

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КІРОВОГРАДСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ
ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО»**

Світлана ЄФІМЕНКО

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ
ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, ЗМІСТ, ШЛЯХИ
ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ**

Навчально-методичний посібник

Друкується за рішенням вченої ради
комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»
(від 22.01.2021 року, протокол №1)

Кропивницький
2021

Єфіменко С.М. Інтелектуально-творчий потенціал педагога: структура, зміст, шляхи діагностики та розвитку: [навчально-методичний посібник] / С.М. Єфіменко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. – 104 с.

У посібнику розглядається проблема розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога як специфічного інструменту творчої педагогічної діяльності, актуальність якої викликана, передусім, затребуваністю творчих фахівців освітньої галузі в умовах освітніх реформаций. Здійснено аналіз наукових праць з проблеми інтелекту, творчості та їх співвідношення. Узагальнено результати наукових пошуків змістових складових професійної компетентності педагога. На основі узагальнення результатів дослідження визначено сутність поняття «інтелектуально-творчий потенціал педагога», його змістові показники, компоненти та рівні розвитку. Окреслено структуру даного особистісного утворення, розроблено методику його діагностики, визначено шляхи розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Для керівників закладів освіти і їх заступників, педагогів різних фахів, педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти.

Рецензенти:

Садовий М.І. – завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності, професор кафедри фізики та методики її викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор педагогічних наук, професор;

Кендюхова А.А. – доцент кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, доцент.

Відповідальна за випуск – Людмила КОРЕЦЬКА

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ І. Інтелектуально-творчий потенціал педагога як педагогічна проблема	7
1. Проблема співвідношення інтелекту та креативності у структурі інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	7
Визначення поняття «інтелект» у концепціях психолого-педагогічних досліджень	7
Визначення поняття «творчість» у концепціях психолого-педагогічних досліджень	17
Співвідношення понять «творчість» та «інтелект» у концепціях психолого-педагогічних досліджень	25
2. Структура та зміст інтелектуально-творчого потенціалу педагога ..	28
Мотиваційно-ціннісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	34
Інтелектуальний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	38
Творчий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	42
Когнітивний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	47
Емоційно-вольовий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	51
Особистісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	53
Розділ ІІ. Шляхи діагностики та розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах післядипломної педагогічної освіти	56
1.Методика діагностики інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	56
2. Погляди педагога-новатора В.Сухомлинського на вирішення проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога.....	66
3. Модель розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах освіти впродовж життя	71
Висновки	92
Список використаних джерел.....	95

ВСТУП

Кінець XX – початок XXI століття ознаменувався реформуванням усіх сторін суспільного життя України. Зростає значущість інтелектуально-творчої праці; взаємодії науки, техніки і суспільства; творчої спрямованості науки і науково-технічного прогресу. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до освіти. Однією із них є підготовка фахівців, які можуть бути затребувані в нових соціально-економічних умовах: здатних швидко адаптуватися до умов життя і орієнтуватися у швидкоплинному інформаційному полі, критично мислити, працювати в команді, генерувати ідеї й приймати альтернативні рішення життєвих та професійних проблемних ситуацій, здійснювати саморозвиток та активну участь у перетворенні навколишнього світу. Ініціативність, самостійність, гнучкість, креативність, рішучість – ці особистісні якості та вміння стають одними з найбільш важливих на сучасному етапі розвитку суспільства. А їх формування потребує нових підходів в освітньому процесі.

У відповідь на виклики сьогодення наразі наша держава перебуває в умовах освітніх реформацій. Сучасні процеси реформування освіти, тенденції з питань підвищення кваліфікації спрямовані на розвиток професійної компетентності педагога – рушія перетворень, від рівня інтелектуально-творчого потенціалу якого залежить інноваційний розвиток даної галузі.

Вимоги часу, реформування системи освіти в Україні орієнтують сучасних педагогів на нові підходи в освіті, що сприяють становленню компетентної особистості – майбутнього конкурентоздатного, успішного випускника Нової української школи, здатного забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Це потребує професійного вдосконалення сучасного педагога, озброєного інноваційними педагогічними технологіями для реалізації мети освіти підростаючого покоління. Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюються освітні функції педагога, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Так, у світлі концепції Нової української школи переосмислюються професійні ролі сучасного педагога, що відображають сутність інноваційної професійної діяльності та функції педагога в умовах сучасного освітнього середовища: «Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний вчитель. Він – успішний вчитель і фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає <...> Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. <...> У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [72, с. 16].

Отже, сучасний педагог має бути вмотивованим агентом змін, відкритим до інновацій, готовим самостійно, критично, творчо мислити, спроможним

адаптуватися до ринкових вимог, гнучко реагувати на виклики часу й працювати в умовах інноваційного розвитку освіти, готовим до підвищення рівня власної професійної компетентності, творчої професійної самореалізації. Ці якості характеризують фахівця освітньої сфери з високим рівнем розвитку інтелектуально-творчого потенціалу, що є важливим чинником його професіоналізму і готовності до творчої професійної діяльності, впровадження інновацій в освітній процес.

Творча особистість педагога розвивається впродовж усієї професійної діяльності фахівця. У свою чергу, творчий потенціал педагога формується та розвивається в процесі професійної підготовки, а в післядипломній освіті та професійній діяльності відбувається його подальший розвиток, розкриття і збагачення. У зв'язку з цим доцільним є вивчення ролі системи освіти впродовж життя у процесі творчого зростання педагога та розвитку його інтелектуально-творчого потенціалу.

Потенційні можливості є детермінантом здатності педагога до професійного саморозвитку, самореалізації у продуктивній творчій педагогічній діяльності. Недостатній розвиток даного особистісного утворення обмежить можливість педагога долучитись до створення освітнього середовища Нової української школи і, відповідно, створити умови для формування успішної особистості учня.

Удосконалення сучасної освіти відбувається на засадах освітніх реформ, які визначені в Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Указі президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Це, у свою чергу, вимагає оновлення й удосконалення змісту освіти педагогів, розвитку їхньої педагогічної творчості, ініціативи, творчих ідей і творчої активності у процесі педагогічної діяльності, ефективності і результативності якої залежать від рівня розвитку їхнього інтелектуально-творчого потенціалу.

Творчість та розумова (інтелектуальна) діяльність, як форми людської діяльності, здавна привертала увагу. Їх досліджували мислителі і науковці з давніх часів: Платон, Аристотель, Ф. Бекон, Р. Декарт.

Еволюція психолого-педагогічного дослідження інтелекту та творчості продукувала різні ідеї, течії щодо проблематики інтелектуально-творчої діяльності особистості.

У психолого-педагогічній науці другої половини ХХ – початку ХХІ століття дослідження інтелекту розвивається в декількох напрямках:

- дослідження психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Г. Айзенк, Д. Колесов, Б. Цуканов, Н. Чупрікова та інші);

- вивчення мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (Д. Богоявленська, І. Васильєв, М. Гінзбург, І. Зимня, О. Леонтєв, Ю. Орлов, Л. Путляєва, Н. Тализіна, О. Тихомиров, Є. Яковлева та інші);

– дослідження структурних рівнів інтелекту (Б.Ананьєв, А.Брушлінський, Б.Величковський, Ф.Вернон, М.Вертгеймер, Г.Гарднер, Д.Гілфорд, В.Дружинін, Р.Кеттел, В.Крамаренко, Ж.Піаже, М.Смұльсон, Ч.Спірмен, Р.Стернберг, Л.Терстоун, М.Холодна, М.Якунькіна та інші);

– дослідження шляхів діагностики інтелекту (М.Акімова, М.Батурін, В.Блейхер, І.Волощук, А.Давиденко, О.Кульчицька, А.Панкратова та інші);

– дослідження зв'язку інтелекту з творчістю (Т.Березіна, А.Біне, А.Воронін, О.Губенко, В.Дружинін, Т.Корнілова, М.Новіков, С.Рубінштейн, М.Смұльсон та інші).

Різні аспекти загальної теорії творчості особистості та її розвитку досліджені у працях зарубіжних та українських науковців (І.Бєскова, Е.Боно, П.Вайцвайг, О.Губенко, Є.Ільїн, О.Лук, Т.Любарт, О.Матюшкін, В.Моляко, Г.Нойнер, Я.Пономарьов, В.Роменець, Л.Смольська, Б.Сорокін, Р.Стернберг, О.Тихомиров, К.Торшина, Д.Ушаков, Р.Швай, А.Шумилін, В.Цапок та інші).

Проблема розвитку творчої особистості педагога в умовах неперервної освіти досліджується у працях наступних науковців: І.Бєх, Н.Бібік, Н.Білик, А.Бик, С.Болсун, О.Бондарчук, В.Буренко, М.Віднічук, В.Вітюк, Л.Вознюк, В.Войтко, Н.Гузій, Л.Даниленко, О.Дубасенюк, О.Жосан, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, А.Кендюхова, Н.Кічук, Ю.Кучерява, А.Лавринєць, В.Луніна, Н.Ничкало, М.Нікандров, В.Олійник, О.Пехота, Л.Покроєва, Н.Посталюк, М.Поташник, Н.Протасова, С.Синенко, С.Сисоєва, М.Сметанський, Т.Сорочан, Т.Танько, Н.Устинова, О.Хаустова, Р.Шаповал та інші. Дослідження у даному напрямку сприяли визначенню особливостей творчої особистості педагога, розширенню розуміння сутності педагогічної творчості, виокремленню її рівнів та можливих шляхів діагностування й розвитку. Способи вирішення проблеми управління педагогічною творчістю (креативний менеджмент), що базується на зростанні ролі цілепокладання, збільшенні ролі організаційної й творчої децентралізації та орієнтації на результат діяльності особистості в організації, розглянуто у працях М.Байнової, Г.Іванова, С.Іванової, І.Мішурова, Я.Монд, С.Сисоєвої, В.Сухомлинського, М.Юдкевича, В.Чудакова, І.Якубова та інших дослідників. Питання професійної компетентності, яка відіграє провідну роль у високій результативності виконання педагогічної діяльності, її творчого спрямування, є об'єктом наукових досліджень А.Бика, І.Зязюна, С.Іванової, Г.Кошонько, В.Кричевського, Н.Кузьміної, А.Маркової, Л.Мітіної, Н.Ничкало, О.Савченко, Є.Сахарчука, А.Щербакова та інших вчених.

Метою розробки даного посібника є всебічне дослідження та розкриття сутності поняття «інтелектуально-творчий потенціал педагога» як специфічного інструменту творчої педагогічної діяльності через ключові компоненти та показники даного особистісного утворення, пошук шляхів діагностики та розвитку потенційних можливостей педагогів в умовах освіти впродовж життя.

РОЗДІЛ І. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1. Проблема співвідношення інтелекту та креативності у структурі інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Визначення поняття «інтелект» у концепціях психолого-педагогічних досліджень

Проблема дослідження інтелекту, інтелектуальних здібностей, інтелектуального розвитку є однією з найстаріших та водночас найактуальніших проблем психолого-педагогічного дослідження (Г.Айзенк, Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, А.Брушлінський, Д.Гілфорд, В.Дружинін, В.Крамаренко, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, М.Смольсон, Р.Стернберг, Н.Тализіна, М.Холодна та інші). Успішне виконання будь-якої діяльності, а особливо навчально-пізнавальної, інтелектуально-творчої, залежить, перш за все, від наявності й участі у цій діяльності інтелектуальної складової суб'єктів діяльності. Від рівня інтелекту залежать: розумність поведінки в міжособистісних стосунках; вирішення комплексу навчальних, життєвих і професійних проблем; соціальний статус та самореалізація в житті. Інтелект є показником цілісного особистісного розвитку. З ним пов'язані направленість та установки особистості, система її цінностей. Отже, інтелект відіграє важливу роль в діяльності та розвитку особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення поняття «інтелект», розкриття його змісту, окреслення структури, визначення методики вимірювання та можливостей розвитку у дорослих.

Поняття інтелекту більше, ніж будь-яке інше поняття в психології, виявилось об'єктом дискусій. Протягом ХХ століття дослідники у цій науці намагалися дослідити поняття «інтелект», але й досі немає єдиної думки щодо визначення його змісту. Результати психолого-педагогічних досліджень поняття інтелекту зарубіжними та українськими майстрами психології протягом останніх десятиліть привели до розширення його розуміння.

Поняттям інтелекту оперують у психології, педагогіці, соціології, філософії, кібернетиці та інших царинах наукового пізнання. Крім цього, у звичайному побутовому розумінні інтелект ототожнюється з розумом.

За філософським словником «Інтелект (лат. *Intellectus* – пізнання, розуміння, розум) – суб'єктивна здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища, його творчій зміні <...> Забезпечує організму прогресуючий життєвий стимул <...>. Протиставляється інстинктам і шаблонам <...> Як здатність, що дозволяє живим істотам активно досягати поставленої мети» [125, с. 234].

У соціолого-педагогічному словнику [108, с. 95] інтелект розглядається як здатність до мислення, раціонального пізнання.

За психологічним словником «Інтелект (від лат. *Intellect* – розуміння, пізнання) – це: 1) загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, визначає

успішність будь-якої діяльності і є основою інших здібностей; 2) система усіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви; 3) здатність до вирішення проблем без проб і помилок «в умі» [87, с. 138].

Поняття «інтелект» (англ. intelligence), як об'єкт наукового пізнання, було введено в психологію англійським антропологом Ф.Гальтоном в кінці XIX століття. Дослідник у 1884 році спробував провести діагностику інтелекту людини, орієнтуючись лише на кілька простих психометричних тестів. Результати його досліджень знайшли своє відображення у складних, диференційованих, багаторівневих інтелектуальних тестах Р.Кеттелла (1885 р.), А.Біне і Т.Симона (1905 р.), Д.Векслера (1939 р.) та інших науковців. Наступні історичні етапи дослідження інтелекту пов'язані зі спробами його структуризації, дослідження зв'язку інтелекту з творчістю.

Відповідно до великої кількості наукових досліджень у сфері інтелекту існує велика кількість підходів до розкриття цього поняття. На основі аналізу наукових джерел з проблеми інтелекту людини, виділимо наступні підходи до розуміння сутності поняття «інтелект», які протягом XX – початку XXI століття підлягали науковому аналізу:

- психометричний підхід (інтелект розглядається як такий, що вимірюється тестами інтелекту (А.Біне [13]);

- феноменологічний підхід (гештальт-психологічна теорія інтелекту пояснює феномен інтелекту в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості (М.Вертгеймер [22]);

- біологічний (генетичний) підхід (інтелект – генетично зумовлений адаптаційний механізм, що сприяє пристосуванню людини до різних умов, виступає як здатність особистості зосереджувати свої розумові зусилля на засвоєнні та застосуванні інформації в житті, адекватно реагувати та знаходити правильні шляхи вирішення проблемних ситуацій (Ж.Піаже [77])

- контекстуальний (соціокультурний) підхід (інтелект – результат процесу соціалізації, а також впливу на нього культури (П.Ружгіс [99]);

- процесуально-діяльнісний підхід (інтелект – особлива форма людської діяльності (А.Брушлінський [19], С.Рубінштейн [97; 98], Н.Тализіна [117]);

- освітній підхід (інтелект як чинник і результат цілеспрямованого навчання, зокрема, як «зона найближчого розвитку» (Л.С.Виготський [23]), здібність або один з факторів успішності навчання (В.Дружинін [35]);

- інформаційний підхід (інтелект – сукупність процесів переробки інформації в процесі вирішення складних логічних задач, як аналог роботи комп'ютера (Г.Айзенк [2], В.Звегенцев [44]);

- регуляційний підхід (інтелект – чинник саморегуляції психічної активності (Р.Стернберг [84; 110]);

- функціонально-рівневий підхід (інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів (структурно-рівнева теорія інтелекту Б.Ананьєва [8]), інтелект як ієрархія пізнавальних процесів (теорія функціональної організації пізнавальних процесів Б.Величковського [41]);

– метакогнітивний (інтегративний) підхід (інтелект – багатоаспектний, однак інтегрований конструкт (В.Крамаренко [59], М.Смұльсон [105], М.Холодна [129])).

У представників кожного підходу виробились свої уявлення про зміст поняття «інтелект», табл. 1.

Таблиця 1

Наукові підходи до пояснення терміну «інтелект»

№ з/п	Автор	Визначення поняття «інтелект»	Джерело
1.	Б.Ананьєв	Інтелект – це складна розумова діяльність, що є єдністю пізнавальних функцій різного рівня (зокрема, психомоторики, пам'яті, уваги, мислення).	[5]
2.	Б.Блейхер, Л.Бурлачук	Інтелект – відносно самостійна, динамічна структура пізнавальних властивостей особистості, яка формується і проявляється в діяльності, що обумовлена культурно-історичними умовами і переважно забезпечує адекватну взаємодію з навколишньою дійсністю, її направлене перетворення.	[14, с. 46]
3.	В.Дружинін	Інтелект – це здатність до мислення, а мислення – процес реалізації інтелекту.	[35, с. 153]
4.	О.Єрьомін	Інтелект – «чорний ящик», даний людині і людству і названий як: розум, мислення, ідеальне, свідомість, душа.	[38, с. 59]
5.	В.Крамаренко, В.Нікітін, Г.Андрєєв	Під інтелектом необхідно розуміти як цілісність і гармонійність метакогнітивної діяльності мозку, сукупність розумових здібностей людини, як інтегральну і високо диференційну здібність до мислення, як універсальну тренуваність мозку. В цьому понятті відображений основний діапазон розумових здібностей людини, що здійснюють аналіз і оцінку інформації, створення нових форм логічної діяльності.	[59, с. 105-106]
6.	Ж.Піаже	Інтелект – це гнучка, одночасно стійка структурна рівновага поведінки, адаптація до оточуючого світу, що виражається в підтримці рівноваги між асиміляцією (засвоєння та відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді когнітивних схем) та акомодациєю (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу). Інтелект – сукупність певної кількості шляхів, згрупованих систем мислення (логічних структур, схем), одночасно самостійних та поєднаних між собою для вирішення різних ситуацій, кожна з яких зберігається на все життя та з необхідності застосовується мисленням в процесі вирішення проблем.	[77]
7.	С.Сафонцева, А.Воронін	Інтелект є структурною організацією, яка визначається здібностями і складом когнітивних психічних структур, що забезпечує специфічний тип репрезентації індивідуальної свідомості, тобто пізнавальної сфери людини.	[101, с. 58]

8.	О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін.	Інтелект – відносно стійка структура розумових здібностей.	[25, с. 172]
9.	М.Смульсон	Інтелект не є синонімом мислення і не зводиться до простого конгломерату когнітивних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, мовлення). Між цими конструктами існують мережеві системні зв'язки, і тому інтелект є збагаченим на рівні всіх когнітивних процесів їхніми взаємними мережевими «переплетіннями», а також метакогнітивними інтеграторами. Інтелект – це цілісне інтегроване психічне утворення, яке забезпечує утворення, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу і має міжфункціональну (міжпроцесуальну) природу.	[179, с. 12] [106, с.14]
10.	Р.Стернберг	Інтелект – вид розумової саморегуляції своїм життям конструктивним, метакогнітивним способом; інтелект є метакогнітивною адаптивною поведінкою.	[84]
11.	Ю.Трофімов	Інтелект як розуміння, розсудливість, осягнення розумом являє собою систему розумових операцій з образами, символами, знаками, об'єднану певним когнітивним стилем та стратегією розв'язання задач, розумову здатність, здібності, обдарованість.	[90, с. 183]
12.	М.Холодна	Інтелект – форма організації ментального досвіду суб'єкта, система психічних механізмів, які обумовлюють можливість побудови «всередині» індивідуума суб'єктивної картини того, що відбувається.	[129, с. 106]
13.	Н.Чупрікова	Інтелект – це здатність вибирати з потоків інформації головні інваріанти, в тому числі інваріанти високого ступеня тонкості і абстрактності, здатність, вибираючи, оперувати лише суттєвими для кожної даної задачі інваріантами, що відповідають певним окремим деталям, ознакам, властивостям і відношенням речей і явищам, чітко виділяючи їх від супроводжуючих несуттєвих деталей, властивостей і відносин, здатність формувати добре розділені, внутрішньодиференційовані і ієрархічно впорядковані репрезентативно-когнітивні структури, на яких йде обробка всієї поточної інформації.	[134, с. 66-67]
14.	М.Якунькіна	Інтелект – це універсальна форма пізнання, складається з трьох складових: розуму, розсудливості, розуміння.	[138]

Отже, інтелект вчені характеризують як: загальну здібність; систему психічних механізмів; метакогнітивну структурну організацію; інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації. Визначені здатності значною мірою обумовлені функціями мислення (зокрема логічною). Але ці поняття не тотожні.

Зокрема, на думку М.Холодної, мислення разом з іншими пізнавальними процесами виступають «робочими органами» інтелекту [129, с. 67].

Ми більш схильні до думки В.Дружиніна [91], який зазначає, що мислення й інтелект близькі за змістом. Але інтелект (у побутовому значенні «розум») виражає властивість, здібність, а мислення (в побутовому значенні «обдумування») – процес. Отже, обидва терміни виражають різноманітні сторони одного і того ж явища. Людина, наділена інтелектом, здатна до реалізації процесів мислення. Інтелект – це здатність до мислення, а мислення – процес реалізації інтелекту.

Також поділяємо думку В.Крамаренко [59, с. 10], що інтелект – це розумові здібності і якість мислення, а мислення – це процес розумової активності.

На наш погляд, мислення характеризує інтелект в дії. Інтелект охоплює не тільки здатність до мислення. Психічні процеси становлять структуру інтелекту людини. Але поняття інтелектуальної сфери особистості значно ширше когнітивної.

У психологічних дослідженнях у сфері інтелекту науковці ХХ ст. окреслювали його структуру:

- когнітивні моделі (багатофакторні, ієрархічні моделі Ф.Вернона [146], Д.Гілфорда [29], Р.Кеттелла [142], Ч.Спірмена [144], Л.Терстоуна [145]);
- здібності, пов'язані з міжособистісним спілкуванням і вирішенням щоденних проблем (триархічна теорія Р.Стернберга [84]);
- теорія множинності форм інтелекту Г.Гарднера [28];
- операційна теорія інтелекту Ж.Піаже [77].

Науковці розділяють природу інтелекту. З одного боку – це «цілісне» (Б.Ананьєв [5]), з іншого – «багатоструктурне» (Б.Величковський [21]) та «інтегроване» утворення (М.Холодна [129], М.Смольсон [105], В.Крамаренко [59]). На основі аналізу вказаних підходів ми виділяємо три основні групи теорій, які пояснюють структуру інтелекту:

- теорії, пов'язані з визначенням «багатоструктурності» інтелекту;
- теорії, пов'язані з визначенням «цілісності» інтелекту;
- теорії, пов'язані з визначенням «інтегрованості структур» інтелекту.

Перший напрям дослідження структури інтелекту започаткував Ч.Спірмен [144]. Дослідник запропонував двофакторну теорію організації властивостей інтелекту. Згідно з цією теорією, будь-яка інтелектуальна діяльність містить єдиний спільний фактор (генеральний g-фактор) і ряд специфічних s-факторів, властивих лише одному виду діяльності. Зокрема, g-фактор містить загальну розумову енергію, а різні види специфічних факторів відображають механізми, за допомогою яких ця енергія використовується в різних видах діяльності. До трьох основних підфакторів загального інтелекту вчений відносив: числовий (обумовлює успішність вивчення точних наук), просторовий (обумовлює успішність навчання предметів природничо-гуманітарного циклу), вербальний (обумовлює успішність навчання всіх предметів, а особливо – гуманітарних).

Одним із провідних представників багатофакторної теорії інтелекту був Л.Терстоун [145]. Він виділив 7 чинників, які позначив як «первинні розумові здібності»: «просторовий», «числовий», «вербальне розуміння», «легкість мовлення», «пам'ять», «сприйняття», «логічне розмірковування». Кожен з цих чинників характеризує відповідну здібність інтелекту: подумки оперувати просторовими відношеннями, виконувати основні арифметичні дії, розкривати значення слів, швидко підбирати слово за заданим критерієм, запам'ятовувати і відтворювати інформацію, деталізувати зорові образи, виявляти закономірність у ряді букв, цифр, фігур.

Подальші розробки ідей множинності інтелектуальних здібностей пов'язані з ім'ям Д.Гілфорда [29, с. 433-456]. Провідним положенням теорії Д.Гілфорда є відмова від генерального чинника на користь 150-ти різних інтелектуальних здібностей. Науковець створив кубічну модель структури інтелекту. В ній міститься 5х5х6 категорій, тобто 150 осередків моделі куба, кожному з яких відповідає певний чинник (здатність). Перше вимірювання – «операції», відповідно до гіпотези дослідника, – це вид розумових операцій, які є складовими здібностей до пізнання, пам'яті, дивергентного і конвергентного мислення, оцінювання. Друге вимірювання – «зміст» – характеризує природу матеріалу або інформацію, на основі яких здійснюється формування дій: образотворчої, слухової, символічної, семантичної, поведінкової. Третє вимірювання «продукт, або результат» характеризує форму, в якій інформація обробляється інтелектом: елементи, класи, відносини, системи, типи перетворення, висновки.

В ході здійсненого нами аналізу досліджень вказаних вчених було встановлено, що багатофакторні теорії інтелекту зазнали критики з боку науковців. Адже вважається, що ці теорії засновані на помилковій гіпотезі, в якій властивості інтелекту розглядаються як незалежні чинники, хоча вони є інтегрованими та взаємопов'язаними поняттями. Не дивлячись на критику багатофакторних теорій, психологічні дослідження в цьому напрямку продовжуються і нині.

Зокрема, Р.Стернберг [84] створив триархічну теорію інтелекту, згідно з якою інтелект – це форма ментального самоуправління. Науковець виділяє три форми інтелекту: аналітичну (вербальний і невербальний інтелект), креативну та практичну. Згідно з Р.Стернбергом та його дослідною групою, окремі форми інтелекту – це конструкти, відмінні від генерального інтелекту. До метакомпонентів інтелекту Р.Стернберг відносить: розпізнавання проблеми, визначення проблеми, формулювання стратегії рішення, представлення інформації, розподіл ресурсів, контроль за вирішенням проблеми та її оцінка.

Теорію множинності форм інтелекту відстоює психолог Г.Гарднер [14]. Теорія передбачає сім базових форм виявлення інтелекту, кожна з яких характеризує відповідну інтелектуальну якість:

– вербально-лінгвістичну (здатність створювати та передавати інформацію);

- логіко-математичну (здатність маніпулювати категоріями, співвідносити їх за допомогою знаків, символів);
- візуально-просторову (здатність сприймати і створювати зорово-просторові композиції, маніпулювати об'єктами в умі);
- тілесно-кінестезичну (здатність до точного виконання рухових дій у мистецтві, спорті, ручній праці);
- музично-ритмічну (здібність до сприйняття, складання і виконання емоційної музики);
- внутрішньоособистісну (здатність до рефлексії);
- міжособистісну (здатність помічати, відчувати та контролювати настрої, темперамент, мотивацію і наміри інших людей і використовувати це у своїх цілях).

Аналізуючи роботи вченого, ми прийшли до висновку, що для розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагогів доцільно врахувати те, що всі форми інтелекту співвідносяться між собою унікальним чином. Вони взаємопов'язані і створюють так званий інтелектуальний профіль людини. Але кожна людина володіє більшою мірою розвитку тієї чи іншої форми (форм) виявлення інтелекту. А отже сприймання й засвоєння інформації педагогами буде ефективним у залежності від вибору форми, методу її опрацювання відповідно до особливостей форми інтелекту, що переважає.

Б.Величковський [21], як представник багатфакторної теорії структури інтелекту, розглядає інтелект як ієрархію пізнавальних процесів, що включають шість рівнів пізнавального відображення. Так, нижні «поверхи» інтелекту мають відношення до регуляції рухів предметного середовища, де вищі «поверхи» відповідають за зберігання знань і стратегії перетворення знань.

Спроби систематизувати когнітивні чинники в поняття цілісного інтелекту були зроблені Р.Кеттеллом [142] та Ф.Верноном [146]. Ф.Вернон виділив чотири рівні в структурі інтелекту – загальний інтелект, основні групові чинники, другорядні групові чинники і специфічні чинники. Розглядаючи співвідношення теорій, ми прийшли до висновку, що теорія Р.Кеттелла є синтезом теорій Ч.Спірмена і Л.Терстоуна та включає кілька ієрархічних рівнів. На «вершині» – генеральний фактор (G), серед чинників другого порядку ієрархічної структури інтелекту основними були визнані флюїдний (fluid) і кристалізований (crystallized) види інтелекту. Флюїдний (невербальний) інтелект, вільний від впливу культури, вимірювався тестами, що виконуються на образному матеріалі. Кристалізований (вербальний) інтелект вимірювався вербальними тестами, що діагностують шкільні знання, словниковий запас, узагальнення понять. Він залежить від культури та досвіду вирішення проблем, є підґрунтям розвитку мудрості.

Представник цього підходу Б.Ананьєв [5] дослідив, що існує складна система когнітивних синтезів «зверху» і «знизу», які і характеризують будову та закономірності людського інтелекту. Науковець запропонував функціонально-рівневу теорію визначення структури інтелекту. Відповідно до цієї теорії, критерієм розвитку інтелекту є характер міжфункціональних зв'язків

різноманітних пізнавальних функцій та міра їх інтегрованості. У центрі цих міжфункціональних зв'язків знаходиться практичне мислення. Дослідження пізнавальної діяльності дорослих Б.Ананьєвим показують, що у віці 22-25 років утворюється розгалужений комплекс, що групується навколо двох центрів (інтелектуальних «ядер») – мнемічного (єдина структура пам'ять-мислення) і атенційного (ядро уваги).

На нашу думку, головним теоретичним результатом досліджень другого напрямку є визнання існування «загального інтелекту». Його оцінка здійснюється на основі додавання результатів виконання множини інтелектуальних тестів.

М.Холодна [129] та М.Смұльсон [105] є представниками третього підходу до визначення структури інтелекту – інтегрованого. Дослідниці вважають, що справжньою феноменологією інтелекту є особливості складу і будови індивідуального ментального простору, що зумовлює різноманітні прояви інтелектуальної активності суб'єкта. Ментальний простір передбачає собою суб'єктивний простір, де зберігаються у пам'яті слова, досвід, відбувається організація знань, реалізується пошук вирішення певної проблемної ситуації, забезпечуються можливості поступу нової інформації.

Двоїстість вживання поняття «інтелект» простежується у дослідженні В.Крамаренко [59], де інтелект розглядається як інтегральна і високодиференційована здатність до мислення. Ці дослідники пропонують розглядати інтелект на трьох рівнях. На базовому рівні здорового глузду відображений буденний тип практичної діяльності людей, що реалізується логікою безпосередньої повсякденної життєдіяльності та проявляється у судженнях, відомих як природна кмітливність. Другий рівень інтелекту і його базова здібність – розсудливість, основу якої становить стійка система знань. Найвищим рівнем інтелекту є розум, який відображає вищі творчі можливості, вбираючи в себе все цінне зі здорового глузду, розсудливості.

Ми поділяємо точку зору інтегрованого підходу у визначенні структури інтелекту. На наш погляд, складові інтелекту не є окремо функціональними, а поєднані між собою міжфункціональними та міжструктурними зв'язками. На основі узагальнення наукових поглядів на **сутність інтелекту** визначимо дане поняття як складне інтегроване психологічне явище. Воно об'єднує у своїй структурі когнітивні можливості й інтелектуальні якості особистості та спрямоване на набуття та застосування знань у побудові логічних схем та розумових операцій, з подальшим використанням їх у процесі мислення під час знаходження правильних шляхів вирішення проблемної ситуації. А тому розвиток його, як складової інтелектуально-творчого потенціалу педагога, має відбуватись як окремо, так і в інтеграції його структур з іншими структурними елементами потенціалу педагога.

