**МУДРАК М.А.,**

**Тернопільський національний**

**економічний університет**

**НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ (1981-1991 РОКИ ХХ СТ.)**

Мудрак М.А. *Напрями удосконалення підготовки педагогічних кадрів України (1981-1991 роки ХХ ст.).*

Проаналізовано теоретичні основи дослідження проблеми підвищення рівня педагогічної підготовки в Україні в 1981-1991 роках ХХ ст. На основі аналізу наукових робіт, присвячених вивченню педагогічних професійних функцій, розкрито напрями вдосконалення підготовки вчителів для професійної творчої діяльності. Встановлено, що одна з основних спроб модернізації педосвіти в умовах застою відбулась у 1984-1985 роках відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи. З’ясовано, що реформою 1984-1985 років посилювалась увага до спеціально-професійної складової педосвіти.

*Ключові слова:* педагогічні кадри, професійна творча діяльність, підготовка педагога, педагогічні професійні функції.

Мудрак М.А. *Направления совершенствования подготовки педагогических кадров Украины (1981-1991 годы ХХ в.).*

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы повышения уровня педагогической подготовки в Украине в 1981-1991 годах ХХ ст. На основе анализа научных работ, посвященных изучению педагогических профессиональных функций, раскрыты направления совершенствования подготовки учителей для профессиональной творческой деятельности. Установлено, что одна из основных попыток модернизации педобразования в условиях застоя состоялась в 1984-1985 годах в соответствии с основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Выяснено, что реформой 1984-1985 годов усиливалось внимание к специально- профессиональной составляющей педобразования.

*Ключевые слова:* педагогические кадры, профессиональная творческая деятельность, подготовка педагога, педагогические профессиональные функции.

Mudrak M.A. *Directions of improve teacher training in Ukraine (1981-1991 years of the twentieth century).*

In the article analyzes the theoretical foundations of the research problem of improving teacher training in Ukraine (1981-1991 years of the twentieth century). Based on the analysis of scientific papers devoted to the study of teacher professional features, uncover areas of improvement in the training of teachers for professional creative work. It was found that one of the major attempts to modernize pedosvity in terms of stagnation took place in 1984-1985 respectively to the main areas of reform of secondary and vocational schools. It was found that the reform 1984-1985 appreciated the attention to special-professional component of pedagogical Education.

*Keywords:* teaching staff, professional creativity, teacher training, pedagogical professional features.

Кардинальні зміни у державі, які детермінують потребу у розвитку і використанні на її благо творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Одним із приорітетних напрямків стає формування творчої особистості, здатної до гнучкої адаптації в нових умовах. Очевидною є об’єктивна потреба врахування теоретичних основ формування освітнього процесу України в 1981-1991 роках ХХ ст., оскільки цей історичний період став переломним, як переконливо довів В. Майборода, в освітньому розвитку [3, с. 48].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутнього вчителя, зокрема змісту педагогічної освіти (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.П. Підласий та інші), вдосконаленню технологій навчання майбутніх учителів (В.Г. Бондар, О.Г. Мороз, О.М. Пєхота, О.Я. Савченко та інші), оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д.Н. Кавторадзе, М.М. Поташник, Т.С. Яценко та інші), орієнтації студентів вищих педагогічних закладів на творчість (І.М. Гуткіна, П.М. Щербань, Р.Х. Шакуров та інші).

**Метою статті** єпроаналізувати теоретичні засади дослідження проблеми удосконалення підготовки педагогічних кадрів України (1981-1991 роки ХХ ст.); на основі аналізу наукових праць, присвячених вивченню особливостей професійної діяльності педагога, розкрити напрями удосконалення підготовки до професійної творчої діяльності.

До 1985 року вектор змін в педосвіті протягом десятиріч стабільно показував на “утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти”, що характеризувалось уніфікацією її змісту, форм і методів. З 1985 р. розпочалися «відновлення і розвиток національної педагогічної освіти в Україні» [3, с. 48].

Одна з серйозних спроб модернізації педосвіти в умовах застою відбулась у 1984-1985 роках відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи [5, с. 17]. На задум центральних союзних органів удосконалення педосвіти мало відбуватись у напрямі всебічного підвищення «рівня ідейної і професійної підготовки» педагогів. Передбачалась переробка навчальних планів та програм з метою поглиблення ідейно-політичної підготовки студентів підінститутів та педвідділень (педфакультетів) університетів, значного поліпшення психолого-педагогічної та методичної освіти, озброєння випускників педагогічних навчальних закладів «активними формами та навичками виховної діяльності».

