

УДК 925 : 159.923

*Ивашкевич Е.З.*

### УЧІННЄВИЙ ТА ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

**Ивашкевич Е.З. Учіннєвий та інформаційний підходи до визначення соціального інтелекту педагога.** У статті проаналізовано сутність поняття «інтелект», окреслено його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Окреслено сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття «соціальний інтелект», а саме учіннєвого та інформаційного підходів. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури. Зазначено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємин тощо на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях, деталізовано зміст цих рівнів.

*Ключові слова:* інтелект, соціальний інтелект, учіннєвий підхід, інформаційний підхід, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

**Ивашкевич Э.З. Образовательный и информационный подходы к определению социального интеллекта педагога.** В статье проанализировано понятие «интеллект». Интеллект определен как своеобразная система психических механизмов, которые фасилитируют возможность построения индивидом субъективной картины мира. Определены сущность и содержание образовательного и информационного подходов к определению понятия «социальный интеллект». Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях, детализировано содержание этих уровней.

*Ключевые слова:* интеллект, социальный интеллект, образовательный подход, информационный подход, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

**Постановка проблеми.** В останні десятиліття формування та виховання особистості постає важливим суспільним завданням. У зв'язку з цим неабиякої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностей освіти, а також саморозвиток інтелекту педагога в майбутньому житті та професійній діяльності. У складних сучасних умовах виявляється, нарешті, затребуваним інтелект і, особливо, – соціальний інтелект. Здатність педагога впливати на інших людей, фасилітувати розвиток духовних сил і здібностей (соціального потенціалу учня) не може реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На наш погляд, вивчення проблеми соціального інтелекту особистості слід починати, насамперед, з визначення поняття «інтелект». Дослідженню соціального інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г. Ананьєва, Х. Айзенка, Дж. Брунера, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, К. Дункера, О.Р. Лурії, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейна, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, О.К. Тихомирова, В. Штерна та інших дослідників. Хоча деякі фундаментальні питання до сих пір залишаються невирішеними в науковій літературі. Це, зокрема, структура соціального інтелекту педагога, характеристика його підструктурних складових та функцій тощо.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати сутність поняття «інтелект», окреслити його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.
2. Окреслити сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття «соціальний інтелект», а саме учіннєвого та інформаційного підходів.
3. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** У психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. У психологічному словнику [2, с. 83] інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей. У ряді психологічних концепцій автори ототожнюють інтелект із системою розумових операцій, зі стилем діяльності і стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу щодо кожної конкретної ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем тощо.

У результаті аналізу експериментальних досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів можна виділити такі категоріальні підходи до поняття «інтелект»:

- 1) феноменологічний підхід (М. Вертгеймер, Р. Глезер, К. Дункер, В. Келер, Дж. Кемпін, Р. Мейлі та ін.);
- 2) вимірнувальний підхід (Фр. Гальтон, А. Біне і Т. Сімон та ін.);
- 3) генетичний підхід (А. Біне, У.Р. Чарлсворз та ін.);
- 4) тестологічний підхід (Р. Амтхауер, А. Анастасі, Н. Бейлі, Е. Боринг, Р. Вайнер, Р. Кеттелл, Р. Мейлі, Г. Мелхорн, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. Торндайк та ін.);
- 5) факторний підхід (Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Ч. Спірмен, Л. Терстоун та ін.);
- 6) когнітивно-вербальний підхід (Дж. Вашингтон, Р.Е. Риггіо);
- 7) поведінковий підхід (Х. Айзенк, П. Верной, В. Майкл, Ж. П'яже, С.Л. Рубінштейн, М. Салліван, М. Тисак, М. Форд, С. Чен, В. Штерн та ін.);
- 8) невербальний підхід (Д. Арчер, Р. Акерт, М. Варне, Р. Розенталь, П. Сміт, Р. Стернберг);
- 9) функціонально-рівневий підхід (Б.Г. Ананьєв, Б.М. Величковський, М.Д. Дворяшина, Н. Кентор, В.Н. Куніцина, Є.І. Степанова та ін.);
- 10) імпліцитний підхід (У. Нейссер, Р. Стернберг, М.А. Холодна);
- 11) процесуально-діяльнісний підхід (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін, О.К. Тихомиров та ін.);
- 12) регуляційний підхід (Ж. П'яже, Р. Стернберг, Л.Л. Терстоун та ін.);
- 13) соціо-культурний підхід (Дж. Брунер, Л.С. Виготський, М. Коул, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, О.Р. Лурія та ін.);
- 14) учіннєвий підхід (Х. Гарднер, З.І. Калмикова, Н.А. Менчинська, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та ін.);
- 15) інформаційний підхід (Р. Стернберг, Е. Хант та ін.).

