

ФЕНОМЕН МУДРОСТІ ТА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Івашкевич Е.З. Феномен мудрості та структура соціального інтелекту педагога. В статті проаналізовано психологічні дослідження, присвячені обґрунтуванню феномену мудрості. Описано причини, які полягають в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках мудрості людей. Обґрунтовано проблему становлення соціального інтелекту з урахуванням досліджень з проблем розвитку здібностей особистості до творчості. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Мудрість особистості автор публікації вважає за своєрідну метакогніцію, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, мудрість, обдарованість, міжособистісна взаємодія, когніції, метакогніції, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Івашкевич Э.З. Феномен мудрости и структура социального интеллекта педагога. В статье проанализированы психологические исследования, посвященные обоснованию феномена мудрости. Описаны причины, которые положены в основу возникновения индивидуальных различий в характеристиках мудрости людей. С учётом психологических исследований по проблемам развития способностей личности к творчеству обоснована проблема становления социального интеллекта личности. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога. Указано, что социальный интеллект педагога состоит из трёх компонентов: когнитивного, мнемического и эмпатийного. Мудрость личности автор публикации считает своеобразной метакогницией, которая представлена на уровне мнемической составляющей социального интеллекта педагога.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, мудрость, одарённость, межличностное взаимодействие, когнитивные, метакогнитивные, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. В науковій літературі до цих пір не існує цілісної, науково обґрунтованої концепції соціального інтелекту особистості в цілому та педагога зокрема. У деяких концепціях соціальний інтелект ототожнюється з деякими психологічними механізмами, наприклад, із соціальним мисленням [4] та мудрістю [5]. Проте роль обдарованості та мудрості людини, їхнє місце у структурі соціального інтелекту особистості залишається недостатньою мірою висвітленим в наукових дослідженнях, що й зумовлює актуальність нашої публікації.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. В сучасних дослідженнях і публікаціях з даної проблеми із соціальним інтелектом часто ототожнюється мудрість як форма

інтелектуальної обдарованості. Зокрема, М.Л. Смутьсон, М.М. Назар, Н.М. Мехтіханова вважають, що результатом набуття людиною мудрості є сформованість у неї ментальних моделей, які залежать «...від специфіки когніцій та метакогніцій суб'єкта, семіотичної системи, якій надається перевага, специфіки мови і мовлення, а також децентраційних складових інтелекту» [6].

Водночас у психологічній літературі мудрість розглядається як специфічний стан інтелектуальної зрілості, що, в свою чергу, є результатом тривалого процесу накопичення суб'єктом життєвого та професійно значущого досвіду [3, с. 132]. В концепції М.Г. Некрасова зазначається, що в проявах соціального інтелекту переважають життєві вміння, особистісний та професійно значущий досвід, які пов'язуються науковцями зі здатністю прогнозувати та передбачати поведінку людей [4, с. 16].

У цьому зв'язку виникає питання про те, наскільки виправданим є таке ототожнення соціального інтелекту з мудрістю, адже мудрість – це глибокий розум людини, заснований на знаннях, і, що найголовніше, – на життєвому досвіді суб'єкта. Отже, мудра людина, безумовно, вміє швидко і продуктивно розв'язувати життєво важливі завдання, здійснювати їхній відбір відповідно до умов певної ситуації, цілей суб'єкта. При цьому індивід здійснює ретельний розгляд і обов'язкове оцінювання поставлених цілей, визначає їхню морально-етичну сторону, робить висновки стосовно виправданості цих цілей тощо. Мудра людина в критичних ситуаціях іноді свідомо йде на певне розв'язання задачі, навіть якщо вона і розуміє, що такий крок поставить її в невідгідне (з якоїсь причини) становище.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати психологічні дослідження, присвячені обґрунтуванню феномену мудрості.
2. Описати причини, які полягають в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках мудрості людей.
3. Обґрунтувати проблему становлення соціального інтелекту з урахуванням досліджень з проблем розвитку здібностей особистості до творчості.
4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога, окреслити місце мудрості в структурі соціального інтелекту.

