-ту, 2012. – Вип. 27 (80). – С. 496-501.

870. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. Ядов. – М. : Наука, 1972. – 365 с.

871. Якуба Е. А. Социология : уч. пособие для студ. / Е. А. Якуба. – Х. : Константа, 1996. – 160 с.

872. Январський плену ЦК КПСС и сельская школа // Советская педагогика. – 1961. – № 2. – XXV. – С. 3–10.

873. Ярская-Смирнова Е. Р. Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований / Е. Р. Ярская-Смирнова. – М. : ИНИОН РАН, 2001. – 254 с.

874. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

875. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. « Педагогическая и возрастная психология» / Т. С. Яценко. – К., 1989. – 432 с.

Архіви:

Київський державний архів органів влади

876. Народний комісаріат освіти УРСР з 21 січня 1919 р. Міністерство освіти УРСР з 23 березня 1946 р. Справи постійного зберігання за 1942/52 рр. Затверджені штатні розписи та матеріали до них на 1950 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 789, арк. 50.

877. Народний комісаріат освіти УРСР з 21 січня 1919 р. Міністерство освіти УРСР з 23 березня 1946 р. Справи постійного зберігання за 1942/52 рр. Отчет об итогах ущерба причиненного немецко-фашистскими захватчиками учреждениями Наркомпроса УССР// ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 61а. – Т. І.

878. Народний комісаріат освіти УРСР з 21 січня 1919 р. Міністерство освіти УРСР з 23 березня 1946 р. Справи постійного зберігання за 1942/52 рр. Постанови ради Міністрів УРСР з питань народної освіти (2 січня - 18 грудня 1950 р.) // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 764, арк. 313. – Т. І.

879. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Відомості про пед. працівників загальних освітніх шкіл на початок 1953/54 н. р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1476, арк. 90. – Т. II. (Форма РВК – 83).

880. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Зведений звіт педагогічних і учительських інститутів на початок 1953/54 н. р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1443, арк. 123. – Т. II. (Форма 79-к).

881. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Зведений звіт педагогічних училищ 1953/54 н.р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1447, арк. 163. – Т. II.(Форма 79-к).

882. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Зведений звіт про педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл Міністрства освіти УРСР за 1953 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1286, арк. 118. – Т. II. (Форма 83).

883. Справи постійного зберігання за 1960/64 рр. Зведені відомості про парцівників початкових семіричних і середніх шкіл 1960/61 н. р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 3079, арк. 93. – Т. 3. (Форма РВК – 83. – Т. I).

884. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. План розвитку установ народної освіти // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1440, арк. 49. – Т. II.

885. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. План розвитку установ 1953 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1261, арк. 104. – Т. II.

886. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Постанови Ради міністрів СРСР з питань народної освіти в УРСР від 7 березня – 6

листопада 1953 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1232, арк. 22. – Т. II.

887. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Постанови та розпорядження Ради міністрів СРСР з питань народної освіти в УРСР (6 січня 1954 р. - 31 грудня 1954 р.) // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1413, арк. 66. – Т. II.

888. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Стенограма II зїзду вчителів Української РСР, Київ 14-16 жовтня 1959 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 2444, арк. 325. – Т. II.

889. Справи постійного зберігання за 1960/64 рр. Стенограма республіканської наради передовиків шкіл робітничої і сільської молоді про хід перебудови роботи шкіл робітничої і сільської молоді в світлі рішень XXI з'їзду КПРС і закону про народну освіту 27-28 червня 1960 р. м. Харків // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 2708, арк. 140. – Т. 3.

890. Справи постійного зберігання за 1960/64 рр. Указ президії Верховної ради СРСР про нагородження орденами та медалями СРСР вчителів та працівників народної освіти Української РСР 6 серпня 1960 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 2672, арк. 70. – Т. 3.

891. Справи постійного зберігання за 1953/59 рр. Управління вищої і середньої педагогічних закладів освіти 1953р. 3 січня 1953 19 грудня 1953 р. // ЦДІАК України, ф. 166, оп. 15, од.з. 1288, арк. 154. – Т. II.

Державний архів Львівської області

892. Акт перевірки навчально-виховної роботи училища 1951 / 52 р. Львівське педагогічне училища №1 // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 30, з. 2, арк. 145.

893. Виконком Львівської обласної ради депутатів трудящих // Державний архів Львівської області, ф. Р 221, оп. 2, спр. 1630, арк. 535. – (Почато 1 жовтня 1952р. – закінчено 15 жовтня 1952р.).

894. Виконком Львівської обласної ради депутатів трудящих. Інформація про виконання рішень III, IV, V і VI-ої сесій обласної ради депутатів трудящих. 1952р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 221, оп. 2, спр. 2333. – (Почато 23 травня 1952р. – закінчено 2 січня 1952 р.).

895. Виконком Львівської обласної ради депутатів трудящих // Державний архів Львівської області, ф. Р 221, оп. 2, спр. 6, арк. 375. – (Почато 16 березня 1953р. – закінчено 23 березня 1953р.).

896. Виконком Львівської обласної ради депутатів трудящих // Державний архів Львівської області, ф. Р 221, оп. 2, спр. 3270, арк. 200. – (Почато 20 квітня 1955р. – закінчено 20 червня січня 1955р.).

897. Висновки стану підготовки педагогічних працівників педліцеїв та педучилищ у місті Львові [почато 1939 р.] // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 1, спр. 21, арк. 12.

898. Відділ народної освіти Виконкому Львівської обласної Ради Народних депутатів. Відділ кадрів. Відомості про покращення якісного складу педагогічних кадрів за 1976 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 966, арк. 73. – (Розпочато 1976 р.).

899. Відділ народної освіти Виконкому Львівської обласної Ради Народних депутатів. Відділ кадрів. Статистичні відомості про нагородження та відзначення працівників області за 1974р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 664, арк. 39. – (Розпочато 1974р.).

900. Відділ народної освіти Виконкому Львівської обласної Ради Народних депутатів. Зведені статистичні звіти середніх, восьмирічних і початкових шкіл на початок 1974р./75р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 574, арк. 136.

901. Відділ народної освіти виконкому Львівської обласної Ради Народних депутатів. Плановофінансовий відділ. Зведені статистичні звіти райвоно і міськвоно по школах робітничої і сільської молоді про чисельність і склад спеціалістів з середньою освітою на 15 листопада 1977 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 1098, арк. 232. – (Розпочато 1977р.).

902. Відділ народної освіти виконкому львівської обласної Ради народних депутатів. Шкільний відділ. Зведенні відомості про розвиток народної освіти області на початок 1976 / 77 рр. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, д. 835, арк. 180. – (Розпочато 20 вересня 1976. Закінчено 27 грудня 1976р.).

903. Відділ народної освіти виконкому львівської обласної Ради народних депутатів. Шкільний відділ. Зведенні відомості про розвиток

народної освіти області на початок 1976 / 77 рр. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 836, арк. 19. – (Розпочато 1976 р.).

904. Відділ народної освіти виконкому Львівської обласної Ради народних депутатів. Шкільний відділ. Накази Міністерства освіти УРСР і рішення Львівського облвиконкому // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 829. – (Розпочато 14 квітня 1976 р. Закінчено 26 грудня 1976 р.).

905. Дрогобицький отдел народного образования. Самбор Дрогобицкой области. Годовой отчет по учебно-воспитательной работе за 1952/53 уч. г. // Державний архів Львівської області, ф. Р 360 (694), оп. 3, спр. 60, арк. 85. – (Сд. зф. 60; почато 1952 – закінчено 1953).

906. Кошторис витрат по обласному бюджету на 1946 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 5, з. 3, арк. 12.

907. Кошторис витрат по обласному бюджету на 1949 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 250, з. 2, арк. 3–4.

908. Міністерство освіти УРСР. Дрогобицький державний педагогічний інститут імені І. Я. Франка. Звіт про роботу Дрогобицького педагогічного інституту ім. І. Я. Франка за 1955-56 навчальний р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 1062, оп. 1, спр. 47. – (Розпочато 1955 – закінчено 1956).

909. Міністерство освіти УРСР. Звіт Львівського педагогічного училища №1 за навчально-виховну роботу в 1946-47р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, од. зб. № 3, спр. 3, арк. 172.

910. Міністерство освіти УРСР. Звіт про роботу Дрогобицького учительського інституту за 1950/51 навч. р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 1062, оп. 1, спр. 65, од. зв. 65.

911. Міністерство освіти УРСР. Львівське педучилище № 1 відділу освіти виконкому облради депутатів трудящих УРСР // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, з. 1.

912. Міністерство освіти Львівське педагогічне училища № 1. Звіт за 1950 / 51рр. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 25, арк. 152.

913. Міністерство освіти УРСР Львівське педагогічне училище №1. Звіт про навчально-виховну роботу за 1949 / 1950 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 21, од. зб. № 21, арк. 228.

914. Міністерство освіти УРСР. Львівське педагогічне училище № 1. Звіт про навчально-педагогічну роботу за 1940 / 1950 рік. // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, од. зб. 17, спр. 17, з. 4, арк. 228.

915. План работы института усовершенствования учителей Львовской области за 1940г. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 2, спр. 101, Стр. 240.

916. Приказы Львовского городского отдела народного просвещения, ведомости на зарплату сведения о количестве школ и другие // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 2, спр. 99.

917. Приказы Львовского городского отдела народного просвещения, ведомости на зарплату, сведения о количестве школ и другие // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 2, спр. 21, арк. 20–29.

918. Річні статистичні звіти середніх, восьмирічних і початкових шкіл м. Львова на почато 1977 / 78 р. // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 1022, з. 8, арк. 162.

919. Рішення виконкому Львівської обласної ради депутатів трудящих // Державний архів Львівської області, ф. Р 221.

920. Самбірська педагогічна школа м. Самбір Дрогобицької області. Висновки про обстеження педагогічних шкіл Народним Комісаріатом і Обласним відділом Народної освіти УРСР. // Державний архів Львівської області, ф. Р 694, оп. 1, спр. 3, арк. 4. – (Од. сх. 3; почато 1940 – закінчено 1941).

921. Самбірська педагогічна школа м. Самбір, Дрогобицької області. Звіт педагогічної школи. // Державний архів Львівської області, ф. Р 360 (694), оп. 1, спр. 1, з. 4, арк. 6. – (1од.сх.1; почато 1939 – закінчено 1940).

922. Самбірська педагогічна школа м. Самбір, Дрогобицької області. Інструкція народного комісаріата освіти УРСР. // Державний архів Львівської області, ф. Р 360 (694), оп. 1, спр. 2, арк. 15. – (1 од.сх. 2; почато 1940 – закінчено 1941).

923. Самборское педагогическое училище (педучилище). Дрогобицкого отдела народного образования г. Самбор Дрогобицкой области. Годовой отчет по учебно-воспитательной работе за 1950/51 уч. г. // Державний архів Львівської області, ф. Р 360, оп. 3, спр. 47, арк. 68. – (Почато 1950 – закінчено 1951).

924. Самборское педагогическое училище (педучилище). Дрогобицкого отдела народного образования г. Самбор Дрогобицкой области. Книга протоколов заседаний педагогических советов. // Державний архів Львівської області, ф. Р 360 (694), оп. 3, спр. 54, арк. 48. – (Од. сх. 54; почато 1 листопад – закінчено 10 квітня).

925. Списки педагогічних працівників нагороджених урядом за 1976 рік // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 9, спр. 968, з. 9.

926. Статистичний звіт про чисельність працівників апарату управління і розподіл всіх працюючих по посадах в загальноосвітніх школах і школах працюючої молоді на 15 вересня 1975 рік // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 7, спр. 788, з. 7, арк. 224. – (Розпочато 1075).

927. Статистичні відомості про стан і кількість шкіл та вчителів в районах Львівської області за 1939 рік // Державний архів Львівської області, ф. Р 163, оп. 1, спр. 19, арк. 78.

928. Учебні плани на 1949 / 50 навчальний рік. Кошторис витрат по обласному бюджету на 1946 рік // Державний архів Львівської області, ф. Р 3094, оп. 1, спр. 14, з. 4, арк. 6.

Центральний державний історичний архів України, м. Львів

929. Державний секретаріат освіти і віросповідань західних областей УНР. (1918-1919) // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 667, оп. 1, спр. 87, арк. 171.

930. Дирекція народних училищ Галичини, м. Львів 1914-1915рр. (Крайні дати документальних матеріалів) // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 768, оп. 1, спр. 58.

931. Кураторія Львівського шкільного округу м. Львів. // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 179, оп. 1. – (1913-1939.).

932. Кураторія Львівського шкільного округу м. Львів. Статути гімназій і

ліцеїв Українського педагогічного товариства «Рідна школа» на території Львівського станіславського і Тернопільського воєводств // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 179, оп. 3, спр 87, арк. 108. – (Почато 1935р. Закінчено 1938р.).

933. Листування з канцелярією військового генерал-губернатора Галичини; дирекцією народних училищ Київської губернії та ін. установ // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 768, оп. 1, спр. 4, арк. 308.

934. Список бурс вчительських семінарій та гімназій в 1938 році // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 179, оп. 3, з. 6, спр 72. – (Почато 1935р. Закінчено 1938р.).

935. Список державних і приватних учительських семінарій і гімназій Львовської області // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 179, оп. 3, з. 28, спр 76, арк. 64. – (Почато 1935р. Закінчено 1938р.).

936. Товариство «Просвіта» м. Львів 1868-1939 рр. (Крайні дати документальних матеріалів: 1907-1944 рр.) // Центральний державний історичний архів України м. Львів, ф. 348, оп. 1, спр. 7691.

Державний архів Харківської області.

937. Годовой отчет о деятельности института за 1950 год. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 255, л. 80.

938. Годовые отчеты кафедр института о выполнении планов научно-исследовательских работ за 1950год. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. научная часть //Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 278, л. 102.

939. Годовые отчеты о работе студенческого научного общества института за 1949-50 Учебный год. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. научная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р4693, оп. 2, д. 279, л. 17.

940. Годовой отчет о деятельности института за 1950 год. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 255, л. 80.

941. Годовые отчеты о научно-исследовательской работе кафедр института за 1948г. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. научная часть Государственный архив Харьковской области, ф. Р429, оп. 2, д. 164, л. 104.

942. Годовые отчеты о работе факультетов и кафедр за 1957/1958 у.г. Харьковский государственный Педагогический институт физического воспитания им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 741, л. 447.

943. Докладные записки и анализ работы школ и отделов народного образования области за 1967/68 уч. г. и задачи на 1968/69 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4695, оп. 6, д. 234, л. 389.

944. Докладная записка директора института о перестройки учебно-воспитательной работы института в свете решений XIX съезда КПСС в 1952/53 учеб. год. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 394, л. 389.

945. Инструкция об обговаривании и преподавании педагогической практики студентов педагогических институтов утвержденная Министерством просвещения УССР. 1953г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4293, оп. 2, д. 458, л. 19.

946. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования г. Харьков. Группа статистики. Статистические отчеты городских и районных отделов народного образования о наличии и составе работников заочных и вечерних школ на 1 октября 1970 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 31, л. 45.

947. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования г. Харьков. Группа статистики. Статистические отчеты городских и районных отделов народного образования о наличии и составе работников начальных восьмилетних и средних школ на 1 октября 1971 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 29, л. 81.

948. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования г. Харьков. Инспектура кадров. Документы о награждении работников просвещения Харьковской области звания «Відмінник просвіти СРСР» и медалью А. Макаренка за 1970г. (1970 г., характеристики, решения, наградные листы) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 51, л. 27.

949. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков. Инспектура кадров. Документы о награждении работников просвещения Харьковской области и присвоения звания «Відмінник просвіти СРСР» и медалью А. Макаренка за 1970 г. (1970 г., характеристики, решения, наградные листы) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4695, оп. 7, д. 51, л. 27.

950. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования, г. Харьков. Инспектура кадров. Документы о награждении работников просвещения Харьковской области медалью А. С. Макаренко за 1973 г. (решения, постановления, характеристики) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 348, л.14.

951. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования, г. Харьков. Инспектура кадров. Документы о награждении работников просвещения Харьковской области орденами и медалями СССР за 1971 г. (представления, наградные листы, характеристики, список награжденных) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 147, л.148.

952. Исполнительный комитет Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования, г. Харьков.

Инспектура кадров. Документы о присвоении работникам просвещения Харьковской области звания «Заслуженный учитель УССР» за 1970 г. (список на январь 1970 г., представления, характеристики, наградные листы) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 50, л. 22.

953. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования, г. Харьков. Инспектура кадров. Документы о присвоении работникам просвещения Харьковской области звания «Заслуженный учитель УССР» за 1973 год (список, решения, характеристика, наградные листы) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 348, л. 24.

954. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования г. Харьков. Инспектура кадров. Приказы министра просвещения УССР за 1970 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 47, л. 18.

955. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Инспектура кадров. Приказы министра просвещения УССР за 1970/71 гг. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 23, л. 18.

956. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Инспектура кадров. Приказы министра просвещения УССР за 1970/71 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 47.

957. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков. Отдел кадров. План потребности в кадрах на 1970/71 навч. р. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 48, л. 155.

958. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков. Школьный отдел. Докладные записки и справки инспекторов облоно о результатах проверки райотделов и школ по основной деятельности за 1972 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 178, л. 285. – Т. 1.

959. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков.

Школьный отдел. Докладные записки и справки инспекторов облоно об итогах проверки райотделов и школ о основной деятельности 1973 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 274, л. 235.

960. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков. Школьный отдел. Документы фронтальной проверки школ Октябрьского района г. Харькова в 1973 году (информация, справки, ведомости) // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 291, л.143.

961. Исполнительный комитет Харьковского областного Совета депутатов трудящихся: отдел народного образования. Харьков. Школьный отдел. Стенограмма обласного собрания актива по народному образованию от 3 января 1973 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 7, д. 297, л.46.

962. Историческая справка о преподавателях института с 1 сентября 1933 г. по 1 сентября 1966г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Канцелярия // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4593, оп. 3, д. 219, л. 8.

963. Материалы о связях института со школами в 1963/64 году (постановления саправки) / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Канцелярия // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 74, л.40.

964. Материалы о шефских связях со школами на 1966/67 уч. г. (планы, справки) / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 226, л.8.

965. Отчет института об учебно-воспитательной и политико-массовой работе за 1966/67 уч. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 223, л. 186.

966. Отчет кафедр и кабинетов факультета за 1966/67 уч. г./ Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство

просвещения УССР г. Харьков. Физико-математический факультет // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 242, л. 47.

967. Отчеты о работе кабинета педагогики и методики начального образования 1964/65 уч. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 1118, л. 2.

968. Отчеты о работе кафедр института за 1959уч. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 855, л. 254.

969. Отчет о работе кафедр института за 1953-54 г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 482, л. 284.

970. Отчеты о работе кафедр иститута за 1962-63 у.г / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 65, л. 9.

971. Отчеты о работе кафедр иститута за 1964/65 уч. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 1117.

972. Отчеты о работе при институте краткосрочных курсов повышения квалификации учителей за 1966 г. / Харьковский государственный пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 227, л. 10.

973. Отчеты кафедр ХГПИ имени Г.С. Сковородына 1956-57у.г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 685, л. 285.

974. Отчет о работе кафедр института за 1958-59р. уч. Г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 802, л. 205.

975. Приказы всесоюзного комитета по делам высшей школы и управления по делам потделам высшей школы при СНК ССР. 17 января -26 сентября 1945г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 26, л. 36.

976. Переписка с Министерством высшего образования СССР и министерством Просвещения УССР о комплектовании штатов кафедр института и распределении на работу молодых специалистов Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 239, л. 346.

977. Переписка по делам высшей школы об укомплектовании института-професорсько преподавательскими кадрами. 9 января -20 декабря 1945 год// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 28, л. 89.

978. План підготовки та проведення педагогічної практики студентів 4 курсу на 1953р. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 459, л. 3.

979. План работы кафедры на 1959/60 уч. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 835, л. 74.

980. План учебно-воспитательной и политико-массовой работы института на 1 и 2 полугодие 1963/64 уч. г. / Харьковский облисполком. 1932-1992 гг. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 72, л. 13.

981. Планы работы кафедр института 1950-51г. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 242, л. 19.

982. Планы работы кафедры и кабинета педагогики и методики начального образования на 66/67 у. г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Педагогический вечерний факультет // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 268.

983. Планы работы кафедр института на I и II полугодие 1964/65 гг. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 1113, л. 12.

984. Правила приема в институт на 1953год. Харьковский гсударсвенный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 486, л. 6.

985. Павила приема в вісшие учебніе заведения СССР на 1958г. Харьковский гсударсвенный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 810, л. 6.

986. Программа педагогической практики студентов на 1959 г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 841, л. 50.

987. Программы республиканских совещаний-семинаров по вопросам преподавания педагогики и по вопросам учебно-воспитательной работы факультетов физического воспитания, состоявшихся в институте в мае и ноябре 1966 г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 221, л. 21.

988. Про роботу Харківського державного педагогічного інституту фізичного виховання ім. Г.С. Сковороди за 1958-59р. Харьковский гсударсвенный Педагогический им. Г.С. Сковороды.

Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 801, л. 112.

989. Протоколы б/н заседаний кафедры педагогики и методики начального образования 1966 г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Педагогический вечерний факультет // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 1, д. 267, л. 25. – (Начато 1 июня 1966 г. – Окончено 16 мая 1966 г.).

990. Протоколы заседаний секцій кафедр института, посвященных итогам выполнения плана научных работ за 1949 год / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 274, л. 27. – (Начато 3 января 1950 г. – Окончено 6 января 1950 г.)

991. Протоколы заседаний кафедр института 1951г. Учебная часть/ Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 304, л. 18. – (Начато 17 января, 1951 г. – Окончено 2 декабря 1951 г.)

992. Протоколы заседаий кафедр института за 1958 год. Харьковский гсударсвенный Педагогический институт физического воспитания им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 784, л. 47.

993. Связи института со школами в 1963/64 г. (постановления, справки) / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 74, л. 40.

994. Протоколі №№1-14 1971г. заседаний кафедры педагогики и психологии Харьковский гсударсвенный Педагогический институт физического воспитания им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 583, л. 45. – (Начато 1 октября, 1971 г. – Окончено 29 июня)

995. Справка о работе кафедры педагогики и психологии за 1963 год. (без даты). Министерство просвещения УССР. Г. Харьков. Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 1077, л. 19.

996. Статистический отчет о работе с кадрами за 1966г. / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. Отдел кадров // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 287, л. 35.

997. Учебная часть. Материалы о шефских связях со школами на 1966/67 уч. г. (планы, справки) / Харьковский гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. Министерство просвещения УССР г. Харьков. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 3, д. 226, л. 8.

998. Харківський облвиконком. 1932/1992 рр. Протокол № 14 Засідання виконавчого комітету Харківської обласної Ради депутатів трудящих, 14 травня 1951 р. // Державний архів Харківської області, ф. Р 3858, оп. 1, д. 2043, арк.198.

999. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Докладные записки и справки проверки работы школ рабочей молодежи и заочных школ за 1969/1970 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4595, оп. 6, д. 306, л. 365.

1000. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Докладные записки Харьковского облono о мерах дальнейшего улучшения работы средних общеобразовательных школ районов за 1967/68 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р4695, оп. 6, д. 163, л. 449.

1001. Харьковский областной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского областного Совета депутатов трудящихся, г. Харьков 1943/1970 гг. Докладные записки и анализ работы школ и отделов народного образования области за 1967/1968 учебный год и задачи на 1968/1969 учеб. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп.6-234, л. 389.

1002. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Сводные статистические отчеты по всем отраслям деятельности Харьковского Олоно за 1966/1967 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 3858, оп. 1, д. 106, л. 141.

1003. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Сводные статистический отчеты Харьковского обласного отдела народного образования и отделов подведомственных учреждений по всем отраслям за 1968/69 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4595, оп. 6, д. 249

1004. Харьковский обласной отдел народного образования (ОБЛОНО), исполнительного комитета Харьковского обласного сонета депутатов трудящихся, г. Харьков Школьный отдел. Докладные записки и информация по основной деятельности школ и районных отделов за 1966 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 92, л. 347.

1005. Харьковкий обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Школьный отдел. Докладные записки Харьковского отдела народного образования об итогах работы школ району о выполнении решений 23 съезда КПСС и 23 съезда КП Украины за 1966 /1967 уч. г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 7, д. 87. л.397

1006. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся, г. Харьков. Школьный отдел. Положение о смотре кабинетов технических средств обучения школ, про первый обласной конкурс самодельных диафильмов посвященных 100-летию со дня рождения В. Ленина, 1968 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 6, ед хр. № 230. л. 347

1007. Харьковский обласной отдел народного образования (ОблОНО) исполнительного комитета Харьковского обласного Совета депутатов трудящихся. г. Харьков. Школьный отдел. Стенограмма

собрания Харьковского обласного актива по народному образованию 6 января 1968 г. // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4695, оп. 6, д. 231, л.84.

1008. Утвержденные учебные планы педагогических институтов изданные Министерством высшего образования СССР в 1954г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4295, оп. 2, д. 530, л. 23.

1009. Учебные планы по специальностям на 1956-57 изданные Министерством Образования ССР и просвещения УССР на 1956-57 уч. Г. Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть // Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 669, л. 20.

1010. Учебные планы изданные Министерством Образования ССР и просвещения УССР на 1956-57 уч. Год Харьковский государственный Педагогический им. Г.С. Сковороды. Министерство просвещения УССР. Г. Харьков Учебная часть// Государственный архив Харьковской области, ф. Р 4293, оп. 2, д. 668, 62л.

1011. Dahrendorf R. Class and Class Conflict in Industrial Society / R. Dahrendorf. – L., 1959. – P. 204.

1012. Dunn J. The Global Teacher Status Index Is Now Available [Electronic resource] / J. Dunn // Jeff Dunn / October 3, R. – 2013. – Access to the file mode: <http://www.edudemic.com/global-teacher-status-index/>

1013. Gurvitch G. La vocation actuelle de la sociologie / G. Gurvitch. T. I, 4- еще ed. P., 1968. – T. 1. – 4- еще ed. P. 16.

1014. Lenski G. E. Power and privilege. A Theory of social stratification [Electronic resource] / G. E. Lenski. – New York. – Access to the file mode : <https://varkeygemsfoundMcGiawHflU966>

1015. Peter Dolton World Teacher Day: Teacher respect [Electronic resource] / Peter Dolton // Saturday 5th of October. – 2013. – Access to the file mode : <https://varkeygemsfoundation.org/Blogs/world-teacher-day-teacher-respect>

1016. Pota V. Improving the Social Standing of Teachers [Electronic resource] / Posted by Vikas Pota // Thursday 3rd of October. – 2013. – Access to the file mode: <https://varkeygemsfoundation.org/Blogs/improving-social-standing-teachers>

1017. Svitlana Vasylieva Development of professional status of teachers in educational establishments of the XIX century / [Electronic resource] / Svitlana Vasylieva / Fil: VASYLIEVA 05.20.2015.docx. – Access to the file mode: <http://IntellectualArchive.com>

1018. Svitlana Vasylieva Professional status of Kharkiv university professors at the beginning of its foundation / [Electronic resource] / Svitlana Vasylieva / Fil: VASYLIEVA 05.21.2015.docx – Access to the file mode: <http://IntellectualArchive.com>

1019. Svitlana Vasylieva / Reflection of teacher's professional status in folk art and Ukrainian famous personalities works [Electronic resource] / Svitlana Vasylieva / VASYLIEVA S.A..docx. 05.20.2015.docx – Access to the file mode: <http://IntellectualArchive.com>

1020. Svetlana Vasilieva The general trends of the professional status of teachers at the beginning of the XXI century [Electronic resource] / Svitlana Vasylieva / VASYLIEVA S.A..docx. 05.20.2015.docx – Access to the file mode: <http://IntellectualArchive.com>

1021. Warner W. L., Lint P. S. The Social Life of the Modern Community / W. L. Warner, P. S. Lint // New Haven, 1941. – P. 38.

Додатки

Додаток А

Програма спецкурсу для студентів вищих педагогічних навчальних
закладів

«Професійний статус вчителя»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Демократизація всіх сфер життя суспільства, поява нових соціально-економічних відносин змінили уявлення про світ і людину, про систему ціностних орієнтацій, гостро постало питання про перебудову шкільної освіти. У національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті одним із завдань визначено: створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, саме вирішенню цього завдання і сприяє професія вчителя. Вона є особливо важливою для українського суспільства в період євроінтеграції, економічної та політичної глобалізації, стрімкого розвитку науки й техніки, оскільки саме вчитель є засновником майбутнього держави, готуючи нове покоління до виконання соціальних, професійних обов'язків, формує культуру наступного покоління. Але, на жаль, нові тенденції, які характеризують статус учителів закладів освіти, виражені в частковому зниженні престижу вчительської праці. Так на початку ХХІ століття в Україні виникла суперечностей між попитом держави у високопрофесійних учителях, здатних підготувати висококваліфіковане, розвинуте інтелектуально, духовно, морально, майбутнє покоління спеціалістів для розбудови Української держави та зниженням соціального і професійного статусу вчителів.

Проблема професійного статусу вчителя на сьогодні набуває світового масштабу. Про це свідчать нормативні документи які були прийняті у другій половині ХХ сторіччя громадськість спрямованих на підвищення статусу вчителя: конвенція "Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти", прийнята Генеральною конференцією Організації Об'єднаних Націй з питань освіти науки і культури (1960 р.), "Рекомендації ЮНЕСКО" Про становище вчителів" (05.10.1966 р.); постанова Міжпарламентської Асамблеї держав - учасниць Співдружності Незалежних Держав N 24-13 про модельний закон "Про

статус вчителя" (... Санкт-Петербург 04.12.2004 р, доповненому 10.07.2009 р). Отже, виникає протиріччя між необхідністю підготовки високоякісних професіоналів педагогів для підготовки високоякісних спеціалістів майбутнього та зниженням статусу вчителя в суспільстві. Для вирішенню якого вважаємо необхідно проаналізувати в історичному аспекті досвід розвитку та формування професійного статусу вчителя, та на цій основі розробити нові проекти удосконалення системи освіти.

У зв'язку з цим, вельми насущним є звернення до актуалізації ретроспективи, вивчення й творчого використання світового й вітчизняного досвіду формування та розвитку професійного статусу вчителя.

Перелік тем, об'єднаних в один змістовний блок «Професійний статус вчителя» покликан забезпечити поглиблене вивчення модуля «Основи педагогічної майстерності» з курсу «Педагогіка», для спеціалістів, бакалаврів, магістрів та аспірантів ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

1. Опис спецкурсу

| Найменування показників | Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень | Характеристика навчальної дисципліни (денна форма навчання) |
|--|--|---|
| Кількість кредитів – 1,5 | Галузь знань | За вибором |
| | Напрямок підготовки | |
| Модулів – 2 | Спеціальність (професійне спрямування): _____ | Рік підготовки: 3 |
| Змістових модулів – 2 | | Семестр: 5-6 |
| Індивідуальне науково-дослідне завдання реферат, доповідь | | |
| Загальна кількість годин – 54 год. | | |
| Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 28 год. самостійної роботи студента – 26 год. | Освітньо-кваліфікаційний рівень: Бакалавр | Лекції |
| | | 14 год. |
| | | Практичні, семінарські |
| | | 14 год. |
| | | Лабораторні |
| | | Самостійна робота |
| | | 26 год. |
| | | Індивідуальні завдання: год. |
| | | Вид контролю: залік |

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить: для денної форми навчання – 28/26.

2. Мета та завдання спецкурсу

Мета вивчення спецкурсу «Професійний статус вчителя» полягає у формуванні у студентів системи знань про сутність професійного статусу, його складових, специфіку розвитку в історичному аспекті, вивчення факторів які впливають на нього; набутті умінь та навичок з розвитку та формування власного професійного статусу, виявлення причин приниження статусу вчителя, та чинників які б сприяли ефективної діяльності за для підвищення професійного статусу як окремого вчителя та і професії вчителя в країні.

Завдання вивчення спецкурсу «Професійний статус вчителя»:

1. Розкрити генезу становлення професійного статусу вчителя у світовій науковій думці.
2. Розширити знання майбутніх викладачів з питань професійного статусу вчителя (принципів розвитку, факторів, що впливають на розвиток професійного статусу вчителя)
3. Розкрити сутність професійного статусу вчителя, виявлення причини зниження професійного статусу вчителя.
4. Удосконалити вміння з самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку.
5. Поліпшити вміння самостійно працювати з науковою літературою та історико-педагогічними джерелами. Розвинути вміння історико-педагогічного аналізу, порівняння, узагальнення з метою перенесення педагогічно цінного досвіду в освітню практику на сучасному етапі.
6. Сприяти виробленню в майбутніх викладачів умінь з формування власного професійного статусу.

Унаслідок вивчення спецкурсу студенти повинні:

знати:

- ✓ сутність понять «статус», «професійний статус», «професійний статус вчителя»;
- ✓ складові професійного статусу вчителя;
- ✓ фактори впливу на професійний статус вчителя;
- ✓ розвиток в історичному аспекті професійного статусу вчителів;
- ✓ наукові підходи до розуміння професійного статусу та його розвитку;
- ✓ документи, які впливають на розвиток професійного статусу вчителя.
- ✓ особливості розвитку професійного статусу вчителя на різних історичних етапах.

вміти:

- ✓ порівнювати різні підходи до розуміння сутності професійного статусу;
- ✓ аналізувати сучасні умови формування професійного статусу вчителів і визначати їхній вплив на його стан;

- ✓ виокремлювати позитивні та негативні моменти в реалізації розвитку професійного статусу вчителя у різні історичні періоди;
- ✓ аналізувати й узагальнювати досвід освітян, науковців, представників педагогічних шкіл, заслужених учителів народної освіти, вчителів-новаторів;
- ✓ визначати можливості використання педагогічно цінного досвіду в освітній практиці в сучасних умовах;
- ✓ виділяти головне, аналізувати, порівнювати, синтезувати, зіставляти погляди, факти, здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності, доводити, обґрунтовувати;
- ✓ спостерігати, уявляти, бути уважним;
- ✓ самостійно працювати на лекції, у читальному залі з літературою.

3. Структура спецкурсу

Спецкурс складається з двох модулів, які містять 9 тем. Модулі є цілком самостійними, які можна замінити іншими модулями.

Модуль 1. Теоретичні засади проблеми формування професійного статусу вчителя. Містить 4 теми: Професійний статус - загальна характеристика. Типологія статусів, особливості професійного статусу вчителя. Складові професійного статусу вчителя. Їх характеристика. Сучасний стан та проблеми формування професійного статусу вчителя.

Модуль 2. Досвід та здобутки розвитку професійного статусу вчителя в Україні. Містить 5 тем: Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя. Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.). Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.). Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок XXI ст.). Міжнародні дослідження пов'язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя.

Підсумковий контроль засвоєння знань здійснюється у формі заліку. Передбачено поточний контроль у формі усного опитування, перевірки індивідуальних навчально-дослідних завдань, рефератів, якості виконання завдань самостійної роботи студентів.

Орієнтовний тематичний план спецкурсу «ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС ВЧИТЕЛЯ»

(для студентів вищих педагогічних навчальних закладів)

| № п/п | Зміст | Усього | Лекції | Семінарськ і заняття | Самостійна робота |
|---|---|--------|--------|-------------------------|----------------------|
| МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ | | | | | |
| 1 | Професійний статус - загальна характеристика. | 4 | 2 | | 2 |
| 2 | Типологія статусів, особливості професійного статусу вчителя | 4 | 2 | | 2 |
| 3 | Складові професійного статусу вчителя. Їх характеристика | 4 | 2 | | 2 |
| 4 | Фактори впливу на формування професійного статусу вчителя | 6 | | 4 | 2 |
| МОДУЛЬ 2. ДОСВІД ТА ЗДОБУТКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ | | | | | |
| 5 | Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя | 4 | | 2 | 2 |
| 6 | Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.). | 8 | 2 | 2 | 4 |
| 7 | Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) | 8 | 2 | 2 | 4 |
| 8 | Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок ХХІ ст.) | 8 | 2 | 2 | 4 |
| 9 | Міжнародні дослідження пов'язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя | 8 | 2 | 2 | 4 |
| | Усього | 54 | 14 | 14 | 26 |

4. Зміст спецкурсу

МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ

Тема 1. Професійний статус - загальна характеристика

Поняття «статус» як міждисциплінарна категорія використовується в багатьох науках: філософії, соціології, психології й інших – здебільшого для визначення місця, становища чи позиції людини або групи людей в соціумі (таке визначення частіше використовують у соціологічних науках); для позначення законодавчо закріпленого правового становища (частіше властиве для юридичних наук).

У педагогічному аспекті суть поняття «статус» знайшло висвітлення в дослідженнях таких учених, як В. Жеронов, Н. Зелепукіна, В. Лебедева, С. Молчанов, О. Шепелева.

Дослідження Н. Зелепукіної присвячено виявленню педагогічних умов формування освітнього статусу школяра. С. Молчанов розглядає зміст та структуру професійного статусу вчителя в аспекті атестації педагогічних і керівних працівників освітніх установ. В. Жернов визначає професійний статус викладача як основу його професійно-педагогічної спрямованості. О. Шепелева провела дослідження, присвячене вивченню проблеми формування професійного статусу майбутнього вчителя. В. Лебедева досліджувала процес формування професійного статусу, розробивши й упровадивши в практичну діяльність технологію формування професійного статусу вчителя.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що в педагогічному аспекті суть поняття «статус» залишається остаточно невизначеним.

Під поняттям професійний статус вчителя розуміється - положення, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти), що визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик – професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, – які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо.

Тема 2. Типологія статусів, особливості професійного статусу вчителя

Термін «професійний статус вчителя» є невизначеним на сьогодні, хоча і використовується в літературних джерелах, нормативній базі та Інтернет джерелах. Для з'ясування суті цього поняття необхідно проаналізувати його складові такі як «Статус», «соціальний статус», «особистісний статусу», «Глобальний статусу» з позиції різних наук таких як: філософія, психологія, педагогіка.

Найбільш узагальнювальним поняттям серед усіх видів статусів є соціальний статус. Соціальний статус вивчали такі дослідники-соціологи, як: М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Н. Хрідіна, А. Філіпов, А. Черниш, Н. Ільдарханова та інші. Категорію «соціальний статус» у соціологічному аспекті вперше ввів у науковий обіг наприкінці ХІХ століття історик і юрист Г. Мейн. Сьогодні цей термін є одним із основних у соціології, тому його широко використовують як у соціології, так і в соціальній психології, соціальній філософії.

