

МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ В ПАРАДИГМІ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Івашкевич Е.З. Моделі соціальних репрезентацій в парадигмі дослідження соціального інтелекту педагога. В статті проаналізовано домінуючі аспекти розгляду ментальних репрезентацій. Описано психологічні дослідження, в яких розглянуто моделі соціальних репрезентацій, а саме модель прототипу, модель прикладу (зразка), модель асоціативних систем, модель схематизації, модель базових оцінок тощо.

З урахуванням описаних моделей запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Наголошено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.ін. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. В статті зазначено, що 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. Вказано, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, моделі соціальних репрезентацій, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Івашкевич Э.З. Модели социальных репрезентаций в парадигме исследования социального интеллекта педагога. В статье проанализированы доминирующие аспекты рассмотрения ментальных репрезентаций. Описаны психологические исследования, в которых рассмотрены особенности моделей социальных репрезентаций, а именно модель прототипа, модель примера (образца), модель ассоциативных систем, модель схематизации, модель базовых оценок.

С учётом данных моделей предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчёркнуто, 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. В статье подчёркивается, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как субъекта этих событий. Отмечено, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения выбирает педагог в качестве приоритетной.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, модели социальных репрезентаций, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Вступ. 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 реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

Вихідні передумови. У психологічній літературі зазначається, що соціальний інтелект є базовою особистісною здатністю, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, а також психомоторних якостей індивіда, процесів саморегуляції його діяльності тощо. В дослідженнях, зокрема, М.О. Лукічової встановлено наявність зв'язку соціального інтелекту в цілому та його окремих компонентів, зокрема, з розумінням двох контекстів ситуації міжособистісної взаємодії – як об'єктивно-предметного, так і суб'єктивно-особистісного, адже недостатнє розуміння певного компонента ситуації або врахування тільки одного з них може призводити до не зовсім вірного розуміння людиною ситуації міжособистісної взаємодії та суттєво знизити ефективність спілкування.

Науковцем обґрунтовано виділення чотирьох груп майбутніх педагогів з різним розумінням контекстів ситуації взаємодії й з різним рівнем розвитку соціального інтелекту. Високий рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх педагогів, вказує М.О. Лукічова, передбачає розуміння двох контекстів ситуації взаємодії – об'єктивно-предметного і суб'єктивно-особистісного. Середній рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх педагогів фасилітує розуміння одного контексту ситуації взаємодії – об'єктивно-предметного або суб'єктивно-особистісного. Низький рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх педагогів зумовлений відсутністю розуміння контекстів ситуації взаємодії як такої.

Також науковцем були встановлені відмінності між виокремленими групами майбутніх педагогів за трьома параметрами психологічних властивостей: інтелектуальна і особистісна рефлексія та ідентифікація. Виявлені в емпіричних дослідженнях психологічні особливості різних груп майбутніх педагогів (з різним рівнем розвитку соціального інтелекту і розумінням контекстів ситуації міжособистісної взаємодії) дозволили М.О. Лукічовій визначити основну умову розвитку соціального інтелекту в ході спеціального навчання (тобто, соціально-психологічного тренінгу), якою є здатність майбутніх педагогів до рефлексії та ідентифікації, що фасилітує розуміння суб'єктивного та об'єктивно-предметного контексту ситуації соціальної взаємодії [3, с. 124–125].

Також дослідницею О.О. Капустіною встановлено позитивний кореляційний зв'язок між окремими здатностями соціального інтелекту і характеристиками комунікативної компетентності, який свідчить про те, що комунікативна компетентність і соціальний інтелект – щільно пов'язані між собою. В результаті здійснення теоретичного аналізу та узагальнення отриманих емпіричних даних, дослідницею були виділені характеристики, що поєднують соціальний інтелект і комунікативну компетентність. Отже, О.О. Капустіною зазначено, що і соціальний інтелект, і комунікативна компетентність функціонують на суб'єкт-суб'єктному рівні; беруть участь в процесі

спілкування і взаємодії (забезпечують адекватну оцінку ситуацій спілкування і взаємостосунків; ускладнюють або полегшують процес спілкування залежно від рівня їх розвитку); забезпечують соціальну адаптацію людини.