Реформою збільшувались плани прийому молоді на педагогічні спеціальності, підносилась роль вищої педосвіти без відриву від трудової діяльності, розширювалась і вводилась неперервна (з першого по останній курс) педагогічна практика, запроваджувався пільговий та цільовий прийом у педвузи за рекомендаціями педагогічних рад освітніх установ та за направленнями місцевих органів освіти, здійснювався поступовий перехід у педінститутах на п’ятирічний строк навчання зі спеціальностей «Російська мова і література», «Рідна мова і література», «Історія», «Математика», «Фізика», «Загальнотехнічні дисципліни і праця». Накреслювались також заходи щодо перетворення інститутів удосконалення вчителів у науково-методичні центри роботи з педагогічними кадрами.

Незважаючи на зовнішньо значні та ефектні нововведення в педосвіті, головне в її змісті зазнавало лише формально-косметичних змін, залишалось так само деформованим та ураженим, як і вся соціальна система. Гносеологізація, технократизація, ідеологізація, денаціоналізація та дегуманізація і після реформи були основними ознаками як освіти в цілому, так і педосвіти зокрема.

Справді, освітня сфера, педагоги мали за мету не всебічно розвивати людську особистість, а наповнювати її знаннями та вміннями, які, не підкріплені, не доповнені іншими важливими складовими духовного та фізичного розвитку людини, працювали врешті не на неї, а на невпинне нарощування промислового виробництва заради нього самого. Знання у комплексі з морально-психологічним тиском використовувались також для утвердження через освіту догматизовано єдиноправильних ідеологічних цінностей. При цьому важливі загальнолюдські, з одного боку, та специфічнонаціональні, з другого, цінності були поза сферою освітньої діяльності. Згадана реформа по суті не зачіпила, не змінила, філігранно обійшла людиновідцентровану орієнтацію освіти та педосвіти того часу. Більшість реформаторських інновацій в освіті, навпаки, спрямовувались на закріплення існуючих характеристик соціокультурного життя.

Для ілюстрації вищеозначених пороків педагогічної освіти можна розглянути типові навчальні плани, що діяли в педінститутах у 1983, 1985 і 1987 роках. Для коректності зіставлення взяті плани одного терміну освіти та однієї спеціальності - п’ятирічні навчальні плани «Українська мова і література з додатковою спеціальністю російська мова і література». Неважко бачити, що загальноосвітня підготовка займала лише 21-24 відсотки сумарного освітнього часу і мала слабку тенденцію до збільшення. Ця складова педосвіти значною мірою зводилась до суспільно-політичної та медичної підготовки, частка яких становила 70 відсотків з поступовим нарощуванням першої з них. Щодо другої, то її взагалі лише умовно можна вважати загальнокультурною, оскільки вона здійснювалась на замовленння Міністерства оборони. Решта часу у загальноосвітньому блоці відводилась в основному на іноземну мову та фізичну культуру (17-25 відсотків). Поза рамками цього блоку по суті залишались культурознавчі, людинознавчі, природознавчі, технологічні, художньо-освітні й інші предмети так само, як і предмети та курси за індивідуальним вибором. У цілому дана загальноосвітня частина педосвіти не могла (і не мала за мету) сприяти всебічному особистісному розвитку людини взагалі, педагога зокрема. Обов’язковим вважався єдиний державний екзамен з наукового комунізму, для проведення якого у 1984 р. було затверджене спеціальне загальносоюзне положення.

Реформою 1984-1985 років посилювалась увага до спеціально-професійної складової педосвіти - психологічної, педагогічної, методичної підготовки. Питома вага даного шару педосвіти зростала з 22 до 29 відсотків переважно за рахунок розширення педпрактики (її доля збільшилась з 10 до 15 %), хоча відбувалось нарощування і теоретичної психолого-педагогічної підготовки (з 4 до 6 %). У блоці спеціально-професійних дисциплін практика стала домінувати над теорією: частка педпрактики змінилась з 46 до 52 відсотків, посилюючи прикладний аспект педосвіти і відображуючи, зокрема, фактичний, переважно емпіричний характер педагогічної науки. Доля практики у загальному об’ємі педосвіти зросла з 15 до 18 відсотків. Відповідно питома вага спеціально-предметної підготовки зменшилась з 56 до 47 відсотків, оскільки ставало дедалі зрозумілішим, що досконале знання освітнього предмета не забезпечує ефективності його викладання та засвоєння: освітня практика нагально вимагала урівноваження основних компонентів педосвіти.

