

УДК 37.013+378:398.1 (045)  
UDC 37.013+378:398.1 (045)  
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.06

**ВІРА ВИХРУЩ,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»,  
вул. Степана Бандери, 12)*

**VIRA VYKHRUSHCH,**

*doctor of pedagogical sciences, professor  
(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»,  
Stepan Bandera str., 12)*

**ORCID: 0000-0003-3469-2343**

**АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний економічний університет,  
вул. Львівська, 11)*

**ANATOLIY VYKHRUSHCH,**

*doctor of pedagogical sciences, professor  
(Ukraine, Ternopil, Ternopil National Economic University, Lvivska str., 11)*

**ORCID: 0000-0002-1982-0768**

**Аналіз ефективності змістового компоненту підготовки викладача в умовах  
магістратури технічного закладу вищої освіти  
The Analysis of the Content Component Effectiveness for Teacher Training in the  
Magistracy Conditions of the Technical Institution in Higher Education**

*У статті розглянуто емпіричне дослідження проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури, забезпечення його загальнопедагогічної підготовки, здійснено аналіз наукової літератури, стратегій підготовки магістрантів до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах різного профілю, розроблено методик дослідження, здійснено аналіз динаміки формування діяльнісної емпатії та педагогічної рефлексії як критеріїв готовності майбутнього викладача до роботи в умовах педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладів, проведено діагностичне обстеження та визначено реальний стан готовності магістрантів вищих навчальних закладів різного профілю до викладацької діяльності у контексті рефлексивної педагогіки. Виходячи з того, що об'єктивною метою підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю є забезпечення її рефлексивної спрямованості, формування майбутнього фахівця передбачає її здійснення на андрагогічних засадах, врахування особливостей освітнього середовища моделі дослідницького та педагогічного університету, створення доцільних систем підготовки викладача вищих навчальних закладів різного профілю. Виокремлені проблеми загальнопедагогічної підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю розглядаються у контексті рефлексивної педагогіки.*

*На основі проведеного дослідження визначено проблеми/напрями вдосконалення системи підготовки викладачів в умовах магістратури педагогічних і непедагогічних вищих навчальних закладів. Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин *t*-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок.*

**Ключові слова:** *магістратура, заклад вищої освіти, заклад вищої освіти педагогічного/непедагогічного профілю, викладач, педагогічна рефлексія, рефлексивна технологія підготовки викладача.*

*The article deals with the empirical study of the problem of the teacher preparing in higher educational establishment in the conditions of the master preparation, ensuring its general pedagogical preparation of the masters, made the analysis of the content component of the strategies for preparing graduate students for teaching activities in higher educational establishments of different profiles, the formation of the future teacher professional competence under the influence of the content part in the pedagogical conditions of technical higher educational establishments, the diagnostical examination was made and the realistic state of masters preparing in higher educational establishment of different profiles to their teaching activity in the context of the reflexive pedagogic. Proceeding from the fact that the objective aim of training a teacher in the conditions of the magistracy of institutions of higher education of different fields is to ensure its reflexive orientation, the formation of a future specialist*

*implies its realization on an andragogical basis, taking into account the peculiarities of its content of the research and pedagogical universities educational environment; appropriate approaches to the content component of the technical higher educational institution teacher training have been formulated. For the realization of the tasks in the context of research the content of the general teacher training system in the conditions of the magistracy, taking into account the profile of the institution of higher education, was analyzed. The problems of content of the teacher's general training preparation in the conditions of the magistracy in the higher educational technical institutions at context of reflexive pedagogy was singled out.*

*On the basis of research, the problems of improving the teacher training system content in the conditions of the master's degree in pedagogical and technical institutions have been identified. The reliability of the results of the investigation has been confirmed by the criterion of the reliability of the differences between the mean values of the Student's t-criterion for independent samples.*

**Key words:** *master's program, higher educational establishment, technical higher educational establishment, teacher of higher educational institution, contentional part of teacher preparation, educational subject, pedagogical reflection.*

**Вступ / Introduction.** Провідними тенденціями розвитку сучасної освіти є демократизація освіти, зміни вимог до внутрішнього саморозвитку особистості, креативний стиль індивідуального та суспільного життя людини, свобода педагогічної творчості, застосування сучасних технологій навчання майбутніх фахівців, новітніх тенденцій викладання навчальних дисциплін.

Магістратура є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Саме навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача, оскільки основна мета полягає у формуванні готовності до викладацької діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності охоплює загальне входження в професію, що передбачає оволодіння професійними теоретичними знаннями в конкретній галузі, ознайомлення зі стандартами педагогічної освіти – усе те, що впливає на формування загальної педагогічної компетентності, яка характеризується творчим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, інноваційним підходом до організації навчального процесу, розвинутою педагогічною рефлексією тощо.

Під час формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю необхідно зважати на такі аспекти:

- світоглядне значення предмета, що дає змогу зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ і процесів;
- пізнавальне значення предмета, його можливості щодо розвитку світогляду магістранта дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості;
- суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;
- практичне значення предмета для кожного студента, зокрема, зв'язок із визначеною професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками;
- легкість засвоєння цього предмета, до якого магістрант виявляє інтерес;
- якість викладання означеного предмета (Мачинська Н., 2013).

Основні психолого-педагогічні проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача вищої технічної школи пов'язані із таким:

- із виробленням нового стиля управління, нової особистісної позиції і нових методів організації навчально-виховного процесу у технічному закладі вищої освіти;
- із формуванням нового типу аналітичного і, разом з тим, проектно-конструктивного мислення, які допомагають будувати картину навчально-виховної ситуації у динаміці усіх її перемінних в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти;
- із набуттям нового стиля комунікаційної і інтелектуальної діяльності, нових способів соціальної і міжособистісної взаємодії, спрямованих на спільну побудову проектів і програм;
- із прогнозуванням розвитку професійно важливих якостей особистості у процесі корекційної професійно-педагогічної і психологічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти і подальшої професійної діяльності;
- із корекцією професійно важливих якостей особистості за результатами діагностики, а саме із вибором форм, методів і технологій корекційного навчання в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти.

Отже, розробники офіційних документів щодо підготовки магістра у закладі вищої освіти забувають, що в дійсності буде функціонувати не об'єктивний державний проект, а суб'єктивований, суттєво модифікований і індивідуалізований педагогом.

Разом з тим, у непедагогічному закладі вищої освіти існують чинники, які обумовлюють потребу у розробці варіативних підходів у підготовці викладача, у тому числі, в умовах магістратури технічного профілю. Серед них – зміст підготовки магістранта як майбутнього викладача у вищій технічній школі.

