

ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ З ПОЗИЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Розглянута проблема визначення професійної готовності майбутніх учителів хімії з позиції компетентнісного підходу. Проаналізовано зміст понять «професійна компетентність», «професійна підготовка», «професіоналізм» та виявлено взаємозв'язки між ними. Описано поняття «психологічна готовність» та наведені її компоненти. Виділено елементи, які формують структуру професіограми педагога: характеристика, що визначає професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість особистості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя; обсяг і склад спеціальної підготовки; зміст методичної готовності. Рекомендовано при визначенні готовності випускників вузів до професійної діяльності враховувати єдність і взаємозв'язок всіх компонентів, що характеризують якість результатів освітньої діяльності. Важливо оцінювати такі складові: фізіологічний (відповідність стану здоров'я обраної професії), психологічний (виражена спрямованість на даний вид професійної діяльності), науково-теоретичний (оволодіння необхідним обсягом знань), практичний (наявність досвіду виконання професійних завдань на необхідному рівні).

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка, професіоналізм, професійна спрямованість, вчитель хімії.

Рассмотрена проблема определения профессиональной готовности будущих учителей химии с позиции компетентностного подхода. Проанализировано содержание понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная подготовка», «профессионализм» и выявлены взаимосвязи между ними. Описано понятие «психологическая готовность» и приведены ее компоненты. Выделены элементы, которые формируют структуру профессиограммы педагога: характеристика, определяющая профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности, требования к психолого-педагогической подготовке учителя, объем и состав специальной подготовки, содержание методической готовности. Рекомендуется при определении готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности учитывать единство и взаимосвязь всех компонентов, характеризующих качество результатов образовательной деятельности. Важно оценивать следующие составляющие: физиологический (соответствие состояния здоровья выбранной профессии), психологический (выраженная направленность на данный вид профессиональной деятельности), научно-теоретический (овладение необходимым объемом знаний), практический (наличие опыта выполнения профессиональных задач на необходимом уровне).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, профессионализм, профессиональная направленность, учитель химии.

Competence approach to the definition of future chemistry teachers' professional readiness is determined. The meaning of the states "professional competence", "professional training", "professionalism" is analyzed and relationships between them are revealed. The concept of "psychological readiness" is described and its components are given.

Elements that form the structure of teacher's profессиограмм such as characteristics that defines professional , pedagogical and and cognitive activity of an individual; requirements for teacher's psycho-pedagogical readiness, the amount and composition of special training, the content of methodical readiness are highlighted.

It is recommended to consider the unity and interrelation of all the components that characterize the quality of the educational activities results while determining the readiness of graduates for professional activity.

It is important to evaluate the following components: physiological (accordance of health and chosen profession), psychological (focuses on the type of professional activity), scientific and theoretical (acquiring of necessary amount of knowledge), practical (evidence of professional tasks performance experience on the required level).

Keywords: professional competence, training, professionalism, professional orientation, chemistry teacher.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти України в суспільстві гостро стоїть проблема підготовки творчої, всебічно розвиненої особистості, здатної приймати самостійні рішення, знаходити нові, нестандартні шляхи подолання проблем. Звідси різко зростає значимість довготривалої стратегії вищої педагогічної освіти та наукового забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів. До числа проблемних питань відносяться: формування професійної готовності і установки на педагогічну діяльність, діагностика творчих здібностей. Необхідною умовою ефективності підготовки майбутніх учителів є готовність студентів педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активізація наукових досліджень з вивчення професійної готовності студентів - майбутніх учителів належить до другої половини ХХ століття (С.І. Архангельський, 1975; А. П. Войченко, 1980; А. І. Міщенко, 1992; Л. С. Шубіна, 1978 і ін.).

В даний час проблема визначення професійної готовності випускників вузів не менш актуальна, тому їй приділяється велика увага в роботах Л. В. Артемової, І. Д. Беха, Г. В. Беленької, О. Л. Богініч, О. В. Глузмана, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, М. Я. Ігнатенко, В. А. Семиченко, В. О. Сластьоніна та ін.

Мета статті. Розкрити сутність проблеми визначення готовності майбутніх учителів хімії до професійної діяльності з позиції компетентнісного підходу. Проаналізувати зміст понять «професійна компетентність», «професійна підготовка», «професіоналізм» виявити взаємозв'язки, що існують між цими поняттями.