Одночасно досягла піку централізація та уніфікація змісту й організації підготовки педагогів. Консервувались на мінімальних рівнях і без того мізерні за обсягом дисципліни, що вводились відповідно до особливостей союзних республік, (у середньому близько 2 відсотків) та дисципліни за вибором вузів (як правило, на рівні 2-3 відсотків). Розгляд змісту педосвіти інших спеціальностей та професійних кваліфікацій, для яких характерні свої специфічні співвідношення загальноосвітнього, спеціально-професійного та спеціально-предметного компонентів підготовки, виявляє ті самі тенденції.

Послідовно реалізуючи курс на денаціоналізацію та прискорену інтернаціоналізацію життя засобами освіти, Міносвіти СРСР на виконання відомої постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про додаткові заходи по поліпшенню вивчення російської мови у загальноосвітніх, школах та інших навчальних закладах союзних республік» ввело у педінститутах з 1984/85 навчального року вивчення «Практичного курсу російської мови» в астрономічному обсязі 500 годин. Такий час мав бути вишуканий вузами за рахунок дисциплін за вибором, іноземної мови, медпідготовки, збільшення тижневого навантаження студентів. Розуміючи надмірність цих вимог, Міносвіти України під приводом спорідненості української та російської мов домоглося зменшення даного курсу до 140 годин.

У результаті реконструкції педосвіти 1986/87 навчальний рік розпочався у 29 педінститутах України за наявності повністю оновлених протягом 1984-1986 років єдиних навчальних планів. Централізація в освіті зберігалась, консервуючи в останній кризові явища, що швидко накопичувались. Навіть цільовий адресний прийом сільської молоді у педінститути республіки, за яким до них у 1985 р. було зараховано 27,1 відсотка, а у 1986 р. - 29,8 відсотка першокурсників, здійснювався за центральними правилами. Особливо задихалася у лещатах адміністрування вища освіта - найбільш розумна та інтелектуально розвинута ланка суспільства.

Разом з тим перебудова суспільного життя, хоч і повільно, але набирала оберти. Першим проривом у цивілізований стан вищої школи слід вважати усунення у 1985 р. консервативно-застійного керівництва союзного Мінвузу. Згодом вийшов наказ цього міністерства від 22 вересня 1986 р. «Про розвиток ініціативи науково-педагогічних колективів вузів, розширення їх прав у здійсненні перебудови навчального процесу». Правда, надавались ці права лише університетам і так званим провідним вузам, до яких жоден педінститут України не відносився. Перебудова велась згори і ще не підіймала низової ініціативи.

Наступним централізованим реформаторським кроком щодо модернізації усієї вищої і середньої спеціальної освіти стали «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної школи», затверджені у березні 1987 р. Однак необхідність кардинального удосконалення цих освітніх ланок пов’язувалась насамперед із завданнями прискорення соціально-економічного розвитку країни: добре підготовлений спеціаліст мав бути засобом реалізації цієї мети. У вимогах до вищої та середньої спеціальної школи, як і раніше, значилось «формувати кадри, що поєднують глибоку професійну підготовку та ідейно-політичну зрілість» [4, с. 15]. Хіба що «ідейна зрілість» перемістилася на друге місце після «професійної компетентності».

Незважаючи на певну однобокість основних напрямів, в них було чимало позитивного, що готувало грунт для широкої демократизації та гуманізації вищої і середньої спеціальної школи, її справжньої орієнтації на розвиток людської особистості. Ставилось завдання «здійснити рішучий поворот від масового, валового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми та методи навчання: семінарські та практичні заняття, дискусії, моделювання виробничих та практичних ситуацій». Одним з основних способів розвитку аналітичного і творчого мислення мала стати «неодмінна участь студентів у наукових дослідженнях, реальних проектних та конструкторсько-технологічних розробках». Висувалась концепція переходу до «формування фахівців широкого профілю, що поєднують глибокі фундаментальні знання та грунтовну практичну підготовку, орієнтовану на конкретну галузь». Передбачалось «перейти на нові навчальні плани і програми, упорядкувати систему їх регулярного оновлення з урахуванням новітніх досягнень науки, техніки, культури, сучасних вимог практики, мати в навчальних планах резерв до 15 відсотків навчального часу» [4, с. 12-13].