Термін «соціальний» (від лат. Socialies – товариський, суспільний) пов'язаний із життям і взаєминами людей у суспільстві. Тож воно має декілька значень: у широкому сенсі означає «суспільство загалом» і вживається для співставлення суспільства з природою (у такому розумінні поняття «соціальне» є синонімом поняття «суспільне»); у вузькому сенсі означає «наявність зв'язків між людьми».

Під особистим статусом розуміють: становище індивіда в малій групі (залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени цієї групи відповідно до його особистих якостей); становище, яке людина займає в малій або первинній групі залежно від того, як її оцінюють за індивідуальними якостями. Правовий статус особистості трактують як законодавчо встановлені державою та взяті в єдності її права, свободи. Освітній статус визначають таким чином: позиція, займана особистістю на основі самооцінки своїх інтелектуальних здібностей, можливостей, з одного боку, залежно від потреби та мотивів пізнавальної діяльності, а з іншого – залежно від оцінки та прийняття цієї особистості оточуючими людьми. Власне соціальний статус педагога в освітній системі представлено як соціальна оцінка професійно-педагогічної кваліфікації в професійній сфері.

Професійний статус майбутнього вчителя визначають як сукупність прав і обов'язків, що обумовлюють його положення, місце й роль у педагогічному вищому навчальному закладі, забезпечені ціннісними орієнтаціями та установками особистості, системою знань і вмінь, особистісних якостей, самооцінкою й оцінкою іншими її діяльності, зумовлюють адекватні дії й поведінку, виявляючись в авторитеті майбутнього вчителя.

Визначаючи місце професійного статусу серед усіх різновидів статусів, доцільно, виділити два підходи. Перший пов'язаний з тим, що професійний статус є складником таких видів статусів, як соціальний (учитель є членом соціальної групи – колектив учителів, колектив учнів); досягнутий (професію вчителя обирають не всі, а лише ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому погоджується навчатися довгі роки задля досягнення своєї мрії стати вчителем); основний (саме професія вчителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя); формальний (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи, привілеї тощо зазначені в нормативних документах, відповідно до яких здійснюють управління навчально-виховним процесом загалом у країні та діяльністю вчителя зокрема). Згідно з другим підходом, професія людини сама може виступати критерієм для виділення окремого виду статусу, яким і є професійний статус учителя.

Тема 3. Складові професійного статусу вчителя. Їх характеристика.

Професійний статус учителя – інтегроване системне утворення, який має складну структуру, до компонентів якої відносимо: професіоналізм, престиж, авторитет, імідж, репутація.

Одним із його головних складників професійного статусу вчителя є професіоналізм.

Термін «професіонал» було введено Дж. Міллерсоном у 1964 році. Він виділив групу професіоналів як соціальний пласт, якому притаманні такі характеристики: зайнятість на основі застосування навичок, що базуються на теоретичному знанні; спеціалізована освіта й навчання цих

навичок; особлива компетентність, гарантована складеними іспитами; наявність певного кодексу поведінки, що забезпечує професійну ідентичність; виконання певних службових обов'язків на благо суспільства; приналежність до професійної асоціації.

Престиж (від франц. *prestige*, початкове значення – чарівність; від лат. *Praestigium* – ілюзія, обман почуттів) означає авторитет; повагу, якою в громадській думці користується та чи інша професія, посада, рід занять; довіру, вплив, міру визнання суспільством заслуг індивіда; результат співвіднесення соціально значущих характеристик суб'єкта зі шкалою цінностей, що склалася в цій спільності.

Термін «імідж» майже не зустрічаємо в словниках до початку 90-их років минулого століття. До того цей термін використовували в комерції, рекламуючи продукцію фірми тощо, під цим терміном розуміли помилково створений образ.

Імідж (від англ. *Image* – образ) – це сукупність уявлення суспільства про те, яким повинен бути індивід у відповідності зі своїм статусом.

Поняття «престиж», «авторитет», «імідж», тісно взаємопов'язані і фокусуються в понятті «репутація вчителя».

Репутація – це спільна думка про якості, достоїнства, недоліки особистості, яка складається з асоціацій, образів у різних осіб. Вона цілком визначається минулим, а не теперішній чи майбутнім.

Репутація та імідж включають один одне, є невід'ємними складовими один одного. Водночас імідж і репутація мають різний вплив на формування професійного статусу: імідж спрямований лише на представлення себе, управління враженням через власний облік який можна формувати; тоді як репутація спрямована більше на оточуючих: учнів, колег, батьків, та пов'язана з результатами діяльності, досягненнями в минулому тобто її слід заслужити.

Тема 4. Фактор впливу на формування професійного статусу вчителя

Професійний статус вчителя формується разом із професійним становленням і розвитком особистості, що відбувається під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. При цьому професійний статус

учителя, починає формуватися ще в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Уточнюючи особливості зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості, М. Дуранов, В. Жернов, О. Лешер, Н. Зелепукіна виділяють соціальні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, психологічні й біофізичні фактори.

До соціальних факторів відносять суспільний і державний лад, громадські організації, сім'ю, вимоги суспільства до особистості. Серед соціально-педагогічних факторів виокремлюють такі: типи навчальних закладів, педагогічні організації, об'єднання молоді навчального характеру, вимоги до учнів. Педагогічні фактори вміщують систему виховання й навчання, цілі педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, вихованням. Психолого-педагогічні фактори передбачають взаємодію учнів з учителями, спілкування, процес виховання й самовиховання, пізнавальну та трудову діяльність. Під психологічними факторами мають на увазі самовиховання, самонавчання, самопізнання, установки, потреби, світогляд, спрямованість особистості. Біофізичні фактори включають спадковість, схильності, здібності учнів.

На основі зазначених факторів О. Шепелєва виділяє зовнішні та внутрішні фактори формування професійного статусу майбутнього вчителя, які, як зазначає авторка, тісно між собою пов'язані, доповнюють один одного. При цьому зовнішні фактори сприяють формуванню внутрішніх, а внутрішні фактори посилюють вплив зовнішніх. Під зовнішніми факторами дослідниця розуміє суспільний і державний лад, систему вимог до формування майбутнього вчителя; тип професійного навчального закладу, традиції та рівень вимог, які він пред'являє до формування професіоналізму вчителя; систему взаємин майбутнього вчителя з викладачами в період його підготовки у виші, з учителями й учнями шкіл, де майбутній учитель буде проходити практику; специфіку виховання й освіти майбутнього вчителя в родині, школі до його вступу до вишу.

До внутрішніх факторів дослідниця відносить: професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя, його потреби, мотиви,

установки, світогляд, специфіку його самовиховання й самопізнання, цілеспрямованість в оволодінні професією.

Вивчаючи професійну соціалізацію молодих учителів, О. Самойлова виділила три групи соціальних факторів, які впливають на професійну соціалізацію молодих фахівців: макрофактори, мезофактори, мікрофактори. До макрофакторів освітнього середовища дослідниця віднесла суспільний престиж педагогічної професії та соціальну політику держави по відношенню до системи освіти; до мезофакторів професійного середовища – стан інституту професійної освіти; до мікрофакторів професійного середовища – ставлення до професії та взаємини у педагогічному колективі.

На формування образу вчителя в суспільстві, а отже, і на його статус, значною мірою впливають ЗМІ, кінематограф, художня література. Залежно від того, яким чином відбивається образ вчителя у ЗМІ та мистецьких творах (висвітлення таких типів учителя, як «учитель-професіонал», «учитель-інтелігент», «учитель-друг», «учитель-мислитель» або акцентування негативних явищ у професійній діяльності вчителя), престижність педагогічної професії може зростати або знижуватись.

Модуль 2. ДОСВІД ТА ЗДОБУТКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Тема 5. Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя

В античному світі (VII-IV ст. до н.е.) педагогічна думка розвивалась у межах філософії, формувалися різні отрасли знань, розвивалась література, організувалась виховна система. Саме в античності виникли такі поняття, як «педагог», «гімназія», «школа», «ліцей».

Витоками педагогічних ідей у давньогрецької науці вважають праці Сократа, Демокріта, Аристотеля. В Афінах в V-IV ст. до н.е. існувало три гімназії - Академія, Лікей, Кіносарг, в яких найкращі оратори методом бесід навчали учнів. Наприклад, у Лікеї викладав Аристотель, у гімнасії Кіносарг – Антисфен. Той факт, що ми й досі у XXI столітті знаємо та вивчаємо роботи цих учителів, вказує на повагу народу до цих працівників.

На території Українських земель першою педагогікою, яка зародилась, була народна педагогіка, вона відображалась у прислів'ях, приказках, піснях, билинах, переказах тощо. Метою було навчити побутовим, трудовим навичкам життя; серед методів навчання використовували спостереження та показ, повторення, сюжетно-рольові ігри. Принципами виховання були природовідповідність, народність, гуманне ставлення до дитини, емоційність. Засобами виховання виступали: рідна мова, усна народна творчість, народні іграшки, забави, обряди, традиції, матеріальна культура, праця. Український народно-педагогічний ідеал людини – це трудівник, патріот, гуманіст. Оскільки вчителями ставали найкращі, то саме названі риси повинні переважати у осіб, які виконували функції вчителя. Це перші вимоги до вчителя, які висувало суспільство.

Загальним для давніх епох є те, що освіта зароджувалась в межах релігії, першими вихователями були батьки, приватні особи чи приватні школи. На перший план у вихованні висували такі якості, як мораль, доброта, справедливість, повага до вчителя. Учитель був поважною людиною в суспільстві. Стати вчителем могли люди які для того часу були найкращими за моральними якостями, рівнем освіченості. У народі вважалося, що освіта надавала змогу мати достойне життя та владу, тому вона була доступна найкращим, заможним, тобто вищим верствам населення.

Формування професійного статусу вчителя у період раннього Середньовіччя відбувалося під впливом таких чинників як: соціального, політичного, та релігійного. В період княжої доби в Україні вже існувала система освіти: палацові школи, монастирські школи, парафіяльні школи, школи грамоти, ремісницькі школи.

Тема 6. Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.).

Даний час характеризується, за дослідженнями соціологів, становленням і збільшенням середнього класу, який з цього часу починає розшаруватись на два підкласи середній бідний підклас та безпосередньо середній. Саме до середнього класу відносять професійну

групу вчителів і з часом який починає переходити в підклас середні бідній, що і стає першою передумовою значного зниження статусу вчителя. Зростає кількість вчителів зросла з 8763 кваліфікованих вчителів 5-7 класів до жовтневої революції, до 40 тис в 1930 / 31 навч. Ці часи характеризуються визнанням радянської науки та освіти як однієї з найкращих в світі. Так англійські газети писали, що досягнення руських вражають, з часів жовтневої революції 1917 року вони не лише догнали, а й превзошли технічні досягнення всіх інших країн.

В освітній галузі панує перехід від соціалізму до комунізму. Головним завданням освіти та вчителів стає побудова комуністичного суспільства, підйом економіки та культури суспільства однією із вагомих місць в вирішенні поставлених завдань надається постаті вчителя. З переходом на реалізацію загального обов'язкового навчання в країні не вистає педагогічних закладів, вчителів, тому планується розширення мережі педагогічних закладів з підготовки вчителів, збільшення на 45 % прийом в педагогічні училища абітурієнтів (з 1951–1955 рік по відношенню до 1946-1950 рр.). Особливо гострим та не вирішеним питанням стає підготовка вчителів для початкової та сьомі річної школи. Щорічно випуск вчителів педагогічними училищами в 6-7 разів збільшено ніж на початку реалізації всеобуча. В підготовки вчителів на перше місце ставиться виховна робота, створення колективу, а не передача знань та проведення занять за розкладом, розкриття знань н вжитті, розвиток мислення учнів. Програми педагогічних училищ перевантажені учбовим матеріалом, що призведе до підготовки вчителів з великою кількістю знань а нерозвинутим творчим аспектом, недостатньо уваги приділяється організації позакласної. Позашкільної праці з учнями, участі в піонерській організації. Незадовільно розвинутою є наукова робота в педагогічному напрямі, особливо мало наукових досліджень виконується практичними працівниками педагогічних училищ. Гостро не вистачає вчителів 5-7 класів, їх посади займали вчителі початкової школи, що негативно впливало на професійний статус вчителя. Від вчителів вимагалось здійснення переходу до загального політехнічного навчання. Змінювались програми, лабораторні та практичні роботи з метою включення та розширення знань учнів з політехнічних дисциплін. Розширюються

роботи виробничого характеру учнів та вчителів, організуються екскурсії на заводи, створюються робочі кімнати та мастерські, що вимагає нових знань та методів роботи вчителів.

Тема 7. Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.)

Зазначений період характеризується спрямуванням своєї діяльності партії та уряду на реформування змісту, середньої освіти: розроблені і впроваджені нові науково обґрунтованих програм та підручників, встановлено початок систематичного викладання основ наук з 4-го року навчання, навчальні плани шкіл змінені в напрямку більш раціонального співвідношення гуманітарного та природничо-математичних циклів дисциплін. Починаючи з 7-х класів, проводяться факультативні заняття за вибором. В школах введено вивчення автосправи, сільськогосподарських машин, школи оснащуються сучасним обладнанням, приладами, технічними засобами навчання, навчально-наочними посібниками. У навчальному процесі більше уваги приділяється використанню лабораторно-практичних занять, політехнічних практикумів, дослідництва, літнім практичним роботам. Створюються міжшкільні багатопрофільні навчально-виробничі комбінати.

Виховання в школі спрямовано на формування марксистсько-ленінського світогляду, високої комуністичної моральності, радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму. Особлива уваги приділяється ідейно-виховній спрямованість уроків і бесід класних керівників, активізовано діяльність комсомольських та піонерських організацій шкіл та учнівського самоврядування.

Важливими подіями які вплинули на розвиток професійного статусу вчителя стало проведена спеціальна міжурядова конференція з питання про статус вчителів 05.10.1966 р. була. На якій Міжнародне законодавство було розроблено та прийнята рекомендація ЮНЕСКО "Положення про вчителів". Також в цьому році були прийнято ряд постанов ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР серед яких постанова "Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи". У цьому документі підкреслюється велика, головуюча роль вчителя в культурній революції яка відбувалась в ті часи. Рівень освіти

та виховання не задовольняє потреби суспільства, оскільки існують такі проблеми: невідповідальність учбових планів та програм науковим знанням, перевантаження школярів, виховання школярів також потребує додаткової уваги учителів, невирішеним питанням є підготовка вчителів та підвищення їх кваліфікації, недостатність наукових педагогічних досліджень, не вистачає навчально-матеріальної бази, відсутні високоякісні шкільні підручники, посібники, методичні рекомендації, для вчителів. Отже, Центральний комітет КПСС та Рада Міністрів СРСР в своїх зауваженнях говорять про необхідність підняття та розвитку професійного статусу вчителів.

Тема 8. Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок ХХІ ст.).

Важливою подією для розвитку України визначається ухвалою Верховної Ради Української РСР Декларації про державний суверенітет України (16 липня 1990 року).

Змінюється й світове відношення до освіти взагалі. Так, на засіданні Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття (ЮНЕСКО, 1998 р.) зафіксовано, що більшість країн світу розглядають освіту як одне з основних умов розвитку цивілізації, орієнтованих на нові гуманістичні ідеали - на розвиток людської особистості, її самовизначення і самореалізацію як «необхідна умова для того, щоб дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості». Особливо змінився статус вищої освіти. Цінність вищої освіти в ХХІ столітті стала настільки високою, що саме з ним пов'язують економічну і соціокультурну стабільність у розвитку суспільства. Так, у Всесвітній декларації ООН про вищу освіту для ХХІ століття (Париж, 1998 р.) зазначається, що у ХХІ столітті спостерігається безпрецедентний попит на вищу освіту та його вирішального значення для соціально-культурного та економічного розвитку та створення такого майбутнього, в якому молодші покоління повинні будуть оволодівати новими навичками, знаннями та ідеями». Ситуація в сфері освіти на рубежі ХХ-ХХІ ст. стала якісно іншою. Так, якщо ІХХ ст. однією з основних проблем було загальна початкова і середня освіта, то зараз встає проблема загальної вищої освіти.

Педагогіка XXI століття від педагогів творчості як деякої технологічної діяльності. Активний розвиток технічного прогресу, використання Інтернет мережі, нових технологій у навчанні вимагають від вчителя нових знань та вмінь.

Цей етап характеризується введенням нових вимог до освіти до вчителів. Створюється нова модель ідеального вчителя яка з культури зовнішнього вигляду (одягу, взуття, прикрас, зачіски, макіяжу), техніці саморегуляції, техніці рухів, елементів акторської техніки, культури педагогічного спілкування, техніці вирішення педагогічні конфліктів. Вводиться поняття “репутація” в педагогіку, яке уперше в науці з’явилося у 1996 р. завдяки Ч. Фомбрану.

Тема 9. Міжнародні дослідження пов’язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя.

На початку XXI століття виникають загальносвітові дослідження присвячені визначенню якості освіти які є показником результативності діяльності вчителів: TIMSS, PIRLS, PIZA.

Слід зазначити світову тенденцію до зниження престижу професії вчителя на початку XXI століття. Така тенденція може негативно вплинути на загальносвітовий рівень освіти. Саме тому була створена організація для поліпшення якості освіти, що проводить дослідження з різних питань освіти – Varkey GEMS Varkey GEMS Foundation. Виконавчим директором якої став Викас Пота які займаються вивченням глобального статусу вчителів складником якого є професійний статус. У дослідженні з виміру глобального статусу учителя, яке проводив Varkey GEMS Varkey GEMS Foundation у 2013 році у різних країнах. Ним було зібрано півмільйона точок зору від респондентів у 21 країні, які висказали свої точки зору з таких аспектів: наскільки вчителів поважають по відношенню до інших професій; соціальне становище вчителів; чи будуть батьки заохочувати своїх дітей бути вчителями; чи поважають діти своїх учителів; яким чином, з точки зору людей, повинен бути оплачений труд вчителя; на скільки суспільство довіряє існуючій системі освіти; наскільки суспільство впевнено у якійсї діяльності вчителів.

Порівнюючи отриманні данні глобального статусу вчителів, та його складника - професійного статусу, з рівнем якості освіти в країні, можна визначити пріоритетні напрями розвитку освіти у світі.

5. Теми семінарських занять

| № п/п | Назва теми | Кількість годин |
|----------|---|--------------------|
| 1 | Фактори впливу на формування професійного статусу вчителя | 4 |
| 2 | Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя | 2 |
| 3 | Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.). | 2 |
| 4 | Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) | 2 |
| 5 | Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок XXI ст.). | 2 |
| 6 | Міжнародні дослідження пов'язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя. | 2 |
| 7 | РАЗОМ | 14 |

6. Самостійна робота

| № п/п | Назва теми | Кількість годин |
|----------|---|--------------------|
| 1 | Професійний статус - загальна характеристика. | 2 |
| 2 | Типологія статусів, особливості професійного статусу вчителя | 2 |
| 3 | Складові професійного статусу вчителя. Їх характеристика. | 2 |
| 4 | Фактори впливу на формування професійного статусу вчителя | 2 |
| 5 | Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя | 2 |
| 6 | Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.). | 4 |
| 7 | Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.) | 4 |
| 8 | Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок XXI ст.). | 4 |
| 9 | Міжнародні дослідження пов'язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя | 4 |
| 10 | РАЗОМ | 26 |

7. Індивідуальні завдання

Модуль 1. Теоретичні засади проблеми дитинства

Тема 1. Професійний статус - загальна характеристика.

- Проаналізувати підходи різних наук (філософії, психології, соціології, педагогіки, філології, юриспруденції тощо) до визначення понять «статус», «соціальний статус».

- Розкрити суть та значення різних факторів (зовнішніх і внутрішніх), що впливають на формування професійного статусу вчителя.

Тема 2. Типологія статусів, особливості професійного статусу вчителя

- Проаналізувати різні види статусів.

- Визначити особливості які притаманні «професійному статусу вчителя»

Тема 3. Складові професійного статусу вчителя. Їх характеристика

- Схарактеризувати особливості становлення й розвитку поглядів на проблему розвитку професійного статусу вчителя у вітчизняній науковій думці.

- Порівняти ставлення до професії вчителя в Україні та інших країнах світу.

Тема 4. Фактори впливу на формування професійного статусу вчителя

- Визначити фактори які впливали на розвиток професійного статусу вчителя в різні історичні періоди.

- Проаналізувати вплив сучасних тенденцій розвитку суспільства (інформатизація, технізація, лібералізація моралі тощо) на розвиток професійного статусу вчителя.

Модуль 2. ДОСВІД ТА ЗДОБУТКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Тема 5. Генезис проблеми формування професійного статусу вчителя.

- Охарактеризувати діяльність держави зі створення умов позитивного розвитку професійного статусу вчителя.

- Визначити вплив організацій системи підвищення кваліфікації вчителів на розвиток їх професійного статусу.

Тема 6. Нарощування наукового й навчально-методичного потенціалу розвитку професійного статусу вчителя (1950 р. – перша половина 60-х рр.).

- Визначити фактори, що сприяли розвитку професійного статусу вчителя в період з 1950 р. – перша половина 60-х рр..

- Розкрити причини, які сприяли розвитку професійного статусу вчителя у 1950 р. – першої половині 60-х рр.

Тема 7. Стале підвищення професійного статусу вчителя (друга половина 60-х рр. – 1991 р.)

- Визначити переваги та недоліки розвитку професійного статусу вчителя в період другої половини 60-х рр. – 1991 р.

- Розкрити особливості розвитку професійного статусу вчителя в період другої половини 60-х рр. – 1991 р.

- Розкрити фактори, що зумовили підвищення професійного статусу вчителя в період другої половини 60-х рр. – 1991 р.

Тема 8. Суперечливий розвиток професійного статусу вчителя у незалежній Україні (1992 р. – початок XXI ст.).

- Розкрити чинники, що сприяли розвитку професійного статусу вчителя у незалежній Україні.

- Ознайомитися з різними нормативними актами що сприяли розвитку професійного статусу вчителя.

- Розкрити шляхи модернізації систем освіти й системи підвищення кваліфікації вчителів які сприяли розвитку професійного статусу вчителя у незалежній Україні

Тема 9. Міжнародні дослідження пов'язані з вивченням проблеми професійного статусу вчителя.

- Проаналізувати результати проведених міжнародних досліджень з метою визначення професійного статусу вчителів в різних країнах світу.

- Виявити можливості використання досвіду формування професійного статусу вчителя протягом XX – початку XXI століття у сучасну освітню практику.

ІНДЗ (теми для реферування)

1. Філософське осмислення феномену «професійний статус».
2. Психологічні дослідження професійного статусу в межах соціального статусу.
3. Проблеми статусу в соціології.
4. Вплив сучасного суспільства на відношення до професії вчителя
5. Становлення професійного статусу на ранніх етапах розвитку людського суспільства.

6. Розвиток професійного статусу вчителя в давні часи (Стародавній Рим, Стародавня Греція).

7. Розвиток професійного статусу вчителя у найдавніших країнах Сходу.

8. Професійний статус вчителя в епоху Середньовіччя.

9. Розвиток професійного статусу вчителя в епоху Відродження.

10. Значення ідей А. Макаренка для формування професійного статусу вчителя.

11. Розвиток професійного статусу вчителя (кінець XIX ст. – початок XX ст.).

12. Зовнішні та внутрішні фактори впливу на розвиток професійного статусу вчителя.

13. Розвиток різних напрямів (фізіологічних, психолого-педагогічних, етнографічних) дослідження статусу вчителя.

14. Психолого-педагогічні дослідження розвитку професійного статусу вчителя на початку XX століття.

8. Методи навчання

Словесні та наочні методи навчання, метод проблемного викладу, евристичний, дослідницький, «мозкова атака», аналіз і розв’язання конкретних педагогічних ситуацій.

9. Методи контролю

Поточний контроль проводиться у формі усного опитування, перевірки індивідуальних завдань до тем, ІНДЗ (рефератів), якості виконання завдань самостійної роботи. Підсумковий контроль проводиться у формі заліку.

Контроль якості виконання додаткових самостійних завдань здійснюється в межах індивідуальної роботи викладача зі студентами, передбачених програмою.

10. Розподіл балів, які отримують студенти

| Поточне тестування та самостійна робота | | | | | | | | | ІНДЗ | Залік | Сума |
|---|----|----|----|----------|----|----|----|----|------|-------|------|
| Модуль 1 | | | | Модуль 2 | | | | | | | |
| T1 | T2 | T3 | T4 | T5 | T6 | T7 | T8 | T9 | | | |
| 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 15 | 40 | 100 |

T1, T2, ... T9 – теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

| Сума балів за всі види навчальної діяльності | Оцінка ECTS | Оцінка за національною шкалою | |
|--|-------------|--|---|
| | | для екзамену, курсового проекту (роботи), практики | для заліку |
| 90-100 | A | відмінно | зараховано |
| 82-89 | B | добре | |
| 74-81 | C | | |
| 64-73 | D | задовільно | |
| 60-63 | E | | |
| 35-59 | FX | незадовільно з можливістю повторного складання | не зараховано з можливістю повторного складання |
| 0-34 | F | незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни | не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни |

11. Методичне забезпечення

1. Андреев С. А. Оцінювання професійного компетенції викладача вищої школи [Електронний ресурс] // Наукові записки кафедри педагогіки – 2008. – № 20. – Режим доступа до журналу : http://www.nbuuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm

2. Андриади И. П. Сущность содержание авторитета учителя [Электронный ресурс] / И. П. Андриади; (кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва) // Федеральное государственное учреждение. Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций" State Institute of Information Technologies and Telecommunications. – Режим доступа к ресурсу : <http://lu000.klemschooll.edusite.ru/p5aa1.html>

3. Джуринский А. История зарубежной педагогики: [учебное пособие для вузов] / А. Джуринский. – М.: Издательская группа «ФОРУМ»-«ИНФРА-М», 1998. – 272 с.

4. Історія педагогіки / [С. Білецька, В. Білик, Н. Борисенко та ін.]; за ред. Г. Троцько. – Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. – 545 с.

5. Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста [Электронный ресурс] / Мир образования – образование в мире. – 2008. – 4 // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. – Режим доступа к ресурсу: http://psyjournals.ru/mpsi_worldeducation/2008/n4/27932.shtml

6. Комышай А. И. Профессиональная компетентность и повышение квалификации педагогов высшей школы: взаимосвязь и обусловленность / А. И. Комышай // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 33 (86). – 652 с.

7. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

8. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти ООН; Конвенція, Міжнародний документ, Рекомендації [...] від 14.12.1960 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_174

9. Левківський М. Історія педагогіки: [підручник] / М. Левківський. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

10. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання: [навчальний посібник] / В. Лозова, Г. Троцько. – Харків: ХДПУ, 1997. – 338 с.

11. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / [Н. Копиленко, О. Сухомлинська, Т. Самоплавська, С. Філоненко та ін.]; за ред. О. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.

12. Пискунов А. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учебное пособие для студентов педагогических институтов] / А. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

12. Рекомендована література

Базова

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

2. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль: Ярославский госуниверситет. – 1986. – 80 с.

3. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

4. Блюм М. А. Этика деловых отношений / М. А. Блюм, Б. И. Герасимов, Н. В. Молоткова. – М.: Форум, 2009. – 224 с.

5. Булгакова О. Фабрика жестов / О. Булгакова. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 342 с.

6. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования / А. П. Булкин. – Дубна: Феникс, 2001. – 207 с.

7. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ ст.») // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С. 2, 4.

8. Закон України від 23 травня 1991 р. №1060-ХІІ «Про освіту» // Закони України. – 1996. – Т. 1. – С. 414-433.

9. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти: // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 2-15.

10. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.

11. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / [В. Гриньова, С. Золотухіна, О. Іонова та ін.]; за заг. ред. В. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

12. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.

Допоміжна

1. Азаров Ю. П. Овладение педагогической техникой – путь к мастерству / Ю. П. Азаров // Советская педагогика. – 1961. – № 1. – XXV. – С. 43-53.

2. Акулов И. В. О некоторых путях улучшения подготовки учителей в педагогических институтах / И. В. Акулов // Советская педагогика. – 1960. – № 2. – XXIV. – С. 95-100.

3. Алексюк А. М. Взаємодія форм організації і методів навчання / А. М. Алексюк, В. К. Дяченко // Радянська школа. – 1983. – № 7. – С. 8-14.

4. Арсеньев А. М. Подготовка учителей общеобразовательной школы в пятом пятилетнем плане развития СССР / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1953. – № 1. – С. 3-13.

5. Баранов С. Серьезные пробелы в подготовке учителей / С. Баранов // Весник высшей школы. – 1950. – № 7. – С. 37-39.

6. Васильева М. П. Основи педагогічної деонтології / М. П. Васильева. – Харків: ППВ, Нове слово, 2003. – 199 с.

7. Васильева С. О. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу / С. О. Васильева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2014. – Вип. 35. (88). – С. 399-409.

8. Васильева С. А. Сущность понятие “профессиональный статус учителя”/ С. А. Васильева, Е. В. Попова // Инновационная деятельности в образовании: материалы VII междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль-Москва, 23 апр. 2013 г.). – 2013. – Ч. 1. – С. 288–297.

9. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–11.

10. Журавльов Д. Имидж учителя – необходимость или дань моде? / Д. Журавльов // Народное образование XXI век. – 2003. – № 7 (№1330). – С. 213-218.

11. Зайченко І. В. Історія педагогіки: у 2 кн. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. В. Зайченко. – К.: Слово, 2010. – 624 с.

12. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 14.

13. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

14. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) [учеб. пособие] / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.

15. О профессиональной этике педагога [Электронный ресурс] / [Из записных книжек Шмаков С. А.] // Сибирский учитель. – 2000. – № 11 (спецвыпуск). – Декабрь. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.sibuch.ru/taxonomy/term/606>

16. Осадчая И. Проблема авторитета учителя в отечественной педагогике (80-е гг. XX ст.) [Электронный ресурс] / И. Осадчая. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1792-problema-avtoritetu-vchitelja-u-vitchiznjanij-pedagogitsi-80-ti-rr-hh-st.html>

13. Інформаційні ресурси

1. <http://www.mon.gov.ua/> – головна сторінка офіційного веб-ресурсу Міністерства освіти і науки України.

2. http://lib.nau.edu.ua/dovidka/edu/g1_10_08.htm – перелік нормативних документів з питань реформування освіти України.

3. <http://naps.gov.ua/> – офіційний сайт Національної академії педагогічних наук України.

4. <http://rada.gov.ua/> – офіційний портал Верховної Ради України.

5. <http://www.kmu.gov.ua/control/> – офіційний сайт Кабінету Міністрів України.

6. <http://kharkivoda.gov.ua/ru/> – офіційний сайт Харківської обласної державної адміністрації.

7. <http://www.city.kharkov.ua/> – офіційний сайт Харківської міської ради.

8. <http://www.nbuv.gov.ua/> – офіційний веб-ресурс Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

9. <http://korolenko.kharkov.com> – офіційний веб-ресурс Харківської державної наукової бібліотеки імені В. Г. Короленка.

10. <http://pedpresa.com/> – освітній портал педагогічної преси.

11. <http://www.osvita.org.ua/> – освітні новини України та закордону.

12. <http://www.oai.org.ua/index.php/browse/index/6> – система пошуку у відкритих архівах України.

13. <http://www.library.edu-ua.net/ua/> – державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського НАПН України.

14. <http://www.iod.gov.ua/news.php> – Інститут обдарованої дитини.

15. <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797> -
Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років

14. Запитання до заліку

1. Дайте визначення поняттю «професійний статус вчителя».
2. Назвіть основні характерні ознаки професійного статусу вчителя.
3. Розкрийте різні підходи до визначення сутності дефініції «професійний статус вчителя».
4. Схарактеризуйте основні види статусів.
5. Розкрийте різні підходи до класифікації факторів які впливають на розвиток професійного статусу вчителя
6. Висвітліть основні фактори впливу на розвиток професійного статусу вчителя.
7. Розкрийте динаміку розвитку професійного статусу вчителя у ХХ ст.
8. Висвітліть внесок професорів Харківського імператорського університету у розвиток професійного статусу вчителя.
9. Дайте характеристику поняттям авторитет, репутація.
10. Схарактеризуйте поняття «професіоналізм»
11. Назвіть критерії оцінювання професійного статусу вчителя
12. Висвітліть вимоги до особистості вчителя в різні історичні періоди
13. Які надбання з досвіду розвитку професійного статусу вчителя у ХХ столітті доцільно використовувати в сучасних умовах?
14. Які нормативні документи в Україні визначають розвиток системи освіти?
15. Назвіть та охарактеризуйте нормативні документи, що позитивно вплинули на розвиток професійного статусу вчителя в Україні.
16. Визначте основні фактори, що впливають на розвиток професійного статусу вчителя. У чому полягає їхній взаємозв'язок?
17. У чому полягає взаємозв'язок між культурою та розвитком професійного статусу вчителя?

18. Розкрийте спільні та відмінні риси у розвитку професійного статусу вчителів у давньогрецькому та давньоримському суспільствах.

19. Яким чином, на Вашу думку, можна підвищити повагу суспільства до професії вчителя?

20. Охарактеризуйте суперечки у ставленні суспільства до професії вчителя і функції вчителя у сучасному світі.

21. Розкрийте розвиток професійного статусу вчителя в епоху Середньовіччя.

22. У чому полягає значення педагогічних ідей А. Макаренка для розвитку професійного статусу вчителя?

23. Висвітліть особливості підготовки викладача до педагогічної діяльності в історичному аспекті?

24. Охарактеризуйте вплив інформаційних технологій, технізації та медіа-середовища на розвиток професійного статусу вчителя?

25. Назвіть та розкрийте напрями розвитку професійного статусу вчителя України в середині XX – початку XXI століття.

26. Розкрийте статус професії вчителя у сучасних умовах.

27. Які ви знаєте міжнародні документи що сприяли розвитку професійного статусу вчителя?

28. Які зміни необхідно внести в систему освіти України з метою покращення професійного статусу вчителя?