Виклад основного матеріалу. Концептуально-методологічною основою вирішення проблеми оцінювання професійної готовності випускників вузу є системно-діяльнісний підхід, який найбільш інтенсивно розвивається з середини 80-х років ХХ століття (З. Д. Жуковська, Н. В. Кузьміна, Н. А. Селезньова, Е. С. Смирнова, В. М. Соколов, Н. Ф. Тализіна, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадріков та ін.). Його реалізація в системі підготовки фахівців здійснювалася через відповідні базові системи знань, умінь і навичок, що формуються при вивченні дисциплін загальнонаукового, загальнопрофесійного і спеціального циклів.

Фахівці справедливо відзначають, що при визначенні готовності випускників вузів до професійної діяльності слід враховувати єдність і взаємозв'язок всіх компонентів, що характеризують якість результатів освітньої діяльності. В. Д. Шадріков вважає, що при цьому важливо оцінювати такі складові: фізіологічний (відповідність стану здоров'я обраної професії), психологічний (виражена спрямованість на даний вид професійної діяльності), науково-теоретичний (оволодіння необхідним обсягом знань), практичний (наявність досвіду виконання професійних завдань на необхідному рівні)[1].

У своїх дослідженнях В. А. Адольф підкреслює, що професійна готовність педагога характеризує потенційний стан, що дозволяє вчителю увійти в професійне співтовариство і розвиватися в ньому [2]. У структурі професійної готовності В. А. Адольф виділяє: теоретичний компонент, що виражається в узагальненому умінні педагога мислити, в наявності у нього аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь; практичний, представлений у вигляді сформованих предметних умінь. Найбільш важливим, на його думку, є останній компонент, який сприяє

ефективному вирішенню професійних завдань. В. А. Адольф наголошує, що знання підпорядковані умінням, тому практичному компоненту слід приділяти особливу увагу. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що визначати професійну готовність випускника вузу доцільно насамперед із позицій його діяльній складовій, розглядаючи сформованість способів дій, освоєних алгоритмів вирішення професійних завдань, тобто з компетентнісно-орієнтованих вимог до якості його підготовки.

Різні підходи до оцінювання професійної готовності випускників педагогічних вузів позначили необхідність визначення понять «професійна компетентність», «професійна готовність», «професіоналізм». Більшість авторів (Е. А. Гришин, А. В. Запорожець, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, А. В. Петровський та ін.) підкреслюють їх взаємозалежність.

Розглядаючи сутність професіоналізму, А. К. Маркова [3] виділяє дві його сторони: мотиваційну і операціональну. У першому випадку розглядаються мотиви, які спонукають людину до діяльності, його ціннісні установки, задоволеність своєю працею. Друга сторона характеризує рівень оволодіння технологіями, сформовану галузь знань, наявність здібностей, необхідних для професійного вирішення покладених завдань.

Професіонал відрізняється не тільки вищим рівнем розвитку своїх професійних компетенцій, а й бажанням працювати і прагненням до самовдосконалення. Людина стає професіоналом у процесі набуття досвіду та самоосвіти. Тому при виділенні критеріїв, за допомогою яких приймається рішення про готовність випускника вузу до професійної діяльності, слід передбачити ті, які характеризують його прагнення до підвищення рівня своїх професійних якостей.

У зв'язку з цим в якості критеріїв, що характеризують готовність до діяльності, В. А. Адольф і В. А. Сластьонін [5] розглядають наступні: розуміння соціальної ролі та функції педагога у сучасному суспільстві; наявність суспільно значущих мотивів вибору професії; глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов'язку, почуття належності до вчительства та гордості за свою професію; прагнення до високого професійного рівня оволодіння психолого-педагогічними знаннями, спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, ступінь реального володіння ними на різних етапах навчання та відповідність професіограмі; наявність потреби в педагогічному спілкуванні, рівень культури спілкування; ступінь оволодіння активними формами та видами виховної діяльності й практичної участі в ній; наявність та динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності; ступінь прояву та рівень володіння організаторською функцією; наявність та динаміка потреби в постійному самовдосконаленні, самоосвіті та самовихованні [2].

У педагогічній практиці робилися спроби описати структуру і зміст професійної готовності за допомогою професіограми. Вона являла собою свого роду паспорт, що включає сукупність особистісних якостей, педагогічних, спеціальних знань і умінь, необхідних для виконання професійних функцій. У її змісті можна виділити короткий опис умов майбутньої діяльності; психограмму, що розкриває особливості проходження психічних процесів під час виконання професійних завдань; критерії оцінювання професійної готовності; вимоги до якості підготовки випускників.