На основі аналізу наукових джерел (Г.Айзенк [2], М.Акімова [3], В.Дружинін [91], В.Крамаренко [59], А.Панкратова [76], Л.Путляєва [92], М.Смұльсон [106], Р.Стернберг [84], М.Холодна [129]), ми виділили загальний потік психологічних припущень стосовно видів інтелекту, які об'єднали у такі

основні поняття: «біологічний інтелект», «психометричний інтелект», «соціальний інтелект», «практичний інтелект», «емоційний інтелект», «академічний інтелект».

«Біологічним інтелектом» науковці (Г.Айзенк [2], М.Акімова [3], В.Дружинін [91], А.Панкратова [76]) називають біологічні основи інтелектуальної поведінки. Його дослідження пов'язане з аналізом мозку і нервової системи, що здійснюється на молекулярному, клітинному, генному рівнях. Г.Айзенк [2] зазначає, що саме цей тип інтелекту відповідає за індивідуальні інтелектуальні відмінності людини та є основою інших видів інтелекту. При цьому фундаментальним показником біологічного процесу інтелектуальної діяльності є швидкість розумових дій (реакцій) і їх безпомилковість.

Науковці часто використовують терміни **«психометричний інтелект» IQ** або «тестовий інтелект», який означає здатність людини визначати й застосовувати логічні зв'язки, аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати та здійснювати інші логічні дії у процесі активізації інтелектуальних здібностей. Тести на визначення коефіцієнта інтелекту дають змогу кількісно визначити рівень інтелекту людини відносно рівня інтелекту середньостатистичної людини такого ж віку. Середнє значення IQ відповідає 100 балам, найнижче може наближатися до 0, а найвище – до 200 (в залежності від діапазону виміру тесту інтелекту). Коефіцієнт інтелекту визначається за формулою [59, с. 170]: $IQ = (ma / ca) \cdot 100\%$, де *ca* – хронологічний вік (від англійського *chronological age*), *ma* – розумовий вік (від англійського *mental age*), IQ – показник інтелекту (від англійського *intelligence quotient*).

На основі аналізу досліджень В.Дружиніна [35] ми дійшли висновку, що між інтелектом та успішністю в діяльності існує певний поріг IQ, який обумовлює залежність успішного виконання певної діяльності від певного мінімуму інтелекту, необхідного для цієї діяльності.

Психометричний інтелект, за словами Г.Айзенка [2, с. 112-115], на 70% залежить від біологічного інтелекту та на 30% – від факторів середовища (культурних факторів, освіти, виховання в сім'ї, соціального статусу). Згідно з М.Холодною [129, с. 31], генетичний фактор займає від 40 до 80%.

На нашу думку, високий відсоток спадковості не значить, що IQ малочутливий до впливу на нього середовища. На наш погляд, генетично зумовлена складова психометричного інтелекту займає певний відсоток у кожної людини індивідуально. Тому коефіцієнт інтелекту людини залежить як від спадкового чинника, так і від зовнішніх впливів. За умов відповідного збагачення та розвитку інтелектуальних потенційних можливостей, рівень психометричного інтелекту педагога можна підвищити.

Поняттям **«соціальний інтелект»** науковці (М.Акімова [3], В.Дружинін [72], А.Панкратова [76], М.Смольсон [106]) визначають інтелект, який проявляється у повсякденному житті та характеризує уміння розуміти і прогнозувати поведінку інших людей, адекватно поводитися в ситуаціях спілкування, вирішувати соціальні проблеми. Г.Айзенк [2] основою соціального

вважає психометричний інтелект. Соціальний інтелект ширший від останнього завдяки наступним факторам, які впливають на його рівень: здоров'я, харчування, ставлення до алкоголю, можливі психічні порушення, досвід, мотивація, стратегії діяльності, якості особистості.

Науковці соціальний інтелект включають у ширше поняття **«практичного інтелекту»**, під яким розуміють уміння вирішувати різні повсякденні життєві та професійні практичні задачі. Вважається, що з роками він змінюється в залежності від життєвого досвіду та накопичення знань і трансформується в мудрість. Дослідник практичного інтелекту Р.Стернберг [84, с. 9] характеризує цей вид інтелекту як здатність формувати суб'єктивний психологічний простір у світі, що нас оточує. Ці дослідники також виділяють **«академічний» вид інтелекту**, який проявляється в навчальних досягненнях і відрізняється від практичного («буденного») «книжковим» складом розуму. Під поняттям «академічного» інтелекту ми розуміємо сукупність теоретичних психолого-педагогічних та фахових знань, якими володіє педагог, та які, за необхідності, можуть актуалізуватися за допомогою практичного інтелекту в процесі професійної діяльності. Без спеціальної підготовки, професійних теоретичних знань, що є складовими професійних компетентностей та відображенням узагальненого досвіду, накопиченого попередніми поколіннями педагогів, педагогічною творчістю діяльність педагога, окрім як на рівні проб і помилок, назвати неможливо. Тільки педагог з розвиненим академічним інтелектом здатен знайти нові оригінальні шляхи вирішення професійних проблемних ситуацій. *Академічний інтелект* – це основа *академічних педагогічних здібностей*, які полягають в умінні постійно поповнювати свої знання, читати новинки літератури, психолого-педагогічну, періодичну пресу. У свою чергу, *практичний інтелект* становить основу *дидактичних педагогічних здібностей*, які полягають в умінні навчати інших, в умінні застосувати теоретичні психолого-педагогічні знання у професійній практичній діяльності.

Дослідниця інтелекту А.Панкратова [76] виділяє **«емоційний інтелект» EQ**, який, на відміну від IQ, що багато в чому обумовлений генами, в основному залежить від зусиль самої особистості. Науковець виділяє наступні здібності емоційного інтелекту: визначення емоційного стану партнера за невербальними сигналами, визначення причин емоційного стану, управління власними емоціями.

Соціальний та емоційний види інтелекту становлять основу *соціально-перцептивних педагогічних здібностей* (полягають в умінні сприймати, бачити внутрішній світ дитини за зовнішніми проявами її поведінки) та *експресивних педагогічних здібностей* (передбачають уміння педагога образно, виразно виражати себе через слово і невербальні засоби, тобто це здібності, що виявляються в емоційній наповненості взаємодії з дітьми; їх елементами є правильна дикція, добре поставлений голос, дихання, узгодженість мови, міміки і жестикуляції).

Отже, всі види інтелекту орієнтовані на загальну ціль – реалізацію процесу пізнання і ефективного вирішення проблем. Від рівня розвитку «соціального», «практичного», «емоційного» й «академічного» інтелекту залежить рівень розвитку соціально-перцептивних, експресивних, академічних, дидактичних та інших педагогічних здібностей, а також результативність розв'язання щоденних професійних задач та вирішення проблемних ситуацій. Так як численні дослідження науковців показали, що інтелект – це багатоаспектне поняття, важливо визначити зміст та шляхи діагностики кожного з видів інтелекту з метою розвитку загального інтелекту та інтелектуально-творчого потенціалу педагога в цілому.

Розглянувши основні підходи до визначення змісту інтелекту, ми відзначаємо різноманіття теорій, концепцій, поглядів на це поняття. Ми вважаємо, це пов'язано зі складністю об'єкту вивчення. Тобто труднощі з виявленням природи інтелекту полягають у його багатогранності та недостатньо ретельному дослідженні співвідношення між вродженим та набутим у загальній інтелектуальній організації психіки людини.

У проаналізованих нами роботах дослідники інтелекту робили акцент на залежності від нього ефективності розумової діяльності, успішності навчання, застосуванні знань і досвіду на практиці і вирішенні різного типу проблем. Таким чином, інтелект органічно об'єднує набутий досвід (знання, розумові вміння і навички) та здатність подальшого самостійного його набуття і застосування на практиці.

Визначення поняття «творчість» у концепціях психолого-педагогічних досліджень

Творчість, як одна з форм людської діяльності, здавна привертала увагу дослідників. Але, не дивлячись на те, що проблема творчості розвивається давно, досі немає єдиного загального погляду на неї. Адже поняття творчості складне і викликає низку суперечностей. Саме тому необхідні подальші дослідження цього феномену.

Надзвичайно важливим для розуміння поглядів на природу творчості є еволюція змісту цього поняття. Так, проблема творчості здавна була складовою досліджень філософії і по-різному інтерпретувалася дослідниками. Кожній історичній епосі відповідав свій погляд на творчість і творчу особистість стосовно накопичених дослідженнями знань про цей феномен. Це зумовлювалось об'єктивними історичними закономірностями, соціально-економічним, культурним та науковим розвитком людства. Зокрема, Аристотель [7, с. 51-90] намагався з'ясувати природу виникнення нових ідей, знань шляхом побудови алгоритму логічних узагальнень, вважаючи головною умовою такої діяльності – дедукцію. Ф.Бекон [9] критично ставився до поглядів філософії Аристотеля та його послідовників. Науковець вважав ефективнішим методом пізнання, дослідження та генерації нових ідей – індукцію. Однодумцем Ф.Бекона був його сучасник Р.Декарт [32]. Головним у

дослідницькій, творчій діяльності вчений вбачав не покращення, не доповнення, а знаходження нового.

За епохи Античності і до епохи Просвітництва уявлення про зміст творчої діяльності опиралися на існування вроджених ідей, божественне походження дару творчості, яким наділяються лише окремі люди-обранці. В епоху Просвітництва поняттям «творчість» зацікавляються науковці і суспільство, що спонукає до глибшого дослідження цього феномену. В цей час зробляться перші спроби Джоном Локком поставити під сумнів переваги божественної природи неординарних особистостей над вихованням. Його ідеї лягли в основу подальших педагогічних досліджень XVIII – XIX ст. методів виховання та навчання, спрямованих на формування геніальної особистості. В епоху Романтизму розширюються дослідження у сфері творчості, панує культ мистецтва, природи і творчої індивідуальності.

Економічні відносини і розвиток суспільства на рубежі XIX – XX століть вимагають у більшому ступені, ніж у попередні епохи, накопичення наукових знань щодо методів виявлення та розвитку творчих особистостей.

Починаючи з кінця XIX століття, в ході досліджень інтелекту людини, Ф.Гальтон, А.Біне, Т.Симон, Ч.Спірмен, Д.Гілфорд, Д.Векслер, Л.Термен, Р.Кеттелл заклали наукові положення теоретико-методологічних основ творчості. Особливого значення в наукових дослідженнях проблема творчості набула в 50-ті роки XX століття, після виділення англійським психологом Д.Гілфордом у структурі інтелекту дивергентних здібностей. Творчість стає об'єктом дослідження представників Вюрцбурської школи, гештальтпсихології.

У Радянському Союзі однією з передумов зародження психології творчості кінця XIX – початку XX століття стали філософсько-психологічні аспекти дослідження феномену творчості науковою системою О.Потебні та його учнів і послідовників: А.Горнфельда, П.Енгельмеєра, І.Лапшина, Д.Лезіна, Д.Овсянко-Куликовського, Т.Райнова, В.Харцієва. Вони були представниками Харківської психологічної школи. Ці науковці розглядали творчу діяльність як таку, за якої здобувається максимум знань при мінімальній затраті пізнавальних зусиль. У Радянському Союзі враховуються запити науково-технічної революції, розгортаються дослідження колективних форм творчої діяльності, насамперед в науковій і технічній сферах. Особлива увага зверталась на винахідництво. Цілеспрямоване дослідження технічної творчості, яке згодом стало фундаментом дослідження творчості, було розпочато у 1962 році в Інституті психології (нині – ім. Г.Костюка). До його складу увійшли В.Моляко, В.Рибалка, М.Смольсон та інші дослідники і їх послідовники.

Отже, з другої половини XX століття відбувається активне розгортання наукових пошуків у царині виявлення складних і суперечливих складників творчого процесу. На цій основі здійснюється розробка технологій стимулювання творчого пошуку, розвитку творчих якостей, формування творчих стратегій розв'язання різноманітних проблем. Це зумовлено потребою суспільства у формуванні творчої особистості та поширенням творчості на

різноманітні сфери діяльності. Накопичення експериментального, теоретичного та практичного матеріалу в процесі наукових досліджень у царині творчості зумовили виникнення методологічної дисципліни – евристики та спеціального розділу психології – психології творчості.

Еволюція психолого-педагогічного дослідження творчості породжувала різні ідеї та відповідно наукові течії щодо проблеми творчої діяльності людини:

- когнітивні теорії творчості Е.Боно [18], Д.Гілфорда [29], Я.Пономарьова [80] розкривають творчість у взаємозв'язку з пізнавальними процесами, рівнем інтелекту, творчим мисленням;

- психоаналітична теорія творчості З.Фрейда [127] розкриває творчість як результат трансформації сексуальної енергії, сублімації;

- гуманістична (особистісно-орієнтована) теорія творчості А.Маслоу [68] обґрунтовує емоційні, мотиваційні аспекти творчості, зв'язок творчості з самоактуалізацією особистості;

- інвестиційна теорія креативності Р.Стернберга [110] обґрунтовує творчість як багатоаспектне поняття, для реалізації якого необхідні наявність мотивації, особистісні якості, відповідні умови середовища;

- асоціативна теорія творчості С.Медніка [143] розглядає творчість як здатність переборювати стереотипи в широті поля асоціацій;

- компенсаційна теорія А.Адлера [1] розглядає творчість як спосіб компенсації своїх недоліків;

- теорія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера [4] наголошує на тому, що творчі здібності є в усіх, головне направити мотивацію на творчість і засвоїти технологію творчої праці (алгоритм вирішення творчих задач);

- стратегіальна теорія творчості В.Моляко [45; 89] розкриває творчість з позицій детермінації та організації процесів творчого мислення стратегіями (аналогізування, комбінування, реконструктивних дій, випадкових підстановок, універсальною стратегією) та їх реалізації тактиками (навичками та вміннями творчої діяльності);

- філософські теорії творчості І.Бєскової [10] О.Лук [66], Б.Сорокіна [107], В.Цапок [131], А.Шумиліна [137] пояснюють творчість через поетапну діяльність мислення у взаємозв'язку з інтуїцією.

В дослідженнях представників кожного підходу поняття творчості виступає в різних значеннях, табл. 2.

Таблиця 2

Наукові підходи до пояснення терміну «творчість»

№ з/п	Автор	Поняття творчого процесу	Джерело
1.	Д.Богоявленська	Творчість є вищим специфічним проявом інтелектуальної активності людини.	[13]
2.	О.Губенко	Творчість, з точки зору досліджуваних нами проявів мислення (таких як «кристалізація» і «розплавлення», статистичний і динамічний інтелект) являє собою спірально-видний процес почергового «розплавлення» і	[30, с.39]

		«кристалізації» чуттєво-когнітивного досвіду. При цьому активізується то статистичний, то динамічний інтелекти, які змінюють одне одного на різних стадіях творчості.	
3.	Н.Кічук	Творчість – це складне і багатоманітне явище, зумовлене соціально-громадськими і психолого-фізіологічними факторами соціуму, як умова становлення, самопізнання і розвитку особистості.	[53]
4.	О.Моляко	Творчий процес – будь-який процес розв’язання нової, творчої задачі, а саме: виникаючий внаслідок ознайомлення з новими вимогами потік образів, символів, пошук фракталів-орієнтирів, виявлення атракторів, що, зрештою, сприяє циклічній організації процесу, знаходженню конструктивної сутності випадковостей, реалізації її для подальшого розв’язку.	[89]
5.	О.Морозов, Д.Чернилевський	Творчість – як не адаптивна активність конструктивного характеру, направлена на створення нового продукту в нерегламентованій ситуації.	[71, с.64]
6.	Я.Пономарьов	Творчість – механізм, що веде до розвитку.	[80, с.18]
7.	В.Роменець	Творчість полягає в переході (трансдукції) з однієї системи (суб’єктивно-психічної) в іншу (матеріально-речову), при умові їх взаємного опору цій трансдукції – просто активного чи свідомо активного.	[96, с.17]
8.	С.Рубінштейн	У творчості вбачає діяльність людини, направлену на створення нових матеріальних та духовних цінностей, що характеризуються суспільною цінністю.	[97, с.482]
9.	Р.Стернберг	Творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, раптовою), так і відповідною (тобто корисною, такою, яка відповідає вимогам задачі).	[110, с.145]
10.	К.Торшина	Творчий процес – це форма активності в проблемному пошуку, свідомо і направлена спроба розширити існуючі межі знань, знищити існуючі обмеження.	[118, с.126]
11.	В.Цапок	Творчість – складний суперечливий процес, який включає в себе репродуктивне і продуктивне, нове і традиційне. Творчість – це особлива форма розвитку, яка виникає з доцільної діяльності суб’єкта, направленої на якісну зміну ідеального або матеріального утворення.	[131, с.38, 47]
12.	А.Шумілін	Творчість – прояв вищих здібностей людини, вища форма діяльності людини. Творчість – результат діяльності мислення і рук. Творчість – вища і специфічна форма розвитку, характерна для людини. Творчість – процес, суть якого полягає у постановці та вирішенні проблем, нестандартних задач, протиріч між потребами людини (суспільств) і засобами їх вирішення.	[137]

Отже, у працях науковців поняття «творчість» розглядається як «явище», «активність», «процес», «діяльність», «прояв вищих здібностей», «форма діяльності», «форма розвитку», «результат діяльності», «здатність»,

«механізм», «інтегратор», «трансдукція», «функція мозку». Різні аспекти цієї категорії відображені в поняттях творчого початку, творчого потенціалу, творчих здібностей, творчих можливостей, творчих якостей, творчої активності, творчого мислення, творчої діяльності, творчого процесу, творчої особистості, творчого продукту, творчого середовища. Ми поділяємо думку Р.Стернберга [110], що певні аспекти творчості взаємодіють між собою та компенсують недостатність інших. Наприклад, внутрішня мотивація творчої особистості компенсує несприятливі для творчості умови середовища.

У філософському словнику [125, с. 684] та соціолого-педагогічному словнику [108, с. 266] творчість розглядається як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення.

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми творчості (О.Губенко [30], В.Кан-Калик [51], О.Лук [66], В.Моляко [45], О.Морозов [71], В.Роменець [96], С.Сисоєва [102], В.Цапок [131] та ін.) визначимо, що етапи (фази) творчого процесу відображають структурнорівневу природу психологічного механізму творчості. **Етапи творчого процесу:**

- 1) усвідомлення проблемної ситуації (фаза логічного аналізу);
- 2) етап формування гіпотез, замислу (кульмінація творчого пошуку);
- 3) перевірка гіпотези, задуму в процесі розв'язування задачі;
- 4) рефлексія (контрольно-корекційний етап).

На основі аналізу наукових досліджень творчості (А.Давиденко [31], Є.Ільїн [50], К.Торшина [118, с. 125], А.Шумілін [137]), виділимо наступні **характеристики творчого процесу:**

- бачення проблеми під різними кутами зору;
- заповнення прогалин інформації;
- єдність інтуїтивної і логічної складових;
- присутність внутрішньої напруги, викликаной конфліктом між відомим і невідомим, між різними шляхами рішення;
- поетапність творчого процесу;
- залежність від особистісних якостей і організаційних психолого-педагогічних умов середовища;
- застосування аналогій, знань, образів, досвіду, в новій їх інтерпретації, їх перекомбінування для створення нового;
- застосування невербальної моделі мислення;
- пошукова активність.

До **механізмів творчості** дослідники відносять:

- розумове передбачення (А.Брушлінським [19]);
- емоційну активність на всіх етапах вирішення проблеми (О.Тихомиров [88]);
- інтелектуальну активність як здатність особистості до продовження аналізу об'єкта за межами ситуації, що задана (Д.Богоявленська [15]);

– міжособовий та внутрішній діалог суб'єкта творчої діяльності (внутрішня розумова постановка питань, пошук відповідей на них та діалог свідомого і несвідомого) (Н.Чепелева [132]);

– діяльність тактик за організацією стратегій (В.Моляко [45; 89]).

Центральною ланкою механізму творчості науковці (Е.Боно [18], Є.Ільїн [50], О.Лук [66] М.Новіков [73], Я.Пономарьов [80], В.Дружинін [91], В.Цапок [131]) вважають інтуїтивний момент. З аналізу цих досліджень випливає, що вирішення проблемної ситуації відбувається не тільки на свідомому рівні психіки, а й психікою загалом, зокрема її підсвідомими та несвідомими підсистемами. В основі інтуїтивного моменту лежить неусвідомлений процес переробки і перекомбінації раніше накопичених (свідомо і підсвідомо) інформації і досвіду, менш структурованих, в порівнянні з логічним досвідом. Вони пробуджуються у відповідь на вимогу свідомості знайти шлях рішення проблеми. У механізмі творчості особливу роль відіграє гармонійна взаємодія між свідомим і несвідомим.

Отже, на основі аналізу досліджень науковців визначимо, що **творчість** – це багатоаспектний, поетапний процес, який включає особистісний і діяльнісний компоненти, направлений на розв'язання проблеми і створення нових оригінальних, неповторних, унікальних матеріальних та духовних цінностей, призводячи до розвитку, самоствердження, самоактуалізації творчої особистості.

Проблема дослідження творчості знайшла своє відображення у психолого-педагогічних працях, присвячених становленню **творчої особистості педагога**.

Грунтовну основу для розуміння творчого характеру педагогічної діяльності та ролі в ній особистості педагога становить теоретична спадщина Ф.Дістервега [33], Я.Коменського [54], В.Сухомлинського [111-116], К.Ушинського [123] та інших видатних педагогів XVII–XX століття.

Зокрема, Я.Коменський (1592-1671) у своїй праці [54] зазначав, що вчителі – «<...> це душа і серце виховання і тому вони стоять на високому почесному місці; їм вручена почесна посада, вище якої нічого не може бути під сонцем» [Т2, с. 173]. «Навчити людину, яка є найбільш мінливою і багатогранною з усіх живих істот, є мистецтвом із мистецтв», – говорив Коменський про педагогічну працю [Т2, с. 42].

Ф.Дістервег (1790-1866) у своїй праці [33] вважав, що учитель відіграє вирішальну роль у навчально-виховному процесі, а тому висував високі вимоги до особистості педагога. Згідно з поглядами дослідника, учитель повинен бути високоосвіченим, досконало знати й любити свій предмет, постійно працювати над собою, бути бездоганним прикладом для інших. Ф.Дістервег наголошував на тому, що урізноманітненість учитель повинен шукати, у першу чергу, у формі, манері викладу, методиці. На думку дослідника, ще більш важливе значення має жвавість, рухливість, бадьорість учителя, його природна любов до дітей і їх навчання й виховання.

К. Ушинський (1823 – 1871) [123] був глибоко переконаний, що лише неординарна особистість педагога може ефективно впливати на розвиток і визначення особистості учня, підкреслюючи, що праця педагога більше, ніж будь-яка інша, потребує постійної насаги.

В.Сухомлинський (1918 – 1970 рр) педагогічну творчість розглядав так: «<...> самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, пов'язана з тисячами повсякденних явищ. <...> Творча праця в нашій складній багатогранній справі починається там, де загорається іскра живої, трепетної думки, що шукає відповідь на питання, яке висувається життям» [115, с. 406]. Видатний науковець принципово важливим вважав творче ставлення педагога до навчально-виховного процесу. На його думку, це зумовлено як складністю і різноманітністю поставлених перед педагогом завдань, так і тим, що дитина, як суб'єкт виховання і навчання, постійно знаходиться у стані змін. Видатний науковець відмічав: «Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора» [116, с. 6]. Тому перед педагогом постійно виникає необхідність творчого пошуку шляхів досягнення максимальної досконалості своєї професійної діяльності. У зв'язку з цим В.Сухомлинський вважав, що педагогічна творчість виникає тоді, коли у педагогічного працівника з'являється бажання бачити результати своєї діяльності кращими, ніж вони є на даний момент.

Проблема дослідження творчості знайшла своє відображення у сучасних психолого-педагогічних працях, присвячених становленню творчої особистості педагога (О.Дубасенюк, Ю.Гільбух, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Н.Посталюк, М.Поташник, С.Сисоєва та ін.). Але, так як існують розбіжності у визначенні поняття творчості, так і немає однозначного визначення поняття педагогічної творчості.

Зокрема, В.Кан-Калик і М.Нікандров [51, с. 138] педагогічну творчість розглядають як мистецтво і конкретизацію педагогічного ідеалу учителя в системі завдань, які постійно розв'язує педагог в умовах педагогічної праці.

М.Поташник [83] характеризує педагогічну творчість, виходячи з ідей оптимізації навчально-виховного процесу, і вважає, що пошук оптимального педагогічного рішення у конкретній ситуації завжди пов'язаний із творчістю.

С.Сисоєва [102, с. 167] характеризує це поняття як особистісно-орієнтовану взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя й учня), зумовлену специфікою психологічних взаємовідносин між ними і спрямовану на формування творчої особистості учня, підвищення рівня творчої педагогічної діяльності учителя. Науковець виділяє чотири рівні педагогічної творчості: репродуктивний (вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів), раціоналізаторський (вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій,

методик, досвіду відповідно до нових завдань), конструкторський (вчитель на основі свого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми), новаторський (вчитель вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю).

Згідно з О.Дубасенюк [36], педагогічна творчість – це педагогічна діяльність, яка відрізняється новизною й оригінальністю і передбачає співтворення (формування, виховання) творчої особистості, що характеризується неповторністю, унікальністю. Науковець виділяє специфічні особливості педагогічної творчості: її результат – зростаюча особистість, яка знаходиться у процесі становлення, а також знання, вміння, навички, здібності, почуття, ідеали; вона жорстко лімітована, спресована у часі (дієвий засіб сьогодні може втратити привабливість завтра, педагог не може чекати, поки його «осеє», він має знайти оптимальну методику наступного заняття сьогодні, а нерідко прийняти нове рішення на самому занятті негайно, якщо склалася непередбачувана ситуація); педагогічна творчість – це завжди співтворчість партнерів; педагогічній творчості властива публічність, яка здійснюється у навчально-виховному процесі, у спільній діяльності з колегами; особистість педагога-творця є специфічним інструментом педагогічної творчості. Дослідниця виділяє три рівні педагогічної творчості: вдосконалення (модернізація та адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів навчання і виховання), винаходи (перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання і виховання), відкриття (найбільш масштабні і новаторські педагогічні рішення та їх втілення у конкретну систему у навчально-виховній роботі).

Узагальнюючи еволюцію поглядів вчених на сутність поняття «творчість» як на культурно-історичний та соціальний феномен, визначимо, що дослідниками впродовж кількох тисячоліть сформульовані різноманітні точки зору на зміст, механізми, інструменти, результати творчості. Творчість у загальному розумінні – це діяльність, яка обов'язково породжує щось нове, чого раніше не було, на основі комбінацій знань, умінь та реорганізації наявного досвіду. Вона містить як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну. Рівень об'єктивної новизни визначається результатом (продуктом) творчої діяльності. Для нижчих рівнів творчості характерним є застосування вже існуючих знань і умінь у нових умовах, а для вищих рівнів – створення абсолютно нових підходів, що змінюють звичний погляд на об'єкт або галузь знань. У свою чергу, педагогічна творчість полягає в оригінальному й високоефективному підході педагога до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання, а тому її продуктом завжди є розвиток особистості (учня і педагога). Тому, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога є засобом виконання професійних завдань оригінальним підходом, а не створенням оригінального продукту. Педагогічна

творчість педагога специфічна за своєю суттю, оскільки її зміст полягає в тому, що педагог надає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їм шляхи до свідомості своїх учнів. Разом з тим, творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Педагогічна творчість у практичній діяльності доволі різноманітна. Новизна у творчій професійній діяльності може проявлятися: у нестандартних підходах до вирішення професійних проблем; в умінні генерувати різноманітні варіанти вирішення однієї і тієї ж проблемної ситуації; у вдалій імпровізації на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в ефективній трансформації методичних рекомендацій, теоретичних положень та набутого досвіду у нових професійних умовах; в удосконаленні, раціоналізації, модернізації, ефективному поєднанні існуючих та розробці нових форм, методів, засобів, методик, технологій відповідно до нових професійних завдань; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії тощо. Вищим рівнем педагогічної творчості є створення принципово нових високоефективних систем навчання, виховання та розвитку учнів. Таким чином, педагогічна творчість тісно пов'язана з науковою творчістю, яка насамперед передбачає відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробку високоефективних методик, що сприяє вирішенню проблем сучасної школи, прогнозуванню тенденцій її розвитку. Зміст педагогічної праці, як творчої, можна оцінити, визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, яка відображає ступінь реалізації ним своїх потенційних можливостей на шляху до досягнення поставлених освітніх цілей. Визначення шляхів діагностики та розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості педагога, як специфічного інструменту творчого педагогічного процесу, значною мірою залежить від урахування основних етапів, характеристик та механізмів творчого процесу, оскільки сутність педагогічної творчості подібна сутності будь-якого творчого процесу, хоча і має свої специфічні особливості. Зокрема, досліджено, що творчий процес і реалізація творчих параметрів особистості людини здійснюються на шляху від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності і лише потім до її творчого перетворення, зокрема у творчій педагогічній діяльності. У даному контексті доцільним є аналіз проблеми співвідношення понять «творчість» та «інтелект» у концепціях психолого-педагогічних досліджень.

Співвідношення понять «творчість» та «інтелект» у концепціях психолого-педагогічних досліджень

Проблема дослідження місця інтелекту у творчій діяльності людини є на сьогоднішній час однією з найбільш дискусійних у психолого-педагогічній літературі. Тому погляди науковців щодо зв'язку творчості з інтелектом мають

певні розбіжності. У контексті дефініції «інтелектуально-творчий потенціал» доцільно розглянути детальніше ці погляди.

На основі аналізу наукових досліджень взаємозв'язку творчості та інтелекту (Г.Айзенк [2], Д.Богоявленська [15], Е.Боно [18], І.Волощук [27], Г.Голіцин [124], О.Губенко [30], А.Давиденко [31], В.Дружинін [35], Є.Ільїн [50], Т.Корнілова [46], П.Кравчук [58], В.Моляко [89], Г.Нойнер [95], Я.Пономарьов [80], О.Разумнікова [94], В.Роменець [96], С.Рубінштейн [97; 98], Л.Смольська [104], М.Смультсон [105; 106], Б.Сорокін [107], Р.Стернберг [84; 110], Ю.Трофімов [90], М.Холодна [129], А.Шумілін [137]), виділимо **три підходи до співвідношення цих понять**.

Відповідно до **першого підходу**, творчих здібностей немає, а креативність (творчість) є зовнішнім проявом інтелекту (І.Волощук [27, с. 42]); різновидом інтелектуальних здібностей (Р.Стернберг [84], М.Холодна [129]); одним з полюсів біполярного творчого інтелекту (О.Губенко [30]); творчою інтелектуальною можливістю, різновидом або властивістю інтелектуальної поведінки або інтелектуальної активності в межах високого рівня розвитку інтелекту, яка забезпечує творче перетворення дійсності (Г.Айзенк [2], Д.Богоявленська [15], М.Холодна [129]).

Відповідно до **другого підходу**, творча здібність, креативність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. Адже, інтелект в основному вважається адаптаційним конструктом, який за допомогою конвергентного мислення застосовує інформацію. Тоді як творчість, що реалізується дивергентним мисленням, креативністю, – є процесом перетворення наявної у людини інформації і породження безлічі нових моделей світу, що характеризує неадаптованість. Представником цього підходу є Е.Боно [18], який розділяє шаблонне та нешаблонне мислення. Згідно з концепцією «нешаблонного мислення» Е.Боно, творчість передбачає відхід у міркуваннях від низки логічних побудов.

