

13. Britell T.K. Competency and Excellence [Text] / T.K. Britell // Minimum Competency Achievement Testing / [ed. by Taeger R.M., Titl C.K. (eds).]. – Berkeley, 1980. – P. 23-29.

14. Jarvis P. Adult and Continuing Education. Theory and Practice [Text] / P. Jarvis. – London and New York, 1995. – P. 80-81.

I.V. Ivashkevych. Psychological characteristics of approaches to determine the professional competence of the person. The article outlines the features of the competency of the educational approach. It is noted that when we speak about the competence we refer to integrated quality of the person that manifests itself in readiness to perform human activities based on knowledge, skills and experience acquired by the students in learning and socialization, focused on independent and effective activity of others. In the scientific literature it was shown that competence was always important manifestation of certain competencies, as could be understood by the human mastery of professional competencies, including into the structure of the professional competence of the person personal attitude to the professional space in general and to the subject in particular. The principles of the development of professional competence of future specialist were described. There were shown partial competencies which made up the structure of professional competence of the person in any sphere of the activity. It was noted that among key professional competencies every one distinguishes political and social competences, multicultural competences, communicative competences, informational competences, etc.

In the article it was outlined the structure of the professional competence of the person and there were highlighted "key meta competences". In the structure of the professional competence the scholars have identified "key meta competences" that should have, above all, a teacher of secondary schools or a teacher of pre-school educational institutions: mathematical competence; communicative competence; informational competence; autonomic and social competences; productive and moral competences, etc.

Key words: professional competence, political and social competences, multicultural competences, communicative competences, informational competences, key meta competences.

Отримано: 17.11.2015 р.

УДК 925:159.923

Е.З. Івашкевич

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ, ВИМІРЮВАЛЬНИЙ, ГЕНЕТИЧНИЙ, ТЕСТОЛОГІЧНИЙ ТА ФАКТОРНИЙ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ПІДГРУНТЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Е.З. Івашкевич. Феноменологічний, вимірювальний, генетичний, тестологічний та факторний психологічні підходи як підґрунтя структури соціального інтелекту педагога. В статті проаналізовано сутність поняття "інтелект", окреслено його як своєрідну систему психічних механізмів, які зу-

мовляють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Описано два основних підходи до інтелекту, які виокремлено в психології – когнітивний і категоріальний. Окреслено сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття "інтелект", а саме феноменологічного, вимірювального, генетичного, тестологічного та факторного підходів. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, феноменологічний, вимірювальний, генетичний, тестологічний та факторний психологічні підходи, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З. Ивашкевич. Феноменологический, измерительный, генетический, текстологический и факторный психологические подходы как основа структуры социального интеллекта педагога. В статье проанализировано понятие "интеллект". Интеллект определен как своеобразная система психических механизмов, которые фасилитируют возможность построения индивидом субъективной картины мира. Описаны два основных подхода к интеллекту, которые выделены в психологии – когнитивный и категориальный. Определены сущность и содержание категориальных подходов к определению понятия "интеллект", а именно феноменологического, измерительного, генетического, текстологического и факторного подходов. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, феноменологический, измерительный, генетический, текстологический и факторный психологические подходы, 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 змінених 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 реалізуватися 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 інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Б.Г.Ананьєва, Х.Айзенка, Дж.Брунера, А.В.Брушлинського, Л.С.Виготського, К.Дун-

кера, О.Р.Лурії, Ж.П'яже, С.Л.Рубінштейна, Ч.Спірмена, Р.Стернберга, Л.Терстоуна, О.К.Тихомирова, В.Штерна та інших дослідників.

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. Описати два основних підходи до інтелекту, які виокремлено в психології – когнітивний і категоріальний.

3. Окреслити сутність та зміст категоріальних підходів до визначення поняття "інтелект", а саме феноменологічного, вимірювального, генетичного, тестологічного та факторного підходів.

4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. У психологічному словнику [3, с. 83] інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей. У ряді психологічних концепцій автори отождожують 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.

Розуміння інтелекту базується на тій чи іншій його моделі, яка спирається на деякі апріорні теоретичні моделі, а потім верифікується в емпіричному дослідженні. В психології виокремлюють два основних підходи до інтелекту: когнітивний (інтелект визначається через основні його прояви у пізнавальній діяльності особистості, такі як активізація мисленнєвого акту, пам'яті, уваги та інших психічних функцій) і категоріальний, який дозволяє виявити структуру інтелекту, умови і механізми його функціонування та розвитку.