**Мета та завдання / Aim and tasks.** Мета дослідження полягає у вивченні доцільності чинного змістового компонента та окресленні проблем ефективної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти у даному контексті.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати змістовий компонент підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти;

2) дібрати і адаптувати відомі в психолого-педагогічній літературі методики діагностики, критерії вимірювання ефективності підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти у контексті дослідження;

3) окреслити стратегічні напрями роботи щодо оптимізації змістового компонента підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти.

**Методи / Methods.** Під час дослідження проблеми було використано такі методи:

1) теоретичні (контент-аналіз; синтез емпіричного матеріалу з проблеми підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти);

2) емпіричні (спостереження, анкетування, ранжування, тестування, експертне оцінювання);

3) методи обробки даних (описова статистика, математико-статистичний аналіз: кореляційний аналіз (по Ч. Спірмену), перевірка статистичної значущості (t-критерій Стьюдента));

Діагностика результативності проведеного дослідження здійснювалася за допомогою методик «Шкала емоційного відгуку» (*Balanced Emotional Empathy Scale – BEES*) за А. Меграбяном і Н. Епштейном, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка та діагностики рівня емпатії І. Юсупова, методики «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» Л. Уманського, І. Френкеля, А. Лутошкіна, А. Чернишова у формі самооцінки.

Дослідження проводилося впродовж чотирьох навчальних років (2013–2017 н.р.) на базі магістратури Національного університету «Львівська політехніка» (спеціальність «Викладач дистанційного навчання. Викладач» (011 «Освітні, педагогічні науки») та «Управління навчальним закладом. Викладач» (073 «Менеджмент») – експериментальна група Е3 – загальна кількість 46 осіб), Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв) (спеціальність «Машинобудування. Викладач» – експериментальна група Е4 – 26 осіб). З метою здійснення порівняльного аналізу використано експериментальні дані, одержані на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (спеціальність «Педагогіка вищої школи» – експериментальна група Е1 – 30 осіб), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (спеціальність «Педагогіка вищої школи» - експериментальна група Е2 – 42 особи), Дослідженням було охоплено 144 магістранти та 7 викладачів вказаних вищих навчальних закладів.

**Результати / Results.** Активне становлення дослідницького університету як провідного типу вищого навчального закладу в Україні обумовлює особливу увагу до створення системи підготовки викладачів університетів нового покоління та необхідність розробки відповідної новаторської концепції для нової вітчизняної моделі технічного закладу вищої освіти із урахуванням особливостей його фахової спрямованості. З огляду на це особливого значення набуває зарубіжний досвід змістового наповнення підготовки викладача та створення системи вимог до викладацько-професорського складу.

Проблема оцінки професійної придатності професорсько-викладацького складу є базовою для усіх вищих навчальних закладів світової системи освіти. У США та країнах ЄС існують спеціальні дослідницькі центри, які розробляють методичні рекомендації із широким переліком показників, які сприяють формуванню об'єктивної оцінки науково-інноваційного та педагогічного потенціалу викладача. Провідні дослідницькі університети формують свій науково-педагогічний контингент шляхом залучення талановитих викладачів зі всього світу, а у «бакалаврських» або так званих викладацьких вищих навчальних закладах відбір відбувається на національному, регіональному рівні або у межах окремого міста (Исаева Т., 2004; Ким И., Лисиенко С., 2015; Calaguas G.M., 2012).

У системі вищої професійної освіти існує ряд методик оцінки особистісних та професійних якостей викладача різних рівнів а отже ефективності змісту його підготовки, де аналізується не тільки кваліфікація та рівень компетентності викладачів, але і педагогічна майстерність, їх уміння формувати відповідні компетенції у студентів (Зимняя И., 2003; Исаева Т., 2013; Ким И., Лисиенко С., 2015; Мирошникова О., 2015; Calaguas G. M., 2012; Berk R. A., 2005).

З огляду на орієнтацію вітчизняної вищої освіти на дослідницький тип університету,

вищезгаданий підхід до формування вимог до викладача технічного університету як професіонала набуває особливої актуальності, а окремі аспекти оцінки його професійного рівня та їх система, адаптована до українських реалій та вітчизняної освітньої політики, становить професійний інтерес щодо проблеми підготовки викладача в умовах магістратури технічного вищого навчального закладу.

Загальні кваліфікаційні вимоги викладача зарубіжного вищого закладу передбачають, що претендент на цю посаду має два магістерських ступеня: у професійній галузі та у галузі освіти. Зростання викладацької кар'єри на основі науково-дослідницьких досягнень є притаманним дослідницьким університетам, а у викладацьких університетах пріоритети зміщуються у бік інших факторів (Spooren P., Mortelman D., Denekens J., 2007; Farrell K., 2009). Про рівень предметної підготовки викладача викладацького університету свідчить той факт, що для нього важливо мати досвід викладання навчальних дисциплін у його галузі на рівні бакалаврату або магістратури впродовж 3–5 років, а для викладача дослідницького університету - мати практику проведення занять з аспірантами та керівництва науковою роботою аспірантів та докторантів. До того ж викладач повинен детально знати зміст основних підручників, концепцій, підходів у своїй галузі, відслідковувати публікації у наукових виданнях, бути членом кількох професійних товариств, створювати підручники, навчальні програми, веб-сайти, готувати виступи на викладацьких конференціях. У відповідності до змістової спрямованості і додатково до своєї предметної галузі викладачі повинні: знати сучасні вимоги до знань, умінь та навичок випускників у сфері їх спеціалізації; вміти провести дослідження ефективності тієї чи іншої освітньої технології; вміти диференційовано навчати дорослих студентів та студентів традиційного віку та забезпечувати це у організації навчального процесу; знати специфіку організації навчального процесу для студентів, які страждають на хронічні захворювання; вміти організувати навчальний процес за наявності іноземних студентів у аудиторії; вміти використовувати активні методи навчання, включаючи дискусії, командну роботу, ділові та інші ігри (Исаева Т., 2013; Юревич М., 2013; American Association..., 2006; Strategic..., 2014). Викладацькі колективи зацікавлені у тому, щоб нові колеги були надійними командними гравцями, могли брати на себе ініціативу і ретельно виконувати доручення.

Разом з тим, у зарубіжних вищих навчальних закладах дослідницького типу знання викладачем своєї дисципліни вважається більш важливим, ніж стиль її викладання. Поряд із цим зарубіжні вищі навчальні заклади дослідницького типу (зокрема, у США) спонсорують своїх викладачів для вивчення спеціалізованих дисциплін з метою одержання додаткових кваліфікацій, особливо у галузі педагогіки вищої освіти та нових освітніх технологій. Педагогічна майстерність викладача зарубіжного університету передбачає, що він повинен володіти азами педагогіки вищої освіти. До числа основних напрямів підготовки викладачів в умовах магістратури належать:

- психологія, соціологія та філософія освіти;
- методологія та методи дослідження освіти як сфери діяльності;
- технологія освітньої діяльності і способи її оцінки;
- соціальні, етнічні та кроскультурні фактори у вищій освіті;
- педагогічні методи та їх порівняльна ефективність (Ast Th., 2012; Strategic..., 2014; Weinberg B. A., Belton M. F., Masanori H., 2012).