Окреслювались, хоча й у загальному вигляді, вимоги до педагогічної освіти. Зазначалось, що перебудова педагогічної освіти, яка розпочалася відповідно до шкільної реформи, має спрямовуватись на «всіляке поліпшення учительських кадрів, покликаних підняти на довий рівень освіту та виховання підростаючого покоління, його підготовку до самостійного трудового життя». Визнавалось «важливим посилити зв’язок університетів і педагогічних інститутів з середніми навчальними закладами та дошкільними установами», «озброювати майбутніх учителів передовим педагогічним досвідом», «забезпечити умови для насичення всіх ланок освіти вчителями та вихователями лише з вищою освітою». На задум реформаторів, «найважливішими рисами професійного обличчя вчителя повинні бути ідейна та моральна чистота, вимоглива доброта, душевна щедрість, любов до дітей». На педагогічні спеціальності планувалось «приймати лише за рекомендаціями педагогічних рад шкіл, трудових колективів... осіб, що мають схильність та досвід роботи з дітьми...» [104, с. 19].

Використовуючи щонайменшу нагоду для виявлення ініціативи, творчого удосконалення педосвіти, педвузи України наробляли власний досвід підготовки педагогічних кадрів. У червні 1987 р. для Полтавського, Дрогобицького, Криворізького, Луцького та Тернопільського педінститутів Міносвіти СРСР затвердило оригінальні експериментальні навчальні плани з 26 педагогічних спеціальностей, розроблені Міносвітою республіки і педвузами. Тим самим поширювався досвід Полтавського педінституту ще на чотири українські педінститути.

Новації полтавчан передусім полягали у теоретичному обгрунтуванні та практичному запровадженні найважливішої складової педосвіти - педагогічної майстерності. Крім того, ними опрацьовувався інший неодмінний компонент у підготовці педагогів - виявлення та відбір схильних до педагогіки абітурієнтів. Нарешті, завершальну ланку полтавської педагогічної системи складала післявузівська підготовка педагога. Даним вузом вперше запроваджено на системних засадах вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності», зміцнення зв’язку навчально-виховного процесу з практикою (неперервна педпрактика), започатковано створення системи профорієнтації і профвідбору молоді на педагогічні спеціальності (шкільні факультативи «Юний педагог», педкласи, вузівські факультети майбутнього вчителя, експертні фахові відбіркові комісії), а також практичної адаптації молодих фахівців. Експериментальна робота здійснювалась за програмою «Учитель: школа-педвуз-школа» [1]. У вузах, на які поширювався експеримент, створювались нові кафедри педагогічної майстерності.

Відбувалась також органічна інтеграція цих педінститутів з базовими навчально-виховними закладами (школами, дитячими дошкільними та позашкільними установами, профтехучилищами) у навчально-виховні й наукові комплекси.

Ще суттєвіших змін потребувала підготовка педагогічних кадрів в університетах, яких у 1985 р. (із перетворенням Запорізького педінституту в університет) стало 10, вони постачали в систему освіти близько 10 відсотків педагогів [2, c. 18]. Традиційно випереджаючи педагогічні інститути за рівнем загальноосвітньої і особливо спеціально-предметної підготовки (переважно теоретико-наукового спрямування), університети значно поступались їм обсягом спеціально-професійної складової педосвіти. Лише у 1988 р. були введені університетські плани, які передбачали «диференційований підхід до навчання випускників для педагогічної, дослідницької та виробничої діяльності» [4, c. 16], що забезпечувало певне наближення університетської педосвіти до потреб освітньої практики. Типові навчальні плани проходили обов’язкове затвердження центральним освітнім відомством. Ним же затверджувались навчальні програми з суспільних дисциплін та загальнонаукових предметів. Узагальнюючи університетський тип педосвіти, правомірно зробити висновок, що педагог з університетською освітою глибше знає предмет викладання, має кращу загальнокультурну підготовку, проте значно гірше володіє психолого-педагогічними та методичними освітніми компонентами.

