

3. Chernenko N. N. *Sovremennyye aspekty upravleniia riskami v uchebno-m zavedenii*. [Modern aspects of risk management in educational establishment]. Черненко Н. Н. *Современные аспекты управления рисками в учебном заведении*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001827.pdf> [in Russian].
4. Tkacuk S. V. *Spetsyfika formuvannia produktovoi politykt pidpriemstv sfery posluh*. [Specificity of product policy of enterprises of service industry formation]. *Aktualni problem ekonomiky* [Actual problems of economy]. 2015. № 4. P. 220–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ape_2015_4_2 [in Ukrainian].
5. Starostina A. A. *Risk-memedyment v vysshei shkole*. [Risk-management in higher school]. *Aktualnyie problem biznes-obrazovaniia: materialy X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsyi*. [Actual problems of business-education: materials of X International scientific and practical conference]. Minsk, 2011. P. 243–245 [in Russian].

Paslavska I. S. Risk-management of the faculty of higher educational establishment

Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational institutions at the market of educational services. Implementation of risk management in activity of higher educational establishment is rather new direction in the system of higher educational establishment government in Ukraine, that will give an opportunity to correct strategy of development taking into account the degree of risk, to promote effectiveness of functioning of educational establishments and provide development in the conditions of uncertainty, overcoming negative and following positive tendencies.

There are results of expert estimation and ranging of faculty risks, approximate list of faculty risks, results of analyzing of faculty web-sites, rector's and dean's reports in the article.

Management of risk in different spheres of activity is understood as development of formal methods of its exposure, analysis, estimation, determination of reason of its origin, and also application of measures in relation to the decline of risk level, distribution of possible loss between the participants of economic relations.

Risk-management or management of risks is comparatively new direction in the theory and practice of management that confidently took the place among modern methods of management.

Risk-management as a single system of management of risks must contain the control program above implementation of the set tasks, estimation of efficiency of measures that are conducted, and also the system of encouragement at all levels of organization.

Higher educational establishments must develop and inculcate the system of monitoring and authentication of risks at the market of educational services, as risks that are formed in an environment directly influence on functioning of educational establishment.

The permanent analysis of all directions of activity of educational establishment will give an opportunity timely to take measures in relation to prevention of threats and challenges, to decrease the losses of acceptance of risk decision and increase possibilities and competitiveness of higher educational establishments.

Key words: risk, educational risk, risk-management, educational risk-management, faculty, higher educational establishment, management, system of management, educational services.

УДК 378.147:37.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.40>

Перерва В. В.

МАТРИЧНА МОДЕЛЬ РІВНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена виявленню раціонального інструментарію діагностики рівня сформованості професійно-термінологічної компетентності (ПТК) майбутнього спеціаліста на основі обґрунтованих та уніфікованих критеріїв і показників, які є необхідною передумовою ефективності її становлення. Так як розуміння структури є вихідним етапом розроблення методики визначення рівня сформованості, проведено аналіз компонентного складу ПТК, що являє єдність трьох компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого. Становлення ПТК визначається рівнем розвитку кожного її структурного компонента. Запропоновано трирівневий аналіз кожного структурного компонента ПТК. Поєднання оцінок їх рівня сформованості забезпечує об'єктивність загальної оцінки. Критерії сформованості ПТК відповідають її компонентному складу і представлені теоретичним (гносеологічним), особистісним (мотиваційним) і практичним (комунікативним). Підкреслено визначальне значення предметно-пізнавального компонента, що проявляється у становленні й удосконаленні активного словника термінів за фахом майбутнього спеціаліста та зумовлює безпосередньо теоретичну (когнітивну) діяльність і здійснення фахівцем рефлексивної та практичної діяльності.

Наведена характеристика низького (початкового), середнього (достатнього) й високого (компетентного) рівнів сформованості професійно-термінологічної компетентності. Запропонована тривимірна матрична модель визначення рівня сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутнього спеціаліста, що формується за результатами діагностичного дослідження рівнів сформованості кожного з компонентів ПТК.