В 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.Кемпінг, Р.Мейлі та ін.);

2) вимірювальний 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.Тализіна, 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 (Г.А.Берулава, З.І.Калмикова, Н.А.Менчинська, А.Стаатс, Р.Фейерштейн, К.Фішер та ін.);
- 15) інформаційний підхід (Р.Стернберг, Е.Хант та ін.).

Проаналізуємо базові підходи до визначення соціального інтелекту, серед яких ми виокремлюємо феноменологічний, вимірювальний, генетичний, тестологічний та факторний підходи, адже саме вони, по-перше, створюють підґрунтя для функціонування інших підходів, а, по-друге, вони дозволяють нам розробити структуру соціального інтелекту педагога.

Проаналізуємо сутність кожного з цих підходів і почнемо, перш за все, з феноменологічного підходу (М.Вертгеймер, Р.Глезер, К.Дункер, В.Келер, Дж.Кемп'юн, Р.Мейлі та ін.). Даний підхід бере свій початок з моменту виникнення психології як науки, що в якості базової категорії розглядає інтелект, а до числа "вічних", "планетарних" проблем відносить проблему його походження і сутності. Ще до виокремлення психології в самостійну науку вчені-філософи та натуралісти розглядали такі характеристики індивідів, які можна назвати інтелектуальними. Ними обговорювалися такі проблеми, які безпосередньо стосуються інтелекту. Це – такі проблеми, як походження і еволюція розуму (Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо, Т.Браун, Дж.Міль), його зв'язок з сенсорними процесами і почуттями (Р.Декарт, Г.Лейбніц, Дж.Локк, Гартлі), роль розуму в житті людини (Демокріт, Платон, Аристотель, Ф.Бекон), можливості розуму в пізнанні навколишнього життя і самого себе (Аристотель, Епікур, Р.Декарт, Б.Спіноза, Г.Лейбніц). Були висунуті гіпотези щодо закономірностей функціонування мислення (Т.Браун, Гартлі, Дж.Локк), розглядалися питання щодо сутності і характеру інтелектуальної активності (Аристотель, Платон, Т.Гоббс), були зроблені спроби виділити і вивчити окремі мисленнєві прийоми (Дж.Міль) [цит. за 2, с. 13-15].

Таким чином, період від античної філософії до філософії кінця XVIII ст. був досить важливим для прогресу психології як науки і проблеми вивчення інтелекту, хоча сам по собі феноменологічний підхід не робить певних науково обґрунтованих висновків щодо сутності загального інтелекту особистості, а також стосовно соціального інтелекту в структурі загального інтелекту людини.

Наступним підходом є вимірювальний (Фр.Гальтон, А.Біне і Т.Сімон та ін.). Як об'єкт науково-психологічного дослідження поняття "інтелект" було введено англійським антропологом Фр.Гальтоном у другій половині XIX століття. На питанні щодо існування індивідуальних відмінностей у розумових (інтелектуальних) здібностях Фр.Гальтон наголошує у своїй книзі "Дослідження здібностей людини та їхній розвиток" (1883 р.). Вчений вважає, що інтелект – це генетично зумовлена здатність, яка не залежить від умов розвитку, але підлягає вимірюванню. Перша дослідницька програма, розроблена і реалізована Фр.Гальтоном в Лондоні, була зорієнтована на виявлення фізичних особливостей випробовуваних (здатність до розрізнення розміру, кольору, часу реакції на світло та ін.). Уявлення Гальтона про інтелект на багато років наперед концептуалізувалися у різних теоріях психологів, які безпосередньо займалися його дослідженням, а також вплинули на методологію його вимірювання. Дещо пізніше Дж.Кеттел, цілкомито приймаючи погляди Фр.Гальтона, розробив серію спеціальних процедур (які дещо пізніше були названі "тестами"), що забезпечують вимірювання гостроти зору, чутливість до болю і т.п. Таким чином, на початковому етапі дослідження інтелект співвідносився з психофізіологічними функціями особистості. При цьому наголошувалося на вродженому (органічному) характері інтелектуальних відмінностей між людьми [цит. за 1, с. 13].