Виклад методики і результатів досліджень. Аналізуючи психологічні дослідження феномену мудрості, не можна не згадати про роботи Р. Болтса, Дж. Смітта, Р. Стернберга, Дж. Форсайта, Дж. Хедланда [5]. Зокрема, Р. Болтс і Дж. Смітт пропонують модель мудрості, згідно з якою мудрість виявляється в п'яти основних підструктурах особистості: 1) багатий фактичний (змістовний) досвід (включає загальні та спеціальні знання суб'єкта про умови життя та їхні зміни в кожен часовий момент існування індивіда); 2) багатий процедурний (практичний, операціональний) досвід (загальні та спеціальні знання про стратегії прийняття рішень, поради щодо різноманітних життєвих випадків); 3) лінія життя особистості відповідно до певного соціокультурного контексту, в якому в тому чи іншому випадку знаходиться індивід (знання про різні сторони, контексти життя людей, про їх темпоральні зв'язки); 4) регулятивний компонент особистості (знання про різні (у тому

числі – й соціально значущі) цінності, цілі та пріоритети); 5) поведінковий (знання про недетермінованість поведінки, толерантність по відношенню до непередбачуваних життєвих ситуацій) [5, с. 68].

Спираючись на дану модель мудрості Р. Болтса і Дж. Смітта, Р. Стернберг запропонував експліцитну теорію мудрості, припустивши, що за становленням мудрості можна простежити з урахуванням шести компонентів (які, у свою чергу, можуть входити в той чи інший підструктурні блок особистості), що послідовно реалізуються в процесі отримання знань суб'єктом щодо особливостей навколишньої дійсності. Цими компонентами є: 1) знання, які припускають розуміння особистістю передумов виникнення проблеми, суб'єктивного значення для її розв'язання, антиципацію певного результату; 2) розумова обробка інформації, яка передбачає розуміння того, які саме проблеми можуть бути розв'язані автоматично, а які таким чином вирішувати неможливо, і, в результаті цього, потрібні умови для їх планового прогнозування і подальшого послідовного розв'язання; 3) критичне переосмислення розв'язання проблем і ситуацій, що характеризується бажанням людини внести певні пропозиції щодо даної проблеми, а також використати так звану незалежну (експертну) оцінку стосовно зроблених висновків; 4) індивідуальні особливості, які припускають терпиме ставлення людини до невизначеностей і перешкод в житті; 5) позитивна мотивація до прийняття участі в знайомих або абсолютно нових ситуаціях; 6) безпосередня участь суб'єкта в діях, спрямованих на поліпшення життя в навколишньому світі, розрізнення при цьому контекстуальних факторів зовнішнього середовища, що, в свою чергу, актуалізує активну життєву позицію особистості, ініціює її дії та вчинки [5, с. 152].

Більш пізня теорія Р. Стернберга, яка отримала назву «теорії балансу», розглядає мудрість як щось невід'ємне від структури особистості, що обов'язково дає про себе знати у взаємодії даного конкретного суб'єкта з навколишньою дійсністю, а також входить в структуру загального інтелекту, і це, у свою чергу, сприяє взаємодії людини з навколишнім світом, а також стимулює вияв креативності та творчої активності людини [8, с. 17]. Таким чином, мудрість визначається як застосування людиною певних знань, що сприяють досягненню в цілому позитивного результату за рахунок балансу різних інтересів особистості (міжособистісних, таких, які безпосередньо не стосуються суб'єкта та надособистісних) і досягнення рівноваги відповідних реакцій людини на зовні задані контекстуальні фрейми (адаптація особистості до існуючих, стійких зовнішніх контекстів, намір їх змінити, вибір, якщо це необхідно, нових оточуючих суб'єкта контекстів). У даному випадку можна зробити висновок, що мудрість в якійсь мірі має такі ж самі прояви, як і практичний інтелект, адже як вона передбачає збалансованість реакцій людини на зовні задані контексти (фрейми). Однак ми вважаємо, що мудрість охоплює лише ті структурні елементи практичного інтелекту, які мають безпосереднє відношення до балансу інтересів суб'єкта, і не є обов'язковою характеристикою практичного інтелекту в цілому.

При цьому теорія балансу Р. Стернберга висуває на перший план ряд причин, які, на думку вченого, можна прийняти за основу для виникнення індивідуальних відмінностей у мудрості людей. Першою такою причиною є цілі людини. Р. Стернберг

пояснює відмінності людей між собою залежно від того, що кожен суб'єкт має на увазі під загальним позитивним результатом, а, отже, і під надпричинними цілями, які стимулюють особистість до прояву мудрості [8, с. 21].

Однак прагнення суб'єкта відшукати певну, потрібну для даної ситуації дію не може саме по собі вважатися проявом інтелектуальної діяльності особистості. Таким чином, людина може відрізнятися високим рівнем аналітичного, творчого чи навіть практичного інтелекту, але при цьому вона не завжди враховує думки й інтереси інших людей, а, як правило, діє на свій манер.