У даній статті проаналізуємо такі підходи до визначення соціального інтелекту, як учіннєвий та інформаційний, адже саме вони дозволяють нам розробити структуру соціального інтелекту педагога. Зокрема, окреслимо особливості *учіннєвого підходу* (Г. Бернс, Х.Гарднер, З.І. алмикова, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фішер та ін.). Так, А. Стаатс розглядає інтелект як систему функціональних поведінкових навичок, які є результатом навчання [7, с. 237-301], формування інтелектуальних навичок тощо. Інтелект тлумачиться вченим як певний поведінковий репертуар, який реалізується в процесі здійснення учіннєвої діяльності.

При цьому А. Стаатс зазначає, що соціальний інтелект формується в результаті опанування людиною основними когнітивними навичками:

- 1) навички найменування об'єктів, їх властивостей тощо (кольору, розміру і т.д.);
- 2) навички здійснення усного переказу за типом «слово-образ»;
- 3) навички роботи з класами слів (тобто, з їх родо-видовими зв'язками);
- 4) навички словесного асоціювання [7, с. 249].

Аналогічною за змістом є теорія навичок К. Фішера. Вчений зазначає, що інтелектуальний розвиток є системою навчальних операцій, які спеціально організуються дорослими з метою формування у суб'єкта специфічних навичок [5, с. 523]. Так, К.Фішер стверджує про існування трьох взаємопов'язаних «ярусів» (типів) навичок: сенсомоторних, репрезентативних і абстрактних, які й покладено в основу соціального інтелекту особистості. Усі ці навички, зазначає вчений, формуються лише у процесі чітко організованої навчальної діяльності, яка відповідатиме за їхню взаємодію та перетворення [5, с. 523].

Ще одним представником учіннєвого підходу до вивчення соціального інтелекту особистості є Р. Фейерштейн. Соціальний інтелект, в його розумінні, є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому базовим критерієм розвитку соціального інтелекту є мобільність (гнучкість, пластичність) поведінки суб'єкта. При цьому, зазначає вчений, джерелом мобільності постає так званий «опосередкований досвід навчання» [4, с. 72]. Якщо дитина розвивається в більш чи менш сприятливих сімейних, соціокультурних умовах, то такий досвід накопичується у неї природним шляхом, в результаті чого дитина відносно швидко адаптується до оточуючого світу. Якщо ж дитина розвивається в умовах культурної депривації, то досвід соціальної взаємодії у неї блокується, в результаті чого погіршуються навчальні успіхи, виникають особистісні та соціально-психологічні конфлікти тощо.

На думку Р. Фейерштейна, розвиток соціального інтелекту з віком є функцією набуття людиною «опосередкованого досвіду навчання». За своїм змістом цей досвід утворює сукупність великої кількості технік (прийомів) учіннєвої діяльності, у тому числі – навичок оцінки власної компетентності, контролю власної поведінки, планування своєї учіннєвої діяльності тощо, за допомогою яких суб'єкт може здійснювати свідоме керівництво власною інтелектуальною діяльністю [4, с. 80].

Грунтуючись на результатах власних експериментально-психологічних досліджень інтелектуальної діяльності учнів у процесі навчання, З.І. Калмикова пропонує визначати природу інтелекту через механізми реалізації «продуктивного мислення», сутність якого полягає у здатності індивіда до придбання нових знань

(здатності до навчання, учіннєвої діяльності, навченості тощо). Показниками навченості є рівень узагальненості знань, широта їхнього застосування, швидкість опанування, темп просування в навчанні. Відповідно, основу соціального інтелекту, на думку вченої, становлять можливості людини до самостійного відкриття нових знань та їх застосування в нестандартних проблемних ситуаціях. Саме характеристики навченості зумовлюють успішність шкільного навчання, постаючи, тим самим, критерієм інтелектуального розвитку дитини [1].

