

УДК 378+37.036-043.86

Юань Янь

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

УМОВИ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто дві умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. У контексті вирішення цього завдання ми особливу увагу звернули на метокогнітивний і прогностичний компонент пропонованої структури: виявлено багатозначність визначення вченими категорії метакогнітивність, її основні складові, розглянуто особливості когнітивних і метокогнітивних навичок, а також структура й сутність педагогічного прогнозування та діагностики.

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

Постановка проблеми. 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: педагогічна практика обґрунтована як активне діяльне освоєння й перетворення засвоєних знань (О. В. Хуторський); педагогічна практика визначена як шлях до професійної зрілості майбутнього вчителя (Л. І. Аман-Баєв, Н. Т. Габишева); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Г. О. Бакуліна); досліджено історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Б. Тишко); вивчено питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики та розроблено концепцію практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. А. Бочкарьова, Є. Н. Соловолова) та інші.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерес учених до зазначеної тематики пов'язаний із переходом економіки Україні до ринкових відносин. У педагогічній науці все частіше став уживатися термін «практико-орієнтоване навчання» або освіта. 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 два підходи до практико-орієнтованої освіти. Одні вчені практико-орієнтовану освіту пов'язують з організацією навчальної, виробничої та переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Учені вважають, що освіта не може бути практико-орієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. П. Бедерханова, Н. М. Аксьонова, А. А. Муравйова, І. Л. Данилова, С. М. Лаврушина, Н. М. Ліневич, Е. В. Кравченко, І. Н. Кожевникова).

Інші (В. В. Давидов, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, В. І. Загвязинський, Є. Ф. Зеєр, В. П. Зінченко, І. С. Якиманська) вважають найбільш ефективним упровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо до процесу всього навчання (нерідко йдеться про навчання старшокласників), де побудова навчального процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета та творчому пошуці.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-орієнтованої освіти сходяться на такому: практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-орієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації навчального процесу.

Мета статті. Наша робота спрямована на дослідження процесів 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 нас до необхідності розгляду умов удосконалення даного процесу. У контексті вирішення цього завдання ми особливу увагу звернули на метакогнітивний і прогностичний компонент пропонованої нами компонентної структури самопідготовки студентів до педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. У визначенні поняття «метакогнітивність» або «метакогнітивні процеси» сьогодні в науці спостерігається багатозначність. У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Погоджуючись із М. С. Григор'євою, ми 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 [1, 18].

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» [8, 910].

Учений виділив у метакогнітивному процесі три основні складові: планування, моніторинг і регуляція. Одночасно П. Р. Пінтрик, говорячи про той саме процес, розглядає його як чотирикомпонентний, що містить метакогнітивні знання, моніторинг, регуляцію та контроль. Z. E. 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 стратегії; 4) узгодження різних стратегій; 5) оцінка використаної стратегії та результату навчання [12, 4].

Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною.

Тлумачення метакогнітивного розвитку Д. Мошманом співпадає з характеристиками критичного мислення. На думку автора, ця категорія містить у собі: розуміння методології та способів міркування; розвиток принципів етики й самоконцепцій; критичні міркування [10].

Г. Струо, К. Кріппен, К. Хартлі вбачають складові метапізнання у плануванні й 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 пробіли у фактичному, концептуальному та процедурному знанні, а також сприяють концентрації та проявам зусиль для набуття й побудови нового знання. Академік В. Зінченко заявляє: «Живе знання являє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання й незнання» [3, 32–33]. Автор переконаний, що «знання про незнання є мотивом до розширення й поглиблення знання» [3, 32–33].

Спробу узагальнення визначення поняття «метакогнітивність» розпочав у своїй монографії «Когнітивна наука» Б. В. Величковський. Автор розділив метакогнітивний процес на п'ять груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації та комунікації, евристики мислення й ухвалення рішення, а також інтенціонально-особистісний і вольовий контекст. Ми розділяємо точку зору Р. Стернберга, який інтелектуальну діяльність у межах інформаційного підходу розглядає як систему

пов'язаних між собою складових, відповідальних за переробку інформації. До цих складових 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 тощо). М. А. Холодна, виділяючи відмінності когнітивних і метакогнітивних процесів, однак при цьому вказує на їхню загальну особливість. Ця особливість полягає у впливові метакогнітивних процесів на успішність протікання когнітивної діяльності, тобто процес керування й регуляції пізнавальними процесами припускає наявність інтелектуального досвіду та 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, ми 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) [7, 280].

Ю. Крюгер вказує на знання суб'єктом відповідної предметної області як змінної, яка пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінної знання виражається в ефекті «понадупевненості» [9, 1122]. 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 ураховувати як рівень конкретних знань, так і спосіб організації й оптимізації пізнавальної діяльності.

До когнітивних процесів у контексті самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики ми відносимо: оволодіння конкретною інформацією, удосконалювання виконавських навичок, вивчення методичного й методологічного досвіду передачі знань тощо. Метакогнітивні процеси передбачають: організацію зворотного зв'язку в ході уроку, вибір форми презентації інформації, планування дій із здійснення 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 [8].

Незважаючи на відмінності в поглядах, усі 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 [8].

Усе вищезазначене дає підстави виокремити педагогічну умову – удосконалювання власного організаційно-педагогічного й 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. С. Мигачової, можна стверджувати, що у процесі навчальної музичної діяльності за допомогою прогнозування вчитель має можливість:

- забезпечити випереджальний підхід з метою передбачення ходу формування установок учня відносно предмета вивчення;
- забезпечити випереджальний підхід з метою формування таких установок;
- 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.

