

firmness; formation of competence, pedagogical reflection; gnostic – professionalism, creative application of health-saving education in practice context.

Results of our experimental work allowed to determine the level of students' knowledge about health-saving education, also we checked necessary skills for successful realization of health-saving teaching. Certain factors give the opportunity to obtain objective information about the future teachers' level of readiness for practicing health-saving training of pupils.

Identified indicators have provided objective information on level of professional readiness of the future teacher to realization health-saving education of pupils.

The above mentioned makes it possible to conclude that the problem is relevant to the pedagogical theory and practice and requires further theoretical comprehension.

Key words: *comprehensive secondary schools, health, health-saving activity, health-saving education, future teachers, students, pupils.*

УДК 378.147.091.33-027.22:80

Катерина Поселецька

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-0861-7123

DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/116-126

ПРАКТИЧНО-ОРІЄНТОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано взаємозв'язок між теоретичним і практичним навчанням майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі педагогічної практики. Єдність теоретичного й практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. На практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання та виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, в умовах педагогічної практики створюються сприятливі умови для досягнення певного рівня майстерності.

Ключові слова: *майбутні вчителі філологічних спеціальностей, педагогічна практика, етапний процес, педагогічне проектування, педагогічне моделювання, модельовані умови, професійно-педагогічна самореалізація, труднощі в педагогічній практиці.*

Постановка проблеми. Теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, у яких, згідно з чинними нормами, подано всі її компоненти. В умовах педагогічної практики складаються сприятливі умови для досягнення певного рівня діяльності, і за співвідношенням досягнутого рівня із заданим можна говорити про ефективність підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Єдність теоретичного й практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок структурної, системної її побудови. Теоретично можна вивчати професію педагога послідовно, урздріб, озброюючи майбутніх учителів знаннями про процес навчання, виховання,

їхні закономірності, цілі, принципи, зміст, методи. На практиці педагогічний процес нероздільний і є цілісним явищем. Неможливо відокремити мету від змісту й методів навчання та виховання, форми роботи від взаємодії учасників педагогічного процесу в конкретних умовах школи та класу. У період педагогічної практики майбутній учитель не лише поглиблює або закріплює знання, а й відкриває їх для себе, він їх привласнює, переконуючись у тому, що знання, засвоєні на лекціях, семінарах, у самостійній роботі над першоджерелами, роблять педагога здатним грамотно будувати навчально-виховний процес, аналізувати й оцінювати реальну педагогічну життєдіяльність. У цьому разі формується переконання в тому, що власної інтуїції для виважених педагогічних дій недостатньо. Практика є складовою основної освітньої програми вищої професійної освіти. Педагогічна практика – це, насамперед, форма професійного навчання, вона є провідною ланкою практичної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз актуальних досліджень. Одним із напрямів модернізації педагогічної освіти є розробка й апробація в освітніх установах сучасних моделей практичної підготовки майбутніх учителів (О. Абдуліна, Є. Белозерцев, А. Бірюков, А. Вербицький, А. Піскунов, В. Сластьонін, О. Савчук, В. Юрченко, М. Ярославцева та ін.). Проблему організації педагогічної практики студентів філологічних спеціальностей висвітлювали В. Віролайнен, Г. Кузнецова, О. Куцевол, О. Семенов, А. Попович.

Мета статті – проаналізувати взаємозв'язок між теоретичним та практичним навчанням майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі педагогічної практики.

Методи дослідження. Для вивчення й аналізу психолог-педагогічної літератури використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння. З метою дослідження педагогічних можливостей сучасної системи підготовки студентів до професійної діяльності в період педагогічної практики ми використали емпіричні методи: анкетування та включене спостереження і статистичні методи: математична обробка результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Практику розглядають як матеріальну, чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання. Так, В. Краєвський науково обґрунтовує ідею про те, що практику варто розглядати як об'єкт педагогічного експерименту з метою одержання педагогічного знання. В. Сластьонін вважає, що «змістом педагогічної практики повинен стати педагогічний процес з його істотними визначальними характеристиками» [4, 134]. О. Абдуліна визначає зміст як «навчально-виховну роботу з дітьми на всіх етапах педпрактики з урахуванням комплексного підходу» [4, 150].