Прояви соціального інтелекту, вважає О.О. Капустіна, залежать не лише від змісту діяльності, а й від домінування тієї чи іншої функції. В процесі спілкування провідними стають такі функції соціального інтелекту, які забезпечують розуміння, прогнозування та планування процесу спілкування, тобто ті, що актуалізують становлення когнітивного компонента комунікативної компетентності. Таким чином, зв'язок між соціальним інтелектом і комунікативної компетентністю реалізується через їхні характеристики.

З урахуванням отриманих емпіричних результатів власних досліджень, О.О. Капустіною визначено, що із зростанням рівня розвитку соціального інтелекту відбувається збільшення рівня розвитку комунікативної компетентності, а також навпаки – зі зростанням рівня розвитку комунікативної компетентності спостерігається тенденція до збільшення рівня розвитку соціального інтелекту. Отримані результати дозволили О.О.Капустіній зробити висновок, що характер взаємозв'язку соціального інтелекту та комунікативної компетентності полягає в тому, що соціальний інтелект є, з одного боку, засобом розвитку когнітивної складової комунікативної компетентності, а, з іншого, – результатом розвитку комунікативної компетентності, адже відбувається збагачення його змістовної сторони.

В процесі вивчення особливостей прояву соціального інтелекту та комунікативної компетентності залежно від тих якостей особистості (емпатії, самооцінки), розвиток яких забезпечує успішність здійснення соціальної взаємодії, виявлено, чим вищим є рівень розвитку емпатії, тим вищим буде рівень розвитку комунікативної компетентності та соціального інтелекту. Іншими словами, чим більшою мірою у людини розвинені здатності до співпереживання, співчуття, емоційної чуйності, тим вищим є рівень розвитку здатностей до розуміння і прогнозування поведінки людей, власної поведінки тощо в ситуаціях міжособистісної взаємодії, і тим вищою буде ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Також О.О. Капустіною визначено, що люди з розвиненою комунікативною компетентністю і здатностями до передбачення наслідків як власної поведінки, так і поведінки інших, характеризуються високим рівнем самооцінки якостей особистості, а також мають високий рівень сформованості ввічливості, дисциплінованості, терплячості, чуйності та ін. Дослідницею було виявлено, що кількість осіб, які займають у спілкуванні некомпетентну позицію (наприклад, залежну, агресивну), зменшується зі зростанням їх рівня розвитку соціального інтелекту [2].

Не зважаючи на те, що досить багато вчених займалися дослідженням проблеми соціального інтелекту педагогів, комплексного вивчення даного питання не було в психологічній науці. Тому, зважаючи на актуальність проблеми, яка піднімається в даній статті, її завданнями постають:

1. Проаналізувати домінуючі аспекти розгляду ментальних репрезентацій.

2. Описати психологічні дослідження, в яких розглянуто моделі соціальних репрезентацій, а саме модель прототипу, модель прикладу (зразка), модель асоціативних систем, модель схематизації, модель базових оцінок тощо.
3. З урахуванням описаних моделей запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

В наукових психологічних дослідженнях зазначено, що ментальні репрезентації є одним з найскладніших питань, які останнім часом набувають своєї актуальності [4, с. 25]. В теорії Т.А. Ребеко виокремлено два домінуючих аспекти розгляду репрезентації: за змістом та за формою репрезентації [4]. Перший аспект детально висвітлено в екологічних (М. Цифрик [7]), інформаційних (А.В. Віккер [14]), когнітивних (Л.Дж. Кронбах [8], Г.Ю. Айзенк [1]), некогнітивних (Д.К. Маркус, С.Дж. Леман [12]) концепціях. Теорії, що розглядають ментальні репрезентації за формою психічного відображення, мають різні обґрунтування, але спільним для всіх концепцій є визнання домінування або множинності різноманітних форм репрезентацій змісту. До перших відносяться ознакові та структурні моделі, які визнають вибір семантичних ознак одиницею опису об'єктів відображення, які розрізняються за мисленнєвими операціями, що використовуються з метою їхнього ж аналізу.

