

При розучуванні хорових партій доречно направляти студенту-хормейстеру студента-концертмейстера. Це необхідно не лише для покращення організації самих занять, але і подальшої роботи студента-вчителя, який поєднує в собі хормейстера та концертмейстера.

Задля організації набору дітей до хору (вересень – жовтень) бажано залучати студентів III курсу, які на цей час уже освідомленні про можливості дитячого голосу. Прослуховування дітей – це відповідальний момент. Враховуючи особливості характеру дітей (скутість, замкненість), прослуховування слід проводити індивідуально. Треба намагатися, щоб перше знайомство з дитиною несло про нього максимум інформації. Це не тільки музичні здібності, але і коло його інтересів, відношення до навчання, відомості про батьків і таке інше.

Студентам III курсу вже можна доручити самостійну вокально-хорову роботу, надавати більшої свободи у визначенні виконавського плану.

Досить важливим, на наш погляд, є засвоєння студентами методики розучування творів “з голосу”, котра є досить розповсюдженою в шкільній практиці і не знаходить достатнього відображення в умовах студентського хорового колективу.

Студенти IV курсу залучаються до участі в концертній діяльності хору, готуючи таким чином себе до державного іспиту з диригування хором.

При залученні студентів до концертної діяльності доцільним буде організувати роботу таким чином, щоб вони пройшли через всі етапи підготовки концертного виступу:

- складання концертної програми;
- підготовка афіш, зали, сцени;
- турбота про підмостки і таке інше.

Важливо при цьому довести їм, що не один хоровий колектив не може існувати без концертів, без показу своєї роботи, що концертна діяльність виховує не тільки слухачів, а й самих учасників.

Завершальним етапом практики студентів у студії є складання державного іспиту. Велике естетичне задоволення отримують студенти короті екзаменуються на студійному колективі. Підготовка до цього випробування виховує у них відчуття відповідальності, допомагає усвідомити всю важливість оволодіння диригентським мистецтвом, засвідчує, що від творчої ініціативи керівника та рівня його підготовки залежать результати роботи. Такі виступи завжди проходять на високому творчому піднесенні, високо оцінюються комісією, що є подальшим стимулом творчого удосконалення випускників. Велику роль при цьому виявляє і духовна єдність студентів з маленькими музикантами, котра виникає та закріплюється у процесі всієї роботи.

Таким чином, можна зробити *висновок*, що весь комплекс диригентсько-хорових дисциплін музично-педагогічних факультетів повинен бути спрямований на засвоєння студентами практичних навичок роботи з урахуванням подальшої їх педагогічної діяльності. Найкращими умовами засвоєння практичних навичок хоркерування і є організація безперервної практики студентів саме в дитячому середовищі, в дитячому хорі. У подальшому слід визначити шляхи та умови організації і проведення такої практики.

УДК 37.025

Н.М. Петрова

***ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-НАСИЧЕНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ
ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ***

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури узагальнено основні підходи до визначення понять “освітнє середовище”, “інтелект”, “культура”, “інтелектуальна

культура”. З’ясовано вплив інтелектуально-насиченого освітнього середовища на формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя.

Principal approaches for the determination of such concepts as “educational environment”, “intellect”, “culture” and “intellectual culture” were generalized on the basis of analysis of psychological pedagogical literature. Influence of the intellectually saturated educational environment on forming of intellectual culture of future teacher was found out.

Метою вищої освіти, відповідно до законодавчих актів, нормативних документів, є формування вчителя-інтелектуала з активною професійною позицією, інноваційним мисленням, високим рівнем загальної та професійної культури. Але результати емпіричного дослідження готовності майбутніх учителів до професійної діяльності свідчать, що у багатьох випускників ВНЗ педагогічного профілю не сформовані інтелектуальні уміння та інтелектуальні рефлексивні механізми, що забезпечують когнітивні процеси, самоорганізацію і самовдосконалення навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Отже, одним із шляхів підвищення якості підготовки фахівців освітньої галузі в умовах євроінтеграційних процесів є інтелектуалізація всіх компонентів і сфер діяльності майбутнього педагога. Реалізація соціокультурного, інтелектуального потенціалу особистості студента, становлення його, як майбутнього вчителя з високим рівнем компетентності, інтелектуально-професійної діяльності, інтелектуальної культури залежить від організації освітнього середовища.