Нарешті, друга причина, яка полягає в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках мудрості людей, акцентує нашу увагу на балансі реакцій щодо зовнішніх контекстуальних процесів або просто відмінностей, а також контекстів або фреймів. Останні, безумовно, відображають індивідуальну критичну оцінку оточуючої суб'єкта дійсності, при цьому люди реагують на ці стимули абсолютно по-різному. Такий баланс є характерним процесом для вияву особистістю саме практичного інтелекту. Третьою причиною вважається те, що рівновага інтересів суб'єкта і соціуму встановлюється також по-різному. Цей баланс притаманний саме мудрості, але зовсім не обов'язково відноситься до аналітичного, творчого, соціального або інших видів практичного інтелекту. Четверта причина, у свою чергу, пояснює те, як люди, висловлюючись про ту чи іншу ситуацію, звертаються до різних видів і рівнів імпліцитних знань, що, найбільш ймовірно, спонукає їх до проявів тієї чи іншої реакції. Ця характеристика мудрості також властива всім видам практичного інтелекту. Тим не менш, вона, як правило, абсолютно не пов'язана з аналітичним або творчим інтелектом. Крім того, люди використовують свої імпліцитні знання в разі збалансування інтересів і поведінкових реакцій в різному ступені. Ці причини і забезпечують варіативність використання мудрості в різних життєвих ситуаціях. А те, що мудрість асоціюється, як правило, з більш інтелектуальною або зрілою людиною, відбувається тому, що з віком імпліцитних знань стає більше. Можливо, це зумовлено і деякими іншими причинами, які не можна проаналізувати на етапі дитинства або ж в ранній період дорослого життя.

Багато в чому близькі погляди щодо визначення мудрості висловлює і А. Маслоу в концепції особистості, яка самоактуалізується. При цьому процес самоактуалізації розуміється вченим як перманентний вибір життєвого шляху, що потенційно відрізняється безліччю відмінностей та існує абсолютно завжди. Свобода вибору, вважає А. Маслоу, полягає в усвідомленні сутності самого себе, справжніх мотивів власної діяльності, своєї природи. При цьому тільки лише мудра людина здатна продемонструвати своє справжнє «Я». Функція усвідомлення в концепції А. Маслоу полягає в експлікації неповторної індивідуальності людини, у подоланні захисних механізмів своєї психіки, які блокують небажане, а іноді – і страшне, відштовхуюче знання про самого себе. Захисні механізми, таким чином, протидіють усвідомленню. У зрілому віці, коли мова йде про мудру людину, даний процес відбувається завжди імпліцитно для інших людей, тоді як сам по собі суб'єкт завжди усвідомлює його сутність, причини та передумови. А. Маслоу стверджує, що в даному випадку «частинки нашого» Я, відкинуті або пригноблені, що компенсуються нами (від страху або ж сорому), нікуди

не зникають. Вони продовжують діяти, але вже імпліцитно. А ми намагаємося не помічати їх діяльності. Отже, який би вплив вони не чинили на нашу взаємодію зі світом, ми вважаємо їх великою мірою чужими нам і говоримо собі: «Я не знаю, що саме змусило мене це зробити», або ж: «Не розумію, що на мене найшло» [3, с.169].

Тільки лише мудра людина, вважає А. Маслоу, здатна вчинити вільний особистісний вибір. Протягом усього свого життя суб'єкт змушений вибирати і нести відповідальність за скоєний вибір, а також за наслідки цього вибору. Всі численні рішення, які приймає індивід, є різновидом вибору між «безпекою і розвитком». Безпека забезпечує людину захистом від страхів і негативних переживань, пов'язаних з формуванням Я-концепції особистості. Людина, яка не відрізняється мудрою поведінкою, буде постійно «застрягати» на минулому змісті, демонструвати тенденцію до регресу. Навпаки, розвиток особистості орієнтує індивіда на пошук цілісності своєї особистості, на реалізацію свого потенціалу і прийняття себе з огляду на нові, що раніше не були усвідомлені, цілком суб'єктні якості. Однак було б помилково вважати, що безпека відіграє в житті людини лише негативну роль. А. Маслоу постійно наголошує, що безпека є важливою тою ж мірою, що й розвиток. Так, усвідомлення своєї істинної природи постає неможливим завдяки відчуттю безпеки, в основі якої знаходиться впевненість, що дозволяє особистості розвиватися і рухатися у напрямку до мудрості [3].

