

УДК: 378+37.036-043.86

**Марина Григорівна Демидова,**  
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
бул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

## МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. У контексті вирішення цього завдання особливу увагу звернено на метокогнітивний та прогностичний компоненти пропонованої структури: виявлено багатозначність визначення вченими категорії метакогнітивності, її основні складники, розглянуто особливості когнітивних та метокогнітивних навичок, а також структуру і сутність педагогічного прогнозування та діагностики.

**Ключові слова:** самопідготовка, педагогічна практика, практико-зорієнтований підхід, майбутній учитель музики.

Самопідготовка студентів до педагогічної практики є складною та необхідною формою процесу навчання майбутніх учителів музики. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в період педагогічної практики знайшли багатостороннє відображення в дисертаційних дослідженнях учених: педагогічну практику обґрунтовано як активне діяльне освоєння і перетворення засвоєних знань (А. Хуторської); педагогічну практику визначено як шлях до професійної зрілості майбутнього вчителя (Л. Аман-Баєв, Н. Габишева); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Г. Бакуліна); досліджено історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Тишко); вивчено питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики та розроблено концепцію практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. А. Бочкарьова, Є. Н. Соловолова) та інші.

Інтерес учених до зазначеної тематики пов'язаний із переходом економіки України до ринкових відносин. У педагогічній науці все частіше став уживатися термін «практико-зорієнтоване навчання». На ринку праці затребуваними стали не самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти існує такі підходи до практико-зорієнтованої освіти. Одні вчені практико-зорієнтовану освіту пов'язують з організацією освітньої, виробничої і переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Учені вважають, що освіта не може бути практико-зорієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. Бедерханова, Н. Аксьонова, А. Муравйова, І. Данилова, С. Лаврушина, Н. Ліневич, Е. Кравченко, І. Кожевникова).

Інші (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Загвязинський, Є. Зеєр, В. Зінченко, І. Якиманська) вважають найбільш ефективним упровадження професійно-зорієнтованих технологій

безпосередньо до процесу всього навчання (нерідко йдеться про навчання старшокласників), де побудова освітнього процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета у творчому пошуку.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-зорієнтованої освіти сходяться у тому, що: практико-зорієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-зорієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації освітнього процесу.

Було досліджено процес самопідготовки студентів з метою виявлення умов успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Виявлення структури досліджуваної категорії, що включає чотири компоненти (полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний) привело до необхідності розгляду умов вдосконалення цього процесу. В контексті вирішення завдання особливу увагу звернено на метокогнітивний та прогностичний компонент пропонованої компонентної структури самопідготовки студентів до педагогічної практики.

У визначенні поняття «метакогнітивність» або «метакогнітивні процеси» спостерігається багатозначність. У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Погоджуючись з М. Григор'євою, вважаємо, що в основі цих процесів лежать процедури, за допомогою яких людина (у тому числі й студент) регулює своє пізнання й цим саме наближає досягнення цілей діяльності (Григор'єва, 2014).

Спочатку метапізнання визначалось у роботі Дж. Флавелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Поступово до цієї статичної сторони вчені стали додавати процесуальну. Саме цей факт, вважає Дж. Флавелл, спричинив появу

окремого терміна «метакогнітивні процеси» (Flavell, 1979).

Учений виділив у метакогнітивному процесі три основних складники: планування, моніторинг і регуляцію. Одночасно П. Пінтрик розглядає процес як чотириккомпонентний, що містить метакогнітивні знання, моніторинг, регуляцію і контроль. Z. Rasekh і R. Ranjbaru пропонують п'ятикомпонентну структуру метакогніцій: 1) підготовка і планування процесу навчання; 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій; 3) контроль над використанням стратегій; 4) узгодження різних стратегій; 5) оцінка використаної стратегії і результату навчання.

Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною. Тлумачення метакогнітивного розвитку Д. Мошманом збігається з характеристиками критичного мислення. На думку автора, ця категорія містить у собі: розуміння методології і способів міркування; розвиток принципів етики й самоконцепцій; критичні міркування.

Г. Стру, К. Кріппен, К. Хартлі вбачають складники метапізнання у плануванні і відборі стратегій, розподілі ресурсів, постановці цілей і активізації фонових знань, усвідомленні й розумінні виконання завдань, оцінці продуктів і процесів регулювання навчання.