Наведений досвід може стати основою для формування доцільного змісту підготовки викладача в умовах магістратури вітчизняних технічних вищих навчальних закладів. Необхідність оновлення змістової складової системи педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури спонукала до переосмислення визначення й обґрунтування сутності принципів, на яких вона ґрунтується у технічних закладах вищої освіти. Вважаємо, що це обумовлено низкою причин, серед яких:

- відсутність попередньої загальнопедагогічної підготовки в умовах магістратури непедагогічного (у тому числі, технічного) профілю;
- для молодих викладачів і частини працюючих викладачів – відсутність досвіду роботи у відповідній професійній виробничій галузі;
- відсутність концепції підготовки магістрантів непедагогічних закладів вищої освіти, у тому числі, технічних;
- значна кількість моделей підготовки магістрантів у технічних закладах вищої освіти і відсутність порівняльного аналізу їх ефективності з метою створення єдиної доцільної моделі;
- обсяг годин на загальнопедагогічну підготовку у навчальних спеціальностях технічних закладів вищої освіти свідчить про залишковий принцип її забезпечення;
- співвідношення психологічних і педагогічних знань у підготовці магістрантів на користь психологічних із їх висвітленням на власний розсуд викладача із авторською інтерпретацією педагогічної складової;

- відсутність системного підходу у навчальних планах і у структуруванні самих педагогічних навчальних дисциплін;
- несформованість системи базових та варіативних блоків знань для педагогічної підготовки викладача в умовах магістратури технічного навчального закладу;
- відсутність у навчальних планах практики педагогічного спрямування, і у першу чергу, викладацької її складової;
- відсутність усвідомлення викладачами взаємозв'язку між педагогікою вищої школи та методикою викладання навчальної дисципліни з фаху;
- відсутність узагальненого попереднього досвіду підготовки викладача в умовах магістратури у непедагогічних (у тому числі, технічних) університетах як на національному, так і на зарубіжному рівні;
- кадрове забезпечення кафедр, які відповідають за загальнопедагогічну підготовку магістрантів у технічному закладі вищої освіти, є безсистемним і нефакховим (співвідношення кандидатів та докторів наук на користь фахівців іншого наукового напрямку);
- існування педагогічних стереотипів без об'єктивного аналізу їх доцільності і ефективності;
- джерелом формування педагогічного/викладацького досвіду є кафедральне середовище, у якому педагогічна складова не є об'єктивізованою та першочерговою;
- низький рівень емпатійності, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;
- низький рівень педагогічної рефлексивності як наслідок відсутності належної загальнопедагогічної підготовки, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;
- потреба у постійному самостійному пошуку відповіді на питання, пов'язані із педагогічною складовою викладацької діяльності;
- потреба у постійному самостійному пошуку матеріалу для занять на тлі відсутності об'єктивної оцінки їх доцільності, пов'язаної із педагогічною складовою викладацької діяльності;
- самостійна непрофесійна оцінка доцільності змісту матеріалу і методів, прийомів та форм його презентації у студентській аудиторії.

До того ж, дослідники відзначають, що на практиці при вивченні ефективності діяльності викладача закладу вищої освіти, його професіоналізму часто здійснюється просте перенесення існуючих концепцій і теорій педагогічної діяльності взагалі без врахування принципових відмінностей дисциплін і змісті професійної діяльності викладача технічної вищої школи, умов професійного розвитку його особистості тощо (Вербицький А., 2014). Змістова сторона професійної діяльності викладача метапредметна і багатопредметна, що обумовлено і специфікою навчального предмету, і природою взаємодії із студентами в умовах освітньої діяльності (Сенько Ю., 2015). Вона, на думку Н. Кузьміної та В. Сластьоніна, передбачає неперервне вирішення ряду педагогічних завдань.

*Доцільність* змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури обумовлюється загальними вимогами сучасного суспільства до викладача закладу вищої освіти технічного профілю, основними принципами і функціями його підготовки з точки зору системного та особистісного підходів. Вони пов'язані із: проектуванням структури і змісту підготовки викладача технічного закладу вищої освіти у відповідності із його професійно-педагогічною діяльністю; відсутністю чіткого розуміння цілей, структури, змісту і концепції педагогічного проектування в умовах технічного вищого навчального закладу; застосуванням у системі підготовки викладача технічного закладу вищої освіти принципу подвійного випередження (на основі фундаменталізації та методологізації цього змісту) (Матушанський Г., 2001); реалізацією згідно нової парадигми вищої технічної освіти принципу гуманізації; різноманіттям та гнучкістю форм і методів у організації системи професійно-педагогічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти в умовах магістратури (яка враховує інтереси освітньої системи, а також майбутніх викладачів); профдобором та діагностикою професійно-викладацьких якостей особистості майбутнього викладача вищої технічної школи; добором форм, методів та технологій професійно-педагогічної і психологічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти в умовах магістратури.

Тому саме рефлексивний компонент розглядається дослідниками М. Ларіоною, О. Нарочним, О. Черновою як вирішальний у діяльності викладача, а отже, – визначає рівень доцільності змістового компоненту його підготовки. Метою самоаналізу є пізнання себе як особистості і як професіонала, що сприяє розвитку загальної культури викладача технічного вищого навчального закладу, дозволяє встановити відповідність змістового наповнення власної діяльності сучасним вимогам, виявити власні переваги, недоліки і можливості, виробити стратегію підвищення якості професійної діяльності через змістову складову.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел *визначено*, що суттєве значення сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури мають такі компоненти: змістовий, організаційний, мотиваційний, діагностичний.

*Організаційний компонент дослідження.* Аналіз психолого-педагогічної літератури, експериментальних досліджень з проблеми та результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що існують суттєві відмінності у організації психолого-педагогічної підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю у контексті її змістового наповнення (табл.1).