Мета даної статті – з’ясувати вплив освітнього середовища, його інтелектуальної насиченості на формування інтелектуальної культури майбутнього вчителя.

Поняття “освітнє середовище” в останні десятиліття було об’єктом вивчення В. Рубцова, В. Лебедевої, В. Орлова, В. Панова, В. Ясвіна, В. Слободчікова, І. Фруміна, І. Шендріка, Н. Крилової та ін.

В. Ясвін охарактеризував освітнє середовище як систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [10:14]; Н. Крилова вважає освітнє середовище частиною соціокультурного простору, де взаємодіють різноманітні освітні процеси та їх складові, різні суб’єкти та матеріали [2:191].

У психолого-педагогічній літературі використовують поняття “освітній простір”, як існуюче в соціумі “місце, де суб’єктивно задаються безліч відношень та зв’язків, здійснюються спеціальні діяльності різних систем щодо розвитку індивіда та його соціалізації” [7:22]. На думку І. Шендріка [9], освітній простір є середовищем, що засвоюється людиною та використовується нею для вирішення педагогічних завдань. Це середовище виникає не спонтанно, а формується в результаті спеціально організованої специфічної людської діяльності. Тому необхідно розрізнити поняття середовище та простір, розглядаючи середовище як даність, а простір – як результат засвоєння суб’єктом цієї даності. Дослідник визначає освітнє середовище як сукупність культурних факторів, компонентів та параметрів, які моделюються на рівні системи інститутів освіти.

Результати аналізу літературних джерел дали змогу узагальнити такі підходи до визначення поняття “освітнє середовище”:

- освітнє середовище як факт освіти (освітнє середовище існує, але не здійснює жодного впливу на студента);
- освітнє середовище як фактор формування особистості (взаємодія середовища та студента відбувається на суб’єкт-об’єктній основі, тобто середовище є фактором, що активно впливає на студента, а останній, в якості об’єкта, сприймає цей вплив);
- освітнє середовище як умова формування особистості (освітнє середовище є сукупністю зовнішніх можливостей для навчання, виховання та розвитку студента, а також для прояву його здібностей);

- освітнє середовище як засіб формування особистості (педагог цілеспрямовано вибудовує освітнє середовище, необхідне для вирішення тих чи інших педагогічних задач, що слугує суб'єктивним засобом розвитку особистості студента);
- освітнє середовище як предмет проектування та моделювання (відповідно до цілей навчання та особливостей контингенту теоретично проектується, а потім практично моделюється певний тип освітнього середовища);
- освітнє середовище як об'єкт психолого-педагогічного моніторингу (діагностика, експертиза, оцінювання освітнього середовища згідно з критеріями та за допомогою певних методів) [4:93–94].

На нашу думку, освітнє середовище є системою впливів і умов, яка забезпечує становлення особистості студента та формування його інтелектуальної культури. Ми вважаємо, що процес формування інтелектуальної культури доцільно досліджувати з позиції середовищного підходу. Адже він орієнтований на створення студентами внутрішніх освітніх продуктів у формі знань, інтелектуальних умінь, здібностей, способів мислительної діяльності, інтелектуальної мотивації, які є безпосередніми компонентами інтелектуальної культури.

У психолого-педагогічній і науковій літературі загального чіткого визначення інтелектуальної культури немає. Найчастіше її ототожнюють з духовною, професійною культурою, культурою мислення.

Оскільки базовими поняттями є поняття “інтелект” та “культура”, зупинимося детальніше на їх визначенні.