Представники генетичного підходу – А.Біне та У.Р.Чарлсворз, на відміну від Фр.Гальтона, визнавали вплив навколишнього середовища на особливості пізнавального розвитку особистості. Інтелектуальні здібності оцінювалися вченими не лише з урахуванням сформованості певних пізнавальних функцій, але й рівня опанування соціальним досвідом (поінформованості, знання значення слів, володіння деякими соціальними навичками, здатності до моральних оцінок і т.д.). Зміст поняття "інтелект", таким чином, є досить об'ємним і з точки зору його проявів, і з огляду на фактори його становлення. Однак, в контексті генетичного підходу інтелект визначався як вже досягнутий, сталий рівень психічного розвитку, а не як здатність до пізнання.

Інший підхід – тестологічний (Р.Амтхауер, А.Анастасі, Н.Бейлі, Е.Боринг, Р.Вайнер, Р.Кеттелл, Р.Мейлі, Г.Мелхорн, Ч.Спірмен, Р.Стернберг, Е.Торндайк та ін.) – став домінуючим на багато десятиліть. Він сприяв суттєвим науково-практичним результатам, що стосуються розвитку когнітивної сфери особистості (Н.Бейлі, Е.Боринг, Г.Мелхорн), вивченню сте-

пенню впливу на цю сферу оточуючого середовища (Г.Бірх, Р.Вайнер). В межах текстологічного підходу були виявлені і проаналізовані відмінності в когнітивних характеристиках, пов'язаних з належністю того чи іншого індивіду до соціально-економічних, етнічних, культурних груп (А.Анастасі, Дж.Маллер, Е.Торндайк). Вивчаючи когнітивні показники (Р.Амтхауер, Д.Векслер, Дж.Гілфорд), аналізуючи їхню факторну вагу та кореляції, а також створюючи моделі структури інтелекту (Ф.Верной, Дж.Гілфорд, Р.Кеттелл, Ч.Спірмен), інтерпретуючи результати інтелектуальних тестів з точки зору різних психологічних шкіл і напрямів (Р.Мейлі, Р.Стернберг), психологи намагалися усвідомити сутність інтелекту, запропонувати його структуру та визначити функції, які будуть підтримуватися багатьма дослідниками.

Але, зокрема, тестологічний підхід базується на суттєвих протиріччях, що фасилітували виникнення ілюзії "зникнення" або "зтертя" інтелекту [4]. З одного боку, текстологічний підхід наголошує на проблемі низької надійності тестів інтелекту в плані передбачення інтелектуальних досягнень людини в реальних життєвих ситуаціях (тобто, фактично, поняття "інтелект" повною мірою замінює поняття "здатність до навчання"). З іншого боку, представники тестологічного підходу підкреслюють, що інтелектуальні тести досить "чутливі" щодо особливостей соціалізації респондентів. З третього боку, виявилось, що в оцінках IQ представлені такі психологічні властивості людини, які, впливаючи на кількісний показник IQ, тим не менш, не мають прямого відношення до інтелектуальної компетентності. І, нарешті, факти підтверджують, що інтелект – ще не до кінця досліджене поняття, тому що з урахуванням нього можна дослідити практично нескінченну кількість описуваних науковцями типів поведінки особистості.

Починаючи з ХХ століття в межах тестологічної парадигми виникають дві досить протилежні характеристики тлумачення природи інтелекту: одна пов'язана з визнанням загального фактора інтелекту (Ч.Спірмен), інша – із запереченням сталих, стереотипних форм загального початку інтелектуальної діяльності та затвердженням існування великої кількості незалежних за своєю природою інтелектуальних здібностей (Л.Терстоун).

Отже, наступним підходом до визначення природи інтелекту індивіда є факторний підхід (Д.Векслер, Дж.Гілфорд, Ч.Спірмен, Л.Терстоун та ін.). Теорія інтелекту Ч.Спірмена базувалася на факті наявності позитивних кореляційних зв'язків між результатами виконання респондентами різних інтелектуальних тестів. Основою зв'язку виконання різних тестів, на думку вченого, є наявність в кожному з них так званого "загального фактору" інтелекту ("general factor", скорочено "g"). Фактор g, вважав Ч.Спірмен, і є інтелектом за своєю суттю, і його сутність зводиться до індивідуальних відмінностей в характеристиках "розумової енергії" особистості. Рівень розумової енергії виявляє себе в здатності індивіда вияв-

ляти зв'язки і відношення як між окремими елементами власних знань, так і між змістовими компонентами певної тестової задачі. Також Ч.Спірменом було виділено фактор *s*, урахування якого дозволяє характеризувати специфіку кожного конкретного тестового завдання. Дана теорія отримала назву "двофакторної теорії інтелекту" [6, с. 202].