Продовжуючи цю думку, П. Пінтрич і В. Зінченко зауважують, що роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити прогалини у фактичному, концептуальному і процедурному знанні, а також сприяють концентрації і проявам зусиль для набуття і побудови нового знання. Академік В. Зінченко заявляє: «Живе знання є свого роду інтеграл (суперпозиція) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання і незнання» (Куркова, 2008: 32-33). Автор переконаний, що «знання про незнання є мотивом до розширення і поглиблення знання» (Куркова, 2008: 32-33).

Спробу узагальнення визначення поняття «метокогнітивність» розпочав у своїй монографії «Когнітивна наука» Б. Величковський. Автор розділив метакогнітивний процес на п'ять груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації і комунікації, евристики мислення і ухвалення рішення, а також інтенціонально-особистісний і вольовий контексти. Поділяємо думку Р. Стернберга, який інтелектуальну діяльність у межах інформаційного підходу розглядає як систему пов'язаних між собою складників, відповідальних за переробку інформації. До цих складників автор відносить як когнітивні процеси (сприйняття, збереження, перетворення й використання інформації), так і метакогнітивні процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, простежування ходу вирішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку і тощо). М. Холодна, виділяє відмінності когнітивних і метакогнітивних процесів, однак при цьому вказує на їхню загальну

особливість. Ця особливість полягає у впливі метакогнітивних процесів на успішність протікання когнітивної діяльності, тобто процес керування і регуляції пізнавальними процесами припускає наявність інтелектуального досвіду і знань. Таким чином, якщо функція пізнання містить у собі вирішення завдань, то функцією метапізнання є регуляція цього процесу пізнання.

Незважаючи на те, що метакогнітивність описується вченими і як знання, і як процеси, вважаємо за доцільне визнати існування й першого, й другого підходів, а також більший ступінь їх взаємозумовленості. Так, П. Александер у своїй «моделі навчання» виділяє стадії, кожна з яких характеризується комбінацією трьох базових компонентів: знань (загальних і специфічних), стратегій (спеціалізованих і метакогнітивних) і мотивації (ситуативної й особистісної) (Kruger, 1999).

Ю. Крюгер вказує на знання суб'єктом відповідної предметної галузі як змінної, яка пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінних знання виражається в ефекті «понадупевненості» (Kruger, 1999). Цей ефект, на думку автора, полягає в тому, що студенти, які володіють низьким рівнем знання, схильні надмірно оптимістично оцінювати власні знання, демонструючи тим самим досить неточні метакогнітивні судження.

У такий спосіб у контексті метакогнітивних процесів слід враховувати як рівень конкретних знань, так і спосіб організації й оптимізації пізнавальної діяльності.

До когнітивних процесів у контексті самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики відносимо: оволодіння конкретною інформацією, удосконалювання виконавських навичок, вивчення методичного і методологічного досвіду передання знань і тощо. Метакогнітивні процеси передбачають: організацію зворотного зв'язку в ході уроку, вибір форми презентації інформації, планування дій по здійсненню самопідготовки, простежування результатів самопідготовки, свідомий розподіл акцентів у процесі обмірковування плану уроку.

Таким чином, студент у процесі самопідготовки переслідує два типи цілей – когнітивні й метакогнітивні. Перші спрямовані на пряму пізнавальну мету, другі – на метакогнітивну (оцінка і корекція отриманого знання). Дж. Флейвелл зауважує, що когнітивні стратегії покликані здійснювати пізнавальний процес, метакогнітивні стратегії – контролювати його. Автор акцентує увагу на контролюючій функції метакогнітивних процесів і особливого значення надає рефлексії (Flavell, 1979).

Незважаючи на відмінності у поглядах, всі дослідники підкреслюють велику важливість метакогнітивних процесів під час пізнання. Учені зауважують, що високоінтелектуальні люди мають не стільки більше сформовані механізми переробки інформації, скільки більш досконалі механізми регуляції наявних інтелектуальних ресурсів.

Дж. Флейвелл підкреслює, що когнітивний розвиток полягає не тільки в реалізації перцептивних, мнемічних і розумових здібностей, але й у розвитку функції метапізнання – уміння ці здібності застосовувати (Flavell, 1979).