Інтелект (анг. intelligence; лат. intellectus – розуміння, пізнання) – 1) загальна здібність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності; 2) система всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей індивіда: відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви; 3) здібність до вирішення проблем без проб і помилок “у думці” [1:202]. Інтелект – система пізнавальних здібностей індивіда, яка виявляється в здатності швидко і легко набувати нові знання і вміння, долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій, глибоко розуміти те, що відбувається навколо, в умінні адаптуватися до складного та мінливого середовища. За можливістю виявлення деякі психологи виокремлюють три типи інтелекту: генетичний (не може бути виявлений жодною з методик), поведінковий (проявляється у поведінці і діяльності людини) і вимірювальний (той, що визначається за оцінкою результатів відповідного тестування), інші виділяють вербальний і невербальний інтелект [5:156].

Як психологічна категорія поняття інтелекту сформувалось в межах тестологічних теорій, і зумовило виникнення ідеї про можливість вимірювання інтелектуальних здібностей. Але тестологічна парадигма, недивлячись на значне методичне забезпечення, досвід застосування статистичного аналізу та діагностичних даних, не створила єдиної концепції інтелекту, а навпаки призвела до сумніву щодо існування інтелекту як реального психічного утворення. Своєрідною реакцією на неконструктивність тестологічних теорій було виникнення експериментально-психологічних теорій інтелекту, орієнтованих на виявлення механізмів інтелектуальної активності.

М. Холодна [8] виділила такі основні підходи в галузі теорій та експериментальних досліджень інтелекту: феноменологічний: інтелект як особлива форма змісту свідомості (Дункер, 1965; Келлер, 1980; Вертгеймер, 1987); генетичний: інтелект як наслідок адаптації до вимог довкілля, що ускладнюється у природних умовах взаємодії людини із зовнішнім світом (Піаже, 1969; (Charlesworth, 1976); соціокультурний: інтелект як результат процесу соціалізації і впливу культури (Маккобі, Модіано, 1971; Лурія, 1974; Виготський, 1982; Леві-Брюль, 1994); процесуально-діяльнісний: інтелект як особлива форма людської діяльності (Рубінштейн, 1973; Брушлинський, 1996; Венгер, 1978; Крамаренко, 1983; Тихомиров, 1976, 1984; Альбуханова-Славська, 1986, 1991); освітній: інтелект як продукт цілеспрямованого навчання ((Feuerstein, 1990; Ficher, 1980; Staats, 1970; Калмикова, 1981; Берулава, 1990);

інформаційний: інтелект як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Айзенк, 1982; Hunt, 1983; Sternberg, 1986); функціонально-рівневий: інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів (Ананьєв, Степанова, 1972, 1977; Величковський, 1987); регуляційний: інтелект як фактор саморегуляції психічної активності (Thurstone, 1924).

Тестологічні та експериментально-психологічні напрямки дослідження інтелекту формувались і розвивались в режимі спадкоємності та взаємодоповнення. Серед експериментально-психологічних теорій існують взаємоперетинання та взаємовпливи. Наприклад, у культурно-історичній теорії Л. Виготського природа мислення (інтелекту) вивчається з позиції генетичного підходу. Прихильники освітнього підходу, наголошуючи на ролі навчання у розвитку інтелекту, тим самим акцентують на проблемі культурних факторів інтелектуального розвитку. Онтологічний підхід перетинається у своїй теорії з феноменологічним та регуляційним підходами. Можна зробити висновок, що тільки на основі інтеграції існуючих підходів до вивчення інтелекту є можливість скоротити кількість теорій та поглибити знання про природу цієї унікальної людської якості.

У розв'язанні проблеми формування інтелектуальної культури науковий інтерес становить дослідження змісту поняття “культура”, оскільки воно є складним явищем, що інтегрує багато сторін людської діяльності та соціального буття. Багаточисельність визначень – це не свідомство ненадійності критеріїв та класифікацій, а результат реального різноманіття проявів культури, її багатомірності, полісистемності. Умовно можна виділити декілька підходів до визначення і розуміння культури: як соціальної і особистісної системи цінностей; як освоєння та облагородження середовища існування; як опредметнена в соціальному житті діяльність; як полісистема суспільних інституцій.