**Критерії та показники професійного статусу вчителя
відповідно до складових його професіоналізму**

| <i>№</i> | <i>Критерій</i> | <i>Показник</i> | <i>Зміст показника</i> |
|----------|---|-------------------------------------|---|
| 1. | Психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності | 1) Професійна спрямованість: | професійні потреби (бажання займатися педагогічною діяльністю; бажання підвищувати кваліфікацію), широкі соціальні мотиви, професійний інтерес, професійні цінності; установки, ідеали; прагнення до професійного самовдосконалення тощо. |
| | | 2) Професійно-інноваційне мислення: | орієнтованість на пошук інновацій; логічне мислення; бажання позитивних змін; уміння виділяти проблему та творчо її розв'язувати |
| | | 1) Професійні знання: | 1) <i>дидактична компетентність</i> : глибоке знання предмету за фахом розуміння концептуальних основ предмету, його місця в системі інших галузей знань; знання й уміння щодо реалізації навчальної програми з предмету; методичні компетенції; психолого-педагогічні знання; володіння комп'ютерними технологіями; готовність ділитися власним досвідом і переймати досвід колег; |
| | | 2) Педагогічна техніка: | 2) <i>компетентність щодо здійснення виховної діяльності</i> : <i>Знання: з педагогіки, основ педагогічної майстерності</i> (про суть, специфіку та способи виховної роботи; про особливості педагогічного менеджменту та моніторингу процесу виховання, про критерії вихованості особистості); <i>знання з психології</i> (про вікові й психологічні особливості школярів (їхні мотиви й потреби, інтереси й нахили, воля, розумові процеси); <i>з педагогічної конфліктології</i> (про причини виникнення та способи |
| | | 3) Професійні якості | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>подолання конфліктів); <i>соціокультурні</i> (про специфіку організації соціокультурної діяльності); <i>нормативно-правових документів</i> (про соціально-правовий захист особистості та права дитини: «Декларація принципів терпимості», «Декларація прав людини», «Конвенція про права дитини»).</p> <p><i>Уміння:</i></p> <p><i>інтелектуально-логічні</i> (критично аналізувати, зіставляти й порівнювати педагогічні факти та явища, давати їм оцінку, аргументувати своє ставлення до них; висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї, що відрізняються від відомих уявлень, штампів);</p> <p><i>діагностико-прогностичні</i> (здійснювати моніторинг виховної діяльності, передбачати наслідки виховних дій);</p> <p><i>проектувальні</i> (складати план виховної діяльності, визначати її цілі, моделювати методи, прийоми, засоби вирішення виховних завдань; планувати вдосконалення власної педагогічної майстерності у виховній діяльності);</p> <p><i>організаторсько-комунікативні</i> (налагоджувати взаємодію з учнями та їхніми батьками; здійснювати самопрезентацію, діяти в нестандартних ситуаціях; володіти засобами риторики; узгоджувати свої дії з іншими суб'єктами виховного процесу (учителями, соціальними педагогами, батьками учнів); визначати оптимальні технології педагогічної взаємодії);</p> <p><i>емоційно-регулятивні</i> (стримувати прояви негативних емоцій відносно суб'єкта педагогічної взаємодії, його індивідуальних проявів; налаштовуватися на позитивне сприйняття й прийняття ідей, поглядів, цінностей інших людей; здійснювати саморегуляцію; запобігати й вирішувати конфлікти);</p> <p><i>соціокультурні</i> (здійснювати організацію соціокультурної діяльності, забезпечувати</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>міжособистісне спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу – школярами, колегами, батьками, органами управління освітою, соціокультурними інститутами, спонсорами тощо);</p> <p><i>рефлексивно-корекційні</i> (проводити <i>рефлексійні</i> дії, здійснювати самоменеджмент і профілактично-корекційну роботу з учнями, у тому числі з девіантними підлітками).</p> <p><i>3) Загальнокультурна компетентність:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - широкий загальний і науковий кругозір; ерудиція; допитливість; - <i>уміння</i>: кінетичні (міміка, пантоміміка), психотехнічні (саморегуляція), комунікативні (уміння налагоджувати стосунки з адміністрацією, учнями, батьками тощо; створювати позитивну довірливу атмосферу тощо); акторські та режисерські; - культура зовнішнього вигляду (охайність, елегантність тощо); - техніка мови. <p><i>1) моральні:</i> порядність; чесність, патріотизм, добросовісність, шляхетність; скромність; незалежність, гідність; милосердя, ввічливість; терпимість, рівновага й витримка, справедливість; доброзичливість; доброта; тактовність; привітливість;</p> <p><i>2) емоційно-вольові:</i> рішучість, обов'язковість, пунктуальність, зібраність; дисциплінованість, почуття відповідальності, мужність; воля; працьовитість; завзятість у роботі, захопленість роботою (покликання); задоволеність роботою; життєрадісність, оптимізм; здатність доводити справу до кінця, до самоконтролю;</p> <p><i>3) ділові: комунікативні</i> (здатність до співпраці й діалогу з людьми, здатність до партнерської взаємодії, здатність запобігати й вирішувати конфлікти, здатність до емпатії, товариськість,</p> |
|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>толерантність); <i>організаторські</i> (здатність до координації діяльності та розподілу праці інших, ініціативність, самостійність у вчинках і відносинах, мобільність у прийнятті рішень, імпровізація, креативність, діловитість); <i>проектувально-конструктивні якості</i> (цілеспрямованість у постановці й вирішенні професійних завдань, здатність до перебудови діяльності своєї і колективу в новій ситуації, здатність планувати діяльність, здатність передбачати можливі утруднення); <i>регулятивні якості</i> (старанність, охайність, ретельність, відповідальність, організованість, дисциплінованість, врівноваженість, здатність до саморегуляції власної поведінки, сумлінність, працьовитість);</p> <p>4) «<i>харизматичні</i>»: особиста привабливість; довіру; відкритість; упевненість у собі; почуття гумору.</p> |
|--|--|--|---|

Додаток В

Узагальненні данні

Таблиця В.1

Узагальненні данні кількості шкіл, кількості учнів та вчителів.

| Навч. рік | Шкіл у цілому | З них середніх | Кількість учнів, тис. осіб | Кількість учителів, тис. осіб |
|---------------------|------------------|-------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| 1940/41 | 30 881 | 4435 | 6687 | 251 |
| 1950/51 | 31 055 | 3223 | 6842 | 283 |
| 1960/61 | 31 017 | 6590 | 6156 | 385 |
| 1970/71 | 27 558 | 7278 | 7565 | 453 |
| 1980/81 | 21 416 | 8390 | 6573 | 431 |
| 1985/86 | 20 856 | 8890 | 6648 | 460 |
| 1987/88 | 20 902 | 9218 | 6882 | 508 |
| 1988/89 | 20 988 | 9543 | 6886 | 513 |
| Міське поселення | | | | |
| 1940/41 | 4564 | 2171 | 2183 | 83 |
| 1950/51 | 4412 | 1623 | 2160 | 87 |
| 1960/61 | 6001 | 3130 | 2842 | 158 |
| 1970/71 | 6359 | 3473 | 4071 | 214 |
| 1980/81 | 5849 | 4035 | 4026 | 216 |
| 1985/86 | 5945 | 4223 | 4397 | 242 |
| 1987/88 | 6020 | 4315 | 4660 | 276 |
| 1988/89 | 6084 | 4433 | 4696 | 282 |
| Сільська місцевість | | | | |
| 1940/41 | 26 317 | 2264 | 4504 | 168 |
| 1950/51 | 26 643 | 1600 | 4682 | 196 |
| 1960/61 | 25 016 | 3460 | 3314 | 227 |
| 1970/71 | 21 199 | 3806 | 3494 | 239 |
| 1980/81 | 15 567 | 4355 | 2547 | 215 |
| 1985/86 | 14 911 | 4667 | 2251 | 218 |
| 1987/88 | 14 882 | 4903 | 2222 | 232 |
| 1988/89 | 14 904 | 5110 | 2190 | 231 |

Табл. В. 2. Розвиток освіти в Українській РСР у 1940–1989 рр. [728],

| Школи | Місто | Село | Всього |
|-----------|-------|--------|--------|
| Загалом | 3695 | 25 006 | 28 701 |
| Початкова | 790 | 11 793 | 11 710 |
| Семирічна | 1098 | 10 612 | 4 408 |
| Середня | 1807 | 260 | 2 067 |

Табл. В. 3. Кількість початкових семирічних і середніх шкіл по Міністерству освіти Української ССР згідно з планом розвитку на 1952 р. [885]

| | | |
|--|-------------------|------|
| Педагогічні інститути та учительські інститути | Відділення | Осіб |
| | Стаціонар | 8500 |
| | Заочне відділення | 1500 |

Табл. В. 4. Кількісний склад студентів педагогічних та вчительських інститутів ССРСР у 1953 р. [892]

| | | |
|-------------------------|-----------------|--------|
| Всього шкіл | Харків | Всього |
| Місто | 278 | 3 774 |
| Село | 1281 | 25 080 |
| Разом | 1559 | 28 854 |
| Початкові | | |
| Місто | 56 | 765 |
| Село | 625 | 11 660 |
| Разом | 708 | 12 425 |
| Семирічні | | |
| Місто | 80 | 1 095 |
| Село | 491 | 10 470 |
| Разом | 571 | 11 565 |
| Середні | | |
| Місто | 142 | 1 914 |
| Село | 138 | 2 950 |
| Разом | 280 | 4 864 |
| Харківська область | | |
| Школи робітничої молоді | 15,3 тис. осіб | 174,55 |
| Школи сільської молоді | 0,5 тис. осіб | 112,60 |
| Всього | 1, 87 тис. осіб | 10, 58 |
| | | |
| Неписьменні | 6,1 тис. осіб | 151,8 |
| Малописьменні | 16,9 тис. осіб. | 298,2 |
| Разом | 230 тис. осіб | 450,0 |

**Табл. В. 5. План розвитку навчальних закладів на 1953 р.
[886, с. 3–17]**

| Показник | Закінчена вища освіта | 2-3-річні курси, вчительські інститути | Середня педагогічна освіта | Загальна середня освіта | Без повної середньої освіти | Всього |
|---|-----------------------------|---|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--------|
| Вчителі початкових, середніх 8-річних та середніх шкіл | 115771 | 58581 | 116002 | 15890 | 4977 | 311221 |
| Місто | 59267 | 18773 | 39340 | 5715 | 1718 | 124813 |
| Село | 56504 | 39808 | 76662 | 10175 | 3259 | 186408 |
| Харків | | | | | | |
| Всього | 6996 | 2148 | 5115 | 686 | 244 | 15189 |
| Місто | 4531 | 940 | 2346 | 361 | 102 | 8280 |
| Село | 2465 | 1208 | 2769 | 325 | 142 | 6909 |

**Табл. В. 6. Розподіл кількості вчителів за рівнем освіти
на 1960/61 навч. рік [884]**

| Рівень освіти | Класи | Разом | Місто | Село | Харківська обл. | | |
|---|-------|---------|--------|---------|-----------------|-------|-------|
| | | | | | Разом | Місто | Село |
| Закінчена вища освіта | 5–8 | 93 357 | 41 347 | 52 010 | 5 841 | 2 466 | 3 375 |
| | 9–12 | 35 341 | 17 260 | 18 081 | 1 512 | 551 | 961 |
| 2-3-річні курси, вчительський інститут | 5–8 | 54 613 | 14 148 | 40 465 | 1 728 | 1 170 | 558 |
| | 9–12 | 2 252 | 681 | 1 571 | 27 | 18 | 9 |
| Середня педагогічна освіта | 5–8 | 6 727 | 738 | 5 989 | 159 | 23 | 136 |
| | 9–12 | 102 | 22 | 80 | 1 | – | 1 |
| Загальна середня освіта | 5–8 | 1 767 | 83 | 1 684 | 41 | 39 | 2 |
| | 9–12 | 18 | 5 | 13 | 1 | – | 1 |
| Без повної середньої освіти | 5–8 | 8 | – | 8 | 1 | – | 1 |
| | 9–12 | – | – | – | – | – | – |
| Всього | 5–8 | 156 472 | 56 316 | 100 156 | 7 770 | 3 812 | 3 958 |
| | 9–12 | 37 713 | 17 968 | 19 745 | 1 541 | 570 | 971 |

Табл. В. 7. Розподіл учителів з вищою педагогічною освітою за класами 1960/61 рр. [884, с. 58]

| Структура | Рівень освіти | |
|---|--------------------|--------|
| | середня спеціальна | вища |
| Міністерство освіти | 8132 | 17 958 |
| Масові школи та школи-інтернати | 5616 | 15 242 |
| Вечірні школи | 13 | 984 |
| Установи з підготовки кадрів | 9 | 166 |
| Апарат облвно | 2 | 20 |
| По Харківський області | — | 17 958 |
| Школи робітничої молоді та заочні школи | — | 984 |
| Установи з підготовки кадрів | | 166 |
| Апарат рай/міськ/вно | | 129 |

Табл. В. 8. Склад спеціалістів із середньою спеціальною освітою на 1970 р. у Харківській області [953, с. 105–145]

| Тип школи | Загальна кількість | Рівень освіти | | | |
|-------------------------|--------------------|---------------|---------------------------------------|--|-----------------|
| | | Вища | 2-3-річні курси або вчительські ін-ти | Середня спеціальна чи середня загальна | Неповна середня |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Балаклея | | | | | |
| 8-річна середня | 3 | 3 | | | |
| Не вказано | 4 | 4 | | | |
| Богодухівський район | | | | | |
| Школа робітничої молоді | 12 | 12 | | | |
| Заочна | 3 | 3 | | | |
| Боровський район | | | | | |
| Вечерні класи | 1 | | 1 | | |
| Заочна | 1 | 1 | | | |
| Валки | | | | | |
| Вечірня | 4 | 4 | | | |
| Заочна | 2 | 2 | | | |
| Школа робітничої молоді | 5 | 5 | | | |

Продовження таблиці В.8.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------------|-----|-----|---|---|---|
| Дергачівський район | | | | | |
| Школа робітничої молоді | 27 | 24 | | | |
| Заочна | 15 | 15 | | | |
| Зміївські 8-річні та середні | 14 | 14 | | | |
| Не вказано | 5 | 5 | | | |
| Кегичівський район | | | | | |
| Школа робітничої молоді | 2 | 2 | | | |
| Красноградський район | | | | | |
| Вечерні класи | 4 | 4 | | | |
| Заочна школа | 2 | 2 | | | |
| Сахновщинський район | | | | | |
| 8-річні й середні | 5 | 5 | | | |
| Не вказано | 1 | | 1 | | |
| Харківський район | | | | | |
| Школа робітничої молоді | 12 | 10 | 2 | | |
| Заочна середня школа | 54 | 49 | 5 | | |
| Чугуївський район | | | | | |
| 8-річні та середні | 10 | 10 | | | |
| Не вказано | 5 | 5 | | | |
| Куп'янськ | | | | | |
| 8-річні й середні | 15 | 15 | | | |
| Заочна | 5 | 3 | 1 | | 1 |
| Не вказано | 9 | 9 | | | |
| Лозова | | | | | |
| Школа робітничої молоді | 17 | 16 | 1 | | |
| Заочна | 10 | 9 | 1 | | |
| м. Харків | | | | | |
| 8-річні та середні | 617 | 605 | 9 | 6 | |
| Бар'яловське | | | | | |
| Заочна | 9 | 9 | | | |
| Барвінківське | | | | | |
| Заочна середня | 9 | 9 | | | |
| Близнюківський район | | | | | |
| Заочна середня | 1 | 1 | | | |

Продовження таблиці В.8.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------|----|----|---|---|---|
| Великобурлуцький район | | | | | |
| Заочна середня | 2 | 2 | | | |
| Дворічанський район | | | | | |
| Сільська | 4 | 4 | | | |
| Зачепилівський район | | | | | |
| Не вказано | 2 | 2 | | | |
| Золочівський район | | | | | |
| Заочна | 9 | 9 | | | |
| Ізюмський район | | | | | |
| Сільська | 4 | 3 | 1 | | |
| Нововодолазький | | | | | |
| Не вказано | 5 | 5 | | | |
| Первомайський район | | | | | |
| Не вказано | 14 | 12 | 1 | 2 | |
| Шевченківський район | | | | | |
| Заочна | 3 | 3 | | | |
| Харків | | | | | |
| Не вказано (заочні) | 13 | 13 | | | |

**Табл. В. 9. Склад викладачів заочних та вечірніх шкіл
на 1 жовтня 1970 р. [942; 948]**

| Район | Загальна кі-сть | Рівень освіти | | | |
|----------------|--------------------|---------------|--|--|------------------|
| | | вища | 2-3-річні курси або вчительські ін-ти | закінчена середня спеціальна чи середня загальна | Непов. Серед. |
| Балаклея | 832 | 528 | 65 | 212/186/27 | |
| Село | 338 | 230 | 34 | 108/97/16 | |
| Місто | 444 | 298 | 31 | 104/89/11 | |
| Барвінківський | 485 | 285 | 69 | 101/100/30 | |
| Село | 344 | 191 | 49 | 80/79/24 | |
| Місто | 141 | 94 | 20 | 21/21/6 | |
| Близнюківський | 426 | 218 | 39 | 121/111/46 | 2 |
| Село | 356 | 178 | 36 | 104/97/45 | 2 |
| Місто | 61 | 40 | 3 | 17/14/1 | |
| Богодухівський | 584 | 353 | 46 | 146/139/37 | 2 |
| Село | 332 | 177 | 30 | 96/94/28 | 1 |
| Місто | 252 | 176 | 16 | 50/45/9 | 1 |

Продовження таблиці В.9.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------|-----|-----|----|-------------|---|
| Боровський | 288 | 160 | 32 | 70/69/26 | |
| Село | 243 | 134 | 25 | 58/58/26 | |
| Місто | 45 | 26 | 7 | 12/11/0 | |
| Валківський | 533 | 353 | 47 | 113/104/20 | |
| Село | 326 | 218 | 27 | 72/65/9 | |
| Місто | 207 | 15 | 20 | 41/39/11 | |
| Великобурлуцький | 407 | 201 | 35 | 137/134/34 | |
| Село | 307 | 137 | 33 | 107/106/30 | |
| Місто | 100 | 64 | 2 | 30/28/4 | |
| Вовчанський | 663 | 351 | 65 | 211/198/32/ | 4 |
| Село | 461 | 235 | 49 | 154/148/22 | 1 |
| Місто | 202 | 45 | 16 | 57/50/10 | 3 |
| Дворічанський | 287 | 162 | 35 | 76/69/14 | |
| Село | 251 | 137 | 32 | 70/64/12 | |
| Місто | 36 | 25 | 3 | 6/5/2 | |
| Дергачівський | 670 | 447 | 45 | 166/145/12 | |
| Село | 135 | 84 | 11 | 35/30/5 | |
| Місто | 535 | 363 | 34 | 131/115/7 | |
| Зачепилівський | 231 | 117 | 23 | 83/82/8 | |
| Село | 181 | 79 | 22 | 72/72/8 | |
| Місто | 50 | 38 | 1 | 11/10/0 | |
| Зміївський | 717 | 468 | 75 | 153/150/18 | 3 |
| Село | 399 | 238 | 56 | 94/92/9 | 2 |
| Місто | 318 | 230 | 19 | 59/58/9 | 1 |
| Золочівський | 463 | 294 | 41 | 117/98/8 | 3 |
| Село | 335 | 202 | 34 | 91/78/5 | 3 |
| Місто | 128 | 92 | 7 | 26/20/3 | |
| Ізюмський | 352 | 260 | 17 | 64/55/11 | |
| Село | 343 | 173 | 40 | 108/102/20 | 2 |
| Місто | | | | | |
| Кегичівський | 295 | 173 | 19 | 94/85/9 | |
| Село | 149 | 80 | 12 | 53/50/4 | |
| Місто | 146 | 93 | 7 | 41/35/5 | |

Продовження таблиці В.9.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------|------|------|----|------------|---|
| Красноградський | 415 | 256 | 33 | 120/110/6 | |
| Село | 284 | 159 | 29 | 93/85/3 | |
| Місто | 131 | 97 | 4 | 27/25/3 | |
| Краснокутський | 524 | 340 | 29 | 127/127/38 | |
| Село | 411 | 265 | 24 | 101/101/21 | |
| Місто | 113 | 75 | 5 | 26/26/7 | |
| Куп'янський | 320 | 179 | 31 | 95/89/15 | |
| Місто | 314 | 226 | 18 | 63/58/7 | |
| Лозівський | 499 | 293 | 34 | 128/120/45 | |
| Село | 362 | 197 | 27 | 100/96/38 | |
| Місто | 137 | 96 | 7 | 28/24/6 | |
| Нововодолазький | 496 | 305 | 32 | 139/131/20 | |
| Село | 357 | 214 | 28 | 102/94/13 | |
| Місто | 139 | 91 | 4 | 37/37/7 | |
| Первомайський | 533 | 346 | 10 | 140/124/37 | |
| Село | 371 | 226 | 9 | 103/98/33 | |
| Місто | 162 | 120 | 1 | 37/26/4 | |
| Сахновщинський | 400 | 213 | 45 | 108/105/16 | |
| Село | 309 | 176 | 37 | 83/82/13 | |
| Місто | 91 | 55 | 8 | 25/23/3 | |
| Харківський | 1477 | 1016 | 86 | 335/304/36 | 4 |
| Село | 233 | 148 | 16 | 62/58/7 | |
| Місто | 1244 | 868 | 70 | 273/246/29 | 4 |
| Чугуївський | 821 | 522 | 67 | 203/177/24 | 5 |
| Село | 335 | 196 | 34 | 90/79/14 | 1 |
| Місто | 486 | 326 | 33 | 113/98/10 | 4 |
| Шевченківський | 296 | 163 | 30 | 94/87/8 | 1 |
| Село | 233 | 122 | 26 | 78/73/6 | 1 |
| Місто | 63 | 41 | 4 | 16/14/2 | |

**Табл. В. 10. Склад викладачів восьмирічних та середніх шкіл
на 1 жовтня 1971 р. [948; 953]**

| | |
|---|---|
| Назва нагороди | Рік заснування винагороди |
| Орден Леніна | 60-ті роки ХХст. |
| Орден Червоного Прапора РСФСР | Запроваджений Декретом ВЦВК від 16.09.1918. Усього 16 317 нагороджених. Двічі цього ордену удостоєні 378 осіб, тричі – 60 осіб, 4 рази – 7. |
| Орден Трудового Червоного прапора РСФСР | Запроваджений постановою ЦВК РСФСР у 1920 р. |
| Орден Трудового Червоного прапора УРСР | Запроваджений постановою ЦВК УРСР у 1921 р. |
| Орден «Знак пошани» | 60-ті роки ХХст |
| Медаль за трудову гордість | 60-ті роки ХХст |
| Заслужений вчитель Української РСР | 1981, 1988 рр. |
| Заслужений працівник народної освіти Української РСР | 1981, 1988 рр. |
| Заслужений працівник фізичної культури і спорту Української РСР | 1981, 1988 рр. |
| Державні нагороди УРСР | |
| Почесна грамота Президії Верховної Ради УРСР | 25 липня 1969 р. |
| Грамота Президії Верховної Ради УРСР | 25 липня 1969 р. |
| Заслужений учитель УРСР | |
| Відмінник народної освіти | 27 квітня 1956 р. |

Табл. В. 11. Винагороди вчителів та їх заснування [607]

| Рік | Кількість нагороджених | Рік | Кількість нагороджених |
|------|------------------------|------|------------------------|
| 1940 | 5 | 1959 | 1 |
| 1941 | | 1961 | 4 |
| 1942 | | 1963 | 4 |
| 1943 | | 1964 | 5 |
| 1944 | | 1965 | 6 |
| 1945 | 2 | 1966 | 6 |
| 1946 | | 1967 | 3 |
| 1949 | 6 | 1968 | 8 |
| 1950 | | 1969 | 6 |
| 1951 | 7 | 1970 | 2 |
| 1956 | 19 | 1971 | 2 |
| 1957 | 23 | | |

Табл. В. 12. Заслужені вчителі Харківської області [953, с. 1–6]

| Прізвище | Посада |
|-----------------|--|
| Бабаніна А.М. | Вчитель математики с/ш № 46 |
| Білуха О.Л. | Вчитель історії Красноградської середньої школи № 3 |
| Горбатько К.Г. | Завідувач райвно Золочіського району |
| Мовчан Н.І. | Вчитель української мови. та літератури Новочернечинської восьмирічної школи |
| Рузаєва К.О. | Директор с/ш № 51 Дзержинського району. |

Додаток В. 13.

**Звання «Заслужений працівник народної освіти» відповідно
до років призначення**

| | | |
|-------------------|-------------------|---------------------|
| 1989 р. | 1992 р. | 1994 р. |
| Георгі Микола | Броннікова Марія | Козир Майя |
| Костянтинович | Митрофанівна | Кирилівна |
| Шереверенко | Ковальов Віктор | Коряк Світлана |
| Наталія Василівна | Григорович | Павлівна |
| | Микитюк | Лисенко Валентина |
| 1990 р. | Олександр | Олексіївна |
| Астахова | Миколайович | Пономарьова |
| Валентина | Неретін Олексій | Галина Федорівна |
| Іларіонівна | Миколайович | |
| Бушин Сергій | Пилипенко | 1995 р. |
| Миколайович | Григорій | Челак Юрій |
| Олійник Нінель | Федосійович | Михайлович |
| Федорівна | Павленко Геннадій | 1996 |
| | Васильович | Ермола Анатолій |
| 1991 р. | Ющенко Микола | Михайлович |
| Білоусов Андрій | Петрович | |
| Миколайович | | 1997 р. |
| Куліш Валентин | 1993 р. | Задеріхіна Світлана |
| Іванович | Редіна Валентина | Олександрівна |
| Черкашин Олексій | Андріївна | Кліненко Ганна |
| Єгорович | | Василівна |

| | | |
|---|---|---|
| Нечепуренко Лариса Іванівна Середенко Надія Іванівна | 1945 р. Капленко Євдокія Сергіївна | 1960 р. Данилевська Варвара Степанівна |
| Сидоренко Олександр Леонідович | 1949 р. Горовіц Поліна Яківна Кіреєва Надія Іванівна | 1961 р. Бондаренко Ілля Андрійович Вауліна Аліна Якимівна |
| 1998 р. Путевскій Віктор Григорович | Пурхало Тетяна Федорівна | Негреба Марія Олександрівна Павлова Валентина Михайлівна |
| 1999 р. Горюн Валентина Іванівна Ігнашку Віталій Іванович Могильна Людмила Василівна Ніколаєнко Валерій Іванович Причиненко Раїса Іванівна Чугреєва Надія Олександрівна | 1956 р. Діброва Аким Гаврилович Коняхіна Наталія Андріївна | Щербак Гавриїл Романович Шрамко Антоніна Павлівна |
| | 1957 р. Погорілець Катерина Павлівна Омельченко Петро Терентійович Куєвда Ганна Андріївна | 1962 р. Луньова Валентина Миколаївна |
| Заслужений вчитель | 1958 р. Дементьєв Степан Дмитрович Дементьєва Агнія Степанівна | 1963 р. Клименко Олександра Сергіївна Плющ Євгена Йосипівна Максимова Євдокія Іванівна |
| 1940 р. Клочко Олександр Матвійович | Татарчук Галина Антонівна | 1964 р. Завгородня Параска Трохимівна |

| | | |
|--|--|--|
| Тютюнник Марія Макарівна | 1969 р. Білецький Борис Григорович Беляєв Микола Семенович Поволоцкая Олександра Каліновна | Пашкова Віра Тимофіївна Масленников Павло Андрійович |
| 1965 р. Бутенко Олександра Олександрівна | | 1975 р. Тхор Євлампія Яківна Щербина Ніна Кузьмівна |
| 1966 р. Алімпієва Тетяна Семенівна Казенна Любов Володимирівна Кириченко Надія Антонівна Радченко Марія Миколаївна Юнак Наталія Єгорівна | 1970 р. Коновалов Микола Трохимович Коновалов Микола Трохимович Курочка Валентин Іванович | 1976 р. Вовк Наталія Павлівна Куценко Зінаїда Михайлівна Лаптева Людмила Андріївна |
| 1968 р. Бабич Світлана Іванівна Безвуса Марія Павлівна Рогоза Олександр Сергійович Кулик Ганна Григорівна Махаринський Катерина Максимівна Якуніна Анна Микитівна | 1971 р. Клесів Василь Олексійович 1972 р. Босенко Федір Захарович 1973 р. Колесник Надія Порфирівна Ширкова Ольга Максимівна 1974 р. Бакай Іван Петрович Знайомская Любов Іванівна | 1977 р. Левицька Ольга Андріївна Мордовенка Людмила Валентинівна Плікач Петро Андрійович Островерхова Юлія Григорівна Рябченко Ольга Андріївна Ступина Христина Григорівна Дергоусов Яків Микитович |

| | | |
|--|--|---|
| 1978 р. Питіков Іван Никифорович Сематюк Михайло Григорович Ткаченко Микола Якович Лустенко Анатолій Володимирович Питіков Іван Никифорович | Сидорова Віра Феофанівна | 1984 р. Мартінова М.П. |
| 1979 р. Дзюба Віктор Петрович Мартінова Марія Петрівна Рябоконт Петро Федорович | 1981 р. Каленіченко Анна Олексіївна Юхимівна Кудлай Надія Гнатівна Моторний Іван Михайлович | 1985 р. Кирієнко Пелагея Павлівна Надточій Олена Іванівна Фролов Леонід Дмитрович Чепіжко Алла Іванівна Бережний Василь Анатолійович |
| 1980 р. Лемент Олексій Пилипович Михайлусь Людмила Іванівна Нікуліна Катерина Яківна Овчаренко Ніна Іванівна Ступак Зоя Петрівна Сурін Олексій Володимирович Бережна Раїса Іванівна | 1982 р. Бездатко Галина Прокопівна Грізоглаз Веніамін Михайлович Хоменко Г.М. Тураш Михайло Микитович | 1986 р. Зубченко Марія Данилівна Тимченко Любов Сергіївна Чорнобай Марія Михайлівна Малюга Л.С. |
| | 1983 р. Будьонна Ніна Андріївна Горбатько Кузьма Григорович Дроботько Валентина Іванівна Костоглодова Емма А. Лучкина Ніна Василівна Раєвська Наталія Федорівна Колєнова Ніна Прокопівна | 1987 р. Зімічев Ольга Григорівна Дубеча Людмила Андріївна Карпенко Тамара Миколаївна Міняйло Олексій Микитович Научальна Ніна Федотівна |

| | | |
|--|--|--|
| Ніжинець Валентина Михайлівна Бабичка Ніна Миколаївна Гуд Раїса Борисівна Фролов Л.Д. Лобачова Т.Л. | Дестярева Софія Наумівна | 1996 р. Карпенко Тамара Вікторівна Огурцова Олена Іванівна |
| 1988 р. Столін Аркадій Вульфович | 1992 р. Жигуліна Олександра Дмитрівна КлевцоваНінель Іванівна Лободюк Тетяна Василівна Фартушний Ганна Дмитрівна Попова Валентина Іванівна Ільїна Н.Д. | 1997 р. Єршова Надія Генріхівна |
| 1989 р. Каліберда Любов Леонідівна Шатілова Жанетта Василівна Денисенко Людмила Боніфацієвна Олексюк Любов Овсїївна | 1994 р. Чупринки Олександра Іванівна | 1998 р. Чернець Тамара Йосипівна |
| 1990 р. Вертейм Сава Мойсейович Олейник Н.Ф. | 1995 р. Малик Анатолій Павлович Ліхошвай Віктор Олексійович ПудлоВалентіна Олександрівна Скоблікова Марія Харитонівна Кириченко Анатолій Степанович | 1999 р. Путевскій Віктор Григорович Кирєєва Н.І. |
| 1991 р. Бабічева Ніна Василівна Деркач Світлана Петрівна | | |

Додаток В. 14.

**Вчителя м. Харкова які були удостоєні вищих винагород уряду
(згідно даних відділу кадрів Управління освітою Харківської
обласної держадміністрації).**

Табл. В. 14. 1 Герої соціалістичної праці

| Прізвище | Посада |
|------------------|--------------------------------|
| Масленніков П.А. | Директор середньої школи № 3 |
| Самойлик Н.В. | Директор середньої школи № 126 |

Табл. В. 14. 2 Кавалери ордена Леніна

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Свеженцева О.І. | Дир.ср. шк. № 59 | 1976р. |
| Тащілова О.І. | Учит. ср. шк. № 13 | 1966 |

Табл. В. 14. 3 Кавалери ордена Жовтневої революції

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|-----------------|--------------------|-----------------------|
| Бубликова Н.О. | Дир. ср. шк. № 122 | 1976 |
| Биковцева В.Є. | Дир. ср шк. № 89 | 1981 |
| Шкурпело Н.О. | Учит. ср. шк. № 89 | 1986 |

Табл. В. 14. 4 Кавалери ордена дружби народів

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|-----------------|--------------------------------|-----------------------|
| Бакай І.П. | Дир. ср шк. № 36 | 1981 |
| Дроботько В.І. | Завідувач Дзержинського райвно | 1986 |
| Карпенко О.М. | Дир. ср. шк. № 35 | 1981 |
| Качан В.А. | Дир. ср. шк. № 35 | 1981 |
| Редько І.Є. | Учит. ср. шк. № 25 | 1981р. |
| Слесарева Р.І. | Дир. суюню № 43 | 1986 |
| Троцкий Г.В. | Учитель ср.шк. № 12 | 1986 |
| Широкоград І.І. | Учит. ср. шк. № 93 | 1981 |

Табл. В. 14. 5 Кавалери ордена трудового червоного прапора

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|-------------------|---|-----------------------|
| Алімпієва Т.С. | Дир. шк-інтернату № 6 | 1966 |
| Бровко с.А. | Організатор сер. шк № 62 | 1986 |
| Биковцева В.Е. | Учит. ск. шк. № 141 | 1976 |
| Валькова Л.О. | Учит. ср. шк. № 116 | 1966 |
| Власвоа Л.І. | Дир. ср. шк. № 103 | 1978 |
| Волкова О.Е. | Зам. дир. шк.-інтернат № 11 | |
| Галкіна В.М. | Вчи. ср. шк. № 45 | 1981 |
| Гулевая Л.О. | Учит. ср. шк. № 39 | 1986 |
| Жук К.К. | Учит ср. шк. № 65 | 1981 |
| Зубченко М.М. | Учит ср. шк. №23 | 1986 |
| Калашнікова А.Т. | Дир. ср. шк. №74 | 1976 |
| Каплуненко О.П. | Дир. ср. шк. № 70 | 1976 |
| Коковіна Л.Ф. | Учит ср. шк. № 24 | 1986 |
| Колоскова Н.К. | Зам. дир. ср. Шк. № 80 | 1986 |
| Курносик є.К. | Учит. ср. шк. № 47 | 1981 |
| Куценко З. К. | Учит. ср. шк. № 38 | 1981 |
| Лебединський Т.І. | Мастер спец. шк-інтерната | 1966 |
| Марєєва Г.І. | Учит. ср. шк. № 94 | 1966 |
| Марьєнко В.Ф. | Учит шк.-інтернату № 1 | 1966 |
| МернявскатН.І. | Учит. ср. шк. № 23 | 1966 |
| Мовчан О.М. | Учит. ср. шк. № 88 | 1978 |
| Нестеров М.С. | Преподаватель ТУ -12 | 1978 |
| Никитченко Л.В. | Учит. ср.шк. № 28 | 1986 |
| Новикова Г.К. | Дир. ср. шк. № 82 | 1976 |
| Сабадаш П.Ф. | Учит. ср. шк. № 77 | 1978 |
| Соколова З.М. | Дир. ср. шк. № 4 | 1981р. |
| Солоненко В.С. | Учит ср. шк. № 26 | 1981р. |
| Тураш М.Н. | Завідувач Харківським обласним відділом народної освіти | 1976 |
| Черасова Т.С. | Учит ср. шк. № 177 | 1976 |

Табл. В. 14. 6 Кавалери ордена «Знак Почета»

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|-------------------|--|----------------|
| 1 | 2 | 3 |
| Байдалинов Г.П. | Керівник гуртків обласного палацу піонерів ім. Постишева | 1985 |
| Бондарева П.Г. | Завідувач дитячим садком № 1 | 1966 |
| Бондаренко Т.Г. | Дошкільний заклад №1 | 1981 |
| Бурякова Р.А. | Зам. дир. ср. шк. № 86 | 1986 |
| Галусько Я.К. | Бібліотекар ср. шк. № 30 | 1966 |
| Гарбузова Г.С. | Учит ср. шк. № 88 | 1966 |
| Гончарнко О.І. | Дир. ср. шк. № 7 | 1978 |
| Гринев І.І. | Дир. ср. шк. № 32 | 1978 |
| Грубника В.Д. | Дир. ср. шк. № 87 | 1981 |
| Долгих В.Ф. | Дир. ср. шк. № 90 | 1976 |
| Дудніков С.С. | Учит. ср. шк. № 139 | 1986 |
| Дяченко Г.І. | Учит. ср. шк. № 80 | 1966 |
| Заболотна Н.П. | Учит. ср. шк. № 76 | 1966 |
| Заливадная С.М. | Учит. ср. шк. № 4 | 1978 |
| Зубков М.В. | Матер ср. шк. №9 | 1978 |
| Карпенко Т.М. | Дир. ср. шк. № 89 | 1978 |
| Кись Н.М. | Учит. ср. шк. № 64 | - |
| Кудлай Н.І. | Учит. ср. шк. № 10 | 1976 |
| Кулік Г.Г. | Учит. ср. шк. № 144 | 1981 |
| Куценко З.М. | Учит. ср. шк. № 38 | 1976 |
| Литвин К.М. | Учит. ср. шк. № 27 | 1966 |
| Макаренко Л.О. | Учит. ср. шк. № 57 | 1978 |
| Марченко Д.І. | Механік ПТУ 37 | 1966 |
| Масленнікова О.М. | Учит. ср. шк. № 66 | 1976 |
| Моденко Е.П. | Учит. ср. шк. № 27 | 1976 |
| Морозов Б.К. | Учит. ср. шк. № 120 | 1978 |
| Нікітенко Л.В. | Учит. ср. шк. № 28 | 1978 |
| Пащенко Н.О. | Учит. ср. шк. № 82 | 1978 |
| Подручняк Л.А. | Учит. ср. шк. № 149 | 1086 |
| Походенко Л.І. | Учит. шк інтернат № 2 | 1976 |

Продовження таблиці В. 14. 6

| 1 | 2 | 3 |
|------------------|---|------|
| Пчеліна Е.М. | Зам. дир. Харківського пед. учил. | 1966 |
| Пятницька В.П. | Дир. ср. шк. № 34 | 1986 |
| Рожкова Н.В. | Учит. ср. шк. № 120 | 1986 |
| Рубан Ф.П. | Помощник директора вчерн. шк. робочої молоді № 36 | 1966 |
| Садовская М.М. | Учит. ср. шк. № 5 | 1981 |
| Сендецка Г.В. | Учит. ср. шк. № 13 | 1976 |
| Слободюк Р.С. | Учит. ср. шк. № 43 | 1976 |
| Слоним П.Л. | Худож. Керівник обласного палацу піонерів ім. Постишева | 1966 |
| Соколова Л.С. | Учит. ср. шк. № 83 | 1981 |
| Степанова А.І. | Дир. ср. шк. № 14 | 1981 |
| Тасун К.К. | Учит. ср. шк. № 8 | 1966 |
| Фролов Л.Д. | Дир. Харківського педучилища | 1978 |
| Челомбитько В.Я. | Учит. ср. шк. № 126 | 1981 |
| Чепижко Г.П. | Учит. ср. шк. № 11 | 1966 |
| Чигрінець К.О. | Учит. ср. шк. № 105 | 1966 |
| Шкурпело Н.О. | Учит. ср. шк. № 89 | 1981 |
| Юрченко Е.С. | Учит. ср. шк. № 57 | 1966 |
| Якушенко Б.М. | Завідувач обласним палацом піонерів імені Постишева | 1978 |
| Яриженко В.Т. | Учит. ср. шк. № 38 | 1978 |
| Ярмак Л.А. | Учит. ср. шк. № 134 | 1976 |

Табл. В. 14. 7 Кавалери Ордена «За заслуги» III степені

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|----------------|--|----------------|
| Питьков І.Н. | Директор сер. 24 | 1999 |
| Сидоренко О.Л. | Начальник Управління освітою Харківської облгосадміністрації | 1999 |

Табл. В. 14. 8 Кавалери Ордена Трудової слави III степені

| Прізвище | Посада | Рік присвоєння |
|------------------|---------------------|-----------------------|
| Бажанова Т.В. | Учит. ср. шк. № 115 | 1986 |
| Белецкий В.М. | Учит. ср. шк. № 96 | 1986 |
| Голованова О.В. | Учит. ср. шк. № 182 | 1986 |
| Дегтярева Л.О. | Учит. ср. шк. № 109 | 1986 |
| Задержіна С.О. | Учит. ср. шк. № 107 | 1986 |
| Казачанская О.П. | Учит. ср. шк. № 8 | 1986 |
| Кирик Л.А. | Учит. ср. шк. № 14 | 1986 |
| Коваленко Н.А. | Учит. ср. шк. № 68 | 1986 |
| Кононіхіна Н.В. | Учит. ср. шк. № 116 | 1986 |
| Кульбіт В.П. | Учит. ср. шк. № 78 | 1986 |
| Одинцова З.І. | Учит. ср. шк. № 116 | 1986 |
| Подборчан І.П. | Учит. ср. шк. № 12 | 1986 |
| Швец О.С. | Учит. ср. шк. № 88 | 1986 |
| Школьних В.Д. | Учит. ср. шк. № 42 | 1986 |

Додаток В. 15.

Документы о награждении работников просвещения Харьковской области орденами и медалями СССР за 1971 год (представления, наградные листы, характеристики, список награжденных).