*Таблиця 1*

**Порівняльна характеристика спрямованості, структури та наповнення організаційного компонента підготовки викладача в умовах магістратури**

№ з/п	Експериментальні групи / показники	Група Е1	Група Е2	Група Е3	Група Е4
1	Наявність загальнопедагогічної підготовки на I загальноосвітньому кваліфікаційному рівні	обов'язкова	обов'язкова	відсутня	відсутня
2	Статус предметів загальнопедагогічного спрямування у навчальному плані	обов'язкові	обов'язкові	на вибір	на вибір
3	Ознаки системи у підготовці викладача	системний підхід	системний підхід	відсутність системності	відсутність системності
4	Відсоток годин загальнопедагогічної підготовки до загальної кількості годин у обов'язковому компоненті навчального плану	20-25% (обов'язкові)	20-25% (обов'язкові)	11,25% (на вибір)	10-12% (на вибір)
5	Співвідношення педагогіки і психології у підготовці викладача	доцільне	доцільне	домінування соціальної психології	домінування соціальної психології
6	Характер практики	педагогічна навчальна та виробнича	педагогічна навчальна та виробнича	з теми магістерської роботи (6 кр. з 90 кр.)	з теми магістерської роботи
7	Наявність викладацької практики	обов'язкова	обов'язкова	відсутня	відсутня
8	Обізнаність викладачів із інноваційними технологіями навчання	є складовою професійної підготовки	є складовою професійної підготовки	частково знайомі	частково знайомі
9	Характер використання інноваційних технологій навчання у ЗВО	вимога методики	вимога методики та як інноватика	в залежності від бажання викладача	в залежності від бажання викладача

Відмінності у спрямованості, структурі та наповненні змістового компонента підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю дозволяють стверджувати, що існує об'єктивна необхідність створення варіативних підходів для закладів вищої освіти різного профілю при врахуванні спільної методології у підготовці магістра. Отже, необхідно створити базову Концепцію підготовки магістра, яка би передбачала варіативні компоненти для вищих навчальних закладів різного профілю (зокрема, педагогічних і технічних/дослідницьких).

Важливою складовою проблеми підготовки магістранта як майбутнього викладача є проблема реалізації педагогічного та особистісного потенціалу через педагогічну рефлексію. Педагогічна рефлексія виступає як критерій діагностики доцільності змістового компонента педагогічної підготовки викладача, технологія самодіагностики успішності та ефективності педагогічних дій викладача і студентів, як засіб гнучкого реагування на те чи інше педагогічне явище, професійну ситуацію (Харькин В., Гройсман А., 1995). Розширення потенціалу рефлексивної підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю в процесі викладання

спеціальності та предметів загальнокультурного блоку можливо, використовуючи при цьому суб'єкт-суб'єктний підхід у взаємодії викладача і студента/студентів, особливі форми проведення практичних та семінарських занять та викладацька практика магістрантів технічних закладів вищої освіти.

*Змістовий компонент дослідження.* Аналіз навчальних планів другого освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» свідчить, що у педагогічному закладі вищої освіти на тлі цілеспрямованої державної політики щодо структурування навчальних планів на вивчення предметів психолого-педагогічного блоку відводиться близько 20–25% навчального часу. Це призводить до необхідності посилити педагогічну спрямованість дисциплін за вибором для формування педагогічної рефлексії у магістрантів і додатково використовувати потенційні можливості і резерви педагогічної практики. Найбільші резерви є як у обов'язковому, так і у варіативному компоненті професійної підготовки, оскільки вони складають разом 62% всього навчального часу. Необхідно відзначити, що на психолого-педагогічний блок відводиться майже в чотири рази менше часу, що актуалізує потребу у спеціальних предметах за вибором, курсах, семінарах і виокремлення психолого-педагогічної та викладацької практики.

Натомість, зведений перелік навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, що забезпечують загальнопедагогічну підготовку магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, та їх місце у навчальних планах засвідчує відсутність єдиних підходів до змісту підготовки викладача в умовах магістратури на відміну від системного і узгодженого на державному рівні підходу, який використовується у педагогічних університетах (Мачинська Н., 2013; узагальнення авторів).

*Таблиця 2*

**Загальнопедагогічні навчальні дисципліни та їх обсяг у підготовці викладачів в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю**

№ з/п	Навчальний заклад	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	<b>Термін навчання / навчальна дисципліна</b>	1,8 р.	1,5-2 р.	2 р.	1 р.	1, 5 р.	1, 5-2 р.	1, 8 р.	2 р.	1,5 р.
1	Психологія і педагогіка вищої школи	108 год. / 3 кр.								
2	Педагогіка вищої школи				54 год. / 1,5кр.	54 год. / 1,5 кр.			72 год. / 2 кр.	
3	Вища освіта і Болонський процес	54 год. / 1,5кр.			36 год. / 1кр.					54 год. / 1,5 кр.
4.	Методика викладання і Болонський процес						54 год. / 1,5 кр.			
5.	Педагогічна практика	144 год. / 4 кр.			72 год / 2 кр.		72 год / 2 кр.		108 год. / 3 кр.	
6.	Педагогіка вищої школи (включаючи модуль «Методика викладання економічних дисциплін»)		126 год./ 3,5 кр.							
7.	Методика викладання у вищій школі			54 год./ 1,5кр.		54 год. / 1,5 кр.				
8.	Основи педагогіки і психології вищої освіти							54 год./ 1,5 кр.		
9.	Загальна педагогіка					54 год. / 1,5 кр.		54 год. / 1,5 кр.		

Умовні позначення:

1. Львівський державний університет внутрішніх справ (юридичний факультет).
2. Київський національний університет ім. Т. Шевченка
3. Київський національний торговельно-економічний університет.
4. Видавничо-поліграфічний інститут ВПІ НТТУ Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет».
5. Національний університет «Львівська політехніка»
6. Львівський державний університет внутрішніх справ (економічний факультет).
7. Кременчуцький державний політехнічний університет.
8. Українська інженерно-педагогічна академія.
9. Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)

Аналіз змісту навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, дозволяє стверджувати, що теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів недостатньо передбачені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками їх підготовки. Структура навчального плану не завжди охоплює усі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечують змістову складову належної педагогічної підготовки магістрантів. Очевидно, через це лише частина магістрантів планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю. Пропонується запроваджувати у педагогічну підготовку такі навчальні дисципліни: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України та Болонський процес». Зміст педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю реалізується через сукупність таких складових: базової, що передбачає вивчення обов'язкових навчальних дисциплін; додаткової, зміст якої визначається окремими спецкурсами (наприклад, «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічної деонтології», «Управління конфліктами в педагогічних колективах»); практичної, що передбачає організацію та проведення педагогічної (асистентської) практики, та результативної, яка визначається сформованою педагогічною компетентністю магістранта.

Зазначений стан справ спричинив проблеми щодо вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та підготовки викладача в умовах магістратури у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на протигагу такій підготовці в умовах педагогічного університету/гуманітарно-педагогічної академії:

- незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1,5 кредитів);
- надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та уподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмета;
- часто негативне ставлення більшості викладачів професійно орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу магістрантів від вивчення основних (з їх точки зору) предметів;
- необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання у педагогічних навчальних закладах, долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію із обов'язковим урахуванням спеціальної професійної підготовки;
- неготовність (часто небажання), невмотивованість магістрантів ЗВО технічного профілю до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють або свідомо відмовляються від використання одержаних знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання у магістратурі) (Мачинська Н., 2013).