Аналогічної точки зору дотримується і Х. Гарднер, зазначаючи, що, оцінюючи розумовий розвиток дитини, слід брати до уваги як «рівень її актуального розвитку» (у вигляді показників сформованості понять, розумових дій і загальних розумових здатностей), так і особливості її «зони найближчого розвитку» (у вигляді показників навченості). У свою чергу, в зоні найближчого розвитку дитини слід розмежовувати два етапи навчання: по-перше, зону активного навчання (процес опанування і відтворення нових знань з урахуванням різних форм навчальної допомоги з боку вчителя), і, по-друге, зону творчої самостійності дитини (процес її самодіяльності і здатності до навчання) [6, с. 51]. Таким чином, практично будь-яка форма учіннєвої діяльності тією чи іншою мірою сприятиме зростанню індивідуальних інтелектуальних можливостей суб'єкта, становленню його соціального інтелекту тощо.

Наступним підходом до визначення інтелекту особистості є *інформаційний* (Р. Стернберг, Е. Хант та ін.). Даний підхід також, як і психометричний, пов'язаний із прізвищем Р. Стернберга. На його думку, альтернативою психометричного підходу має стати вивчення базових інформаційних процесів, що покладені в основу розв'язання задач. При цьому, однак, зберігається уявлення про IQ як показник рівня розвитку інтелекту, а зусилля дослідника зосереджуються на аналізі тих когнітивних процесів, що дозволяють обґрунтувати індивідуальні відмінності в успішності виконання людиною традиційних інтелектуальних тестів [8, с. 93].

В теорії Р. Стернберга інтелект розглядається як інформаційна система, що зумовлює успішність пристосування людини до навколишнього середовища, як вид мисленнєвої саморегуляції, що дозволяє індивіду управляти своїм життям конструктивно та цілеспрямовано [8, с. 11]. При цьому мисленнєва саморегуляція вміщує три основні елементи: адаптацію до навколишнього середовища, вибір засобів навколишнього середовища, вибір оптимальних умов навколишнього середовища з метою розвитку свого інтелекту.

Отже, використовуючи інформаційні ресурси, людина може різними способами виконувати пізнавальну діяльність та актуалізувати, таким чином, універсальні компоненти інтелекту. Останніми є: *метакомпонент інтелекту* (процеси, що забезпечують планування, контроль та оцінку розв'язання проблем); *компоненти виконання діяльності* (процеси, що використовуються для актуалізації метакомпоненту) і *компоненти опанування знанням* (процеси, які використовуються для розв'язання проблем та задач). Усі ці компоненти є взаємозалежними та ефективними лише тоді, коли людина розв'язує певну проблему чи задачу. Разом з цим, проблеми та задачі вирізняються за ступенем новизни, що, на думку Р. Стернберга, залежить від ступеня автоматизації інформаційних процесів, що беруть участь в розв'язанні [8].

Так, в роботах Р. Стернберга зроблено спробу повернути інтелекту статус інформаційної реальності, адже, на його думку, природа інтелекту особистості є тотожною структурі когнітивних процесів індивіда [8, с. 31].

Отже, розглянуті нами підходи до визначення соціального інтелекту наголошують на наявності соціального інтелекту в структурі загального інтелекту особистості. В окремих дослідженнях виявлено подібність експліцитних та імпліцитних структурних моделей інтелекту, але, однак, основним результатом описаних вище досліджень стало виокремлення двох базових компонентів в структурі загального інтелекту, а саме «технологічного» і «соціального». Кожен з підходів значно збагачує сам по собі визначення соціального інтелекту особистості, не заперечуючи при цьому наявності певних «соціальних» компонентів в структурі інтелекту (таких, як розуміння інших людей, готовність допомогти, повага до старших і мудрість та ін.).

Зокрема, емпіричні дослідження, проведені Р. Стернбергом, виявили, що характеристики, які входять до структури соціального інтелекту, були розподілені за трьома факторами: здатність до практичного розв'язання проблем, фактор вербальних здібностей і фактор соціальної компетентності. Перший фактор включає такі характеристики, як «міркує логічно і добре», «встановлює зв'язки між поняттями», «бачить всі аспекти проблеми». У другий фактор увійшли такі ознаки, як «говорить чітко й експресивно», «балакучий», «добре говорить». Третій фактор містить такі характеристики, як «приймає інших такими, якими вони є», «помиляється», «виявляє інтерес до всього оточуючого» і т.д. Таким чином, було встановлено, що соціальний інтелект, в його загальному розумінні, об'єднує в своїй структурі такі характеристики поведінки, які досить важко виявити у психометричних дослідженнях [8, с. 36].