Табл. В. 15. 1 Награждены Указ 09.09.71 год

| | | |
|--|--|--|
| | Орден «Знак почета» | |
| | Свидан М. А. | |
| | Орден «Трудящихся красного знамени» | |
| | Тураш М. Н. | |
| | Орден «Знамени почета» | |
| | Зеленют М. С. | |
| | Медаль «за труд и доблесть» | |
| | Бобровских Л. И. | |

Табл. В. 15.2. Указ Президиума Верховного Совета СССР
О награждении орденами и медалями СССР Министерства СССР
От 20 июля 1971 год
За успехи в обучении и коммунистическом воспитании учащихся
в годы пятилетки награждены:

| Орден Ленина | | |
|---|-----------------------------------|--|
| 1 | Колесник Евдокия Михайловна | учительница Шелестовской средней школы, Краснокутского района |
| 2 | Константинова Тамара Владимировна | Директор средней школы № 1 им. В. И. Ленина, г. Харьков |
| 3 | Остапенко Александра Михайловна | Учительница средней школы № 126, г. Харьков |
| Орденом жовтневої революції | | |
| 1 | Гриценко Илья Порфирьевич | Директор Александровской средней школы, Золочевский район |
| 2 | Дьяченко Алексей Петрович | Учитель средней школы № 1, г. Изюм |
| 3 | Закопайло Анастасия Федоровна | Зам. директора средней школы № 99, г. Харьков |
| 4 | Каденко Иван Федорович | Организатор внеклассной и внешкольной работы Богодуховской средней школы № 3 |
| 5 | Кучеренко Михаил Яковлевич | Директор Рокитянской средней школы, Нововодолажского района |
| 6 | Натыкач Иван Тихонович | Директор Балковской восьмилетней школы Красноградский район |
| 7 | Рожнов Дмитрий Владимирович | Учитель Сенекской начальной школы, Купянского района |
| 8 | Сергиенко Татьяна Романовна | Директор средней школы № 33, г. Харьков |
| Орденом трудового красного знамени | | |
| 1 | Битнай Александр Никодимович | Директор средней школы № 108, г. Харьков |
| 2 | Бовкун Наталья Михайловна | Учительница Зачепиловской средней школы Зачепиловский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|------------------------------------|---|
| 3 | Булдакова Надежда Сергеевна | Учительница средней школы № 104, г. Харьков |
| 4 | Бульба Иван Федотович | Директор средней школы № 27, г. Харьков |
| 5 | Бурахович Константин Денисович | Учитель Панютинской средней школы Лозовского района |
| 6 | Величко Евдокия Назаровна | Учительница Раковской начальной школы Балаклеяский район |
| 7 | Гащенко Иван Григорьевич | учитель средней школы № 109, г. Харьков |
| 8 | Гильтий Вера Ивановна | Учительница Буроулатовской восьмилетней школы, Близнюковский район |
| 9 | Григорова Анастасия Пантелеевна | Учительница Вильшанской средней школы, Двуреченский район |
| 10 | Гуленко Ольга Петровна | Учительница средней школы № 136, г. Харьков |
| 11 | Долгушева Ляля Алимджановна | Директор Пивденногородской средней школы, г. Харьков |
| 12 | Доценко Эмилия Иосифовна | Учительница средней школы № 59, г. Харьков |
| 13 | Драгобецкая Наталья Петровна | Учительница Чугуевской средней школы № 1 имени И. Е. Репина, Чугуевский район |
| 14 | Дранищева Ольга Федоровна | Учительница средней школы № 37, г. Харьков |
| 15 | Есина Дорида Константиновна | Учительница средней школы № 83, г. Харьков |
| 16 | Касьян Евдокия Тарасовна | Учительница Сахновской средней школы № 1, Сахновский район |
| 17 | Катречко Любовь Петровна | Учительница Куриловской восьмилетней школы № 1, Купянский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|--------------------------------|---|
| 18 | Клесова Клара Петровна | Учительница Первомайской средней школы № 3, Первомайский район |
| 19 | Климова Екатерина Васильевна | Учительница средней школы № 21, г. Харьков |
| 20 | Коломийцев Григорий Ивонович | Директор Приколотненской средней школы, Великобурлукский район |
| 21 | Корх Калерия Александровна | Заместитель директора Балаклейской средней школы № 2, Балаклейский район |
| 22 | Крошкин Николай Петрович | Директор Забаринской восьмилетней школы. Зачепиловский район |
| 23 | Кудина Полина Трофимовна | директор Снежковской средней школы, Валковский район |
| 24 | Кулибаба Корней Аврамович | директор Слатинской средней школы, Дергачевский район |
| 25 | Лучкина Нина Васильевна | Учительница Ленинской средней школы, Кегичевский район |
| 26 | Лыхварь Пантелеймон Степанович | Учитель Черниговской начальной школы, Лозовской район |
| 27 | Медная Валентина Николаевна | Учительница восьмилетней школы № 58 имени Герба Советского Союза К. Н. Курячего, г. Харьков |
| 28 | Морозова Галина Фоминична | Учительница средней школы № 102, г. Харьков |
| 29 | Мудрак Николай Николаевич | Директор Барвенковской средней школы № 1 имени Скрипника, Барвенковский район |
| 30 | Невгасимова Елена Степановна | Учительница средней школы № 6, г. Купянск |
| 31 | Нехода Григорий Владимирович | Директор Эсхаровской средней школы, Боровской район |
| 32 | Пархоменко Вера Степановна | Учительница Песко-Радьковской средней школы, Боровский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|------------------------------|-----------------------------------|--|
| 33 | Пономарев Михаил Дмитриевич | директор средней школы № 15, г. Харьков |
| 34 | Рибоконь Мария Афанасьевна | Учительница Роганской средней школы № 1, Харьковский район |
| 35 | Суворова Мария Петровна | Учительница Мануиловской начальной школы, Дергачевский район |
| 36 | Титаренко Валентина Васильевна | Учительница Змиевской средней школы № 1, Змиевской район |
| 37 | Черепанова Мария Ивановна | Учительница Краснокутской средней школы № 1, Краснокутский район |
| 38 | Черниенко Раиса Федоровна | Директор Волчанской средней школы-интерната, Волчанский район |
| 39 | Чкайл Лидия Федоровна | Учительница Красноградской средней школы № 4, Красноградский район |
| Орденом «Знак почета» | | |
| 1 | Бабак Мария Дмитриевна | Учительница Гнилицкой средней школы, Великобурлукский район |
| 2 | Бляхеров Майор Борисович | директор средней школы № 57, г. Харьков |
| 3 | Бойко Федор Гордеевич | Директор Подвысочанской восьмилетней школы, Боровский район |
| 4 | Винник Александр Павлович | Учитель Кегичевской средней школы, Кегичевский район |
| 5 | Винниченко Лидия Аркадьевна | Учительница Шевченковской средней школы, Шевченковский район |
| 6 | Гончаренко Нина Прокопьевна | Учительница Одноробовской средней школы, Золочевский район |
| 7 | Городницкая Мария Прокофьевна | Заместитель директора Близнюковской средней школы, Близнюковский район |
| 8 | Грекова Майя Тихоновна | Учительница средней школы № 72, г. Харьков |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 9 | Гулько Галина (Анна) Алексеевна | Учительница Олейниковской восьмилетней школы, Сахновщинский район |
| 10 | Деревянко Евгения Александровна | Учительница Шевченковской восьмилетней школы, Шевченковский район |
| 11 | Днищенко Наталья Павловна | Учительница Гетмановской средней школы, Шевченковский район |
| 12 | Долгорукова Татьяна Васильевна | Учительница средней школы № 85, г. Харьков |
| 13 | Дудник Александра Семеновна | Учительница Первомайской средней школы № 2, Первомайский район |
| 14 | Жигилий Клавдия Сергеевна | Учительница Красноярской начальной школы, Красноградский район |
| 15 | Жовтый Василий Данилович | Директор Огиевской средней школы, Сахновщинский район |
| 16 | Килиниченко Александр Михайлович | Директор средней школы № 77, г. Харьков |
| 17 | Кваша Екатерина Ивановна | Учительница Котовской восьмилетней школы, Волчанский район |
| 18 | Клименко Зинаида Михайловна | Учительница Комсомольской средней школы № 2, Змиевской район |
| 19 | Колисниченко Надежда Михайловна | Директор Никопольской начальной школы, Барвенковский район |
| 20 | Коптяева Анна Андреевна | Учительница Староверовской средней школы, Н.-Водолажский район |
| 21 | Кравцова Надежда Михайловна | Учительница Боровской средней школы, Боровской район |
| 22 | Крамар Анастасия Харламовна | Учительница Куньевской средней школы, Изюмский район |
| 23 | Кучеренко Раиса Ивановна | Учительница средней школы № 8, г. Лозовая |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|------------------------------|--|
| 24 | Лавроненко Нина Николаевна | Заместитель директора средней школы № 5, г. Изюм |
| 25 | Левченко Семен Николаевич | Директор Веселовской начальной школы, Первомайский район |
| 26 | Лисицкая Феодосия Гордеевна | Учительница Беляевской средней школы, Первомайский район |
| 27 | Макарчук Кузьма Иванович | Директор Козиевской средней школы, Краснокутский район |
| 28 | Малеваный Филипп Андреевич | Преподаватель Харьковского педагогического училища |
| 29 | Милая Надежда Антоновна | Учительница средней школы № 11, г. Лозовая |
| 30 | Молчанова Мария Лукьяновна | Учительница средней школы № 4, г. Купянск |
| 31 | Новак Мария Григорьевна | Заведующая детским садом № 36, г. Харьков |
| 32 | Новгородова Зинаида Ефимовна | Учительница средней школы № 23, г. Харьков |
| 33 | Новикова Прасковия Ивановна | Учительница Лозовской начальной школы, Богодуховский район |
| 34 | Носатенко Софья Тихоновна | Учительница Полково-Никитовской средней школы, Богодуховский район |
| 35 | Одуха Петр Юрьевич | Доцент Харьковского педагогического института им. Г. С. Сковороды |
| 36 | Онищенко Федор Данилович | Учитель Каменской средней школы, Изюмский район |
| 37 | Пашкова Татьяна Семеновна | Учительница Печенежской средней школы, Чугуевский район |
| 38 | Пескова Нина Васильевна | Учительница Двуречанской средней школы, Двуречанский район |
| 39 | Репка Надежда Павловна | Учительница Вильховатской средней школы, Великобурлукский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| 40 | Рог Дарья Устиновна | Учительница Шелудьковской средней школы, Змиевской район |
| 41 | Собко Федора Васильевна | Учительница Дергачевской средней школы, Дергачевский район |
| 42 | Ступак Зоя Петровна | Учительница Ордовской восьмилетней школы, Ново-Водолажский район |
| 43 | Тимченко Дмитрий Андреевич | Заведующий Красноградским районным отделом народного образования |
| 44 | Фоменко Григорий Матвеевич | Учитель Балаклейской средней школы № 1, Балаклейский район |
| 45 | Шатохина Ольга Ивановна | Учительница Пролетарской восьмилетней школы, Волчанский район |
| 46 | Шевченко Екатерина Фирсовна | Учительница Семеновской восьмилетней школы, Зачепиловский район |
| 47 | Шула Мария Гавриловна | Учительница Золочевской средней школы, Золочевский район |
| 48 | Яновский Виктор Демьянович | Директор Петропавловской средней школы, Купянский район |
| Медалью «За трудовую доблесть» | | |
| 1 | Боголюбова Раиса Арисанфовна | Учительница средней школы № 127, г. Харьков |
| 2 | Варбанский Владислав Дмитриевич | Директор Топольской средней школы, Двуречанский район |
| 3 | Васильева Мария Михайловна | Воспитательница яслей-сада № 290, г. Харьков |
| 4 | Гальченко Антонина Михайловна | Учительница Червонодонецкой средней школы № 2, Балаклейский район |
| 5 | Гурьян Раиса Соломоновна | Учительница средней школы № 10, г. Лозовая |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|----------------------------------|--|
| 6 | Дорожко Мария Васильевна | Зам. директора средней школы № 7, г. Харьков |
| 7 | Доценко Оксана Павловна | Методист областного института усовершенствования квалификации учителей |
| 8 | Душенко Любовь Александровна | Учительница средней школы № 8, г. Купянск |
| 9 | Зайцев Дмитрий Демьянович | Учитель Кравцовской начальной школы, Шевченковский район |
| 10 | Заровный Федор Иванович | Директор Змиевской средней школы № 2, Змиевский район |
| 11 | Знайомская Любовь Ивановна | Учительница Николаевской восьмилетней школы, Зачепиловский район |
| 12 | Калюжная Александра Ивановна | Учительница средней школы № 13, г. Харьков |
| 13 | Корелова Валентина Яковлевна | Учительница Дергачевской средней школы № 2, Дергачевский район |
| 14 | Колесник Ольга Тимофеевна | Учительница Гороховатской средней школы, Боровский район |
| 15 | Кравец Вера Никитична | Учительница Кировской восьмилетней школы, Близнюковский район |
| 16 | Лозинская Татьяна Никифоровна | Воспитательница Люботинской средней школы-интерната № 2, Харьковский район |
| 17 | Михайлюк Любовь Антоновна | Учительница Яковлевской средней школы, Лозовский район |
| 18 | Осипенко Надежда Петровна | Учительница Дублянской восьмилетней школы, Краснокутский район |
| 19 | Пастухова Лидия Митрофановна | Учительница Чугуевской средней школы № 2, Чугуевский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| 20 | Пащенко Вера Павловна | Учительница Барвенковской средней школы № 2, Барвенковский район |
| 21 | Скрыпник Клавдия Дмитриевна | Учительница Будинской средней школы, Харьковский район |
| 22 | Черная Любовь Дмитриевна | Учительница Сахновщинской средней школы № 2, Сахновщинский район |
| 23 | Чистякова Нина Ивановна | Учительница средней школы № 66, г. Харьков |
| Медалью «За трудовое отличие» | | |
| 1 | Балабай Наталья Владимировна | Учительница Базалиевской восьмилетней школы, Чугуевский район |
| 2 | Брокарева Раиса Федоровна | Учительница средней школы № 10, г. Изюм |
| 3 | Вареник Эдуард Викторович | Учительница средней школы № 120, г. Харьков |
| 4 | Волга Зоя Петровна | Учительница Золочевской средней школы № 2, Золочевский район |
| 5 | Галкина Валерия Николаевна | Учительница вечерней средней школы № 45, г. Харьков |
| 6 | Герасименко Анна Тимофеевна | Учительница Кутьковской восьмилетней школы, Двуречанский район |
| 7 | Грубникова Валентина Федоровна | Учительница Волчанской средней школы им. С. М. Кирова, Волчанский район |
| 8 | Дианова Клавдия Яковлевна | Учительница средней школы № 44, г. Харьков |
| 9 | Душкин Михаил Васильевич | Учительница средней школы № 43, г. Харьков |
| 10 | Зубко Нина Андреевна | Учительница Сеньковской средней школы, Купянский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|-----------------------------------|--|
| 11 | Кононенко Евдокия Ивановна | Учительница средней школы № 62, г. Харьков |
| 12 | Коробка Александра Демидовна | Учительница Великокамышевыхской средней школы, Барвенковский район |
| 13 | Крамаренко Вера Андреевна | Учительница Валковской средней школы, Валковский район |
| 14 | Кроленко Нина Ивановна | Учительница средней школы № 76, г. Харьков |
| 15 | Кудря Серафима Поликарповна | Учительница Парасковеевской восьмилетней школы, Кегичевский район |
| 16 | Куносик Евгений Константинович | Учительница средней школы № 50, г. Харьков |
| 17 | Ларина Елизавета Ивановна | Учительница средней школы № 105, г. Харьков |
| 18 | Лобяк Дина Ивановна | Учительница Бердянской восьмилетней школы, Зачепиловский район |
| 19 | Мартыненко Лидия Антономовна | Учительница Чепельской восьмилетней школы, Балаклеяский район |
| 20 | Наумов Иван Александрович | Проректор Харьковского педагогического института им. Г. С. Сковороды |
| 21 | Николаенко Любовь Семеновна | Учительница Вышесолонянской восьмилетней школы, Боровский район |
| 22 | Онацкая Галина Федоровна | Учительница Знаменской восьмилетней школы, Нововодолажский район |
| 23 | Полтавченко Алла Ивановна | Преподаватель Харьковского педагогического училища |
| 24 | Посухова Надежда Ивановна | Учительница Манцевской восьмилетней школы, Великобурлукский район |

Продовження таблиці В. 15.2.

| | | |
|----|---------------------------------|--|
| 25 | Прибилович Анна Тихоновна | Учительница Зидьковской восьмилетней школы, Змиевский район |
| 26 | Романова Мария Николаевна | Воспитательница Мерефянского яслей-сада № 1, Харьковский район |
| 27 | Руденко Василий Андреевич | Воспитатель Богодуховской школы- интерната, Богодуховский район |
| 28 | Рябоконт Вера Александровна | Учительница Раздольской восьмилетней школы, Первомайский район |
| 29 | Скибинская Ольга Васильевна | Учительница Веселовской восьмилетней школы, Шевченковский район |
| 30 | Стрюк Матрона Константиновна | Учительница Красноградской средней школы № 3, Красноградский район |
| 31 | Терещенко Раиса Тихоновна | Учительница Бугаевской средней школы, Изюмский район |
| 32 | Чепеленко Ольга Ильинична | Учительница Лукашевской восьмилетней школы, Близнюковский район |
| 33 | Шовкова Любовь Ивановна | Учительница средней школы № 18, г. Харьков |

Додаток В. 16.

Узагальненні данні про нагороди вчителів Харківської області

Звання «Заслужений вчитель УРСР» Харківської області були присвоєні у 1949 році – 4 вчителям; у 1945 році – 2; у 1949 р. – 6; в 1951 р. – 7; 1956 р – 59; 1957 році – 23; 1959 році – 1; 1961 році – 4; 1963 році – 4; 1964 році – 4; 1965 році – 5; 1966 році – 6; 1967 році – 3; 1968 році – 8; 1969 році – 6; 1970 р. – 2; 1971 році – 2 [660, с.1-6]. 3 нагороджених 26 директорів шкіл, 4 завідувача школами, 2 інспектори шкіл, всі останні вчителі шкіл. За цей період у Харківській області

медаллю імені А. Макаренка було нагороджено 45 осіб (з 1964 р по 1970 р.).

В післявоєнні роки Вищою нагородою була – Золота зірка та звання Героя Соціалістичної праці. Такі винагороди мали директор ЗОШ № 126 Ніна Василівна Самойлік, та директор ЗОШ № 3 Павло Андрійович Маслеников. За період після війни та до становлення України окремою державою 110 чоловік серед вчителів стали кавалерами орденів, 81 учителю присвоєно звання заслужений вчитель та заслужений працівник народної освіти.

Звання «Заслужений працівник народної освіти» у період з 1940 р. по 1999 р. було присвоєно 137 вчителям.

Вчителі м. Харкова удостоєні вищих нагород уряду: Герої соціалістичної праці було присвоєно: директорам середньої школи № 3 П. Масленнікову, та середньої школи № 126 Н. Самойлик; Кавалери ордена В. Леніна: Директор серед школи № 59 О. Свеженцевої (1976 р.); учителю середньої школи № 13 О. Тацілової (1966 р.); Кавалери ордена Жовтневої революції: директор середньої школи № 122 Н. Бубликова (1976 р.); директор середньої школи № 89 В. Биковцева (1981 р.); учитель середньої школи № 89 Н. Шкурпело (1986 р.); кавалерами ордена дружби народів стали у 1981 р. 5 вчителів та директорів шкіл; в 1986 р. – 3 особи; кавалерами ордена трудового червоного прапора стали 29 осіб(1966 р. - 6; 1986 р. - 6; 1978 р. - 4; 1981 р. - 4); кавалерами ордена «Знак Пошани» - 50 вчителів (1966 р. - 14; 1976 р. - 9; 1978 р. - 12; 1981 р. - 7; 1985 р. - 1; 1986 р. - 5); кавалерами ордена «За заслуги» III ступені отримали у 1999 році директор середньої школи № 24 І. Питьков, та начальник Управління освітою Харківської облдержадміністрації О. Сидоренко; кавалерами ордена Трудової слави III ступені стали 14 вчителів у 1986 році.

Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ****НАКАЗ****м. Київ****04 11 2011 р.****№ 1262**

Про проведення моніторингового
дослідження щодо статусу та ролі
вчителя в українському суспільстві

З метою підвищення престижу педагогічної професії та
утвердження високого статусу вчителя в українському суспільстві

НАКАЗУЮ:

1. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти (Удод О.А.):

1.1. Провести моніторингове дослідження щодо статусу та ролі
вчителя в українському суспільстві у 2011-2012 роках.

1.2. Утворити робочу групу для розробки інструментарію
моніторингового дослідження у складі згідно з додатком.

1.3. До 10.12.2011 року підготувати й надіслати електронною
поштою ректорам (директорам) інститутів післядипломної педагогічної
освіти методичні матеріали для проведення моніторингового
дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві.

1.4. Надавати консультативну та методичну допомогу обласним
координаторам моніторингового дослідження.

1.5. До 25.06.2012 року підготувати узагальнені аналітичні
матеріали за результатами моніторингового дослідження щодо статусу
та ролі вчителя в українському суспільстві.

1.6. Результати моніторингового дослідження розмістити на веб-
сайті Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

2. Міністру освіти і науки, молоді та спорту Автономної
Республіки Крим, начальникам управлінь освіти і науки обласних,
Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій
сприяти проведенню моніторингового дослідження щодо статусу та
ролі вчителя в українському суспільстві.

3. Ректорам (директорам) інститутів післядипломної педагогічної освіти:

3.1. Забезпечити проведення у 2011-2012 роках моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві.

3.2. Надіслати узагальнені матеріали моніторингового дослідження до Інституту інноваційних технологій і змісту освіти до 10 лютого 2012 року.

4. Контроль за виконанням цього наказу залишаю за собою.

Заступник Міністра

Б.М.Жебровський

Додаток Ж. 1.

Узагальнені результати моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві.

Опитування учнів 10-х класів.*

(На виконання наказу МОНмолодьспорту України № 1264 від 04.11.11 р. «Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві»).

У моніторинговому дослідженні взяли участь десятикласники (1544 особи) які навчаються як у міських так і у сільських школах (відповідно 68 % та 32 %) (рис. Ж. 1.1).

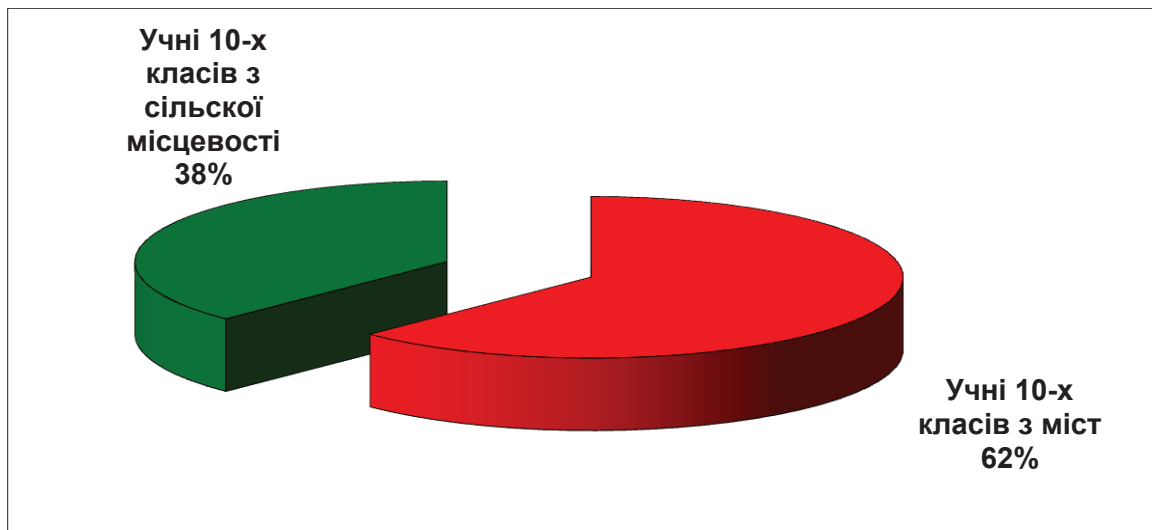


Рис. Ж. 2. Територіальний розподіл (у %)

Анкета для учня містила одинадцять запитань, за допомогою яких зібрано додаткову інформацію про стосунки вчителів та старшокласників, про ставлення підлітків до професії вчителя, про те, яким бачать діти справжнього вчителя тощо.

Престижність тієї чи іншої професії, в очах підростаючого покоління, зумовлюється цілою низкою факторів: рівень оплати праці, суспільна значимість, попит на ринку праці тощо. На думку 10-15 % учнів 10-х класів, професія вчителя в Україні є високопрестижною. Майже половина респондентів з числа десятикласників (45,6 % тих, хто навчається у місті та 53 % тих, хто отримує освіту у сільській місцевості) назвали професію вчителя «досить престижною». На жаль,

значна частина учнів (32,67 % десятикласників з сільської місцевості та 44,58 % з міст) негативно відповіла на запитання «Чи престижна, на Вашу думку, професія вчителя в українському суспільстві?». Аналіз відповідей підлітків свідчить, що у сільській місцевості професія вчителя користується більшою популярністю та вважається більш престижною чим у містах.

Від 12,25 % учнів з міст до 16,70 % з сільської місцевості, перед якими стоїть питання обрання майбутньої професії, відповіли позитивно на запитання «Чи хотіли би Ви обрати професію вчителя?». Більше половини опитаних (55 % як у місті та і у селі) не роздивляються можливість пов'язати своє подальше життя з вихованням дітей та роботою у школі. Негативним є й той факт, що третина старшокласників, за рік до закінчення школи, не визначилась із вибором професії (рис. Ж. 1. 2).

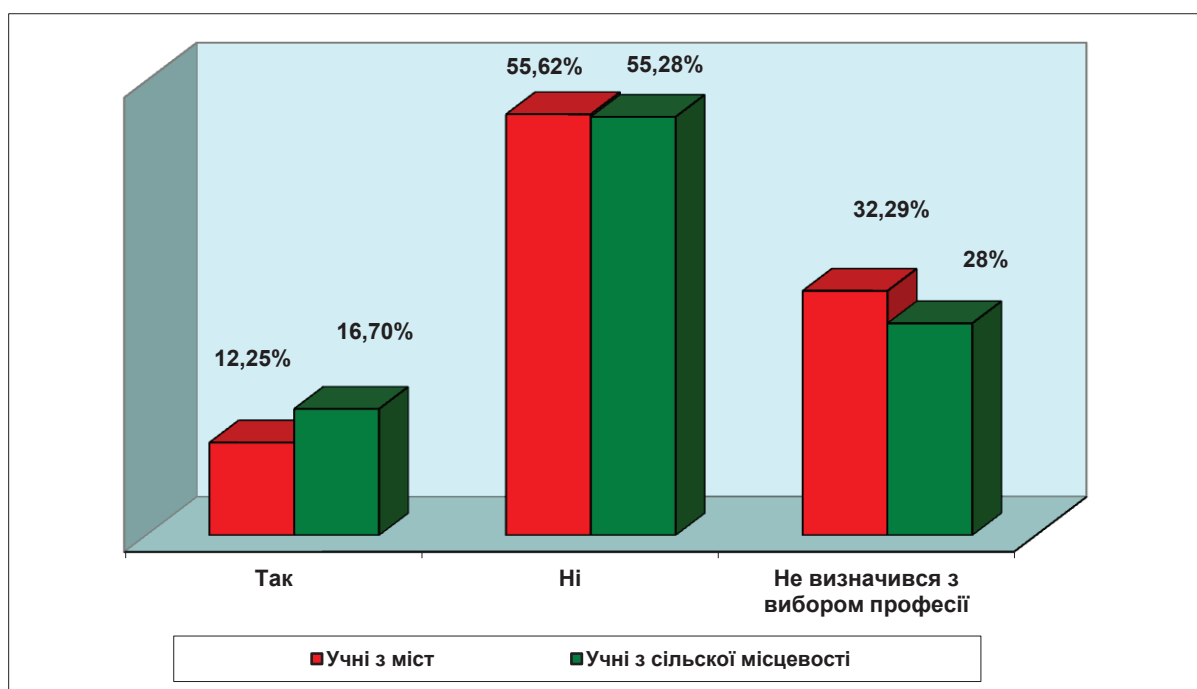


Рис. Ж. 1.2. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: «Чи хотіли би Ви обрати професію вчителя?» (у%)

Позитивний імідж вчителя, його моральні якості, привабливий зовнішній вигляд, внутрішнє почуття поваги до самого себе та до своєї діяльності, здатні сформувати в учнів образ та ідеал дорослої освіченої успішної людини. Лише половина опитаних старшокласників (47 % учнів у місті і 54 % у сільській місцевості) бачать серед своїх вчителів таких, на яких їм хотілось би бути схожими. 24 % у місті і 17 % у селі

зазначили, що таких людей серед вчителів немає. Майже третина (29 %) не змогла відповісти на це запитання. Враховуючи, факт того, що кожного дня учень старшої школи контактує у середньому з десятьма представниками вчительства, наведені цифри визивають занепокоєння. Майже половина підлітків не знаходить серед вчительського загалу особистостей вартих наслідування (рис. Ж. 1.3).

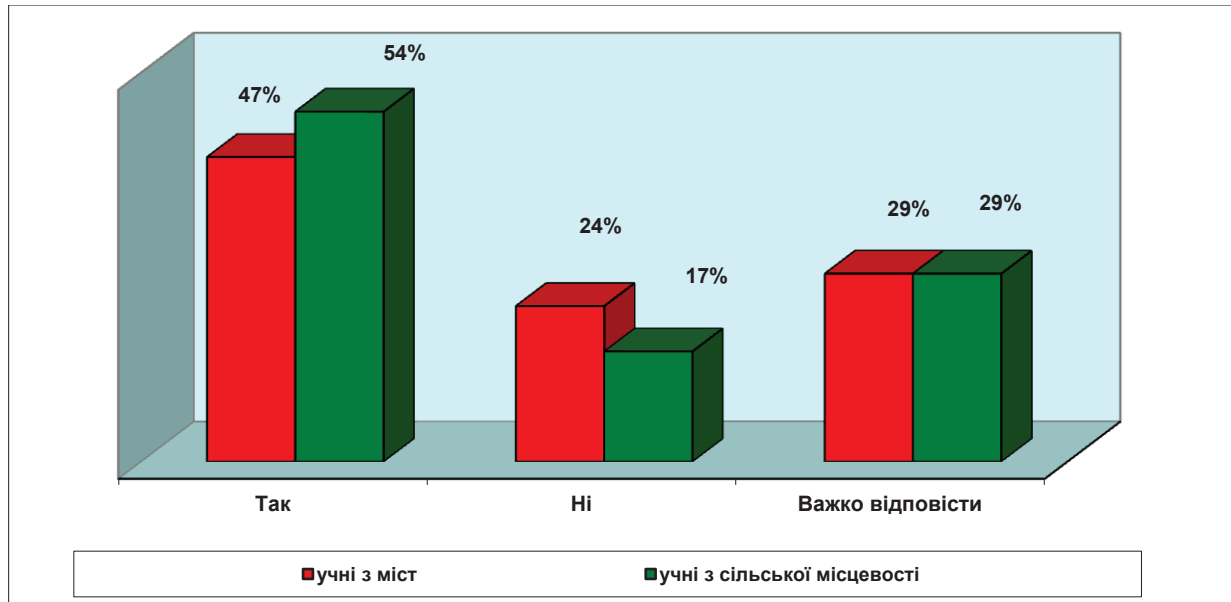


Рис. Ж. 1.3. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: « Чи є серед вчителів такі, на яких, вам хотілося бути схожими?»

Проблема довіри у стосунках учнів й вчителів є актуальною й досить складною, адже у налагодженні взаємодовіри між вчителем та учнем, полягає реалізація на практиці головного принципу сучасної шкільної освітньої політики - індивідуального підходу до особливостей та проблем кожної окремої дитини. Взаємодовіра й взаємопідтримка є запорукою успішних результатів усього навчально-виховного процесу. Результати дослідження свідчать: близько половини дітей (45 %) звертаються за допомогою до вчителя, лише при виникненні проблем у навчанні; частина опитаних десятикласників (40 %) звертаються до вчителів при виникненні різних за характером проблем; 4% учнів у місті і 3 % у сільській місцевості, радяться з вчителем при виникненні особистих проблем. 11 % відсотків респондентів десятикласників надали категоричну відповідь «ні» на запитання «Чи є серед вчителів такі, до яких Ви звертаєтесь при виникненні проблем?» (рис. Ж. 1.4).

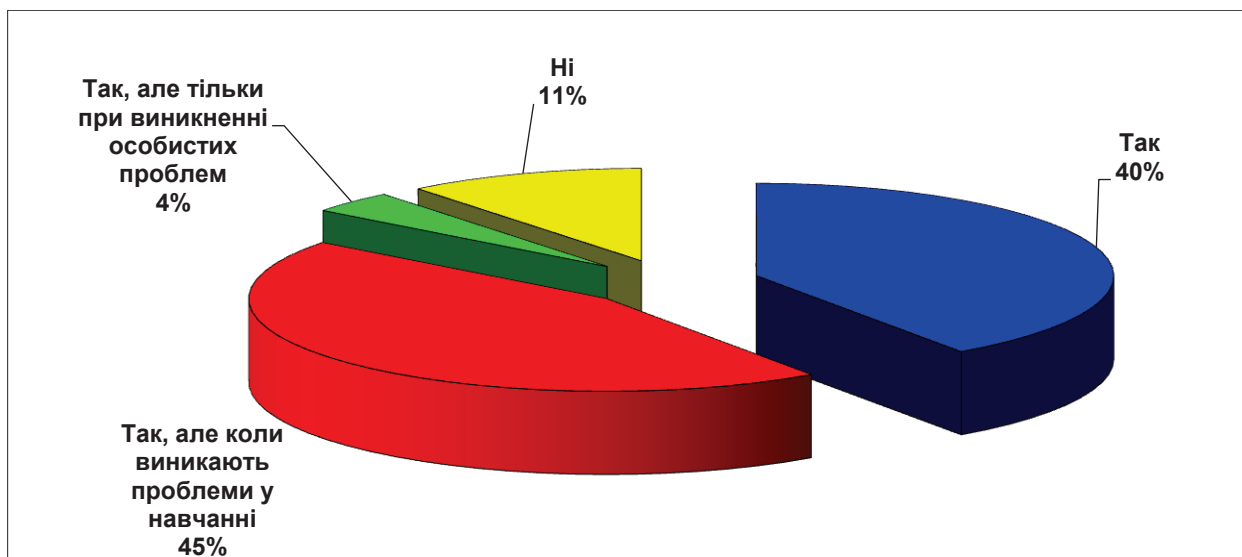


Рис. Ж. 1.4. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: «Чи є серед вчителів такі, до яких Ви звертаєтесь при виникненні проблем?» (у %)

Відповіді десятикласників на запитання «Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з вчителями?» доводять, що переважна більшість вчителів вміє знайти індивідуальний підхід до кожного окремого учні, розуміє свою відповідальність за їх здоровий психо – емоційний стан. 42 % респондентів учнів з міст та 51 % учнів з сільської місцевості заявили, що жодних проблем у стосунках з вчителями у них не виникає. Не може не викликати занепокоєння той факт, що у значної частини опитаних старшокласників (47 % з міст і 38 % з сільської місцевості) час від часу виникають проблемні ситуації та непорозуміння з вчителями. 11 % підлітків у місті і в селі надали позитивну відповідь на запитання «Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з вчителями?», таким чином давши зрозуміти, що ці проблемно-конфліктні ситуації трапляються досить часто (рис. Ж. 1.5).

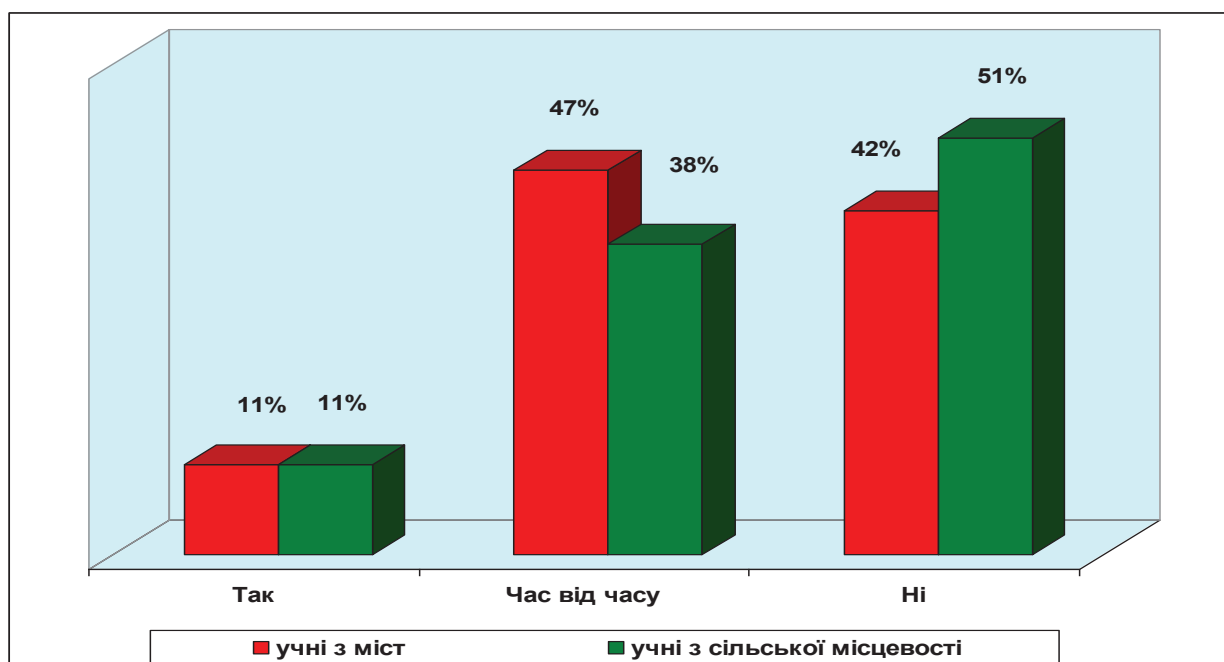


Рис. Ж. 1.5. Узагальнені відповіді десятикласників на запитання: «Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з вчителями?»(у%)

Визначаючи якості, які мають бути притаманні справжньому вчителю, переважна більшість опитаних респондентів(73 %) на перше місце поставила любов до дітей та вміння вчителя індивідуально підходити до їх проблем. Від 42 % до 44 % десятикласників вважають що справжній вчителя має бути доброзичливою та порядною людиною, яка відрізняється працелюбністю й терпінням, а також ерудованістю та високою професійною підготовкою. Для 35% учнів, які взяли участь у дослідженні, важливо, щоб їх вчителі були веселими й мали почуття гумору. Зовнішній вигляд педагога, те як він одягається має значення для 10 відсотків дітей. Частина учнів 10-х класів (4 %) самостійно сформулювала ті характеристики, які на їх думку необхідно мати вчителю: «Справжній вчитель повинен однаково відноситись до всіх учнів у класі, незалежно від того хто їх батьки, як вони навчаються, яка у них поведінка»; «У вчителя не повинно бути «улюбленців», а якщо вони і є, то інші учні, не повинні це відчувати»; «Вчитель повинен з повагою відноситись до всіх учнів у класі, не принижувати гідність, не використовувати образливі слова до тих, хто погано навчається»; «Вчитель повинен бути старшим товаришем для старшокласників, але уникати «панібратства» у стосунках з учнями» тощо. Такі результати свідчать, про те, що насамперед, підлітки шукають у особі вчителя

порадника та друга, людину яка спроможна зрозуміти їх потреби, допомогти знайти оптимальне рішення у нових для дітей ситуаціях тощо (рис. Ж. 1.6).