Розуміння педагогічної практики сьогодні утворюється в контексті нової освітньої парадигми. Формування досвіду професійної діяльності

майбутніми вчителями у період навчання у вищій школі є цілеспрямованим, регульованим процесом і задається особливостями змісту утворення і його технологією за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій. Ідеї неперервної педагогічної освіти, поширені в останні десятиліття, впливають на формування та розвиток базової професійної підготовки. Професійна підготовка розглядається як відкрита динамічна система.

Аналіз досліджень (Е. Бондаревська, М. Бурмистрова, А. Тряпіцина, Н. Чекалева та ін.) дав змогу визначити, що в основі багатьох сучасних концепцій практики лежить розуміння практичної професійної підготовки майбутніх учителів як етапного процесу перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням і моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід професійної діяльності спочатку в модельованих умовах, наближених до реальної діяльності, – на практикумах, а потім – в умовах реального освітнього процесу в школі. Причому тенденція пов'язана зі збільшенням часу, що відводиться на самостійну практичну діяльність майбутніх учителів. Тобто традиційно використовувані форми практичної підготовки – семінари й власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання. Тим самим забезпечується включення майбутніх учителів у практичну діяльність, що відповідає завданням процесу формування досвіду професійної діяльності.

Професійно-педагогічна самореалізація студентів, на думку М. Ярославцевої, – це сукупність виявів постійно зростаючих індивідуальних професійно-особистісних якостей майбутнього педагога, унаслідок яких він відтворює себе в педагогічній діяльності (педагогічній практиці у ВНЗ на різних її рівнях) [6].

Особливості професійної самореалізації майбутніх педагогів виявляються в педагогічних діях та відношеннях, ідентифікації себе з педагогічною професією, що найбільш яскраво виявляються під час навчального процесу та педагогічної практики. Згідно з цим аспектом можна зробити припущення про те, що професійна самореалізація виявляється на певних рівнях та в певних межах:

- у суто навчальній діяльності самореалізація має вияв у межах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі на лекціях, семінарських заняттях тощо;

- на рівні педагогічної практики самореалізація відбувається в процесі безпосередньої взаємодії з дітьми.

Педагогічна практика, як складний і динамічний процес, виконує специфічні функції, що дають змогу акцентувати увагу на важливих сферах у професійній підготовці майбутнього вчителя: навчальній, пов'язаній із поглибленням і застосуванням майбутніми вчителями теоретичних знань і

формуванням педагогічних умінь і навичок; розвивальній, що вміщує розвиток професійної мотивації, педагогічного мислення майбутніх учителів, їхньої пізнавальної й творчої активності, професійних здібностей; виховній, яка спрямована на формування професійно-особистісних якостей, таких, як почуття професійного обов'язку, любові до дітей, відповідальності, витримки в складних педагогічних ситуаціях, культури спілкування і взаємодії, формування оптимістичного ставлення до результатів педагогічних зусиль, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання; діагностичній, що передбачає виявлення динаміки професійного самовдосконалення та визначення рівня професійної придатності до педагогічної діяльності на основі сформованих умінь самоаналізу; адаптаційній, за якої студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми в умовах навчально-виховної діяльності, починає орієнтуватися в педагогічному процесі, у системі міжособистісних взаємин; конструктивній, пов'язаній із відбором і композицією змістового матеріалу для роботи з дітьми, проектуванням навчально-виховного процесу; комунікативній, що передбачає налагодження стосунків з окремими дітьми, з мікрогрупами, з батьками, з педагогічним колективом.

Отже, здатність реалізувати всі перераховані функції під час педагогічної практики вказує на високий рівень готовності до професійної діяльності. Цю наукову категорію розглядають, ураховуючи такі підходи, як функціональний, функціонально-особистісний, діяльнісний, системний. За умов функціонального підходу поняття готовності до педагогічної діяльності розуміють як систему певних знань, умінь, навичок (Є. Маралова, В. Серіков та ін.). Відповідно до функціонально-особистісного підходу (Л. Веретенникова, Є. Орлова та ін.), готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності розглядають як інтегративне утворення, що вміщує професійно значущі якості педагога, сукупність необхідних для цієї діяльності знань, умінь, навичок і потребу в здійсненні цієї діяльності. З позиції діяльнісного підходу (В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) готовність визначають як сукупно-структурну характеристику дій, а особистість – як суб'єкт педагогічної діяльності. Ґрунтуючись на положеннях системного підходу (А. Аверьянов, Г. Серіков та ін.), дослідники визначають готовність як внутрішній процес, що відбувається у психологічній сфері особистості.