У якості третього компоненту процесу самопідготовки студентів-музикантів до педагогічної практики нами 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.

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

У низці 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, як правило, 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. С. Шеховцова, можна довідатися про те, чого ще немає й заздалегідь теоретично розрахувати параметри процесу. Таким чином, прогнозування, скоректоване процесом діагностики, завершується проектуванням організації процесу, який після остаточної доробки, вважає Т. С. Шеховцова, реалізується у плані [6]. Педагогічні процеси мають циклічний характер. Головними етапами педагогічного процесу можна назвати підготовчий, основний і заключний.

Учені розрізняють також пошукове й нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування безпосередньо спрямоване на визначення майбутнього стану об'єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування, приймаючи заданість об'єкта перетворення, пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення заданого стану. При конструюванні педагогічного процесу елементи пошукового й нормативного прогнозування найтіснішим чином 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. К. Анохіна, Н. А. Бернштейна, Б. Ф. Ломова, Л. А. Регущ, Е. Н. Суркова та ін. прогнозування трактується як вища форма випереджального 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. В. 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 [4, 28].

Виходячи з того, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки вмінням, то для здійснення прогностичної діяльності також необхідні певні вміння, які формуються та проявляються в цій діяльності та трактуються в 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 й навички з діями, спрямованими на одержання прогнозу.

Виявлена А. В. Захаровим структура вмінь, що містить знаннєвий, діяльнісний, розумовий компоненти та аналіз внутрішньої структури моделі психолого-педагогічного прогнозування дозволяє позначити в 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 нами 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 нашій експериментальній роботі вважаємо здійснення систематичного аналізу й контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

Висновки. 1. Практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від предметно-орієнтованого навчання за своїми цільовими настановами та формою організації навчального процесу. Для системи предметно-орієнтованого навчання пріоритетною є передача знань при недостатньому приверненні 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 і взаємодіяльний.

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

-удосконалювання власного організаційно-педагогічного й 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 й контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень в процесі педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьева М. С. Метакогнитивные процессы : их структура и роль в решении задач / М. С. Григорьева // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 1. – Ч. 1. – С. 18–20.

2. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического ВУЗа (на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Захаров. – Новокузнецк : Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, 2009. – 24 с.

3. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.

4. Куркова Т. Е. Психолого-педагогические условия обучения учащихся в международном пространстве (на примере российских и международных школ) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Куркова. – М. : МПСИ, 2008. – 32 с.

5. Чернакова Т. Е. О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии [Электронный портал психологических изданий] / Т. Е. Чернакова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – Режим доступа :

http://psyjournals.ru/kip/2009/n4/27001_full.shtml.

6. Шеховцова Т. С. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. С. Шеховцова. – Владикавказ, 2011. – 283 с.

7. 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] / P. A. Alexander. – Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 273–298.

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

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

10. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development / D. Moshman // Liberal Education, Summer, 2003. – Mode of access : <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm>.

11. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P. R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219–225.

12. Rasekh Z. E. Metacognitive strategy training for Vocabulary Learning / Z. E. Rasekh, R. Ranjbary // Teaching English As Second or Foreign Language. – 2003. – Vol. 7. – № 2. – P. 1–5.

13. Schraw G. Promoting self-regulation in science education : Metacognition as part of a broader perspective on learning / G. Schraw, K. Crippen, K. Hartley // Research in Science Education. – 2006. – № 36. – P. 111–139.

РЕЗЮМЕ

Юань Янь. Условия самоподготовки будущих учителей музыки 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 ученых нашли многостороннее отражение различные аспекты подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в период педагогической практики. Наша работа направлена на исследование процессов самоподготовки студентов, а именно- выявление условий успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Выявление структуры исследуемой категории, включающей четыре компонента (полимотивационный, метакогнитивные, прогностический и взаимодействующий) определило необходимость рассмотрения условий успешности процесса самоподготовки студентов к практической деятельности. В контексте решения этой задачи мы особое внимание обратили на метакогнитивный и прогностический компонент рассмотренной нами компонентной структуры. 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 два педагогических 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.

SUMMARY

Yuan Yan. The Conditions Self-preparation of Future Music Teachers to Teaching Practice.

The article aims to identify the conditions conducive to the process of successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. Self-preparation of the students for teaching practice is an integral and necessary form of the learning process of future music teachers. In the researches the scientists have found a reflection of various aspects of multilateral training of the future teacher to professional work during the pedagogical practice.

The article is focused on the study of the processes of self-preparation of the students and identification the conditions for successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. The structure of the studied category consists of four components (poly-motivation, meta-cognitive, prognostic and mutually-activity). It's necessary to identify the conditions of the success of the process of self-preparation of the students to practice.

In the context of this task we pay special attention to meta-cognitive and predictive component mentioned in the component structure above. The article describes two conditions for successful self-preparation of future music teachers to practice teaching. The article shows the ambiguity of the definition of the meta-cognitive category by the scientists, its main components, especially the formation of cognitive and meta-cognitive skills, as well as the nature and structure of pedagogical forecasting and diagnostics.

The work done reveals two pedagogical conditions. They are:

– improving the organizational and pedagogical and scientific and methodological aspects of teaching practice based on the introduction of self-preparation of the students meta-cognitive process of educational technologies that form the intellectual skills and increase the reflexive mechanisms in educational activity;

– implementation of the systematic analysis and feedback monitoring as a basis for operational decisions in the course of pedagogical dialogue.

Key words: *self-study, teaching practice, a practice-oriented approach, a future teacher of music.*