Усе вищезазначене дає підстави виокремити педагогічну умову – вдосконалювання власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Сучасний розвиток системи музичної освіти в школі вимагає підготовки вчителя нового типу, який володіє високим інформаційним рівнем, психолого-педагогічною компетентністю, уміннями нетрадиційно підходити до вирішення художніх завдань, що, у свою чергу, вимагає сформованості певних навичок, спрямованих на реалізацію професійної діяльності на прогностичній основі.

Адаптуючи висновки Т. Мигачової, можна стверджувати, що у процесі освітньої музичної діяльності за допомогою прогнозування вчитель має можливість:

- забезпечити випереджувальний підхід з метою передбачення ходу формування настанов учня щодо предмета вивчення;
- забезпечити випереджувальний підхід з метою формування таких настанов;
- моделювати зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу;
- виявляти причини утруднень учня в освоєнні інформації або відсутності інтересу до предмета;
- вносити цілеспрямовані коректування до процесу навчання.

В якості третього компонента процесу самопідготовки майбутніх музикантів до педагогічної практики пропонується прогностичний.

Аналіз літературних джерел дає підстави розглядати педагогічне прогнозування не у складі якогось одного виду педагогічної діяльності, але як компонент, що присутній у кожному її виді.

Вчені (А. Захаров, Л. Акімова, Ю. Регуш, А. Строков), розглядаючи зміст, структуру і специфіку прогностичних умінь педагога, дійшли висновку про те, що педагогічне прогнозування є складовою і необхідною частиною педагогічної діяльності, здійснюється педагогом постійно і є проявом педагогічної компетентності.

У ряді дисертаційних досліджень відзначається, що сутність прогнозування полягає в тому, щоб заздалегідь, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність у наявних умовах. При цьому педагогічному прогнозуванню, здебільшого, передують діагностика. Педагогічна діагностика – це дослідницька процедура, спрямована на виявлення умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Головною метою діагностики є оцінка причин, які будуть допомагати або перешкоджати досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики

оцінюється рівень попередньої підготовки самого вчителя, збирається інформація про умови функціонування майбутнього педагогічного процесу, тобто про реальні можливості самого вчителя й учнів. Використовуючи прогнозування, вважає Т. Шеховцова, можна довідатися про те, чого ще немає і заздалегідь теоретично розрахувати параметри процесу. Таким чином, прогнозування, скоректоване процесом діагностики, завершується проєктуванням організації процесу, який після остаточної доробки, вважає Т. Шеховцова, реалізується у плані (Flavell, 1979). Педагогічні процеси мають циклічний характер. Головними етапами педагогічного процесу можна назвати підготовчий, основний і заключний.

Учені розрізняють також пошукове і нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування безпосередньо спрямоване на визначення майбутнього стану об'єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування, переймаючи заданість об'єкта до перетворення, пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення заданого стану. При конструюванні педагогічного процесу елементи пошукового і нормативного прогнозування найтісніше пов'язані. Ефективність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці елементи пов'язані між собою, не суперечать загальній меті й один одному.

Учені стверджують, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми прогностичного відбиття, є поняття «антиципація». У психологічних концепціях П. Анохіна, Н. Бернштейна, Б. Ломова, Л. Регуш, Е. Суркова та ін. прогнозування трактується як вища форма випереджувального відбиття, підготовлена більш простими рівнями розвитку, які, у свою чергу, знаходять себе в якості її структурно-рівневих компонентів. На основі проведеного аналізу досліджуваної категорії Е. Куркова під педагогічним прогнозуванням розуміє самостійну універсальну поліфункціональну педагогічну діяльність, спрямовану на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності (Шеховцова, 2011).

Виходячи з того, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки вмінням, то для здійснення прогностичної діяльності також необхідні певні вміння, які формуються і проявляються у цій діяльності і трактуються у педагогіці як прогностичні.

Критерієм, що визначає рівень володіння педагогічним прогнозуванням, є ступінь розвиненості гнучкості, глибини, аналітичності, усвідомленості, перспективності, доказовості мислення. Таким чином, прогностичні вміння – це складні психологічні утворення, що поєднують розумові процеси, знання і навички з діями, спрямованими на одержання прогнозу.

