

*Потоцька І. С., старший викладач кафедри психології
Вінницького соціально-економічного інституту
Відкритого міжнародного університету розвитку
людини «Україна» (м. Вінниця)*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ТА КРЕАТИВНИЙ КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена теоретичному та емпіричному дослідженню особливостей розвитку та взаємозв'язку інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх вчителів.

Ключові слова: інтелект, структурні компоненти, креативність, взаємозв'язок, педагогічна обдарованість.

Стаття посвячена теоретичному та емпіричному дослідженню особливостей розвитку та взаємозв'язку інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх учителів.

Ключевые слова: интеллект, структурные компоненты, креативность, взаимосвязь, педагогическая одаренность.

Постановка проблеми. Розвиток обдарованості майбутнього вчителя, який нестандартно мислить, має високий потенціал та постійно розвивається є вкрай важливою та актуальною проблемою. Адже саме такий вчитель стрімко увійде у професійний простір, вільно зорієнтується у ньому, проявить себе, зrealізує свої здібності, буде змінювати світ, продукувати оригінальні ідеї. Серед виокремлених дослідниками видів обдарованості особливе місце належить педагогічній, яка розглядається як системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення майбутнім вчителем високих результатів у педагогічній діяльності. Вона визначає здатність майбутнього вчителя до створення ідеальних еталонів, які допомагають формуванню високих естетичних, моральних та інтелектуальних оцінок; здатність до створення нового, оригінального; прагнення та можливість досягнення високих творчих результатів; розуміння почуттів та потреб

інших людей, здатність до співпереживання. Таке розуміння педагогічної обдарованості дозволяє апріорно стверджувати, що інтелектуальний та креативний компоненти займають ключові позиції серед інших у структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.

Мета роботи полягає у емпіричному дослідженні особливостей розвитку та взаємозв'язків інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості у майбутніх вчителів.

Задля якісного проведення емпіричного аналізу інтелектуального та креативного компонентів педагогічної обдарованості необхідно здійснити операціоналізацію цих понять та визначити інструментарій для їх дослідження. Щонайперше доцільно висвітлити основні концептуальні лінії у визначенні інтелекту (від лат. *intelligentia* – «здатність розуміти») сформульовані в межах експериментально-психологічного підходу до розуміння його природи [9] (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування інтелекту в межах різних психологічних підходах

Підхід	Трактування інтелекту
Феноменологічний підхід М.Вертгеймер, Р.Глейзер	Форма змісту пізнавального відображення
Генетичний підхід Дж.Флелвел, Ж.Піаже, С.Д.Максименко	Досконала форма адаптації організму до середовища за участю процесів акомодатції та асиміляції
Соціокультурний підхід А.Р. Лурія, Л.С.Виготський	Результат впливу соціальних факторів
Процесуально-діяльнісний підхід С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлінський, В.О.Моляко, О.К.Тихомиров	Інтелект виявляється і формується в певній діяльності (трудовій, навчальній, ігровій)
Освітній підхід К.Фішер, В.М.Дружинін	Інтелект як продукт цілеспрямованого навчання
Інформаційний підхід Г.Айзенк, Р.Стернберг	Сукупність елементарних інформаційних процесів
Функціонально-рівневий підхід Б.Г.Ананьєв	Інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів
Регуляційний підхід, Л.Герстон	Умова контролю мотивації
Онтологічний підхід, М.А.Холодная	Форма організації індивідуального ментального досвіду

Отже, суть інтелекту полягає в можливості здійснювати гнучке і одночасно стійке пристосування до фізичної та соціальної дійсності, а його основне призначення - у структуруванні (організації) взаємодії людини з середовищем. Істотна особливість інтелекту полягає у тому, що він є сумациєю досвіду, підсумком взаємодії природних, вроджених та пізнавальних здібностей людини і конкретного середовища, яке активізувало, тренувало і використовувало означені здібності.

На думку Д.В.Ушакова, прояви інтелекту різноманітні, але їм властиве те загальне, що дозволяє відрізнити їх від інших особливостей поведінки. Цим спільним є активізація в будь-якому інтелектуальному акті мислення, пам'яті, уваги, всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу. Таке розуміння інтелекту дозволяє говорити про те, він стосується не лише мислинневих функцій людської психіки, а й пізнавальних процесів загалом [8].