Відповідно до **третього підходу**, між поняттями «творчість» та «інтелект» є взаємозв'язок. Представники цього підходу інтерпретують його наступним чином. Одні науковці (О.Разумнікова [94], Г.Голіцин [124]) на основі експериментальних досліджень встановили, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція. Інші дослідники пояснюють взаємозв'язок понять «інтелект» і «творчість» через:

- співвідношення особистісних рис людини (здібностей, обдарованості, розумової працездатності, уміння творчо розв'язувати нові задачі, кмітливості, допитливості, толерантності до невизначеності тощо) (Ю.Трофімов [90, с. 184]);
- співвідношення між теоретичним і практичним інтелектом (В.Роменець [96, с. 57]);
- єдність раціональної й емоційної складових у творчій діяльності людини (П.Кравчук [58, с. 34]);
- взаємозв'язок лівої та правої півкуль головного мозку (А.Шумілін [137, с. 67]);

– комбінаційну (Г.Нойнер [95, с. 17]) та прогностично-перетворювальну (М.Смульсон [106, с. 15]) інтелектуальні функції, які забезпечують пізнання і перетворення світу;

– прояви інтелекту в творчості (розуміння і структуризація початкової інформації, постановка завдань, розробка задумів і гіпотез, пошук і конструювання розв'язань, прогнозування рішень) (В.Моляко [89, с. 17]);

– діалектичну єдність інтуїції і логіки (А.Давиденко [31, с. 82-86], Я.Пономарьов [80]; Б.Сорокін [107, с. 55]), дивергентного і конвергентного мислення (Є.Ільїн [50, с.201]) та їх чергування на різних етапах творчої діяльності;

– взаємодію інтелектуальної й творчої діяльності (С.Рубінштейн [98, с. 502]).

Представник цього підходу В.Дружинін [35] пропонує теорію «інтелектуального порогу», згідно з якою загальний інтелект є основою креативності та визначає нижні та верхні межі можливих творчих досягнень. Аналізуючи результати досліджень науковця, ми дійшли висновку, що за низького показника інтелекту особистості ($IQ < 90$) прояв творчості може бути обмеженим. Отже, інтелект є необхідною умовою креативності. Поряд з цим, занадто високий показник інтелекту ($IQ > 116$) може гальмувати творчу діяльність особистості.

З наведених положень очевидно, що креативність та інтелект, навіть якщо вони різні за своєю природою, все ж взаємодіють в інтелектуально-творчому процесі, як безпосередньо, так і опосередковано. Тому, ми прихильні до третього підходу у поясненні співвідношення понять «творчість» та «інтелект».

На нашу думку, дослідження природи інтелектуально-творчого потенціалу та механізму творчого процесу неможливе без врахування всіх компонентів процесу пізнання, в тому числі підсвідомої переробки інформації та її логічного використання. Дійсно, початковим етапом розв'язання проблеми (творчого завдання) є її глибокий логічний аналіз. Тому, шукаючи шлях вирішення проблеми, людина спочатку використовує свідомо організований досвід у вигляді структурованих логічних ланцюгів. Але для розв'язання творчої задачі цього досвіду замало. Адже особливістю творчої задачі є невизначеність, наявність прогалин в елементах умови. В зв'язку з цим, в процесі вирішення творчої задачі, свідомість шукає шлях вирішення у накопиченому досвіді, знаннях, уміннях, комбінуючи їх. Паралельно підсвідомість шукає шлях вирішення у своєму підсвідомо накопиченому досвіді. Рішення зароджується в думці у вигляді ідеї, уявлення, інтуїтивного осяяння. Схематичне вираження думок, уявлень, інтуїтивного осяяння передбачає конкретизацію та упорядкування. З цим пов'язана своєрідність інтелектуальної роботи на завершальних етапах творчої діяльності. Педагог, так само як і будь-який представник того чи іншого виду творчої діяльності, будує свою діяльність відповідно до загальних правил творчого пошуку: аналіз педагогічної ситуації; генерація ідей та проєктування результату; перевірка ідеї

на практиці; оцінка одержаних даних через порівняння досягнутого та шуканого результату; формулювання нових задач.

Творчість, зокрема педагогічна, характеризується наявністю в людини розвиненої уяви, творчих якостей, творчих здібностей, мотивів, знань, умінь та обумовлюється такими підсвідомими процесами психіки як: осяяння, інтуїція, натхнення. Мислення та його головні механізми: індукція, дедукція, аналіз, синтез, систематизація, усвідомлення, узагальнення обумовлюють участь інтелекту у творчій діяльності людини. Інтелект виступає головним компонентом творчої діяльності, виражаючи взаємодію таких психічних процесів людини як сприймання, увага, пам'ять, мислення. Без розумового переосмислення накопиченого досвіду, його усвідомлення, аналізу, синтезу та узагальнення неможливе генерування нових інноваційних творчих ідей. Лише мисляча особистість має змогу створювати нові оригінальні речі.

Отже, процес творчості та інтелектуальної діяльності нерозривно пов'язані між собою. Творчий процес неможливий без інтелектуального напруження в пізнанні об'єктивного світу, а інтелектуальна діяльність не продукуватиме ідеї без втручання творчих потенційних можливостей. Інтелектуально-творча діяльність характеризується здатністю успішно здійснювати загальні розумові дії, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовуючи систематизовані знання, накопичений досвід у процесі творення власних продуктів творчої діяльності. Вирішення тих або інших творчих завдань вимагає активізації і інтелекту і креативності. Але характер їх взаємодії обумовлений ступенем пізнавальної мотивації, емоційної активності та інтелектуально-творчим потенціалом особистості. Характеризуючи зв'язок інтелектуальної та творчої діяльності, ми зазначаємо, що інтелект, як знаряддя і засіб творчості, є здатністю до застосування досвіду, а творчість, що характеризується єдністю конвергентних і дивергентних аспектів – здатністю до перетворення досвіду у напрямку продукування нового.

Професійне мислення педагога, спрямоване на творче розв'язання професійних задач, має базуватись на творчому мисленні та розвиненому інтелекті. Рушієм творчої педагогічної діяльності є наявність у педагога високого рівня інтелектуально-творчого потенціалу.

2. Структура та зміст інтелектуально-творчого потенціалу педагога

На основі аналізу наукових підходів до проблеми дослідження творчості й інтелекту ми визначили наступне. Творчим людям притаманна сукупність специфічних потенційних можливостей, що становить систему індивідуально-психологічних особливостей людини, які забезпечують перебіг творчого процесу, наповненого інтелектуальним змістом. Також аналіз цих психолого-педагогічних досліджень показав, що людський розум має особливу властивість: на основі пізнавальної мотивації та потенційних можливостей особистості продукувати якісно нові ідеї. Пропозиція нових ідей породжує появу нової потенції й мотивації, що обумовлює розвиток особистості.

У довідниковій літературі зміст терміну «потенція», «потенціал» (лат. – можливість) визначається як можливість, наявність запасу сил або запасу ресурсів, сукупність засобів, необхідних для будь-чого, які існують у прихованому вигляді і проявляються при певних умовах [89, с. 194]; як наявність сил та можливостей для будь-якої дії, діяльності, реалізації [108, с. 189-190]. Філософський словник характеризує потенційну можливість діяльності як «Можливість і дійсність категорії, що характеризують два основні ступені у становленні та розвитку предмету або явища. Можливість – об'єктивна тенденція становлення предмету, що виражається в наявності умов для його виникнення. Дійсність – об'єктивно існуючий предмет як результат реалізації деякої можливості, в широкому сенсі – сукупність можливостей. Розрізняють абстрактну і реальну можливості. Абстрактна можливість характеризує відсутність принципових перешкод для становлення предмету («все можливо, що не суперечить собі»), проте, для її здійснення немає всіх необхідних умов. Реальна можливість володіє для своєї реалізації всіма необхідними умовами: прихована дійсність за певних умов стає наявною дійсністю» [125, с. 396].

Отже, поняття «потенціал» містить у собі дві складові: дійсність (сукупність прихованих можливостей) та реалізовану можливість. Розвиток його має здійснюватися від даного до можливого. Тому подальший аналіз потенціалу педагога відбуватиметься на основі діяльнісного підходу до розвитку та реалізації потенціалу як конструкту, переважна частина складових якого не є генетично обумовленою, а формується та розвивається упродовж професійного самовизначення та самореалізації.

Окрім творчої та інтелектуальної складової досліджуваного потенціалу педагога, ми визначили інші його компоненти і відповідні показники на основі аналізу наукових праць з проблеми формування й розвитку професійної компетентності, яка відіграє провідну роль у високій результативності професійної педагогічної діяльності (С.Іванова [48], А.Кендюхова [52], Г.Кошонько [57], Н.Кузьміна [61], Н.Радіонова й А.Тряпціна [93], С.Сисоєва [103], Н.Харитоновна [128], А.Хуторський [130] та інші).

Поняття **«компетентність»** визначається ст. 1 Закону України «Про освіту» [43] як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Наразі у науково-педагогічних дослідженнях відсутній однозначний підхід до визначення сутності поняття **«професійна компетентність педагога»**. Науковці визначають його як: здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості (С.Іванова [48]); інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань,

професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів (Н.Радіонова, А.Тряпідина [93]); складний комплекс, який включає професійні знання, вміння, навички, готовність до діяльності, а також цілий ряд професійно важливих особистісних якостей педагога: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, доброзичливість, чуйність, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії (Г.Кошонько [57]); інтегральну якість особистості педагога, що охоплює сукупність особистісних, професійних, комунікативних властивостей, які визначають ступінь оволодіння професійно-педагогічною діяльністю на основі професійних знань, навичок і вмінь, ставлення до них і рівня оперування ними, що дозволяє педагогу здійснювати професійну діяльність найбільш ефективно, а також сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості у професійній діяльності (Н.Харитонova [128]); цілісне, інтегративне, багаторівневе особистісне утворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та його неперервної педагогічної освіти, зумовлене сукупністю сформованих компетенцій, які відображають не тільки професійні знання, уміння, навички, а й особистісні якості, світоглядні та науково-професійні погляди, поведінкові характеристики, визначають результативність педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя (С.Сисоєва [103]) тощо.

Таким чином, компетентність у сучасних дослідженнях розглядається як інтегральна характеристика професіоналізму. Різні трактування поняття «професійна компетентність педагога» обумовлені специфікою змісту діяльності фахівців різних професійних галузей, зокрема, освітньої. Однак базовими характеристиками даного поняття науковці визначають: ступінь сформованості у педагогічних працівників єдиного комплексу знань, умінь, мотивів, цінностей, досвіду та особистісно-діяльнісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності. На основі змістових характеристик професійної компетентності педагога дослідники окреслили її структуру.

Так, Н.Кузьміна [61] характеризує професійну компетентність педагога як сукупність таких компонентів (видів): спеціальна компетентність (включає глибокі знання, кваліфікацію і досвід діяльності в галузі предмета, з якого реалізується навчання; знання способів рішення технічних творчих завдань); методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-психологічна (вміння будувати педагогічно доцільні відносини з учнями, знання психології міжособистісного та педагогічного спілкування) диференційно-психологічна (вміння виявляти особистісні особливості, установки і спрямованість учнів, визначати провідні мотиви діяльності); аутопсихологічна (вміння усвідомлювати рівень власної діяльності та своїх здібностей, бачити причини недоліків у своїй роботі, в собі та бажання самовдосконалюватися).

Н.Харитонова [128] окреслює структуру професійної компетенції педагога, яка містить три компоненти: мотиваційно-ціннісний; змістовий; процесуально-діяльнісний.

У структурі професійної компетентності педагогічного працівника А.Хуторський [130] об'єднує сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності – такі, що необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної та надпредметної сфер професійної діяльності. У структурі професійної компетентності педагога їх взаємозв'язок обумовлений спільними функціями в освіті.

Г.Кошонько [57] у структурі професійної компетентності педагога виділяє громадянську компетентність (здатність орієнтуватися у суспільно-політичному просторі держави, застосовувати нормативно-правові процедури та законодавчі акти регулювання особистого життя та фахової діяльності), соціальну компетентність (здатність проєктувати стратегії життя відповідно до усталених норм і правил соціальної взаємодії), технологічну компетентність (здатність використовувати технічні засоби), прогностичну компетентність (здатність до визначення та втілення фахових проєктів), комунікативну компетентність (володіння вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами комунікації), підприємницьку компетентність (здатність організовувати власну трудову діяльність і роботу колективу, аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, презентувати результати власної діяльності й діяльності колективу), здоров'язберігаючу компетентність, загальнокультурну компетентність, науково-методичну компетентність, рефлексивну компетентність та налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення (потреба і готовність до самоосвітньої діяльності, творчого самовдосконалення упродовж життя через осмислення досягнутих результатів і самостійний вибір нових цілей і завдань).

С.Сисоева [103] у загальному вигляді структуру компетентності (теоретичні знання; вміння та навички; риси, якості особистості, досвід та поведінка; мотиви, цінності, ідеали; готовність і здатність до певних видів діяльності та до навчання упродовж життя тощо) представляє як сукупність динамічних і статичних компонентів.

Узагальнюючи дослідження науковців, визначимо, що, професійна компетентність є важливим показником професійного розвитку педагога. Її зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й відповідно в освіті. Професійна компетентність сучасного спеціаліста у галузі освіти є динамічним, складним, багатокомпонентним, інтегральним професійно-особистісним утворенням, яке полягає у набутій здатності реалізовувати в педагогічній діяльності систему професійно необхідних особистісних якостей, кваліфікаційних знань, умінь, навичок, цінностей. Його змістовими складовими є: мотиваційно-ціннісні професійні орієнтири, науково-

теоретичні знання, уміння й практичний досвід гнучко й ефективно їх застосувати під час виконання професійних функцій, а також комплекс професійно значущих індивідуально-психологічних якостей, властивостей і новоутворень особистості педагога. Рівень професійної компетентності педагога є результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі, післядипломної педагогічної освіти, набутого професійного досвіду.

Результати дослідження праць науковців з проблеми інтелекту, творчості, зокрема педагогічної творчості, та професійної компетентності педагога надали нам можливість визначити змістову єдність особистісно-професійних ресурсів та інтегрувати їх у бінарне поняття – інтелектуально-творчий потенціал педагога.

Поняття **«інтелектуально-творчий потенціал педагога»** ми розглядаємо як резерв внутрішніх потенційних особистісно-професійних ресурсів (можливостей) особистості педагога, які, актуалізуючись, сприяють продуктивній творчій педагогічній діяльності та професійному саморозвитку. Означене поняття включає сукупність мотиваційно-ціннісних, інтелектуально-творчих, когнітивних, емоційно-вольових, особистісних властивостей особистості учителя. Відповідні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, творчий, когнітивний, емоційно-вольовий, особистісний) та їх показники становлять узагальнену структуру інтелектуально-творчого потенціалу педагога, рис. 1.

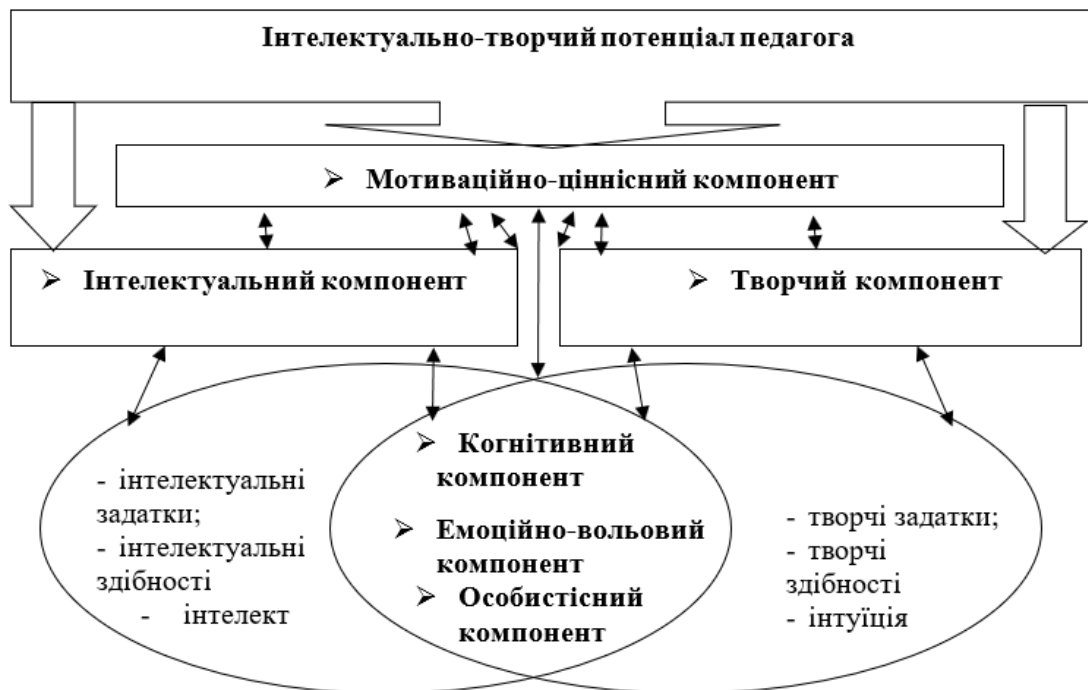


Рис. 1. Узагальнена структура інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Структура інтелектуально-творчого потенціалу педагога визначає зв'язок між його компонентами, який позначений на схемі центральним колом. В основі взаємозв'язку між мотиваційно-ціннісним, інтелектуальним і творчим компонентами – інтелектуально-творчі показники когнітивного, емоційно-вольового, особистісного компонентів інтелектуально-творчого потенціалу.

Ми виділяємо **чотири рівні розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога**: *початковий, середній, достатній, високий*. *Початковий (репродуктивний) рівень* передбачає, що педагог, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, здатен виконувати наслідувальну педагогічну діяльність, застосовувати випадковий набір методів, засобів, прийомів і форм у навчально-виховному процесі без урахування їхньої взаємодії й ефективності та проявляє нездатність здійснювати пошук та ефективне вирішення професійних проблемних ситуацій. *Середній (продуктивний, раціоналізаторський) рівень* розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога передбачає, що він на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, частково творчо застосовує на практиці перспективний педагогічний досвід, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до конкретних умов його праці, індивідуально-психологічних особливостей учнів. *Достатній (продуктивний, конструкторський) рівень* розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога характеризується здатністю його на основі самоаналізу своєї діяльності і знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу та використовуючи існуючі методики, рекомендації, перспективний педагогічний досвід, конструювати свою стратегію вирішення педагогічної проблеми. *Високий (продуктивний, новаторський) рівень* характерний для високо-результативної творчої педагогічної діяльності, що має такі ознаки: продуктивне застосування на практиці знань, досвіду, власних творчих рішень, творче застосування перспективного педагогічного досвіду з урахуванням власних можливостей, використання широкого спектру методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності, ефективне вирішення професійних проблемних ситуацій на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю. За умов активізації високого рівня потенціалу педагог здатен брати активну участь у науково-дослідницькій, проблемно-пошуковій, творчій педагогічній діяльності з метою одержання ефективного результату та набуття необхідних компетенцій для подальшої педагогічної діяльності, рефлексії власної діяльності, діагностування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу учнів. У процесі педагогічної діяльності такий педагог здатен поповнювати свої знання та вдосконалювати навички творчої педагогічної діяльності впродовж усього життя.

Продуктивна педагогічна творчість обумовлюється високим рівнем розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості педагога, який формується на основі розвитку його інтелектуальних і творчих здібностей, особистісних якостей, складових когнітивної та емоційно-вольової сфери, накопиченого ним досвіду, психолого-педагогічних знань, нових ідей, умінь, навичок і мотиваційно-ціннісних професійних орієнтацій. Це дозволяє генерувати ідеї, знаходити і застосовувати на практиці оригінальні рішення, новаторські форми, методи, засоби, методики й технології і таким чином

вдосконалювати власну професійну компетентність та виконання професійних функцій.

Мотиваційно-ціннісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Мотивація виступає фактором розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості. Вона мобілізує інтелектуально-творчі потенційні можливості на здобуття знань і умінь, виконання професійних завдань, пошук шляхів вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Згідно з Ж.Піаже [77], почуття, бажання людини визначають її поведінку на ціль, тоді як інтелект (мислення) озброює поведінку засобами (технікою).

На думку С.Рубінштейна, «Аналіз і синтез, взагалі мислення, як і будь-яка діяльність людини, завжди виходить з певних мотивів: де немає останніх, там і немає діяльності, яку вони могли б викликати» [97, с. 86].

О.Тихомиров [88, с. 17] зазначає, що пізнавальна потреба може виступати умовою виникнення інтелектуальної діяльності і бути продуктом щойно завершеної інтелектуальної діяльності, а може виникати в процесі інтелектуальної діяльності.

Ми поділяємо думку Н.Тализіної: «Діяльність суб'єкта завжди відповідає певній його потребі, направлена на предмет, який здатний задовольнити цю потребу <...> Тому навчання тільки тоді являється власне діяльністю, коли воно задовольняє пізнавальну потребу. Знання, на оволодіння якими направлене навчання, в даному випадку, виступають як мотив, у якому знайшла своє предметне втілення пізнавальна потреба» [117, с. 9]. Отже, зв'язок пізнавальної, творчої діяльності, зокрема творчої педагогічної діяльності, з мотивами, які дають їй початок, показує, наскільки тісно пов'язаний процесуальний аспект мислення з особистісно-мотиваційним аспектом розумової діяльності людини.

Відповідно до Д.Брофі [141, с.3], «мотивація – теоретична конструкція, яка використовується для пояснення ініціативи, наполегливості, постійності і якості поведінки, особливо направленої на досягнення мети. Мотиви – гіпотетичні конструкції, які пояснюють, чому люди роблять те, що вони роблять. Мотиви походять від зв'язаних конструкцій, таких як цілі (безпосередні цілі специфічних послідовностей поведінки) і стратегії (методи досягнення цілей, за допомогою яких задовольняються мотиви)».

Науковці розрізняють **внутрішню і зовнішню мотивацію**. Внутрішня мотивація керована внутрішніми спонукальними мотивами. Внутрішні мотиви несуть особистісно значимий характер та пов'язані з усвідомленням суспільної корисності. Вони обумовлені усвідомленою потребою педагога у пізнавальній діяльності, поглибленні і систематизації знань, умінь і навичок, набутті компетентностей, котрі знадобляться у професійній діяльності на шляху до досягнення мети освіти. Зовнішня мотивація керована зовнішніми мотивами (стимулами), які заохочують педагогів підвищувати власну професійну

кваліфікацію: свідоцтво, надбавка до заробітної плати, похвала керівництва, повага колег, обов'язок, самовираження, престиж закладу тощо. Зовнішні мотиви характеризуються тим, що процес набуття професійних знань і вмінь не є метою підвищення професіоналізму, а виступає засобом досягнення зовнішньої мотивації. Більш значущими для розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога є внутрішні мотиви. Зовнішні стимули можуть бути доповненням до внутрішнього мотиву, оскільки найбільший вплив на професійне вдосконалення педагога здійснює пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях.

До сукупності внутрішніх пізнавальних мотивів, як провідних в успішній навчальній діяльності, І.Зимня [46] додає мотив досягнення. Керуючись цим мотивом, педагог, незважаючи на втому й інші фактори, наполегливо й захоплено працює над вирішенням професійних завдань і проблем.

За словами М.Ноулза [74], основною мотивацією дорослих є внутрішня мотивація. Зовнішні чинники (заохочення і покарання) є менш ефективними.

Окрім внутрішніх пізнавальних мотивів та мотивів досягнення, важливим у розвитку потенціалу педагога є інтерес до процесу творчої педагогічної діяльності. Адже лише наявність гострого пізнавального інтересу до творчої педагогічної діяльності, професійних задач та проблем може максимально активізувати розумову діяльність педагога. Коли професійна чи навчальна діяльність викликає інтерес, відповідний особистісним цілям і пов'язаний з пошуком творчих методів і рішень, викликає позитивні емоції, тоді вона має найбільш розвиваючий вплив на особистість педагога. І навпаки, якщо професійна чи навчальна робота виконана формально, не має особистісного значення, її розвиваючий вплив є мінімальним.

Таким чином, внутрішня мотивація педагога до здобуття нових знань, умінь, вдосконалення навичок та їх творча інтерпретація у професійній діяльності є не лише рушійною силою розвитку потенціалу педагога, а й потужним стимулом до навчання упродовж всього життя, прагненням до самоствердження, потребою у творчій самоактуалізації. Отже, під час навчання педагогів у системі безперервної освіти важливо стимулювати внутрішню мотивацію до самовдосконалення, самовираження, визнання, що відноситься до найвищих індивідуальних запитів згідно з ієрархією потреб А.Маслоу [68].

Мотиваційно-ціннісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога охоплює мотиви, потреби, прагнення, інтереси, бажання та ціннісні орієнтири педагога. Його показники становлять сукупність внутрішньої спонукальної сили, що стимулює до продуктивної творчої професійної діяльності. Даний компонент характеризується наявністю сукупності показників, які детермінують ставлення педагога до професійної діяльності та є джерелом його інтелектуально-творчої активності, рис. 2.

Схема демонструє показники мотиваційно-ціннісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога (мотиви, потреби, прагнення, інтереси, бажання, ціннісні орієнтири), які зумовлюють розумову і творчу спрямованість особистості педагогічного працівника, а тому сприяють розвитку

його інтелектуально-творчого потенціалу. Показники мотиваційно-ціннісного компоненту є не лише рушійною силою розвитку потенціалу, а й потужним стимулом до самоосвіти, самоствердження, самоактуалізації, професійної самореалізації педагога.

Зокрема, **потреба у творчій професійній діяльності (у реалізації індивідуального стилю педагогічної діяльності)** характеризується свідомим пошуком оригінальних та високоефективних шляхів вирішення навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання. Зазвичай, за наявності відповідної потреби, творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, реалізує у професійній діяльності індивідуальний стиль педагогічної діяльності і як результат – створює свою педагогічну систему, що виступає засобом для отримання найефективнішого результату. Це проявляється у: нестандартних підходах до вирішення проблем (наявність індивідуальних тактик і стратегій); розробці нових власних технологій навчання, методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальному поєднанні; ефективному застосуванні набутого досвіду у нових умовах та удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; вдалій імпрровізації на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; умінні бачити «віяло варіантів» вирішення однієї і тієї ж проблеми; умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії тощо.

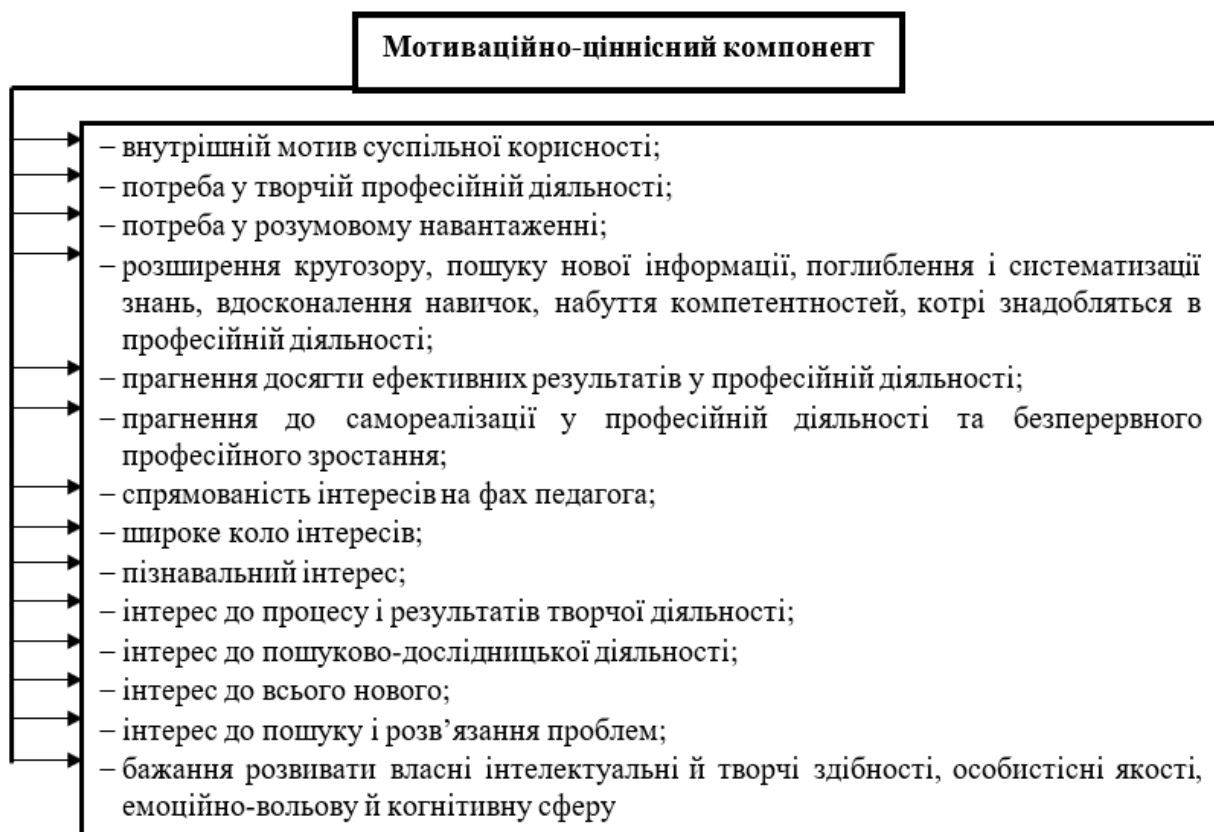


Рис. 2. Схема мотиваційно-ціннісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Потреба у розумовому навантаженні проявляється у тому, що, навіть у відпустці, коли педагог не займається розумовою діяльністю, у нього виникає відчуття, ніби йому чогось не вистачає. За наявності такої потреби, він постійно намагається компенсувати відсутність звичних розумових навантажень певною розумовою роботою.

Прагнення до розширення кругозору, пошуку нової інформації, поглиблення і систематизації знань, удосконалення навичок, набуття компетентностей, котрі знадобляться у професійній діяльності, проявляються у тому, що як тільки з'являється така можливість, педагог опрацьовує певну кількість літературних джерел з фаху, проблеми його науково-педагогічного дослідження, намагається заповнити дефіцит знань з тієї чи іншої області пізнання. За умов наявності цих означених потреб педагог постійно намагається ознайомлюватися з перспективним досвідом колег та аналізувати його, намагається дізнатись про інновації у сфері освіти, спробувати втілити їх у практичну діяльність.

Прагнення досягти ефективних результатів у професійній діяльності полягає у невпинному пошуку ефективних психолого-педагогічних рішень професійних задач.

Прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності. Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості. Потреба в самореалізації є джерелом активності людини. Вона спрямована на перетворення себе й інших. Міра самореалізації особистості педагога залежить від того, які цілі він ставить перед собою. Самореалізація у педагогічній діяльності виступає внутрішнім особистим сенсом педагога. Процес самореалізації – це не одиничний акт, це процес постійного подолання протиріч, подолання своїх недоліків, відкриття себе, виявлення і розкриття своїх сил і здібностей.

Спрямованість інтересів на фах педагога полягає у спрямованості інтересів, захоплень, хобі на шкільний предмет, який викладає педагог, гурток, керівником якого він є тощо. Проявляється даний показник мотиваційно-ціннісного компоненту у тому, що захоплення педагога у вільний час пов'язані з обраною професією (наприклад, якщо це вчитель трудового навчання, то чи має він інтерес до: відвідування виставок, майстер-класів, музеїв; виготовлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва у вільний час; конструювання, моделювання та шиття одягу чи фрезерних та токарних робіт; кулінарії; роботи з дітьми тощо).

Широке коло інтересів. Наявність широкого кола інтересів з багатьох царин науки, культури, мистецтва надає педагогу не лише колосальні можливості у здобутті успіху у педагогічній діяльності, а й можливість підвищити власний авторитет в очах учнів (вихованців), оскільки діти завжди хочуть спілкуватися з розумною, цікавою, творчою людиною.

Пізнавальний інтерес – це інтерес до здобуття нових психолого-педагогічних та спеціальних фахових знань і умінь, розширення і вдосконалення наявних знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної

діяльності, активізації власних пізнавальних можливостей та інтелектуальних здібностей.