Емпіричні дослідження (Х. Азума, К. Кашивагі та ін.) також підтверджують позитивний кореляційний зв'язок соціального інтелекту із соціальною компетентністю («може прийняти точку зору іншого, співчуваючий, скромний, хороший слухач»). Окрім фактора рецептивної соціальної компетентності

в структурі соціального інтелекту було виділено ще чотири фактори: фактор позитивної соціальної компетентності, куди увійшли такі характеристики, як: «хороший оратор», «соціабельність», «розповідає з гумором»; фактор ефективності, куди увійшли такі показники: «працює вміло», «не витрачає часу даремно», «швидко міркує», «планує наперед» і т.д.; фактор оригінальності; фактор здатності до учинневої діяльності, до якого увійшли такі показники, як «добре пише», «багато читає» [3, с. 17-26.].

Усі описані дослідження в даній статті підтверджують уявлення про те, що загальний інтелект особистості включає в себе два компоненти: когнітивний і соціальний. Крім того, більшість вчених, проводячи емпіричні дослідження, зазначають, що когнітивні якості, особливо здатність розв'язувати проблеми, є найбільш важливою частиною загального інтелекту особистості.

Так, спираючись на основні концепти проаналізованих учинневого та інформаційного підходів до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємин тощо на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

*Мнемічна складова соціального інтелекту педагога* характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

*Емпатійна складова соціального інтелекту* більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображають всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантною стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики по відношенню до стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, в амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

#### Список використаних джерел

1. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
2. Психологический словарь [Текст] / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др. / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.
3. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : A Japanese study [Text] / H. Azuma, K. Kashiwagi // Japanese Psychological Research. – 1987. – V. 29. – P. 17-26.
4. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability [Text] / R. Feuerstein // In : Presseisen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles : Classroom interaction. – Washington, D.C. : Nat. Educat. Association, 1990. – P. 68-134.
5. Fischer K.W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills [Text] / K.W. Fischer. – Psychological Review, 1980. – V. 87 (6). – P. 477-531.
6. Gardner H. Frames of mind : The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 156 p.
7. Staats A.W., Burns G.L. Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions : [monograph] [Text] / A.W. Staats, G.L. Burns // Genetic Psychol., 1981. – V. 104. – P. 237-301.
8. Sternberg R.J. The triarchic mind [Text] / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 155 p.

#### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Tekst] / Zinaida Il'inichna Kalmykova. – M. : Pedagogika, 1981. – 200 s.
2. Psixologicheskij slovar' [Tekst] / A.T. Ajrapetyanc, Ya.A. Al'tman, P.Yu. Anoxin i dr. / [pod red. V.V. Davydova i dr.]. – M.: Pedagogika, 1983. – 447 s.
3. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : A Japanese study [Text] / H. Azuma, K. Kashiwagi // Japanese Psychological Research. – 1987. – V. 29. – P. 17-26.
4. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability [Text] / R. Feuerstein // In : Presseisen B.Z. (Ed.). Learning and thinking styles : Classroom interaction. – Washington, D.C. : Nat. Educat. Association, 1990. – P. 68-134.
5. Fischer K.W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills [Text] / K.W. Fischer. – Psychological Review, 1980. – V. 87 (6). – P. 477-531.
6. Gardner H. Frames of mind : The theory of multiple intelligences [Text] / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 156 p.
7. Staats A.W., Burns G.L. Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions: [monograph] [Text] / A.W. Staats, G.L. Burns // Genetic Psychol., 1981. – V. 104. – P. 237-301.
8. Sternberg R.J. The triarchic mind [Text] / R.J. Sternberg. – N.Y. : Viking, 1988. – 155 p.

**Ivashkevych, E.Z. Educational and informational approaches to definition of teachers' social intelligence.** The article deals with the concept of 'intelligence' as a system of mental mechanisms that allow an individual to construct a subjective world view. The author outlines the nature and content of the categorical approaches to the definition of 'social intelligence', in particular the educational and informational approaches. The author presents his concept of social intelligence that suggests that social intelligence includes cognitive, mnemonic and empathic components. It is noted that the cognitive component of social intelligence is made up of a set of fairly stable knowledge, ratings and rules of interpretation of events, human behaviors and relationships, etc. based on the existing system of interpretations at micro and macro levels.

The article stresses that the mnemonic component of teachers' social intelligence characterizes their ability to interpret events, other people's and their own behaviors. The mnemonic component is based on the personal experience of the individual with their interpretative complex.

The nature and content of the empathic component of teachers' social intelligence is largely dependent on the behaviors the teachers choose to be of priority, their expectations to be met by the people around, their value interpretative complex in relation to the world, as well as their anticipation mechanisms in solving various problems of professional and social life, etc.