Іншою теорією інтелекту, яка відноситься до факторного підходу, є теорія інтелекту Л.Терстоуна. Остання наголошує на неможливості існування загального інтелекту. В результаті проведених досліджень Л.Терстоун отримав більше 10 групових факторів, і 7 із них були ним ідентифіковані і названі "первинними розумовими здібностями" [7]: *S* – просторовий фактор (здатність до мисленнєвого оперування просторовими відношеннями); *P* – фактор сприймання (здатність особистості деталізувати зорові образи); *N* – обчислювальний фактор (здатність індивіда виконувати базові арифметичні дії); *V* – фактор вербального розуміння (здатність людини розуміти та аналізувати значення слів); *F* – швидкість мовлення (здатність швидко підібрати потрібне слово за заданим критерієм); *M* – фактор запам'ятовування інформації (здатність запам'ятовувати і відтворювати інформацію); *R* – фактор "логічне міркування" (здатність виявляти закономірність в запропонованому переліку літер, цифр, фігур).

Хоча, зокрема, М.А.Холодна зазначає, що і в результатах Ч.Спірмена чітко простежуються, крім загального інтелекту, деякі спеціальні фактори, тобто окремі здібності, а всі виділені Л.Терстоуном фактори корелюють між собою на високому рівні достовірності, тобто, мають деяку загальну основу. Тому М.А.Холодна робить висновок, що мова йде про одну й ту ж саму теорію, в межах якої наголошується або на загальному (за Ч.Спірменом), або на спеціальних (за Л.Терстоуном) факторах [4, с. 115].

В результаті проведених емпіричних досліджень Л.Терстоуном був зроблений висновок, що для опису індивідуального інтелекту не можна використовувати лише показник IQ. На його думку, неабияку роль відіграють індивідуальні інтелектуальні здібності, які виявляються незалежно одна від одної і відповідають за певну групу інтелектуальних операцій. Таким чином, дана теорія отримала назву "багатофакторної теорії інтелекту", де значення багатьох факторів виконують саме інтелектуальні здібності [7]. Подальший розвиток уявлень щодо природи інтелекту в тестологічному його розумінні було пов'язано з обґрунтуванням, з одного боку, "цілісності" інтелекту, з іншого боку, – "множинності" його факторів.

Слід зазначити, що "цілісність" та "системність" загального інтелекту добре висвітлені в роботах Ф.Вернона, Л.Гутмана, Р.Кеттелла, Дж.Равена, Л.Хамфрейса. Теоретичним результатом досліджень цього напрямку стало визнання існування "загального інтелекту", який відіграє провідну роль в різних видах інтелектуальної (чи пізнавальної) діяльності.

Дослідження "множинності" факторів загального інтелекту пов'язані, перш за все, з ідеями Л.Терстоуна про множинність інтелектуальних здібностей. Подібні дослідження були проведені також Дж.Гілфордом, Дж.Керролом, Р.Мейлі, А.Ягером та ін. Отримані Дж.Гілфордом емпіричні результати було покладено в основу створеної вченим структурної моделі, в якій виокремлено чотири типи інтелекту: "конкретний", "абстрактний", "семантичний" і "соціальний" [5]. У факторній моделі інтелекту Дж.Гілфорда соціальний інтелект відноситься до конативної, поведінкової категорії, адже рівень розвитку соціального інтелекту зумовлює, передусім, поведінкову реалізацію людиною моделей соціальної взаємодії.

Отже, структура загального інтелекту Дж.Гілфорда вміщує 120 різних інтелектуальних здібностей, які розподілені за 15 факторами. Неабияке значення мають принципи поєднання інтелектуальних здібностей. У даній моделі 120 факторів інтелекту слід розцінювати як інтелектуальні здібності, які Дж.Гілфорд класифікує відповідно за трьома незалежними змінними, що характеризують процес обробки інформації. Ці – такі змінні: 1) зміст запропонованої інформації (велике значення набуває характер стимульного матеріалу, який використовується); 2) мисленнєві операції з обробки інформації (або мисленнєві дії); 3) результати обробки інформації.