Сформульовано основні завдання емпіричного визначення стану сформованості компонентів ПТК. Виокремлено основні групи методів дослідження рівня сформованості окремого компонента ПТК: методи визначення ступеня розуміння (володіння) термінами; виявлення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні; самооцінки ступеня володіння термінологією за фахом і методи обробки отриманих даних.

Ключові слова: професійно-термінологічна компетентність, критерії, показник, рівень, матрична модель, майбутній учитель.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики є пошук методів і засобів, які б забезпечували одержання своєчасної, об'єктивної, достатньо повної інформації про здобуття знань, якість освіти, ефективність навчального процесу.

Питанню визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентностей спеціаліста присвячені роботи багатьох дослідників: О. Бородієнко, М. Мруга, Р. Чубук та ін. (професійна компетентність); В. Нечипоренко та ін. (життєва компетентність), В. Баркасі, О. Добротвор та ін. (комунікативна компетентність), професійно-термінологічної (Н. Бодровська, Л. Вікторова, І. Власюк, Т. Денищич та ін.).

Процес формування професійно-термінологічної компетентності (далі – ПТК) майбутнього спеціаліста буде ефективним у разі створення відповідних умов і розроблення раціонального інструментарію діагностування на основі надійних та уніфікованих критеріїв і показників з метою оцінювання результатів педагогічного процесу на будь-якому темпоральному відрізку, наданні якісної та кількісної характеристики, коригування навчальних програм.

Мета статті – розроблення організаційно-методичного інструментарію експериментального дослідження, що враховує критерії, показники та рівні сформованості ПТК майбутніх учителів біології на основі аналізу її компонентного складу.

З метою усвідомлення сутності проблеми проаналізуємо дефініції понять «критерій», «показник», оскільки аналіз та уточнення понятійно-категоріального апарату й термінології є визначальною методологічною вимогою під час вивчення будь-якого явища.

Критерій (від лат. *critērium*) – здатність розрізнення; мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінювання людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Поняття «критерій» розглядається як підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось [13]. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу (в нашому випадку процесі формування методичної культури). Розмежовуючи ці дефініції, Т. Федірчик зазначає, що критерій виявляє більш загальну суттєву ознаку, згідно з якою оцінюється, порівнюється педагогічне явище, процес, якісна сформованість. Ступінь прояву критерію виражається в конкретних показниках. Тому «критерій» за своїм обсягом – ширше поняття, ніж «показник» [13, с. 307].

Критерії професійно-термінологічної компетентності мають свою систему показників, що характеризують якісні та кількісні його зміни. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування професійно-термінологічної компетентності студентів. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики використано в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Вергасова, В. Лозової, В. Чайки та ін.

Засвоєння лінгводидактичної термінології майбутніми вчителями Н. Бородіна досліджувала як складник професійного мовлення у фаховій підготовці. Стан засвоєння професійної термінологічної лексики вона пропонує визначати за такими критеріями, як [1] *семантико-когнітивний* із показниками: уміння сприймати, визначати лінгводидактичні поняття, встановлювати їх структуру й родовидові відношення, розподіляти лінгводидактичні терміни на тематичні групи, уміння працювати з термінологічними словниками; *функціонально-комунікативний* із показниками: використання лінгводидактичних термінів у різних видах фахової мовленнєвої діяльності, створення монологічних висловлювань із доцільним використанням лінгводидактичної термінології, навички науково-дослідницької, словникової роботи з лінгводидактичними термінами; *професійний* із показниками: застосування й розуміння ролі лінгводидактичної термінології у фаховому мовленні й у формуванні професійної компетентності вчителя української мови.