*Keywords:* intellect, social intelligence, educational approach, informational approach, cognitive, mnemonic and empathic components of social intelligence.

#### Відомості про автора

**Івашкевич Едуард Зенонович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна.

**Ivashkevych, E.Z.**, PhD, Assoc. Prof., Dept. of general psychology and psycho-diagnostics, Rivne State Humanitarian University, Rivne, Ukraine.

E-mail: [Natasha1273@ukr.net](mailto:Natasha1273@ukr.net)

УДК 159.920.7:[965-12]

*Івашкевич І.В.*

### РЕЦЕПЦІЯ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

**Івашкевич І.В. Рецепція структури професійної компетентності фахівця.** У статті окреслено особливості компетентнісного підходу та проаналізовано існуючі в науковій літературі теорії та концепції, які пропонують різні компетенції в структурі професійної компетентності фахівця. Охарактеризовано психологічний підхід, який наголошує на зв'язку професійної компетентності з поняттям соціалізації особистості. Зазначено, що з цієї точки зору компетентність є високим рівнем навченості індивіда, оволодіння ним соціальними формами активності, що дозволяє суб'єкту успішно виконувати професійну діяльність; високим рівнем розуміння навколишнього світу та вмінням адекватно взаємодіяти з ним. Описано інтегративний підхід до визначення професійної компетентності фахівця.

*Ключові слова:* професійна компетентність, компетентнісний підхід, компетенції, соціалізація особистості, соціальні форми активності, інтегративний підхід.

**Івашкевич І.В. Рецепція структури професійної компетентності фахівця.** В статье описаны особенности компетентностного подхода и проанализированы существующие в научной литературе теории и концепции, которые предлагают различные компетенции в структуре профессиональной компетентности специалиста. Охарактеризован психологический подход, который подчеркивает связь профессиональной компетентности и понятия социализации личности. Отмечено, что с этой точки зрения компетентность можно рассматривать как высокий уровень обучаемости индивида, овладения ним социальными формами активности, что позволяет субъекту успешно выполнять профессиональную деятельность; как высокий уровень понимания окружающего мира и умение адекватно взаимодействовать с ним. В статье описан интегративный подход к определению профессиональной компетентности специалиста.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, компетентностный подход, компетенции, социализация личности, социальные формы активности, интегративный подход.

**Постановка проблеми.** Аналіз теорій та концепцій психологічної науки щодо визначення професійної компетентності фахівця свідчить про те, що поняття «компетентність» знаходиться в одному категоріальному просторі з такими дефініціями, як «обізнаність» (знання, грамотність, поінформованість), «підготовленість» (підготовка, здатність), «готовність», «авторитетність»; діяти компетентно означає зі знанням справи, майстерно, кваліфіковано, вміло і т.д. виконувати власну професійну діяльність [5, с.15]. Отже, саме по собі поняття професійної компетентності є доволі складним, інтегративним уявленням, яке вміщує багато складових, що за своєю суттю позначають той чи інший ряд психологічних чи психічних явищ, які, у свою чергу, зумовлюють структуру професійної компетентності фахівця. Так, зробимо спробу проаналізувати всі ці напрями та моменти, які й визначатимуть структуру професійної компетентності фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Структура професійної компетентності фахівця розглядається в наукових публікаціях, як правило, з точки зору базових (ключових) компетенцій спеціаліста. Зокрема, сім загальноосвітніх ключових компетенцій фахівця виділяє А.В. Хуторський: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, а також компетенцію особистісного самовдосконалення. Автор зазначає, що їх зміст не суперечить змісту ключових компетенцій працівника, виділених Радою Європи [14].

Наступну структуру ключових компетенцій сучасного фахівця пропонує Т.М. Лобанова: 1) системне мислення; 2) аналітичні здібності; 3) інноваційність; 4) гнучкість мислення, готовність до змін; 5) орієнтація на систематичний саморозвиток своєї особистості; 6) організаторські здібності; 7) уміння керувати часом; 8) робота в команді; 9) комунікативні ділові вміння; 10) уміння вести переговори; 11) орієнтація на клієнта, знання політики і стандартів у галузі роботи з клієнтами [6, с. 187].

Зарубіжні дослідники розглядають професійну компетентність як володіння методами впливу на середовище (І. Борг, М. Міллер, Т. Стауфенбіл), як сукупність знань, вмінь та навиків, які дозволяють фахівцю успішно розв'язувати завдання та задачі (М. Каплан, І. Нигіст, М. Перлмуттер); пов'язують