Виявлена А. Захаровим структура вмінь, що містить знаннєвий, діяльнісний, розумовий компоненти, та аналіз внутрішньої структури моделі психолого-педагогічного прогнозування дозволяє

позначити у моделі послідовність подій, що призводять до очікуваного результату (прогнозу):

- 1) ведення діалогу;
- 2) оцінка резервних можливостей учня;
- 3) спостереження за реакцією учнів;
- 4) зіставлення й аналіз результатів;
- 5) проведення уявного експерименту;
- 6) інтеграція результатів спостереження до прогнозу рівня засвоєння інформації;
- 7) формування проекту з урахуванням близьких і далеких цілей;
- 8) оптимізація процесу навчання під час виконання проекту діяльності;
- 9) здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності учнів.

Усі перераховані вміння припускають орієнтир учителя на зворотний зв'язок. Кожний з етапів прогнозування залежить від реакції як класу, так і кожного окремого учня. У такий спосіб зворотний зв'язок є основою якісного керування процесом навчання.

Виходячи зі сказаного, наступною і, на нашу думку, основною умовою успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики, а також наскрізною в експериментальній роботі вважаємо здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

## ЛІТЕРАТУРА

Григор'єва М. С. Метакогнітивні процеси: їх структура і роль в рішенні задач. *Філологічні науки: Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014. № 1. Ч. 1. С. 18-20.

Зинченко В. П. Перспектива ближшого розвитку розвиваючого образования. *Психологічна наука і образование*. 2000. № 2. С. 18-44.

Куркова Т. Е. Психолого-педагогічні умови обучения учасників в міжнародному просторі (на прикладі російських і міжнародних шкіл): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: МПСИ, 2008. 32 с.

Шеховцова Т. С. Організаційно-педагогічні умови обучения майбутніх учителів педагогічному прогнозуванню:

Висновки. 1. Практико-зорієнтоване навчання принципово відрізняється від предметно-зорієнтованого навчання за своїми цільовими настановами та формою організації освітнього процесу. Для системи предметно-зорієнтованого навчання пріоритетною є передання знань при недостатньому привертненні уваги на необхідність формування в учнів умінь виконувати практичну роботу.

2. Структура процесу самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики включає чотири компоненти: полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний.

3. Основними умовами успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики вважаємо:

- удосконалювання власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;

- здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2011. 283 с.

Alexander P. A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg]. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 273-298.

Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34. P. 906-911.

Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. V.77. № 6. P. 1121-1134.

solving problems]. *Filologicheskiye nauki: Voprosy teorii i praktiki*. [Philology: Questions of theory and practice]. Tambov: Diploma, Vol. 1. Part 1. pp. 18-20. [in Russian].

Kruger, J. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.77. № 6. pp. 1121-1134. [in English].

Kurkova, T.Ye. (2008). Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya uchashchikhsya v mezhdunarodnom prostranstve (na primere rossiyskikh i mezhdunarodnykh shkol). [Psychological

## REFERENCES

Alexander, P.A. (2004). A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. [in English].

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34. pp. 906-911. [in English].

Grigor'yeva, M.S. (2014). Metakognivnyye protsessy: ikh struktura i rol' v reshenii zadach. [Metacognitive processes: their structure and role in

and pedagogical conditions of teaching students in the international space (on the example of Russian and international schools)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow: MPSI. [in Russian].

Shekhovtsova, T.S. (2011). *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya obucheniya budushchikh uchiteley pedagogicheskomu prognozirovaniyu*. [Organizational-pedagogical conditions for the training of future teachers in pedagogical forecasting]. *Extended*

*abstract of candidate's thesis*. Vladikavkaz. [in Russian].

Zinchenko, V.P. (2000). *Perspektiva blizhayshego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya*. [The prospect of the nearest development of developmental education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. Vol. 2. pp. 18-44. [in Russian].