Загальноосвітня підготовка в університетах за часів централізованої наддержави була уражена тим самим, що й в педінститутах: домінували заідеологізовані суспільно-політичні дисципліни в поєднанні з примусово-обов’язковою військовою (медичною) підготовкою, на долю яких припадало близько 60 відсотків усього обсягу загальної освіти. Підсумковий іспит з наукового комунізму був замінений (як і для інших вузів) державним екзаменом з марксизму-ленінізму. Такий стан, звичайно, спричиняв рішучі студентські протести та виступи з вимогами перегляду змісту і принципів вивчення зазначених курсів. У цілому педосвіта в Університетах мала явно виражений теоретичний ухил, що негативно позначалось на здійсненні його випускниками повноцінної педагогічної діяльності: університетські фахівці важче адаптувались в освітніх установах, ніж педінститутівські спеціалісти.

Усвідомлюючи таку ситуацію, університетські колективи наполегливо шукали шляхи удосконалення підготовки педагогічних кадрів. В результаті цього, ще до початку у суспільстві перебудовчих процесів в Україні склалися різні форми університетської педосвіти. Грунтовно займався цією проблемою і створив свою модель підготовки учителів Харківський університет [6, c. 8].

В основі запропонованої цим вузом системи лежало глибоке розуміння суттєвої різниці між характером професійної діяльності фахівця в науці, на виробництві, з одного боку, та в освіті, з другого. Вуз запровадив роздільні профорієнтацію і прийом першокурсників на науково-виробничий та педагогічний профілі університетських спеціальностей. Переваги даної форми очевидні: «а) чітка орієнтація студента на його майбутню діяльність та можливість привести у необхідну відповідність увесь навчально-виховний процес протягом всіх п’яти років; б) збереження для майбутніх педагогів фундаментальної університетської підготовки за їх основною спеціальністю; в) поглиблення та розширення спеціальної підготовки обох профілів розширення психолого-педагогічного циклу за рахунок звільнення педагогів від ряду «виробничих» дисциплін та практик» [6, c. 8]. В 1982 р. досвід Харківського університету був узагальнений Мінвузом України та рекомендований іншим університетам.

Другу форму педосвіти реалізував Київський університет, який проводив відбір студентів (особливо природничо-математичних факультетів) для педагогічної спеціалізації після першого етапу навчання на молодших курсах. Цей підхід нагадує північноамериканську та західноєвропейську організацію підготовки педагогів і має свої переваги: можливість у студентів отримати ширшу загальну та грунтовнішу науково-фундаментальну освіту зі спеціальності та зваженіше підійти до обрання педагогічної профілізації.

На відміну від наскрізних педагогічних відділень Харківського та педагогічних спеціалізацій на старших курсах Київського університетів, ще один варіант підготовки педпрацівників апробувався у Дніпропетровському університеті, в якому був створений педагогічний факультет на манір педагогічних інститутів при французьких університетах. Проте цей досвід виявився невдалим в силу відірваності кафедр даного факультету від решти вузівських кафедр. Специфічні особливості підготовки педкадрів характерні для Сімферопольського, Ужгородського та Чернівецького університетів, які розташовані у регіонах, де взагалі немає інших педвузів, у зв’язку з чим неможливий розподіл функцій між університетом і педінститутом, як в інших областях України. Використовуючи внутрішні резерви, ці університети враховують і задовольняють потреби місцевих освітніх установ, що, звичайно, легше робити Сімферопольському університету, який разом з іншими молодими університетами (Запорізьким, Донецьким) нещодавно був педінститутом і зберіг традиції підготовки освітян. У цілому в Україні наприкінці 80-х років майже не залишилось університетських спеціальностей, актуальних для системи освіти, на яких не проводили б профілізацію підготовки студентів для педагогічної діяльності, а лише при розподілі випускників механічно ділили б єдиний потік на тих, хто направляється в освітні установи, і тих, хто іде в інші сфери діяльності.

Але й співіснування університетів з педінститутами в одному місті (Києві, Одесі, Харкові) після певного їх протистояння і взаємних докорів щодо недосконалості підготовки освітян поступово стало переходити у русло конструктивної взаємодії на основі використання сильних сторін кожного з них та їх доповнюваності. Показовим є Договір про співпрацю у підготовці спеціалістів та розвитку наукових досліджень (1988 р.) між харківськими університетом та педінститутом. Відоме також плідністю співробітництво київських університету та педінституту, що у 1993 р. був перетворений в Український педагогічний університет.