Існують різні підходи науковців до визначення принципів організації педагогічної практики. О. Абдулліна й Н. Загрязкіна виділяють такі основні принципи організації педагогічної практики: зв'язок з життям, відповідність змісту й організації сучасним вимогам, пропонованим школі і вчителю; систематичність, безперервність, ускладнення змісту та методів організації практики від курсу до курсу, зв'язок із теоретичними курсами; комплексний характер, що передбачає єдність навчальної й позакласної

роботи студентів; інтеграція ВНЗ і баз проходження практики, поєднання педагогічного керування і студентського самоврядування в керівництві педагогічною практикою, диференціація та індивідуалізація змісту й організації педпрактики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи інституту і школи.

На підставі аналізу концептуальних ідей щодо організації і проведення педагогічної практики, ми у своєму дослідженні пропонуємо такі принципи:

- взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичної підготовки і практичної діяльності студентів;
- наступність, систематичність, безперервність практичної підготовки студентів;
- поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів і їхнього самоконтролю, самоаналізу й самооцінки;
- принцип усвідомленої перспективи, що визначає поетапну програму дій із указівкою очікуваного результату;
- варіативність вибору змісту й форм діяльності практикантів;
- цілісність педагогічного керівництва з практикою студентів;
- взаємодія професійно-педагогічних навчальних закладів, органів освіти і шкільних установ;
- принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи студентів;
- принцип зворотного зв'язку: ознайомлення студентів із результатами експертних оцінок, думкою керівників практики, самих студентів про хід і результати діяльності студента [3, 118].

Отже, педагогічна практика, з одного боку, слугує перевіркою професійних рис майбутнього вчителя, а з іншого – вона є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, їхнього прояву в самостійній педагогічній діяльності, що стимулює професійну самореалізацію. При цьому студент-практикант виконує різні функції: організовує навчально-виховну діяльність учнів та організовує власну діяльність, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки. Під впливом педагогічної практики, як зазначає В. Юрченко, продовжує уточнюватися ставлення до майбутньої професії. Воно ще суперечливе, зазнає на собі впливу ситуативних переживань від успіхів і невдач студента в педагогічній дії. Непродуктивним є переживання екстернального локусу контролю студентів як одного з психологічних механізмів збереження цілісності й недоторканості сформованого професійного аспекту «Образу – Я». Логічно припустити, що готовність до вирішення професійно-педагогічних завдань вміщує комплекс особистісних якостей майбутнього вчителя, які є професійно значущими й забезпечують успішне їх виконання. Це, насамперед, здатність швидко адаптуватися до нових умов, нестандартних

ситуацій, висока рефлексивність, емпатійна схильність. Але, як показують дані анкетування, майбутні вчителі зазнають труднощів у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних умовах загальноосвітньої установи.

Труднощами в педагогічній практиці Є. Мокієнко називає суб'єктивне переживання майбутнім учителем певного напруження в процесі вирішення професійно-педагогічних завдань, що виникають у реальних педагогічних умовах загальноосвітньої установи, що підсилюється наявністю об'єктивних перешкод. У процесі педагогічної практики майбутні вчителі можуть зазнавати таких труднощів:

- мотиваційні, під якими розуміється низька мотивація до педагогічної діяльності взагалі та до вирішення професійно-педагогічних завдань зокрема;

- комунікативні, як складність у професійно-педагогічному спілкуванні та взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу педагогічної практики;

- інформаційно-когнітивні, пов'язані з недостатньою теоретичною підготовкою і невмінням знайти й опрацювати потрібну інформацію у визначені терміни;

- рефлексивні, які зумовлені невмінням вивчати переваги й недоліки власної діяльності та здійснювати глибокий самоаналіз особистості;

- аналітичні, пов'язані з невмінням аналізувати педагогічні явища, осмислювати їх у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу [2, 135].