**Марина Григорьевна Демидова,**

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедры музыкально-инструментальной подготовки,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

## МЕТОДИКА САМОПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАВЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Статья направлена на выявление условий, способствующих процессу успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Самоподготовка студентов к педагогической практике является составной и необходимой формой процесса обучения будущих учителей музыки. В исследованиях ученые отражают различные аспекты подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в период педагогической практики.*

*На сегодняшний день в системе высшего образования существует два подхода к практико-ориентированному образованию. Одни ученые его связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студентов с целью его погружения в профессиональную среду. Ученые считают, что образование не может быть практико-ориентированной без приобретения опыта деятельности. Другие считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий непосредственно в процесс всего обучения.*

*Несмотря на незначительные расхождения, представители различных подходов к практико-ориентированного образования сходятся в следующем: практико-ориентированное обучение принципиально отличается от традиционного предметно-ориентированного как по своим целевыми установками, так и по форме организации учебного процесса. Работа направлена на исследование процессов самоподготовки студентов, а именно рассмотрение условий успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике.*

*Выявление структуры исследуемой категории, включающей четыре компонента (полимотивационный, метакогнитивные, прогностический) определило необходимость рассмотрения условий успешности процесса самоподготовки студентов к практической деятельности.*

*В статье рассмотрены два условия успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. В контексте решения этой задачи мы особое внимание обратили на метакогнитивный и прогностический компонент предлагаемой структуры.*

*В статье рассмотрены многозначность определения учеными категории метакогнитивность, ее основные составляющие, особенности формирования когнитивных и метакогнитивных навыков, а также сущность и структура педагогического прогнозирования и диагностики.*

*Проведенная работа позволяет выделить две педагогические условия:*

*- совершенствование организационно-педагогического и научно-методического аспектов педагогической практики на основе введения в процесс самоподготовки студентов метакогнитивных образовательных технологий, которые формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности;*

*- осуществление систематического анализа и контроля обратной связи, как основы для принятия оперативных решений в процессе педагогического общения.*

**Ключевые слова:** самоподготовка, педагогическая практика, практико-ориентированный подход, будущий учитель музыки.

**Maryna Demydova,**  
 Candidate of Pedagogical Sciences,  
 Associate Professor at the Faculty of Musical and Instrumental Training,  
 State institution "South Ukrainian National  
 Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",  
 26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

## METHODS FACILITATING MUSICAL ART TEACHERS' SELF-TRAINING FOR TEACHING PRACTICE

*The article is aimed at identifying conditions which would facilitate the process of successful self-training of the future Music teachers for teaching practice. Students' self-training for pedagogical practice is an integral and necessary form of the process while educating / teaching future music teachers. In their studies, scientists reflect various aspects of training a future teacher in professional activities during the period of teaching practice. Today, there are two approaches to practice-oriented education in the system of higher education. Some scientists associate it with the organization of the educational, industrial and pre-diploma practice for students with the view to immerse them into professional environment. Scientists believe that education can not be practice-oriented without gaining activity-oriented experience. Others consider the introduction of profession-oriented technologies directly into the process of the whole training to be the most effective one.*

*Despite minor discrepancies, representatives of different approaches to practice-oriented education agree on the following: practice-oriented learning is fundamentally different from our traditional subject-oriented education both in its objectives and in the organization form of the educational process. Our work is aimed at studying the processes of students' self-training, to be more precise, at considering the conditions for successful self-training of the future music teachers for teaching practice.*

*The determination of the structure related to the category under study, which includes four components (polymotivational, metacognitive, prognostic and interactive) substantiated the need to consider the conditions providing for the success of the students' self-training for practical activities.*

*In the context of solving this problem, we paid special attention to the metacognitive and prognostic component of the component structure under study. Two conditions facilitating successful self-training of the future Music teachers for teaching practice are considered in the article. The ambiguity of the definition of metacognitiveness offered by scientists are analysed in the article, including its main components, peculiarities specifying the formation of cognitive and metacognitive skills as well as the nature and structure of pedagogical anticipation and diagnostics.*

*The work carried out allows us to distinguish two pedagogical conditions:*

- *improvement of the organizational, pedagogical and scientific-methodological aspects of pedagogical practice based on the introduction of metacognitive educational technologies into the students' self-training process which can form intellectual skills and strengthen the reflexive mechanisms in educational activities;*
- *the implementation of a systematic analysis and monitoring of feedback as the basis for making operative decisions in the process of pedagogical communication.*

**Key words:** *self-training, pedagogical practice, practice-oriented approach, future Music teacher.*

*Рекомендовано до друку: 11.08.2018 р.*