У дослідженні Є. Копіци окреслені критерії й показники засвоєння учнями наукової навчально-термінологічної лексики на міжпредметній основі [10], а саме: *гносеологічний* критерій із показником обізнаності з термінами лінгвістичної, літературознавчої, біологічної, медичної, міжпредметної термінології; *репродуктивний* із показниками: вміння виділяти терміни з тексту й пояснювати, з якої вони наукової галузі; вміння створювати нові терміни різними способами; вміння визначати міжпредметну термінологію; вміння працювати з термінологічними словниками; *оцінно-рефлексійний* із показниками: вміння адекватно оцінювати свою діяльність із термінологічною лексикою (самооцінка); вміння адекватно оцінювати діяльність інших учнів щодо роботи з термінологічною лексикою (взаємооцінка).

Досліджуючи ситуативно-тезаурисний підхід до формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів, Л. Кістанова засвоєння професійної термінології визначала за такими критеріями: інформаційно-перцептивним, аналітико-герменевтичним, етико-конструктивним, лінгвістико-конструктивним, комунікативно-конструктивним [8].

Розуміння сутності та специфіки професійно-термінологічної компетентності передбачає її структурування, виділення єдності компонентного складу. У структурі ПТК Л. Вікторова виділяє предметно-теоретичний, емоційно-ціннісний і професійно-операційний компоненти, яким відповідають пізнавальний, мотиваційний і діяльнісний критерії виявлення [6].

Подібною подається структура ПТК іншими дослідниками, зокрема Н. Бордовська й О. Кошкіна [2] виділяють предметно-пізнавальний, інтелектуально-рефлексивний і комунікативно-мовний компоненти, яким відповідають теоретичний, особистісний і практичний критерії.

П'ятикомпонентна структура ПТК розглянута в дослідженнях І. Власюк [5], що виділяла професійно-креативний, професійно-діяльнісний, комунікативно-особистісний, мотиваційно-вольовий і когнітивно-

пізнавальний компоненти. Їм відповідають такі критерії: критерій розвитку творчих здібностей; результативності використання фахової термінології; професійної спрямованості й самовизначеності особистості; мотивованості вивчення фахової термінології та розвитку вольових якостей; критерій обсягів термінологічних знань і розвитку пізнавальних якостей.

Проаналізувавши різні підходи до виділення структурно-компонентного складу ПТК, вважаємо за доцільне виділення предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленневого компонентів, які відрізняються як за сутністю, так і за функціями й відповідними компонентами (таблиця 1).

Таблиця 1

Компонентно-функціональна структура професійно-термінологічної компетентності

Ознаки	Компоненти		
	Предметно-пізнавальний	Інтелектуально-рефлексивний	Комунікативно-мовленнєвий
Характеристика (сутність)	Сукупність знань, що зафіксовані в понятійно-термінологічній формі (фахова терміносистема)	Досвід застосування терміносистеми в навчальній і професійній діяльності	Реалізується в процесі професійного спілкування та педагогічної діяльності
Функції	Когнітивна	Прагматична (діяльнісна)	Комунікативна
Критерій сформованості	Теоретичний (пізнавальний)	Особистісний (мотиваційний)	Практичний (діяльнісний)
Показник сформованості	Кількісна та якісна характеристика рівня сформованості фахової терміносистеми; розуміння сутності та специфіки фахової термінології; готовність до аналізу, синтезу, структурування й систематизації фахової термінології	Наявність пізнавального інтересу, мотивації та професійно-комунікативного прагнення підвищити термінологічний культурний та інтелектуальний рівні	Застосування термінологічних знань у професійній діяльності: укладання фахових словників; прояв комунікативно-мовленнєвої творчої активності; активність комунікативної професійної діяльності
Результат	Розпізнавання терміна відповідної галузі; відтворення дефініції терміна; визначення належності терміна до термінологічної групи	Розуміння значення терміна на основі контекстного аналізу; побудова тезауруса проблеми або теми, модуля; виявлення логічних зв'язків між термінами	Якість сприйняття професійної інформації; структурування мовлення; встановлення контактів у професійному спілкуванні

Предметно-пізнавальний компонент співвідноситься з когнітивним або предметно-теоретичним, адже являє собою сукупність знань, що зафіксовані в понятійно-термінологічній формі. Інтелектуально-рефлексивний компонент співвідноситься з емоційно-ціннісним та особистісним компонентами, адже являє собою певний усвідомлений особистий досвід застосування терміносистеми в навчальній і професійній діяльності. Комунікативно-мовленнєвий компонент співвідноситься з професійно-операційним і діяльним і реалізується в процесі професійного спілкування та педагогічної діяльності.