Н. Крилова виділяє наступні філософські розуміння культури: сума духовних досягнень та пам'ять людства; творче самовираження людей (результат та процес творчості); сукупність загально значимих змістів, знаків та символів; система норм та типів поведінки, які існують у суспільстві; основа соціальної поведінки успадкована від попередніх поколінь (мова, теоретичні ідеї, повсякденні культурно організовані види діяльності); спосіб життя та життєдіяльності, а також їх контекст; сукупність матеріальних та духовних цінностей [2].

Культура – вищий прояв людської освіченості та професійної компетентності. Саме на рівні культури найповніше проявляється людська індивідуальність. Показниками культури є ступінь широти світогляду, спрямованість та рівень його сформованості, ступінь соціальної активності (сукупна ступінь багатьох форм активності), соціальна значимість індивідуальних норм поведінки, володіння різними методами діяльності, характер емоційного сприйняття та інтуїції. В їх основі лежить загальний показник розвитку культури особистості – міра різносторонньої творчої активності.

Особистісна культура є єдиним процесом накопичення знань, досвіду та якісної реалізації їх у діяльності та поведінці. Вона є і станом, і результатом, і продуктивним процесом засвоєння та створення соціальних цінностей. Особистісна культура – це не володіння знаннями про культуру, а цілеспрямована творча діяльність в системі (у науці, моралі, спілкуванні, мистецтві, самовдосконаленні) [3:36].

На нашу думку, інтелектуальна культура – це особистісне складне утворення, що відображає рівень та характеристику певної сукупності знань, умінь, пізнавальних властивостей, аналітико-прогностичне мислення майбутнього вчителя, а також його включення у процес творчості.

Оскільки освітнє середовище забезпечує багатосторонній системний вплив на студента, ми переконані, що його інтелектуальна насиченість є умовою формування інтелектуальної культури, як особистісної якості.

Педагогічна діяльність, незважаючи на наявність нормативних, алгоритмічних елементів, охоплює велику кількість нестандартних, непередбачених та проблемних ситуацій, вирішення яких вимагає постійної інтелектуальної активності, прояву творчих можливостей.

На думку М. Смульсон, інтелектуально-насичене середовище – це континуум проблемних ситуацій [6:153]. Проблемною можна назвати будь-яку ситуацію, в якій немає відповідно обставинам очевидного рішення і яка вимагає обдумування. Залежно від того, як ситуація сприймається суб'єктом, у ній або відбувається або не відбувається власне постановка задачі. Перехід від проблемної ситуації до задачі є одним із проявів надситуативної активності або, за Д. Богоявленською (1983), інтелектуальної активності особистості. Тобто знаходження майбутньої задачі у проблемній ситуації – одна з важливих властивостей інтелекту майбутнього вчителя, а активізація інтелектуальної активності – основа формування його інтелектуальної культури.

Основними характеристиками інтелектуально-насиченого освітнього середовища є: проблемність і невизначеність середовища (континуум проблемних ситуацій проектується як такий, що ініціює самостійність у баченні проблемних ситуацій, при постановці та розв'язуванні задач, багатоваріантність ментальних репрезентацій задач); надпредметність середовища (використання надпредметного змісту інтелектуальної діяльності, в т.ч. винахідницьких проблем); метакогнітивний характер середовища (інтелектуальна діяльність у середовищі супроводжується метакогнітивним, рефлексивним її моніторингом, усвідомленням структури і функцій інтелекту, механізмів інтелектуального розвитку в середовищі); процесуальність середовища (очевидною є цінність процесу інтелектуальної діяльності, а не тільки її результат); інтелектуальна потенційність середовища (“викриваються” всі аспекти наявного інтелектуального потенціалу та здійснюється розвиток інтелекту); інтегративно-діяльнісний характер середовища (відбувається інтегрування сформованих складників інтелекту, створюючи “коаліції” в інтелектуальній діяльності); децентрованість середовища (потенційна наявність більше, ніж одного варіанта кожного кроку індивіда); груповий характер середовища (проектується груповий характер інтелектуальної діяльності в умовах довіри, взаєморозуміння, використовуються ефекти групової динаміки) [3].