Узагальнюючи ці трактування, можна визнати, що інтелект – це описовий конструкт, введений психологами для позначення здатності людини ефективно і раціонально взаємодіяти із середовищем; це індивідуальні особливості, що стосуються пізнавальної сфери, насамперед, мислення, пам'яті, сприйняття, уваги.

Інтелектуальний компонент педагогічної обдарованості в контексті даного дослідження розуміється як індивідуально-своєрідні інтелектуальні особливості особистості майбутнього вчителя, які забезпечують не тільки унікальність але й універсальність можливостей процесу пізнання. Вкладаючи в нього такий сутнісний зміст ми виходили із того, що інтелектуальні здібності особистості існують не як ізольовані елементи, їх розвиток взаємопов'язаний, і які об'єднуються в певні рухливі структури. Априорі можна стверджувати, що майбутні вчителі відрізняються один від одного різною здатністю відображати об'єктивну дійсність, оперувати отриманою інформацією, бачити в ній і знаходити зв'язки і відносини між предметами і явищами, передбачати наслідки власних дій, запам'ятовувати події.

В якості психологічних факторів сформованості структур інтелекту Рудольф Амтхауер виокремив чотири стрижневих: вербальний, арифметичний, просторовий та мнемічний, а також ряд додаткових індикаторів: доповнення речень, виключення слова, аналогії, узагальнення, арифметичні задачі, числові ряди, просторова уява, просторове узагальнення.

Співставлення різних точок зору на проблему зв'язків між інтелектом і креативністю, дозволило Т.М.Тихомировій, виокремити основні дослідницькі підходи. Перший – креативність є самостійним фактором, який не залежить від

інтелекту; другий – креативність і інтелект взаємозв'язані на рівні цілісного пізнавального процесу; третій – високий рівень розвитку інтелекту передбачає також високий рівень творчих здібностей і навпаки; четвертий – креативності як такої немає, головну роль у породженні нових ідей та створенні нових «продуктів» відіграють мотивація, цінності, особистісні риси [6].

Креативність в структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя займає вагоме місце, адже когнітивна функціональна надлишковість забезпечує вихід педагога за межі наявної проблеми. Варто зауважити, що поняття креативність введено у науковий обіг Дж.Гілфордом, який вирізняв у структурі інтелекту конвергентне і дивергентне (творче) мислення. На його думку, конвергентне мислення актуалізується, якщо людині, яка розв'язує завдання, потрібно, врахувавши безліч умов, знайти єдино правильне рішення. Дивергентне мислення допускає варіювання шляхів розв'язання проблеми, несподівані висновки. Операції дивергенції, перетворення та імплікації, на його переконання, є основою креативності [10].

В англійській літературі, терміном «creativity» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості». У психологічному словнику «креативність» розуміється з точки зору творчої продуктивності, як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [5].

Креативність в контексті нашої роботи розуміється як здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем.

Дослідження зарубіжних психологів підтвердили висновок про те, що прояв креативності, з одного боку, не залежить від рівня розвитку інтелекту, а з іншого креативність обов'язково припускає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу творчої продуктивності [11]. Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, великі знання, ерудиція іноді заважають бачити явище в іншій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Сформовані численні навички і способи розв'язання завдань призводять до того, що суб'єкт вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень.

Методи та організація дослідження. Для вимірювання рівня розвитку різних сторін інтелекту, використано тест Р. Амтхауера, який складається з дев'яти субтестів: «ДР» – доповнення речень (1.LS), «BC» – виключення слова (2.GE), «Ан» – аналогії (3.AN), «Уз» – узагальнення (4.KL), «Пм» – пам'ять, мнемічні здібності (9.ME), «А3» – арифметичні задачі (5.RA), «ЧР» – числові ряди (6.ZR), «ПУя» – просторова уява (7.FS), «Пуз» – просторове узагальнення (8.WU), кожний з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту для оцінки когнітивних здібностей.

Окремі субтести об'єднують у такі групи.

А. вербальні субтести, що вимагають здатності оперувати словами як символами (LS, GE, AN, KL, ME). У осіб з вищою результативністю в цих субтестах превалює вербальний інтелект, вони частіше орієнтуються на суспільні науки чи на вивчення іноземних мов, цікавляться такими видами практичної діяльності, в яких можуть використовувати вербальні символи і відповідне мислення.