К. К. Платонов [4] зазначає, що при розробці професіограм слід дотримуватися наступних принципів: комплексності, соціально-політичної спрямованості, об'єктивності, диференціації (у разі виконання міждисциплінарних задач), типізації (угруповання професій), перспективності. Кожен з них відіграє важливе значення для складення професіограм, але особливий інтерес у нас викликають принципи

комплексності і об'єктивності, що визначили основні підходи до оцінювання професійної готовності випускників з позицій компетентнісного підходу.

Узагальнивши численні дослідження з визначення змісту і структури професіограм, В. О. Сластьоніна, Є. І. Антипової, А. І. Міщенко, Е. Н. Шиянова виділили елементи, які формують структуру професіограми педагога: характеристика, що визначає професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість особистості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя; обсяг і склад спеціальної підготовки; зміст методичної готовності.

Педагоги, вивчаючи взаємозв'язок професіограми і кваліфікаційної характеристики, визначили області їх застосування. Професіограму доцільно розглядати у вигляді описової «еталонної» моделі, яка допомагає встановити нормативні показники, визначити зміст кваліфікаційної характеристики. Вимоги, представлені у професіограмі можна розділити на три основні групи: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії; спеціальні знання, уміння і навички з предмета. Слід зазначити, що за допомогою професіограм і кваліфікаційних характеристик досить довгий час в системі педагогічної освіти оцінювалася якість підготовки випускників вузів, у тому числі і в галузі хімії.

В хіміко-педагогічній освіті найбільш визнаною була професіограма, яку розробив І. Л. Дрижун. У роботі «Професіограма викладача хімії» він визначив обсяг знань і вмінь, необхідних для виконання професійних завдань на довузівському, вузівському і післявузівському етапах [6]. При цьому у професіограмі були виділені цілі і передбачувані результати педагогічної діяльності та способи їх діагностики. Особливу увагу І. Л. Дрижун приділяв опису діяльнісного компонента, в якому основними елементами визначено організаційні вміння. Автор виділяє: уміння поводитися з лабораторними приладами, посудом, хімічними реактивами, технічними засобами навчання; уміння здійснювати вимірювання; уміння виготовляти прилади і установки; вміння організувати роботу шкільного хімічного кабінету; експериментальні вміння; вміння пояснювати теоретичні та практичні питання хімії; розрахункові вміння; вміння організувати шкільний хімічний експеримент; психолого-педагогічні вміння; уміння користуватися засобами інформаційних технологій в навчанні; вміння організовувати науково-педагогічний експеримент.

На думку І. Л. Дрижуна, визначати професійну підготовленість викладача хімії доцільно на основі функціонально-діяльнісного підходу та рейтингової системи оцінювання.

Для нас роботи І. Л. Дрижуна стали свого роду визначальними, оскільки сприяли проектуванню змісту хімічних компетенцій, визначенню систем оцінювання результатів освітньої діяльності студента - майбутнього вчителя хімії, вибору відповідних засобів і технологій контролю.

Визнаючи доцільність і обґрунтованість застосування кваліфікаційної характеристики і професіограми в системі вищої професійної освіти, зазначимо, що в умовах динамічного мінливого суспільства виникає необхідність перегляду основних підходів, наслідком чого став перехід від предметно-знанцевої моделі випускника до компетентнісної.

У доповіді ЮНЕСКО підкреслюється: «Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка з їхньої точки зору надто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як свого роду коктейль навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднується кваліфікація і соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» [7]. Компетенцією можна вважати базову характеристику індивіда, яка

пов'язана з критеріями успішної дії в професійних або життєвих ситуаціях. За допомогою компетенцій можна визначити якість професійної діяльності працівника.

У педагогічних дослідженнях робилися спроби поєднати кваліфікаційні та компетентнісно-орієнтовані вимоги до якості підготовки випускників за допомогою понять «ключові кваліфікації», «базові навички». Теоретичне обґрунтування поняття «ключова кваліфікація» було зроблено Д. Мертенсом [8] на основі аналізу взаємозв'язку і взаємозумовленості соціально-економічних процесів виробництва і характеру професійної освіти. Це дозволило автору сформулювати нові цільові установки підготовки майбутніх фахівців: формування здібностей адаптуватися до динамічного виробництва, легко переходити від одного виду праці до іншого, володіти особистісними якостями, необхідними для широкого кола професій. Вирішити ці завдання передбачалося за допомогою формування «ключових кваліфікацій».