Інтерес до пошуково-дослідницької діяльності полягає у тому, що коли педагогу трапляється зайнятись недостатньо розробленою психолого-педагогічною проблемою, він відчуває потребу дослідити її. За умов наявності відповідного інтересу під час розробки змісту заняття, виховного заходу, доповіді тощо педагог зазвичай аналізує велику кількість літературних джерел.

Інтерес до всього нового проявляється у тому, що у будь-якій справі педагогу цікаво шукати нові способи, ідеї, нововведення, інновації, а не лише дотримуватися перевірених часом способів. Яскравим прикладом наявності такого інтересу є випадок із життя одного українського науковця й педагога-математика З.Філера, який у 70-х роках на одній із виставок досягнень науки і техніки Радянського Союзу вперше у житті побачив комп'ютер (ЕОМ). Педагог розштовхував чергу відвідувачів, прокладаючи собі шлях до даного результату досягнення науково-технічного прогресу з вигуком: «Пропустіть! Я маю це побачити, оскільки я – вчитель!!!».

Інтерес до пошуку і розв'язання проблем полягає у тому, що коли виникає педагогічна проблемна ситуація, педагог намагається її вирішити самостійно, а не чекає, доки вона вирішиться сама собою. Керуючись цим інтересом, педагог під час перегляду нового підручника чи програми, виявляючи у змісті тексту певні невідповідності чи помилки, намагається самостійно подумати над їх виправленням чи бере на замітку і радиться щодо них з колегами, а не залишає їх поза увагою.

Бажання розвивати власні інтелектуальні, творчі педагогічні здібності, особистісні якості, емоційно-вольову й когнітивну сферу проявляється у постійному самоаналізі, самодіагностиці та пошуку і реалізації шляхів розвитку відповідних здібностей та потенційних можливостей.

Отже, ціннісне ставлення до педагогічної праці, прагнення до найвищих професійних і особистісних досягнень є життєвим кредо для тих учителів, які вмотивовані на досягнення мети освіти підростаючого покоління, безперервне підвищення власного професіоналізму, розвиток та актуалізацію інтелектуально-творчого потенціалу.

Інтелектуальний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

У психолого-педагогічній літературі (Г.Айзенк [2], В.Дружинін [35; 91], В.Крамаренко [59], Г.Кунгурцева [62], Л.Мішіна [69], А.Поляков [79], М.Смульсон [105], М.Якунькіна [138], М.Ярмаченко [140] та ін.) зустрічається поняття «інтелектуальний потенціал». Зміст інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога розкриємо з позиції аналізу та співвідношення сутності понять «інтелектуальний потенціал» та «інтелектуальний компонент» інтелектуально-творчого потенціалу. Поняття «інтелектуальний потенціал» науковці визначають як наявність у людини

сукупності розумових сил, ресурсів, можливостей, інтелектуальних здібностей, відповідних особистісних якостей тощо.

Зокрема, Г.Кургунцева характеризує інтелектуальний потенціал особистості як «наявний рівень розумових здібностей і можливостей, реалізація і використання яких забезпечує її саморозвиток і розвиток соціальної системи» [62, с. 134].

Інтелектуальний потенціал творчої особистості Л.Мішіна [69, с. 15] розглядає як вираження базових форм прояву психіки людини, до яких належать пізнавальні, емоційно-вольові процеси, певні психічні стани та якості.

Ми розглядаємо зміст **інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога** як наявний рівень розумових задатків, здібностей і можливостей, актуалізація яких сприяє саморозвитку і творчій професійній діяльності педагога. У цьому взаємозв'язку педагога ми розглядаємо як суб'єкта, навколо якого утворюється певне «інтелектуальне поле» або «потенційна можливість». Вони спонукають особистість педагогічного працівника до вирішення нових професійних завдань, проблем, вивчення й усвідомлення освітніх інновацій. Його розширення залежить від мотивації особистості на отримання нової порції інформації, знань та їх осмислення. В результаті здійснюється застосування знань на практиці, рефлексія, продукування власних ідей, що призводить до розвитку інтелектуальної складової інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Нові і нові порції знань у сфері освіти пробуджують бажання і потенційну можливість інтелекту особистості педагога до здобуття знову ж таки нової порції знань. Таким чином, вмотивований педагог не бажає зупинитись на досягнутому і йому здається, що він знає недостатньо.

Інтелектуальний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога нами зображено у вигляді еліпсів, які зростають у міру можливостей його інтелектуального потенціалу охоплювати необхідну інформацію, рис.3.

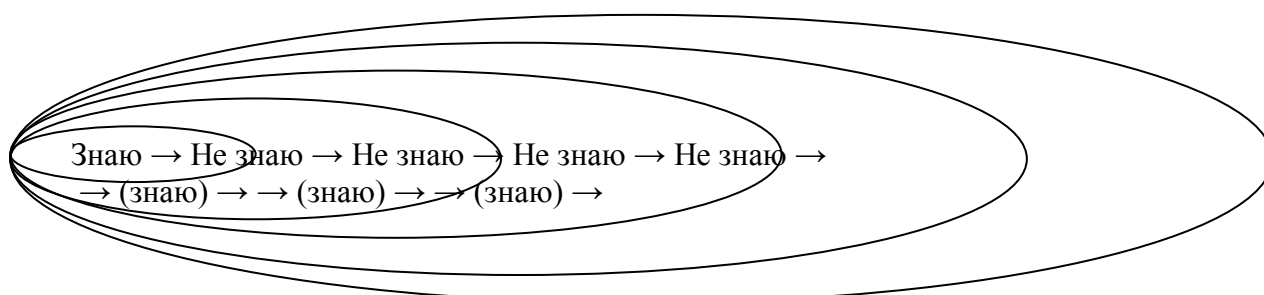


Рис.3. Схема розвитку інтелектуального компоненту потенціалу педагога

У початковому колі (еліпсі) маємо первинні науково-теоретичні знання «знаю». Навколо них існує інтелектуальне, потенційне поле знань. Це поле спонукає суб'єкта пізнання (особистість педагога) до перетворення «не знаю» у «знаю». Утворене друге коло перетворюється у «знаю» і т.д. Постійна розумова діяльність сприяє розвитку інтелектуально-творчого потенціалу.

Інтелектуальний компонент завдяки розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога, в цілому, з часом змінюється, якісно покращуючи рівень своїх показників. До складу інтелектуального компоненту інтелектуально-

творчого потенціалу педагога входять інтелектуальні задатки, інтелектуальні здібності та 6 видів інтелекту: біологічний, психометричний, практичний, академічний, емоційний, соціальний. Показники інтелектуального компоненту взаємопов'язані між собою та становлять сукупність потенційних інтелектуальних можливостей педагога. Зокрема, задатки, дані від народження, є складовими здібностей. У свою чергу, здібності та біологічний інтелект є складовими психометричного, практичного, соціального, академічного та емоційного видів інтелекту. Це фактори, які спонукають педагога до вдосконалення професійної компетентності і відповідно набуття інтелектом нових логічних схем і розширення знаннєвого діапазону (еліпса) інтелектуального компоненту потенціалу педагога, рис. 4.

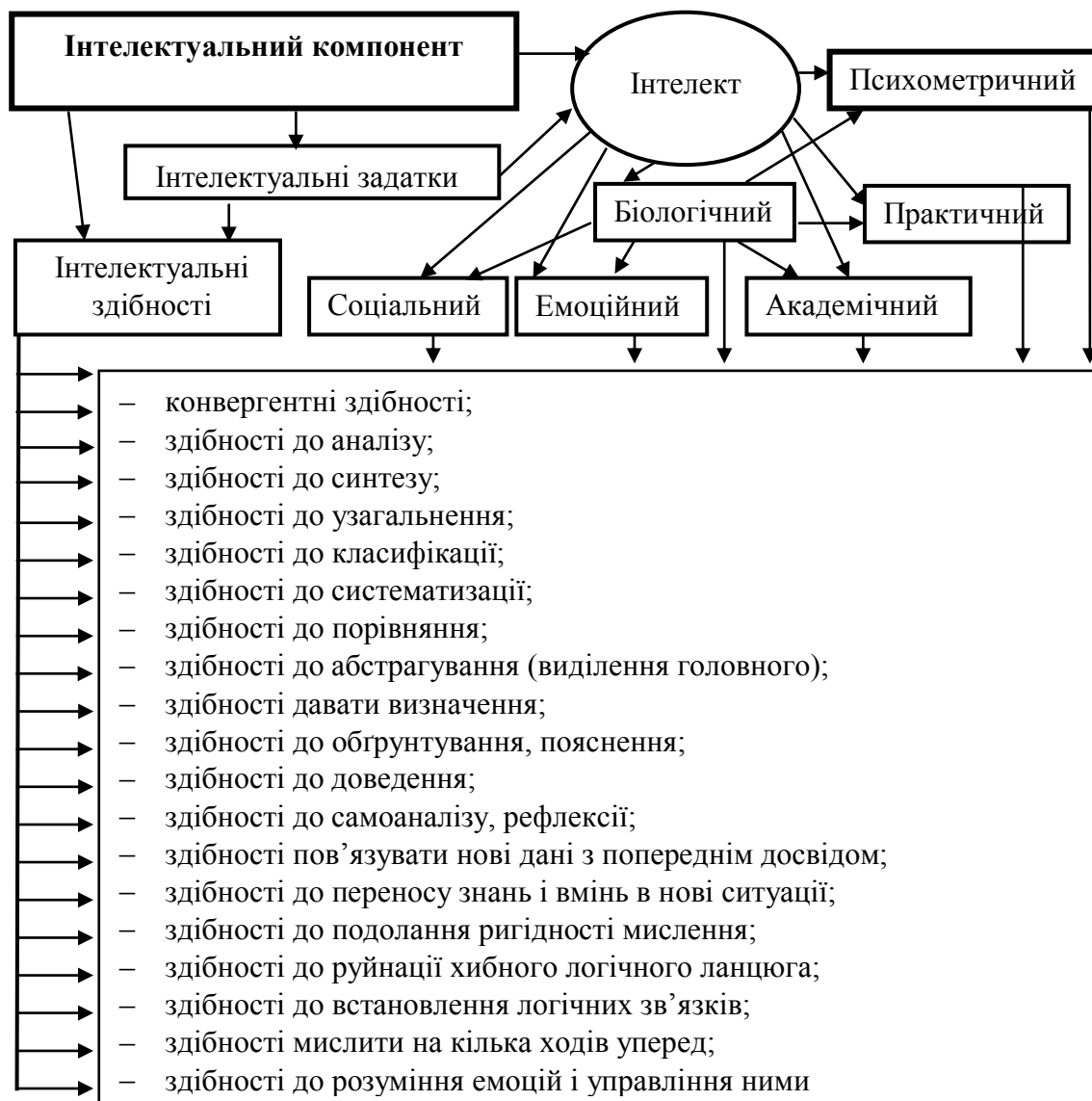


Рис. 4. Схема інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Розкриємо зміст структури інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Задатки – це вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які

обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми). **Інтелектуальні задатки** (точність, швидкість реакцій тощо) становлять основу інтелектуальних здібностей. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують успішне оволодіння знаннями, навичками, вміннями та ефективну їх реалізацію в професійній діяльності. **Інтелектуальні здібності** – властивості інтелекту, що характеризують успішність інтелектуальної діяльності в конкретних ситуаціях.

Зокрема, **конвергентні здібності** – інтелектуальні здібності, що полягають в ефективності процесу переробки інформації, насамперед у показниках правильності і швидкості пошуку єдиного можливого рішення. Вони характеризують адаптивні можливості індивідуального інтелекту.

Здібності до аналізу – здібності до розчленування предмету пізнання, вивчення його окремих сторін чи аспектів. **Здібності до синтезу** – здібності до з'єднання або об'єднання раніше розрізнених речей або понять в ціле або набір (групу). Здібності до аналізу і синтезу полягають в умінні педагога здійснювати аналіз і синтез життєвої чи професійної проблемної ситуації, події, інформації, наслідків дій тощо.

Здібності до узагальнення – здібності до переходу від поняття з вузьким обсягом до поняття з широким обсягом шляхом виділення однієї або декількох властивостей, спільних для цих понять. Вони є основою дедуктивних міркувань. Здібності до узагальнення полягають в умінні педагога узагальнити різні погляди, отриману інформацію, варіанти рішень проблемної ситуації тощо та зробити висновки.

Здібності до класифікації (категоризації) – здібності до розподілення об'єктів (процесів, явищ) за класами (групами, категоріями) відповідно до визначених ознак. **Здібності до систематизації** – здібності до зведення розрізнених знань про предмети (явища) об'єктивної дійсності в єдину систему, встановлення їхньої єдності. У побуті здібності до класифікації та систематизації полягають в умінні, наприклад, розкласти одяг (посуд, книги, косметичку) за певними ознаками, скажімо кольором, призначенням, найбільшою вживаністю тощо. У педагогічній діяльності – у здатності диференціювати дітей за рівнем пізнавальних можливостей тощо.

Здібності до порівняння – здібності до встановлення спільних і відмінних ознак між процесами, явищами, об'єктами.

Здібності до абстрагування – здібності до виділення головних істотних властивостей і ознак явищ і предметів. Здібності до абстрагування полягають в умінні із усіх труднощів, які виникають на шляху до поставленої мети, з легкістю обирати ті, які дійсно заважають.

Здібності давати визначення полягають у здатності сформулювати визначення будь-якого поняття, розкрити його зміст. Інтелектуально-розвинений, ерудований педагог, у якого добре розвинені ці здібності, здатен сформулювати визначення будь-якого поняття (навіть того, яке чує вперше), якщо цього вимагає ситуація.

Здібності до переносу знань і вмінь в нові ситуації полягають у здатності застосувати інформацію, факти, теоретичні знання і практичні вміння, досвід в нових умовах, зокрема, в умовах реформаційних процесів в освіті.

Здібності до обґрунтування, пояснення полягають у здатності обґрунтувати, пояснити свою ідею, погляд, міркування, рішення в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Здібності до доведення – здатність впевнено наводити переконливі аргументи на користь власної точки зору в різних професійних ситуаціях.

Здібності до самоаналізу, рефлексії полягають у здатності педагога обмірковувати свої дії, аналізувати їх та знаходити причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями і їх результатом, вчитись на своїх помилках.

Здібності пов'язувати нові дані з попереднім досвідом полягають у здатності будувати логічний зв'язок між новою інформацією й відомою, новими знаннями й вміннями з уже набутими, знаходити в них спільне і відмінне, нове, актуальне.

Здібності до подолання ригідності мислення. *Ригідність* – складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, переключитись від однієї системи дій до іншої, якщо цього потребують обставини. Це якість мислення, що виявляється у схильності до шаблону, до звичних ходів думки. Здібності до подолання ригідності мислення полягають у наступних вміннях: поглянути на старі проблеми по-новому; приймати нові рішення і перебудовувати хід свого мислення при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини; спокійно приймати новий план, якщо потребує ситуація; діяти експромтом, імпровізувати.

Здібності до руйнації хибного логічного ланцюга полягають у здатності педагога перевіряти себе ще раз та, у випадку виявлення хибного рішення, змінити обраний шлях вирішення складної професійної ситуації.

Здібності до встановлення логічних зв'язків проявляються у здатності до знаходження взаємозалежності між поняттями, судженнями, подіями, причиною і наслідком тощо.

Здібності до розуміння емоцій і управління ними проявляються в умінні визначати емоційний стан іншої людини за невербальними сигналами, визначати причини її емоційного стану, управляти своїми емоціями.

Сутність біологічного, психометричного, практичного, соціального, академічного та емоційного видів інтелекту розглянуто у п. 1.

Отже, інтелектуальний компонент характеризує інтелектуальну складову досліджуваного нами інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Творчу складову даного особистісного утворення характеризує його творчий компонент.

Творчий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

У психолого-педагогічній науці (Д.Барабоха [8], Є.Ільїн [50, с. 22], П.Кравчук [58, с. 24], В.Моляко [45; 89], О.Морозов [71], Н.Посталюк [82, с. 49-50], О.Приходько [85, с. 8], Т.Третяк [119]) зустрічається поняття «творчий

потенціал» людини. Зміст творчого компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога розкриємо з позиції аналізу та співвідношення сутності понять «творчий потенціал» та «творчий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога». Так, творчий потенціал в означених працях науковців розглядається як певний рівень психогенетичних та психологічних можливостей, які відображають здатність особистості створювати нові поняття, формувати нові навички, здійснювати пошуково-перетворюючу, дослідницьку, творчу діяльність. Крім цього, у дослідженнях науковців це поняття характеризується внутрішньою енергією, силою, інтегративною потенційною здатністю творчої особистості виходити за рамки даної ситуації, ставити і досягати власну мету, застосовувати і розвивати свої знання, прийоми, методи, стратегії, здібності, волю, мотивацію, таким чином самостверджуючись.

Так, О.Приходько, характеризуючи творчий потенціал, зазначає, що він «виражає собою передумову, можливість прояву творчих властивостей та характеристик особистості. Ті, у свою чергу, викликають якісну переробку творчих потенцій, збагачуючи їх психічними новоутвореннями, досвідом творчої діяльності, творчими навичками» [85, с. 8].

Н.Посталюк зазначає, що творчий потенціал особистості становить інтегральне виявлення найрізноманітніших властивостей особистості, до яких належать світогляд, установки, знання, психічні процеси [82, с. 49-50].

Представники школи В.Моляко розглядають творчий потенціал особистості як «можливості (психологічні ресурси) людини розв'язувати нові задачі завдяки функціонуванню цілісних психічних процесів, які підпорядковані головному їх регулятору – розумовій стратегії, яка передбачає потік дій, спрямованих на розуміння умов, висунення гіпотез і втілення розв'язку задачі» [89, с. 166]; як сукупність психогенетичних та психологічних якостей людини, які щільно пов'язані з особистістю творця: його здібностями, темпераментом, віковими особливостями, характером, анатомо-фізіологічними задатками [89, с. 194].

Ми поділяємо думку П.Кравчук в тому, що «Творчий потенціал проявляється, перш за все, у здатності особистості підходити до певної справи не стандартно, шукати і знаходити найбільш оптимальні шляхи, ефективні методи вирішення виникаючих проблем. Він не є незмінним, даним відразу в завершеному вигляді, а змінюється у процесі вдосконалення людини <...> » [58, с. 24].

Дослідники творчого потенціалу педагога (О.Бондарчук, Ю.Кучерява, А.Лавринєць, В.Луніна, С.Сисоєва, Н.Устинова та інші) трактують цю дефініцію як сукупність потенційних можливостей, здібностей, якостей тощо, що забезпечують готовність педагога до генерації ідей і рішень, творчої, інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної самореалізації. Зокрема, Ю.Кучерява [63] творчий потенціал ототожнює з інноваційним потенціалом педагога, що визначається відкритістю особистості педагога до нового, здатністю генерувати нові ідеї, розумінням і сприйняттям нових ідей, думок, напрямів, течій. В.Луніна [67] сутність творчого потенціалу вчителя

визначає як складну динамічну характеристику особистості педагога, що інтегрує пізнавальний ресурс, творчі можливості і здібності, готовність до інноваційної освітньої діяльності, здатність до творчого саморозвитку та самовдосконалення й об'єднує взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексійно-оцінний. Творчий потенціал учителя розуміється Н.Устиною [122] як невід'ємна динамічна складова частина сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, відкритість особистості до змін та самовдосконалення. У той же час творчий потенціал учителя виступає провідним чинником різноманітності та розвитку сукупної професійної культури педагога.

Часто науковці ототожнюють поняття «творчий потенціал» з поняттям «креативність». Це поняття зарубіжного походження і пояснюється Д.Гілфордом [29] як процес дивергентного мислення. Аналіз наукових досліджень креативності, як суб'єктивного детермінанту творчості, свідчить про різноманітність інтерпретації цієї дефініції. Її розуміють як:

- творчий процес (К.Торшина [118]);
- інтелектуальну активність (Д.Богоявленська [15]);
- інтегральну здібність (якість) до творчості (Є.Ільїн [50], Я.Пономарьов [80]);
- особливий тип інтелектуальних здібностей (М.Акімова [3, с. 184]);
- властивість особистості, яка актуалізується лише тоді, коли цьому сприяє середовище (І.Трифонов [120, с. 79]);
- результат комплексної взаємодії мотивації, інтелекту і співвідношення особистісних рис (О.Разумнікова [94, с. 10]);
- взаємодію когнітивних та особистісних властивостей особистості (О.Зазимко [40, с. 7]);
- здатність породжувати нові ідеї, зв'язки, бачення ситуації (В.Моляко [45, с. 176]);
- здатність до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності (у широкому сенсі) та дивергентні або творчі інтелектуальні здібності (у вузькому сенсі) (М.Холодна [129, с. 245]);
- комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, який сприяє самостійному пошуку проблем, генеруванню оригінальних ідей нешаблонного їх вирішення (О.Морозов та Д.Чернилевський [71, с. 37-40]).

В усіх підходах креативність розглядається як здібність або якість творчої особистості, яка виражається у пошуково-перетворюючій активності.

Так, О.Морозов та Д.Чернилевський [71 с. 129-130] стверджують, що для розмежування понять «творчість» і «креативність» слід користуватися двома характеристиками: процесуально-результативною (для визначення творчості) і суб'єктивно-обумовленою особистісними особливостями, емоційною і мотиваційною сферами (для визначення креативності).

О.Приходько [85, с. 10] вважає, що креативність слід пов'язувати з творчою активністю, актуальним станом суб'єкта творчої діяльності, в якому реалізується його творча потенція.

На основі аналізу вказаних вище ідей і положень ми зробили висновок, що між поняттями «творчість», «творчий потенціал» і «креативність» не доцільно ставити знак тотожності. Адже, поняття «**креативність**» більш орієнтоване на особистість, на відміну від поняття «**творчість**», більш зорієнтованого на діяльність та її результат. Творчість ми розглядаємо в діяльнісному аспекті, детермінантом якої є особистісний аспект творчого потенціалу, який за відповідних умов активізується у стан креативності.

На основі аналізу педагогічної літератури (В.Кан-Калик [51], Н.Кічук [53], П.Кравчук [58], О.Кривильова [60], О.Морозов [71], Н.Посталюк [82], М.Поташник [83], О.Приходько [85], С.Сисоева [102], Л.Яренчук [139]) та співвідношення понять «творчий потенціал» та «творчий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога», ми розглянули зміст **творчого компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Він характеризується як потенційний резерв творчих можливостей педагогічного працівника, які за відповідних умов активізуються у стан креативності та забезпечують спрямованість педагога на творчу діяльність. До складових творчого компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога ми відносимо наступні показники: творчі задатки, творчі здібності, інтуїцію, рис. 5. Ці показники взаємообумовлюють та доповнюють одне одного.



Рис. 5. Схема творчого компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Розкриємо зміст структури творчого компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Інтуїція – здатність людини у деяких випадках несвідомо, чуттям уловлювати істину передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній досвід, знання.

Задатки – це вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми). **Творчі задатки** становлять основу творчих здібностей. **Творчі здібності** є сукупністю властивостей та індивідуальних якостей особистості, що становлять необхідну умову її творчого пошуку і творчого розвитку.

Здібності відчувати незвичайні, невизначені, складні особливості, тонкощі середовища, що оточує, полягають у чуйності до проблем та в інтересі до загадкового і таємничого.

Здібності до відкриття аналогій полягають у здатності помічати риси схожості між об'єктами, які ніби й не мають нічого спільного (наприклад, що спільного між принципом руху медузи і ракетної техніки, між наполегливою людиною і рослиною пустелі).

Здібності до гіпотетичності у процесі вирішення проблемних ситуацій полягають в умінні припустити щось і перевірити своє припущення на практиці, у здатності на початку виконання поставленого перед педагогом завдання передбачити кінцевий результат своєї діяльності. Наприклад, відкриття, виявлення раніше не пізнаних закономірностей теорій навчання і виховання, розробка власних методів, методик, педагогічних технологій, що сприяють вирішенню проблем сучасної освіти, прогнозуванню тенденцій її розвитку на основі власних досліджень.

Здібності до зміни і вдосконалення об'єкту праці полягають у бажанні і здатності, навіть у налагодженій справі, творчо змінити щось, наприклад, творчо застосувати знання й перспективний досвід на практиці, вдосконалити метод навчання, дидактичний матеріал, розробку заняття тощо з метою підвищення їх ефективності.

Комбінаторні здібності полягають у здатності педагога зводити воедино різноманітні ідеї, комбінувати інформацію, факти чи знання й уміння під час вирішення життєвих чи професійних проблемних ситуацій або ж розробки виховних заходів, занять гуртка, уроків, доповідей тощо.

Здібності до перетворень полягають у здатності педагога здійснювати пошуково-перетворюючу діяльність, генерувати ідеї, які можуть змінити середовище його діяльності.

Здібності бачити шлях рішення проблеми у випадкових явищах, в інформації з різних царин знань (периферичне мислення) полягають у здатності педагога під час підготовки до уроку, заняття гуртка, виховного заходу чи виготовлення певного виробу відволіктись на інші справи і, раптом, згенерувати ідею, на яку його наштовхнуло зовсім випадкове явище чи предмет. Наприклад, після того, як один дизайнер випадково побачив метелика, у нього виникла ідея створення чотирипелюсткової емблеми до спортивної олімпіади із зображенням чотирьох видів спорту на кожній.

Здібності пропонувати велику кількість ідей, гіпотез, варіантів, способів, стратегій рішення проблеми (легкість творчого мислення) полягають у пропонуванні різних способів вирішення проблеми за короткий проміжок часу. **Здібності пропонувати різні види, типи, категорії ідей, дивлячись на предмет під новим кутом зору (гнучкість творчого мислення)**, полягають у здатності перебудовуватися при виконанні завдань, легкому переходу від однієї системи дій до іншої, легкому переключенні з одного питання на інше, прийнятті нових рішень і перебудові ходу свого мислення при виконанні завдань, зміні своєї позиції, якщо цього потребують обставини. **Здібності пропонувати оригінальні ідеї (оригінальність творчого мислення)** полягають у здатності педагога генерувати оригінальні ідеї, думки, рішення, які відрізняються від ідей інших колег, відходити від шаблонів і стандартів у рішенні проблеми. Найвищим рівнем розвитку оригінальності творчого мислення є його унікальність – здатність пропонувати унікальні ідеї (думки, рішення, яких до цього ще ніхто не генерував). Ці здібності (**дивергентні**), на відміну від конвергентних здібностей, що відносяться до інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, проявляються в пошуку не одного, а різних варіантів рішення проблемної ситуації, поставленої задачі.

Погоджуємося з висловлюванням О.Лук у тому, що «Якщо учитель володіє високим творчим потенціалом, то й обдаровані учні досягають блискучих досягнень. І навпаки, якщо творчий потенціал учителя невисокий, то обдаровані учні не розкриваються, не реалізують своїх можливостей. Таким чином, учитель віддає перевагу тому психологічному типу, до якого належить сам» [66, с. 61].

Когнітивний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Когнітивний компонент інтелектуально-творчого потенціалу відображає інтелектуально-творчі потенційні можливості когнітивної (пізнавальної) сфери педагога, головними складовими якої є відчуття, сприймання, мислення, увага, уява, пам'ять, мовлення. Показники когнітивного компоненту становлять властивості відповідних пізнавальних психічних процесів, завдяки яким забезпечується процес творчої педагогічної діяльності, рис. 6.

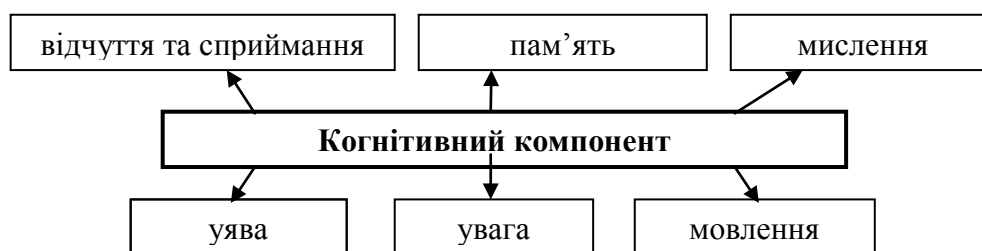


Рис. 6. Схема когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Розглянемо зміст структури когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Відчуття відображають у мозку людини якості предметів та явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на зоровий, слуховий, нюховий, руховий, дотиковий, смаковий аналізатори. Г.Костюк зазначив, що «Джерелом мислення є безпосереднє чуттєве пізнання світу. Зароджуючись у чуттєвому пізнанні світу і спираючись на нього, мислення, проте, виходить за його межі. Воно дає людині змогу пізнати те, чого вона не може сприйняти і уявити» [56, с.195].

Сприймання, трансформуючи відчуття у свідомість, дає цілісний образ предмета або явища, його складніше й повніше усвідомлене відображення у свідомості людини. Сприймання нової інформації залежить від попередньо набутого досвіду, тому чим більше педагог обізнаний з певним об'єктом пізнання, тим повніше, точніше і змістовніше він сприймає новий інформаційний матеріал. Рівень сформованості узагальненої картини світу, становлення глибинних взаємозв'язків між різними областями знань, практичний досвід та теоретичні психолого-педагогічні знання педагогів, спрямованість їх інтересів на фах, наявність чи відсутність установок на сприймання – чинники активізації означених психічних пізнавальних процесів особистості педагога у творчій професійній діяльності. *До інтелектуально-творчих властивостей відчуттів та сприймання, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо:* сенсорну чутливість; осмисленість, синтетичність (цілісність) сприймання; здатність до звільнення від фіксованої спрямованості сприймання; проблемне сприймання; творче сприймання.

Створення образів об'єктів, виникнення здогадок, припущень, гіпотез шляхом встановлення нових зв'язків між раніше сприйнятими образами та знаннями, базується на уяві. **Уява** є психічним процесом відтворення у психіці людини предметів та явищ, які вона сприймала коли-небудь раніше, а також створення нових образів предметів та явищ. Уява відіграє провідну роль у творчій діяльності, доповнюючи інтуїцію та мислення. *До інтелектуально-творчих властивостей уяви, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо:* багатство уяви; здатність до доповнення, розширення та збагачення досвіду за рахунок уяви; легкість у створенні образів.

У своєму дослідженні ми схилиємося до психологічної концепції **мислення**, яка базується на принципах єдності діяльності та мислення, розробленої Б.Ананьєвим [5], А.Брушлінським [19], Л.Виготським [23], О.Леонтьєвим [65], С.Рубінштейном [97; 98], Н.Тализіною [117] та іншими науковцями. Адже, якщо розглядати мислення в аспекті його операційних процесів, динаміки їх розгортання, то даний психічний процес виступає як діяльність. Ця діяльність виникає із проблемної ситуації та направлена на її вирішення.

Погоджуємось із Ю.Трофімовим у тому, що «мислення являє собою ядро інтелектуально-творчого потенціалу особистості, його активну складову <...> Саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок – інтелект людини <...> воно забезпечує здатність людини суб'єктивно розвивати індивідуальний суб'єктивний досвід пізнавальної взаємодії з навколишньою дійсністю» [90, с. 277].

Отже, мислення в навчальній та професійній діяльності є одним з провідних пізнавальних процесів, найвищим ступенем пізнання. Мислення виступає інтегруючою ланкою між усіма показниками когнітивного компоненту потенціалу особистості педагога.

До інтелектуально-творчих властивостей мислення, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо: гнучкість, легкість, оригінальність, унікальність мислення; альтернативність, стратегічність, інноваційність, самостійність, швидкість, точність, конструктивність, винахідливість мислення; кмітливість; глибину і широту мислення; переважання дивергентного мислення над конвергентним.