В. Математичні субтести, що вимагають розвитку здатності оперувати математичними символами і числами (RA, ZR). Високі результати в цих субтестах вказують на «математичну обдарованість» випробуваного.

С. Субтести на просторове уявлення визначають рівень розвитку наочно-образного мислення, побудованого на оперуванні просторовими образами і відносинами (FS, WU). Висока результативність в цих субтестах вказує на технічну та природничу обдарованість, за умови наявності високого показника в математичних субтестах. Ізольована висока результативність у цих субтестах вказує на превалювання «конкретного» мислення, на технічну або іншу практичну спрямованість інтелекту.

Краща результативність в субтестах LS і AN – W-профіль вказує на обдарованість «швидше практичну», в той час як краща результативність в субтестах GE і KL – M-профіль говорить про обдарованість «швидше теоретичну». Найвищі результати отримані за першими 4 тестами (LS, GE, AN, KL), на думку Р.Амтхауера, свідчать про те, що у випробуваного розвинені «теоретичні

здібності», в тому випадку, коли результати краще за останніми п'яти субтестами – більш розвинені «практичні здібності».

Якщо спиратись на обчислення у ключі методики, то високим рівнем треба вважати сумарний показник вищий за 144 бали, низьким – нижчий за 38. Виходячи із середнього арифметичного по вибірці $60,95 \pm 34,01$ – високим ми вважали значення вищі за 94 бали.

Враховуючи те, що найбільш пов'язаними з рівнем та структурою інтелекту, а саме з просторовим мисленням, здатністю до узагальнень, класифікації та вербальним інтелектом виявилися особливості креативності, які вимірює тест С. Медніка «Діагностика вербальної креативності», в роботі застосовано саме його. Використання цього тесту дозволило виявити загальну вербальну креативність майбутніх вчителів, застосовуючи 2 індекси:

а) індекс вербальної оригінальності як сума індексів оригінальності окремих відповідей, віднесена до загальної кількості відповідей;

б) індекс вербальної унікальності як відношення кількості унікальних (ті, що не зустрічаються у вибірці) відповідей до загальної їх кількості.

Вибірку становили обдаровані студенти 1-5 курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Всього дослідженням охоплено 132 майбутні вчителі. Критерієм обдарованості слугували високі досягнення у творчості, об'єктивним підтвердженням яких були перемоги на всеукраїнських та обласних змаганнях і конкурсах.

Основний матеріал та результати дослідження. Обробка даних тестування здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного), а також якісного аналізу даних.

Приставаючи до аналізу отриманих даних, необхідно згадати про те, що стандартне відхилення є індикатором мінливості об'єкта, що показує, на скільки в середньому відхиляються індивідуальні значення ознаки X_i від їх середньої величини \bar{X} . Середні значення та стандартні відхилення за основними субтестами наведені у табл. 2.

Таблиця 2

Середні значення та стандартні відхилення за всіма субтестами

	Субтести								
	1.LS	2.GE	3.AN	4.KL	9.ME	5.RA	6.ZR	7.FS	8.WU
Середнс, \bar{x}	11,02	9,26	5,84	8,42	5,52	4,8	4,26	2,88	8,95
Станд.відхил., σ	4,9	4,6	4,3	6,4	4,9	5,3	4,0	3,5	8,8

Із результатів, поданих у табл. 2, видно, що розсіювання значень випадкової величини відносно її математичного сподівання є досить великим (варіювання ознак об'єкта в

вибірці є високою), а отже подальший аналіз середньо групових показників субтестів позбавлений сенсу.