Становлення професійно-термінологічної компетентності визначається рівнем розвитку кожного її структурного компонента. Для об'єктивної оцінки пропонуємо трирівневий аналіз із виділенням низького, середнього та високого рівня сформованості зазначених компонентів.

Відзначимо, що предметно-пізнавальний компонент є визначальним, системоутворювальним для кожного рівня розвитку, адже оперування термінологією забезпечує рефлексію результатів професійної діяльності й успішність професійної комунікації, що базується на знанні термінології відповідної предметної галузі.

Для більш точного визначення рівня сформованості ПТК вважаємо за доцільне звернення до матричної моделі рівнів компетентності, запропонованої Ю. Петровим і Г. Петровою [12]. Матрицю моделі рівнів ПТК можна виразити за трьома змінними, що враховують рівень сформованості трьох основних компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого. Кожен із зазначених компонентів виявляється на трьох рівнях – високому, середньому й низькому. Отже, отримуємо матрицю рівнів розвитку ПТК 3x3x3, тобто 27 комбінацій за ступенем прояву властивостей професійно-термінологічної компетентності. Розподіл комбінацій сформованості окремих компонентів ПТК зображений у таблиці (таблиця 2).

По вертикалі зліва розташовані рівні сформованості предметно-пізнавального компонента ПТК, по горизонталі – інтелектуально-рефлексивного, по вертикалі справа – комунікативно-мовленнєвого. Отже, на місці перетину цих трьох показників визначено рівень розвитку ПТК загалом.

Таблиця 2

**Визначення сформованості професійно-термінологічної компетентності
залежно від рівня розвитку окремих його компонентів**

Предметно-пізнавальний компонент	Інтелектуально-рефлексивний компонент			Комунікативно-мовленнєвий компонент
	1	2	3	
1	Низький	Низький	Низький	1
	Низький	Низький	Низький	2
	Низький	Низький	Середній	3
2	Низький	Низький	Низький	1
	Середній	Середній	Середній	2
	Середній	Середній	Середній	3
3	Низький	Середній	Середній	1
	Середній	Середній	Високий	2
	Середній	Високий	Високий	3

Примітка: 1–3 – позначення рівня сформованості відповідного компонента ПТК: 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий.

Запропонована тривимірна матрична модель професійно-термінологічної компетентності формується за результатами діагностичного дослідження рівнів сформованості кожного з компонентів ПТК. Тому для емпіричного визначення стану сформованості компонентів ПТК необхідно вирішити такі завдання:

1. Підібрати методи дослідження та визначити рівень сформованості окремого компонента.

2. Виявити ступінь визначального значення кожного з компонентів на рівень сформованості ПТК (який із компонентів є провідним).

Рівень прояву ПТК можна охарактеризувати так: низький (початковий), середній (достатній) і високий (компетентний).

Щодо підбору методів дослідження та визначення рівня сформованості окремого компонента, то їх можна розподілити в такі групи:

1. Методи визначення ступеня розпізнавання та грамотного використання термінів.

2. Методи визначення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні.

3. Методи визначення самооцінки ступеня володіння термінологією за фахом.

4. Методи обробки отриманих даних.

До першої групи методів, що визначають ступінь володіння термінами, можна зарахувати тестування.