Важливу роль у творчій професійній діяльності відіграє *творчий (продуктивний) тип мислення*. Науковці характеризують даний тип мислення як різновид нешаблонного мислення, яке призводить до нового погляду на проблему, дослідження її з різних точок зору, появи ідей (Е.Боно [18]); як інтуїтивний момент та його логічну формалізацію (Я.Пономарьов [80, с. 207]); як дивергентний різновид мислення, який характеризується багатоваріантністю та відкритістю процесу пізнання, результатом якого є створення суб'єктивно чи об'єктивно нових ідей в галузі науки, техніки, життя (О.Губенко [30, с. 2]); як процес застосування відомих методів в новій ситуації та створення нових методів (Ж.Піаже [77, с. 11]).

Аналіз досліджень науковців дозволив нам визначити, що **творче мислення** впливає на темп засвоєння нової інформації, широту її перенесення в нові умови, самостійне оперування нею. Показником творчого мислення є не лише оволодіння відомими прийомами, шляхами розв'язку, але і виявлення нових прийомів і методів вирішення професійних завдань та проблем. Отже, мислення, за допомогою якого заповнюються порожні місця у логічній структурі рішення проблемної ситуації, створюючи при цьому нову схему рішення, характеризується як продуктивне, творче. За допомогою даного виду мислення педагог може знайти шлях вирішення будь-яких педагогічних проблемних ситуацій, ефективно і творчо виконувати професійні завдання.

Ми розділяємо думку Я.Пономарьова в тому, що «Якщо мислення є вихідною динамічною (процесуальною) характеристикою взаємодії суб'єкта з об'єктом, то аналогічною статистичною (результативною) характеристикою цієї взаємодії виявляється **пам'ять** <...> Пам'ять виступає умовою зберігання суб'єктом результатів взаємодії з об'єктом, даючи можливість відновлювати і використовувати ці результати в наступній діяльності, переробляти їх і об'єднувати в системи. Пам'ять пов'язана з мисленням як продукт з процесом» [80, с. 210].

Усе, що людина відображає за допомогою процесів відчуття і сприймання та створює в уяві, фіксується, упорядковується, зберігається за допомогою пам'яті, утворюючи індивідуальний досвід, і, за потреби, використовується мисленням у подальшій навчальній і професійній діяльності. Пам'ять є важливим показником інтелектуального розвитку людини. Вона слугує відображенням процесів мислення та відіграє важливу роль у розв'язанні професійних проблемних ситуацій, які, у свою чергу, потребують актуалізації знань, досвіду й операцій мислення. До *інтелектуально-творчих властивостей пам'яті, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо*: швидкість, легкість і міцність запам'ятовування; оперативність пам'яті; взаємозв'язок емоційно-образної та словесно-логічної пам'яті; легкість асоціювання.

Пам'ять тісно пов'язана з увагою. Погана, слабка **увага**, розсіяна спостережливість призводять до поганого запам'ятовування. Увага є показником розумових сил. Вона завжди пов'язана з розумовою та практичною діяльністю людини, забезпечує її свідомий характер, а також нею стимулюється і регулюється. Від властивостей уваги залежать повнота, чіткість, ясність сприймання, а також перебіг розумових процесів під час вирішення професійних задач. До *інтелектуально-творчих властивостей уваги, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо*: здатність до успішного та швидкого переключення уваги; здатність до розподілу, концентрації уваги; стійкість та об'єм уваги; тонка спостережливість.

Мислення тісно пов'язане з **мовленням**. Зокрема, показником єдності мислення і мовлення у вирішенні проблемної ситуації є вплив словесного формулювання умов проблеми на хід її вирішення механізмами мислення, а також словесне обґрунтування, доведення та пояснення власних дій та ходу власного мислення. До *інтелектуально-творчих властивостей мовлення, як показників когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо*: багатство словникового запасу; легкість мовлення. Дані показники когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога становлять основу **комунікативних педагогічних здібностей**, які полягають в умінні створювати психологічно комфортні умови освітнього процесу, моделювати та будувати комунікативні стосунки з дітьми, батьками, колегами, що вимагає широкого застосування вербальних і невербальних засобів комунікації, розуміння стилів, моделей педагогічного спілкування.

Отже, когнітивний компонент інтелектуально-творчого потенціалу відображає єдність інтелектуально-творчих властивостей пізнавальної сфери педагога.

Емоційно-вольовий компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

У творчій педагогічній діяльності показники мотиваційно-ціннісного, інтелектуального, творчого та когнітивного компонентів взаємодіють з цілим рядом показників **емоційно-вольового компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Зміст емоційно-вольового компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога відображає емоційно-вольові якості, які необхідні педагогу для емоційної регуляції професійної діяльності, концентрації інтелектуальних і творчих зусиль у навчальній і творчій педагогічній діяльності, а також старанного, відповідального, наполегливого, рішучого, цілеспрямованого пошуку і розв'язання професійних проблемних ситуацій, рис. 7.

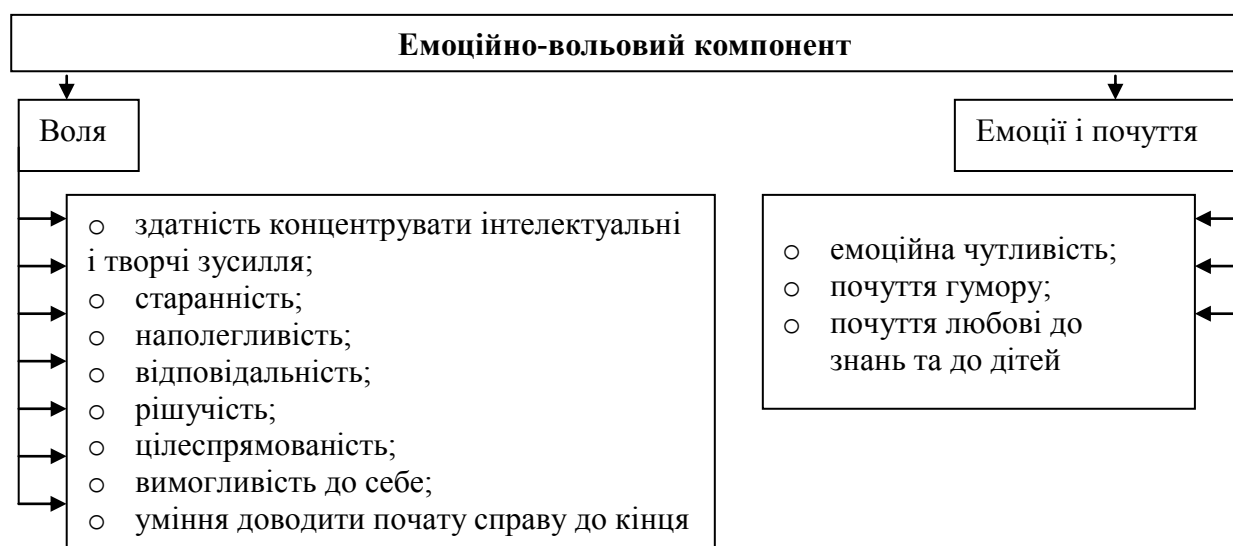


Рис. 7. Схема емоційно-вольового компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Розглянемо зміст структури когнітивного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Воля – свідоме управління людиною своєю діяльністю та поведінкою, що виявляється у прийнятті рішення, подоланні труднощів і перешкод на шляху до досягнення мети, виконання поставлених завдань. *Вольові якості*, як показники емоційно-вольового компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, забезпечують свідому і цілеспрямовану регуляцію педагогом своєї професійної діяльності з метою досягнення бажаної мети. Вони впливають на потяги, гальмуючи одні та підсилюючи інші. До них ми відносимо: здатність концентрувати інтелектуальні і творчі зусилля, старанність, наполегливість, відповідальність, рішучість, цілеспрямованість, вимогливість до себе, уміння доводити почату справу до кінця. Зокрема, *здатність концентрувати інтелектуальні і творчі зусилля* проявляється у тому, що якщо якась ідея оволодіває свідомістю педагога, йому вдається обмірковувати її незалежно від місця і оточення, у якому він перебуває, цілком занурившись у роздуми,

концентруючи всі свої інтелектуальні і творчі зусилля. *Старанність* полягає у здатності педагога уважно, сумлінно, добросовісно ставитися до своєї професійної діяльності. Педагог, у якого добре розвинена ця воляова якість, переконаний у тому, що якщо взявся за справу, слід виконувати її ретельно. *Наполегливість* полягає у здатності педагога в ситуації, коли завдання, яке треба вирішити, дуже складне і вимагає від нього багато зусиль, продовжувати вирішувати його до тих пір, поки він не досягне передбачуваних результатів. *Відповідальність* проявляється у здатності педагога не відкладати на завтра те, що можна було б зробити сьогодні. *Рішучість* полягає у здатності часто здійснювати раптові, несподівані, оригінальні дії у процесі власної творчої професійної діяльності заради успіху (наприклад, дії, у яких доводиться постійно випробовувати нові варіанти, методи, несподівані способи дій, нові можливості). *Цілеспрямованість* полягає у здатності педагога ставити перед собою ціль і досягати її. *Вимогливість до себе* характеризується постійною роботою педагога з розширення життєвого кругозору та збагачення світогляду новими корисними знаннями. Реалізується вимогливість до себе у процесі самовиховання – свідомого і цілеспрямованого розвитку в собі найбільш цінних якостей і потреб (інтелектуальних, моральних, суспільно-політичних, естетичних тощо). Наявність даної складової потенціалу педагога сприяє рефлексії, у процесі якої педагог оцінює себе об'єктивно, намагаючись зрозуміти та осмислити результат своїх дій, шляхи його покращення. Вимогливість до себе – одна з найважливіших умов самовдосконалення. Воляові якості в цілеспрямованій творчій професійній діяльності тісно пов'язані з інтелектуально-творчими якостями емоцій і почуттів особистості педагога.

Емоції – це короткочасні переживання людиною свого особистого ставлення до дійсності, його реакції на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, що виникають у певний, конкретний момент, у певній ситуації (емоції здивування, радості, захоплення тощо). Емоції забарвлюють зміст об'єктів, які сприймаються й осмислюються людиною. Вони сприяють зародженню процесу мислення та його регуляції. Емоції можуть приводити людину в особливий психічний стан, який сприяє творчості. Натомість, **почуття** – переживання, що характеризуються відносною стійкістю і виділяють ті чи інші явища, що мають стабільну мотиваційну значущість. Вони виникають як результат узагальнення багатьох емоцій, пов'язаних з тим чи іншим об'єктом (наприклад, почуття любові до знань).

Творча педагогічна діяльність характеризується емоційним супроводом мислення педагога. У ньому важливу роль відіграють інтелектуальні емоції, кожна з яких виникає під час окремого акту розумової діяльності. До них науковці (А.Панкратова [76], Л.Путляєва [92]) відносять: емоції здивування (виникає на першій фазі процесу мислення – під час постановки проблеми), емоції здогаду (виникає на фазі висунення гіпотези), емоції сумніву і впевненості (виникають на фазі перевірки гіпотези), емоції успіху-неуспіху: радість, засмучення, захоплення, розчарування (пов'язані з результатами розумової діяльності).

Почуття та емоції мають властивість *полярності*. Для творчої професійної діяльності важливими є позитивні почуття та емоції. Адже вони полегшують сприйняття різних якостей об'єктів і суб'єктів освітнього процесу, забезпечують продуктивний пошук у підсвідомості педагога необхідної інформації для виконання завдань і розв'язання професійних проблем. Згідно з дослідженнями науковців, інколи полярність емоцій відіграє позитивну роль у творчому процесі. Зокрема, В.Роменець про потребу творчого ставлення до дійсності говорить: «сила і ширина амплітуди «впевненість-сумнів» є показником творчої сили» [96, с. 59].

Ми поділяємо думку Ю.Виноградова, що «позитивна емоційна активація викликає скорочення часу виконання роботи і поліпшення її якості, а негативна, навпаки, – збільшення часу роботи і погіршення її якості» [88, с. 98]. На нашу думку, внутрішні мотиви обумовлюють направленість позитивних інтелектуальних емоцій на стимулювання та регуляцію мислення педагога у творчій діяльності.

До *якостей емоцій та почуттів*, як показників емоційно-вольового компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, ми відносимо: емоційну чутливість (емпатія, співпереживання, емоційний супровід мислення), почуття гумору, почуття любові до знань та дітей.

Отже, у процесі творчої професійної діяльності взаємозв'язок волі, емоцій і почуттів виступає у ролі регулятора, що підсилює і спонукає інтелектуально-творчу, пізнавальну психічну активність (впливає на сприйняття, запам'ятовування, переробку й застосування інформації, на спрямованість інтелекту і творчої дії).

Особистісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Особистісний компонент інтелектуально-творчого потенціалу відображає потенційні можливості особистісної сфери творчо працюючого педагога, рис. 8.

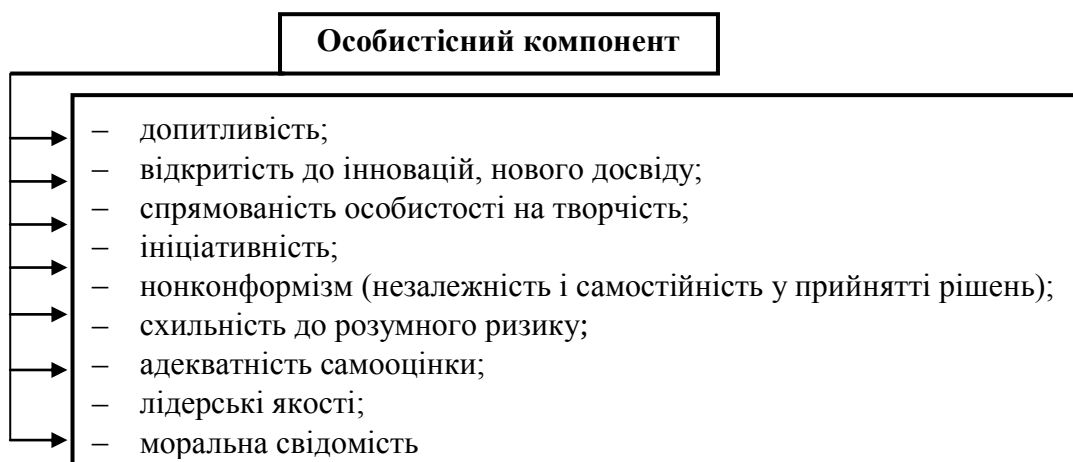


Рис. 8. Схема особистісного компонента інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Розкриємо сутність показників особистісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Допитливість – це особистісна якість, що проявляється у зацікавленості педагога в одержанні нової інформації.

Відкритість новому досвіду – це особистісна якість, яка полягає у зацікавленості педагога в нових подіях, інформації, інноваціях і їх випробуванні на практиці; здатності відмовитись від застарілих поглядів, стереотипів та легко пристосовуватись до нових фактів, обставин, умов навчання, професійної діяльності; здатності висловлювати нестандартні погляди і діяти не загальноприйнятим чином, якщо цього вимагає ситуація.

Нонконформізм полягає у здатності педагога незалежно і самостійно приймати рішення, виявляти власну точку зору і дотримуватися її.

Ініціативність – це особистісна якість, яка проявляється у бажанні і здатності педагога самостійно знаходити нові, нестандартні, нешаблонні рішення й засоби їх втілення у практичній діяльності.

Схильність до розумного ризику проявляється у діях педагога, в яких простежується постійне випробування нових варіантів, несподіваних способів дій, методів, варіантів тощо задля досягнення успіху.

Адекватність самооцінки – запорука впевненості творчого педагога у своїх потенційних можливостях. Вона проявляється у ситуаціях, коли, відважуючись розпочати яку-небудь справу, педагог впевнений у її успіху, переконаний, що впорається; виступаючи перед групою колег, педагог почуває себе вільно. Головним критерієм визначення самооцінки є відповідність між оцінкою педагога своїх можливостей та його реальними можливостями. Якщо оцінка педагога не відповідає реальному рівню його потенційних можливостей, то говорять про неадекватну самооцінку (завищену або занижену). Таким чином, адекватна самооцінка має бути підтверджена практикою (педагог справляється із завданнями, які він поставив перед собою, результат активізації його потенційних можливостей відповідає власному баченню їх рівня). У творчого педагога повинна бути адекватна самооцінка і краще, коли самооцінка дещо завищена, ніж коли вона занижена.

Лідерські якості проявляються у домінуванні в міжособистісних стосунках. Творчий педагог, з високим рівнем розвитку інтелектуально-творчого потенціалу, обов'язково повинен володіти якостями ватажка, адже він «веде» за собою колектив учнів. Він допомагає розблокувати потенціал інших, будь то індивідуальні можливості окремої дитини або ж потенціал колективу учнів в цілому. Лідер (коуч, тьютор, фасилітатор, модератор) допомагає учням в досягненні їхніх цілей, оскільки завжди бачить кінцеву мету та сприяє знаходженню шляхів її досягнення. Педагог з лідерськими якостями здатен зберегти своє бачення мети навіть у несприятливих умовах і при цьому продовжує діяти цілеспрямовано, зберігаючи пристрасну віру в успіх і заражаючи цією пристрасною своїх учнів. Лідерські якості, як показник особистісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога, становлять основу *організаторських педагогічних здібностей* (полягають в

умінні організовувати себе та інших до роботи, ґрунтуються на здатності до вольового зусилля, уміння правильно делегувати завдання, допомагати у виконанні, контролювати їх виконання, конструктивно оцінювати результати).

Моральна свідомість – це специфічний різновид суспільної та індивідуальної свідомості, спрямованих на освоєння ціннісних властивостей суспільних відносин і вчинків людей з точки зору їх відповідності прийнятим у суспільстві моральним нормам та принципам. Моральна свідомість як важлива складова моралі є своєрідним сплавом почуттів, уявлень, переконань, норм, принципів, ідеалів, оціночних суджень, у яких виражається її духовна сторона. Вона орієнтує, оцінює, регулює поведінку особистості педагога та проявляється у психологічній готовності педагога до пошуку шляхів розв’язання професійних проблемних ситуацій з урахуванням системи вимог, обумовлених професією та моральними принципами.

Отже, зміст особистісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога розкриває потенційні можливості особистісної сфери творчого педагога. Показники особистісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога сприяють активізації інноваційності творчого мислення педагога, його здатності відмовитися від застарілих поглядів, стереотипів та пристосуватись до освітніх реформацій, генерувати творчі педагогічні ідеї, застосовувати власні стратегії творчої педагогічної діяльності з урахуванням системи вимог, обумовлених професією та моральними принципами, досягати ефективних результатів творчої педагогічної діяльності. В особистісній сфері за умов актуалізації інтелектуально-творчого потенціалу педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю та визначення індивідуальних шляхів професіонального зростання, побудови програми самовдосконалення.

РОЗДІЛ II. ШЛЯХИ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1. Методика діагностики інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Дослідниками інтелекту і творчості (Г.Айзенк [2], М.Акімова [3], Б.Ананьєв [5], А.Біне [13], В.Блейхер [14], Д.Богоявленська [15], Е.Боно [18], І.Волощук [27], Д.Гілфорд [29], В.Моляко [45; 70], Ж.Піаже [77]) висловлені різноманітні точки зору не лише на зміст цих понять, а й на шляхи їх діагностики. Тому застосування методик діагностики рівня інтелекту і рівня творчості – це одна з найскладніших процедур. Адже ці поняття і їх критерії досить невизначені. Вагому роль в діагностиці особистості відіграють психометричні методики: тестування, психодіагностика здібностей особистості, оцінка (кількісна і якісна) творчої і розумової продуктивності людини тощо. Однак, одні науковці схиляються до ефективності тестів, інші – до живого спілкування. Останні наголошують, що стандартизовані тести вимірюють лише невелику частину окремих проявів потенціалу. Ці науковці підкреслюють, що за допомогою тестів визначаються не природні відмінності між людьми, а наявний рівень знань та вмінь на момент тестування. Психометричні методики, на їх погляд, є досить сумнівними ще й тому, що під час тестування людину «виривають» зі звичного оточення і просять зробити ізольовані завдання, які людина ніколи не робила до того, і навряд чи робитиме у майбутньому. Тому сама процедура тестування не може стимулювати справжню інтелектуально-творчу активність.

На нашу думку, психометричні методики найбільш розроблені та ефективні. Вони надають можливість швидко і точно визначити необхідні показники інтелектуальної, творчої й інших особистісних сфер. На наш погляд, щоб уникнути помилок під час тестування, доцільно застосовувати кілька методик вимірювання, поєднуючи тестування з такими методами діагностики як: спостереження, самоспостереження, анкетування тощо.

З метою діагностики інтелектуальної, творчої, мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та особистісної сфер особистості педагога застосовують наступні тестові методики:

- вербальні тести, які виявляють показники словесного (понятійного) логічного мислення, та невербальні тести, які оцінюють наочно-образне і наочно-дійове логічне мислення, конвергентне мислення: «Прогресивні матриці» Равена (Raven's Progressive Matrices – RPM), інтелектуальний тест Р.Кеттела (Culture-Fair Intelligence Test), вільний від впливу культур, «Намалюй людину» Ф.Гудінафа (Draw-a-Man Test);

- тест Дж.Гілфорда і М.Салівена для діагностики соціального інтелекту;
- методика «Практичний інтелект» Р.Стернберга і Е.Григоренко для діагностики практичного інтелекту;

– методики на визначення складових емоційного інтелекту: багатofакторна шкала MSCEIT (Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test) Дж.Мейєра, П.Селовея, Д.Карузо, EQ-1 анкета Р.Барона, методики «мульти-оцінок» (EI-360) Дж.Пауліу-Фрай;

– методика визначення IQ (психометричного інтелекту) за Г.Айзенком та іншими;

– змішані, групові тести інтелекту: шкали виміру інтелекту Д.Векслера (Wechsler Intelligence Scales), тест структури інтелекту Амтхауєра (Amthauer Intelligenz Struktur – Test), груповий інтелектуальний тест (Vana Intelligence Test – VIT), тест розумового розвитку дорослих ТУРВ К.Гуревича, універсальний інтелектуальний тест С.-Петербург – Челябінськ – Москва (УИТ СПЧ-М) І.Дашкова, Н.Курганського, Л.Федорової, методика ROADS (Rapid Online Development System) для діагностики рівня розвитку академічних, практичних і творчих здібностей у дорослих;

– тести креативності: Експрес-метод Джонсона на виявлення загальної креативності, тест Медніка (РМК або RAT) на виявлення словесно-розумової креативності, діагностика вербальної і невербальної креативності Дж.Гілфорда і Е.Торренса в модифікації Е.Тунік, естетична шкала Barron, Welsh, методика Вартега «Кола», опитувальник для виявлення рівня креативності Є.Ільїна;

– тести на виявлення якостей творчого мислення: тест на виявлення оригінальності, унікальності, розробленості, швидкості і гнучкості творчого мислення – тести Е.Торренса (Torrance Tests of Creative Thiming – TTCT), методика А.Лачинса «Гнучкість мислення», тест на виявлення дивергентного мислення Дж.Гілфорда;

– тести на визначення творчих здібностей: опитувальник з самооцінки творчих здібностей Е.Тунік, тест «Сила інтуїції», тест «Творчі здібності», тест «Які Ваші творчі здібності?»;

– методики діагностики мотиваційної сфери особистості: список особистісних цінностей А.Едвардса (Edwards Personal Preference Schedule), опитувальник для діагностики мотивації досягнення А.Мехрабіана (Resultant Achievement Motivation Test – RAM), протокол професійних переваг Кьюдера (Kuder Preference Record-Vocational), методика ціннісних орієнтацій М.Рокича (Rokeach Value Survey – RVS), тест життєво смислових орієнтацій Дж.Крамбо і Л.Махоліка адаптована Д.Леонтьєвим;

– методика діагностики особистості молодого вчителя, майбутнього вчителя В.Радула.

З метою визначення рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога, пропонуємо **авторську методику діагностики** цього особистісного утворення, розроблену нами на основі аналізу існуючих тестових методик (див. вище). Методика дозволяє визначити рівень розвитку кожного окремого показника окремого компоненту потенціалу педагога та інтелектуально-творчий потенціал в цілому. За цією методикою розподілені нами показники за компонентами та рівнями (низьким, середнім, достатнім, високим) розвитку

інтелектуально-творчого потенціалу виступають критеріями визначення рівня даного особистісного утворення.

Зокрема, рівень розвитку **мотиваційно-ціннісного компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів за кожним з 14-ти показників (див. с. 34-38) визначається за допомогою опитувальника, що складається з 33-х запитань, на які відводиться 15 хв.:

Опитувальник з визначення рівня мотиваційно-ціннісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Інструкція. Ваше завдання – дати відповідь на поставлене запитання або продовжити речення, уявивши себе в наведеній ситуації. На кожне запитання тесту, окрім 9-го, слід обрати лише один варіант відповіді. У Вас є 15 хв.

Перелік запитань.

1. Хоча на вулиці була сильна заметіль, Ви вирішили відвідати очний семінар, щоб, у першу чергу:

- а) отримати свідоцтво;
- б) не пропустити важливий матеріал зі сфери своєї діяльності;
- в) отримати похвалу з боку адміністрації.

2. Незважаючи на те, що дуже хотілось спати, Ви вирішили закінчити власну випускню творчу роботу, бо, у першу чергу:

- а) було цікаво;
- б) хотілось отримати свідоцтво;
- в) не хотілося втратити можливість отримати свідоцтво.

3. Якби під час семінару Ваш сусід за партою розмовляв, Ви б зробили йому зауваження?

- а) так, щоб змусити його не заважати мені слухати важливий матеріал;
- б) так, щоб запобігти можливному зауваженню з боку викладача у наш бік;
- в) ні, мені байдуже.

4. Ви відчуваєте потребу у виконанні професійних завдань:

а) творчо, коли можна реалізувати індивідуальний стиль професійної діяльності;

б) частково творчо застосовуючи на практиці перспективний педагогічний досвід;

в) репродуктивно застосовуючи на практиці перспективний педагогічний досвід.

5. Які завдання на курсах ПК чи у процесі професійної діяльності Вам приносять більше задоволення:

- а) творчі самостійні завдання;
- б) завдання за зразком з елементами власної творчості;
- в) копіювальні завдання.

6. Якби у Вас був вибір (на курсах ПК чи у процесі професійної діяльності), що б Ви обрали:

а) виконати складне трудовіткє, але дуже цікаве творче завдання, результатом якого можуть бути набуті нові знання, професійний досвід, нові результати наукового дослідження;

б) виконати нескладне, не таке цікаве завдання, виконання якого займає небагато часу.

7. На кожному дистанційному семінарі-практикумі під час виконання кожного завдання Ви отримуєте нову, цікаву, корисну інформацію, знання, результати. Ви знаєте, що якщо Ви вірно виконаєте 9 практичних завдань з 10-ти, то отримаєте свідоцтво без потреби виконання 10-го завдання. Чи захочете виконати 10-те для себе?

а) так;

б) ні;

в) дивлячись, наскільки цікаве і корисне для мене це завдання.

8. Влітку, під час відпустки, Вам бракує розумового навантаження, яке Ви відчуваєте під час навчального року?

а) так, коли я не займаюсь розумовою роботою, в мене виникає відчуття, ніби мені чогось не вистачає;

б) ні, тому що влітку я відпочиваю від розумової роботи;

в) ні, тому що і влітку я намагаюсь компенсувати відсутність звичних розумових навантажень певною розумовою роботою.

9. Ви відвідуєте заняття під час навчання у ОППО, в першу чергу, з метою:

а) підвищення власної кваліфікації;

б) набуття компетенцій, необхідних для професії;

в) пошуку «другої половинки»;

г) отримання свідоцтва;

г) не відставати у знаннях від колег;

д) отримання надбавки до заробітної плати;

е) отримання похвали з боку адміністрації.

10. Чи є для Вас характерним прагнення отримувати нові знання, нову інформацію?

а) так, у мене часто виникає бажання заповнити дефіцит знань у тій чи іншій царині пізнання;

б) ні, не відчуваю такої потреби.

11. Якщо під час перегляду нового посібника чи програми Ви виявите у змісті певні невідповідності, тоді Ви:

а) спробуєте самостійно поміркувати над їх виправленням;

б) візьмете на замітку і порадитесь щодо них з колегами;

в) залишите їх поза увагою.

12. Коли виникає проблемна професійна ситуація, Ви:

а) чекаєте, доки вона вирішиться сама собою;

б) намагаєтесь її вирішити самостійно;

в) просите у когось допомоги її вирішити.

13. Чи любите Ви задавати питання з таких проблем, над якими інші люди й не замислюються?

а) так, постійно;

б) ні;

в) інколи.

14. Ваші захоплення у вільний час пов'язані з професією?

а) так;

б) ні;

в) в мене немає захоплень.

15. Чи вважаєте Ви, що різноманітні захоплення роблять життя людини духовно багатим?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

16. Вам цікаві знання з багатьох царин науки, культури, мистецтва?

а) так;

б) ні;

в) лише з деяких.

17. Знань і умінь, які Ви отримуєте під час курсів підвищення кваліфікації, Вам:

а) у повній мірі вистачає;

б) не вистачає, і Ви намагаєтесь поглибити їх з додаткових джерел інформації;

в) не вистачає, але Ви не намагаєтесь поглибити їх з додаткових джерел інформації.

18. Під час виконання творчого завдання Вам більше подобається:

а) процес діяльності;

б) процес діяльності та її кінцевий результат;

в) лише кінцевий результат.

19. Чи схильні Ви у будь-якій розумовій, творчій справі бачити інтерес?

а) так;

б) ні;

в) дивлячись, яка справа.

20. Які знання для Вас важливіші:

а) готові, якими Вас забезпечує викладач на лекції;

б) здобуті Вами самостійно в процесі пошуково-дослідницької діяльності;

в) ніякі.

21. Під час виконання практичного завдання семінару (тренінгу), самостійної роботи, проекту чи випускної творчої роботи Ви зазвичай:

а) користуєтесь великою кількістю літератури, інтернетом, іншими джерелами, щоб краще дослідити об'єкт дослідження;

б) користуєтесь 1-2-ма джерелами, в яких, на Вашу думку, є все необхідне;

в) знаходите схожу роботу в інтернеті і копіюєте її.

22. Чи відчуваєте Ви потребу зайнятися науково-дослідницькою проблемою, над якою ще ніхто не працював?

а) так, невідоме приваблює мене;

б) ні, навіщо ускладнювати собі життя;

в) інколи.

23. Вам подобається братись за нові наукові проблеми, інновації у сфері освіти, щоб подивитись, що з цього вийде?

а) так, я люблю займатись чимось новим;

б) ні, навіщо;

в) не знаю, не траплялося.

24. В будь-якій професійній справі Ви:

а) намагаєтеся виконати все за допомогою традиційних способів, засобів, технологій;

б) намагаєтеся випробувати нові способи, засоби, технології, інновації;

в) дивлячись, яка справа.

25. У будь-якій професійній справі Вам краще робити все як звичайно, ніж шукати нові способи?

а) так, я дотримуюся перевірених часом способів;

б) ні, я люблю шукати нові способи;

в) дивлячись, яка справа.

26. Чи відкриті Ви новим ідеям, інноваціям?

а) так, мені подобаються нововведення;

б) ні, я краще не буду шукати нові способи, а зроблю все як завжди;

в) не знаю.

27. Чи відчуваєте Ви бажання розвивати власні інтелектуальні і творчі здібності, пізнавальну, емоційно-вольову сфери?

а) так;

б) ні;

в) не знаю, чи є вони в мене.

28. Чи вважаєте Ви, що якась із Ваших ідей могла б покращити навчально-виховний процес у закладах освіти?

а) так;

б) можливо, в деякій мірі;

в) в мене таких ідей немає.

29. Ви змогли б вивчати різні педагогічні технології і впроваджувати їх у навчально-виховний процес?

а) так, я б шукав (-ла) ефективні психолого-педагогічні вирішення професійних проблем;

б) ні;

в) не знаю.