Питання психології

Саме через це, наступним кроком емпіричного аналізу було з'ясування рівнів

розвитку структур інтелекту у майбутніх вчителів. Результати унаочнено у табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку інтелекту та його структур у майбутніх вчителів

Структури інтелекту	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
1.LS - доповнення речень	15,9	37,2	46,9
2.GE - виключення слова	20,5	49,2	30,3
3.AN – аналогії	62,8	31,7	5,5
4.KL - узагальнення	50,1	46,8	3,1
9.ME – пам'ять, мнемічні здібності	56,1	34,7	9,2
5.RA - арифметичні задачі	69,6	18,2	12,2
6.ZR - числові ряди	67,4	31,0	1,6
7.FS - просторова уява	79,5	19,7	0,8
8.WU - просторове узагальнення	48,2	6,2	45,6
Загальний показник інтелекту (IQ)	26,6	53,3	20,1

Із результатів, поданих у табл. 3 видно, що за першим субтестом (**1.LS**) зафіксовано у 37,2% - середній та у 46,9% високий рівні сформованості фундаментальних відомостей та знань із різних галузей. З цього випливає, що майбутній вчитель володіє відповідним запасом знань, які є край важливими при вирішенні тих чи інших завдань, втім це не просто репродуктивний акт пам'яті, адже досліджуваному необхідно було актуалізувати саме ті знання, які потрібні для вирішення конкретного завдання. Цей процес передбачає синтетичний акт співвіднесення умови задачі, і тієї інформації, яка могла б бути використана для її вирішення. При цьому провідну роль відіграє аналіз завдання, що вимагає рішення. Саме виходячи з умов задачі, визначається процес актуалізації необхідних знань.

Результати, отримані за другим субтестом (**2.GE**) свідчать, про сформованість у переважній більшості (49,2% - середній; 30,3% високий) майбутніх вчителів аналітико-синтетичної діяльності. Іншими словами, для випробуваних властива орієнтація на абстрактні, категоріальні зв'язки. Дані, отримані за цим субтестом засвідчують здатність випробовуваних виділяти загальні ознаки і властивості предметів або понять, їх вміння порівнювати, переходити від наочно-дієвих форм порівняння до абстрактної.

Ці дані свідчать про високий рівень здібностей до узагальнення і абстрагування, здатність до утворення понять, оперування словами як сигналами, тобто розвинену словесно-символічну функцію мислення.

За субтестом «Ан» – аналогії (**3.AN**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку здатності до комбінування було виявлено у 62,8 % досліджуваних; середній рівень мали 31,7% випробовуваних; високий рівень спостерігався лише у 5,5% досліджуваних.

За субтестом «Уз» – узагальнення (**4.KL**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку здатності до абстракції, утворення понять, вміння грамотно висловлювати і оформлювати зміст власних думок, було виявлено у 50,1 % досліджуваних; середній рівень мали 46,8% випробовуваних; високий

рівень спостерігався лише у 3,1% досліджуваних.

За субтестом «А3» – арифметичні задачі (**5.RA**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку практичного математичного мислення було виявлено у 69,6 % досліджуваних; середній рівень мали 18,2% досліджуваних; високий рівень спостерігався у 12,2 % досліджуваних.

За субтестом «ЧР» – числові ряди (**6.ZR**) серед майбутніх вчителів низькі показники рівня розвитку індуктивного мислення отримали 67,4 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 31,0 % досліджуваних; високий було виявлено у 1,6 % досліджуваних.

За субтестом – просторова уява (**7.FS**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку уміння вирішувати геометричні завдання було виявлено у 79,5 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 19,7 % досліджуваних; високий рівень спостерігався у 0,8 % досліджуваних.

За субтестом – просторове узагальнення (**8.WU**) серед майбутніх вчителів низький рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення, конструктивність теоретичних і практичних здібностей та уміння оперувати просторовими образами можна констатувати у 48,2 % досліджуваних; середній рівень спостерігався у 6,2 % досліджуваних; високий мали 45,6 % досліджуваних.

За загальним показником інтелекту серед майбутніх вчителів низькі показники рівня розвитку IQ отримали 26,6 % досліджуваних; середній рівень було виявлено у 53,3 % досліджуваних; високий було виявлено у 20,1% досліджуваних.

Узагальнення отриманих результатів, дозволяє дійти висновку, що у майбутніх вчителів частіше зустрічається низький та середній рівні розвитку здібностей до практичного математичного мислення, просторової уяви та просторового узагальнення.

Результати обрахунків відсотка виконаних завдань за кожним субтестом дозволили побудувати профіль інтелекту для досліджуваних майбутніх вчителів (рис.1).