*Мотиваційний компонент дослідження.* На констатувальному етапі дослідження з метою оцінки рівня емпатійності магістрантів як майбутніх викладачів була проведена комплексна діагностика за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» (*Balanced Emotional Empathy Scale – BEES*) за А. Меграбяном і Н. Епштейном, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка та діагностика рівня емпатії І. Юсупова. Результати, одержані за їх допомогою дали можливість виявити рівні (високий, середній, низький) розвитку діяльнісної емпатії магістрантів педагогічних (групи Е1 та Е2) та непедагогічних (групи Е3 та Е4) вищих навчальних закладів, а також визначити спрямованість емпатії та мотивацію магістрантів щодо подальшої діяльності як викладача закладу вищої освіти.

Спираючись на висновки Н. Димченко (Димченко Н., 2009), за допомогою методу експертних



оцінок та самооцінок якостей професіонала було визначено, що найбільш сильні зв'язки у підготовці педагога/викладача спостерігаються між параметрами: рефлексивність та емпатійність – коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена дорівнює +0,738 (на рівні значущості  $p < 0,01$ ); рефлексивність та комунікабельність +0,759 ( $p < 0,01$ ); рефлексивність та діловитість +0,773 ( $p \leq 0,01$ ); комунікабельність та діловитість +0,678 ( $p \leq 0,01$ ). Натомість відмінності у рівнях сформованості та динаміці розвитку діяльній емпатійності у магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів педагогічного та технічного профілю на підсумковому етапі дослідження існують і мають об'єктивний характер, про що свідчать результати дослідниці О. Корміло (Корміло О., 2011) та авторські дані, наведені у табл. 3.

*Діагностичний компонент дослідження.* У дослідженні проблеми змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю критерієм її ефективності є динаміка педагогічної рефлексії (Ast Th., 2009; Васильєва М., 2011; Димченко Н., 2009; Котик І., 2004; Мельничук І., 2001; Мукан Н., Фучила О., 2017; Mukan N., Navrylyuk M., 2014; Weinberg B. A., Belton M. F., Masanori H., 2014 та ін.) магістранта.

Індивідуальні бали кожного магістранта за вказаними методиками були переведені у стени і обчислено середнє значення для кожного магістранта окремо, а на цій основі визначено середні показники діяльній емпатійності та педагогічної рефлексивності для низького, середнього та високого рівнів. Порівняльний аналіз одержаних даних на констатувальному та підсумковому етапах дослідження представлено у табл. 3.

Рівень розвитку рефлексивних загальнопедагогічних характеристик магістрантів як майбутніх викладачів засвідчують такі показники: з'ясування для себе змісту навчального матеріалу; володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу; володіння прийомами відпрацювання та змісту навчальної діяльності (розуміння логіки викладу, виділення ключових понять, вміння запропонувати свою доцільну інтерпретацію змістового компоненту); володіння прийомами систематизації змісту освіти (складання оглядів, резюме, анотацій, схем, таблиць); вміння здійснювати логічну кваліфікацію тексту (виділення фактів, теоретичних постулатів, пояснювальних принципів, висунутих наслідків); знання вимог, які пред'являються до засвоєного матеріалу; вміння скласти систему перевірочних завдань для визначення рівня засвоєння.

Виходячи з мети дослідження і на основі спостереження, тестів, анкетування, бесід, а також вивчення індивідуальних відмінностей сформованості рефлексивних якостей, вважаємо доцільним виокремити три рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх викладачів у контексті змістового компоненту їх магістерської підготовки: високий, середній/адекватний, низький.

Вимірювання рівнів педагогічної рефлексивності магістрантів закладів вищої освіти різного профілю за допомогою методики «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» Л. Уманського, І. Френкеля, А. Лутошкіна, А. Чернишова у формі самооцінки засвідчили, що при попередньо відносно рівних показниках на підсумковому етапі дослідження на протигагу магістрантам педагогічного ЗВО (групи Е1 та Е2) більшість магістрантів груп Е3 та Е4 є низькорефлексивними особистостями як на констатувальному (відповідно 79,13% та 78,48%), так і на підсумковому (відповідно 73,42% та 74,01%) етапі дослідження. Магістрантам непедагогічних вищих навчальних закладів через відсутність попередньо набутого об'єктивного педагогічного досвіду важко самостійно здійснити важливий та педагогічно обгрунтований вибір, вони не можуть приймати виважені педагогічні рішення, а отже, - забезпечувати адекватну педагогічну рефлексію у якості викладача закладу вищої освіти.