Рис. Ж. 1.6. Характеристики справжнього вчителя

Додаток Ж. 2.

Узагальнені результати моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві. Опитування вчителів.*

(На виконання наказу МОНмолодьспорту України № 1264 від 04.11.11 р. «Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві»)

У моніторинговому дослідженні взяли участь вчителі, які викладають у початковій, середній та старшій загальноосвітній школі (відповідно 1481 та 1486 осіб) та проживають у містах та сільській місцевості (відповідно 53,46 % та 46,54 %) (рис. Ж. 2.1).

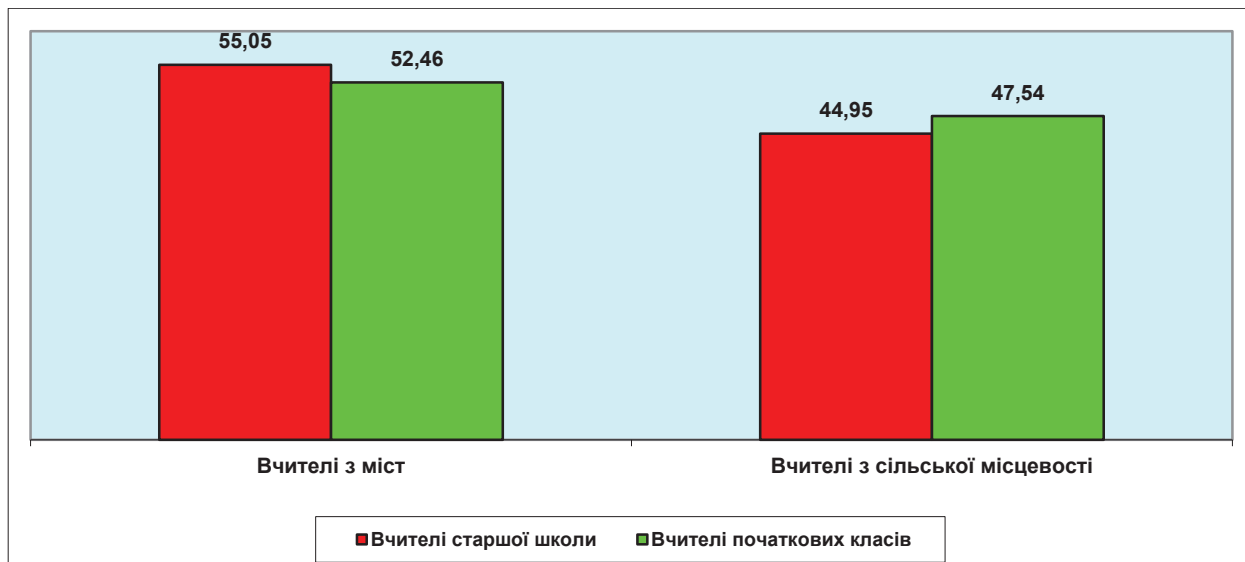


Рис. Ж. 2.1. Територіальний розподіл (у%)

Отримані дані дозволяють зробити висновок, про те що загальноосвітня школа в Україні має жіноче обличчя. 84,44 % вчителів середніх і старших класів з міст, та 79,25 % з сільської місцевості – це жінки. Ще більшим є відсоток жінок, які працюють у початковій школі - до 98,48 % (діаграми рис. Ж. 2.2 - рис. Ж. 2.3).

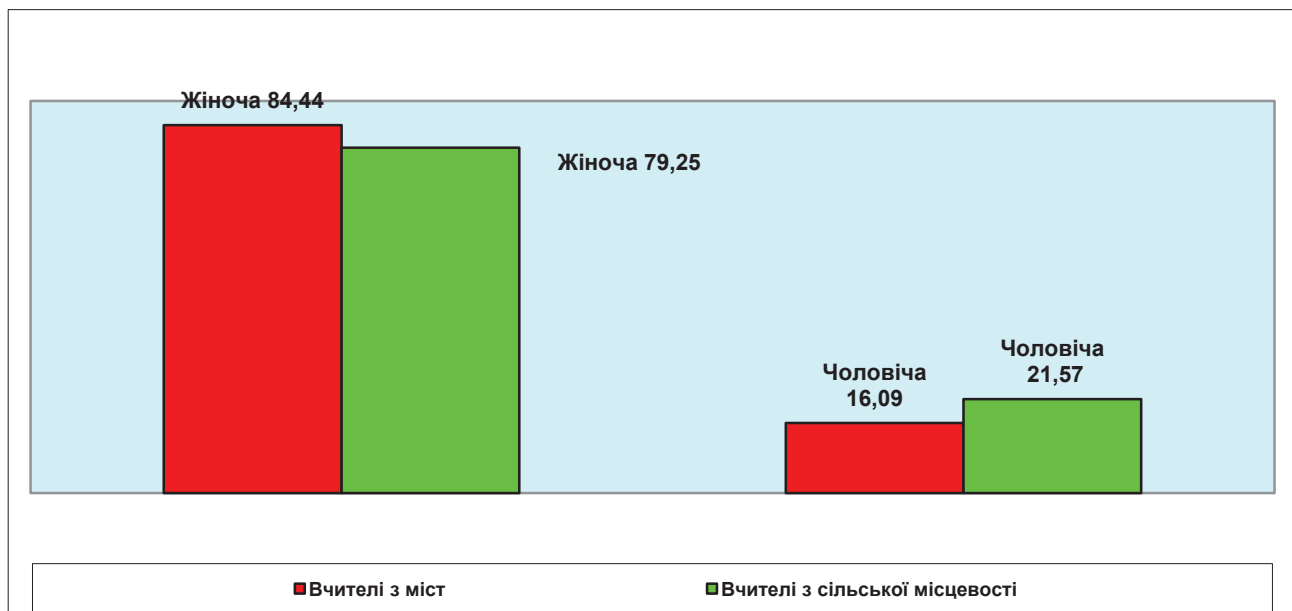


Рис. Ж. 2.2. Стать респондентів вчителів, які працюють у старших класах(у %)

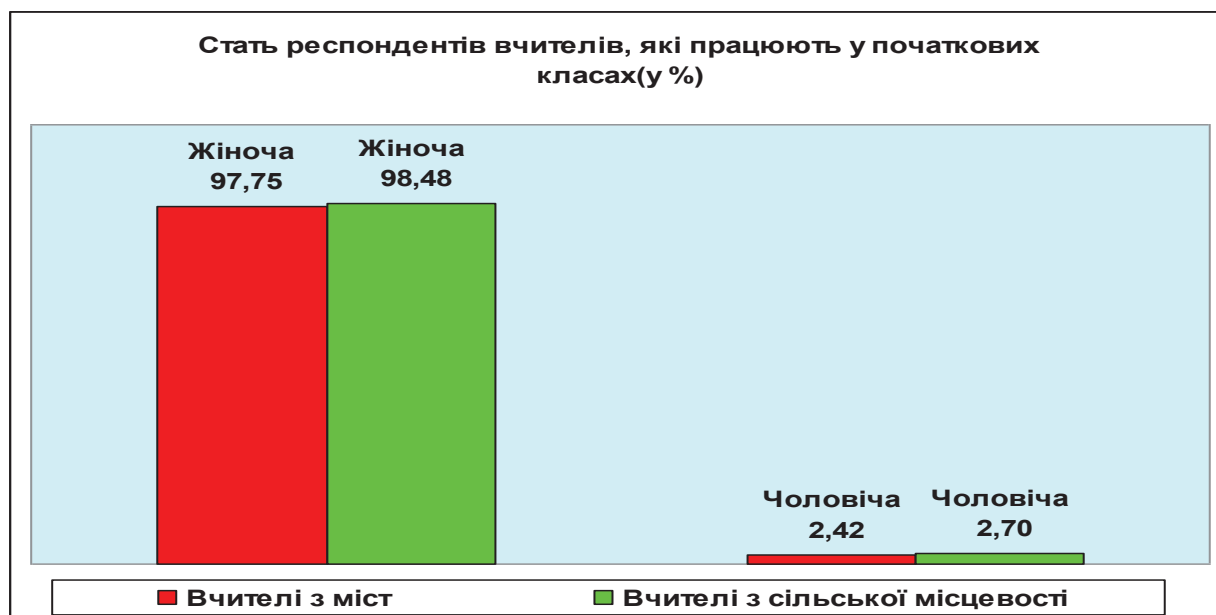


Рис. Ж. 2.3. Даннів респондентів, працівників початкових класів

Переважає більшість опитаних (74,94-83,76 %) одружені і мають на своєму утриманні неповнолітніх дітей. До 2 % респондентів виховують четверо і більше дітей, а також доглядають хворих батьків-інвалідів, або є опікунами дітей померлих родичів тощо (рис. Ж. 2.4).

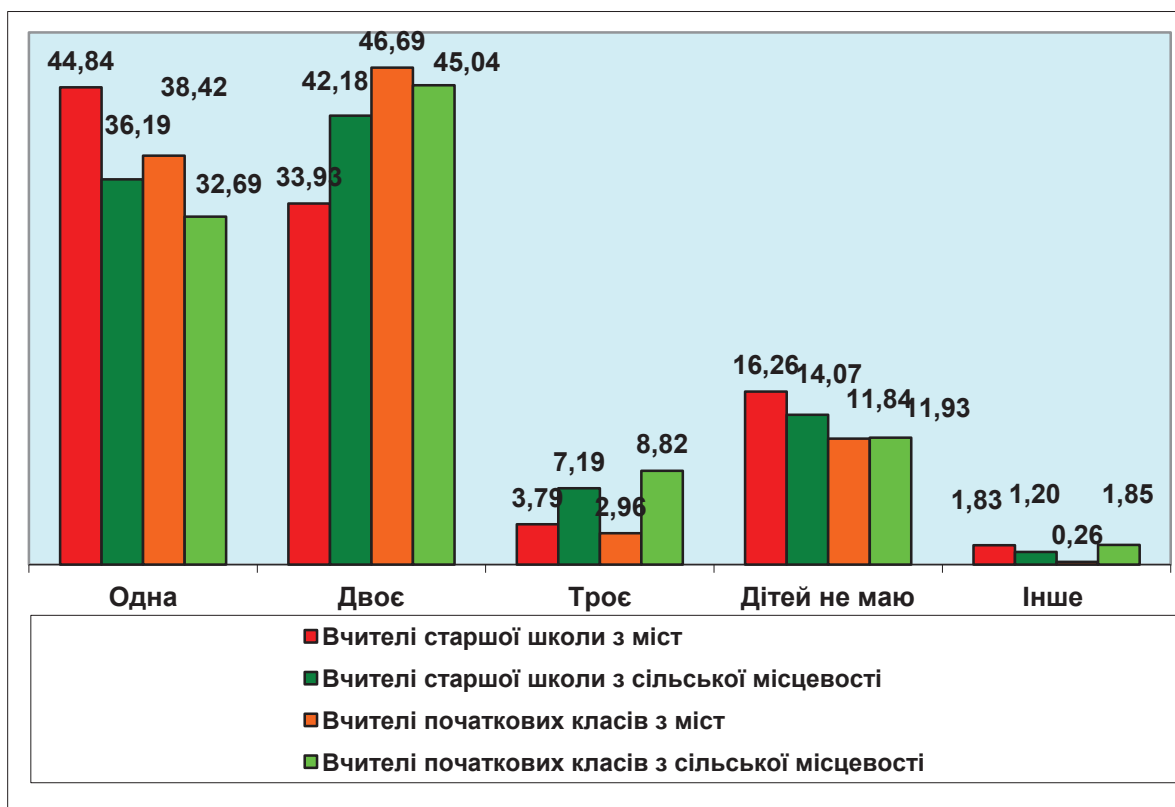


Рис. Ж. 2.4. Кількість дітей, які знаходяться на утриманні вчителів, що взяли участь в опитуванні (у%).

Від 33 % до 46 %, респондентів, які взяли участь в опитуванні мають педагогічний стаж більше одинадцяти років. Учасники дослідження - вчителі з високим рівнем професіоналізму, ініціативи, творчості, які досконало володіють ефективними формами, методами організації навчально-виховної роботи, забезпечує високу результативність, якість своєї праці, відзначається загальною культурою, моральними якостями, що служать прикладом для наслідування. Кваліфікація та педагогічний досвід учасників опитування гарантують об'єктивність їх суджень та відповідей на запитання анкет (рис. Ж. 2.5 - рис. Ж. 2.6).

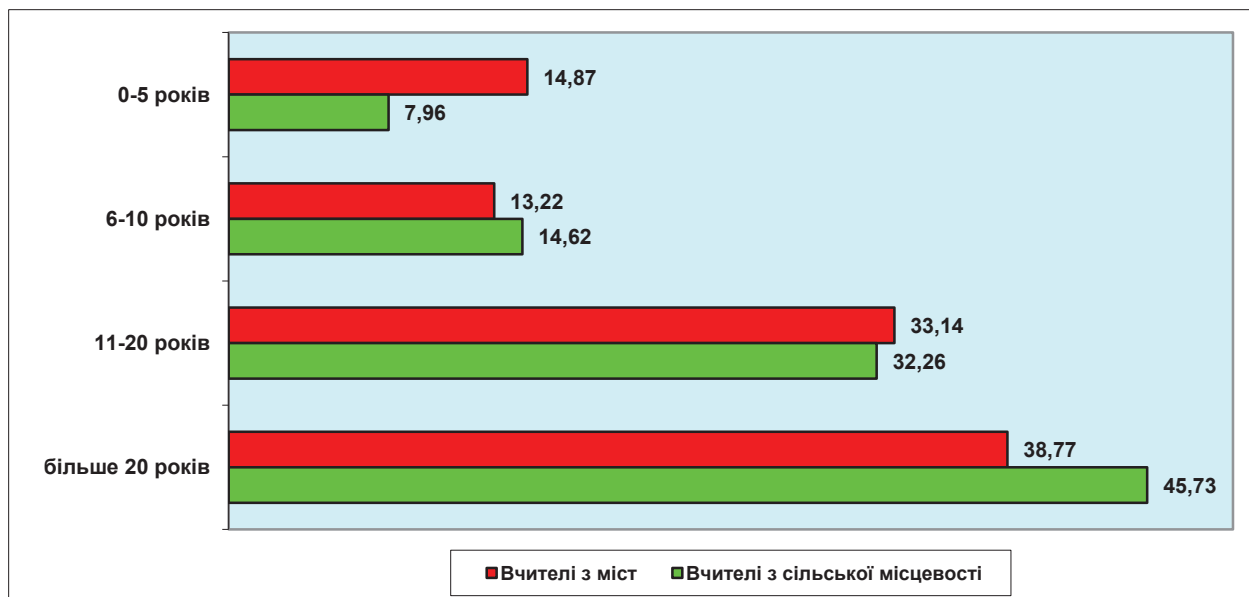


Рис. Ж. 2.5. Педагогічний стаж респондентів (у %)

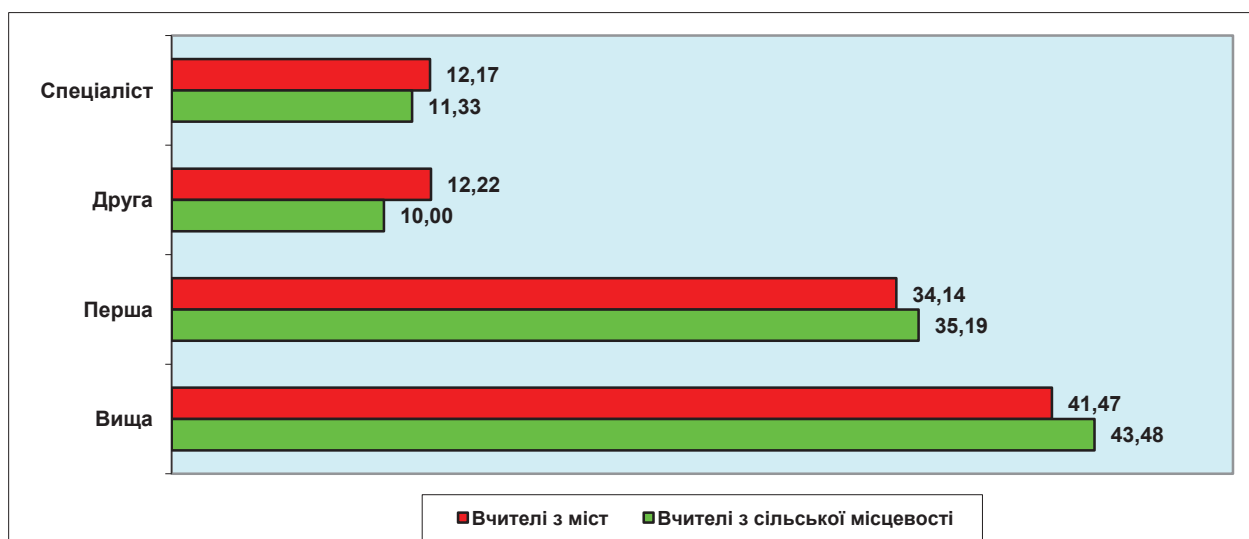


Рис. Ж. 2.6. Кваліфікаційна категорія респондентів(у%)

У ході дослідження з'ясовано, що переважна більшість опитаних вчителів свідомо обрала свою професію. Від 51,22 % до 71,59 %

респондентів зазначили, що саме, любов до дітей, прагнення надати їм міцні базові знання, виховувати та розвивати їх особистісні риси, стала найвагомішим фактором, при обранні професії. Від 36,55 до 48,58 відсотків респондентів вказали, що на їх вибір вплинув соціальний статус професії вчителя та повага до неї у суспільстві. Третина вчителів, які викладають у середній та старшій ланках загальноосвітньої школи, обрали професію вчителя, тому, що хотіли займатися певною наукою, основи якої вони викладають у школі. Про це свідчать відповіді 31,3 % респондентів цієї групи. Така сама кількість респондентів назвала вирішальним фактором при обранні професії стабільну й систематичну оплату праці вчителя. Від 2 до 6,5 відсотків респондентів заявили, що у професію потрапили випадково.

Найбільш актуальними для себе, вчителі, які прийняли участь в опитуванні, назвали широкий спектр проблем соціально - економічного забезпечення. Від 48 % до 58 % респондентів мають невирішені проблеми соціально-побутового, матеріального характеру. Проблеми духовного розвитку є найбільш актуальними для більше як третини респондентів. До 31 відсотка опитаних відчують певні проблеми у сфері своєї професійної діяльності. Позитивним є той, факт, що 5,5 % опитаних респондентів визнали, що не мають жодних проблем, будь-якого характеру (рис. Ж. 2.7).



Рис. Ж. 2.7. Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Які з перерахованих проблем є для Вас найбільш актуальними?» (у%)

Від 41 до 51 відсотка опитаних вчителів вважають, що одна з основних проблем полягає у тому, що велика частина батьків не цікавиться шкільними справами дітей. До 45 % респондентів вважають за необхідне створення сприятливого мікроклімату у шкільному колективі, що на їх думку є невід'ємною складовою успішного та високоякісного навчально-виховного процесу.

Більше третини учасників дослідження впевнені, що саме ефективне впровадження інформаційних технологій у процес навчання є одним з головних чинників інноваційного розвитку як системи освіти зокрема так і розвитку суспільства у цілому.

До 4 % респондентів притримуються думки про те, що у сучасній українській школі не існує жодних невирішених проблем (рис. Ж. 2.8).

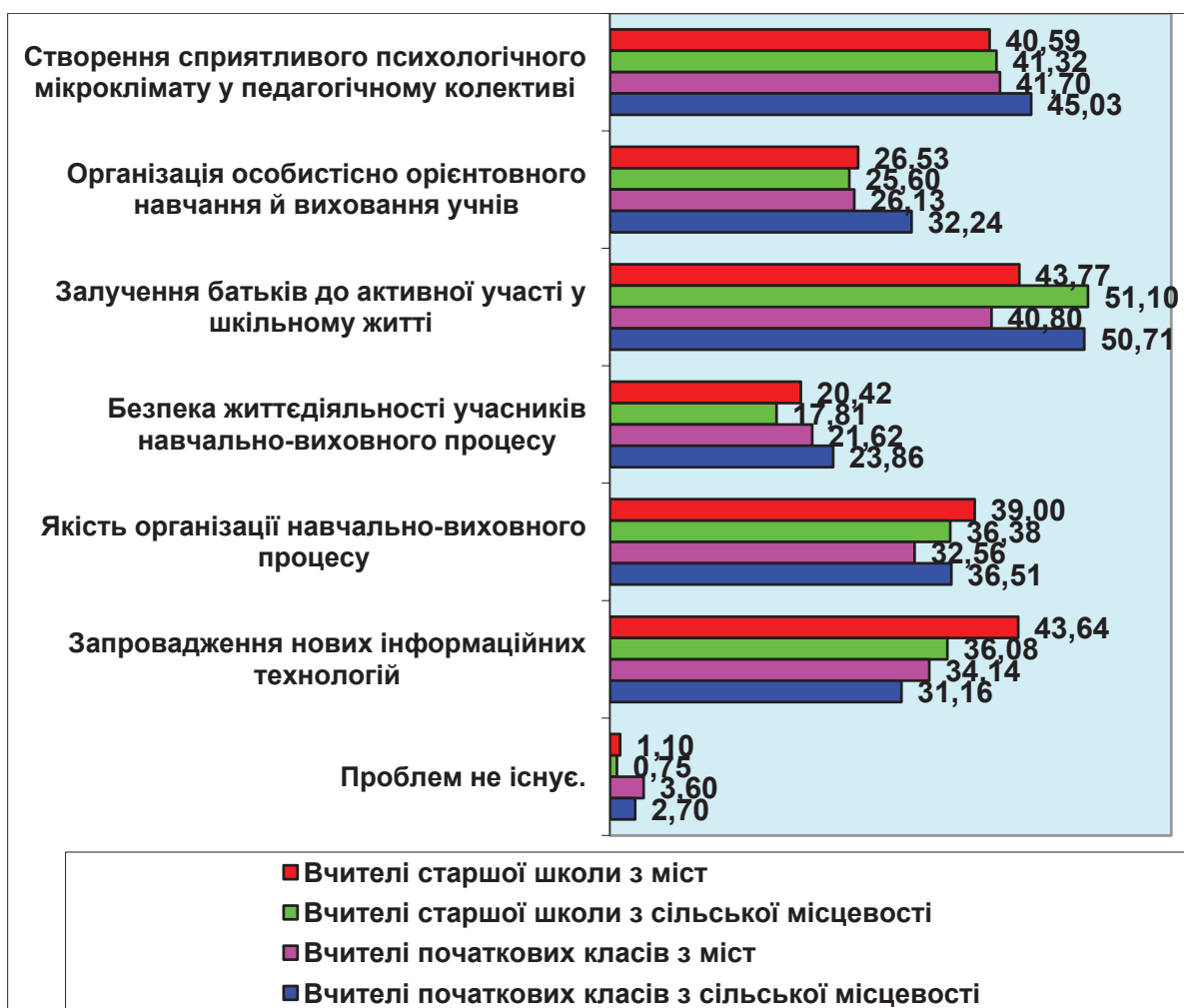


Рис. Ж. 2.8. Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Які з проблем шкільництва, на Вашу думку, є найбільш актуальними?» (у%)

Переважає більшість вчителів, які працюють у сільській місцевості (70 %) назвали головним чинником якій ускладнює їх роботу те, що

сучасні учні незацікавлені у здобутті знань. 73 % вчителів початкових класів з сільської місцевості вважають що й батьки молодших школярів також не виявляють активного інтересу до навчальних досягнень дітей і тим самим значно ускладнюють роботу вчителя. Натомість, серед вчителів, які працюють у молодших класах міських шкіл таку думку підтримують від 48 до 55 % респондентів. У тому що саме незадовільне матеріально-технічне забезпечення навчального закладу ускладнює їх роботу впевнені до 44 % опитаних вчителів з міст та 52 % з сільської місцевості. Значна частина вчителів(до 46 %), як з міст так і з сільської місцевості вважає, що той рівень допомоги, який навчальні заклади мають з боку відповідних державних установ, не є достатнім в сьогоденних умовах, а відсутність дієвої підтримки ускладнює роботу вчительства. Надмірна кількість звітної документації заважає працювати майже половині (47 %) опитаних вчителів (рис. Ж. 2.9).



Рис. Ж. 2.9. Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Які чинники, на Вашу думку, ускладнюють роботу вчителя?» (у%)

Не дивлячись на всі труднощі й проблеми, які існують на сьогоднішній день, більшість респондентів (від 59,26 % до 67,81 %) негативно відповіла на запитання «Чи хотіли б Ви змінити професію за умови реальної можливості перепрофілювання?». Не може не викликати занепокоєння той факт, що до 17 % опитаних відповіли на це запитання «Так», а ще 24 % не знайшли на нього відповідь.

Вчителі визначили чинники, які, на їх думку, можуть вплинути на зміну соціального статусу вчителя. Переважна більшість опитаних (до 79,55 %) вважають що суттєве підвищення заробітної плати сприятиме підвищенню авторитету вчительської професії в українському суспільстві. До 75 % опитаних зазначили, що змінити соціальний статус вчителя можливо лише при умові зміни державної політики по відношенню до вчительства. За словами респондентів «держава повинна повернутися обличчям до вчителя», необхідно розробити, прийняти й на практиці реалізувати державну цільову програму спрямовану на підвищення соціального статусу вчительства, на покращення соціально-побутових умов та матеріальної захищеності тих, хто за покликанням душі «сіє розумне, добре, вічне».

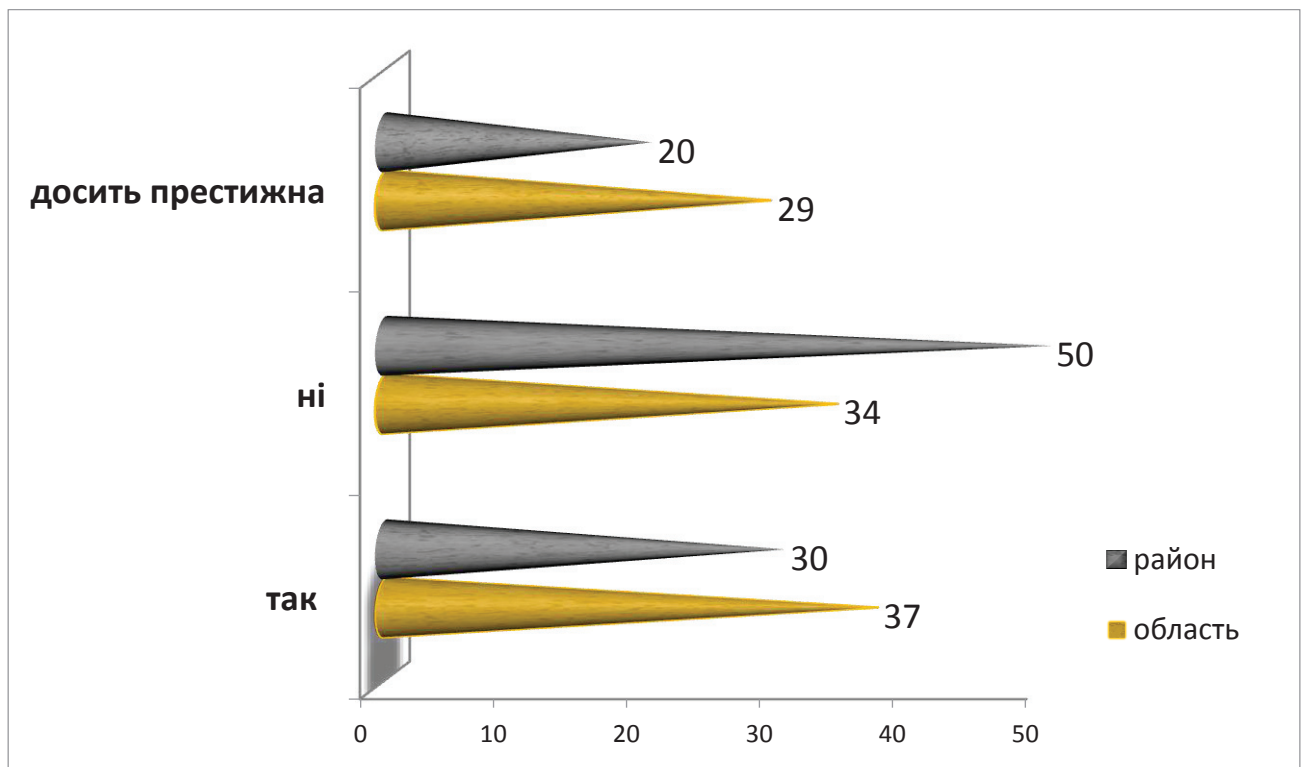


Рис. Ж. 2.10. Узагальнені відповіді респондентів на запитання «Чи престижна, на думку батьків, професія вчителя?» (у%)

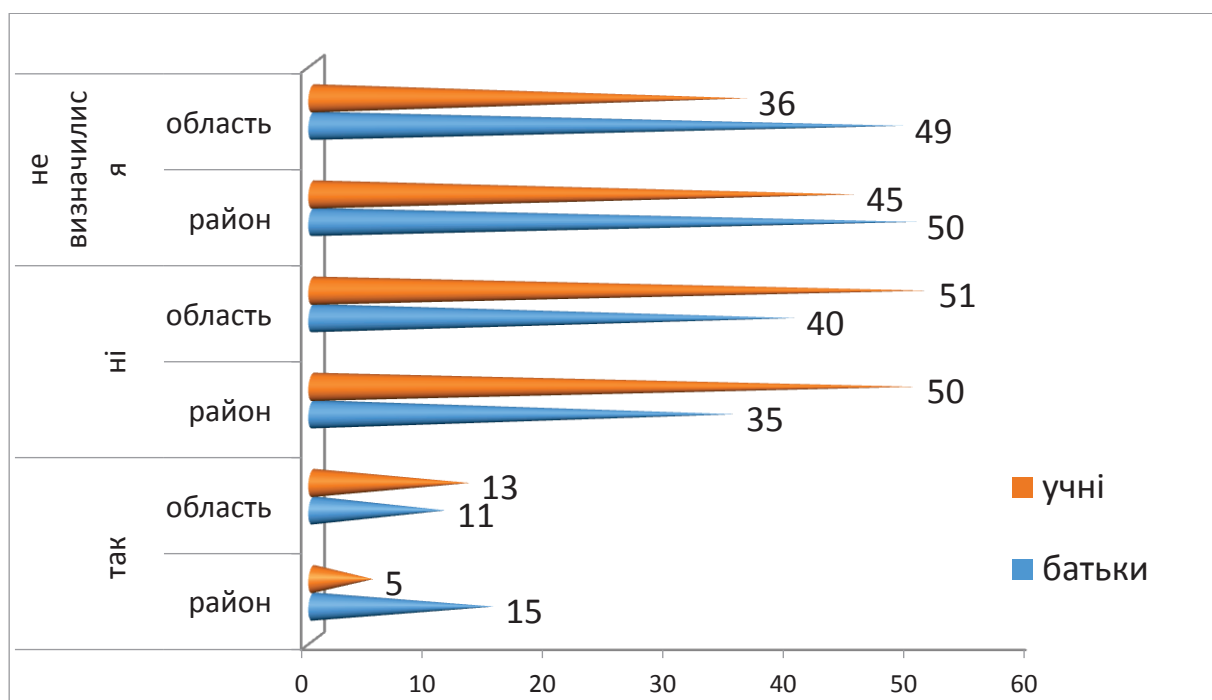


Рис. Ж. 2.11. Узагальнені результати відображаючи бажання учнів та батьків обрати в майбутньому професію вчителя



Рис. Ж. 2.12. Узагальнені результати які відображають якості ідеального вчителя

Додаток 3.1.

**Узагальнені результати анкетування учителів – предметників
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної
педагогічної освіти.**

Табл. Е. 1.1. Кількість респондентів 555

| <i>Місце проживання</i> | <i>Кількість</i> |
|---|------------------|
| Сільська місцевість | 50 % |
| Місто | 50 % |
| <i>Стать</i> | |
| Жіноча | 87,6% |
| Чоловіча | 12,4% |
| <i>Сімейне положення</i> | |
| Неодружений | 14,6% |
| Одружений | 85,4% |
| <i>Кількість дітей, які знаходяться на Вашому утриманні</i> | |
| Одна | 29,6% |
| Двоє | 46,3% |
| Троє | 6,7% |
| Дітей не маю | 16,8% |
| Інше (скільки саме?) | 0,7% |
| <i>Освіта за дипломом</i> | |
| Філологічна | 29,5% |
| Соціально-гуманітарна | 17,5% |
| Природнича | 21,4% |
| Математична | 18,2% |
| Мистецтвознавча | 2,7% |
| Виробнича | 2,3% |
| Інша | 8,5% |
| <i>Педагогічний стаж</i> | |
| 0-5 років | 11,4% |
| 6-10 років | 17,1% |
| 11-20 років | 33,7% |
| більше 20 років | 37,8% |

| Кваліфікаційна категорія | |
|---------------------------------|--------------|
| Спеціаліст | 12,8% |
| Друга | 14,6% |
| Перша | 29,6% |
| Вища | 43,1% |
| Тижневе навантаження | |
| до 10 годин | 16,7% |
| до 20 годин | 69% |
| до 25 годин | 12,8% |
| більше 25 годин | 1,4% |

**Табл. 3. 1.2. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 1.
«Які фактори були найвагомішими при виборі Вами професії
вчителя?»**

| | |
|--|--------------|
| Соціальний статус професії, повага до неї у суспільстві | 52,8% |
| Стабільна, систематична оплата праці | 35,1% |
| Бажання «віддати серце дітям» | 57,5% |
| Родинні традиції | 23,4% |
| Бажання займатися наукою, основам якої Ви навчаєте учнів | 34,6% |
| Професію обрали випадково | 8,1% |
| Інше | |

**Табл. 3. 1.3. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 2.
«Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути
притаманні справжньому вчителю?»**

| | |
|--|--------------|
| Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня | 80,2% |
| Доброта, порядність, доброзичливість | 55,3% |
| Працелюбність, терпіння | 38,2% |
| Професійна компетентність та загальна ерудованість | 64,7% |
| Самокритичність, прагнення до самовдосконалення | 22,2% |
| Почуття гумору, веселість | 7,9% |
| Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя | 5,4% |
| Інше | |

**Табл. 3. 1.4. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 3.
«Які з перерахованих нижче факторів, на Вашу думку, здатні
найефективніше стимулювати розвиток творчого потенціалу
вчителя?»**

| | |
|---|--------------|
| Навчання на курсах підвищення кваліфікації | 48,8% |
| Приклад та вплив авторитетних колег | 38,9% |
| Вимоги та заохочування з боку адміністрації ЗНЗ, місцевих органів управління, держави | 41% |
| Можливість вільно експериментувати, шукати нові форми й методи роботи | 51,5% |
| Участь у роботі шкільного (<i>районного, міського</i>) методичного об'єднання | 40% |
| Можливість отримання дистанційної освіти | 18,3% |
| Систематичне самонавчання, самовдосконалення | 62,1% |
| Інше | |

**Табл. 3. 1.5. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 4.
«Яким формам роботи Ви віддасте перевагу при підвищенні свого
професійного рівня?»**

| | |
|---|--------------|
| Самоосвіта | 78,5% |
| Обмін досвідом | 71,9% |
| Навчання на курсах підвищення кваліфікації | 47,2% |
| Участь у роботі тематичних конференцій, семінарів, тренінгів тощо | 46,9% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.6. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 5.
«Чи цікавить Вас питання кар'єрного росту?»**

| | |
|---|--------------|
| Так, цікавить. Бачу перспективу свого кар'єрного зростання | 22,2% |
| Так, цікавить. Але не бачу реальної перспективи подальшого просування по службі | 38,9% |
| Ні. Досяг(ла) усього що планувалось | 21,3% |
| Ні | 18,6% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.7. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 6.
«Які з перерахованих проблем є для Вас найбільш актуальними?»**

| | |
|--|-------|
| Проблеми духовного розвитку | 42,5% |
| Проблеми професійної діяльності | 35% |
| Проблеми соціального забезпечення | 63,4% |
| Проблеми матеріального, побутового характеру | 60,7% |
| Проблеми особистого характеру | 20% |
| Проблем не існує | 2,5% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.8. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 7.
«Які з проблем шкільництва, на Вашу думку, є найбільш актуальними?»**

| | |
|--|-------|
| Створення сприятливого психологічного мікроклімату у педагогічному колективі | 50,6% |
| Організація особистісно орієнтовного навчання й виховання учнів | 35,9% |
| Залучення батьків до активної участі у шкільному житті | 46,5% |
| Безпека життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу | 21,8% |
| Якість організації навчально-виховного процесу | 43,8% |
| Запровадження нових інформаційних технологій | 40,2% |
| Проблем не існує. | 0,5% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.9. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 8.
«Які чинники, на Вашу думку, ускладнюють роботу вчителя?»**

| | |
|--|-------|
| Незацікавленість учнів у навчанні | 75,5% |
| Незацікавленість батьків навчанням дітей | 61,3% |
| Вимоги та тиск з боку адміністрації ЗНЗ | 13,7% |
| Незадовільне матеріально – технічне забезпечення навчального закладу | 42% |
| Несприятливий мікроклімат у педагогічному колективі | 16,6% |
| Незадовільне навчально –методичне забезпечення предмета | 28,7% |

| | |
|---|-------|
| Незадовільний рівень допомоги та підтримки з боку державних установ | 44,7% |
| Поурочна та позаурочна завантаженість | 25,2% |
| Надмірна кількість звітної документації | 41% |
| Невирішені побутово-житлові та матеріальні проблеми | 21,3% |
| Нічого не ускладнює | 0,7% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.10. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 9.
«З яких джерел Ви найчастіше отримуєте інформацію щодо новин,
подій та інновацій в освітній галузі?»**

| | |
|--|-------|
| ЗМІ (<i>радіо, телебачення, періодичні видання тощо</i>) | 67,9% |
| Науково – методичні заходи | 71,2% |
| Під час неформального спілкування з колегами, друзями, батьками учнів тощо | 33,9% |
| Інтернет ресурси | 60% |
| Інше | |

**Табл. 3 1.11. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 10.
«Чи хотіли б Ви змінити професію, за умови реальної можливості
перепрофілювання?»**

| | |
|------------------|-------|
| Так | 1,8% |
| Ні | 48,5% |
| Важко відповісти | 33,5% |

**Табл. Е. 1.12. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 11.
«Чи маєте Ви особистий комп'ютер?»**

| | |
|--|-------|
| Так | 45,8% |
| Маю комп'ютер, яким користуються інші члени родини | 32% |
| Ні | 19,6% |
| Не вмію користуватися комп'ютером | 1% |

Табл. З 1.13. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 12.
«Чи маєте Ви можливість вільно, не обтяжливо для свого бюджету користуватися Інтернетом?»

| | |
|---|-------|
| Так | 51,7% |
| Ні | 34% |
| Не вмію користуватися Інтернетом | 2,2% |
| Не маю необхідності у користуванні Інтернетом | 3,8% |

Табл. З 1.14. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 13.
«Чи маєте Ви можливість систематично, не обтяжливо для свого бюджету купувати або використовувати (брати у бібліотеці, з Інтернет-ресурсів) фахову літературу, педагогічну пресу, посібники на електронних носіях?»

| | |
|---------------------------|-------|
| Так, завжди | 10,1% |
| Так, у більшості випадків | 47,4% |
| Ні | 42,5% |

Табл. З 1.15. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 14.
«Які умови для ефективного подолання психо-емоційного «вигорання» та зняття емоційної напруги вчителів створені у навчальному закладі?»

| | |
|---|-------|
| Кімната відпочинку | 10,4% |
| Консультації психолога | 18% |
| Колективний відпочинок | 37,5% |
| Тематичні семінари, тренінги, лекції тощо | 21,8% |
| Не відчуваю необхідності у створенні особливих умов | 18,5% |
| Інше | |

Табл. З 1.16. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 15.
«Де саме, в останні три роки, Ви мали можливість проводити свою щорічну відпустку?»

| | |
|--|------|
| На вітчизняних курортах: у санаторіях, профілакторіях, домах відпочинку тощо | 4,3% |
| На вітчизняних курортах, у приватному секторі | 9% |

| | |
|---------------------------------|--------------|
| У туристичних походах | 3,8% |
| За кордоном | 0,7% |
| На дачі, в сільській місцевості | 10,6% |
| Відпочиваю вдома | 66% |
| Інше | |

**Табл. 3. 1.17. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 16.
«Як часто, в останні три роки, Ви відвідували театр, концертні зали,
виставки, музеї тощо?»**

| | |
|--|--------------|
| Часто відвідую всі культурні заходи, які зацікавили, незалежно від вартості квитків. | 2% |
| Часто відвідую культурні заходи, які зацікавили, з невисокою вартістю квитків | 9,9% |
| Відвідую культурні заходи у рамках роботи з учнівським та педагогічним колективом | 47% |
| Відвідую, декілька разів на рік | 25,6% |
| Не відвідую | 16% |

**Табл. 3 1.18. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 17.
«Охарактеризуйте, будь ласка, свої побутові умови»**

| | |
|--|--------------|
| Умови цілком задовільні, комфорті, сучасні | 16% |
| Умови в основному задовільні | 79,5% |
| Умови незадовільні | 5,1% |

**Табл. 3 1.19. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 18.
«Охарактеризуйте своє матеріальне становище»**

| | |
|------------------------------|--------------|
| Цілком задовільне, стабільне | 9,7% |
| Задовільне | 67,6% |
| Незадовільне | 22,3% |
| Інше | |

**Табл. З 1.20. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 19.
«Охарактеризуйте рівень своєї соціальної захищеності»**

| | |
|---|-------|
| Високий | 2,7% |
| Достатній | 54,8% |
| Низький. Не відчуваєте себе соціально захищеною людиною | 38,9% |

**Табл. З 1.21. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 20.
«Оберіть три чинники які можуть, на Вашу думку, найбільш
суттєво вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити
його авторитет в українському суспільстві?»**

| | |
|---|-------|
| Суттєве підвищення заробітної плати | 85,9% |
| Комплекс заходів у сфері соціальної захищеності | 58,4% |
| Зміна державної політики щодо статусу вчителя | 76,2% |
| Формування та пропаганда позитивного іміджу вчителя у ЗМІ | 31,7% |
| Інше | |

**Табл. З 1.22. Узагальнені відповіді вчителів на запитання 21.
«Яку роль, на Вашу думку, відіграє вчитель у житті сучасного
українського суспільства?»**

| | |
|---------------------------------|-------|
| Важливу | 37,5% |
| Не впливає на суспільні процеси | 23,6% |
| Важко відповісти | 38,4% |
| Інше | |

Додаток 3. 2.