30. Чи прагнете Ви досягти ефективних результатів у професійній діяльності?

а) так, я вважаю, щоб досягти успіху і гарних результатів роботи, потрібно працювати на повну силу;

б) ні, я вважаю, що не слід дуже віддаватися роботі, аби не ускладнювати собі життя;

в) не задумувався (-лася) над цим.

31. У вільний від роботи час Ви:

а) будете переглядати художній фільм, гортатимете журнали чи займатись іншою улюбленою справою;

б) шукатимете в інтернеті цікаву інформацію і будете розробляти дидактичний матеріал для занять;

в) в залежності від настрою.

32. У процесі педагогічної діяльності Ви хотіли б брати участь у професійних конкурсах (берете)?

а) так (постійно);

б) ні, це занадто складно;

в) можливо (трапляється).

33. Чи подобається Вам займатися самоосвітою впродовж всієї професійної діяльності?

а) так;

б) ні;

в) можливо.

Таблиця 2.1

Ключ до опитувальника з визначення рівня мотиваційно-ціннісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Показник мотиваційного компоненту	№ запитан- ня	Варіант відповіді / кількість балів										Сума балів	
		а	б	в	г	ґ	д	е	є	ж			
1. Внутрішній мотив суспільної корисності.	1	0	1,5	0	-		-	-	-	-			
	2	1,25	0	0	-	-	-	-	-	-			
	3	1,25	0	0	-	-	-	-	-	-			
2. Потреба у творчій професійній діяльності.	4	1,25	0	0	-	-	-	-	-	-			
	5	1,5	1,25	0	-	-	-	-	-	-			
	6	1,25	0	-	-	-	-	-	-	-			
3. Потреба у розумовому навантаженні.	7	2	0	1	-	-	-	-	-	-			
	8	2	0	2	-	-	-	-	-	-			
4. Прагнення до розширення кругозору, пошуку нової інформації, поглиблення і систематизації знань, удосконалення навичок, котрі знадобляться у професійному житті.	9	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	-	-			
	10	2	0	-	-	-	-	-	-	-			
5. Інтерес до пошуку і розв’язання проблем.	12	2	1	0	-	-	-	-	-	-			
	13	0	2	1	-	-	-	-	-	-			
6. Спрямованість інтересів на фах.	14	4	0	0	-	-	-	-	-	-			
7. Широке коло інтересів.	15	2	0	0	-	-	-	-	-	-			
	16	2	0	1	-	-	-	-	-	-			
8. Пізнавальний інтерес.	17	0	4	0	-	-	-	-	-	-			
9. Інтерес до процесу і результатів творчої діяльності.	18	1,5	2	0	-	-	-	-	-	-			
	19	2	0	1	-	-	-	-	-	-			
10. Інтерес до пошуково- дослідницької діяльності.	20	0	1	0	-	-	-	-	-	-			
	21	1	0	0	-	-	-	-	-	-			

	22	1	0	0,5	-	-	-	-	-	-		
	23	1	0	0	-	-	-	-	-	-		
11. Інтерес до всього нового.	24	0	1	0,5	-	-	-	-	-	-		
	25	0	1	0,5	-	-	-	-	-	-		
	26	2	0	0	-	-	-	-	-	-		
12. Бажання розвивати свої здібності і якості.	27	4	0	0	-	-	-	-	-	-		
13. Прагнення досягти ефективних результатів у професії.	28	1	0,5	0	-	-	-	-	-	-		
	29	1	0	0	-	-	-	-	-	-		
	30	1	0	0	-	-	-	-	-	-		
	31	0	1	0,25	-	-	-	-	-	-		
14. Прагнення до самореалізації у педагогічній діяльності.	32	2	0	1	-	-	-	-	-	-		
	33	2	0	1	-	-	-	-	-	-		

Обробка даних тесту з визначення рівня мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога

За допомогою балів, отриманих за відповіді на запитання тесту, оцінюємо рівень кожного з 14-ти показників мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу, а також загальний сумарний показник.

Тест побудований так, що для оцінки кожного показника припадає блок з 1-4 запитань. При цьому сума балів, отримана за правильні відповіді на запитання з кожного блоку, становить 4 бали. Така оцінка свідчить про високий рівень даного показника мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу. Якщо сума балів, отримана за блок запитань з конкретного показника становить 3 бали – це свідчить про достатній його рівень, 2 бали – середній, 0-1 бали – низький. Таким чином, максимальна кількість балів, яка характеризує кожен показник, становить чотири бали. Загальний сумарний показник мотиваційного компоненту оцінюється за загальною кількістю балів від 0 до 56.

Оцінки кожного з цих показників мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу і сумарний бал краще демонструють сильні (високі бали) і слабкі (низькі бали) сторони мотиваційної сфери педагога. Чим вищий загальний бал, отриманий за відповіді на всі запитання, тим вмотивованішим є педагог на творчу професійну діяльність. Якщо часто зустрічаються відповіді «не знаю», «не задумувався (-лась) над цим», «ще не вирішив (-ла)», «можливо», це свідчить про невизначеність мотивів професійної діяльності особистості педагога.

Під час обробки даних використовується ключ до тесту. За допомогою ключа можна визначити не лише рівень кожного показника, загальний сумарний показник мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу, а й порівняти рівень розвитку кожного з 14-ти показників між собою. Всі відповіді, відповідно до ключа, одержують 0, 0,25, 0,5, 1,25, 1,5, 1, 2 або 4 бали.

Якщо загальна сума балів відповідає максимально можливим *50-56-ти балам*, значить педагог володіє високою пізнавальною мотивацією, мотивацією до творчої професійної діяльності. Це означає, що педагог в навчанні й

професійній діяльності керується сукупністю внутрішніх пізнавальних мотивів, відчуває потребу у реалізації індивідуального стилю професійної діяльності, відчуває потребу у розумовому навантаженні, прагне до розширення кругозору, поглиблення і систематизації знань, вдосконалення навичок, котрі знадобляться у професійному житті, має широке коло інтересів, які відповідають фаху, відчуває потребу у пошуково-дослідницькій діяльності, бажає розвивати свої здібності та прагне до самореалізації у педагогічній діяльності. Якщо загальна сума балів відповідає діапазону *35 – 49 балів*, значить педагог володіє достатньо високою пізнавальною мотивацією до навчання, мотивацією до творчої професійної діяльності. Але деякі показники мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу відсутні або недостатньо виражені. Які саме показники відсутні або недостатньо виражені, потрібно виявити за допомогою ключа і визначити шляхи їх саморозвитку. Якщо загальна сума балів відповідає діапазону *20 – 34 балів*, значить педагог володіє середньою пізнавальною мотивацією до навчання, мотивацією до творчої професійної діяльності. Тобто він володіє частиною показників мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу. Які саме показники відсутні або недостатньо виражені, потрібно виявити за допомогою ключа і визначити шляхи їх саморозвитку. Якщо загальна сума балів відповідає діапазону *0 – 19 балів*, значить педагог володіє низькою внутрішньою мотивацією до творчої професійної діяльності. Переважають зовнішні мотиви (свідомість, похвала адміністрації тощо). Отже, педагог не володіє значною частиною показників мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу. Яких саме показників мотиваційного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу йому не вистачає, можна виявити за допомогою ключа і визначити шляхи їх саморозвитку.

Рівень розвитку **інтелектуального компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів (див. с. 38-43) визначається за допомогою двох опитувальників. Один опитувальник складається з 21-го запитання, на які відводиться 20 хв. Він дозволяє визначити рівень 9-ти показників інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагогів. А саме: практичний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, здібності до абстрагування, здібності давати визначення, здібності до обґрунтування й пояснення, здібності до доведення, здібності до самоаналізу та рефлексії, здібності до подолання ригідності мислення.

Інший опитувальник допомагає визначити коефіцієнт інтелекту (психометричний інтелект) педагогів у діапазоні 90-150 IQ за допомогою тесту IQ. Зміст даного тесту адаптований з тесту Г.Айзенка на визначення IQ [16, с.100] та перекладений нами на українську мову. Тест на визначення коефіцієнта інтелекту (IQ) дає змогу діагностувати 13 показників інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу, які входять до складу психометричного інтелекту. Вони забезпечують здатність логічно мислити. До них ми



відносимо: конвергентні здібності, здібності до аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення, абстрагування, порівняння, класифікації, здібності встановлювати логічні зв'язки, здібності мислити на кілька ходів уперед, здібності до руйнації хибного логічного ланцюга, здібності пов'язувати нові дані з попереднім досвідом, здібності до переносу знань і вмінь у нові ситуації. У тесті з визначення коефіцієнта інтелекту міститься 40 завдань різного типу і різної складності, на які відводиться 30 хв. Рівень коефіцієнта інтелекту визначається на основі співвіднесення числа правильних відповідей зі спеціальним графіком. Інтелектуальні задатки (швидкість, точність реакцій тощо) є основою інтелектуальних здібностей, тому окремо ми їх не діагностуємо. Біологічний інтелект також не діагностується, так як він є основою інших видів інтелекту, які ми діагностуємо. Академічний інтелект діагностується шляхом аналізу рівня психолого-педагогічних знань педагогів, результатів здачі заліку на курсах підвищення кваліфікації у ОШПО, результатів незалежного тестування учасників сертифікації педагогів тощо.



Рівень розвитку **творчого компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів (див. с. 43-47) визначається за допомогою опитувальника, який складається з 18-ти запитань, на які відводиться 20 хв. Творчі задатки (чуткість зору, моторика рук тощо) є основою творчих здібностей, тому окремо ми їх не діагностуємо.

Рівень розвитку **когнітивного компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів (див. с. 47-51) визначається за допомогою опитувальника, який складається з 67-ми запитань, на які відводиться 40 хв.



Рівень розвитку **емоційно-вольового компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів (див. с. 53-56) визначається за допомогою опитувальника, який складається з 39-ти запитань, на які відводиться 20 хв.

Рівень розвитку **особистісного компоненту** інтелектуально-творчого потенціалу педагогів (див. с. 56-66) визначається за допомогою опитувальника, який складається з 31-го запитання, на які відводиться 15 хв.



Результати діагностики мотиваційно-ціннісного, інтелектуального, творчого, когнітивного, емоційно-вольового, особистісного компонентів та їх показників співвідносяться й аналізуються. Результати аналізу дають можливість визначити рівень розвитку кожного окремого показника, компоненту та інтелектуально-творчого потенціалу в цілому.

На основі аналізу досліджень науковців (М.Акімова [3], О.Лук [66, с. 91], Я.Пономарьов [80]) та власних спостережень ми визначили фактори, на які орієнтувалися з метою правильної інтерпретації результатів діагностики:

– швидкість розумових дій педагога (визначається часом, затраченим на спроби вирішити складне завдання);

- характер вирішених та не вирішених завдань;
- ступінь тренуваності випробовуваного у виконанні подібних завдань;
- ступінь зацікавленості у виконанні завдань діагностики;
- емоційний стан педагога під час тестування;
- вплив на процес діагностування особистості експериментатора та факторів оточуючого середовища.

Результати діагностування рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу доцільно порівняти з результатами професійної діяльності педагога. У випадку, коли рівень розвитку показників даного особистісного утворення перевищують показники професійної діяльності, це свідчить про нереалізованість потенціалу педагога.

2. Погляди педагога-новатора В.Сухомлинського на вирішення проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога

Грунтовну основу для розуміння творчого характеру педагогічної діяльності становить теоретична спадщина нашого земляка, видатного українського педагога В.Сухомлинського, ідеї якого лягли в основу концептуальних засад Нової української школи. Напрацювання В.Сухомлинського залишаються поза часом, оскільки в його дослідженнях до наших днів ми знаходимо відповіді на запити сучасної освіти.

Сьогодні особливої важливості й сучасного звучання набувають педагогічні погляди Василя Олександровича на розуміння понять «творчість» та «творчий педагог». Питання педагогічної творчості та творчих якостей особистості педагога посідає чільне місце у працях науковця: «Павлиська середня школа», «Розмова з молодим директором школи», «Сто порад учителям», «Серце віддаю дітям» та інших. Погляди В.Сухомлинського на творчу професію вчителя є актуальними й в умовах сьогодення.

В.Сухомлинський вважав, що кожна людина без винятку наділена неповторними індивідуальними особливостями. На думку науковця, завдяки цим особливостям та наполегливій праці людина може стати творцем у своїй справі. Науковець вважав творчість необхідною умовою існування людини і засобом її самопізнання: «Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні, ідейні взаємини між особистостями в колективі» [112, с. 71]. Таким чином, Василь Олександрович характеризував творчість як вершину духовного життя, показник розвитку інтелекту та емоційно-вольової сфери особистості, засіб всебічного й гармонійного розвитку людини. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що завдяки творчості збагачується інтелектуальне, естетичне, емоційно-вольове життя людини, а також розкриваються її індивідуальні особливості. В.Сухомлинський у розвитку творчої особистості учня важливу роль відводив учителю: «Важко

переоцінити роль особистості вчителя, його духовного обличчя в пробудженні і розвитку творчих здібностей, нахилів, талантів учня» [113, с. 105]. За переконаннями видатного українського педагога, тільки творча особистість учителя зможе виховати творця.

Видатний науковець принципово важливим вважав творче ставлення вчителя до навчально-виховного процесу. На його думку, це зумовлено як складністю і різноманітністю поставлених перед педагогом завдань, так і тим, що дитина, як суб'єкт виховання і навчання, постійно знаходиться у стані змін: «Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора» [116, с. 6]. Тому перед вчителем постійно виникає необхідність творчого пошуку шляхів досягнення максимальної досконалості своєї професійної діяльності. У зв'язку з цим В.Сухомлинський вважав, що педагогічна творчість виникає тоді, коли у вчителя з'являється бажання бачити результати своєї діяльності кращими, ніж вони є на даний момент. Згідно з поглядами В.Сухомлинського: «<...> самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, пов'язана з тисячами повсякденних явищ. <...> Творча праця в нашій складній багатогранній справі починається там, де загорається іскра живої, трепетної думки, що шукає відповідь на питання, яке висувається життям. Без питання, без бажання знайти причинні залежності між явищами ця іскра ніколи не загориться. Питання, що запалює іскру творчості, виникає тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є зараз, коли тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не приводять до того, до чого вони, здавалося б, повинні привести?» [115, с. 406].

Отже, за переконанням В.Сухомлинського, змістом педагогічної творчості є розробка та втілення в навчально-виховний процес ідеї, спрямованої на розв'язання професійних завдань чи вирішення психолого-педагогічних проблем.

У своїх працях Василь Олександрович надав характеристику творчому педагогу. На думку науковця, такий педагог творчо мислить, спостерігає, займається науковими дослідженнями, перебуває в постійному творчому пошуку рішень психолого-педагогічних проблем, працює над власним інтелектуальним збагаченням, займається критичним та об'єктивним самоаналізом професійної діяльності. В.Сухомлинський вважав, що педагог не може бути повноцінним вихователем, і тим паче рушієм дитячої творчості, якщо він тільки викладає та працює класним керівником. На думку дослідника, невичерпним джерелом творчої енергії педагога має бути любов до своєї професії та до дітей. За переконанням В.Сухомлинського, без любові та поваги до особистості дитини, до своєї праці неможливе виникнення натхнення до генерації нових ідей та реалізації творчих задумів. Видатний педагог наголошував на тому, що педагог повинен знати вікову психологію, мати добре розвинені перцептивні здібності, розуміти й розділяти дитячі проблеми та радощі, володіти педагогічною етикою, ніколи не забувати про те, що сам був дитиною. Такий підхід Василя Олександровича до розуміння ідеалу творчої

особистості педагога став підґрунтям для розробки сучасних психолого-педагогічних концепцій формування педагога-творця.

З метою розвитку інтелектуальних та творчих потенційних можливостей педагогів В.Сухомлинський у своїх працях дав низку конкретних порад, які лягли в основу створеної ним системи роботи з професійним удосконаленням вчителів Павлівської середньої школи (нині – опорний заклад загальної середньої освіти «Павлівський ліцей імені В. О. Сухомлинського» Онуфріївської селищної ради Кіровоградської області), директором якої він був. Ідеї Василя Олександровича стосуються, з одного боку, самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення кожного педагога закладу освіти, а з іншого – побудови директорами і їх заступниками системи організованої роботи з педагогічним колективом у напрямку створення умов для розкриття неповторних рис вчителів, їх задатків, здібностей, захоплень. Зокрема, згідно з поглядами науковця, самоосвіта має включати вдосконалення як теоретичної, так і практичної підготовки та здійснюватися за такими основними напрямками: вдосконалення науково-теоретичної підготовки з фаху, підвищення методичної майстерності, психолого-педагогічне збагачення, поглиблення знань з теорії і практики виховання учнів, загальнокультурний розвиток. Видатний педагог підкреслював: «Знання, здобуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам'яті. У процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [114, с. 261]. Погоджуємося з науковцем у тому, що «Інтелектуальне зростання, постійне збагачення, оновлення, поповнення, поглиблення, удосконалення знань – це питання життя вчителів, особливо тих, які працюють в школі десять, двадцять, тридцять років» [114, с. 100]. Так, за порадами Василя Олександровича, з метою наукового збагачення й інтелектуального зростання, педагог систематично повинен опрацьовувати низку психолого-педагогічної літератури, стежити за новинками у науці, культурному житті країни, займатися дослідницькою роботою, з різних джерел черпати інформацію, яка стосується предмету, що ним викладається. Видатний педагог наполягав на тому, щоб знання педагога виходили далеко за межі програми: «<...> Щоб у морі ваших наукових знань, основи яких ви даєте школярам, підручник був краплею» [116, с. 32]. В цьому головну роль відіграє особиста бібліотека. Науковець радив кожному педагогу виписувати, опрацьовувати й обговорювати з колегами психолого-педагогічну періодику й книжки, які розвивають знання програмного матеріалу, а адміністрації – стежити за тим, щоб у методичному кабінеті школи завжди були нові літературні надходження, мотивувати вчителів до їх опрацювання. В.Сухомлинський вважав, що жага пізнання – це могутнє джерело інтелектуального і творчого розвитку педагога. Науковець наголошував на тому, що педагог, який має прагнення до постійного розумового навантаження, володіє широким кругозором й глибиною знань зі свого предмету, пробуджуватиме своєю допитливістю жагу до знань в учнів і стимулюватиме їх мислення: «Чим більше знає вчитель, тим частіше і вдаліше відкриває він перед учнями горизонти науки, тим більше допитливості

проявляють учні, тим більше в них питань, тим розумніші, цікавіші і складніші вони ставлять питання» [114, с. 60]. Не менш важливою В.Сухомлинський вважав наявність у кожного педагога особистих захоплень і різноманітних інтересів, пов'язаних з предметом, який він викладає.

У стимулюванні творчого мислення педагога Василь Олександрович важливу роль відводив самоаналізу творчої педагогічної діяльності: «Один із секретів педагогічної творчості і полягає в тому, щоб пробудити в учителів інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи» [114, с. 398-399]. Рефлексію професійної діяльності науковець розглядав як з'єднувальний елемент між науковою та педагогічною творчістю: «Логічне дослідження аналізу власної роботи полягає в тому, що вчитель зосереджує увагу на якомусь, на його думку, найважливішому в даному випадку боці педагогічного процесу, досліджує, вивчає факти, читає педагогічну й методичну літературу. Так починається вищий етап педагогічної творчості – поєднання практики з елементами наукового дослідження. В результаті після одного, двох, трьох років роботи вчитель виступає на теоретичному семінарі чи на засіданні педагогічного колективу з доповіддю» [114, с. 100]. В.Сухомлинський вважав, що самоаналіз професійної діяльності породжує прагнення педагога творчо втілювати власні науково-педагогічні напрацювання в реальний навчально-виховний процес. На думку науковця, справжній педагогічній творчості властиві невпинне науково-педагогічне дослідження та творче узагальнення результатів своєї праці. Таким чином, трактуючи поняття «педагогічна творчість», В.Сухомлинський підкреслював дослідницьку сутність творчої педагогічної діяльності, уміння педагога глибоко проникати в теоретичний зміст педагогічного явища, осмислювати його. Ми погоджуємося з науковцем у тому, що «<...> педагогічна праця неможлива без елемента дослідження» [114, с. 471]. Отже, В.Сухомлинський вважав, що самоаналіз професійної діяльності породжує прагнення педагога творчо втілювати власні науково-педагогічні напрацювання в реальний навчально-виховний процес. На думку науковця, справжній педагогічній творчості властиві невпинне науково-педагогічне дослідження та творче узагальнення результатів своєї праці.

Важливим у розвитку творчого мислення педагога науковець вважав творче застосування у професійній діяльності педагогічного досвіду інших педагогів та постійний самостійний пошук власних психолого-педагогічних рішень професійних проблем. Василь Олександрович наголошував на важливості аналізу й переосмислення передового практичного досвіду, був категорично проти сліпого наслідування педагогічного досвіду без його аналізу й переосмислення: «Творче застосування досвіду – це розвиток педагогічних ідей, а також формування власних педагогічних переконань» [114, с. 391].

Аналіз педагогічного досвіду В.Сухомлинського дозволяє визначити прогресивні ідеї науковця щодо розвитку творчості педагога, які співзвучні із завданнями сучасної освіти дорослих. Так, згідно з ідеями науковця, серед факторів, які впливають на творчий розвиток особистості педагога, ключовими є мотивація до творчого пошуку ефективних психолого-педагогічних рішень,

прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності, інтерес до науково-дослідницької діяльності, цілеспрямованість. У своїх працях він наголошує на тому, що формуванню педагогічної творчості сприяють самоосвіта, саморозвиток і самовдосконалення педагога. Зокрема, самоосвіта повинна включати вдосконалення теоретичної та практичної підготовки. Вона має здійснюватися за такими основними напрямками: вдосконалення науково-теоретичної підготовки з фаху, підвищення методичної майстерності, психолого-педагогічне збагачення, поглиблення знань з теорії і практики виховання учнів, загальнокультурний розвиток. В.Сухомлинський наголошував на тому, що важливим фактором розвитку творчого стилю діяльності є особистий приклад та активна позиція директорів та завучів шкіл щодо створення умов для розкриття творчої індивідуальності педагогів. На думку науковця, завдання адміністрації закладу освіти – мотивувати вчителів до опрацювання й колективного обговорення психолого-педагогічної літератури, творчого пошуку власних методичних знахідок та альтернативних рішень психолого-педагогічних проблем, самовдосконалення у професійній діяльності та «<...> пробудження інтересу до творчого осмислення власної праці» [114, с. 400].

Василь Олександрович висунув і обґрунтував положення про те, що актуалізація й розвиток творчості особистості залежить від оточення, в якому вона знаходиться. Він підкреслював: «Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поруч з ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших. <...> Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість» [111, с. 95]. На думку В.Сухомлинського, розвитку творчості педагогів сприяє творча атмосфера в педагогічному колективі. Вона забезпечується шляхом творчої співдружності колег-однодумців, кожен з яких робить свій індивідуальний внесок у колективне вирішення різноманітних психолого-педагогічних проблем.

Отже, на думку науковця, творчість педагога характеризується самостійним творчим мисленням, невпинною науково-дослідницькою діяльністю, спостереженнями, постійним творчим пошуком рішень психолого-педагогічних проблем, роботою над власним інтелектуальним збагаченням, критичним та об'єктивним самоаналізом професійної діяльності. Невід'ємними рисами педагога-новатора мають бути толерантність, гуманність, любов та повага до особистості дитини. Погляди видатного педагога дають змогу глибше зрозуміти природу творчості в роботі вчителя. Вони переконують, як важливо спрямовувати педагога на творчі пошуки власного підходу до педагогічної діяльності. Ключовими факторами впливу на творчий розвиток особистості педагога Василь Олександрович вважав мотивацію до творчого пошуку ефективних психолого-педагогічних рішень, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності, інтерес до науково-дослідницької

діяльності, цілеспрямованість. Згідно з поглядами науковця, активна позиція директорів та завучів шкіл щодо створення умов для розкриття творчої індивідуальності педагогів, зокрема створення творчої атмосфери в педагогічному колективі, сприяють розвитку творчого мислення педагогічних працівників.

На основі аналізу наукових поглядів видатного педагога-новатора на проблему педагогічної творчості в контексті сьогоденних педагогічних реалій зазначимо, що педагогічний доробок педагога-вченого сприяє розв'язанню завдань нової школи України. Теоретико-практична спадщина В.Сухомлинського – це невичерпне джерело прогресивного досвіду, інноваційної думки, творчих ідей, педагогічної мудрості. Значне місце в ній посідає проблема взаємозв'язку особистості педагога і педагогічної творчості. Погляди видатного педагога на досліджувану проблему не втратили своєї актуальності й на сьогодні, про що свідчить постійне звернення науковців і педагогів до його спадщини як до невичерпного джерела педагогічної мудрості.

3. Модель розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах освіти впродовж життя

Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу педагога як його здатності до набуття професійних компетентностей та творчого виконання професійних завдань набуває важливого значення в контексті інноваційного розвитку освітньої галузі.

Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку потенціалу та підвищення творчої активності педагога у професійній діяльності та системі післядипломної педагогічної освіти (І.Бех [11], А.Бик [12], О.Бондарчук [17], М.Віднічук та Н. Мельник [24], В.Войтко [6], О.Дубасенюк [36; 37], О.Жосан [6], А.Лавринєць [64], В.Луніна [67], А.Кендюхова [52], Ю.Кучерява [63], В.Олійник та С.Синенко [75], О.Просіна [86], С.Сисосєва [102; 103], В.Сухомлинський [111-116], Н.Устинова [122], В.Чудакова [133], Р.Шаповал [135] та ін.), дозволив визначити модель розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах освіти впродовж життя, рис. 9.

Розкриємо сутність складових моделі. Поняття **«інтелектуально-творчий потенціал педагога»** ми розглядаємо як резерв внутрішніх потенційних особистісно-професійних ресурсів (можливостей) особистості педагога, які, актуалізуючись, сприяють продуктивній творчій педагогічній діяльності та професійному саморозвитку. Означене поняття включає сукупність мотиваційно-ціннісних, інтелектуально-творчих, когнітивних, емоційно-вольових, особистісних властивостей особистості учителя. Відповідні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, творчий, когнітивний, емоційно-вольовий, особистісний) та їх показники становлять узагальнену структуру інтелектуально-творчого потенціалу педагога (с. 28-53).

Поняття «*потенціал*» орієнтоване на особистість педагога, на відміну від поняття «*педагогічна творчість*», більш зорієнтоване на професійну діяльність і її результат.

Продуктивною творчою педагогічною діяльністю ми вважаємо таку професійну діяльність педагога, за якої він, на шляху досягнення мети освіти, виконує професійні завдання на принципово нових засадах, приймає нестандартні педагогічні рішення у системі навчально-виховної роботи.

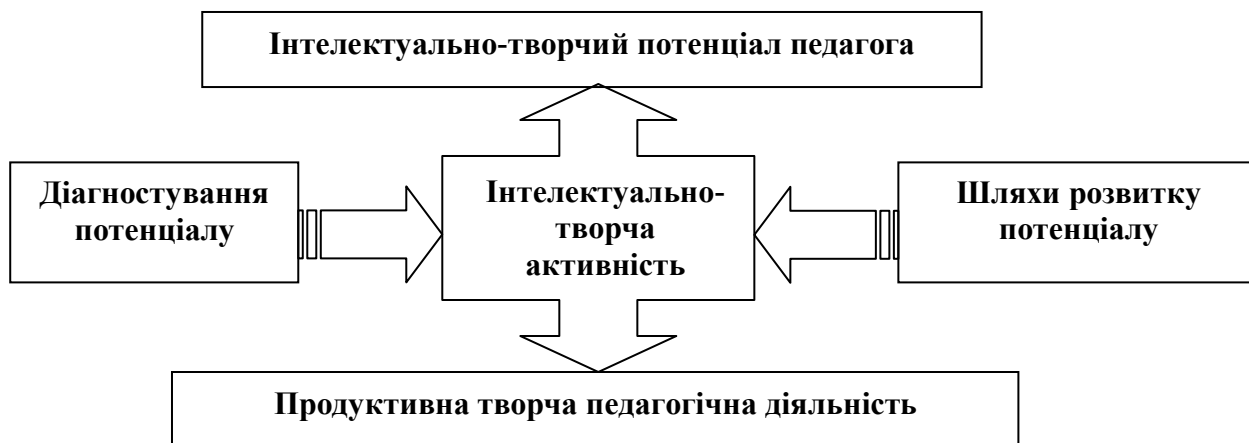


Рис. 9. Модель розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах освіти впродовж життя

Таким чином, творчість педагога ми розглядаємо в діяльнісному аспекті, детермінантом якої є особистісний аспект інтелектуально-творчого потенціалу педагога, який, за відповідних **шляхів розвитку**, актуалізується в стан **активності** у процесі творчої професійної діяльності. Інтелектуально-творчий потенціал педагога у стані **активності** є водночас і цариною прояву потенційних можливостей, і витоком подальшого їх розвитку та збагачення.

Діагностування рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу (див. с. 56-66) дає можливість здійснити оцінювання й самооцінювання педагогами власних потенційних можливостей та конструювання на цій основі індивідуально-професійної траєкторії розвитку інтелектуально-творчого потенціалу як окремого педагога так і педагогічного колективу в цілому.

Шляхами розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах освіти впродовж життя є:

– *інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічного працівника;*

– *створення інтелектуально-творчого розвиваючого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, освітні технології, форми, методи, засоби якого сприяють цьому розвитку;*

– *організаційні та психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку та розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу у процесі самореалізації особистості педагогічного працівника в закладі освіти, працівником якого він є.*

Згідно з Законом України «Про освіту» [43, ст.18] «Освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки». Післядипломна освіта, як складова освіти дорослих, передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду. Вона включає: спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності; перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями); підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань; стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань.

Згідно з чинним законодавством [43; 81], педагогічний працівник реалізує своє право на освіту впродовж життя, зокрема післядипломну педагогічну освіту, шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів. «**Формальна освіта** – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою» [43, ст. 8]. Формальна освіта педагогічних працівників здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики викладання предмету, психології, які отримав педагогічний працівник, здобуваючи вищу освіту. «**Неформальна освіта** – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [43, ст. 8]. Неформальна освіта може здійснюватися поза межами закладів освіти неурядовими установами, приватними особами, платформами дистанційного навчання та сприяє розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога шляхом набуття ним відповідних якостей, знань, умінь, навичок, компетенцій на тренінгових заняттях, науково-практичних заходах (конференціях, семінарах, вебінарах), діяльності творчих груп, об'єднань тощо. За результатами проходження підвищення кваліфікації шляхом формальної та неформальної освіти, педагогічний працівник отримує документи про підвищення кваліфікації (сертифікати, свідоцтва тощо). «**Інформальна освіта**

(самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [43, ст. 8]. Така освіта цілеспрямована та спланована, хоча менше організована, ніж формальна і неформальна. Згідно з Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [81] «У разі підвищення кваліфікації шляхом інформальної освіти (самоосвіти) замість документа про підвищення кваліфікації подається звіт про результати підвищення кваліфікації або творча робота, персональне розроблення електронного освітнього ресурсу, що виконані в процесі (за результатами) підвищення кваліфікації та оприлюднені на веб-сайті закладу освіти та/або в електронному портфоліо педагогічного або науково-педагогічного працівника (у разі наявності). Форму звіту визначає відповідний заклад освіти».

Післядипломна педагогічна освіта посідає чільне місце у розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Поділяємо думку В.Олійник та С.Синенко [75] у тому, що, зважаючи на стрімкість і перманентність змін у суспільстві, саме післядипломна освіта педагогів має стати ефективним перетворювальним фактором впливу на розвиток і модернізацію всієї системи освіти, успішного перетворення суспільства в цілому.

У системі післядипломної педагогічної освіти традиційно центральне місце відводиться підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів відповідно до вимог і запитів суспільства та інтеграції у світовий освітній простір.