Типи завдань, що можуть бути запропоновані респондентам, такі:

– розпізнавання слів-термінів певної тематичної або галузевої належності;

– формулювання дефініцій у межах певної теми, модуля, навчальної дисципліни;

– синонімічно-антонімічний аналіз термінів;

– побудова понятійних карт (ментальних карт) і визначення понятійно-категоріального апарату;

– аналіз терміноелементів.

Другу групу становлять методи виявлення особливостей застосування термінів у письмовому мовленні.

Із цією метою доцільно використовувати:

– методику М. Холодної «Формулювання проблем» [14];

– кейс-завдання на підбір термінів, що відповідають змісту запропонованої чи обраної проблеми [3];

– контрольні завдання визначення рівня знань із фахових дисциплін.

До третьої групи методів можна зарахувати анкетування, що дає змогу отримати необхідну характеристику респондентів і встановити особливості самооцінки ступеня володіння термінологією, порівняння результатів оцінювання викладачів або незалежних експертів:

– методику Н. Лусканової й анкети «Мотивація навчання у вищих навчальних закладах» Т. Ільїної [11];

– анкетування на визначення рівня сформованості навичок самоконтролю та самооцінки й рефлексивності студентів (А. Карпов, В. Пономарьова) [4];

– анкетування з визначення рівня професійної спрямованості (Д. Дубовицька);

– тест на самодіагностику професійно-комунікативної компетентності (мовне портфоліо) (А. Літвінчук).

Окрему групу методів становлять методи обробки отриманої інформації, адже за результатами дослідження виникає необхідність систематизації кількісних даних великих обсягів. До них належать методи контент-аналізу й методи математичної статистики в тому числі й для розроблення емпіричної моделі розвитку ПТК спеціаліста, пошуку факторів та умов, що визначають успішність та ефективність цього процесу.

Висновки. Виявлення комбінацій рівнів розвитку окремих структурних компонентів і відповідного загального рівня розвитку ПТК є важливим і складним науково-дослідним завданням, що визначає основний напрям діагностики особливостей формування та розвитку ПТК на різних етапах професійного становлення майбутнього педагога. Рівень розвитку ПТК відображає тривимірну модель, яка враховує рівень сформованості основних її компонентів: предметно-пізнавального, інтелектуально-рефлексивного та комунікативно-мовленнєвого.

До найбільш перспективних проблем подальшого дослідження варто зарахувати виявлення факторів, що зумовлюють особливості формування ПТК на етапі як професійної підготовки, так і професійної діяльності майбутнього педагога.

Використана література:

1. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2007. 22 с.
2. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития. *Человек и образование*. 2016. № 3 (48). С. 4–11.
3. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова, Н. Бочкина. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 4. С. 728–749.
4. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.
5. Вікторова Л. Діагностування результатів навчання студентів іншомовної професійно-орієнтованої лексики. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 2–3 (20–21). С. 132–139.
6. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернівці, 2009. 20 с.
7. Власюк І. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2015. 20 с.
8. Кистанова Л. П. Ситуативно-тезаурисний підхід к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов туристической индустрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Сочи, 2006. 28 с.
9. Ковальчук О. Діагностування результатів навчання як один з напрямів педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка»*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 83–91.
10. Копіца Є. П. Збагачення словникового запасу учнів гімназії науковою навчально-термінологічною лексикою на міжпредметній основі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2006. 20 с.
11. Методики, тести, анкети. URL: http://tulygolove-zosh.edukit.sumy.ua/informaciya_pro_zaklad/psihologichna_sluzhba_shkoli/metodiki_testi_anketi/.
12. Петров Ю. А., Петрова Г. И. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия. *Образовательные технологии*. 2014. № 4. С. 65–70. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/4/levels-of-competence.pdf>.
13. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. 448 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

References:

1. Borodina N. S. Naukovi zasady profesiinoho zasvoiennia lnhvodydaktychnoi terminolohii studentamy filolohichnykh fakultetiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kherson, 2007. 22 s.
2. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A. Terminologicheskaya kompetentnost spetsialista: proyavlenie i urovni razvitiya. *Chelovek i obrazovanie*. 2016. № 3 (48). S. 4–11.
3. Bordovskaya N. V., Koshkina E. A., Tihomirova M. A., Bochkina N. Keys-metod kak sredstvo otsenivaniya i razvitiya terminologicheskoy kompetentnosti buduschego pedagoga Integratsiya obrazovaniya. 2018. T. 22. № 4. S. 728–749.
4. Buherko Ya. M. Psihologichna dynamika rozghortannia refleksyvnykh protsesiv u modulno-rozvyvalnomu osvitnomu tsykli: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Odesa, 2009. 255 s.
5. Viktorova L. Diahnostuvannia rezultativ navchannia studentiv inshomovnoi profesiino-orientovanoi leksyky. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2014. № 2–3 (20–21). S. 132–139.
6. Viktorova L. V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti studentiv vshchychk ahrarnykh navchalnykh zakladiv u fakhovii pidhotovtsi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Chernihiv, 2009. 20 s.
7. Vlasjuk I. V. Formuvannia profesiino-terminolohichnoi kompetentnosti maibutnykh bakalavriv ekonomiky v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 2015. 20 s.
8. Kistanova L. P. Situativno-tezaurnyiy podhod k formirovaniyu inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti buduschih spetsialistov turindustrii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Sochi, 2006. 28 s.
9. Kovalchuk O. Diahnostuvannia rezultativ navchannia yak odyz z napriamiv pedahohichnoi vzaiemodii subiektiv navchalnoho protsesu Visnyk Lvivskoho universytetu. Ceriia pedahohika. 2005. Vyp. 19. Ch. 2. C. 83–91.
10. Kopitsa Ye. P. Zbahachennia slovnykovoho zapasu uchniv himnazii naukovoju navchalno-terminolohichnoiu leksykoju na mizhpredmetnii osnovi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Odesa, 2006. 20 s.
11. Metodyky, testy, ankety. URL: http://tulygolove-zosh.edukit.sumy.ua/informaciya_pro_zaklad/psihologichna_sluzhba_shkoli/metodiki_testi_anketi/.
12. Petrov Yu. A., Petrova G. I. Urovni kompetentnosti: model, klasifikatsiya, ierarhiya. *Obrazovatelnyie tehnologii*. 2014. № 4. S. 65–70. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/4/levels-of-competence.pdf>.
13. Fedirchuk T. D. Rozvytok pedahohichnoho profesionalizmu molodoho vykladacha vyshchoi shkoly (teoretyko-metodychnyi aspekt): Monohrafiia. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t, 2015. 448 s.
14. Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta: Paradoksyi issledovaniya. SPb.: Piter, 2002. 272 s. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Holodnaya_Psihologiya_intellekta.pdf.

Pererva V. V. Matrix model of professional and terminological competence levels of future teacher

The article is devoted to finding the rational instruments assessments the professional and terminological competence (PTC) level of future specialists based on reasonable and unified criteria and indicators. It is a necessary prerequisite for the effectiveness of PTC formation process. The structure insight is outgoing stage of development the methodology of designation. That's why the analysis of component composition was made. It is represented by the unity of subject-cognitive, intellectual-reflective

and communicative-speech components. The formation of the PTC is determined by the level of development of its structural components. The three-level analysis of each component of PTC structure is proposed. The objectivity of the overall assessment is ensured by the estimation combination of its level. Criteria PTC formation is accord to its structure which is presented by theoretical (gnosological), personal (motivational) and practical (communicative) component. The decisive significance of the subject-cognitive component is emphasized, it is manifested in the development and improvement of the active special terms vocabulary of future specialist and directly determines the theoretical (cognitive) activity and realization of reflexive and practical activity by specialist.

The characteristic of low (primary), medium (sufficient) and high (competent) levels of PTC formation is given. The three-dimensional matrix model of determination the level of formation the professional and terminology competence of future specialist is reviewed. The main tasks of the empirical definition of forming conditions of the components PTC are formulated. The main groups of methods for studying the formation level of a separate PTC component is singled out.