Загалом, чинниками, які гальмують повноцінне професійне становлення майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики, можна вважати:

- недостатню орієнтацію навчального процесу на майбутню професійну діяльність випускників;

- несформованість спеціальних педагогічних умінь у студентів, які потрібні передусім для проходження педагогічної практики;

- неузгодженість теоретичного й практичного навчання;

- надмірну регламентацію діяльності студентів, яка призводить до зниження ініціативи й самостійності;

- нехтування навчально-пошуковою роботою студентів;

- недостатню професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього педагога і як наслідок – низьку продуктивність педагогічної практики.

Подолати труднощі, які можуть з'явитися в процесі педагогічної практики, можна за дотримання таких умов:

- цілеспрямованої, попередньої підготовки майбутніх учителів до процесу педагогічної практики в межах вивчення педагогічних дисциплін

на основі застосування проблемно-модульної побудови вивчення змісту педагогічних дисциплін;

- використання діагностичних методик для виявлення труднощів майбутніх учителів у процесі педагогічної практики;

- застосування в процесі педагогічної практики різних видів діяльності з подолання труднощів майбутніми вчителями: проведення тренінгів, педагогічних майстерень, рольових ігор, виконання завдань рефлексивного характеру;

- створення ситуації успіху для майбутніх учителів у процесі педагогічної практики [3, 120].

У процесі дослідження ми проаналізували зміст і організацію педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Із цією метою використовували такі методи: бесіда з керівником педагогічної практики, викладачами кафедр педагогіки й психології, аналіз звітної документації студентів, анкетування. Варто відзначити, що плідною формою підготовки студентів до практики є спільна робота методиста, психолога і педагога в базових класах ВНЗ, де організовується синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики й методики викладання спеціальних дисциплін. Заняття з ознайомлення студентів із передовим досвідом роботи вчителів, державними стандартами шкільної освіти проводяться разом із заслуженими вчителями, які сприяють посиленню педагогічної спрямованості майбутніх учителів. У цьому сенсі заслуговує на увагу експериментальний пошук В. Юрченка, результатом якого стала розроблена й апробована наскрізна програма педагогічної практики. Вона містить не лише систему професійних умінь і навичок, які послідовно мають формуватися в студентів у різних видах їхньої самостійної діяльності, а й механізми діагностування результативності реалізації. Це дає студентам змогу самостійно активно працювати над формуванням професійних умінь і навичок, моделювати професійний аспект «Образу-Я». Досвід експериментальної роботи підтвердив ефективність ведення діагностичної карти педагогічної діяльності практиканта.

Карту заповнює методист практики під час обговорення проведеного уроку (заняття) за визначеними критеріями. Доцільно доповнювати її самоаналізом студента-практиканта, що спонукає до розвитку рефлексивних якостей та позитивно впливає на мотиваційну складову. А в підсумку стимулює потребу професійної самореалізації.

Як засвідчує досвід, змістово-діагностичний підхід до організації педпрактики дає змогу будувати процес підготовки майбутнього вчителя на індивідуально-творчому та особистісно-діяльнісному рівнях. Студенти на основі аналізу своєї педагогічної діяльності вчаться індивідуалізувати навчально-виховний процес з огляду на особистість дитини [5, 194].

У багатьох ВНЗ (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Херсонський державний університет) структура організації і проведення педагогічної практики розроблена на підставі поступового ускладнення формування системи вмінь, що зумовлюють результативність педагогічного спілкування й педагогічної діяльності. На кожному курсі формуються певні вміння. На першому курсі попри інші завдання велика увага приділяється формуванню в студентів мотивів включення в педагогічну діяльність як суб'єктів такого процесу. На другому курсі акцент зроблено на організаторській складовій практики. Основною метою є відпрацьовування технологій педагогічного впливу і взаємодія в ситуації організації позакласної діяльності дитячого колективу, дозвільного спілкування, формування організаторських умінь. На третьому курсі пріоритети віддані технологічному контексту практики. Основною метою технологічної практики є навчання студентів технології професійної поведінки в різноманітних ситуаціях дидактичної, освітньої діяльності педагога. Основні засоби реалізації мети, включення студентів у різноманітну роботу зі створення й застосування різноманітних способів дидактичної діяльності вчителя на уроці. На четвертому курсі – дидактична практика. Основна мета – навчання студентів формам і методам дидактичної, освітньої діяльності за фахом. Основні засоби реалізації мети – включення студентів у повноцінну прогностичну, конструктивну, організаторську, дидактичну діяльність зі школярами. На п'ятому курсі – навчально-виховна практика. Основна мета – виконання функцій учителя й класного керівника.