Відсоток виконаних завдань

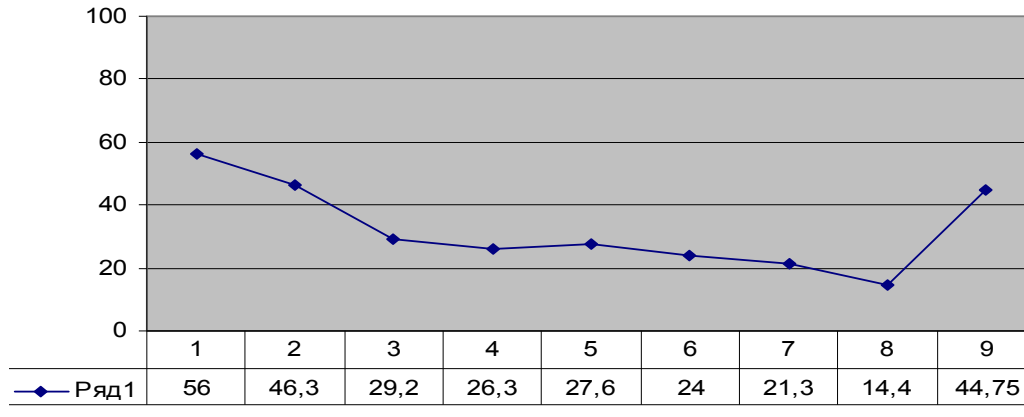


Рис. 1. Особливості структур інтелекту у майбутніх вчителів (n=132)

Примітка: 1. «ДР» – доповнення речень (1.LS); 2. «ВС» – виключення слова (2.GE); 3. «Ан» – аналогії (3.AN); 4. «Уз» – узагальнення (4.KL); 5. «Пм» – пам'ять, мнемічні здібності (9.ME); 6. «Аз» – арифметичні задачі (5.RA); 7. «ЧР» – числові ряди (6.ZR); 8. «ПТЯ» – просторова уява (7.FS); 9. «ПГз» – просторове узагальнення (8.WU).

Як видно на рис. 1, у зоні високих значень (більше 50%) перебуває тільки перший субтест (доповнення речень), у зону середніх значень (40-50%) потрапляють показники другого та дев'ятого субтестів (виключення слова, аналітико-синтетичне мислення). Ймовірно означені розумові здібності можуть бути використані як ресурси, на які можна спиратися в процесі навчання. Загальною тенденцією є виразність здібностей, що є основою для розвитку зрілих форм мислення абстрактного,

вербально-логічного мислення у досліджуваних. Інші розумові здібності, що перебувають на низькому рівні розвитку (математичні здібності, просторове аналітико-синтетичне мислення, конструкторські здібності), мають стати мішенями цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Проаналізуємо фактори другого порядку тесту, а саме: вербальний, математичний та просторовий інтелект. Результати подані у табл.4.

Таблиця 4

Середня кількість завдань, що виконані досліджуваними майбутніми вчителями за групами субтестів

Досліджувані	Вербальний субтест	Математичний субтест	Конструктивний
Середнє значення	33,86	10,23	7,14
Стандартне відхилення	17,88	9,54	6,91

Із результатів, поданих у табл. 4 видно, що найбільшу кількість завдань виконано у вербальному субтесті $\bar{X}=33,86$ (min=0; max=72), а найменшу кількість зафіксовано за конструктивним субтестом $\bar{X}=7,14$ (min=0;

max=34). Відсотковий розподіл рівнів сформованості вербального, математичного та конструктивного інтелекту у майбутніх вчителів подано в табл. 5.

Таблиця 5

Сформованість вербального, математичного та конструктивного інтелекту у майбутніх вчителів

Комплекси субтестів	Рівні сформованості		
	Низький	Середній	Високий
Вербальний	25,3	69,2	5,5
Математичний	56,5	34,2	9,3
Конструктивний	71,4	27,8	0,8

Як показує аналіз табл. 5 у структурі інтелекту у майбутніх вчителів за тестом Амтхауера найбільш вираженим є вербальний інтелект, а отже у них найбільш виражені здібності до побудови класифікацій, уміння виділяти істотні ознаки і самостійно виносити судження.

Особливий інтерес в контексті нашого дослідження становить питання про розвиток вербальної креативності та її взаємозв'язок із інтелектом.

Відсотковий розподіл рівнів прояву вербальної оригінальності у майбутніх вчителів проілюстровано в табл. 6.