Розвиваючи ідею ключових кваліфікацій, Е. Ф. Зеєр в їх змісті виділив основні компоненти: професійна спрямованість; професійна компетентність; психофізіологічні характеристики фахівця; індивідуальні особливості [9].

Аналіз даного змісту дозволяє помітити, що ключовими кваліфікації автор називає компетенції майбутніх фахівців. Не зовсім зрозуміло, чому Е. Ф. Зеєр розмежував професійну компетентність, спрямованість і індивідуальні особливості особистості. На наш погляд, спрямованість визначає мотиваційний компонент і входить до складу професійних компетенцій випускника.

Вивчаючи способи визначення професійної готовності особистості, А. Шелті [10] прийшов до висновку про важливість формування ключових кваліфікацій, у змісті яких автор виділив наступні компоненти: психомоторні уміння (швидкість реакції, ручна вправність, здатність до концентрації уваги та ін.); загальнотрудові якості (практичні уміння і навички, необхідні для широкого кола діяльності в галузі вимірювальної техніки, охорони праці, обслуговування машин, технологічного планування, діагностики); пізнавальні здібності (самостійність мислення, креативність, здатність до вирішення проблемних ситуацій, оцінювання своєї діяльності та ін.); персональні або індивідуально-орієнтовані здібності (надійність, прагнення до якісної роботи, сумлінність, критичність, впевненість в собі); соціальні здібності (готовність до кооперації, до встановлення контактів, взаємодії, відповідальність, корпоративність).

Погоджуючись, що дані якості складають основу професійної підготовки випускника, відзначимо, що в змісті ключових кваліфікацій приділяється велика увага практичним умінням і пізнавальним здібностям і не виправдано мало уваги - знаннєвому компоненту. Це може призвести до ототожнення компетентнісно-орієнтованої освіти з практичною трудовою підготовкою, що недоцільно в сучасних умовах.

У країнах Європейського Союзу, поряд з поняттям «ключові компетенції», використовується дефініція «базові навички». В якості таких В. І. Байденко і Дж. Ван Занворт визначають «особистісні та міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах, в різноманітних ситуаціях роботи і соціального життя» [208].

Відповідно, виникає завдання виділення основних базових навичок, які повинні бути сформовані в учнів. Саймон Шо розглядає наступні групи: основні навички (грамота і рахунок); життєві навички (стосунки з іншими людьми, навички самоуправління, професійного і соціального зростання); ключові навички (комунікація, рішення проблем, колективна робота); соціальні і громадянські навички (громадська активність, моральні правила і цінності, співпраця); навички для отримання роботи (обробка інформації, пристосованість до ситуації, самостійне прийняття рішень та ін.); підприємницькі навички - самостійна діяльність, пошук і дослідження ділових

можливостей; навички управління, що включають в себе вміння керувати групою, консультивати, аналізувати, контролювати й робити висновки; широкі навички, що передбачають рішення стратегічних і комплексних завдань [11].

Виходячи з вищесказаного, під професійною готовністю майбутніх педагогів ми розуміємо досягнутий рівень його компетенцій, який необхідний для ефективної діяльності в професійній сфері та адаптації в соціальному середовищі.

Педагоги, що розглядають проблему формування і розвитку професійної компетентності (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, Б. Ельконіна, Н. Кузьміна, Л. Карпова, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Локшина, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, І. Родигіна, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачева, А. Хуторський, М. Чошанова, В. Шахова та ін), відзначають, що оцінювати компетенції можна на основі функціонально-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів. У цьому випадку представляється можливість виявити не тільки теоретичні знання, але і освоєний досвід діяльності, готовність до вирішення професійних завдань, мотиваційну складову.

А. К. Маркова розробила модель підготовки вчителя, яка основана на особистісно-діяльнісному підході. В якості основних ознак, які характеризують компетентність вчителя, автор розглядає психологічні характеристики педагога, зміни, що виникають в психічному розвитку школярів під час навчання. Тому компетентність вона визначає як «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [3]. А. К. Маркова підкреслює, що компетентність вчителя виражається у досягненні високого результату своєї педагогічної діяльності, тому компетентним можна вважати такого вчителя у якого «на досить високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, досягаються добрі результати в навченості й вихованості школярів» [3]. При цьому автор звертає увагу на різницю між поняттями «компетентність» і «професіоналізм», відзначаючи, що зміст компетентності значно вужче, ніж професіоналізм даної людини, який може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентним у вирішенні професійних питань. Професіоналізмом, як правило, називають показник стабільності високих результатів діяльності, їх надійності.