Згідно з Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [81] «Педагогічні і науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свою кваліфікацію».

Підвищення кваліфікації – це підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання й обов'язки шляхом опанування нових знань і вмінь у межах професійної діяльності або галузі знань. *Метою* підвищення кваліфікації педагогічних працівників є їх професійний розвиток відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення якості освіти. *Основними завданнями* підвищення кваліфікації педагогічних працівників є: удосконалення раніше набутих та/або набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту за його наявності; набуття особою досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності та/або професії, та/або займаної посади; формування та розвиток цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної, мовленнєвої компетентностей тощо.

У зв'язку з наданим правом на *академічну свободу* (самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з

урахуванням обмежень, установлених законом), згідно із Законом України «Про освіту» [43], педагогічні працівники самостійно обирають конкретні форми, види, напрями підвищення кваліфікації, що враховується керівниками закладів освіти, у яких працюють педагогічні працівники, під час формування плану підвищення кваліфікації на рік. Це дає можливість педагогу створити *індивідуальну освітньо-професійну траєкторію розвитку*, виходячи з окреслення перспективи професійного зростання, наявного і прогнозованого рівнів його інтелектуально-творчого потенціалу та з урахуванням результатів самооцінки компетентностей і професійних потреб, змісту власної викладацької діяльності та/або посадових обов'язків. Згідно з Порядком підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [81], *формами підвищення кваліфікації* є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись. Основними *видами підвищення кваліфікації* є: навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо; стажування. Основними *напрямами підвищення кваліфікації* за програмами є: розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей умінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку; мовленнєва компетентність; розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників) тощо. *Навчання за програмами* проводиться для набуття здобувачем освіти нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань та забезпечує поєднання фундаментальності науково-теоретичного матеріалу з практичною спрямованістю у вирішенні конкретних завдань професійної діяльності. У разі викладання декількох навчальних предметів (дисциплін), педагогічні працівники самостійно обирають послідовність підвищення кваліфікації за певними напрямами у міжтестастійний період у межах загального обсягу (тривалості) підвищення кваліфікації, визначеного законодавством. Таким чином, законодавчо унормовано підстави для організації різних форм підвищення кваліфікації педагогів, використання варіативних навчальних програм у системі післядипломної освіти. *Стажкування* педагогічних працівників закладів освіти може здійснюватися в закладі освіти за місцем роботи працівника або в іншому закладі освіти. Керівником такого стажування призначається педагогічний працівник, який має науковий ступінь та/або вчене,

почесне чи педагогічне звання (крім звання «старший вчитель») та/або успішно пройшов сертифікацію в установленому законодавством порядку.

Вважаємо слушною думку Р.Шаповал [135] у тому, що післядипломну освіту можна розглядати не тільки як систему підвищення кваліфікації та перепідготовки дипломованих спеціалістів, а і як форму освіти дорослих, виходячи з їхніх індивідуальних потреб у здобутті певних знань, напрацюванні навичок і вмінь, особистісного і професійного зростання.

Слушною є думка І.Беха [11] стосовно складових професійного зростання педагога, яке вимагає становлення його фахової самосвідомості: «Важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і вміннями, але і вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності». Таким чином, у професійному самовизначенні і подальшій самореалізації вагоме значення має самопізнання (осмислення самого себе) у педагогічній професії.

У даному контексті погоджуємося із Ю.Кучерявою [63] стосовно того, що всі педагоги є унікальними за своєю особистісною неповторністю, фаховою освітою та особистим досвідом, творчими можливостями і природою власних здібностей, а тому примусити їх до інноваційної діяльності неможливо – натомість слід створити умови для розвитку їх потенціалу, бачення себе в інноваційних змінах освіти.

Поділяємо думку В.Луїної [67] та А.Лавринець [64] у тому, що в моделюванні освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти слід опиратися на поліпарадигмальний методологічний підхід як провідний підхід у розвитку потенціалу педагога. До складових даного підходу дослідниці відносять *акмеологічний, аксіологічний, андрагогічний, гуманістичний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, людиноцентристський, особистісно зорієнтований, рефлексійно-креативний, системний (інтегративний), синергетичний, суб'єктний, технологічний підходи*.

Зокрема, *системний (інтегративний) підхід* пов'язаний із відображенням розгалуженої структури системи післядипломної педагогічної освіти, її складових підсистем (навчальна і методична), внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків між ними, специфіки входження до більш загальних систем, а також необхідності запровадження комплексу заходів щодо розвитку вчителя як професіонала і творчої особистості.

Синергетичний підхід дозволяє досліджувати процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих системах різної природи. В освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти його застосування зумовлено тим, що через постійні зміни система не може двічі пройти через одні координати

або перебувати в тому самому стані, тому позитивний результат, отриманий за певних обставин, може не повторитися в інших обставинах.

Гуманістичний підхід базується на визнанні абсолютної цінності особистості кожного педагога та його права на вільний розвиток, а також передбачає соціально-педагогічну підтримку цього процесу й оцінку зростання рівня потенціалу педагога як критерію ефективності післядипломної освіти.

Особистісно зорієнтований підхід, як і гуманістичний, є проявом гуманістичної парадигми освіти, в якій цінність кожної людини, як особистості, гідної поваги, посідає центральне місце. Його сутність полягає у формуванні унікальної цілісної особистості, виявленні всіх сутнісних сил людини, яка є творцем самої себе і своїх життєвих обставин.

Необхідність удосконалення індивідуальних потенційних можливостей педагога зосереджує увагу на *людиноцентристському підході*, який урахує інтереси педагога як особистості та як активного суб'єкта різних видів діяльності, в тому числі самоосвітньої.

За *культурологічного підходу* особистість педагога розглядається як продукт визначеного соціокультурного середовища, що впливає на залучення його до загальнолюдських цінностей в умовах взаємодії культурно-історичних, моральних, духовних і світоглядних цінностей.

Діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійною діяльністю. У контексті розвитку потенціалу педагога в освітньому середовищі післядипломної педагогічної освіти здійснювати опору на зміст професійної діяльності, стимулювати як індивідуальну, так і спільну діяльність.

Використання *компетентнісного підходу* полягає у розвитку професійних та загальних компетентностей педагогів, що означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних професійних ситуаціях.

Рефлексійно-креативний підхід передбачає розгляд навчально-виховного процесу як творчого, що здійснюється педагогами, включеними у безперервне самопізнання та самовдосконалення.

У *суб'єктному підході* суб'єктність розглядається як специфічна властивість особистості, що виявляється у здатності до самодетермінації особистісного розвитку та усвідомленому знанні про можливості самокерування власними ресурсами.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності й навчання, підвищення їх результативності, інструментальності, інтенсивності засобами змісту і структури навчального процесу, педагогічними технологіями й відповідними їм методами, формами тощо.

Акмеологічний підхід орієнтує фахівця на досягнення вершин творчого саморозвитку, високого рівня продуктивності та професійної зрілості, розвитку професійного іміджу в теорії й практиці післядипломної освіти.

Аксіологічний підхід дозволяє зорієнтувати систему післядипломної педагогічної освіти на формування у фахівців реальних уявлень певного кола цінностей у житті та професійній діяльності.

Андрагогічний підхід ґрунтується на знаннях про специфіку навчання дорослої людини (технології, зміст, форми, методи та засоби навчання) з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології з метою вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних завдань, самореалізації особистості. *Основними андрагогічними принципами навчання дорослих є* (зведена класифікація за О.Дубасенюк [37]) наступні.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність є основним видом освітньої роботи дорослих. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи, як виду освітньої діяльності, а самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Передбачає спільну діяльність тих, хто навчається з тим, хто навчає, а також з іншими, хто навчається, з планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, що навчається. Згідно з ним, життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання як того, хто сам навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу, кожен, хто навчається спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з тими іншими, які навчаються, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості дорослих учнів.

5. Системність навчання. Передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання (термін А.Вербицького). Відповідно до цього принципу, навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, що орієнтоване на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, і його просторових, тимчасових, професійних, побутових чинників (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учнями знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він означає надання тому, що навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто навчає.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з ним, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реальної міри освоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без освоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування у дорослих учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Він припускає усвідомлення, осмислення тих, хто навчається, і тих, хто навчає, усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації процесу навчання.

Сформульовані науковцями андрагогічні принципи навчання дорослих певною мірою корелюють з дидактичними принципами педагогіки. Але андрагогічні принципи навчання відрізняються від педагогічних, головним чином, першочерговою значущістю у навчанні власних рішень і досвіду дорослого учня та бажанні вивчати тільки те, що він вважає дійсно корисним і необхідним для вирішення своїх сьогоденних професійних проблем.

Серед характеристик освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, спрямованого на творчий розвиток педагога, О.Бондарчук [17] виділяє (і ми з цим цілком згодні): 1) організацію спільної діяльності педагогів, у процесі якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності, задовольняють вищі людські потреби, при цьому через організацію спільної, взаємозалежної діяльності виникає ефект групового почуття корисності для іншого водночас із підвищенням власної самооцінності; 2) атмосферу емоційної відкритості й довіри, сприйняття іншої людини як цінності; толерантність, оптимізм, ставлення до групи як до колективу творців; 3) розвиток духовної культури спільноти шляхом соціального, духовного і предметного збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей професійної культури; 4) інтенсифікацію розумових, емоційних і поведінкових компонентів спільної діяльності; 5) установлення у процесі спільної діяльності зворотнього зв'язку між її учасниками; 6) виконання системи спеціальних завдань, що зумовлюють сприйняття і програвання соціальної ролі з певними характеристиками, які відповідають людині, орієнтовані на професійно-особистісний розвиток, удосконалення психологічної компетентності тощо.

Поділяємо думку Н.Устиної [122] у тому, що педагогічними умовами розвитку творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти є: усвідомлення вчителями значущості творчості у педагогічній діяльності; стимулювання розвитку творчої особистості вчителя; формування потреби в педагогічній рефлексії; відсутність регламентованої поведінки; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки (блокування агресивної і деструктивної поведінки в колективі; соціальне підкріплення творчої поведінки; створення в педагогічному колективі творчої атмосфери).

Спираючись на аналіз наукових досліджень проблеми розвитку потенціалу творчого педагога, відкритого до інновацій, в умовах післядипломної педагогічної освіти (І.Бех [11], А.Бик [12], О.Бондарчук [17],

М.Віднічук та Н.Мельник [24], В.Войтко [6], О.Дубасенюк [36; 37], О.Жосан [6], А.Лавриниць [64], В.Луніна [67], А.Кендюхова [52], Ю.Кучерява [63], В.Олійник та С.Синенко [75], О.Просіна [86], С.Сисоєва [102; 103], В.Сухомлинський [111-116], Н.Устинова [122], В.Чудакова [133], Р.Шаповал [135] та ін.), визначимо зміст *інтелектуально-творчого розвиваючого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти*. Означене науково організоване середовище характеризується високою інтенсивністю творчої взаємодії, інтелектуальною атмосферою, активними й інтерактивними технологіями, формами, методами, засобами науково-методичної роботи.

На шляху досягнення *мети* – розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога – дане середовище спрямоване на реалізацію *завдань*:

- створення інтегральної системи навчальної, науково-дослідної, науково-методичної роботи, спрямованої на актуалізацію й розвиток потенціалу педагога (через поєднання наукового потенціалу кафедр із практичним досвідом методистів, що дає змогу інтегрувати науку і практику, орієнтувати у практичному напрямі регіональні наукові дослідження, здійснювати апробацію різноманітних нововведень, узагальнювати досвід, виробляти практичні рекомендації; залучення педагогічних працівників до участі в інноваційних освітніх проєктах, фахових конкурсах, наукових конференціях, виставках наукових досягнень, презентаціях педагогічного досвіду тощо; планування методичної роботи з педагогами відповідно до рівнів педагогічної творчості, що забезпечить диференціацію роботи з педагогами області; створення на базі найкращих закладів освіти експериментальних центрів, лабораторій для опрацювання інновацій, поширення досвіду творчих педагогів; вивчення перспективного педагогічного досвіду, адаптація найкращих прикладів формування педагогічної компетентності тощо);

- стимулювання й актуалізація мотивації педагога до творчого самовдосконалення у професійній діяльності та розвиток здатності до творчості через: формування й поглиблення знань із сутності, закономірностей і значення творчого процесу, специфіки педагогічної творчості; удосконалення вмінь і навичок зі способів творчого розв'язання професійних завдань, самооцінки рівня інтелектуально-творчого потенціалу та шляхів його розвитку; формування й поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок зі способів використання у професійній діяльності перспективного педагогічного досвіду та створення й презентації власних продуктів творчої діяльності;

- посилення інноваційної спрямованості професійної діяльності педагога й розвиток готовності педагога до інноваційної освітньої діяльності через формування й поглиблення знань із сутності інноваційних освітніх технологій, форм, методів, засобів навчання та шляхів їх упровадження у професійній діяльності, стимулювання практичної інноваційної та дослідно-експериментальної діяльності вчителя;

- застосування системи спеціальних завдань, задач, вправ, тренінгів тощо, спрямованих на розвиток та активізацію як інтелектуально-творчого потенціалу

педагогів в цілому, так і окремих його структурних складових, спираючись на обґрунтовані наукові теорії інтелекту (теорія множинного інтелекту Г.Гарднера, теорії інтегрованості структур інтелекту, теорії видів інтелекту тощо), сутність та механізм творчого процесу, взаємозв'язок інтелекту та креативності, сутність та особливості структурних складових потенціалу педагога, теорія таксономії Б.Блума тощо).

– створення сприятливої, розвиваючої, комфортної психолого-педагогічної творчої атмосфери, наповненої інтелектуальним змістом, що сприяє обміну досвідом, генерації ідей, самопізнання й саморозкриття, співтворчості педагогів, активізації емоційно-вольової сфери (на основі партнерських відносин, взаємної поваги, взаємодопомоги, взаєморозуміння, позитивного емоційного фону, доброзичливості, гуманності, демократичності, створення ситуацій успіху, схвалення творчої сміливості та оригінальності, заохочення допитливості, активності, ініціативи, незалежності задумів та ідей, пропозицій та поглядів тощо);

– залучення педагога до неперервного навчально-методичного процесу підвищення кваліфікації через систему інноваційних освітніх технологій, форм, методів, засобів навчання.

Серед інноваційних **освітніх технологій** (змістових технік реалізації освітнього процесу) інтелектуально-творчого розвиваючого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти ми виділяємо (за І.Дичківською [34]): *особистісно-орієнтовану освітню технологію, технологію проблемного навчання, технологію формування творчої особистості, технологію навчання як дослідження, інформаційно-комунікативні (цифрові) технології, проєктну технологію, інтерактивні технології, технологію розвитку критичного мислення, кейс-технологію* тощо. Зокрема, *особистісно-орієнтована освітня технологія* полягає у зосередженні освітнього процесу на особистості здобувача освіти, розвитку його самобутності, самоцінності, максимальному вияві, задіянні, збагаченні його потенційних можливостей, індивідуального професійного досвіду, допомозі особистості педагога пізнати себе, визначити власну індивідуально-професійну траєкторію руху, самореалізуватися у професійній діяльності. *Технологія проблемного навчання* передбачає застосування в освітньому процесі послідовних і цілеспрямованих проблемних пізнавальних завдань, ситуацій, задач і запитань, спрямованих на розвиток інтелектуальних здібностей, проблемного сприймання, творчого, критичного, самостійного мислення здобувачів освіти. *Технологія формування творчої особистості* полягає у застосуванні в освітньому процесі форм, методів, творчих завдань і задач практичної підготовки до творчого розв'язання педагогічних ситуацій, яка полягає у вдосконаленні вмінь визначати способи нестандартного використання педагогічного інструментарію у власній професійній діяльності, самостійно знаходити необхідну інформацію у друкованих виданнях та мережі інтернет, використовувати знання з освітніх інновацій та перспективного педагогічного досвіду для вирішення професійних завдань, давати обґрунтовану оцінку ефективності своєї творчої діяльності,

формулювати й узагальнювати результати професійної діяльності, систематизувати у формі портфоліо та презентувати власні творчі здобутки тощо. Інструментарій даної освітньої технології сприяє розвитку наступних показників інтелектуально-творчого потенціалу педагога: креативності, інтуїції, творчого мислення, інтелектуальних здібностей, соціального і практичного інтелекту, допитливості, відкритості новому досвіду, спрямованості на творчість, ініціативність, нонконформізм, схильність до розумного ризику та інших. *Технологія навчання як дослідження* передбачає використання в освітньому процесі дослідницьких, проблемно-пошукових методів навчання і завдань, за умови яких здобувачі освіти здійснюють самостійний пошук, на основі якого встановлюють зв'язки між предметами, подіями, явищами, процесами об'єктивної дійсності, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, пізнають закономірності, роблять висновки. Інструментарій даної технології навчання сприяє розвитку допитливості, інтересу до пошуково-дослідницької діяльності, прагненню до самореалізації у професійній діяльності, аналітичного, критичного мислення, інтелектуальних здібностей, академічного, соціального, практичного інтелекту та інших показників досліджуваного особистісного утворення. До *інформаційно-комунікативних (цифрових) технологій* відносять: хмарні, мережеві, мобільні, дистанційні, технології змішаного навчання, технології створення освітнього контенту. Вони сприяють розвитку відкритості до інновацій, здібностей пов'язувати нові дані з попереднім досвідом, здібностей до переносу знань і вмінь у нові ситуації, здібностей до подолання ригідності мислення та інших показників інтелектуально-творчого потенціалу педагога. *Проектна технологія* спрямована на комплексний інтегративний процес в рамках освітніх проєктів, який передбачає цілепокладання, планування, поетапну реалізацію цілей, аналіз результатів. Дана освітня технологія сприяє розвитку прагнення до самореалізації у професійній діяльності та безперервного професійного зростання, інтересу до пошуку і розв'язання проблем, критичності та гнучкості мислення, здібностей до аналізу, синтезу, узагальнення й систематизації, ініціативності, рішучості, наполегливості, цілеспрямованості та інших показників інтелектуально-творчого потенціалу. В умовах застосування *інтерактивних технологій* освітній процес характеризується постійною активною взаємодією всіх учасників освітнього процесу під час моделювання професійних ситуацій, спільного вирішення проблеми на основі аналізу обставин ситуації, обговоренню дискусійних питань, взаємообміну ідеями, думками, поглядами, досвідом, позиціями. До таких технологій О. Пометун та Л. Пироженко відносять: технологію кооперативного навчання, технологію колективно-групового навчання, технологію опрацювання дискусійних питань, технологію ситуативного моделювання. Завдяки активній інтелектуально-творчій взаємодії відбувається розвиток прагнення досягти ефективних результатів у професійній діяльності, інтерес до пошуку і розв'язання проблем, конвергентні й дивергентні здібності, соціальний, емоційний, академічний, практичний інтелект тощо. *Технологія розвитку критичного мислення* полягає у

виявленні, оцінюванні, стимулюванні і розвитку здатності здобувача освіти до сприйняття й аналізу освітніх змін, генерації ідей, виявлення проблем і альтернативних шляхів їх успішного розв'язання засобами навчальної дискусії, методу «Групування», методу «Фішбоун», методу «Шість капелюхів», створення ментальних карт, діаграм Венна, сенканів, обговорення проблемних запитань і вирішення проблемних ситуацій тощо. Особливість *кейс-технології* – аналіз конкретних випадків ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом» для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень. Означена технологія сприяє розвитку інтересу до пошуку і розв'язання проблем, інтересу до пошуково-дослідницької діяльності, прагнення досягти ефективних результатів у професійній діяльності, здібностей до аналізу, синтезу, систематизації, узагальнення, порівняння, доведення, конвергентних і дивергентних здібностей та інших елементів інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Жодна освітня технологія не може розглядатися як універсальна. Організація розвиваючого інтелектуально-творчого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до застосування кожної з них, а також розробки нових освітніх технологій з метою комплексного розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога.

Важливим елементом розвиваючого інтелектуально-творчого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти є використання ефективного *інструментарію освітніх технологій* (форм організації освітньої діяльності здобувачів освіти, методів, засобів навчання) для досягнення поставленої мети.

Зокрема, *формами*, тобто способами, організації освітньої діяльності здобувачів освіти (класифікація за Н.Волковою [26, с. 374]), є:

- *індивідуальні* які здійснюються за індивідуальними планами з урахуванням професійних потреб педагога, результатів взаємооцінки, рекомендацій керівництва школи, досвідчених педагогів (індивідуальні консультації, підготовка творчих випускних робіт тощо);

- *групові*, зумовлені потребою в цілеспрямованому індивідуально-професійному розвитку певного кола педагогів, визначеного на підставі конкретних показників (участь у дослідно-експериментальній роботі та реалізації освітніх проєктів, створення авторських програм, підручників, посібників і методичних розробок, авторські творчі майстерні, динамічні творчі групи, групові консультації тощо);

- *колективні*, які вимагають колективного досягнення спільної мети (лекції, практичні, лабораторні заняття, тренінги, конференції з обміну досвідом, круглі столи, тематичні дискусії, педагогічна практика, контрольні-діагностичні заходи, захист творчих випускних робіт і проєктів, виставки тощо).

До *засобів навчання* в означеному освітньому середовищі – об'єктів, що застосовуються в освітньому процесі як джерело інформації та інструмент діяльності учасників цього процесу – відносимо: *традиційні* (друковані

посібники, прилади, моделі, макети тощо) та *інноваційні* (фліп-чарти, інтерактивні дошки, мультимедійні засоби навчання, гаджети, проєктори й екрани до них, електронні носії інформації, засоби масової інформації, web-сайти, віртуальні лабораторії, локальні і глобальні комп'ютерні мережі тощо).

Інтенсифікація розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагогів досягається завдяки використанню комплексу *методів*, тобто способів організації теоретичного та практичного освоєння дійсності у даному освітньому середовищі (класифікація за О.Пометун [49]):

- *пасивні*, які передбачають засвоєння педагогами готової інформації без виконання з їхнього боку активних дій щодо пошуку невідомого (розповідь, пояснення, демонстрація тощо);

- *активні*, що зумовлюють активне включення здобувачів освіти в освітній процес за умови взаємодії з викладачем (проблемна бесіда, пошуково-дослідницький метод, метод вправ тощо);

- *інтерактивні*, які полягають у постійній активній взаємодії, співпраці, взаємонавчанні, викладач – здобувач освіти, здобувач освіти – здобувач освіти (розробка колективних освітніх проєктів, «Два-чотири-всі разом», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Дерево рішень», «Асоціативний куш», тренінг, ділова гра, моделювання ситуацій, рольова гра-інсценізація, форум-гра, квест, «Акваріум», кейс-метод, «Ажурна пилка», «Займи позицію», «Зміни позицію», навчальна дискусія, дебати, «Неперервна шкала думок», «Карусель», «Шість розумних капелюхів» тощо).

Перевага надається активним та інтерактивним методам навчання, оскільки доросла людина навчається для вирішення важливих життєво-професійних проблем і досягнення конкретних цілей, в основі яких – прагнення до самореалізації, самостійності й самокерування в умовах творчої взаємодії з колегами. Тому процес навчання дорослих має бути організований шляхом спільної діяльності здобувачів освіти, викладачів педагогічних та науково-педагогічних працівників закладу післядипломної педагогічної освіти на всіх її етапах (планування, реалізації, оцінювання/рефлексії, корекції). В умовах активного й інтерактивного навчання відбувається залучення педагога до здобуття знань шляхом «включення» його в процес навчання, перетворення з «пасивного слухача» в «активного співучасника». В результаті педагог, як доросла людина, що навчається, зосереджується на здійсненні самоаналізу навчальних потреб, професійного досвіду і потенційних можливостей. За рахунок цього забезпечується внутрішня *мотивація* педагога, а тому підвищується ефективність процесу навчання. Шляхами ж підвищення мотивації педагога до неперервної освіти є: надання академічної свободи, зміни у змісті та формах атестації, впровадження сертифікації, диверсифікація післядипломної освіти.

Таким чином, ми окреслили змістові складові динамічної, багатокомпонентної структури інтелектуально-творчого розвиваючого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, поліпарадигмальний підхід в його організації, освітні технології, форми, методи

й засоби якого спрямовані на розвиток та актуалізацію досліджуваного особистісного утворення педагогів.

Інформальна післядипломна педагогічна освіта (самоосвіта) здійснюється поза межами закладу післядипломної педагогічної освіти та полягає у самоорганізованій, індивідуальній пізнавальній діяльності педагогічного працівника з метою досягнення ним певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, здобуття певних компетентностей тощо. Вона є цілеспрямованою та спланованою, хоча менше організованою, ніж формальна і неформальна. Здійснюється через нагромадження різноманітних знань і вмінь шляхом набуття життєвого досвіду під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (відвідування бібліотек, театрів, музеїв, соціальних мереж, під час подорожей, у ході спілкування з друзями тощо). Інформальна освіта характеризується більшою мірою автономності, незалежності педагогів, а також гнучкістю навчання (за часом, місцем, формами та методами, змістом навчання).

Дослідниця змісту самоосвітньої діяльності Н.Бухлова [20] пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»: самооцінка (вміння оцінювати свої можливості), самовизначення (вміння вибирати своє місце в житті, в суспільстві, усвідомити свої інтереси), самоорганізація (вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність), самореалізація (реалізація особистістю своїх можливостей), самокритичність (уміння оцінювати переваги та недоліки власної роботи), самоконтроль (здатність контролювати свою діяльність), саморозвиток (результат самоосвіти), самопрогнозування (здатність не зупинятися на досягнутих результатах, планувати роботу на певних етапах розвитку). Таким чином, *траєкторія самоосвіти* педагога ґрунтується на усвідомленні ним невідповідності між ідеальною моделлю педагогічної діяльності, що сформувалася під впливом зовнішніх вимог і суб'єктивних уявлень про неї, і оцінкою своєї готовності до реалізації цієї моделі.

Напрямами самоосвітньої діяльності педагога є: опрацювання законодавчих та нормативно-правових документів у галузі освіти; вивчення нових наукових ідей, найактуальніших педагогічних проблем (у відповідності до науково-методичної проблеми школи); робота над індивідуальною психолого-педагогічною проблемою; вивчення та впровадження у практику перспективного педагогічного досвіду; оволодіння новими педагогічними технологіями, формами, методами, прийомами навчання й виховання; поглиблення теоретичних психолого-педагогічних і фахових знань; ознайомлення з найбільш визначними досягненнями різних наук; знайомство з новими тенденціями і явищами суспільно-політичного й культурного життя; розвиток складових інтелектуально-творчого потенціалу тощо. Таким чином, самоосвіта спрямовується усвідомленою потребою в постійному вдосконаленні

свої професійної діяльності, розвитку особистісно і соціально значущих рис. Основним орієнтиром самоосвітньої діяльності педагога є *робота над індивідуальною науково-методичною проблемою*, яка, зазвичай, пов'язана з науково-методичною проблемою закладу освіти, працівником якого він є. Ця діяльність передбачає підсилення наукової обізнаності педагогічного працівника з даного питання (підбір і аналіз науково-методичної інформації), підсилення практичного досвіду (ознайомлення з новими педагогічними технологіями і впровадження їх у свою практику, вивчення перспективного досвіду педагогів-новаторів з даного питання через опрацювання відповідних інформаційних джерел, відвідування уроків, практичних семінарів, майстер-класів тощо), самоаналіз педагогічної діяльності з метою подолання у ній недоліків чи вдосконалення сильних сторін, теоретичне узагальнення власного досвіду роботи з визначеної проблеми дослідження та його презентація перед колегами.

В основу організації *самоосвіти* педагога покладені такі *принципи*: систематичність і послідовність самоосвіти, її зв'язок з практичною діяльністю педагога, взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній праці вчителя, комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем, відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам та нахилам.

Досконала організація самоосвіти залежить від багатьох *факторів*: вік, фах, педагогічний стаж, індивідуальні інтереси і захоплення, мотиви самоосвіти, її об'єктивна і суб'єктивна значущість, теоретична і практична підготовка, ступінь оволодіння вміннями здійснювати самоосвітню роботу, атмосфера педагогічного колективу та інші.

Самоосвіта є ефективною у тому випадку, коли здійснюється *керовано* (в першу чергу, самим педагогом, залежно від своїх фахових навчальних потреб), цілеспрямовано, рівномірно й систематично. Система самоосвітньої роботи педагога передбачає поточне і перспективне планування; підбір раціональних форм та засобів засвоєння і збереження інформації; оволодіння методикою аналізу і способами узагальнення досвіду; поступового освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності. Відповідно, *план самоосвіти педагога* повинен містити: перелік літератури, яку планується опрацювати, визначені напрями самоосвіти, термін завершення роботи, передбачувані результати і спосіб їх оформлення (доповідь, стаття, опис досвіду роботи, звіт про результати підвищення кваліфікації або творча робота, персональне розроблення електронного освітнього ресурсу, що виконані в процесі (за результатами) підвищення кваліфікації та оприлюднені на веб-сайті закладу освіти та/або в електронному портфоліо педагогічного працівника (у разі наявності) тощо).

Отже, для підвищення професійної компетентності педагога, рівня його творчості і, відповідно, інтелектуально-творчого потенціалу як їх чинника, важливе значення має не тільки державна система підвищення кваліфікації (формальна освіта), неформальна освіта, але і його самоосвіта. Самоосвіта

педагога, з одного боку, полягає у постійному поповненні професійної і загальнокультурної інформації, з іншого – в оновленні індивідуального соціального досвіду в найширшому плані. Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості педагога і складовою його навчання протягом життя.



Зріла людина потребує подальшого розвитку й корегування мотиваційно-ціннісної сфери, творчих та інтелектуальних потенційних ресурсів, пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової й особистісної сфер. Саморозвиток відповідних компонентів інтелектуально-творчого потенціалу педагога неможливо звести тільки до вирішення певних завдань, проте виконання спеціально підібраних вправ, завдань та розв'язання задач, спрямованих на розвиток їх показників, є важливою умовою розвитку потенціалу педагога. В рамках інформальної (самоосвітньої) діяльності **саморозвиток структурних складових потенціалу педагога** полягає у самостійній роботі над розвитком як окремих показників, компонентів так і інтелектуально-творчого потенціалу в цілому на основі результатів діагностики рівня розвитку даного особистісного утворення. За даним QR-кодом міститься комплекс спеціальних вправ, завдань і задач, які можна використовувати педагогам з метою саморозвитку окремих показників та компонентів інтелектуально-творчого потенціалу.

На тлі реформаційних змін у всіх сферах суспільства інтелектуально-творчий потенціал не тільки педагога, але і закладу освіти (місце роботи педагогічного працівника) в цілому набуває особливого значення, оскільки останньому належить відіграти в умовах означених змін самостійну, відповідальну, новаторську, творчу роль. У зв'язку з цим стає необхідним дослідження проблеми управління розвитком інтелектуально-творчого потенціалу педагогів у закладі освіти і виокремлення відповідної системи організаційних і психолого-педагогічних умов. Новий напрям в управлінні – управління творчістю (*креативний менеджмент*), заснований на зростанні ролі цілепокладання, організаційної й творчої децентралізації та орієнтований на результат діяльності особистості в організації, досліджено у працях М.Байнової, А.Єгоршина, Г.Іванова, С.Іванової, О.Калюжної, К.Кірсанова, П.Кутелева, І.Мішурова, Я.Монд, Т.Мухамбетова, О.Просіної, Я.Рощиної, Д.Хавіна, В.Чудакової, М.Юдкевича, І.Якубова та інших науковців. В основі цих наукових пошуків – ідея про орієнтацію сучасного управління на створення ефективної системи мотивації, від якої залежить не тільки підвищення соціальної і творчої активності працівників, але і кінцеві результати діяльності організацій. *Креативний менеджмент в закладі освіти* – це сукупність сприятливих умов та обставин, що створюються адміністрацією закладу для творчого розвитку педагогічного колективу та окремих працівників з метою акумулювання креативних ідей щодо вирішення освітніх проблем, подолання їхніх наслідків тощо. Вирішення проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога значною мірою залежить від того, наскільки організація

освітнього процесу закладу сприяє розвитку та реалізації даного особистісного утворення педагогічних працівників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми підвищення інтелектуально-творчої активності педагога у професійній діяльності (О.Просіна [86], В.Сухомлинський [114; 115], С.Сисоєва [102; 103], В.Чудакова [133] та ін.), дозволив визначити **організаційні та психолого-педагогічні умови**, які сприяють розвитку та розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу у процесі самореалізації особистості педагогічного працівника в **закладі освіти, працівником якого він є**.