Під багатоаспектністю моделей репрезентацій розуміють наявність декількох принципово різних форматів зберігання інформації, що характеризуються різними властивостями (специфічний формат входу інформації, зберігання та виходу тощо). Як правило, це – образні та вербальні коди та репрезентації. Наприклад, в моделі Р. Боркенау, А.Ліблера образна і вербальна репрезентації вважаються незалежними, розташованими на одному рівні організації когнітивної системи, що спеціалізуються на переробці певного типу інформації (мають специфічні входи й одиниці репрезентації) [5].

В когнітивній психології виділяють кілька моделей, що описують репрезентації та функціонування соціального знання (зокрема, які стосуються категорій, стереотипів, формування особистого враження (тобто, сприйняття психологічних рис) [5–14]. Розглянемо базові моделі.

Модель прототипу (prototype model) (автори – Дж.Ф. Кілстром, Н. Кентор [11]) висвітлює те, що абстрактні репрезентації типових рис групи зберігаються в пам'яті суб'єкта; так, зокрема, оцінювання іншої людини відбувається на основі встановлення її подібності до прототипу. Іншими словами, репрезентація прототипу – «усереднена» за багатьма ознаками репрезентація категорії без виокремлення ключових характеристик. Дана модель передбачає, що знання стереотипів має ієрархічну організацію: можна стверджувати про «категорії базового рівня» та їхні підтипи. Модель прототипів дозволяє пояснити два явища: чи зміна стереотипу відбувається через формування нових підтипів, чи його досить невдало використали відповідно до конкретних членів групи. Оскільки сприйняття людини ґрунтується на її порівнянні з прототипом, то будь-які її риси (навіть ті, що досить важко діагностувати), що нівелюють подібність, призводять до розхитування стереотипу.

Модель прикладу (зразка) (example model) виникла порівняно нещодавно як дещо альтернативна моделі прототипів щодо інших моделей, побудованих за механізмами абстракції (автори Р.Дж. Стернберг, С. Сміт [13]). Відповідно до цієї моделі, не існує абстрактних репрезентацій груп, адже вони представлені конкретними, добре відомими прикладами, а судження про людину ґрунтуються на принципах порівняння з цими прикладами. Урахування конкретного прикладу значною мірою залежить від розподілу уваги, тому в парадигмі даного підходу актуалізується роль цілей і контексту, знання тощо. Дана модель обґрунтовує, чому конкретне знання актуалізується не завжди, навіть щодо однієї й тієї ж людини, а також чи можливою є трансформація знання. Існують також змішані моделі, що припускають репрезентації як у вигляді прототипу, так і у вигляді фрейму. Наприклад, Р.Дж. Стернберг та С. Сміт [13] припускають, що апелювання до прикладу відбувається за умов формування враження стосовно конкретної людини, тоді як до прототипу – під час сприйняття групи.

Модель асоціативних систем (associative networks model) припускає, що знання існують у вигляді систем, створених за взаємопов'язаними ознаками. І поняття «ознака», і поняття «система» тлумачаться досить по-різному. Під ознаками (attributes) маються на увазі особистісні риси, мотиваційні настановлення, стратегії поведінки, які можуть тлумачитися як система будь-яких простих асоціативних чи змістово-причинних, або ж афективно-емотивних зв'язків. Для даної моделі характерним є те, що асоціації виникають автоматично, тобто знання актуалізується поза свідомого контролю з боку суб'єкта, і зміни в парадигмі цього знання відбуваються, як правило, досить повільно. Прикладом такої моделі є підхід Д.Е. Карлстона, описаний нижче [6].

Модель схематизації (models of schemas) характеризує соціальне знання як досить абстрактне та узагальнене (С.Т. Фіске, С.Е. Тейлор) [9]. Високий рівень абстрактності соціального знання, що передбачується даною моделлю, обґрунтовує високу здатність людини до асиміляції.

Модель базових оцінок (model of base rates) передбачає усвідомлення суб'єктом того, як саме функціонує соціальне знання, тобто мова не йде про репрезентацію як таку (Дж.Л. Хілтон, В. ван Хіппел) [10]. Особистісно значущий досвід застосування деякого знання призводить, як правило, до успішнішого інтегрування базових оцінок із включенням до змісту останніх нової, інтегративної інформації, або, наприклад, до ігнорування стереотипів в певних конкретних випадках.