Реалізація концептуальних засад компетентнісного підходу в системі педагогічної освіти сприятиме становленню професіоналізму майбутніх вчителів вже під час навчання у вузі, що дозволить підвищити якість їх освітньої діяльності.

К. А. Абульханова-Славська, Ю. В. Варданян, Л. К. Гребьонкіна, А. В. Маркова відзначають, що компетентність вчителя доцільно розглядати не стільки у взаємозв'язку з рівнем професіоналізму, скільки з рівнем його педагогічної майстерності. Ряд педагогів (Е. Л. Пупишева, Н. В. Кухарев) вважають, що компетентність - поняття близьке до професійної майстерності. Ми дотримуємося точки зору Л. К. Гребьонкіної, яка характеризує професійну компетентність як складову частину професіоналізму, що включає в себе професійну культуру людини і її потребу в професійному зростанні. У свою чергу, педагогічну майстерність учителя можна розглядати як вищий рівень його професіоналізму, що виявляється в творчій діяльності, продуктивної самореалізації та постійному прагненні до самовдосконалення [12].

Справжнього професіонала характеризує рівень, його особистісних якостей, позитивна мотивація до своєї професії. А. С. Макаренко підкреслював, що педагогічна майстерність, заснована на вмінні, кваліфікації, - це є знання виховного процесу. Але не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності, а тільки той, який осмислений з точки зору його цілей і технологій виконань. Дане твердження

підтримується і розвивається багатьма фахівцями. Зокрема, В. А. Адольф розглядає педагогічну майстерність як доведену «до високого ступеня досконалості навчальну і виховну умілість, яка відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу» [2]. С. І. Висоцька, визначаючи професіоналізм як мету підготовки спеціалістів у вузі, вважає, що дане поняття «вбирає в себе систему знань і умінь, володіння загальними і спеціальними способами діяльності, здатність і потребу у вдосконаленні своєї роботи, готовність до зміни, нестандартність у мисленні» [13]. Відзначаючи послідовність формування і розвитку професіоналізму, автор виділяє такі рівні:

- I рівень - початкова форма, що характеризується оволодінням традиційними технологіями освітньої діяльності;

- II рівень - педагог поряд з традиційними методами навчання використовує інноваційні підходи, а його діяльність набуває рис новаторства;

- III рівень професіоналізму – передбачає сформованість умінь застосовувати і генерувати новаторські ідеї;

- IV рівень є вищим, що виражається в інноваційній та дослідницької діяльності, педагогічній майстерності.

Н. Ф. Харламов пов'язує педагогічну майстерність і педагогічну творчість, відзначаючи, що педагогічна майстерність - це один з етапів на шляху до творчості. Виходячи з цього, автор виділяє рівні, які передують досягненню даної якості: педагогічна умілість, що розуміється як володіння вчителем системою умінь і навичок, які в своїй сукупності дозволяють йому здійснювати навчально-виховну діяльність на професійному рівні, домагаючись при цьому певних успіхів в навчанні і вихованні учнів; педагогічна майстерність, яка визначається «як доведена до високого ступеня досконалості умілість, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу»; педагогічна творчість, що виражається в інноваційній майстерності вчителя [14].

М. М. Лобанова, Г. Б. Скок вважають, що педагогічну творчість можна розглядати як вищий щабель професіоналізму вчителя, яка характеризується самостійністю і відповідальністю педагога при виконанні професійних обов'язків, наявністю у нього досвіду вирішення педагогічних завдань, творчого потенціалу професійної захопленості, педагогічного такту й морально-етичного ставлення до життя [15].

Відзначаючи взаємозв'язок професіоналізму, компетентності і педагогічної творчості, педагоги підкреслюють, що це різні щаблі професійного розвитку педагога. При цьому виникає проблема, як оцінювати сформованість тої або іншої якості у майбутнього педагога. Всі педагоги єдині в думці, що оцінювати рівень компетентності слід по кінцевому результату його діяльності.