Очевидно, що відмінності університетської та інститутської підготовки залишаться й надалі і їх у принципі неможливо усунути, як не можна зрівняти універсальний та спеціалізовано-галузевий типи вузів. Отже, стратегія розвитку педосвіти має, зокрема, полягати у раціонально-доцільному використанні обох вузівських типів для підготовки різних освітянських кадрів, яких потрібно більш адресно, адекватно направляти в освітні установи, враховуючи специфіку університетів та педінститутів. Слід визнати корисною практику проведення науково-методичних нарад, яка склалася наприкінці 80-х років, щодо управління підготовкою педагогів в університетах. Така нарада відбулась у 1989 р. на базі Харківського університету. Харківське обговорення проблеми проходило в умовах значного розширення прав вузів в організації та визначенні змісту навчання і виховання. Проте завдання «формування єдиної державної політики в галузі вищої і середньої спеціальної освіти» з порядку денного не знімалось. Був підтверджений курc на подальшу фундаменталізацію університетської освіти майбутніх педагогів, розширення цільової підготовки педкадрів, а також поглиблення інтеграції університетів, медінститутів і педучилищ регіонів. Водночас підкреслювалась доцільність створення в університетах різних організаційних форм педагогічної підготовки, що найповніше відповідали б національно-культурним і територіальним особливостям. Рекомендувалось випускників університетів використовувати у спеціалізованих школах і класах з поглибленим вивченням освітніх предметів.

Аналогічно, процеси диференціації педінститутів та педучилищ, що переважали у часи застою, згодом стали доповнюватись інтеграцією цих освітніх закладів. Основне призначення педагогічних училищ, яких у 1985 р. налічувалось 50 (вони давали майже половину фахівців, що направлялись у сферу освіти), полягало в підготовці вихователів дошкільних освітніх закладів, вчителів початкової школи, музики, праці, педагогів для позашкільної та позакласної роботи. Шість індустріально-педагогічних технікумів (Донецький, Київський, Конотопський, Рубежанський, 1-й та 2-й Ххарківські) готували майстрів виробничого навчання для профтехучилищ, Донецький технікум фізкультури і спорту - педагогів фізвиховання.

В цілому ланка середньої педосвіти до 1985 р. була тупиковою, оскільки здобуття на її основі вищої педосвіти потребувало повного освітнього курсу у вищій школі. Педагогам, що мали середню педосвіту (і стаж педагогічної роботи не менше одного року), з 1985 р. лише дозволялось без іспитів (за результатами співбесіди) вступати за направленнями органів народної освіти на відповідні спеціальності вечірніх та заочних відділень педінститутів. З 1984/85 навчальною року централізовано запроваджувався також цільовий позаконкурсний прийом у педучилища (до 60 відсотків плану набору) за направленнями районних відділів народної освіти.

Сфера освіти протягом другої половини XX століття зазнавала істотних змін і перетворень. Її намагалися реформувати, щоб змусити ефективніше відповідати завданню модернізації суспільства на соціалістичних засадах. Відповідно до цих умов відбувалося становлення та розвиток змісту вищої освіти. Подальших розвідок потребує узагальнення досвіду діяльності вищих навчальних закладів в Україні та виокремлення перспектив його творчого використання в сучасній вищій педагогічній освіті.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Целевая программа “Учитель сельской школы: подготовка, повышение квалификации, переподготовка” / Зязюн И.А., Белозерцев Е.П., Мельниченко А.С., Моргун В.Ф.; науч. рук. И.А. Зязюн. – Полтава : Полт. гос. пед. ин-т, 1989. – 41 с.
2. Луговой В.И. Проблема подготовки учительских кадров в университетах Украинской ССР / В.И. Луговой // Материалы Всесоюзного совещания по управлению учебно-методическим процессом подготовки педагогов; ред. кол. И.Е. Тарапов, Е.П. Пугач, А.Д. Михилев, Л.С. Нечепоренко. – Харьков : ХГУ, 1991. – 120 с.
3. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.): дис…. д-ра пед. наук у формі наук. доповіді / В.К. Майборода. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1993. – 58 с.
4. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К. : Вища шк., 1987. – 87 с.
5. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник офиц. матер. – М. : Управл. делами СМ СССР, 1984. – 165 с.
6. Тарапов И.Е. Об опыте подготовки педагогов в Харьковском университете / И.Е. Тарапов // Материалы Всесоюзного совещания по управлению учебно-методическим процессом подготовки педагогов; ред. кл. И.Е. Тарапов, Е.П. Пугач, А.Д. Михилев, Л.С. Нечепоренко. – Харьков : ХГУ, 1991. – 120 с.