Узагальнені результати анкетування учнів 10-х класів
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної
педагогічної освіти.

Кількість учнів 435

**Табл. 3. 2.1. Узагальнені відповіді учнів на запитання 1:
«Чи є серед вчителів такі, до яких Ви звертаєтесь при виникненні
проблем?»**

| | |
|--|--------------|
| Так | 36,1% |
| Так, але коли виникають проблеми у навчанні | 52,6% |
| Так, але тільки при виникненні особистих проблем | 1,8% |
| Ні | 9,4% |

**Табл. 3. 2.2. Узагальнені відповіді учнів на запитання 2:
«Чи є серед вчителів ті, на кого Вам би хотілося бути схожими?»**

| | |
|------------------|--------------|
| Так | 48,3% |
| Ні | 24,1% |
| Важко відповісти | 27,6% |

**Табл. 3. 2.3. Узагальнені відповіді учнів на запитання 3:
«Чи спілкуєтесь Ви з вчителями у позакласний, позашкільний час?»**

| | |
|--|--------------|
| Так, часто, на вечорах відпочинку, екскурсіях, у приватних бесідах | 49,4% |
| Так, під час класних зборів | 15,8% |
| Спілкуюсь тільки у крайньому випадку | 29,9% |
| Інше (що саме?) _____ | 4,8% |

**Табл. 3. 2.4. Узагальнені відповіді учнів на запитання 4:
«Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з вчителями?»**

| | |
|-----------------------|--------------|
| Так | 8,9% |
| Час від часу | 40,7% |
| Ні | 48,3% |
| Інше (що саме?) _____ | 1,6% |

**Табл. 3. 2.5. Узагальнені відповіді учнів на запитання 5:
«Як саме Ваші батьки найчастіше спілкуються з вчителями?».**

| | |
|--|--------------|
| Зустрічаються особисто | 30,3% |
| Спілкуються по телефону | 21,4% |
| Під час проведення батьківських зборів | 54,7% |
| Взагалі не спілкуються | 1,1% |
| Інше (як саме?) _____ | |

**Табл. 3. Узагальнені відповіді учнів на запитання 6:
«Як саме Ваші батьки ставляться до навчання?»**

| | |
|---|--------------|
| Вважають, що навчання моя головна «робота» | 59,3% |
| Вважають, що добре навчатися важливо, але необхідно приділяти час активному відпочинку, хобі, спорту, розвагам тощо | 37,5% |
| Батьків не цікавить як я навчаюсь | 1,8% |
| Важко відповісти | 2,5% |
| Інше(як саме?) _____ | |

**Табл. 3.2.7. Узагальнені відповіді учнів на запитання 7:
«Чи доводилось Вам чути розмови про те, що «сьогодні вчитель не той що раніше», «вчителями стають всі хто завгодно» тощо?»**

| | |
|-------------------|--------------|
| Так, досить часто | 4,1% |
| Так, інколи | 43,2% |
| Ні | 42,5% |

**Табл. 3. 2.8. Узагальнені відповіді учнів на запитання 8:
«Чи престижна, на Вашу думку, професія вчителя в українському суспільстві?»**

| | |
|---|--------------|
| Так. Вважаю цю професію високопрестижною | 6,2% |
| Так. Вважаю цю професію досить престижною | 56,5% |
| Ні | 37,2% |

**Табл. 3. 2.9. Узагальнені відповіді учнів на запитання 9:
«Чи хотіли би Ви обрати професію вчителя?»**

| | |
|----------------------------------|--------------|
| Так | 12,2% |
| Ні | 54,3% |
| Не визначився з вибором професії | 35,9% |

**Табл. И. 2.10. Узагальнені відповіді учнів на запитання 10:
«Які емоції найчастіше Ви відчуваєте на початку нового шкільного дня?»**

| | |
|-----------------------|-------------|
| Позитивні | 28% |
| Негативні | 7,1% |
| Залежить від обставин | 62% |
| Інші (які саме) _____ | |

**Табл. 3. 2.11. Узагальнені відповіді учнів на запитання 11:
«Чи згодні Ви із твердженням: «Сьогодні комп'ютер може замінити вчителя»**

| | |
|------------------|--------------|
| Так | 17% |
| Важко відповісти | 27,1% |
| Ні | 56,5% |

**Табл. 3. 2.12. Узагальнені відповіді учнів на запитання 12:
«Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути притаманні справжньому вчителю?»**

| | |
|--|--------------|
| Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня | 80% |
| Доброта, порядність, доброзичливість | 50,6% |
| Працелюбність, терпіння | 49,6% |
| Професійна компетентність та загальна ерудованість | 43% |
| Самокритичність, прагнення до самовдосконалення | 9,2% |
| Почуття гумору, веселість | 41,4% |
| Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя тощо | 10,6% |
| Інші (які саме?) _____ | |

Додаток 3.3.

Узагальнені результати анкетування батьків учнів 10-х класів
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної
педагогічної освіти.

Кількість респондентів 425

| <i>Місце проживання</i> | |
|--------------------------------|--------------|
| Сільська місцевість | 46,5% |
| Місто | 53,4% |
| <i>Освіта батьків</i> | |
| Повна середня | 14,8% |
| Неповна середня | 2,1% |
| Середня технічна | 19,7% |
| Неповна вища | 13,6% |
| Вища | 43% |

Узагальнені відповіді батьків на запитання 1:

«Чи виникають у Вашої дитини проблемні ситуації, непорозуміння з учителями?»

| | |
|----------------|--------------|
| Так | 7,3% |
| Час від часу | 30,6% |
| Ні | 62,1% |
| Інше(що саме?) | |

Узагальнені відповіді батьків на запитання 2:

«Чи виникають у Вас проблемні ситуації, непорозуміння з учителями?»

| | |
|----------------|--------------|
| Так | 3,8% |
| Час від часу | 20,7% |
| Ні | 71,3% |
| Інше(що саме?) | |

Узагальнені відповіді батьків на запитання 3:

«Чи цікавитеся Ви шкільними справами дитини?»

| | |
|------------------------------|--------------|
| Так, кожного дня | 72,9% |
| Так, коли виникають проблеми | 32,7% |
| Ні | 0,7% |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 4:
«Як Ви найчастіше спілкуєтеся з учителями?»**

| | |
|--|--------------|
| Зустрічаєтесь особисто | 44,9% |
| Спілкуєтесь по телефону | 18,1% |
| Під час проведення батьківських зборів | 44,9% |
| Взагалі не спілкуєтеся | 0,7% |
| Інше(як саме?) | 1,2% |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 5:
«Ваше ставлення до навчання дитини?»**

| | |
|---|--------------|
| Вважаєте, що навчання головна «робота» дитини | 44,9% |
| Вважаєте, що добре навчатися важливо, але необхідно приділяти час активному відпочинку, хобі, спорту, розвагам тощо | 54,1% |
| Не цікавитесь як навчається дитина | 0,5% |
| Важко відповісти | 26,1% |
| Інше(як саме?) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 6:
«Чи доводилось Вам чути розмови про те, що «сьогодні вчитель не той що раніше», «вчителями стають всі хто завгодно» тощо?»**

| | |
|-------------------|--------------|
| Так, досить часто | 17,4% |
| Так, інколи | 56,7% |
| Ні | 25,9% |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 7:
«Чи престижна, в українському суспільстві, на Вашу думку, професія вчителя?»**

| | |
|---|--------------|
| Так. Я вважаю цю професію престижною | 40% |
| Так. Я вважаю цю професію досить престижною | 21,4% |
| Ні | 37,9% |
| Інше(що саме?) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 8:
«Чи хотіли би Ви, щоб дитина обрала професію вчителя?»**

| | |
|------------------|-------|
| Так | 19,7% |
| Ні | 46,8% |
| Важко відповісти | 33,4% |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 9:
«З якими емоціями найчастіше Ваша дитина йде до школи?»**

| | |
|-----------------------|-------|
| Позитивними | 40,7% |
| Негативними | 7,5% |
| Залежить від обставин | 51,5% |
| Інші (які саме?) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 10:
«Які з перерахованих нижче якостей, на Вашу думку, мають бути
притаманні сучасному вчителю?»**

| | |
|--|-------|
| Любов до дітей, бажання й вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня | 89,1% |
| Доброта, порядність, доброзичливість | 59,3% |
| Працелюбність, терпіння | 45,2% |
| Професійна компетентність та загальна ерудованість | 56,9% |
| Самокритичність, прагнення до самовдосконалення | 15,3% |
| Почуття гумору, веселість | 15% |
| Модний, стильний зовнішній вигляд, сучасні погляди на життя тощо | 5,2% |
| Інші (які саме) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 11:
Оберіть три чинники які можуть, на Вашу думку, найбільш суттєво
вплинути на зміну соціального статусу вчителя, підвищити його
авторитет в українському суспільстві?**

| | |
|---|-------|
| Суттєве підвищення заробітної плати | 84,5% |
| Комплекс заходів у сфері соціальної захищеності | 61,4% |
| Зміна державної політики щодо | 77,6% |
| Формування та пропаганда позитивного іміджу вчителя у ЗМІ | 26,1% |
| Інші (які саме?) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 12:
«За якими напрямками Ви найчастіше співпрацюєте з навчальним
закладом?»**

| | |
|--|--------------|
| Організація та проведення позакласних та позашкільних заходів | 63,7% |
| Участь в організації навчально-виховного процесу | 50,1% |
| Розв'язання проблемних ситуацій або непорозумінь в учнівському колективі | 33,6% |
| Благодійність | 43,3% |
| Забезпечення безпеки життєдіяльності. | 21,4% |
| Не співпрацюєте | 8% |
| Інші (які саме?) | |

**Узагальнені відповіді батьків на запитання 13:
«Від співпраці за якими напрямками Ви отримуєте моральне
задоволення, позитивні емоції?»**

| | |
|--|--------------|
| Організація та проведення позакласних та позашкільних заходів | 60,7% |
| Участь в організації навчально-виховного процесу | 41,9% |
| Розв'язання проблемних ситуацій або непорозумінь в учнівському колективі | 20,9% |
| Благодійність | 30,3% |
| Забезпечення безпеки життєдіяльності | 17,9% |
| Не співпрацюєте | 7,3% |
| Інші (які саме?) | |

Додаток 3.4.

Результати опитування батьків учнів 11 класу

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти.

В анонімному опитуванні батьків учнів 11 класу, яке є складовою частиною Всеукраїнського моніторингового дослідження щодо ставлення молоді та інших категорій населення до реформ у галузі освіти, брало участь 1094 респонденти, (рис. 3.4 1.) з них 533 – батьки, що мешкають у місті, а 561 – у сільській місцевості.

Місце проживання (%)

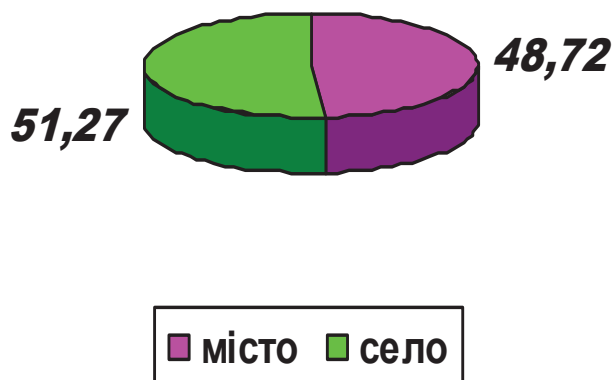


Рис. 3.4 .1. Місце проживання респондентів за віком (рис. 3.4.2) вони розділилися так:

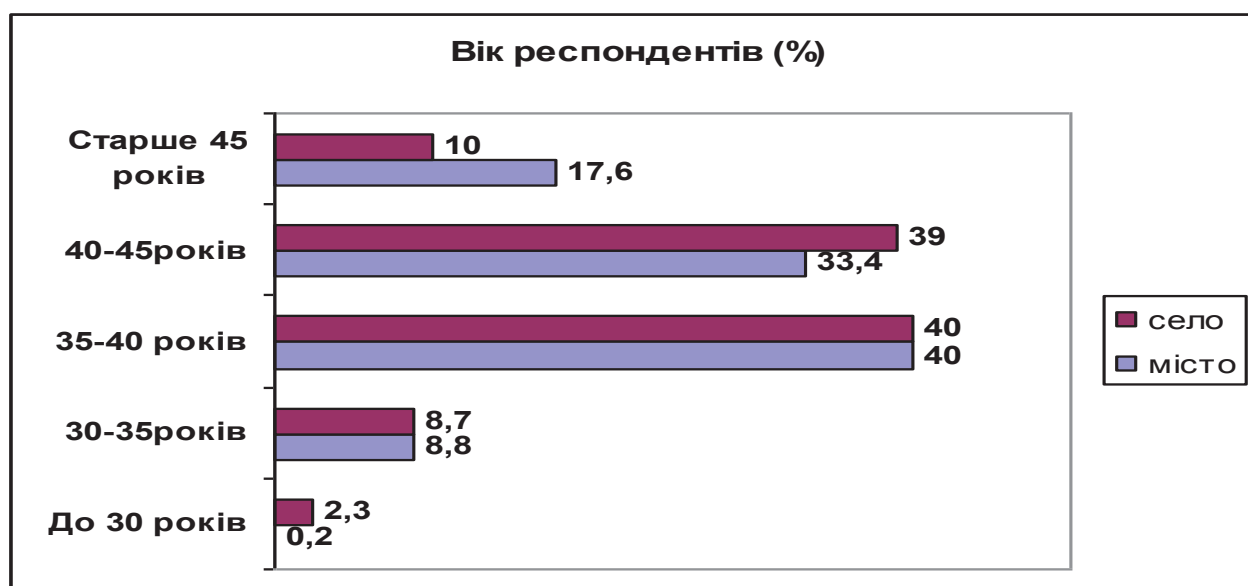


Рис. 3. 4.2. Вік респондентів відповідно до місця проживання

Середню спеціальну освіту здобули майже 50 % батьків, що проживають у селі (рис. 3.4. 3), а от вищу освіту мають близько 45 % батьків учнів 11 класу, що мешкають у містах.

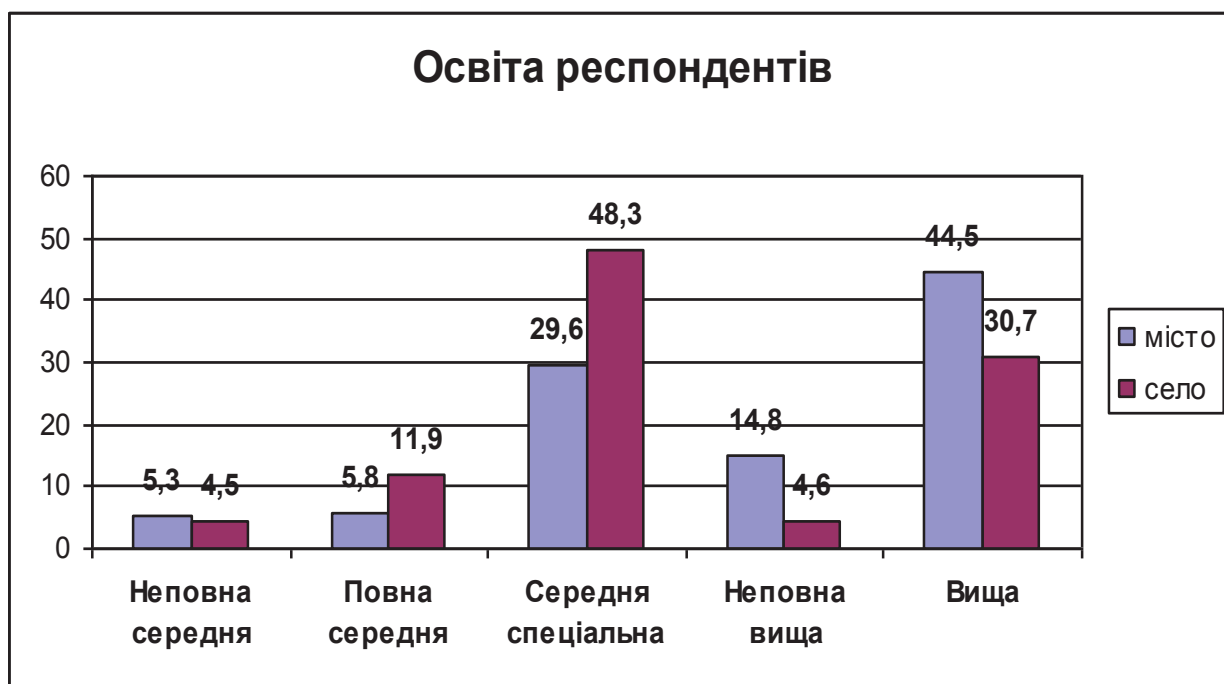


Рис. 3. 4.3. Освіта респондентів

Рівень освіти, який забезпечує школа, де навчаються діти, як високий оцінюють більш як 60% респондентів (рис. 3. 4.4), що мешкають як у місті, так і в селі. При цьому незначний відсоток - 1,1 % батьків вказують на низький рівень освіти у школах міста, а от 38 батьків, що мешкають у селі не змогли відповісти на це запитання.

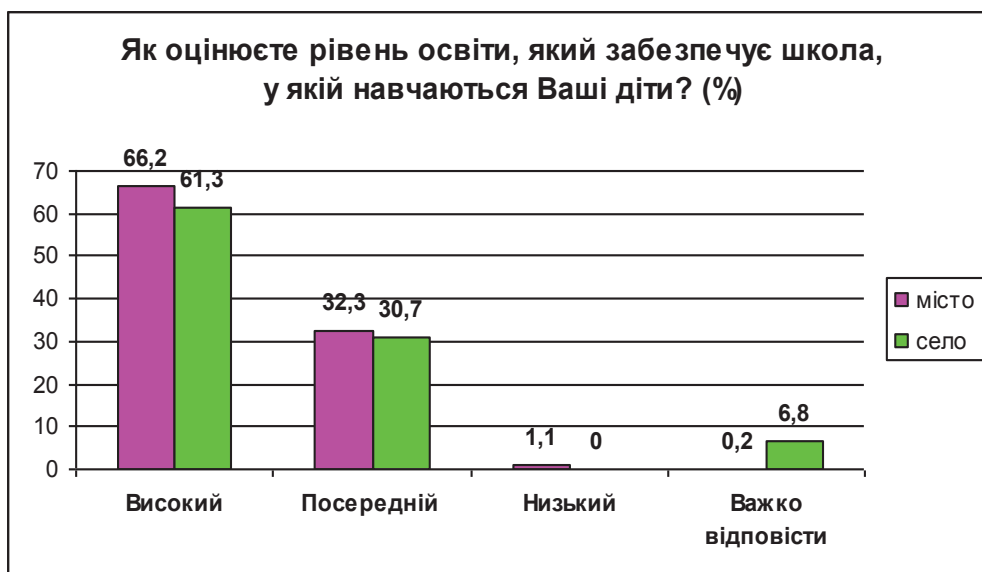


Рис. 3 4.4. Узагальненні данні рівня шкільної освіти за думкою респондентів

На запитання «Чи якісна освіта доступна для всіх?» 75 % мешканців міста відповіла «так» (Рис. 3 4.5.) і 60,6 % - батьків, що проживають в селі, погодилися з цим твердженням.

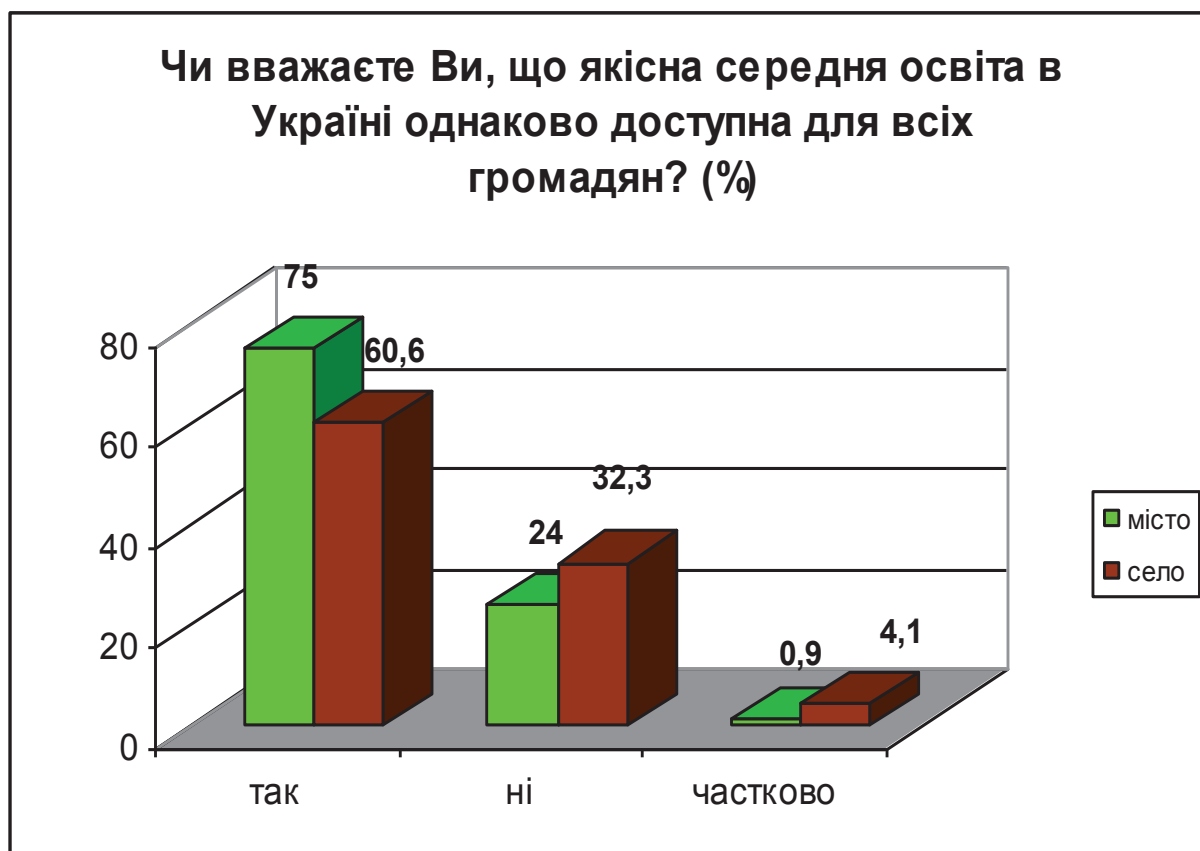


Рис. 3 4.5. Доступність освіти в Україні

Сьогодні існує багато проблем рівного доступу дітей до якісної освіти. Серед них батьки, що мешкають у місті (рис. 3 4.6), на першому місці (більше 54 %) ставлять морально-духовну кризу суспільства, проблемою є і соціально-майнове розшарування суспільства, на цьому наголошують більше 38 % респондентів міста. Жителі села, як найважливіше, вважають соціально-майнове розшарування (майже 50 %), а також нерозуміння певною частиною батьків необхідності отримання якісної середньої освіти (більше 41 %).

Які з проблем рівного доступу дітей до якісної освіти існують сьогодні (%)

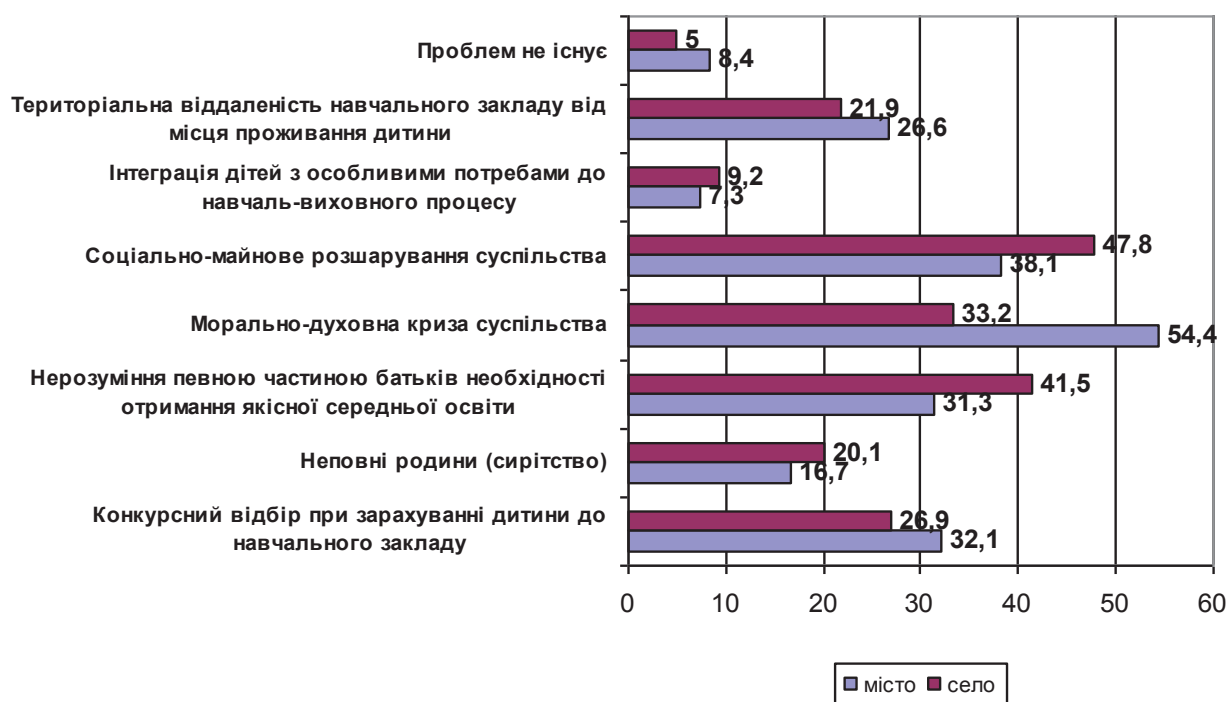


Рис. 3 4.6. Проблеми освіти

Батьки, що проживають у місті (рис. 3 4.7.), вважають, що ЗНО є ефективною формою оцінювання навчальних досягнень їхніх дітей (70,7 %), хоча мешканці сіл віддають тільки 49,2 % голосів цій формі оцінювання.

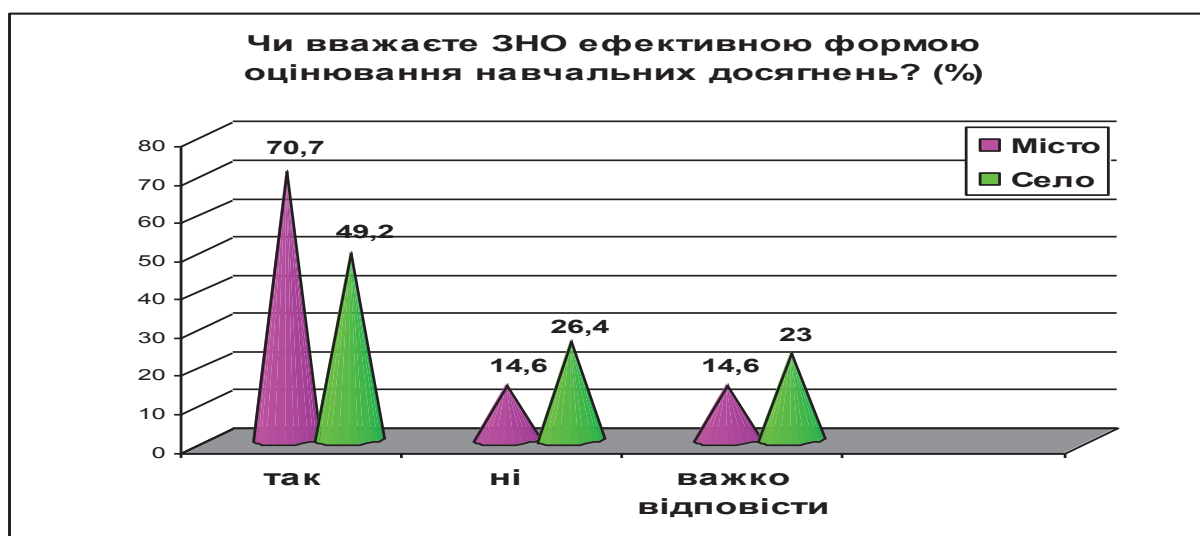


Рис. 3 4.7. Ефективність ЗНО

І значно менше батьків впевнені (рис. 3 4.8.), що ЗНО є тим чинником, що забезпечує рівний доступ випускників до вищої освіти: місто – 51,6 %, село – 39,8 %.

Чи вважаєте ЗНО таким чинником, що забезпечує рівний доступ випускників до вищої освіти? (%)

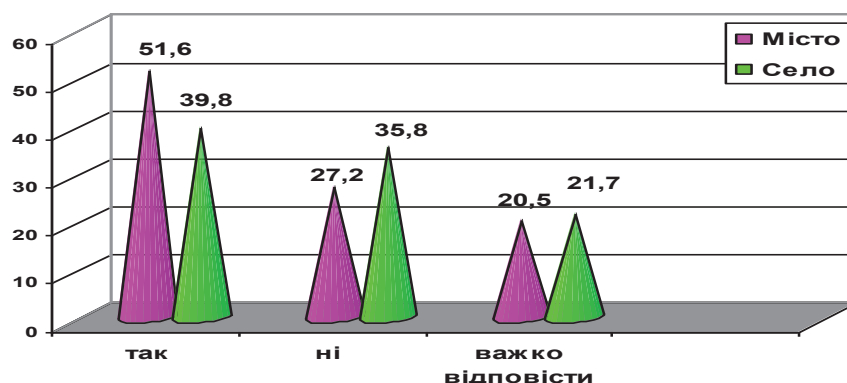


Рис. 3 4.8. ЗНО як чинник забезпечення випускників до вищів

Майже половина респондентів зазначила (рис. 3 4.9.), що діти вагаються між кількома варіантами при виборі професії (місто – 40 %, село – 51,3 %), хоч є діти, які вже для себе обрали професію (місто – 50,8 %, село – 39,9 %).

Чи визначилися діти з вибором професії? (%)

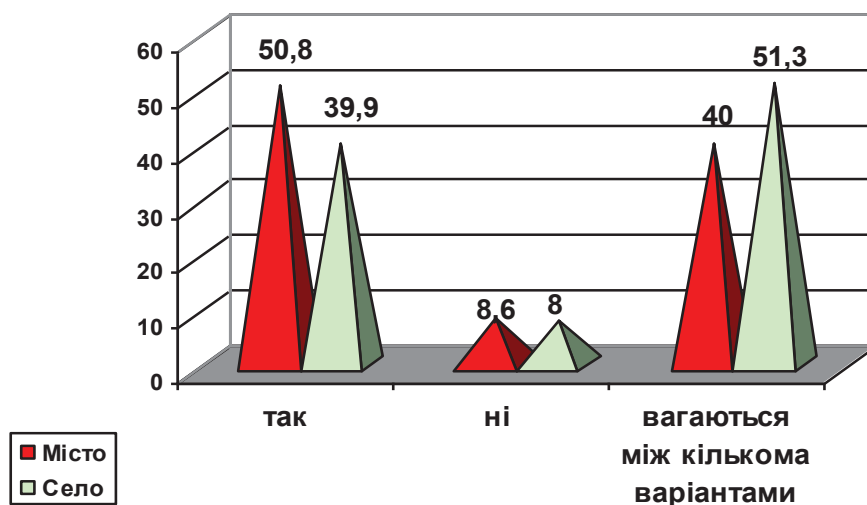


Рис. 3 4.9. Визначеність старшокласників з вибором професії

Найбільшою мірою впливає на підготовку учнівської молоді до самостійного життя (рис. 3 4.10.), на думку батьків-мешканців міста, виховання у сім'ї (більше 89 %), навчання у школі (понад 84 %), вплив ЗМІ та Інтернету (відповідно 31 % та 23 %). Батьки-мешканці села також найбільшого значення надають вихованню в сім'ї та навчанню в школі (91,1 % та 83, 2 %), хоч більше 7 % відмічають і вплив неформальних організацій на учнівську молодь.



Рис. 3 4. 10. Чинники впливу на підготовку учнів до самостійного життя

Молоді люди у нашій державі прагнуть після закінчення школи одержати вищу освіту. У цьому їх підтримують і батьки, тому бажання підвищити свої шанси при вступі до вузу спонукає їх звертатися до репетиторів.(рис. 3 4.11.) При цьому майже 40 % батьків села вважають, що потрібно покращити знання з предметів, а 30 % батьків міста переконані, що для вступу та проходження ЗНО потрібні знання за межами шкільної освіти.