При цьому, підкреслює А. К. Маркова, кожен працівник компетентний в тому ступені, в якому виконувана ним робота відповідає вимогам, що висуваються до результату цієї діяльності. Неправомірно, на думку автора, оцінювати по тому, що вкладається в досягнення результату, наприклад, старання людини. Тим більше не можна компетентність ототожнювати з освіченістю людини.

Розглядаючи шляхи вирішення визначеної задачі, А. К. Маркова виокремила критерії оцінювання професійних якостей вчителя [3]. Серед них:

- об'єктивні - відповідність людини вимогам професії (показники продуктивності праці, наявність умінь розв'язувати різноманітні педагогічні завдання та ін.);

- суб'єктивні - відповідність професії вимогам людини, її мотивам та інтересам (критерії розуміння важливості педагогічної професії, позитивного ставлення до себе як професіонала);

- результативні - досягнення людиною тих вимог, які пред'являються до його діяльності з боку суспільства.

На даному етапі розвитку системи педагогічної освіти питання оцінювання професійних якостей особистості, як і раніше залишається проблемним, оскільки немає єдиного розуміння, що розглядати як результат: знання, компетенції, соціальну адаптацію, творчу активність або ін.?

Висновки. Готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, використання й поповнення бази методичних знань і вмінь для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усього періоду активної педагогічної діяльності. Таке трактування готовності до професійної діяльності дає змогу оцінити її як цілісну систему властивостей, як результат синтезу світоглядного, наукового й життєвого практичного досвіду майбутніх вчителів хімії.

Список використаних джерел

1. Shadrykov V. D. Problemy systemoheneza professyonalnoi deiatelnosti / V. D. Shadrykov. – М., 1982. – 358 s.
2. Adolf V. A. Teoretycheskiye osnovy formirovaniya professyonalnoi kompetentnosti uchytelia: dyss. dokt ped. nauk / V. A. Adolf. – М., 1998. – 357 s.
3. Markova A. K. Psykholohyia professyonalizma / A. K. Markova. – М.: МНТ «Znanye», 1996. – 308 s.
4. Platonov K. K. Professyohrafiya: ee znachenye y metodyka raboty / K. K. Platonov. – Sotsyalystrycheskyi trud, 1971. – № 4. – С. 74–79 s.
5. Pedahohyka: ucheb. posob. dlia studentov pedahohycheskykh uchebnykh zavedeniy / V. A. Slastenyn y dr. – М.: Shkola - Press, 1997. – 512 s.
6. Dryzhun Y. L. Professyohramma prepodavatel'ia khymyy (dydaktyko-metodycheskyi aspekt) / Y. L. Dryzhun. – SPb.: Obrazovanye, 1992. – 72 s.
7. Doklad mezhdunarodnoi komysyy po obrazovaniyu, predstavlenyi YUNESKO «Obrazovanye: sokrytoe sokrovishche». – М.: YUNESKO, 1997.
8. Mertens D. Schueselqualifikation. Thesen zur Schulung for eine Moderne Gesellschaft / D. Mertens // Versag W. Kohlhammer. – Stuttgart, Berlin, Mainz, 1974.
9. Zeer Э. F. Ydentyfikatsyia unyversalnykh kompetentsyi vyprusknykov rabotodatelem / Э. F. Zeer, D. P. Zavodchikov. – Vysshee obrazovanye v Rossyy. – 2007. – № 11. – S. 39–46.
10. Schelten A. Ein fanning in die Berufspdagogik. – Stuttgart, 1991. S. 141.
11. Simon Sbow. Development of Core Skills Training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D. European Training Foundation, June 1998.
12. Hrebenkyna L. K. Formirovanye professyonalizma uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovaniya: dyss. dokt ped. nauk / L. K. Hrebenkyna. – М., 2000. – 441 s.
13. Vyotskaia V. Y. Professyonalizm kak tsel podgotovky uchytelia v vuze / V. Y. Vyotskaia // Materyaly mezhdunarodnoi nauchno-prakt. konferentsyy «Pedahohycheskoe obrazovanye dlia XXI veka». 12-16 aprelia 1994. V.1. – М.: МПГУ, 1994. – S. 19–20.
14. Kharlamov Y. F. O pedahohycheskom masterstve, tvorchestve, novatorstve / Y. F. Kharlamov // Pedahohyka. – 1992. – № 7. – S. 11–15.
15. Lobanova H. H. Professyonalnaia kompetentnost pedahoha / H. H. Lobanova, V. V. Kosarev, A. P. Krochatov. – Samara-SPB., 1997. – 106 s.