При цьому кожна інтелектуальна здібність описується в термінах конкретного пізнавального змісту, мисленнєвих операцій, отриманого результату, і позначається поєднанням трьох змінних:

1. Операції. Ця змінна моделі відображує характер і способи здійснення мисленнєвої діяльності у процесі переробки інформації. Дана змінна є найбільш важливою, порівняно з двома іншими. Вона складається з п'яти базових процесів, які використовує людина в результаті здійснення певних мисленнєвих операцій:

1. Пізнання (С) – сприйняття, впізнання, усвідомлення, розуміння інформації.

2. Пам'ять (М) – запам'ятовування, збереження і відтворення інформації.

3. Дивергентне мислення (D) – в його основу покладено уяву; дивергентне мислення є засобом утворення великої кількості різноманітних альтернатив, які логічно пов'язані з побаченою чи почутою інформацією; передбачається багатоваріативність у пошуці розв'язання певної проблеми. Дивергентне мислення є найважливішою складовою творчої діяльності.

4. Конвергентне мислення (N) – здійснення логічного пошуку розв'язання проблеми, пошук та з'ясування одного правильного засобу її розв'язання.

5. Оцінювання (E) – порівняння та оцінка інформації за певними критеріями. Ця операція є інструментом порівняння винайденого рішення зі стандартами або встановленими критеріями, що припускає оцінку рішення.

ня відповідно до придатності, бажаності чи відповідності моральним нормам. Оцінне мислення відрізняється від конвергентного тим, що воно не фасилітує виникнення ніякої нової інформації; оцінки формуються відносно того, що вже було добре відомим. Кожна з п'яти описаних вище операцій може застосовуватися щодо фігуративної (образний зміст), символічної, семантичної і поведінкової інформації тощо.

2. Зміст. У даній моделі розрізняють чотири основні типи інформації за змістом:

1. Образи (F) – зорові, слухові, пропріоцептивні та інші образи, що відображують суто фізичні характеристики об'єкта.

2. Символи (S) – формальні знаки: літери, цифри, ноти, дорожні знаки, кодові позначення.

3. Семантика (M) – концептуальна інформація, найчастіше – словесна; вербальні ідеї і поняття; сенс, переданий за допомогою слів або візуальних символів.

4. Поведінка (B) – інформація, яка відображує процеси міжособистісного спілкування: мотиви, потреби, настрої, думки, почуття, настановлення, що великою мірою визначають поведінку людей. Саме цей фактор був покладений Дж.Гілфордом в основу соціального інтелекту.

3. Результати обробки інформації. Дана складова моделі описує, яким чином організуються кінцеві результати мисленнєвого процесу. Інформація певного змісту може бути оброблена за допомогою одного з п'яти способів (операцій). В результаті інтелектуальної обробки ми організуємо інформацію за шести основними типами:

1. Одиниці (елементи) (U) – окремі одиниці інформації.

2. Класи (C) – сукупність різної інформації, згрупованої щодо загальних елементів або властивостей.

3. Відносини (R) – відносини між одиницями інформації, які висвітлюють зв'язок між об'єктами.

4. Системи (S) – блоки інформації, складені із щільно взаємопов'язаних і взаємозалежних частин. Кожна система як певне структурне ціле вміщує окремі компоненти (або елементи). Прикладами системи можуть бути розрахунки, математичні припущення, гіпотези, а також наративи та історії.

5. Трансформації (T) – перетворення, модифікації, переформулювання інформації. Трансформації фасилітують людину із добре розвиненими творчими здібностями до зміни власної ситуації, достатньо стійкої точки зору на певні події та явища.

6. Імплікації (I) – результати та висновки; при цьому висновки сформульовані на основі результатів, логічно пов'язаних з даною конкретною інформацією, які з урахуванням імплікованого змісту виходять за межі даного інформаційного простору.