1. Забезпечення соціального захисту педагога в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя і праці (диференційована заробітна плата, обладнані кабінети, домашня бібліотека тощо).

2. Здійснення якісно нової управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах педагогічної інноватики, що полягає у сприйнятті, створенні та реалізації освітніх нововведень.

3. Реалізація в педагогічному колективі ідей самоменеджменту, тайм-менеджменту, ідей інтенсифікації і науково-методичної організації праці, оптимізації навчально-виховного процесу з метою створення умов для самореалізації особистості педагогічного працівника у робочий час та під час дозвілля, підвищення його загальної культури.

4. Забезпечення можливості реалізації педагогом своїх здібностей в одній із найважливіших сфер його життєдіяльності – трудовій (в освітньому процесі з учнями (вихованцями), в системі підвищення кваліфікації) з метою самоутвердження, розвитку в нього почуття самоповаги.

5. Сприяння самовизначенню кожного педагога в усіх сферах освітнього життя через дотримання у закладі освіти *академічної свободи*, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі, а також вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації.

6. Стимулювання формальної, неформальної, інформальної освітньої та творчої педагогічної діяльності шляхом підсилення самомотивації кожного члена педагогічного колективу через створення атмосфери, що мотивує до самовдосконалення, творчої самореалізації:

– здійснювати опору на сукупність внутрішніх та зовнішніх мотивів (див. с. 34-38);

– створювати ситуацію успіху й забезпечувати підтримку у процесі атестації (сертифікації), підготовки до олімпіад, конкурсу «Вчитель року» тощо;

– своєчасно позитивно оцінювати освітню та творчу діяльність педагогів, підтримувати їх ініціативи, помічати, розвивати й цінувати творчу індивідуальність та інноваційність мислення;

- під час відвідування уроків (гурткових занять, заходів) акцентувати увагу на здатність педагога ефективно модифікувати й комбінувати у нестандартних напрямках інструментарій традиційних та інноваційних освітніх технологій;

- стимулювати розробку й упровадження авторських навчальних програм, освітніх технологій, форм, методів, засобів й іншого інструментарію компетентнісного навчання;

- вивчати, запроваджувати, самостійно генерувати та презентувати перспективний педагогічний досвід як окремих педагогів, так і закладу освіти в цілому;

7. Надання індивідуальної допомоги кожному педагогу в окресленні його індивідуально-професійної траєкторії розвитку, керівництво, стимулювання та забезпечення створення індивідуальної системи неперервної роботи з самоосвіти, самовдосконалення на основі вивчення професійних компетентностей, професійно-значущих якостей, педагогічних здібностей, компонентів інтелектуально-творчого потенціалу:

- систематичне пояснення ролі самоосвітньої роботи, організація виступів педагогів з питань обміну досвідом самоосвіти;

- індивідуальні бесіди представників адміністрації з педагогами про основні напрями, принципи та методи самоосвіти;

- розробка окремих рекомендацій з метою підвищення педагогічної ефективності уроків, занять, заходів;

- надання допомоги педагогам у плануванні, реалізації, узагальненні свого досвіду й підготовці його презентації (проведення групових та індивідуальних консультацій, визначення завдань і змісту самоосвіти, систематичне підведення підсумків самоосвітньої роботи педагога тощо);

- комплектування та поповнення бібліотечного фонду закладу освіти літературою з питань самоосвіти та самовдосконалення, а також новинками психолого-педагогічної, методичної, фахової літератури, матеріалами електронних баз даних тощо;

- стимулювання педагогів до науково-дослідницької роботи (підготовка доповідей для виступів на наукових конференціях, розробка посібників тощо).

8. Залучення педагогічних працівників закладу до таких групових та колективних форм розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагогів як: педагогічна рада, науково-практична конференція, науково-педагогічний туризм, науково-дослідницька робота, творча група, освітній проєкт, виставка, презентація творчих здобутків педагогічного колективу закладу освіти тощо.

9. Створення індивідуальної системи забезпечення виконання професійних завдань (накопичення дидактичного матеріалу, розробка власного веб-сайту, ютуб-каналу, блогу, авторських програм, підручників, методичних розробок тощо; конструювання оптимальних варіантів розробок уроків (гурткових занять, заходів), зокрема нестандартних; проведення і спільна рефлексія відкритих уроків (гурткових занять, заходів) як засобу самовираження педагогів) та компонування власного портфоліо.

10. Забезпечення наставництва педагогам-початківцям ефективними наставниками, відкритими до змін, які мають навички менеджменту, ефективної комунікації, володіють різноманітними освітніми технологіями та вміють розвивати відповідні навички у молодих спеціалістів, таким чином розвиваючи їх потенціал.

11. Попередження у педагогічному колективі *інгібіції* (зниження працездатності індивіда у несприятливому для розкриття його індивідуального потенціалу психологічному мікрокліматі колективу) та дотримання характеристик *фасилітації* як способу організації успішної кооперативної професійної взаємодії, яка забезпечує усвідомлений, інтенсивний, продуктивний розвиток, саморозвиток її учасників і яка ставить за головну мету діяльності створення сприятливих передумов для реалізації внутрішніх сил кожної особистості (за О.Фокшею [126], К.Шевченко [136]):

- співробітництво (увердження в педагогічному колективі партнерських відносин на засадах довіри, відкритості, щирості, відповідальності, перехід від позиції педагога підпорядкованості адміністрації закладу освіти на позицію співробітника-партнера);

- власна позиція (увердження в педагогічному колективі демократичного стилю спілкування, свободи творчих дискусій, за кожним членом педагогічного колективу визнається право на власну думку, керівник-фасилітатор щиро зацікавлений в точці зору підлеглих);

- індивідуальність і рівність (кожен суб'єкт співпраці у педагогічному колективі визнається неповторною особистістю, керівник-фасилітатор уважно ставиться до ідей, думок, позицій усіх педагогів, незалежно від посади, стажу, кваліфікації);

- залученість кожного до спільної творчої діяльності, спрямованої на результат (мотивація, індивідуальний підхід до кожного педагога);

- організація комфортного творчого освітнього просторового середовища (забезпечення наявності кімнати емоційного розвантаження, забезпечення естетичних умов праці, а також, наприклад, під час педагогічної ради (тренінгів, засідань творчих груп тощо) комфортне розміщення столів (стільців), їх об'єднання чи зміщення під стіну для утворення простору у центрі тощо);

- саморозкриття (забезпечення здорового психологічного мікроклімату в педагогічному колективі, регулювання комунікативних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, усунення психологічних бар'єрів, зменшення «градуса» критичності в закладі, підсилення віри в потенціал кожного педагога, створення атмосфери співтворчості, взаємодопомоги, взаємопідтримки, взаємообміну думками, ідеями, пропозиціями, спільне ухвалення рішень, попередження й вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у колективі як з об'єктивних, так і з суб'єктивних причин, створення ситуацій успіху для розвитку в педагогів почуття задоволення, впевненості у своїх можливостях, підвищення самооцінки, відчуття самореалізації).

Таким чином, ми окреслили основні організаційні та психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку та розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу у процесі самореалізації особистості педагогічного працівника в закладі освіти, працівником якого він є.

ВИСНОВКИ

В умовах сучасних освітніх реформаций затребуваними стають педагогичні новатори, які готові до виконання нових професійних ролей, професійного саморозвитку, самореалізації та актуалізації власних потенційних можливостей у продуктивній творчій педагогічній діяльності. Сучасний педагог має бути вмотивованим агентом змін, відкритим до інновацій, готовим самостійно, критично, творчо мислити, спроможним адаптуватися до ринкових вимог і гнучко реагувати на виклики часу, бути готовим до підвищення рівня власної професійної компетентності, творчої професійної самореалізації. Ці якості характеризують фахівця освітньої сфери з високим рівнем розвитку інтелектуально-творчого потенціалу.

Отже, розвиток інтелектуально-творчого потенціалу педагога як його здатності до набуття професійних компетентностей та творчого виконання професійних завдань набуває важливого значення в контексті інноваційного розвитку освітньої галузі. Результати дослідження праць науковців з проблеми інтелекту, творчості, зокрема педагогічної творчості, та професійної компетентності педагога надали нам можливість визначити змістову єдність особистісно-професійних ресурсів та інтегрувати їх у бінарне поняття – інтелектуально-творчий потенціал педагога.

Поняття **«інтелектуально-творчий потенціал педагога»** ми розглядаємо як резерв внутрішніх потенційних особистісно-професійних ресурсів (можливостей) особистості педагога, які, актуалізуючись, сприяють продуктивній творчій педагогічній діяльності та професійному саморозвитку. Означене поняття включає сукупність мотиваційно-ціннісних, інтелектуально-творчих, когнітивних, емоційно-вольових, індивідуальних властивостей особистості учителя. Відповідні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, творчий, когнітивний, емоційно-вольовий, особистісний) та їх показники становлять узагальнену структуру інтелектуально-творчого потенціалу педагога. Взаємообумовленість компонентів даного особистісного утворення вчителя відображає зв'язок інтелектуальної та творчої складової у творчій професійній діяльності педагога. Показники **мотиваційно-ціннісного компоненту** (мотиви, потреби, прагнення, інтереси, бажання, ціннісні орієнтири) становлять сукупність внутрішньої спонукальної сили, що детермінує ставлення до професійної діяльності, є джерелом його інтелектуально-творчої активності та зумовлює спрямованість особистості педагогічного працівника на продуктивну творчу професійну діяльність, свідому післядипломну освіту, професійне самовдосконалення, самореалізацію. Зміст **інтелектуального компоненту** характеризує наявний рівень інтелектуальних потенційних можливостей педагога: інтелектуальні задатки, інтелектуальні здібності та 6 видів інтелекту (біологічний, психометричний, практичний, академічний, емоційний, соціальний). Зміст **творчого компоненту** характеризує потенційний резерв творчих можливостей педагога,

які за відповідних умов активізуються у стан креативності у творчій професійній діяльності. До складових творчого компоненту інтелектуально-творчого потенціалу педагога ми відносимо наступні показники: творчі задатки, творчі здібності, інтуїцію. **Когнітивний компонент** відображає інтелектуально-творчі потенційні можливості когнітивної (пізнавальної) сфери, головними складовими якої є відчуття, сприймання, мислення, увага, уява, пам'ять, мовлення. **Емоційно-вольовий компонент** відображає емоційно-вольові якості, які необхідні для емоційної регуляції професійної діяльності, концентрації інтелектуальних і творчих зусиль у навчальній і творчій педагогічній діяльності, а також старанного, відповідального, наполегливого, рішучого, цілеспрямованого пошуку і розв'язання професійних проблемних ситуацій. **Особистісний компонент** відображає потенційні можливості особистісної сфери творчо працюючого педагога. Показники особистісного компоненту інтелектуально-творчого потенціалу сприяють активізації інноваційності творчого мислення вчителя, його здатності відмовитись від застарілих поглядів, стереотипів та пристосуватись до освітніх реформаций, генерувати творчі педагогічні ідеї, застосовувати власні стратегії творчої педагогічної діяльності з врахуванням системи вимог, обумовлених професією та моральними принципами, досягати ефективних результатів творчої педагогічної діяльності. В особистісній сфері за умов актуалізації інтелектуально-творчого потенціалу, педагогічна творчість виявляється як самореалізація вчителя на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю та визначення індивідуальних шляхів професійного зростання, побудови програми самовдосконалення.

Визначені компоненти та показники інтелектуально-творчого потенціалу педагога можуть бути використані для оцінювання і самооцінювання їх рівня розвитку майбутніми вчителями і тими, які працюють, та розробки на цій основі індивідуально-професійної траєкторії розвитку інтелектуально-творчого потенціалу як окремого педагога так і колективу в цілому.

З метою визначення рівня розвитку інтелектуально-творчого потенціалу вчителя у посібнику запропонована **авторська методика діагностики** даного особистісного утворення, розроблена нами на основі аналізу існуючих тестових методик діагностики мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та індивідуальної сфер особистості. Дана методика дозволяє визначити рівень розвитку кожного показника окремого компоненту потенціалу педагога та інтелектуально-творчий потенціал в цілому. За цією методикою розподілені нами показники за компонентами та рівнями (низьким, середнім, достатнім, високим) розвитку інтелектуально-творчого потенціалу виступають критеріями визначення рівня даного особистісного утворення.

Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку потенціалу та підвищення творчої активності педагога у професійній діяльності дозволив визначити **модель розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога** в умовах післядипломної педагогічної освіти. Модель відображає змістову єдність структурних складових: **інтелектуально-творчий потенціал педагога** ⇒

шляхи його діагностики та розвитку $\Rightarrow$ *інтелектуально-творча активність педагога* $\Rightarrow$ *продуктивна творча педагогічна діяльність* як результат розвитку й активізації досліджуваного потенціалу. *Продуктивною творчою педагогічною діяльністю* ми вважаємо таку професійну діяльність педагога, за якої він на шляху до досягнення мети освіти виконує професійні завдання на принципово нових засадах, приймає нестандартні педагогічні рішення у системі навчально-виховної роботи. Творчість педагога ми розглядаємо в діяльнісному аспекті. Детермінантом її є особистісний аспект інтелектуально-творчого потенціалу педагога, який, за наявності відповідних *шляхів розвитку*, актуалізується у стан *активності* у процесі творчої професійної діяльності. Інтелектуально-творчий потенціал педагога у *стані активності* є водночас і цариною прояву потенційних можливостей, і витокom подальшого їх розвитку та збагачення. *Шляхами розвитку* інтелектуально-творчого потенціалу педагога в умовах післядипломної педагогічної освіти ми визначили: інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічного працівника; створення інтелектуально-творчого розвиваючого освітнього середовища закладу післядипломної педагогічної освіти, відповідні освітні парадигми, на які воно спирається, освітні технології, форми, методи, засоби якого сприяють цьому розвитку; організаційні та психолого-педагогічні умови, які сприяють розвитку та розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу у процесі самореалізації особистості педагогічного працівника в закладі освіти, працівником якого він є. Таким чином, визначено, що розвиток інтелектуально-творчого потенціалу відбувається за відповідних умов під час інтелектуально-творчої взаємодії педагога з учасниками освітнього процесу під час професійної та освітньої діяльності (на основі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, зокрема саморозвитку складових досліджуваного особистісного утворення). Тому важливо підходити до проблеми розвитку та збагачення творчого потенціалу вчителя комплексно – у процесі практичної діяльності та в системі післядипломної освіти. Відповідними організаційними і психолого-педагогічними умовами комплексного розвитку даного особистісного утворення є: забезпечення цілісного творчого післядипломного освітнього процесу формальної, неформальної та інформальної освіти на основі вдосконалення змісту освіти, створення відповідних умов саморозвитку й самовдосконалення та збагачення досвіду творчої педагогічної діяльності педагога; створення науково-методичного супроводу розвитку інтелектуально-творчого потенціалу педагога у формальній, неформальній та інформальній освіті; на основі результатів діагностики проєктування індивідуальної освітньо-професійної траєкторії розвитку педагога в інформальній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека. / пер. с нем. Е. А. Ципин. СПб. : Академический проект, 1997. 256 с. (Б-ка зарубежной психологии).
2. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / пер. с англ. А. В. Александровой. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 111–131.
3. Акимова М. К. Изучения индивидуальных различий по интеллекту. *Вопросы психологии*. 1977. № 5. С. 175–185.
4. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач. М. : Сов. Радио, 1979. 175 с. (Кибернетика).
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / ред. колл. : Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, Ю. М. Забродин. М. : Наука, 1977. 380 с.
6. Андрагогічні засади післядипломної освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конфер., м. Кіровоград, 20-28.04.2015 р. / уклад. О.Е.Жосан. Кіровоград: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2015. 405 с.
7. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / пер. с древнегреч. Б. А. Фохта. М. : Мысль, 1976–. – Т. 2 : Вторая аналитика. 1978. 678 с. (Философское наследие).
8. Барабоха Д. Формування творчого потенціалу як основний фактор естетичного розвитку школяра. *Рідна школа*. 2006. № 1. С. 31–33.
9. Бэкон Ф. В. Новый Органон / пер. С. Красильщиков; ред. и вступ. статья Г. Тыманского. Л. : ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ, 1935. 384 с. (Серия «Классики философии»).
10. Бескова И. А. Как возможно творческое мышление? : монография. М. : Институт философии РАН, 1993. 198 с.
11. Бех І.Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. 2003. URL: [core.ac.uk > download > pdf](http://core.ac.uk/download/pdf)
12. Бик А. С. Стратегія забезпечення якості післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний вісник*. 2017. № 43. С. 3–8.
13. Бине А. Измерение умственных способностей : научное издание / пер. с франц. М. Владимирский. СПб. : Союз, 1999. 432 с. (Психология и социология: страницы классики).
14. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности: монография. К.: Головное издательство объединения «Вища школа», 1978. 144с.
15. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 5. С. 49–58.
16. Большая энциклопедия психологических тестов / упоряд. А. Карелин. М: Эксмо, 2007. 416 с.
17. Бондарчук О. І. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; гол. ред. В. В. Олійник ; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. К., 2005. Вип. 1 (14), ч. 2. К., 2010. С. 47–52. (Серія «Психологія»).*
18. Боно Э. Рождение новой идеи : книга о нешаблонном мышлении / пер. с англ. ; под общ. ред. О. К. Тихомирова. Москва : Прогресс, 1976. 142 с.
19. Брушлинский А. В. Мышление как процесс и проблема деятельности. *Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 28–40.
20. Бухлова Н.В. Формування здатності особистості до самонавчання. *Педагогічна скарбниця Донеччини*. 2002. №1. С.47–49.
21. Величковский Б. М. Функциональная организация познавательных процессов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Москва, 1987. 44 с.
22. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. С. Д. Латушкин. М. : Прогресс, 1987. 336 с.
23. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давидова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

24. Віднічук М. А., Мельник Н. А. Нові форми впровадження і поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища. *Управління школою*. 2012. № 34/35/36. С. 87–93.
25. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
26. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., доп. К. : Академвидав, 2007. 616 с. (Альма-матер).
27. Волощук І. С. Тести інтелекту: бурхливе минуле і тривожне майбутнє. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 38–47.
28. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту / пер. с англ. А. Свирид ; под. ред. Э. Крайникова. М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
29. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекту. *Психологія мислення* : статті / под. ред. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. С. 433–456.
30. Губенко О. В. Біполярна структура творчої інтелектуальної активності у взаємодії логіки та інтуїції. *Обдарована дитина*. 2010. № 6. С. 2–11.
31. Давиденко А. А. Логіка і психологія у творчій діяльності людини. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3. С. 79–86.
32. Декарт Р. Рассуждение о методе. *Избранные произведения* / ред. и вступ. статья В. В. Соколова. М. : Госполитиздат, 1950. С. 257–317.
33. Дистервег Ф. А. Руководство к образованию немецких учителей. *Хрестоматія по історії педагогіки : посібник для педагогічних училищ* / сост. В. З. Смирнов. М. : ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1961. С. 143–175.
34. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
35. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона». *Психологический журнал*. 1998. Т. 19, № 2. С. 61–70.
36. Дубасенюк О. А. Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2012. Вип. 71. С. 70–74.
37. Дубасенюк О. А. Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистісного та професійного зростання дорослого. *Андрагогічний вісник*. 2013. Вип. 4. С. 26–33.
38. Еремін А. Л. Ноогенез и теория интеллекта. Краснодар : «Советская Кубань», 2005. 356 с.
39. Єфіменко С. М. Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2015. 20 с.
40. Зазимко О. В. Теоретичні засади визначення особистісних чинників розвитку обдарованості. *Обдарована дитина*. 2008. № 8. С. 2–7.
41. Закон України «Про загальну середню освіту», редакція від 01.08.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
42. Закон України «Про вищу освіту», редакція від 25.09.2020 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
43. Закон України «Про освіту», редакція від 01.01.2021 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
44. Звегинцев В. А. Искусственный интеллект и лингвистика. *Вопросы философии*. 1983. № 11. С. 62–75.
45. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
46. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
47. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

48. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.
49. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко ; за ред. О.І.Пометун. К.: Видавництво. А.С.К., 2004. 192 с.
50. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 434 с. (Серия «Мастера психологии»).
51. Кан-Калик В. А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
52. Кендюхова А. Удосконалення професійної компетентності педагога за допомогою технології «портфоліо». *Нова педагогічна думка*. 2015. № 3. С. 111–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2015_3_30
53. Кічук Н. В. Формування творчої особистості учителя : монографія. К. : Вища шк., 1994. 56 с.
54. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т.и М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 1982. 665 с. (Пед. б-ка).
55. Корецька Л. В. Випереджувальний характер післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Науково-методичне забезпечення освітньої діяльності в області: Методичний вісник* / укл. А.Б. Іванко, А.С. Бик. Кіровоград: КОІППО, 2013. № 49. С. 3–7
56. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
57. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4991>
58. Кравчук П. Ф. Формирование развитой творческой личности студента (философско-социальный и методический анализ). К. : головное изд. объединение «Вища школа», 1984. 156 с.
59. Крамаренко В. Ю., Никитин В. Е., Андреев Г. Г. Интеллект человека. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. 184 с.
60. Кривильова О. А. Формування у майбутніх учителів готовності до самостійної творчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2006. 255 с.
61. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
62. Кунгурцева Г. Ф. Социологический анализ понятий «интеллектуальный потенциал личности» и «интеллектуальный потенциал общества». *Социально-гуманитарные знания*. 2005. № 5. С. 128–138.
63. Кучерява Ю. В. Роль післядипломної педагогічної освіти у розвитку інноваційного потенціалу педагога. *Теорія та методика управління освітою*. № 7. 2011 р. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/7.pdf
64. Лавринєць А. П. Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 20 с.
65. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. М. : Педагогика, 1983 (Труды д.чл.и чл.-кор. АПН СССР). Т. 1. 1983. 320 с.
66. Лук А. Н. Мышление и творчество. М. : Политиздат, 1970. 144 с. (философ. б-чка для юношества).
67. Луніна В.Ю. Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 336 с.
68. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаева. 2-е изд. СПб. : Евразия, 1999 (2001). 478 с.

69. Мішіна Л. М. Інтелектуальний потенціал творчої особистості. *Рідна школа*. 2009. № 10. С. 15–18.
70. Моляко В. О. Психологія творчості та обдарованості: нові рубежі теорії і практики. *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 2–3.
71. Морозов А. В., Чернилевський Д. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : АкадемПроект, 2004. 560 с.
72. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://cutt.ly/mjjyeXO>
73. Новиков Н. Б. Соотношение интуиции и логики в процессе порождения новых научных идей. *Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия : сборник научных статей* / под. ред. А. Н. Воронина, Н. А. Габриелян. М. : Институт психологии РАН, 2000. С. 113–122.
74. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М., 1980.
75. Олійник В. В., Синенко С. І. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 17–20
76. Панкратова А. А. Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ. *Вопросы психологии*. 2010. № 2. С. 111–119.
77. Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с франц. А. М. Пятигорского. СПб. : Питер, 2003. 192 с. (Психология-классика).
78. Платон. Собранные сочинения : в 4 т. / пер. с древнегреч. С. А. Ошерова ; под общ. ред. А. Ф. Лосева и др. М. : Мысль, 1990. Т. 1 : Менон. 1990. С. 575–612.
79. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис.... ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 21 с.
80. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1976. 304 с.
81. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Документ 800-2019-п. Редакція від 31.12.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
82. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 204 с. (Научно-популярная литература).
83. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособ. для учителя. К. : Радянська школа, 1988. 187 с.
84. Практический интеллект /Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж., Хорвард Дж. А. и др. ; под. общ. ред. Р. Дж. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукин, Ю. Буткевич. СПб. : Питер, 2002. 272 с. (Серия «Мастера психологии»).
85. Приходько О. Ю. Развитие творческого потенциала студентов у процессе навчально-ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1994. 17 с.
86. Просіна О. Про креативний менеджмент в освіті. Хто не бачить у змінах нових можливостей, не зможе бути ефективним. URL: <http://www.osvitaua.com/2020/07/90584/>
87. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
88. Психологическое исследование творческой деятельности : коллективная монография / отв. ред. О. К. Тихомиров. М. : Наука, 1975. 254 с.
89. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко. К. : Педагогічна думка, 2008. 208 с.
90. Психологія : підручник / Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.; за заг. ред. Ю. Л. Трофімова. 3-тє вид., стереотип. К. : Либідь, 2001. 560 с.
91. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под. общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб. : Питер, 2001. 656 с. (Серия «Учебник нового века»).
92. Путляева Л. В. О функции эмоций в мыслительном процессе. *Вопросы психологии*. 1979. № 1. С. 28–36.

93. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход. *Человек и образование*. № 4, 5. 2006. С. 8–9
94. Разумникова О. М. Проявление половых различий в творческой деятельности. *Вопросы психологии*. 2002. № 2. С. 105–112.
95. Резерв успеха – творчество : коллективная монография / под. ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна ; пер. с нем. И. И. Огородниковой. М. : Педагогика, 1989. 120 с.
96. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів. К. : Вища школа, 1973. 94 с.
97. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Академия наук СССР, 1958. 146 с.
98. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с. (Серия «Мастера психологии»).
99. Ружгис П. Культура и интеллект. Кросскультурное изучение имплицитных теорий интеллекта. *Вопросы психологии*. 1994. № 1. С. 142–146.
100. Садовий М. Акмеологія та шкільна освіта. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121. Ч 1. С. 3–7.
101. Сафонцева С. В., Воронин А. Н Влияние экстраверсии – интроверсии на взаимосвязь интеллекта и креативности. *Психологический журнал*. 2000. Т.21, № 5. С. 56–64.
102. Сисоева С.О. Основы педагогічної творчості: підручн. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
103. Сисоева С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. Видання. НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. К.: Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. 362 с.
104. Смольська Л. М. Західні підходи в дослідженнях творчості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 3. С. 62–66.
105. Смульсон М. Л. Лист до Валентина Олексійовича Моляко (роздуми про співвідношення інтелекту і творчості). *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 11–17.
106. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2002. 40 с.
107. Сорокин Б. Ф. Философия и психология творчества : науч.-метод. пособие для аспирантов и молодых преподавателей. Орел : ОГУ, 2000. 100 с.
108. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К. : «Екс Об», 2004. 304с.
109. Сталовєрова Л. О. Самоосвіта як безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення професійної компетентності педагога URL: <https://cutt.ly/KjlrEp6>
110. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал*. Т. 19, № 2. 1998. С. 144–160.
111. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. К. : Рад. шк, 1979. Т. 1. : Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. Мудрая власть коллектива (Методика воспитания коллектива) / пер. с укр. Н. Дангулова; Текст и примеч. подгот. А. Г. Дзевєрин. 1979. 686 с.
112. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. К.:Радянська школа, 1971. 208 с.
113. Сухомлинский В. А. О воспитании [выдержки из работ]. 6-е изд. М. : Политиздат, 1988. 269 с.
114. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа : обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. 2-е изд. М. : Просвещение, 1979. 393 с.
115. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. К. : Радянська школа, 1976. 640 с.
116. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. К. : Рад. шк., 1988. 310 с.
117. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

118. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1998. № 4. С. 123–132.
119. Третьак Т. М. Конструктивне мислення в структурі творчого потенціалу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 1. С. 18–20.
120. Трифонова И. Г., Воронин А.Н. Влияние совпадения экстраверсии-интроверсии учителя и ученика на уровень развития креативности. *Интеллект и творчество* : сборник научных трудов / отв. ред. А. Н. Воронин. М. : Институт психологии РАН. 1999. С. 78–89.
121. Указ президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 № 344/2013 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
122. Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної роботи : монографія. Херсон : Грааль, 2012. 344 с.
123. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / сост. Н. А. Сундуков. М. : Просвещение, 1968. 557 с.
124. Факторы межполушарной асимметрии в творческом процессе (опыт количественного анализа) / Г. А. Голицын, О. Н. Данилова, В. С. Каменский и др. *Вопросы психологии*. 1988. № 5. С. 150–156.
125. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. 800 с.
126. Фокша О. М. Теоретичний аналіз проблеми формування фасилітаційної компетентності в майбутніх вчителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 60, 2018. С. 203-207. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23967/1/Foksha%20O.%20M..pdf>
127. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции 1-15 / пер. с нем. Г. В. Барышникова ; литер. редакция Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. М. : Наука, 1989. 190 с.126
128. Харитоновна Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2002. 24 с.127
129. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 272 с.128
130. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. №5. С. 55–61.129
131. Цапок В. А. Творчество: филос. аспект проблемы. Кишинев : Молд. гос. ин-т искусств, 1989. 148 с.130
132. Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчості. *Обдарована дитина*. 2007. № 7. С. 4–10. 131
133. Чудакова В. Психолого-організаційна технологія формування готовності персоналу організації до інноваційної діяльності. II Міжнародна науково-практична онлайн-конференція URL: <https://cutt.ly/YjtuTw> 132
134. Чуприкова Н. И. Время реакций и интеллект: почему они связаны (о дискриминативной способности мозга). *Вопросы психологии*. 1995. № 4. С. 65–81.133
135. Шаповал Р. В., Луніна В. Ю. Адміністративно-правові аспекти розвитку професійно-творчого потенціалу вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти України. *Право та інновації* : наук.-практ. журн. / редкол.: Ю. Є. Атаманова та ін. Х. : Право, 2015. № 3 (11). С. 88–95. 134
136. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя : зб. наук. пр. Психологічні науки. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 258–263 URL : www.irbis-nbuv.gov.ua
137. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. М.: Высшая школа, 1989. 143 с.
138. Якунькина М. В. Интеллектуальный потенциал как психологическая проблема. *Вестник Северокавказского государственного технического университета*. Серия «Гуманитарные науки». 2004. № 2 (12). URL: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/12/25.pdf>.

139. Яренчук Л. Г. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 20 с. 137
140. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку – важлива теоретична проблема і практичне завдання. *Педагогіка и психология*. 1997. № 2. С. 234–245.
141. Brophy J. Motivating students to learn / Jere Brophy. Second Edition. New Jersey. London : Lawrence Erlbaum Associates, Michigan State University, Mahwah. 2004. 450 p.
142. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment. *J.Educ. Psychol.* 1963. V. 54. P. 1–22.
143. Mednich S. A. The associative basis of the creative process. *Psychol. Rev.* 1969. N 2. – P. 220–232.
144. Spearman Ch. The abilities of man. N.Y. : MacMillan, 1927.
145. Thurstone L. L. Primary mental abilities. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1969.
146. Vernon P. E.. The structure of human abilities / P. E.Vernon. – N.Y. : Wiley, 1965.

ДЛЯ ПОДАТОК

ДЛЯ ПОДАТОК

Світлана ЄФІМЕНКО

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА, ЗМІСТ, ШЛЯХИ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ

Навчально-методичний посібник

Підписано до друку 26.04.2021 р.
Формат 60×84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура «Times New Roman». Друк – принтер. Тираж 100 прим.
Зам. № 353

КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», вул. Велика Перспективна, 39/63,
Кропивницький, 25006
Віддруковано в лабораторії інформаційно-методичного забезпечення освітнього
процесу КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського»,
вул. Велика Перспективна, 39/63, Кропивницький, 25006