Так, спираючись на основні теорії та концепції щодо визначення сутності моделей соціальних репрезентацій, ми запропонували власну 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 взаємовідносин і т.ін. 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 психо-семантичних 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 і подальші перспективи 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 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.

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. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Ганс Юрген Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Капустина Е.А. Взаимосвязь социального интеллекта и коммуникативной компетентности личности [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Еле-

на Александровна Капустина. – Барнаул : Барнаулский государственный педагогический университет, 2004. – 218 с.

3. Лукичёва М.А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Марина Александровна Лукичёва. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2004. – 153 с.
4. Ребеко Т.А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации [Текст] / Татьяна Анатольевна Ребеко // Ментальная репрезентация : динамика и структура. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – С. 25–54.
5. Borkenau P., Liebler A. Observable attributes as cues and manifestations of personality and intelligence / P. Borkenau, A. Liebler // *Journal of Personality*. – 1995. – № 63. – P. 1–25.
6. Carlston D.E. Associated systems theory : A systematic approach to the cognitive representation of persons and events / D.E. Carlston // [in R.S. Wyer (Ed.) *Advances in Social Cognition*]. – Vol. 7 : *Associated Systems Theory*. – 1994. – Hillsdale, NY : Erlbaum – P. 1–78.
7. Cifric M. Socijalna ekologija / M. Cifric. – Zagreb, 1989. – S. 333.
8. Cronbach L.J. Processes affecting scores on “understanding of Others” and “assumed similarity” / L.J. Cronbach // *Psychological Bulletin*. – 1955. – № 52. – P. 177–193.
9. Fiske S.T., Taylor S.E. *Social Cognition* / S.T. Fiske, S.E. Taylor. – New York : McGraw-Hill. – 1991. – 156 p.
10. Hilton J.L., von Hippel W. Stereotypes / J.L. Hilton, W. von Hippel. – *Annu. Rev. Psychol.* – 1996. – Vol. 47. – P. 237–271.
11. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor // [in : R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. 2nd ed.]. – 2000. – Cambridge, U.K. : Cambridge University Press. – P. 359–379.
12. Markus D.K., Lehman S.J. Are there sex differences in interpersonal perception at zero acquaintance? A social relation analysis / D.K. Markus, S.J. Lehman // *Journal of Research in Personality*. – 2002. – № 36. – P. 190–207.
13. Sternberg R.J., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication / R.J. Sternberg, C. Smith // *Social Cognition*. – 1985. – № 3. – P. 168–192.
14. Wicker A.W. Getting out of our conceptual ruts : Strategies for expanding conceptual frameworks / Allan W. Wicker // *American Psychologist*. – 1985. – Vol. 40. – P. 1094–1103.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Ajzenk G.Yu. Intellekt: novyj vzglyad / Gans Yurgen Ajzenk // *Voprosy psixologii*. – 1995. – № 1. – S. 111–131.
2. Kapustina E.A. Vzaimosvyaz' social'nogo intellekta i kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti [Текст] : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Elena Alek-