Запропонована Дж.Гілфордом схема описує 120 інтелектуальних факторів (або здібностей). Кожній здібності, в свою чергу, відповідає деякий маленький кубик, утворений трьома осями координат: зміст, операції, результати. У мисленнєвому процесі людина виконує одну із операцій щодо певного конкретного типу матеріалу (або змісту), отримуючи в кожному конкретному випадку той чи інший продукт. При цьому, зважаючи на досить низькі кореляції між результатами виконання респондентами різних інтелектуальних тестів, Дж.Гілфорд заперечував існування лише одного, загального фактора інтелекту.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проекції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає ("приймає") іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні до взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

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 взаємовідносин і т.д. 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; ко-

мунікативної, 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 свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в 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. Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда суб'єк-

тивних 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 відображують 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 інваріантою 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 подвійному, 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.

Перспективи подальших досліджень. 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. Капустина Е.А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности [Текст] / Елена Александровна Капустина : Диссер... канд. психол. наук – 19.00.01 – общая психол., психол. личности, история психол. – Барнаул, 2004. – 218с.
2. Лукичёва М.А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов [Электронный ресурс] / Марина Александровна Лукичёва : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педаг. и возрастн. психол. – М. : РГБ, 2003. – 153 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
3. 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.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / Марина Александровна Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. Guilford J.P. The nature of human intelligence [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
6. Spearman C. General Intelligence, objectively determined and measured [Text] / C. Spearman // Amer. J. of Psychology, 1904. – V. 15. – P. 201-293.
7. Thurstone L.L. Primary mental abilities [Text] / L.L. Thurstone. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 2002. – 122 p.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Kapustina E.A. Vzaimosvyaz' social'nogo intellekta i kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti [Tekst] / Elena Aleksandrovna Kapustina : Dissert... kand. psixol. nauk – 19.00.01 – obshhaya psixol., psixol. lichnosti, istoriya psixol. – Barnaul, 2004. – 218s.
2. Lukichyova M.A. Razvitie social'nogo intellekta u studentov – budushhix pedagogov [E'lektronnyj resurs] / Marina Aleksandrovna Lukichyova : Dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 – pedagog. i vozrastn. psixol. – M. : RGB, 2003. – 153 s. – (Iz fondov Rossijskoj Gosudarstvennoj Biblioteki).
3. 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.
4. Xolodnaya M.A. Psixologiya intellekta. Paradoxsy issledovaniya [Tekst] / Marina Aleksandrovna Xolodnaya. – 2-e izd., pererab. i dop. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s.
5. Guilford J.P. The nature of human intelligence [Text] / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
6. Spearman C. General Intelligence, objectively determined and measured [Text] / C. Spearman // Amer. J. of Psychology, 1904. – V. 15. – P. 201-293.

7. Thurstone L.L. Primary mental abilities [Text] / L.L. Thurstone. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 2002. – 122 p.

E.Z. Ivashkevych. Phenomenological, measuring, genetic, testing and factor psychological approaches as the basis for the structure of social intellect of a teacher. The article deals with the problem of concept of "intellect". It is outlined as a peculiar system of mental mechanisms which determine the possibility of constructing by the individual a subjective view of the world. We describe two basic psychological approaches to the intellect – a cognitive approach and a categorical one. It was shown the content of the categorical approach to the definition of "intellect", namely the phenomenological, measuring, genetic, testing and factor psychological approaches. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.

Cognitive substructure of social intellect involves a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. Mnemonic component of social intellect of the person describes the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Mnemonic substructure is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex. Polimodality in this case means that a person has different interpretative systems according to various aspects of life of a man/woman. So, they may conflict with each other, but psychologically they consist of internal structures, providing based unity of mnemonic component and a social intellect. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he / she expects his / her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person.

Key words: intellect, social intellect, phenomenological, measuring, genetic, testing and factor psychological approaches, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Отримано: 3.10.2015 р.

УДК 159.9.072

Я.Ю. Каплуненко, Т.М. Ленг

СУЧАСНІ МЕТОДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО КОМПЛЕКСУ "ПРОФОРІЄНТАТОР-UA"

Я.Ю. Каплуненко, Т.М. Ленг. Сучасні методи психолого-педагогічного супроводу профільного навчання: досвід використання профорієнтаційного комплексу "Профорієнтатор-ua". У статті проаналізовано сучасні завдання та виклики профільного навчання у старшій школі, чинники успішної готовності школярів до профільного розподілу. Опубліковано дані щодо можливостей використання профорієнтаційного комплексу "Профорієнтатор-UA" для ефективного психолого-педагогічного супроводу старшокласників.