Аналіз організації педагогічної практики студентів у різних ВНЗ дозволив виявити умови й засоби підготовки студентів до професійної діяльності: синхронне вивчення педагогічної психології, дидактики, методики викладання спеціальних дисциплін із питань взаємодії з учнями; спільне проведення методичних днів психологами, педагогами й методистами з метою надання методичної допомоги щодо організації взаємодії з учнями; знайомство з передовим досвідом взаємодії вчителів і учнів; проведення лабораторно-практичних занять заслуженими вчителями шкіл із обміну досвідом роботи щодо взаємодії з учнями; формування професійних мотивів, установок, інтересів до взаємодії з учнями (1 курс); формування організаторських умінь; відпрацьовування технології педагогічного впливу і взаємодії в ситуації дозвільного спілкування (2 курс); знайомство з різноманітними способами взаємодії вчителя з учнями на уроці; включення студента в діяльність тимчасового дитячого колективу (3 курс).

Було проведене спеціальне дослідження педагогічних можливостей сучасної системи підготовки студентів до професійної діяльності в період

педагогічної практики. Із цією метою були опитані 180 студентів інституту іноземних мов та інституту філології і журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2011–2014 років. Дослідження показало, що майже всі студенти-практиканти 4–5-х курсів (67,8 %) підкреслили особливо важливу роль педагогічної практики в професійному становленні та виявленні шляхів професійної самореалізації. При цьому вони відзначали, що «особистісні якості особливо плідно формуються в умовах педагогічної практики, допомагають правильно оцінити вибір професії, провести самооцінку, пізнати себе як учителя-вихователя і як особистість». Незадоволені змістом практики 27,3 % студентів, характером виконуваної ними в школі роботи 35,4 % студентів. Майже всі студенти (96,4 %) висловили бажання співпрацювати в процесі практики з учителями, у яких домінує демократичний стиль керівництва, а 34,5 % студентів висловлювали бажання збільшити тривалість практики. Частина студентів (8,5 %) пояснюють низькі результати своєї педагогічної діяльності недостатнім методичним керівництвом практикою.

Педагогічна практика – важлива складова системи професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. Разом із іншими професійними практиками (пропедевтичною, фольклорною, діалектологічною, виховною) вона забезпечує глибше засвоєння теоретичних знань і набутих умінь та навичок, впливає на формування мотиваційної спрямованості на вчительську професію, сприяє загальнокультурному розвитку особистості студента-філолога [1, 274].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вище зазначене, можна констатувати, що теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності, в умовах педагогічної практики створюються сприятливі умови для досягнення певного рівня майстерності. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови. На практиці педагогічний процес нероздільний і цілісний. Практична професійна підготовка майбутніх учителів – це поетапний процес перетворення освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням. Майбутні вчителі починають здобувати досвід спочатку в модельованих умовах на практикумах, а потім здійснюють практичну діяльність в умовах реального освітнього процесу в школі.

Тому залучення майбутніх філологів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики вміщує такі етапи: етап спостереження педагогічного процесу, моделювання фрагментів педагогічних дій, практичну реалізацію визначених педагогічних цілей, творче застосування інноваційних ідей у власній педагогічній діяльності, що характеризує рівневий процес професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
2. Мокиенко Е. Н. Педагогическая поддержка будущего учителя в ситуации затруднения: на примере педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Мокиенко. – Омск, 2006. – 269 с.
3. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Катерина Андріївна Поселецька. – Вінниця, 2016. – 339 с.
4. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – М. : Школа-Прес, 2000. – 492 с.
5. Юрченко В. І. Тривожність як прояв суперечливостей в «Я-концепції» майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191–197.
6. Ярославцева М. І. Психолого-педагогічні аспекти сутності професійної самореалізації студентів [Електронний ресурс] / М. І. Ярославцева. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf.