Таблиця 6

Рівні прояву вербальної оригінальності у майбутніх вчителів

Показник тесту	Рівні прояву		
	Низький	Середній	Високий
Індекс вербальної оригінальності	57,1	39,7	3,2

Питання психології

Результати обстеження за тестом С.Медніка показали, що є високий, середній та низький рівні за значенням індексу оригінальності, що вказує на особливості розвитку креативності у майбутніх вчителів. Зокрема, 3,2 % досліджуваних виявили високий рівень креативності, середня оцінка індексу оригінальності (0,93); середній рівень креативності виявили 39,7 % досліджуваних (0,85); низький рівень – 57,1 % (0,57).

Високий рівень креативності, визначений за тестом С.Медніка свідчить про оригінальність вербалізації створеного образу, швидкості вибору лексичних одиниць, граматичних конструкцій. Креативні особистості відрізняються також швидкістю.

оригінальністю мислення, фантазій, почуттів, емоцій тощо.

Середній рівень вербальної креативності засвідчує наявність у майбутніх вчителів схильності використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, вміння в «простому бачити складне, а в складному – просте».

Низький рівень індексу вербальної оригінальності, що складає переважаючу більшість вибірки (57,1%), є свідченням низького рівня продуктивності та показником низької мотивації досягнення.

Розподіл індексу вербальної унікальності у майбутніх вчителів унаочнено на рис. 2.

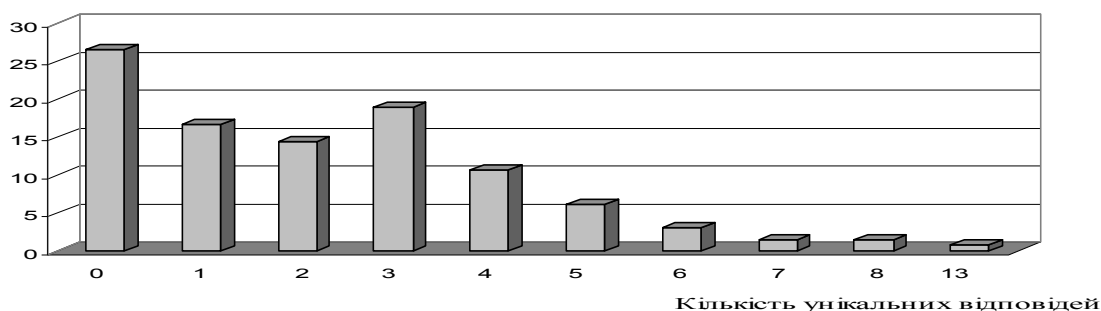


Рис. 2. Розподіл індексу вербальної унікальності у майбутніх вчителів

Із, результатів, поданих на рис. 2 видно, що максимальне значення індексу вербальної унікальності «13» характерне лише для одного досліджуваного (0,8 %). У третини майбутніх вчителів (26,5%) – зафіксовано мінімальний індекс унікальності «0», що є свідченням низького рівня здатності створювати щось нове та оригінальне, неспроможності ризикнути та піти новим шляхом у вирішенні проблем та задач. Індекс унікальності «1» зафіксовано – у 16,7% випробуваних; індекс унікальності «2» – у 14,4%, індекс унікальності

«3» спостерігається – у 18,9% досліджуваних.

Наступним етапом дослідження був пошук відповіді на запитання: чи існує зв'язок між структурними компонентами інтелекту та креативністю майбутніх вчителів.

Аналіз кореляційних зв'язків дозволяє визначити певні закономірності впливу структурних компонентів інтелекту на показники креативності у майбутніх вчителів. Результати кореляційного аналізу подано у табл. 7.

Таблиця 7

Зв'язок структурних компонентів інтелекту із показниками креативності у майбутніх вчителів

Структурні компоненти інтелекту	Показники креативності	Значення кореляції (r) * - P<0,05
Субтест «Доповнення речень»	-	-
Субтест «Виключення слова»	-	-
Субтест «Аналогії»	-	-
Субтест «Узагальнення»	-	-
Субтест «Пам'ять»	-	-
Субтест «Арифметичні задачі»	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,181*
Субтест «Числові ряди»	-	-
Субтест «Просторова уява»	Індекс вербальної унікальності (ІВУ)	0,194*
Субтест «Просторове узагальнення»	-	-
Комплекс вербальних субтестів	-	-
Комплекс математичних субтестів	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,177*
Комплекс конструктивних субтестів	Індекс вербальної унікальності (ІВУ)	0,183*
Комплекс теоретичного плану здібностей	Індекс вербальної оригінальності (ІВО)	0,191*
Комплекс практичного плану здібностей	-	-