Key words: professional and terminological competence, criterion, indicator, level, matrix model, future teacher.

УДК 159.9:37.013

DOI <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.41>

Підлипняк І. Ю., Дука Т. М.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ

Стаття присвячена результатам порівняльного аналізу термінологічного апарату, що використовується для позначення феномена «професійне вигорання». Синдром «професійного вигорання» розглядається психологами як один із проявів стресу, з яким стикається людина у власній професійній діяльності. Цей термін – загальна назва наслідків тривалого робочого стресу й певних видів професійної кризи. Сучасними науковцями з'ясовано, що представники професій, пов'язаних із взаємодією з людьми, зокрема педагоги, у зв'язку з великою емоційною напруженістю, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю і складністю схильні до розвитку синдрому «професійного вигорання». Педагог як суб'єкт освітнього процесу здійснює вплив на особистість через призму сформованості власної актуально-цілісної сфери, саме тому, якщо він схильний до емоційного вигорання, він потребує допомоги.

Визначено чинники, причини й симптоми виникнення цього явища. Окреслено основні напрями профілактики професійного вигорання фахівців педагогічної сфери. Акцентовано на необхідності дослідження профілактичних методів і технологій запобігання професійному вигоранню.

У разі появи й розвитку ознак емоційного вигорання необхідно звернути увагу на покращення умов праці (організаційний рівень), характер взаємин у колективі (міжособистісний характер), особистісні реакції та захворюваність (індивідуальний рівень). Суттєва роль у боротьбі з синдромом емоційного вигорання відводиться самій людині. Для запобігання синдрому «професійного вигорання» необхідно дотримуватися рекомендованих принципів власної поведінки та професійної діяльності: планування й нормування педагогічної діяльності, обов'язковий відпочинок, розваги та посильні й приємні фізичні навантаження, психологічне розвантаження, уникання нездорової конкуренції й терпіння.

Ключові слова: педагог, професійне вигорання, емоційне вигорання, профілактика синдрому професійного вигорання.

Професія педагогів є однією серед більшості соціально значущих, тому що їхня професійна діяльність пов'язана з формуванням суспільної свідомості, передачі культурного надбання та потреб людей. Сучасна освітня система вимагає від особистості педагога швидкого реагування на щоденні події, точності його дій і належного рівня сформованості його емоційної сфери. Сучасними науковцями з'ясовано, що представники професій, пов'язаних із взаємодією з людьми, зокрема педагоги, у зв'язку з великою емоційною напруженістю, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю та складністю схильні до розвитку синдрому «професійного вигорання». Педагог як суб'єкт освітнього процесу здійснює вплив на особистість через призму сформованості власної актуально-цілісної сфери, саме тому, якщо він схильний до емоційного вигорання, він потребує допомоги.

Питання професійного вигорання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених, які проаналізували структуру цього синдрому (Л. Карамушка, С. Максименко); визначили методи його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова); дослідили синдром «професійного вигорання» в учителів (Т. Зайчикова, О. Ковальчук, Г. Федосова, О. Філатова, О. Філь); розробили рекомендації з подолання стресів у педагогічній діяльності (В. Калошин); визначили гендерні аспекти впливу на синдром «професійного вигорання» в професійній кар'єрі працівників освітніх організацій (Т. Зайчикова, С. Максименко); з'ясували вплив емоційного вигорання на професійну поведінку (К. Маслач, С. Джексон).

Феномен «професійне вигорання» досить ґрунтовно висвітлений у науковій літературі, однак сьогодні мало звертається уваги на ефективні психолого-педагогічні технології, спрямовані на профілактику виникнення цього явища та зниження ризику формування й появи професійної кризи загалом.

Варто зазначити, що професія педагога в силу своєї специфіки є стресогенною, оскільки передбачає залученість у довготривалий емоційно складний процес спілкування з особами різного віку, соціального статусу.