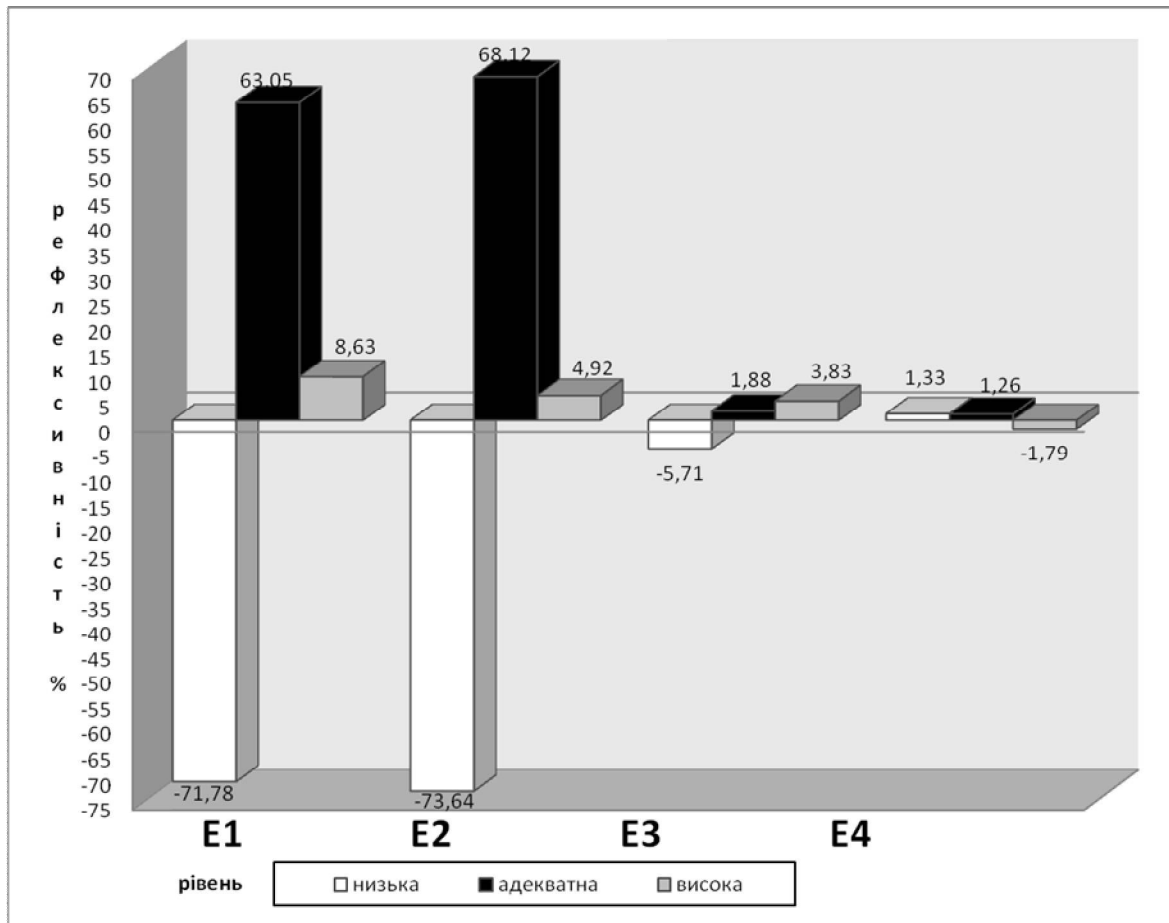
Таблиця 3

**Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю**

Показники	Констатувальний етап дослідження				Підсумковий етап дослідження			
	Е1	Е2	Е3	Е4	Е1	Е2	Е3	Е4
<b>Рівень діяльній емпатійності (у %):</b>								
-низький	53,02	48,90	52,58	51,14	8,90	10,11	49,41	46,25
-середній	33,26	36,95	34,34	36,30	57,81	42,33	35,40	37,40
-високий	13,72	14,15	13,08	12,56	33,29	47,56	15,19	16,32
<b>Рефлексивність (в%):</b>								
- низька	73,82	76,92	79,13	78,48	2,14	3,28	76,42	74,01
- адекватна	22,62	20,59	16,30	16,16	85,67	89,31	18,18	22,42
- висока	3,56	2,49	4,57	5,36	12,19	7,41	5,40	3,57

Динаміку змін у формуванні педагогічної рефлексивності магістрантів як майбутніх викладачів педагогічного (групи E1 та E2) і непедагогічного (групи E3 та E4) у навчальному процесі закладів вищої освіти різних профілів засвідчує рис. 1.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивну динаміку рівнів підготовки викладача в умовах магістратури педагогічних вищих навчальних закладів: у групах E1 та E2 спостерігається суттєвий приріст педагогічної рефлексивності на високому рівні (відповідно на 8,63% та 4,92%), на середньому/адекватному рівні відповідно на 63,05% та 68,12%, на низькому рівні показники зменшилися відповідно на 71,78% та 73,64%. Динаміка показників ефективності підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти непедагогічного профілю пов'язана із природним перебігом навчання і є недостатньо ефективною: у групах E3 та E4 спостерігаються зміни педагогічної рефлексивності на високому рівні відповідно ріст на 3,83% та падіння на -1,79%, на середньому/адекватному рівні відповідно на 1,88% та 1,26%, на низькому рівні показники зменшилися відповідно на 5,71% та 1,33%.



*Рис. 1 Результативність підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти педагогічного та технічного профілю у контексті змістового компоненту*

Таким чином, підтверджується припущення про існування відмінностей між результативністю підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різних профілів, обумовлені її змістовим наповненням, об'єктивними умовами та перебігом навчального процесу на другому рівні вищої освіти в Україні.

**Обговорення / Discussion.** Інтеграційні процеси у системі вищої освіти зумовлюють необхідність розробки та впровадження професійного стандарту підготовки викладачів в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю, що в умовах глобальної стандартизації і виявлення кваліфікаційних вимог для усіх спеціальностей є, з одного боку, інструментом управління якістю освіти, а з іншого – забезпечує продуктивний характер цього процесу та підготовку фахівця, конкурентноспроможного на світовому ринку праці.

Підготовку майбутнього викладача вищої школи у психолого-педагогічному аспекті висвітлено в дослідженнях вітчизняних (С. Максименко, О. Мороз, О. Падалка, І. Сіняговська, В. Юрченко, Н. Батечко, Б. Клименко, О. Козлова, Т. Махиня, Т. Приходько, А. Сбруева, М. Степко,

Б. Ступарик, М. Супрун, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.) і зарубіжних науковців (Ю. Каліновський, А. Крашенінніков, А. Леженіна, В. Ліфшиць, М. Марданов, Г. Матушанській, Н. Нечаєв, Т. Новожилова, А. Фролов, А. Фокшек, Р. Шаран, Й. Шемпрук). Разом з тим, проблеми змістової складової у педагогічній підготовці магістранта як майбутнього викладача в університетах різного профілю лише частково охоплені М. Васильєвою (Васильєва М., 2011), О. Гурою (Гура О., 2008), Н. Мачинською (Мачинська Н., 2013), Ю. Фокінім (Фокин Ю., 2005). Не висвітленим є питання ефективності змістової складової такої підготовки у технічних закладах вищої освіти.

З метою ефективної реалізації доцільного добору змісту педагогічної освіти магістрантів необхідно зважити на специфіку самого змісту та його інтерпретації у викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу у вищих навчальних закладах технічного профілю:

- диференціація психолого-педагогічних дисциплін з огляду на спеціалізацію та освітньо-кваліфікаційний рівень майбутнього фахівця;

- упровадження нових навчальних дисциплін («Професійна педагогіка», «Освітній менеджмент», «Педагогіка і психологія» – відповідно до професійної діяльності тощо) на етапі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з метою їх професійної зорієнтованості на викладацьку діяльність;

- упровадження спецкурсів за вибором магістрантів, інтеграція начальних обов'язкових дисциплін і спецкурсів, використання нових методик за принципом дистанційного навчання тощо;

- створення у кожному вищому навчальному закладі власної моделі розвитку педагогічної освіти магістрантів, яка повинна охоплювати кількісні та якісні характеристики системи «знання-уміння-навички»;

- створення нормативної бази підготовки магістрантів шляхом оптимального співвідношення фундаментальних, прикладних, професійних, кваліфікаційних знань, змісту сучасної професійної діяльності й, нарешті, професійних інтересів самого магістранта;

- весь освітній процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на кінцевий результат – формування конкурентоспроможного фахівця відповідно до прийнятої у цьому навчальному закладі моделі;

- забезпечення доцільності формування оптимального навчального змісту педагогічної освіти для студентів магістратури однопрофільних технічних вищих навчальних закладів через системне створення єдиних навчальних планів і програм, зважаючи на можливості внесення варіативних змін у змістовий компонент відповідно до інноваційних технологій та вимог часу, специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Достовірність результатів проведеного дослідження обумовлена системою методів та методик вивчення ефективності підготовки викладача в умовах магістратури, об'єктивність одержаних даних підтверджена за допомогою t-критерію Стюдента, висновки ґрунтуються на доцільності забезпечення основних компонентів досліджуваної системи.

Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що змістове наповнення системи підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю повинні мати спільні та специфічні ознаки.

**Висновки / Conclusions.** 1. На основі аналізу психолого-педагогічних та наукових джерел із урахуванням різних досліджень науковців з'ясовано, що забезпечення оптимального змісту підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти є актуальним завданням тривірневої підготовки фахівця в Україні і потребує диференційованого підходу для технічних закладів вищої освіти.

2. У процесі дослідження було визначено компоненти (організаційний, змістовий, мотиваційний та діагностичний), на основі їх порівняльної характеристики вивчено підходи до змістової складової підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти із застосуванням визначених критеріїв, показників та рівнів.

3. Було виявлено об'єктивні відмінності у змістовому компоненті підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю, його вплив на результативність формування викладача та напрями їх урахування:

- упровадження об'єктивно доцільного змісту та новітніх освітніх технологій, освоєння і застосування інноваційних методів навчання, що передбачають активну гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу у закладі вищої освіти і, особливо, у технічному вищому навчальному закладі;

- забезпечення профорієнтаційної діагностичної роботи серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у технічних закладах вищої освіти з метою формування у них мотиваційної готовності до педагогічної і викладацької діяльності й спрямованості та специфіки їх педагогічної підготовки як майбутніх викладачів в умовах магістратури;

- створення інтегрованих навчальних курсів, які б охоплювали зміст декількох дисциплін

психолого-педагогічного циклу, що покликані сприяти ефективній педагогічній підготовці магістрантів як викладачів вищого навчального закладу, у тому числі, і технічного профілю;

– оновлення інформаційної бази навчального процесу, зокрема, навчально-методичних комплексів, навчально-методичних посібників, активне використання електронного супроводу занять, створення електронно-методичних посібників та електронних підручників;

– формування змістового компонента із урахуванням професійного портрету випускника-магістра як майбутнього викладача технічного вищого навчального закладу із системою професійно-педагогічних компетенцій та особистісних якостей, що підвищують його затребуваність на ринку праці і забезпечують потенціал для певного статусу у закладі вищої освіти;

– оновлення на основі системного підходу змістової складової післядипломної педагогічної підготовки фахівців непедагогічного профілю та розробка механізму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які не мають базової та вищої педагогічної освіти;

– розвиток міжнародного освітнього співробітництва для магістрантів і професорсько-викладацького складу на основі уніфікації змісту, включаючи програми обміну, стажування, можливості отримання подвійних дипломів хоча б в одному із напрямів майбутньої підготовки магістрантів.

Вказані відмінності обумовлюють як загальний, так і диференційований підхід у формування змістової складової підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю.

Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Перспективними напрямками розробки змістового компоненту магістерської підготовки є вивчення дидактичних умов її ефективності в умовах магістратури технічного університету і розробка на цій основі Концепції магістерської педагогічної підготовки у технічних закладах вищої освіти, дослідження впливу основних чинників на формування викладача технічного вищого навчального закладу в умовах магістратури із урахуванням профілю його професійної підготовки.

**Подяки / Acknowledgements.** Висловлюємо щирю вдячність викладачам кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» – кандидату педагогічних наук, доценту Горохівській Т. М. і кандидату педагогічних наук, доценту Носковій М. В. та завідувачеві кафедри педагогіки вищої школи Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв) доктору педагогічних наук, професорові Трибулькевич К. Г. за активне сприяння у проведенні дослідження.

#### **Список використаних джерел і літератури/References:**

1. Васильєва, М. О. (2011). *Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. / Vasylieva, M. O. (2011) *Formuvannia profesiinoi refleksii maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u klasychnomu universyteti* [Formation of Professional Reflection of Future Social Workers in the Classical University]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Вербицкий, А. А. (2014). Преподаватель – главный субъект реформы образования. *Высшее образование в России*. 4. 13–20. / Verbickij, A. A. (2014). Prepodavatel' – glavnyj sub"ekt reformy obrazovaniya [The Teacher is the Main Subject of the Education Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 4. 13–20. [in Russian].
3. Вульф, Б. З. & Харькин, В. Н. (1995). *Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя)*. Москва: Магистр / Vul'fov, B. Z. & Har'kin, V. N. (1995). *Pedagogika refleksii (vzglyad na professional'nuyu podgotovku uchitelya)* [Pedagogy of Reflection (a Look at the Teacher's Professional Training)]. Moscow: Magistr [in Russian].
4. Гура, О. І. (2008). *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Київ / Hura, O. I. (2008). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury* [Theoretical and Methodological Foundations of Formation of Psychological and Pedagogical Competence of a Teacher of a Higher Educational Establishment in the Conditions of a Magistracy]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Гура, О. І. (2006). *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект* [Монографія]. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ» / Hura, O. I. (2006). *Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational establishment: theoretical and methodological aspect]. [Monograph]. Zaporizhzhia: HU «ZIDMU». [in Ukrainian].
6. Димченко, Н. С. (2009). *Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх менеджерів-економістів* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ / Dumchenko, N. S. (2009). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi refleksii u maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv* [Psychological peculiarities of the development of professional reflection in future managers-economists]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

7. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competences as a result-oriented basis of the competence approach in education]. Moskwa: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [in Russian].
8. Исаева, Т. Е. (2013). *Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания в информационном образовательном пространстве* [Монография]. Deutschland: Palmarium Academic Publishing / Isaeva, T. E. (2013). *Kompetencii sub'ektov universitetskogo obrazovaniya. Problemy formirovaniya i ocenivaniya v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve* [Competences of subjects of university education. Problems of formation and evaluation in the information educational space]. [Monograph]. Deutschland: Palmarium Academic Publishing [in Russian].
9. Исаева, Т. Е. (2003). *Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса)* [Монография]. Ростов-на-Дону / Isaeva, T. E. (2003). *Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole (sravnitel'nyj analiz otechestvennogo i mirovogo obrazovatel'nogo processa)* [Pedagogical culture of the teacher as a condition and indicator of the quality of the educational process in higher education (comparative analysis of the domestic and world educational process)]. [Monograph]. Rostov n/D [in Russian].
10. Ким, И. Н. & Лисенко, С. В. (2012). *Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС. Высшее образование в России, 1, 16–24.* / Kim, I. N. & Lisienko, S. V. (2012). *Formirovanie bazovykh sostavlyayushchix professional'noj kompetentnosti prepodavatelya v ramkax FGOS* [Formation of the basic components of the teacher's professional competence in the framework of GEF]. *Vysshee obrazovanie v Rossii, 1, 16–24* [in Russian].
11. Кормило, О. (2011). *Особливості розвитку емпатійності у студентів різного фахового спрямування. Психологія особистості, 1 (2), 64–70.* / Kormylo, O. (2011). *Osoblyvosti rozvytku empatiinosti u studentiv riznogo fakhovoho spriamuvannia* [Specialize in the development of students' abilities in the facultative reconciliation]. *Psykhologhiia osobystosti, 1 (2), 64–70* [in Ukrainian].
12. Котик, І. О. (2004). *Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ / Kotyk, I. O. (2004). *Mekhanizmy refleksii u protsesi rozvytku subiektnosti liudyny* [Mechanisms of reflection in the process of development of human subjectivity]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
13. Матушанский, Г. У. & Цвенгер, Ю. В. (2001). *Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе. Психологическая наука и образование, 2, 26–31.* / Matushanskij, G. U. & Cvenger, Yu. V. (2001). *Osnovnye charakteristiki psixologo-pedagogicheskoi podgotovki i perepodgotovki prepodavatelya vysshej shkoly na sovremennom etape* [The main characteristics of psychological and pedagogical training and retraining of a teacher of higher education at the present stage]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie, 2, 26–31* [in Russian].
14. Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю* [Монографія]. Львів: ЛьвДУВС / Machynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu* [Pedagogical education of masters of higher educational institutions of non-pedagogical profile]. [Monograph]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
15. Мельничук, І. Я. (2001). *Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань.* (Дис. канд. психол. наук). Київ / Melnychuk, I. Ya. (2001). *Formuvannia refleksyynykh mekhanizmv tsileutvorennia u protsesi rozv'iazannia profesiino-psykhologichnykh zavdan* [Formation of reflexive mechanisms of goal-formation in the process of solving professional-psychological tasks]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
16. Мирошникова, О. Х. (2015). *Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты. Наукоедение: интернет-журнал, 3, 7.* Взято з <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> / Miroshnikova, O. X. (2015). *Professional'nyj standart pedagoga: mezhdunarodnyj opyt i regional'nye komponenty* [Professional standard of the teacher: international experience and regional components]. *Naukovedenie: internet-zhurnal, 3, 7.* Retrieved from <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> [in Russian].
17. Сенько, Ю. В. (2015). *Гуманитарные основы педагогического образования* [Учеб. пособие]. Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета / Sen'ko, Yu. V. (2015). *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya* [The humanitarian foundations of teacher education]. [Textbook]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo universiteta [in Russian].
18. Харькин, В. Н. & Гройсман, А. (1995). *Психолого-педагогические тренинги.* Москва: «Магистр» / Kharkyn, V. N., & Hroisman, A. (1995). *Psykhologo-pedahohycheskye trenynhy* [Psychological and pedagogical trainings]. Moscow: «Magistr» [in Russian].
19. Фокин, Ю. Г. (2005). *Технология обучения в высшей школе: от теории к технологическим процедурам.* Москва: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана / Fokin, Yu. G. (2005). *Tehnologiya obucheniya v vysshej shkole: ot teorii k tehnologicheskim proceduram* [Technology of teaching in higher education: from theory to technological procedures]. Moscow: Izd-vo MGTU im. N. E'. Baumana [in Russian].
20. Юревич, М. А. (2013). *Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии. Образовательные технологии, 2, 104–115.* / Yurevich, M. A. (2013). *Metodiki ocenki pedagogicheskix kadrov v vysshej shkole v Evrope, SShA i Avstralii* [Methods for assessing teaching staff in higher education in Europe, the United States and Australia]. *Obrazovatel'nye texnologii, 2, 104–115* [in Russian].

21. Ast, Th. (2012). *University Professors and the Promotion Process*. Retrieved from <http://phdast7.hubpages.com/hub/The-University-Promotion-and-Tenure-Process> (last accessed 03.03.2018) [in English].
22. *Australian Qualifications Framework*. Australian Qualifications Framework Council. (2-nd ed.) (2013). [in English].
23. American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2006). Value – Added Assessment: Accountability's New Frontier. Perspectives. 1–16 [in English].
24. Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 48–65. [in English].
25. Mukan, N. & Havrylyk, M. Methodology of Comparative Professional Pedagogics. *Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries: Proceedings of the 1st International Academic congress (Japan, Tokyo, 25 October 2014)*. Tokyo: Tokyo University Press. 1. 612–615 [in English].
26. Мукан, Н. В. & Фучила, О. М. (2017). Рефлексія як метод професійного розвитку вчителів: досвід США, Канади та Великої Британії. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: international scientific-practical conference proceedings (June 16–17, 2017, Shumen, Bulgaria)*. 72–75 / Mukan, N. V. & Fuchyla, O. M. (2017). Refleksiiia yak metod profesiinoho rozvytku vchyteliv: dosvid SShA, Kanady ta Velykoi Brytanii [Reflection as a method for the professional development of teachers: the experience of the USA, Canada and the United Kingdom]. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: international scientific-practical conference proceedings (June 16–17, 2017, Shumen, Bulgaria)*. 72–75 [in Ukrainian].
27. *Strategic evaluation of the faculty of Arts. University of Ottawa* (2014). Retrieved from [http://arts.uottawa.ca/sites/arts.uottawa.ca/files/arts\\_strateg\\_eval\\_report.pdf](http://arts.uottawa.ca/sites/arts.uottawa.ca/files/arts_strateg_eval_report.pdf) (last accessed 03.03.2018) [in English].
28. Calaguas, G. M. (2012). Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties. *International Journal of Research Studies in Education*. 1, 1. 1–18 [in English].
29. Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert – scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32, 6. 667–679 [in English].
30. Weinberg, B. A., Belton, M. F. & Masanori, H. (2009). Evaluating Teaching in Higher Education. *Journal of Economic Education*. 40, 3. 227–261 [in English].
31. Farrell, K. (2009). *The use of the title «Professor». A report of the policies, conventions and practices among Australian higher education providers*. Center for the study of higher education. University of Melbourne [in English].

Дата надходження статті: «10» квітня 2018 р.  
Стаття прийнята до друку: «04» травня 2018 р.

**Вихрущ Віра** – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

**Vykhruhshch Vira** – professor of pedagogy and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor

**Вихрущ Анатолій** – професор кафедри психології Тернопільського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Vykhruhshch Anatoliy** – professor of the department of psychology of Ternopil National Economic University, doctor of pedagogical sciences, professor

*Цитуйте цю статтю як:*

Вихрущ, В. & Вихрущ, А. (2018). Аналіз ефективності змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, 24, 36–49.

*Cite this article as:*

Vykhruhshch, V. & Vykhruhshch, A. (2018). The Analysis of the Content Component Effectiveness for Teacher Training in the Magistracy Conditions of the Technical Institution in Higher Education. *Pedagogical Discourse*, 24, 36–49.