При цьому, якщо ж існує загроза безпеки, то особистість, як правило, жертвує можливістю розвитку і відмовляється від свободи. Наприклад, Р. Мей вважає, що, не дивлячись на життєву ситуацію або ж проблему, людина неусвідомлено прагне до захисту своєї особистості, власне своєї свободи і незалежності [7, с. 217-227]. Якщо особистості хоч щось загрожує, то людина буде прагнути вживати всі можливі заходи щодо збереження образу свого Я, тобто захищати себе від усвідомлення саме того, що вона не хоче знати про себе. Тому, стверджує Р. Мей, усвідомлення безпеки, що виходить із зовнішнього світу, усвідомлення наслідків вільного вибору – це природній стан людини, яка у будь-якому випадку переживає своє протистояння світу. Процес саморозвитку, таким чином, є справжнім випробуванням особистості, і тому, як і будь-яке випробування, призводить до придбання суб'єктом знань, досвіду і мудрості.

В даному плані актуальним є питання дослідження механізмів формування та розвитку особистості, її системи ціннісно-смислових орієнтацій, пізнавальних процесів суб'єкта та його інтелекту (у тому числі – соціального), що в світоглядному плані вимагає визнання раціонально орієнтованої інтелектуальної культури як одного з найбільш важливих надбань людства. Тому в практичному плані соціальний інтелект передбачає в максимальному ступені використання людиною цього багатства, що відображається в гармонійній взаємодії не тільки з суб'єктами соціальної взаємодії, але і з певними складовими культури. В цьому зв'язку ми зіштовхуємося з не менш значущою проблемою морального вчинку. Саме вона як одна з найбільш суперечливих осередків гуманітарної думки отримала останнім часом новий імпульс для розвитку, дослідження і ретельної розробки завдяки створенню так званих формальних моделей, розрахованих на застосування в сфері психології і, в першу чергу, постнекласичної її області.

Висловлювання респондентів (відібраних у вибірку методом рангування) про те, як саме вони інтерпретують поняття «мудра людина», досліджували С. Холлідей і М. Чандлер. Факторизація даних, що позначають всі висловлені думки, дала змогу виокремити п'ять факторів, які дозволяють створити портрет мудрого людини, яка має високий рівень розвитку соціального інтелекту [1, с. 124]. До першого фактору, який був названий «Індивідуальне розуміння того, що відбувається, з урахуванням набутого особистісного досвіду», увійшли «спостережливність», «чутливість», «опора на здоровий глузд», «відкритість будь-якій інформації», «здатність розуміти сутність ситуації». До другого фактору – «Орієнтація на взаємодію з іншими» – увійшли: «здатність давати слушні поради», «узгоджувати різні, навіть протилежні точки зору». До третього фактору, який отримав назву «Загальна компетентність», увійшли «освіченість», «допитливість», «ерудованість». До четвертого фактору – «Інтерперсональні навички» – увійшли здатності «позитивно налаштований слухач», «спокійний», «врівноважений». До п'ятого фактору – «Соціальна скромність» – увійшли якості «ненав'язливий», «стриманий» [1, с. 124-128].

У проаналізованих концепціях поняття «мудрість» і «соціальний інтелект» є цілковито тотожними поняттями, хоча їх не можна ототожнювати, адже вони відносяться до різного категоріального ряду: «мудрість» є особистісною якістю, а соціальний інтелект – новоутворенням особистості індивіда.

Проблема становлення соціального інтелекту також висвітлюється і в дослідженнях з проблем розвитку здібностей до творчості. Зокрема, в експериментах І.М. Киштимової з розвитку креативності школярів доведено, що статистично значуще зростання результатів за всіма показниками соціального інтелекту має місце за умов позитивної динаміки креативності особистості. Автор зазначає, що творча особистість більшою мірою, ніж особистість некреативна, здатна до розуміння і прийняття інших і, отже, до здійснення ефективного спілкування та адаптивності в соціальному середовищі [2].

Отже, більшість авторів серед функцій соціального інтелекту виділяють адекватність відображення ситуації міжособистісної взаємодії і партнера по спілкуванню (його особистісних властивостей, вербальних і невербальних реакцій); можливість самопізнання, саморозвитку і самонавчання; прогнозування логіки розвитку комунікативних ситуацій і поведінки партнера; збільшення чутливості до партнерів по взаємодії, формування здатності проаналізувати ситуацію соціальної взаємодії зі сторони партнера по спілкуванню. Всі перераховані характеристики сприяють адаптації людини до комунікації зокрема та соціальної взаємодії в цілому.