REFERENCES

1. Kutsevol, O. M. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury [Theoretical-methodological fundamentals of the development of creativity of the future teachers of literature]*. Vinnytsia: Globus-Pres.
2. Mokienko, E. N. (2006). *Pedahohicheskaia podderzhka budushcheho uchitelia v situatsii zatrudneniia: na primere pedahohicheskoi praktiki [Pedagogical support of the future teacher in difficult situation, based on teaching practice]* (PhD thesis). Omsk.
3. Poseletska, K. A. (2016). *Pidhotovka maibutnikh uchuteliv phillohichnykh spetsialnostei do profesiinoi samorealizatsii [Training of the future teachers of philological specialties for professional self-realization]* (PhD thesis). Vinnytsia.
4. Slastenin, V. A. (2000). *Pedahohika [Pedagogics]*. M.: Shkola-Pres.
5. Yurchenko, V. I. (1997). Tryvozhnist yak proiav superechlyvostei v "Ya-kontseptsii" maibutnoho vchytelia [Anxiety as a display of discrepancy in the «Self-concept» of the future teacher]. *Pedahohika i psykhohihiia*, 1, 191–197.
6. Yaroslavtseva, M. I. *Psykhohoho-pedahohichni aspekty sutnosti profesiinoi samorealizatsii studentiv [Psycho-pedagogical aspects of the essence of professional self-realization of students]*. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/Soc_Gum...texts/2007-02/07ymipss/pdf. Nazva z ekranu.

РЕЗЮМЕ

Поселецкая Екатерина. Практически-ориентированная деятельность будущих учителей филологических специальностей в процессе педагогической практики.

В статье проанализирована взаимосвязь между теоретическим и практическим обучением будущих учителей филологических специальностей в процессе педагогической практики. Единство теоретического и практического обучения в процессе педагогической практики реализуется за счет структурного, системного ее построения. На практике педагогический процесс неразделимый и является целостным явлением. Невозможно отделить цель от содержания и методов обучения и воспитания, формы работы от взаимодействия участников педагогического процесса в конкретных условиях школы и класса. Теоретическое обучение обеспечивает овладение моделями построения педагогической

деятельности, в условиях педагогической практики создаются благоприятные условия для достижения определенного уровня мастерства.

Ключевые слова: *будущие учителя филологических специальностей, педагогическая практика, этапный процесс, педагогическое проецирование, педагогическое моделирование, моделированные условия, профессионально-педагогическая самореализация, трудности в педагогической практике.*

SUMMARY

Poseletska Kateryna. Practically-oriented activities of the future teachers of philological specialities in the process of teaching practice.

There are new processes in politics, economics and cultural life of modern society which are closely connected with the understanding of a person, the role of personality in the society nowadays. There is also a sharp contradiction between the necessity to form and educate active and creative and at the same time responsible and disciplined personality of the future professionals and real possibility to move to new positions of civil responsibility for own actions and decisions. Problems of the development of the personality of a future specialist during the period of studying in the higher educational establishment are of great interest nowadays. It is important for the personality to overcome difficulties, continue own development, not to lose but to save and develop potentialities, to build life actively in the society with high demands to everyone, to acquire creative and active position and professionalism.

The article is devoted to the problem of interrelation between theoretical and practical education of the future teachers of philological specialties in the process of teaching practice. The unity of theoretical and practical education in the process of teaching practice is realized due to its structural and systematic construction. The educational process is inseparable and integral in practice. It is impossible to separate goal from contents and methods of teaching and education, forms of work from interaction between the participants of educational process under certain conditions of school and class. Theoretical education ensures the mastering of structural models of teaching, in the process of teaching practice favorable conditions for achieving certain level of excellence are created.

On the one hand teaching practice serves as a monitoring of professional qualities of the future teachers of philological specialities, on the other one teaching practice is the most important stage in the development of pedagogical skills, demonstration and application of these skills in the process of teaching practice that also stimulates professional self-realization.

Key words: *future teachers of philological specialities, teaching practice, staged process, pedagogical projection, pedagogical simulation, simulated conditions, professional-pedagogical self-realization, difficulties in the process of teaching practice.*