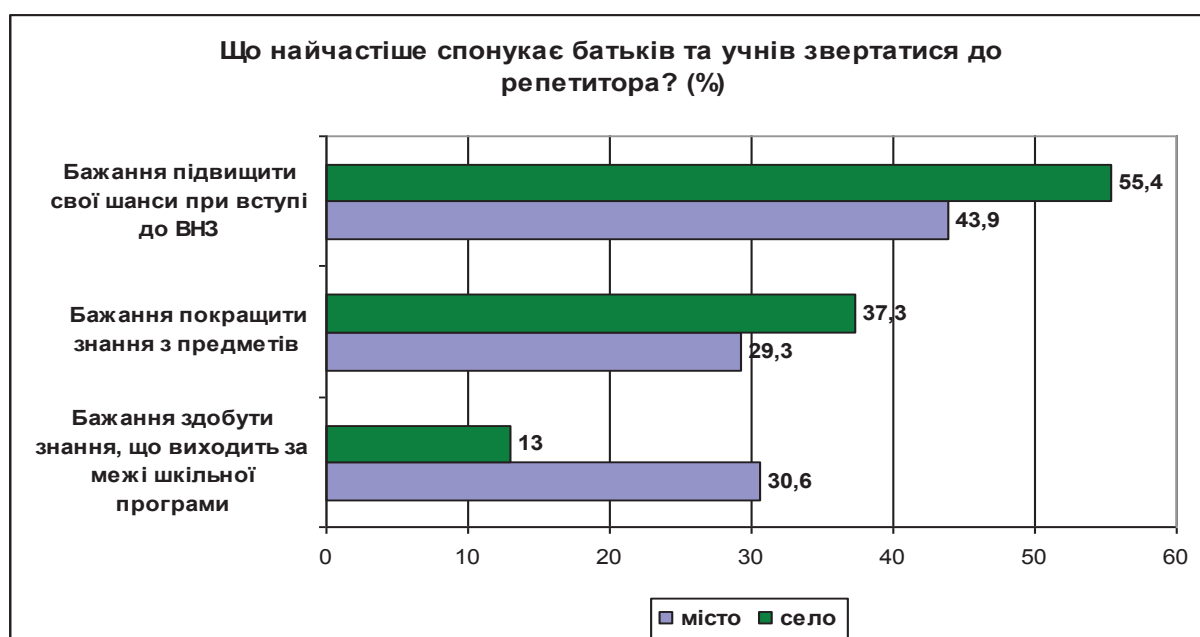


Рис. 3 4.11. Причини звернення до репетиторів

Послугами репетитора користуються 66,4 % учнів, що проживають у містах, а от підготовчі курси відвідують 15 % з них. (рис. 3 4.12.) Половина учнів, що проживають у селах, також звертається до репетиторів, а підготовчі курси відвідують 12,5 %. Майбутні абітурієнти прагнуть всіма доступними їм способами покращити свої знання при вступі до вишів. Це ще раз підкреслює позитивну сторону ЗНО, ставлення дітей, їхніх батьків, громадськості до змін в освіті.

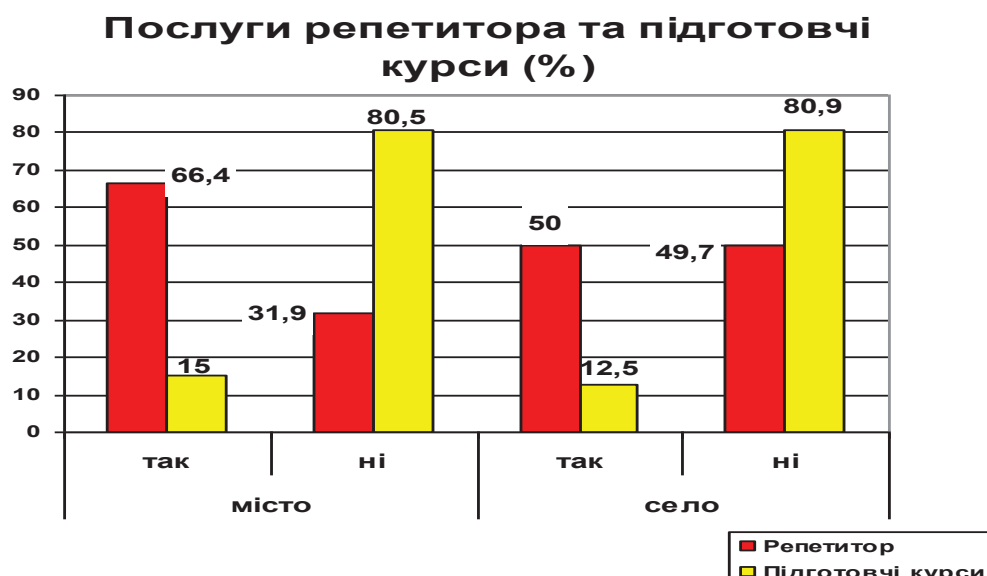


Рис. 3 4.12. Звернення учнів донавчання з репетиторами та на підготовчих курсах

З анкет-відповідей батьків ми чітко бачимо, що краще добре вчитися самому, звертатися за допомогою до вчителів. А підготовчі курси, на думку батьків (рис. 3 4.13.), якість наданих ними освітніх послуг мало задовольняє учасників вступної компанії. Та й саме навчання на підготовчих курсах не надає суттєвих переваг при вступі до вузу.

Чи задовольнила Вас якість наданих підготовчими курсами освітніх послуг? (%)

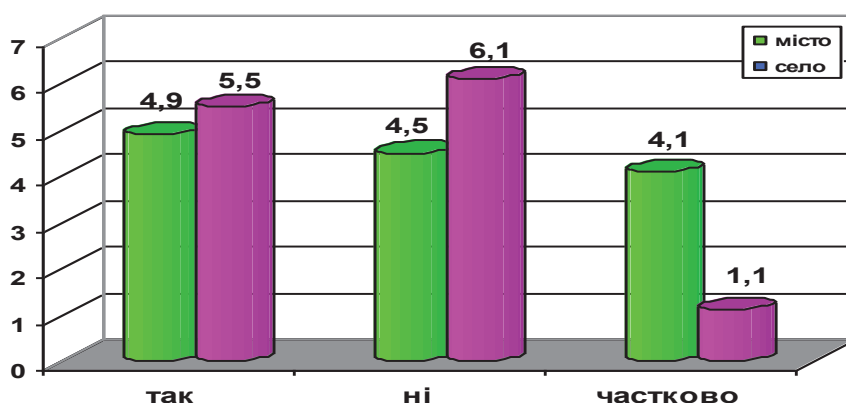


Рис. 3 4.13. Рівень оцінки батьками наданих додаткових освітніх послуг

Опитані респонденти вважають (рис. 3 4.14.), що підготовчі курси, як і репетитори, покращують шанси при вступі до вищого навчального закладу (місто – 82 %, село – 69,3 %). Важливим є і покращення знань з предметів (місто – 16,3 %, село – 21,2 %).



Рис. 3 4.14. Причини відвідання учнями додаткових курсів

Відвідування дітьми спортивних секцій, гуртків, факультативів найбільшою мірою сприяють формуванню у них культури здорового способу життя, переконані батьки. На це вказують як жителі міст, так і сіл (відповідно 76 % та 73, 4 %) (рис. 3 4.15). Важливу роль відіграють і навчальні предмети, що формують позитивне ставлення до здорового способу життя (місто – 67 %, село – 60,8 %). А от робота правоохоронних органів, соціальної та медичної служб з молоддю вважається батьками чи не найменш ефективною у формуванні здорового способу життя дітей (26,5 % - місто, та 19,6 % - село).

Відповідно, батьки вважають (рис. 3 4.16.), що громадськість повинна найбільше долучатися до виховної роботи з дітьми (58 % - місто, 56,1 % - село), а також до пошуку додаткових джерел фінансування (57,8 % – місто, 53,3 % - село).

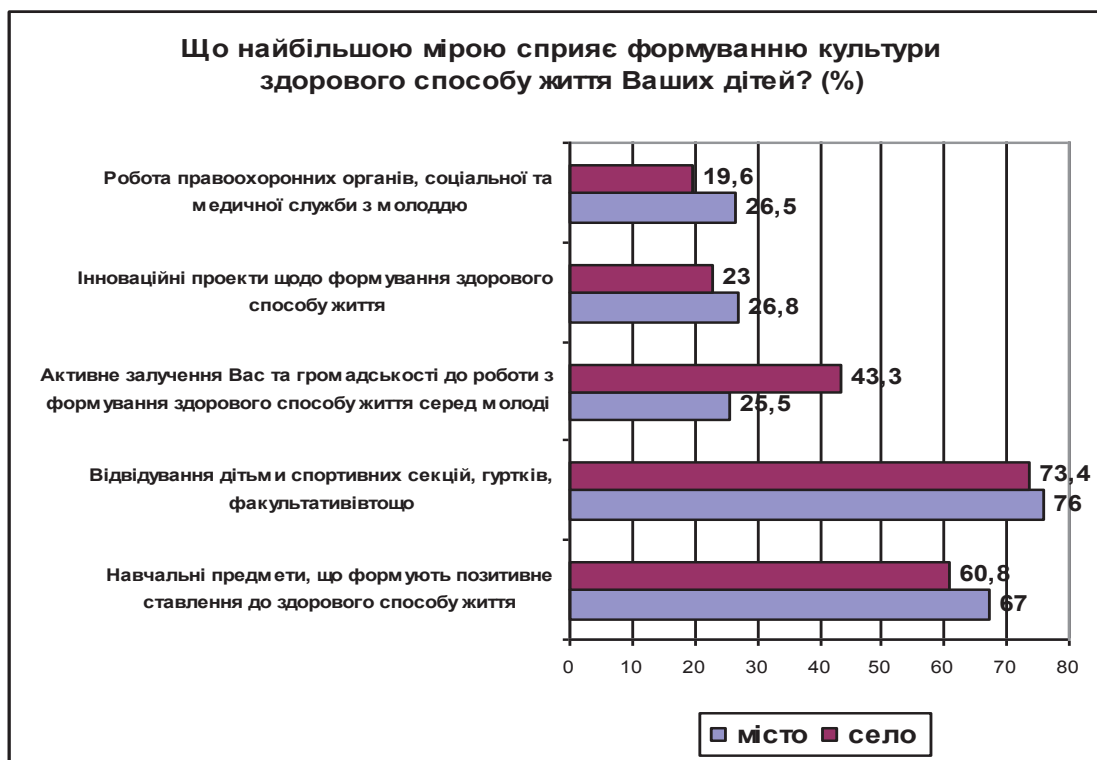


Рис. 3 4. 15. Фактори впливу на формування здорового способу життя



Рис. 3 4.16. Діяльність громадськості

Ефективними формами співпраці зі школою (рис. 3 4.17.) респонденти вважають шкільні батьківські комітети (до 54%), тематичні батьківські збори (до 50%), а батьки, що мешкають у місті,

найефективнішою формою співпраці вважають спільні заходи за участю учнів, батьків та вчителів – 70,7 %. А от педагогічний лекторій за оцінкою батьків є малоефективним. Сама його підготовка вимагає великих зусиль, цікавих для відповідної аудиторії тем, цікавого викладу, над цим потрібно задуматися.

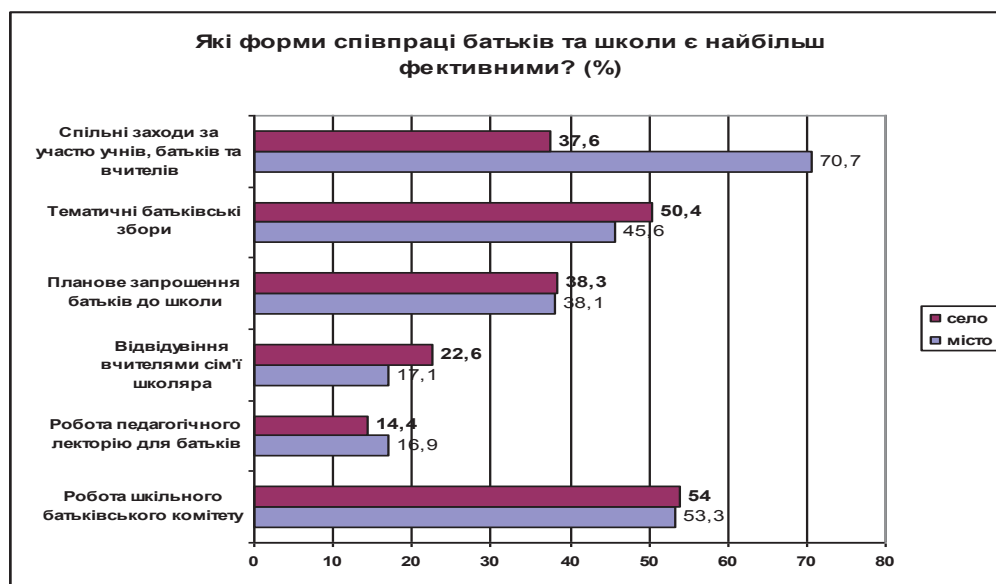


Рис. 3 4. 17. Форми співпраці батьків та школи

Опитані респонденти вказують на те, що найбільшою мірою може сприяти підвищенню якості загальної середньої освіти в країні (рис. 3 4.18.) поліпшення матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу (до 74 %), та удосконалення механізмів фінансового забезпечення освітньої галузі (до 65 %). Мало ефективними формами підвищення якості освіти, вважають міські жителі, є залучення громадськості до співпраці та контролю за ефективністю роботи шкіл – 13,5 %, а жителі сіл вважають, що найменше цьому сприяє участь України у міжнародних заходах, спрямованих на оцінювання результативності та якості освітньої системи нашої держави – 12,5 % та удосконалення національної системи моніторингу якості освіти – 16 %.

Інформацію про зміни в освіті (рис. 3 4.19.) жителі міст та сіл одержують основною мірою через телебачення (місто – 80,5 %, село – 85,2 %), а також з преси (місто – 56,1 %, село – 53,8 %). 2,7 % батьків, що мешкають в селі, не цікавляться змінами в освіті.

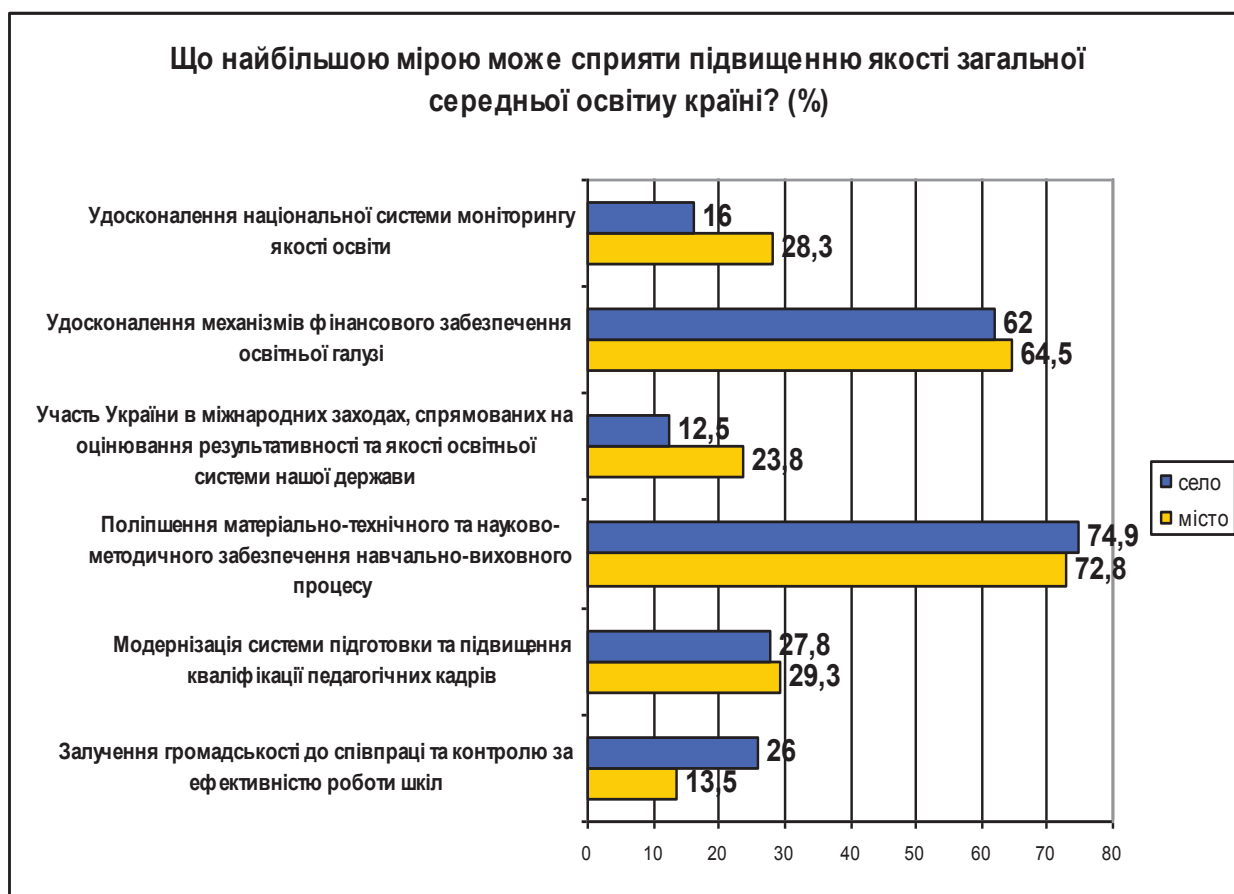


Рис. 3 4.18. Фактори які сприятимуть підвищенню якості освіти

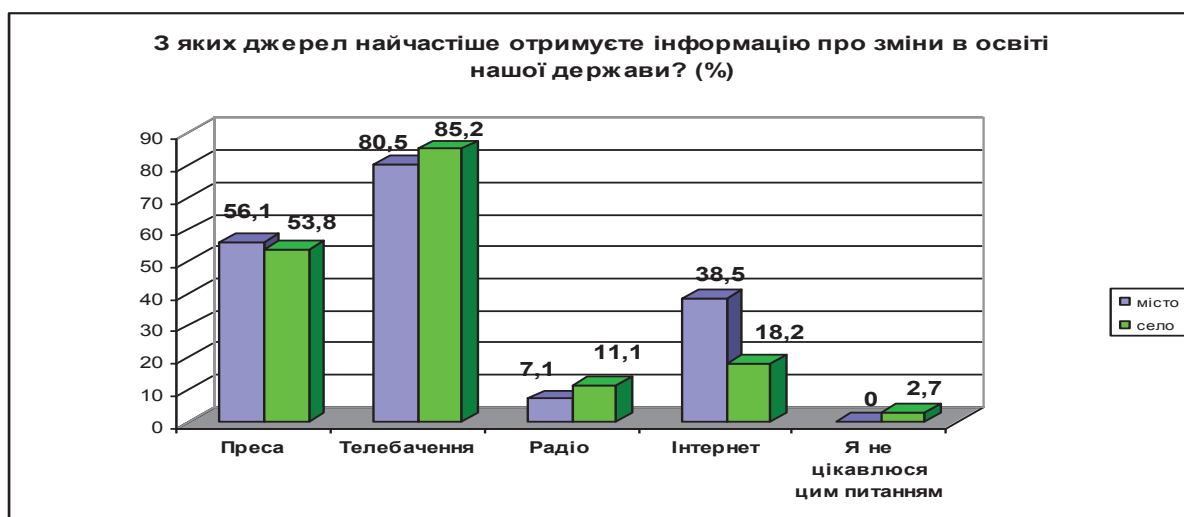


Рис. 3 4.19. Джерела інформації про зміни в освіті

Додаток И
Додаток И.1.
Анкета

Визначення професійного статусу вчителів

Просимо Вас прийняти участь в опитуванні і відповісти на питання запропонованої анкети. Ми гарантуємо повну конфіденційність Ваших відповідей, які згодом будуть використані тільки в сукупності з відповідями інших респондентів.

1. Прізвище, ім'я по батькові
2. Рік народження
3. Яку освіту Ви маєте?
4. Яку школу Ви закінчили? Укажіть будь ласка номер та тип школи (НВК, ЗОШ, гімназія, ліцей)
5. Розташуйте наступні 14 професій в порядку прояву поваги до них, на Ваш погляд.
 1 – найбільш шанована
 14 – найменш шанована.

| Професії | Порядковий поваги | номер |
|------------------------------|----------------------|-------|
| 1. Лікар | | |
| 2. Міліцейський | | |
| 3. Учитель початкових класів | | |
| 4. Учитель середньої школи | | |
| 5. Учитель старших класів | | |
| 6. Інженер | | |
| 7. Менеджер | | |
| 8. Бухгалтер | | |

9. Бібліотекар
10. Консультант з управління
11. Медсестра
12. Соціальний працівник
13. Веб-дизайнер
14. Адвокат

6. Як ви думаєте, яка зарплата вчителя (напишіть загальну суму):

Учитель початкової школи _____

Учитель середньої школи _____

Учитель старшої школи _____

7. Як Ви вважаєте на скільки сьогодні вчителі отримують справедливую заробітну платню?

Учитель початкової школи: відповідну; завищену; занижену.

Учитель середньої школи: відповідну; завищену; занижену.

Учитель старшої школи: відповідну; завищену; занижену.

8. Наскільки учителі мали вплив на ваше життя? Оцініть за 10 бальною шкалою 1 - зовсім не впливали; 10 – надзвичайно вплинули.

9. Наскільки школа вплинула на ваше життя? Оцініть за 10 бальною шкалою 1 - зовсім не вплинули; 10 надзвичайно вплинули.

10. Чи бажали би Ви бути учителем?

11. Чи бажали би Ви щоб Ваші діти стали в майбутньому учителем в школі?

12. Оцініть за 10 бальною шкалою, на скільки Ви задоволені системою освіти в Україні?

10 - повністю задоволений

0 - зовсім не задоволений

11. Як Ви вважаєте на скільки якісну освіту надають вчителі шкіл в Україні? (оцініть за 10 бальною шкалою)

10 - відмінну освіту

0 - дуже погану освіту

12. Оцініть, будь ласка за 10 бальною шкалою який авторитет має сьогодні вчитель:

серед учнів _____

серед батьків учнів _____

в соціумі _____

13. Оцініть за 10 шкалою рівень професіоналізму вчителів:

молодшої школи _____

середньої школи _____

старшої школи _____

14. Оцініть якість підготовки педагогічних кадрів вузами в країні _____

15. Як Ви вважаєте, що є головним мотивом діяльності вчителів?

16. Які би зміни Ви внесли в освіту щоб покращити рівень освіченості учнів?

17. Як Ви вважаєте що необхідно змінити для підняття професійного статусу вчителя?

18. Висловіте Ваші пропозиції з метою покращення освіти в Україні:

Дякуємо за відповіді

Додаток И.2.

Результати анкетування
Визначення професійного статусу вчителів

1. Розташуйте наступні 14 професій в порядку прояву поваги до них, на Ваш погляд.

1 – найбільш шанована

14 – найменш шанована.

| Професії | Порядковий номер поваги |
|------------------------------|-------------------------|
| 3. Учитель початкових класів | 3.36 |
| 4. Учитель середньої школи | 4.78 |
| 5. Учитель старших класів | 5.28 |

2. Середня зарплата вчителя на думку респондентів

Учитель початкової школи _____ 1889 _____

Учитель середньої школи _____ 2526 _____

Учитель старшої школи _____ 2129 _____

3. Сьогодні вчителі отримують занижену заробітну платню - 98

Відповідну 2%

4. Учителі мали вплив на ваше життя За 10 бальною шкалою -7,42

5. Школа вплинула на життя - 7,78

6. Бажали би бути учителем – 91,7

7. Бажали щоб їхні діти стали в майбутньому учителем в школі – 16,7

8. Задоволені системою освіти в Україні (за 10 бальною шкалою) – 7,22

9. Якість освіти яку надають вчителі шкіл в Україні респонденти оцінили за 10 бальною шкалою –

10. Авторитет сьогодні вчителя оцінили :

серед учнів _____ 7,36 _____

серед батьків учнів _____ 7,44 _____

в соціумі _____ 6,66 _____

11. Рівень професіоналізму вчителів:

молодшої школи __ 8,33 __

середньої школи __ 7,91 __

старшої школи __ 7,86 __

12. Оцініть якість підготовки педагогічних кадрів вузами в країні __ 8,11 __

13. Як Ви вважаєте, що є головним мотивом діяльності вчителів?

Любов до дитини 34

14. Які би зміни Ви внесли в освіту щоб покращити рівень освіченості учнів?

Зменшення навантаження учнів д.з.;

більше використання наочності на уроках;

підвищити рівень культури учнів;

Залучати учнів до читання книжок,

Зошити для старших класів зробити безкоштовними

15. Як Ви вважаєте що необхідно змінити для підняття професійного статусу вчителя?

Вчитель повинен виступати прикладом

Вдношення влади до вчителів;

покращити матеріальну базу;

вчитель повинен більше зацікавлювати дітей; 2,3

більше використання технічних засобів навчання; 4

збільшити самодіяльність учнів

покращити дисципліну на уроці

ввести штрафи за невідвідання уроків

друкування нових підручників

збільшення матеріальної допомоги освітнім закладам

збільшити повноваження вчителя, прийняти закони які б захищали права вчителя;

підвищити заробітну плату вчителям 7

Підвищення кваліфікації вчителя 2

Стимулювати вчителя до праці;

Результати міжнародного моніторингу спрямованого на визначення індексу глобального статусу вчителя

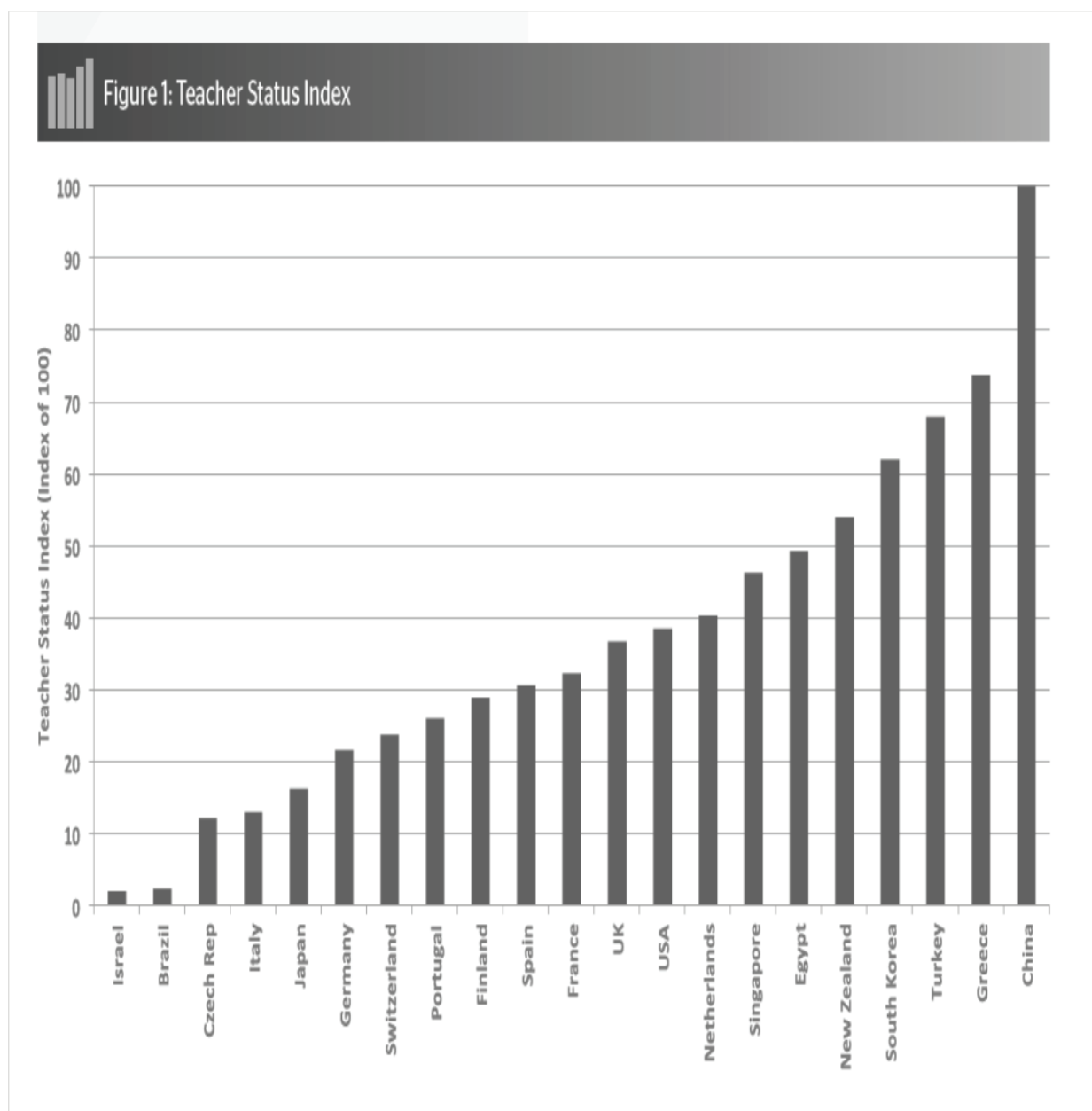


Рис. К.1 Индекс статуса учителей в различных странах

| COUNTRY | INDEX RANKING | AVERAGE TEACHER SALARY (\$ USD, PPP ADJUSTED) | PISA RANKING (1 = HIGHEST PISA SCORE, 20 = LOWEST PISA SCORE) |
|-----------------------|---------------|---|---|
| China | 100 | \$17,730 | 3 |
| Greece | 73.7 | \$23,341 | 17 |
| Turkey | 68.0 | \$25,378 | 19 |
| South Korea | 62.0 | \$43,874 | 4 |
| New Zealand | 54.0 | \$28,438 | 6 |
| Egypt | 49.3 | \$10,604 | NOT AVAILABLE |
| Singapore | 46.3 | \$45,755 | 1 |
| Netherlands | 40.3 | \$37,218 | 7 |
| USA | 38.4 | \$44,917 | 12 |
| UK | 36.7 | \$33,377 | 10 |
| France | 32.3 | \$28,828 | 11 |
| Spain | 30.7 | \$29,475 | 16 |
| Finland | 28.9 | \$28,780 | 2 |
| Portugal | 26.0 | \$23,614 | 14 |
| Switzerland | 23.8 | \$39,326 | 8 |
| Germany | 21.6 | \$42,254 | 9 |
| Japan | 16.2 | \$43,775 | 5 |
| Italy | 13.0 | \$28,603 | 15 |
| Czech Republic | 12.1 | \$19,953 | 13 |
| Brazil | 2.4 | \$18,550 | 20 |
| Israel | 2 | \$32,447 | 18 |

Рис. К 2. Узагальнюючі данні відбиваючи індекс ранжування , середню заробітну плату, та результати учнів з PISA дослідження

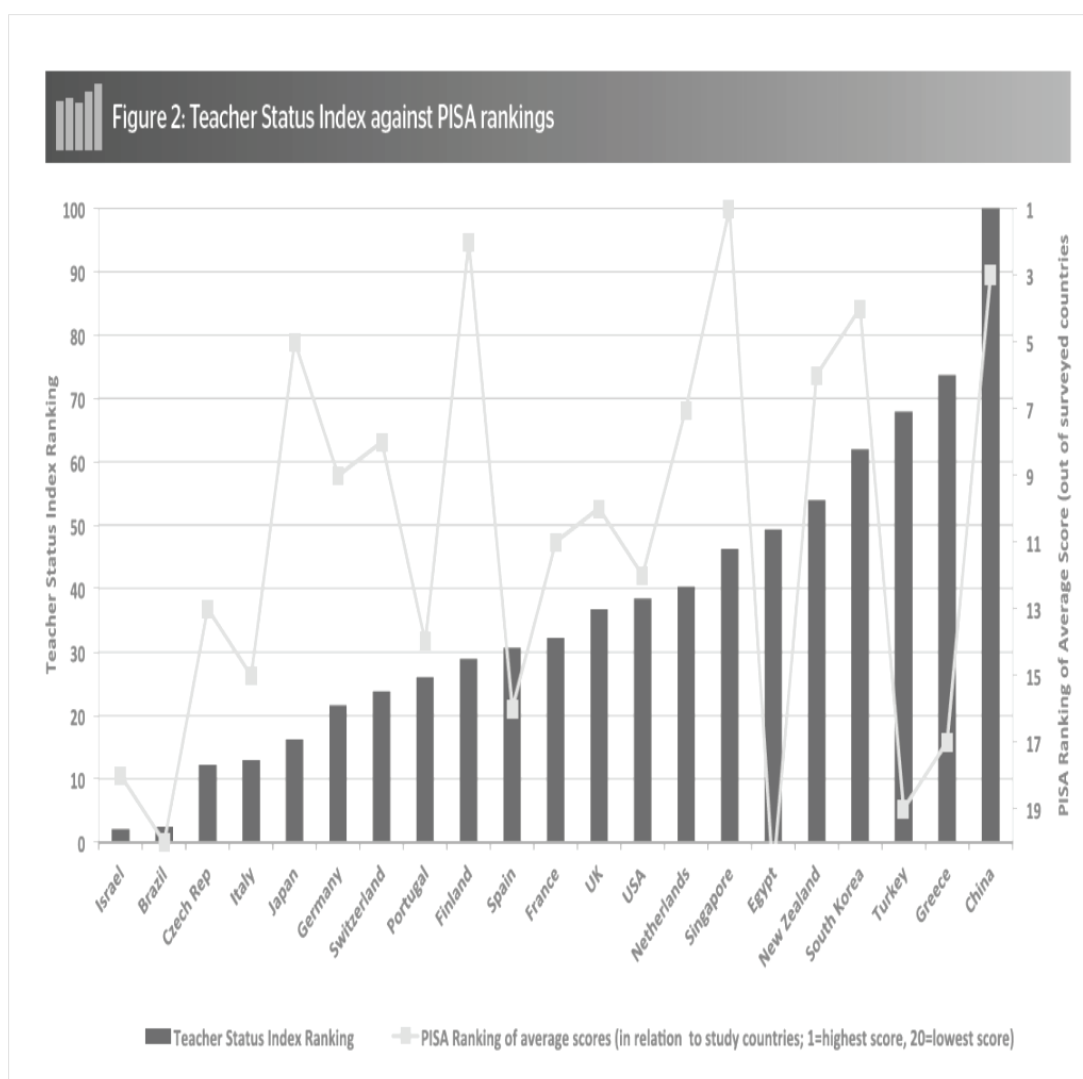


Рис. К.3. Узагальнюючи данні які відображають взаємозв'язок між індексом статусу вчителя та знаннями учнів

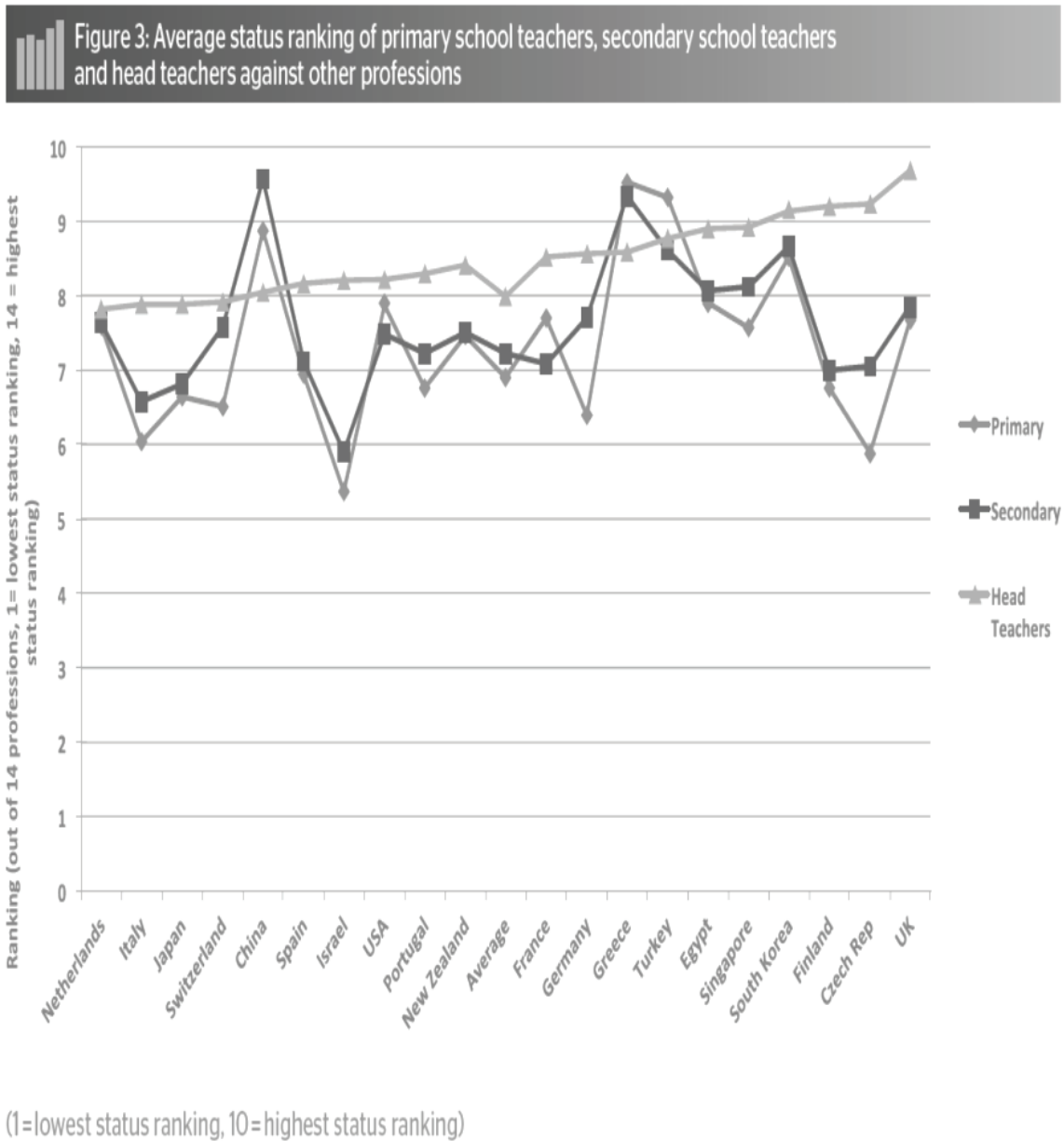


Рис. К.4. Узагальнюючі данні які відображають взаємозв'язок між різними шкільними ступенями та повагою до професії вчителя

Figure 5: Positive encouragement for children to become teachers correlated against average teacher respect ranking compared to other professions