- sandrovna Kapustina. – Barnaul : Barnaul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2004. – 218 s.
3. Lukichyova M.A. Razvitie social'nogo intellekta u studentov – budushhix pedagogov [Tekst] : Dis. ... kand. psinol. nauk : 19.00.07 / Marina Aleksandrovna Lukichyova. – Cherepovec : Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet, 2004. – 153 s.
 4. Rebeko T.A. Mental'naya reprezentaciya kak format xraneniya informacii [Tekst] / Tat'yana Anatol'evna Rebeko // Mental'naya reprezentaciya : dinamika i struktura. – M. : Izdatel'stvo «Institut psixologii RAN», 1998. – S. 25–54.
 5. Borkenau P., Liebler A. Observable attributes as cues and manifestations of personality and intelligence / P. Borkenau, A. Liebler // Journal of Personality. – 1995. – № 63. – P. 1–25.
 6. Carlston D.E. Associated systems theory : A systematic approach to the cognitive representation of persons and events / D.E. Carlston // [in R.S. Wyer (Ed.) Advances in Social Cognition]. – Vol. 7 : Associated Systems Theory. – 1994. – Hillsdale, NY : Erlbaum – P. 1–78.
 7. Cifric M. Socijalna ekologija / M. Cifric. – Zagreb, 1989. – S. 333.
 8. Cronbach L.J. Processes affecting scores on “understanding of Others” and “assumed similarity” / L.J. Cronbach // Psychological Bulletin. – 1955. – № 52. – P. 177–193.
 9. Fiske S.T., Taylor S.E. Social Cognition / S.T. Fiske, S.E. Taylor. – New York : McGraw-Hill. – 1991. – 156 p.
 10. Hilton J.L., von Hippel W. Stereotypes / J.L. Hilton, W. von Hippel. – Annu : Rev. Psychol. – 1996. – Vol. 47. – P. 237–271.
 11. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / J.F. Kihlstrom, N. Cantor // [in : R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence. 2nd ed.]. – 2000. – Cambridge, U.K. : Cambridge University Press. – P. 359–379.
 12. Markus D.K., Lehman S.J. Are there sex differences in interpersonal perception at zero acquaintance? A social relation analysis / D.K. Markus, S.J. Lehman // Journal of Research in Personality. – 2002. – № 36. – P. 190–207.
 13. Sternberg R.J., Smith C. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication / R.J. Sternberg, C. Smith // Social Cognition. – 1985. – № 3. – P. 168–192.
 14. Wicker A.W. Getting out of our conceptual ruts : Strategies for expanding conceptual frameworks / Allan W. Wicker // American Psychologist. – 1985. – Vol. 40. – P. 1094–1103.

Ivashkevych E.Z. Models of social representations in the paradigm of researches of social intellect of a teacher. In the article the domineering aspects of the consideration of mental representations were analyzed. We described the psychological researches that examined patterns of social representations, such as a model of prototype, the example model, associative networks model, models of schemas, model of base rates.

In the article the author's conception of social intellect of the teacher was proposed. It shows us that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized that cognitive substructure of social intellect involved 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. The microstructure of cognitive component of social intellect is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her prediction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication (this function is associated with an adequate perception and understanding of the process of communication of the partner). It is based on the mechanism of reflection which is reflected directly in self-knowledge. In turn, the macrostructure of cognitive component of social intellect of a teacher manifests itself in the attitude of the person to himself/herself as a value, in the valuable semantic position in interpersonal relationships, as well as the updating of motivation and value orientation of the person with the purpose to reach axiological attitude in professional and other activities.

The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described 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.

In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were described. 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. Emphatic component of social intellect is also dependent on what the person expects from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relation to the surround world it was formed inside the person, what possibilities the subject has when we tell about the usage of anticipation mechanisms in solving various problems of professional and social life.

Key words: intellect, social intellect, models of social representations, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

УДК 159.9.072

Каплуненко Я.Ю.

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Каплуненко Я.Ю. Особистісні чинники соціального інтелекту у фахівців соціономічного профілю. У статті представлені результати емпіричного дослідження особистісних чинників соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій; структурні особливості соціального інтелекту (СІ) у працюючих менеджерів, психологів та викладачів; взаємозв'язок різних груп особистісних чинників з показниками складових СІ; досліджені характерні риси фахівців професійного середовища «людина-людина»; виділені та проаналізовані основні чинники, які зумовлюють розвиток когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту.

Ключові слова: соціальний інтелект, особистісні чинники соціального інтелекту; когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти СІ; фахівці соціономічного профілю.

Каплуненко Я.Ю. Личностные факторы социального интеллекта у специалистов социономического профиля. В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных факторов социального интеллекта у специалистов социономических профессий - работающих менеджеров, психологов и преподавателей. Были выделены соотношения между различными группами личностных факторов и показателями основных компонентов СІ; внутренние взаимосвязи между различными показателями социального интеллекта; выделены и проанализированы факторы, определяющие развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социального интеллекта.