З табл. 7 видно, що загальна кількість значущих кореляцій становить 5, усі вони мають додатний характер. Це свідчить про наявність лінійного зв'язку між двома групами

параметрів, що вивчаються. Кореляційний аналіз даних показав, що високий рівень вербальної креативності позитивно впливає на прояв таких структурних компонентів

інтелекту, як: здатність до логічних умовиводів та здатність швидко вирішувати формалізовані проблеми («арифметичні задачі»), на глибину просторових уявлень, аналітико-синтетичних здібностей («просторова уява»), математичну («комплекс математичних субтестів») та природничу обдарованість («комплекс конструктивних субтестів»).

Виявлені кореляційні зв'язки між структурними компонентами інтелекту й вербальною креативністю можуть бути пояснені з урахуванням, так званої «моделі інтелектуального порогу» Е. Торренса. Сутність цієї концепції полягає в наступному: для виявлення креативності особистості потрібен певний рівень розвитку інтелекту, або «інтелектуальний поріг». Було встановлено, що до рівня IQ < 120 креативність та інтелект утворюють єдиний фактор, вище за «поріг» - фактори креативності та інтелекту виявляють себе як незалежні [8].

Отримані результати свідчать, що лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх вчителів із середнім рівнем розвитку інтелекту.

З'ясовано, що із у процесі фахової підготовки у майбутніх вчителів відбувається поступове зростання показників теоретичного мислення (віком ($r=0,253$; $p<0,05$) та курсом ($r=0,297$; $p<0,05$), а також аналітико-

синтетичного мислення (віком ($r=0,181$; $p<0,05$) та курсом ($r=0,198$; $p<0,05$).

Висновки. Педагогічна обдарованість визначає здатність майбутнього вчителя до створення ідеальних еталонів, які допомагають формуванню високих естетичних, моральних та інтелектуальних оцінок; здатність до створення нового, оригінального; прагнення та можливість досягнення високих творчих результатів; розуміння почуттів та потреб інших людей, здатність до співпереживання. Інтелектуальний та креативний компоненти займають ключові позиції серед інших у структурі педагогічної обдарованості майбутнього вчителя. Загальною тенденцією є виразність здібностей, що є основою для розвитку зрілих форм мислення абстрактного та вербально-логічного у досліджуваних. Інші розумові здібності, що перебувають на низькому рівні розвитку (математичні здібності, просторове аналітико-синтетичне мислення, конструкторські здібності), мають стати мішенями цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Отримані результати підтверджують попередньо висловлені нами думки в межах теоретичного аналізу проблеми. Лінійні зв'язки між параметрами інтелекту та креативності є типовими лише для майбутніх вчителів із середнім рівнем розвитку інтелекту.

Література:

1. Дьяченко О. М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей / О. М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46-51.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
4. Моляко В. О. Чи можна навчати творчості? / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1999. – № 3. – С. 2-4.
5. Психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psi.webzone.ru>.
6. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2010. – 230 с.
7. Трикс Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Совершенство, 2000. – 239 с.
8. Ушаков Д.В. Одаренность, творчество, интуиция / Д.В.Ушаков // Основные современные концепции творчества и одаренности [под ред. Д.Б.Богоявленской]. – М., 1997. – С. 78-89.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А.Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
10. Guilford J. P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking [text] / by J. P. Guilford // San Diego. – 1979. – P. 95 – 110.
11. Torrance E.P. The nature of creativity as main test in its testing / E.P. Torrance // In: The nature of creativity. – N.Y.: Cambridge University Press. – 1988. – P. 43-75.

Potocki, Senior Lecturer

INTELLIGENT AND CREATIVE COMPONENTS OF PEDAGOGICAL TALENT OF FUTURE TEACHERS

The article is dedicated to theoretical and empiric research of features of the development and intercommunication of intellectual and creative components of pedagogical ability for future teachers. Keywords: intellect, structural komponenty, creativity, intercommunication, pedagogical ability.