Отже, інтелектуально-насичене освітнє середовище в якому здійснюється перехід від проблемних ситуацій до постановки нестандартних задач (задач на рефлексію, самооцінку, прогнозування та перетворення ситуацій, управління власною діяльністю, організацію спільної діяльності тощо) є умовою формування інтелектуальної культури студента, каталізатором інтелектуальної діяльності, містить потенціали для цілісного творчого процесу, забезпечуючи тим самим його професійне становлення як майбутнього вчителя.

Інтелектуальна насиченість освітнього середовища – не єдина умова результативності формування інтелектуальної культури студентів, тому перспективи подальших досліджень полягатимуть у:

- визначенні умов та рівнів сформованості компонентів інтелектуальної культури;
- розробці та експериментальній перевірці ефективності педагогічної технології формування інтелектуальної культури майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. редактор Б. Мещеряков, В. Зинченко. – С-Пб.: Прайм – Еврзнак, 2003. – 672 с.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 [2] с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. – С-Пб.: Питер, 2007. – 352 с.: ил. – (Серия “Практическая психология”).
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: “Академвидав”, 2006. – 426 с.
6. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія / Марина Лазарівна Смульсон. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
7. Степанов В.М. Организация единого воспитательного пространства в инновационной школе / В.М. Степанов, О.А. Лапина, А.П. Макаровская. – М.: Московский психолого-социальный

- институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 144 с. (Серия “Библиотека психолога”).
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – С-Пб.: Питер, 2002. – 272с.
 9. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / Иван Григорьевич Шендрик. – М.: АПКИПРО, 2003. – 156с.
 10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378.14

О.А. Попова

**ТЕКСТОВА ОСНОВА РОБОТИ НАД УКРАЇНСЬКИМ ГРАМАТИЧНО
ПРАВИЛЬНИМ МОВЛЕННЯМ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті розглядається текст як засіб розвитку граматично правильного мовлення, визначаються основні види роботи з текстом, що сприяють мовленнєвому розвитку майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей.

Text as the means of development of grammatically correct speech is presented, main kinds of working with the text in the process of speech development of the future teachers of humanities are defined.

Розвиток україномовного освітнього простору є одним із пріоритетів державної політики України. Якісна підготовка педагогічних кадрів, формування професійної культури вимагають формування мовної особистості майбутнього вчителя. Як відомо, складовою професійно-педагогічної компетенції є комунікативна, у її основі лежить граматично правильне мовлення: за законами граматики відповідно до умов комунікативної ситуації створюються тексти. Розвинуте граматично правильне мовлення майбутнього педагога передбачає, що мовець володіє значною кількістю граматичних моделей, правилами наповнення, перетворення, сполучуваності та вміє вибирати й об'єднувати їх під час професійного спілкування.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема граматичної правильності, зокрема в аспекті культури мовлення завжди цікавила дослідників (І. Білодід, Л. Булаховський, І. Вихованець, Б. Головін, Г. Іжакевич, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, М. Пилинський). Наукові висновки лінгвістів та рекомендації до правильного використання окремих граматичних одиниць знайшли своє відображення в теоретичних працях, підручниках і посібниках із культури мовлення, у посібниках із ділового мовлення (Н. Бабич, А. Коваль, П. Мовчан, П. Одарченко, Д. Павличко, М. Пентиліук, Г. Сагач, О. Сербенська, М. Стельмахович).

Нині теоретично розроблюються й практично втілюються антропоорієнтовані методики, такою є когнітивна методика навчання української мови; вона визначає сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного [4: 5]. У когнітивній методиці навчання відбувається на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

Основні засади когнітивної методики все ширше впроваджується як у практику шкільного навчання, так і у вищій школі. Отже, у розв'язанні проблеми розвитку граматично правильного мовлення майбутніх педагогів гуманітарних спеціальностей на засадах