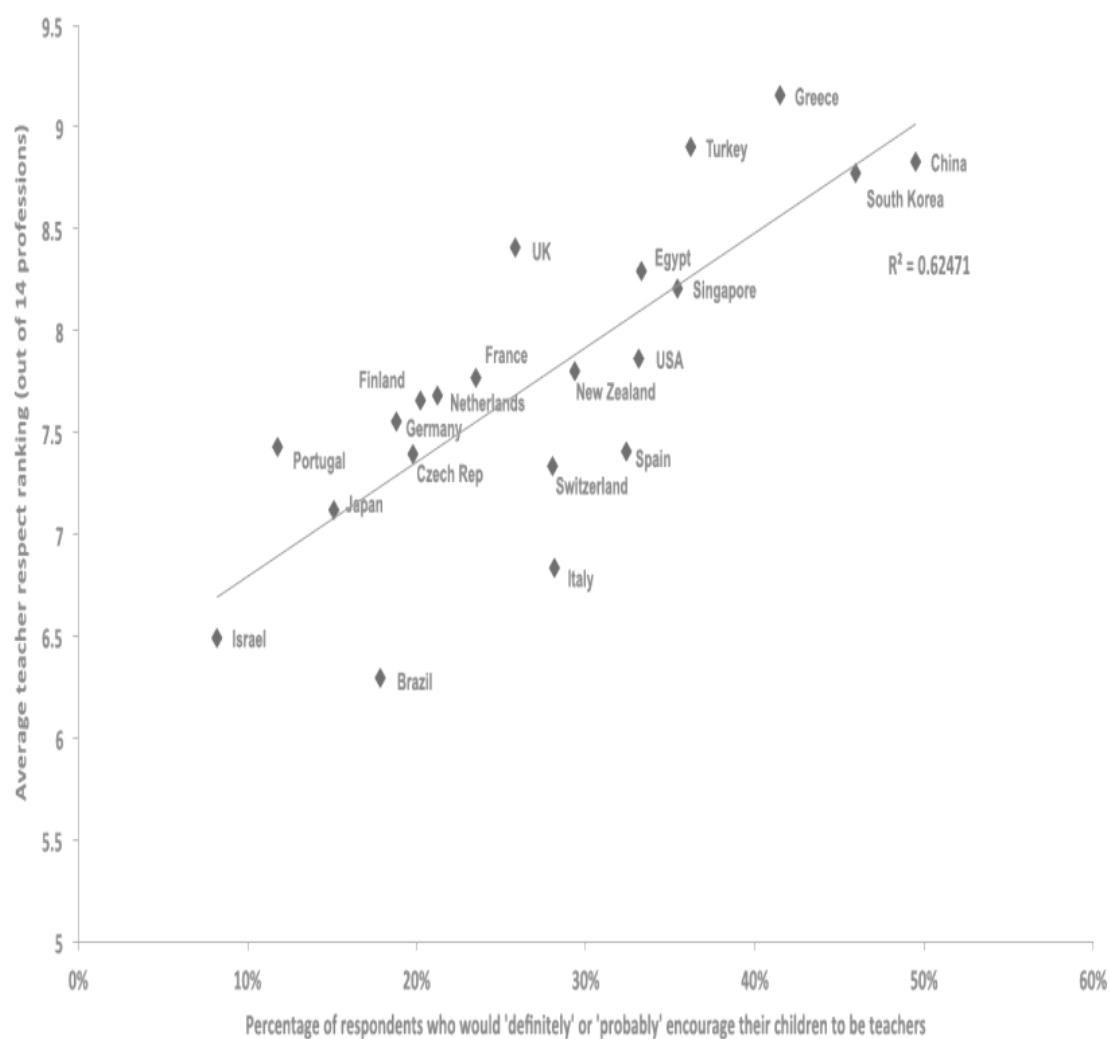


Рис. К.5 Кореляція між бажанням, дітей щоб стали вчителям та середнім рейтингом професії вчителя порівняно з іншими професіями

Figure 6: Teachers' social status compared to doctors, librarians, social workers, nurses and local government managers as a percentage of professions considered most similar

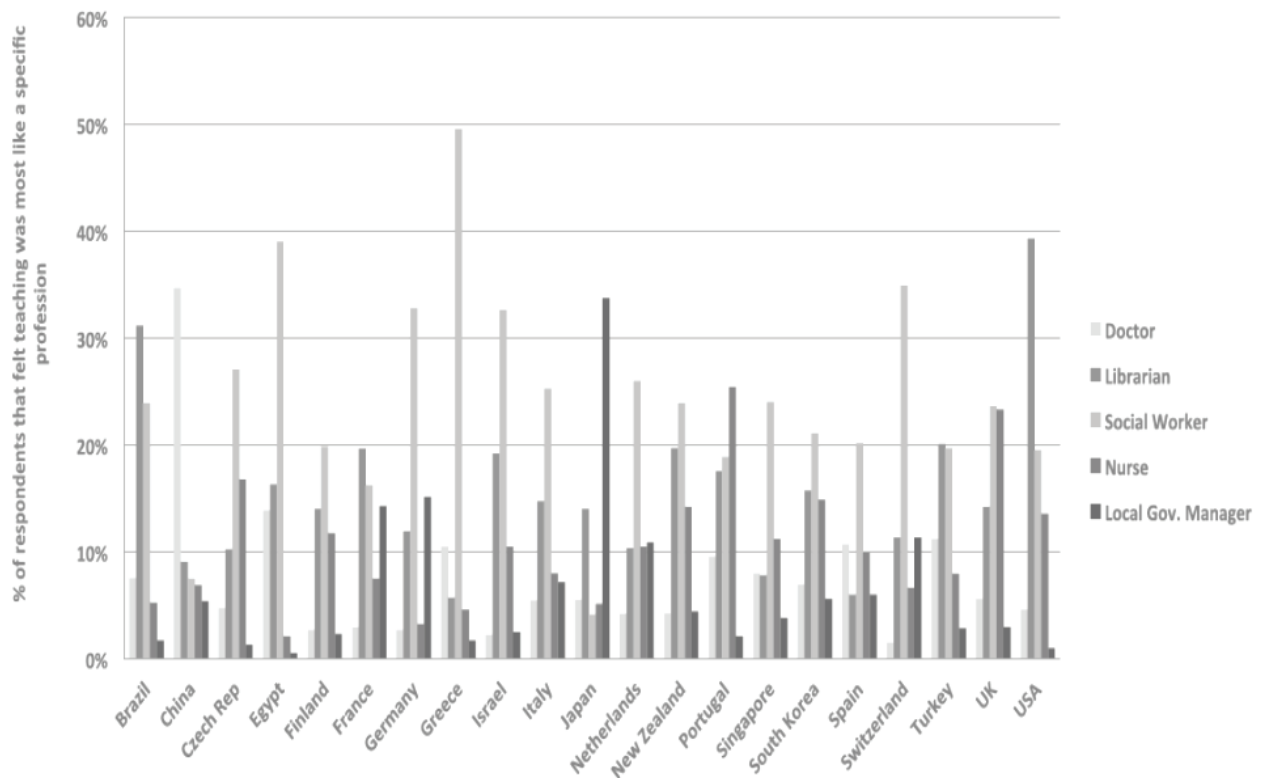


Рис. К.6. Соціальний статус учителя

Figure 7: Do pupils respect teachers?

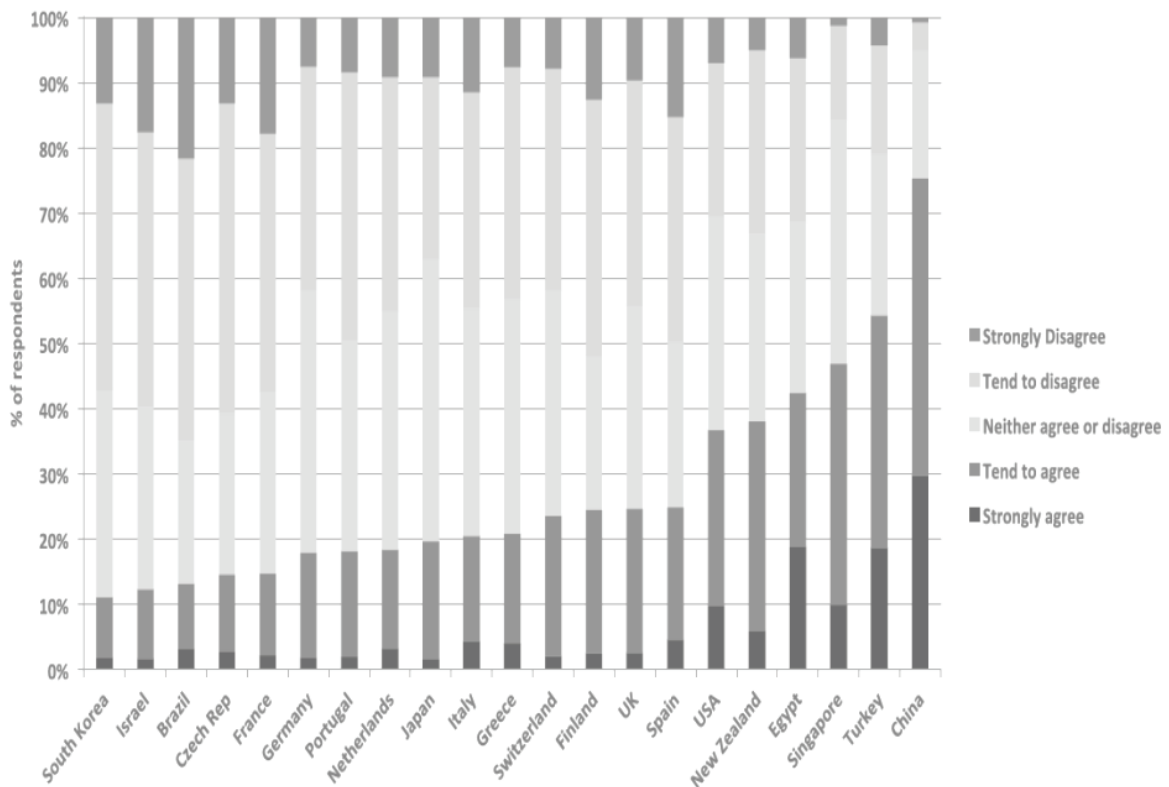
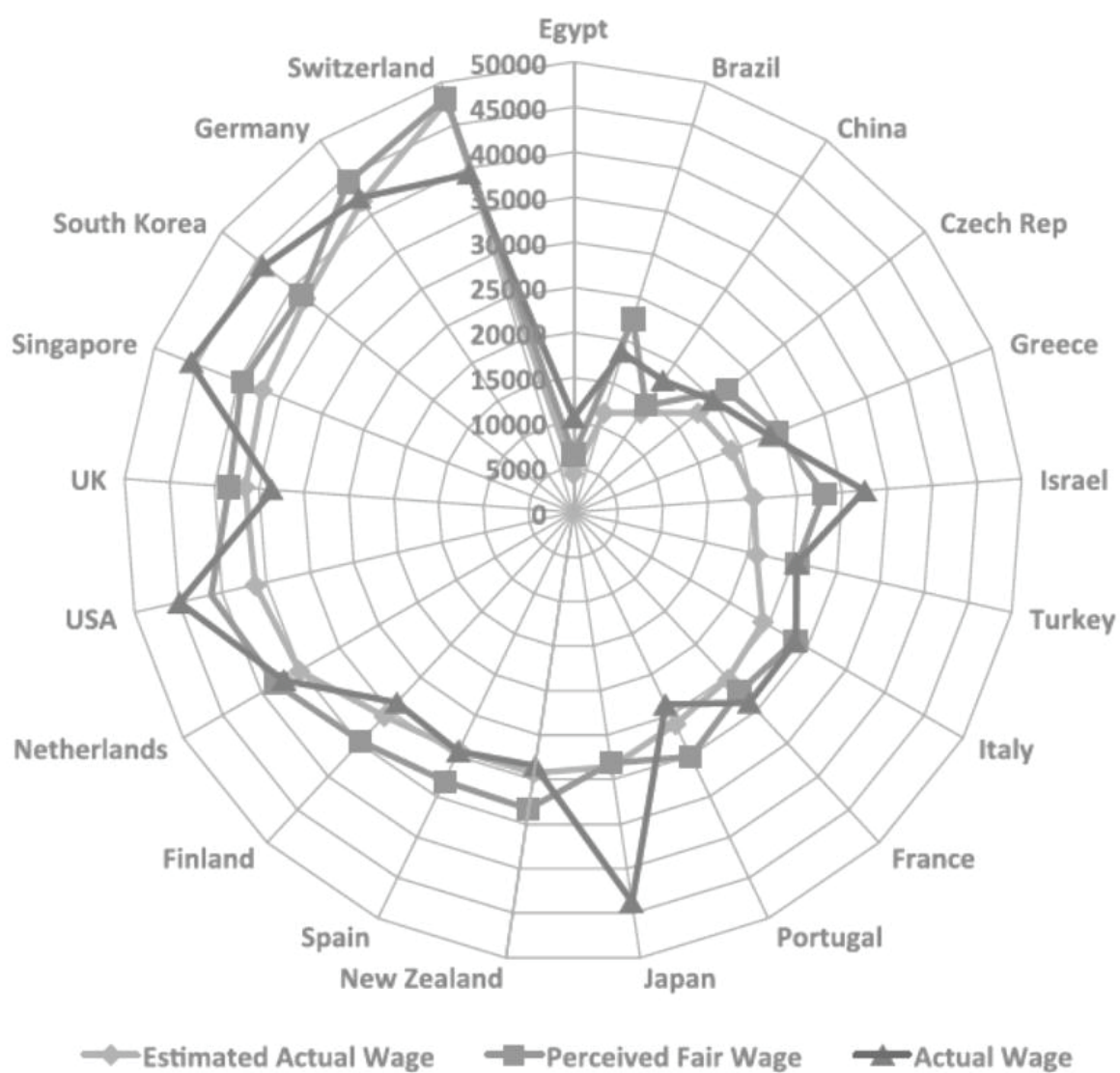


Рис. К.7. Повага учнів до вчителя

Figure 8: Estimated teacher wages, perceived fair teacher wages and actual teacher wages



(Wage US\$, PPP adjusted)

Рис. К. 8. Відповідність заробітної плати вчителя

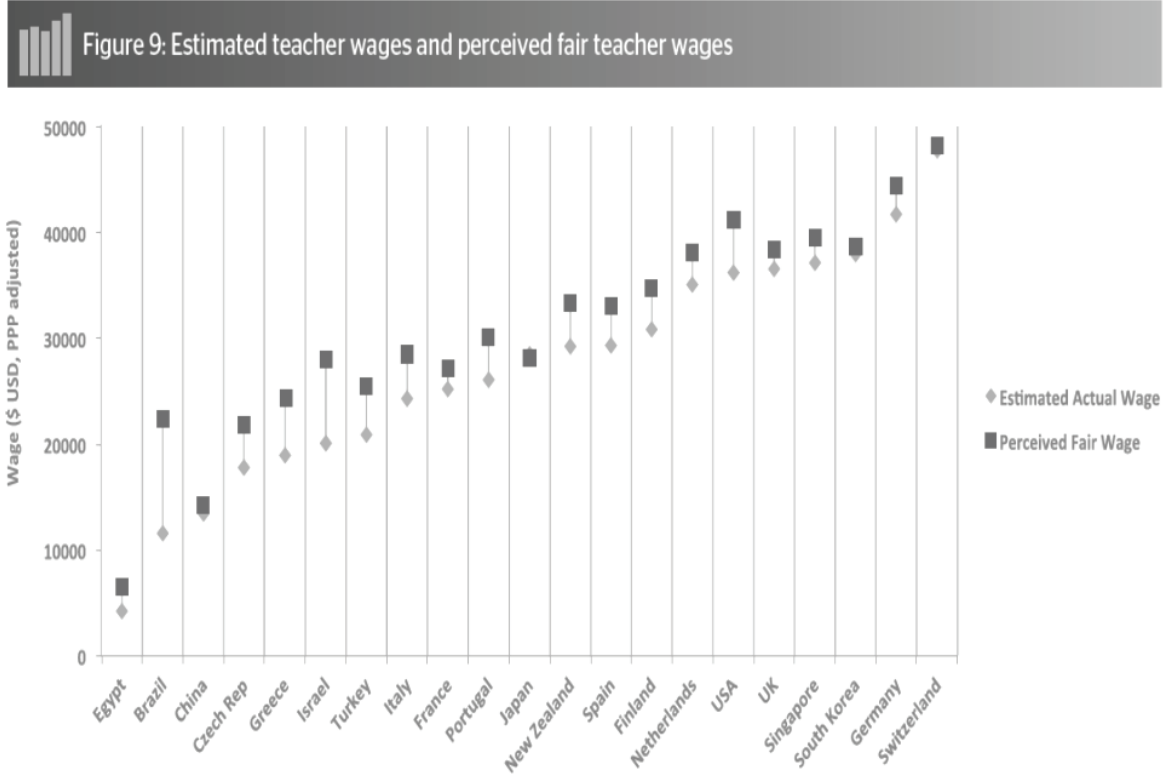


Рис. К. 9. Справедливість заробітної плати вчителя



Figure 10: Respondents' estimated teacher wage correlated against average PISA scores

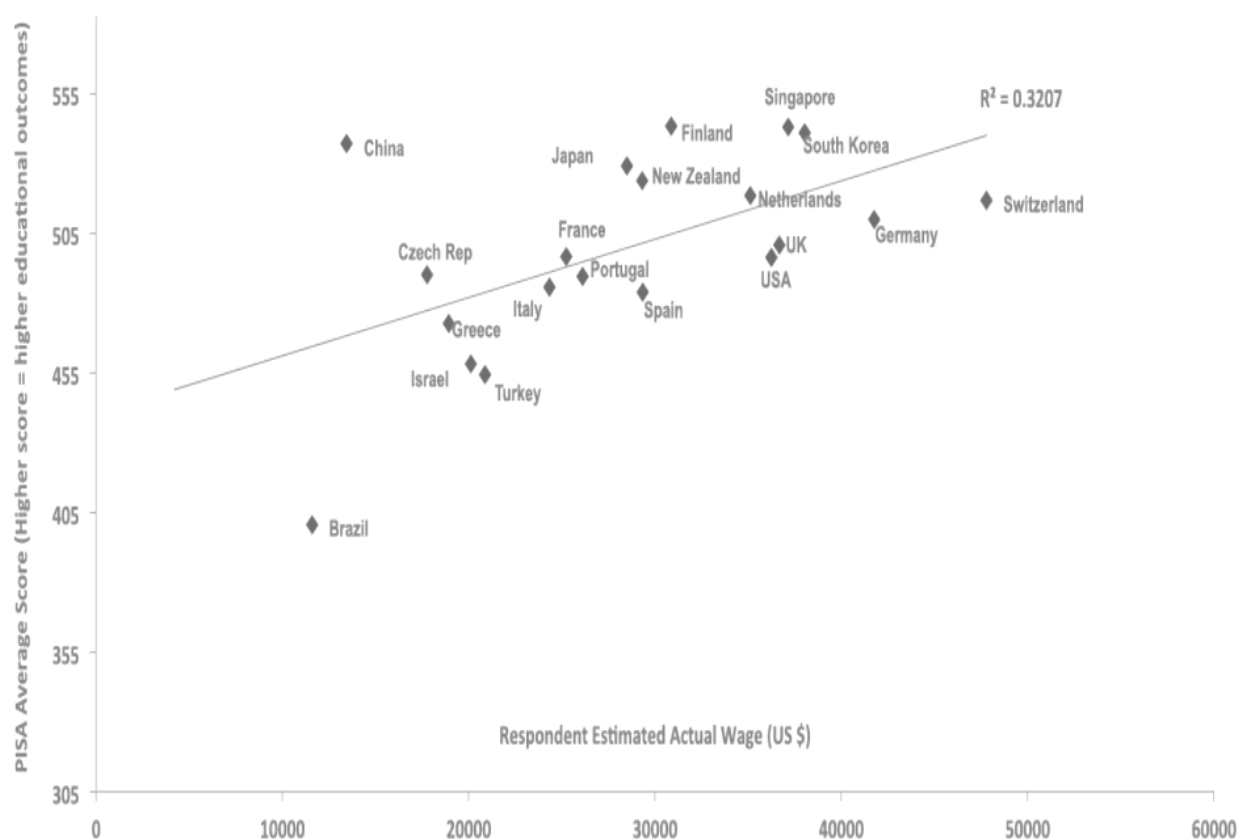


Рис. К. 10. Кореляція між заробітною платою вчителя та результатами PISA



Figure 11: Relationship between teacher salaries and pupil attainment

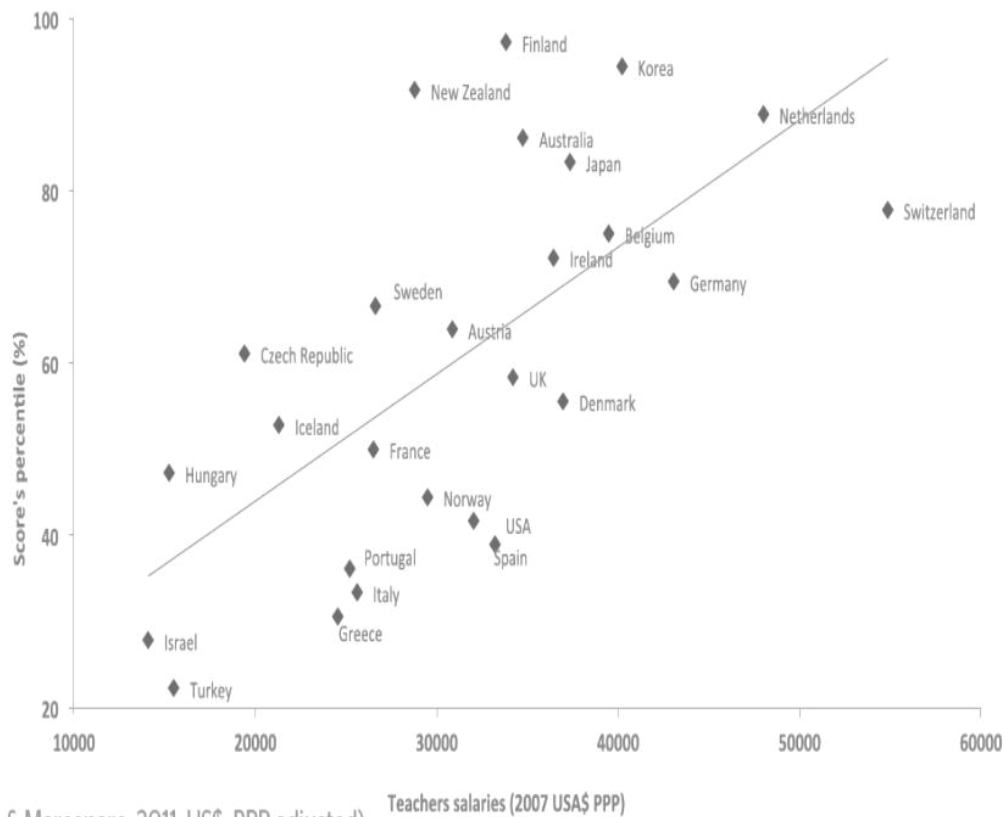
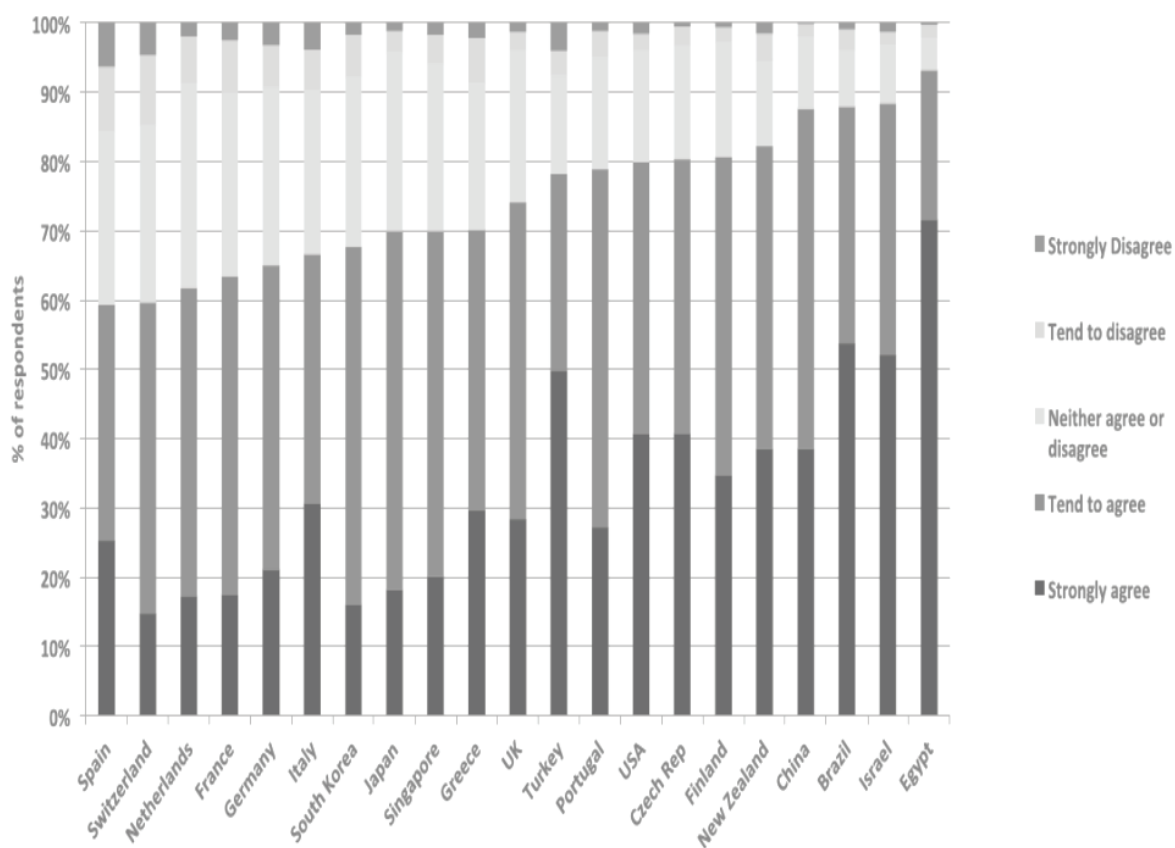


Рис.К. 11. Відповідність заробітної плати вчителя досягненням учнів



Figure 12: Should teachers be rewarded in pay according to their pupils' results?



(as a percentage of respondents)

Рис. К. 12. Заробітна плата вчителя, якою вона повинна бути за думкою респондентів

Figure 13: Do you trust teachers to deliver a good education?

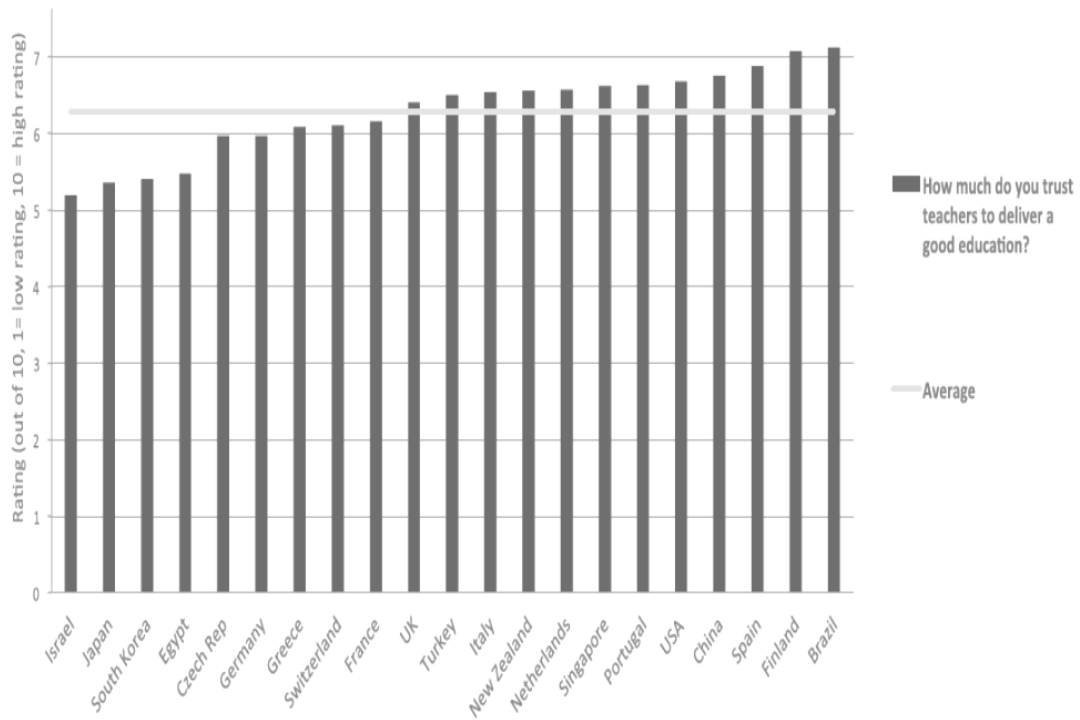


Рис. К. 13. На скільки довіряють респонденти у наданні якісної освіти вчителями

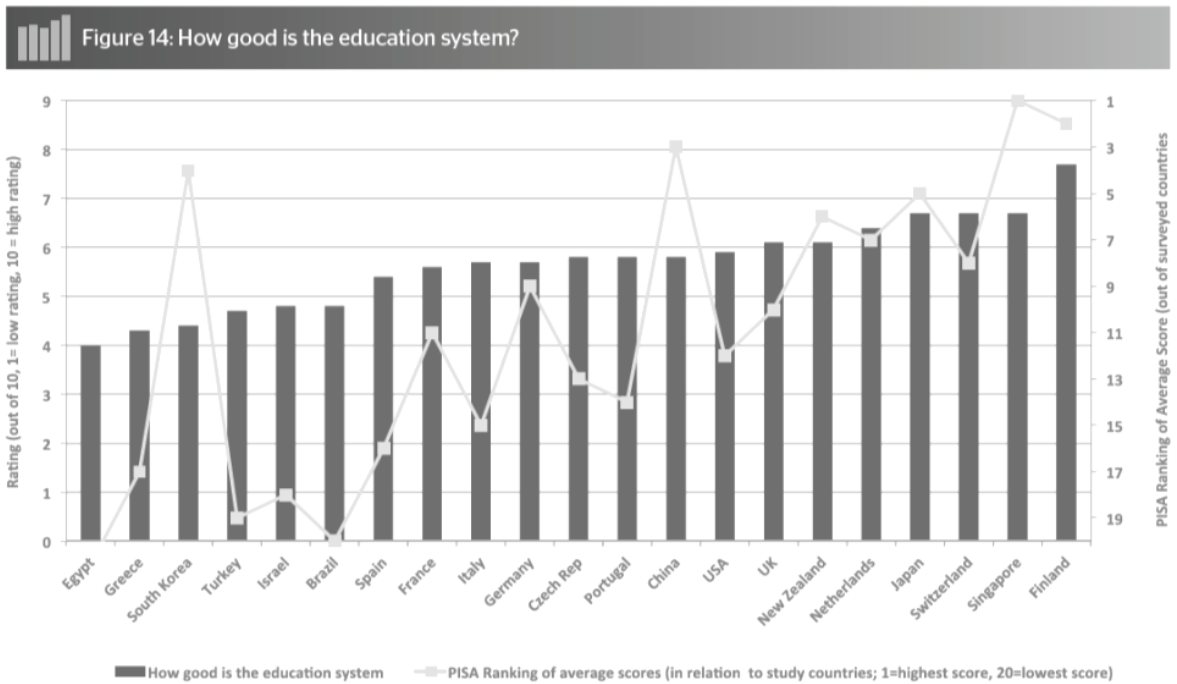


Рис. К. 14. Задоволення системою освіти

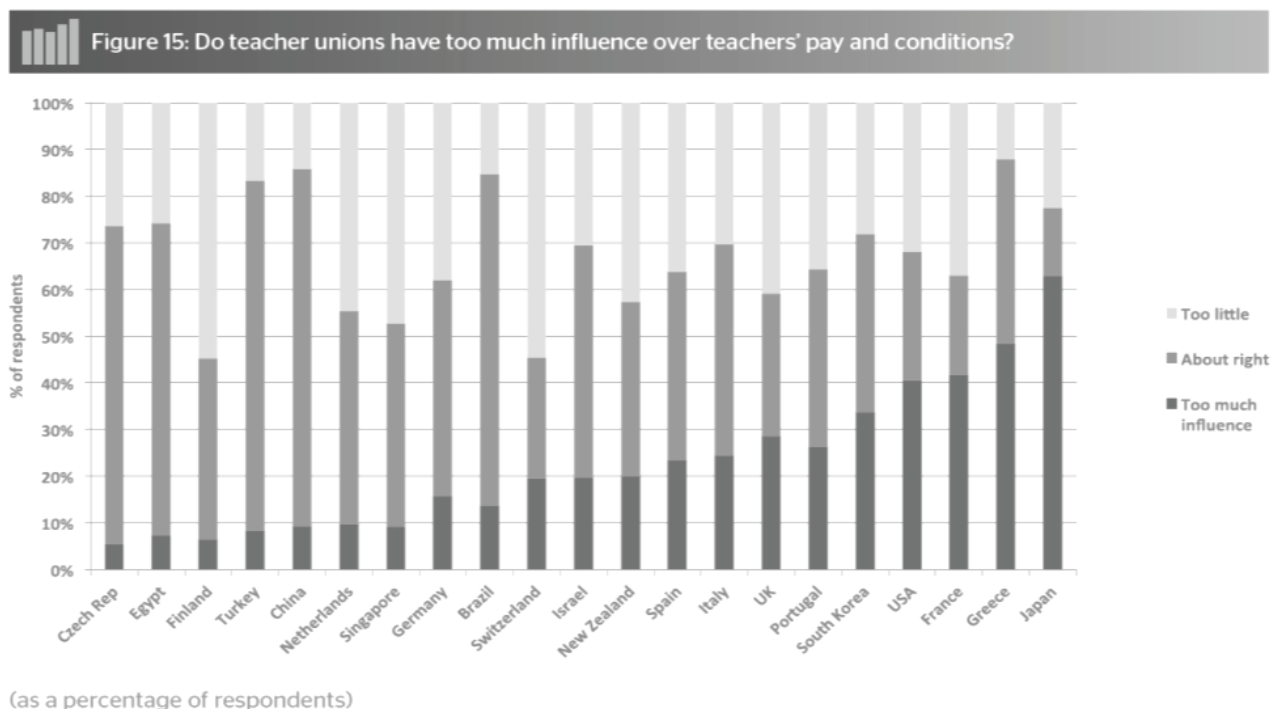


Рис. К 15. На скільки будуть заохочувати батьки своїх дітей бути вчителями

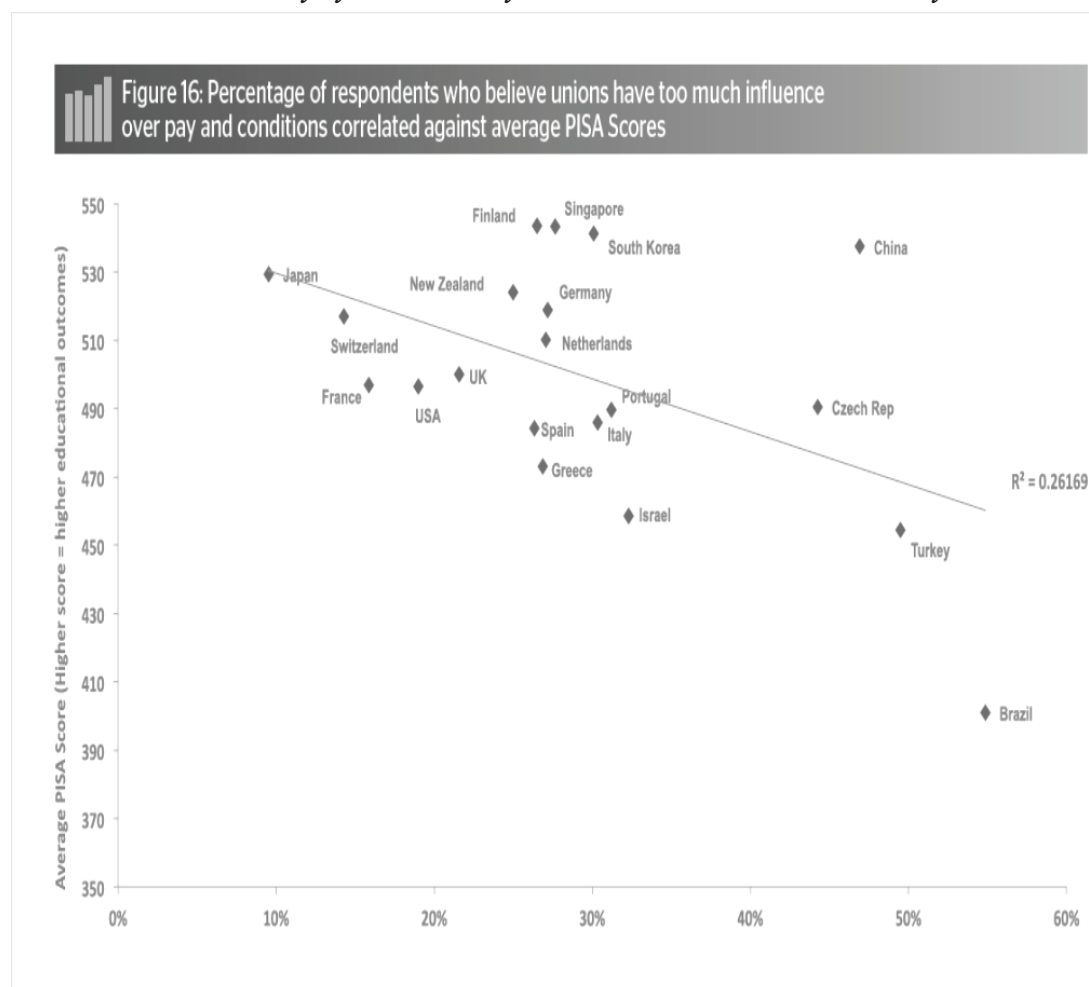


Рис. К. 17. Кореляція між заохоченням дітей бути вчителями та середньою повагою до професії

Наукове видання

Васильєва С. О.

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ ВЧИТЕЛЯ:
ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ**

монографія

Формат 60x84/16. Умов.-друк. арк. 31,4. Тираж 300 прим. Замов. № 1207/12-15.

Видавництво «Планета — Прінт»
61002 р. Харків, вул. Багалея, 16

Надруковано з готового оригінал-макета у друкарні ФОП В. В. Петров
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 24800000000106167 від 08.01.2009 р.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 78-17-137.
e-mail:bookfabrik@mail.ua