Як засвідчив аналіз теоретичних і експериментальних підходів до розуміння соціального інтелекту, дане поняття ще не має чітко визначеного визначення. Різноманітні наукові підходи до визначення соціального інтелекту відображують неоднозначність його характеристик. У той же час, у дефініціях «соціального інтелекту» можна виділити ряд спільних моментів.

По-перше, в більшості визначень соціальний інтелект тлумачиться як здатність, отже, він пов'язаний з певною пізнавальною діяльністю, яку виконує особистість. По-друге, ці здатності спрямовані на організацію ефективною міжособистісної взаємодії з

іншими людьми. По-третє, основним критерієм наявності чи відсутності здатності до розв'язання завдань з метою встановлення ефективних міжособистісних стосунків є адекватність інтерпретації, точність розуміння, прогнозування поведінки партнера по взаємодії. По-четверте, в якому б контексті, парадигмальному просторі тощо не розглядався би соціальний інтелект, він описується як складне особистісне новоутворення, що складається з великої кількості здатностей.

На наш погляд, соціальний інтелект є складним особистісним новоутворенням, що вміщує різні здібності, які у своїй сукупності спрямовані на пізнання поведінки людей в процесі міжособистісної взаємодії. Виходячи з аналізу проведених досліджень, ми можемо стверджувати, що останніми роками вчені дотримувалися думки, що соціальний інтелект є досить чіткою, узгодженою сукупністю ментальних здібностей, спрямованих на аналіз соціальної інформації; здібностей, які фундаментально відрізняються від тих, що покладені, зокрема, в основу більшою мірою «формального» мислення, тобто таких здібностей, які легко можна перевірити за допомогою тестів на визначення рівня розвитку «академічного» інтелекту.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що соціальний інтелект є самостійним новоутворенням в структурі IQ особистості і визначаємо його як інтегративну здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей.

Спираючись на основні теорії та концепції щодо 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 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; 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 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.

Мудрість особистості ми вважаємо своєрідною метакогніцією, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

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. Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблеми соціального інтелекту свідчить про те, що соціальний інтелект є відносно новим поняттям в психології, яке знаходиться в процесі наукового обґрунтування, уточнення та емпіричної перевірки. Визначаючи структуру соціального інтелекту, дослідники наголошують на його зв'язку з пізнанням соціальних об'єктів і ситуацій, а також на зв'язку з розумінням процесів міжособистісної взаємодії. У першому випадку для визначення соціального інтелекту використовується поняття «інтелектуальні здібності», пов'язане з пізнанням індивідом суто конативної (поведінкової) інформації. У другому випадку соціальний інтелект визначається через систему когнітивних властивостей особистості, від яких залежить ефективність міжособистісної взаємодії. Аналіз структури соціального інтелекту і його функцій, що розглядаються в психологічних дослідженнях, дає підстави стверджувати, що він пов'язаний, перш за все, з розумінням ситуації міжособистісної взаємодії. Так, соціальний інтелект є відносно незалежною інтегральною здатністю людини, яка формується в процесі його діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій й дозволяє йому успішно розв'язувати завдання та задачі міжособистісної взаємодії.

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. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: дисс. канд. психол. наук / Галина Петровна Геранюшкина. – Иркутск, 2001. – 170 с.
2. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса: дисс. канд. психол. наук / Ирина Михайловна Кыштымова. – Иркутск, 2000. – 139 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / Абрахам Гарольд Маслоу / [пер. с англ.]. – Донецк, 1994. – Вып. 4. – 452 с. – (Психопедагогика и методология науки).

4. Некрасов М.Г. Человек в социальных играх [Текст] / М.Г. Некрасов. – Тула, 1996. – 78 с.
5. Практический интеллект [Текст] / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия : “Мастера психологии”)
6. Смульсон М.Л., Назар М.М. Мудрість як психологічний феномен : [Електронний ресурс] / Марина Лазарівна Смульсон, Максим Миколайович Назар, Наталія Миколаївна Мехтіханова. – irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
7. May R. The courage to create / Rollo Reece May. – N.Y., 1975. – P. 217–227.
8. Sternberg R. General intellectual ability [Text] / Robert J. Sternberg // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Geranyushkina G.P. Social'nyj intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyax formiruyushhego e'ksperimenta : Diss. kand. psixol. nauk / Galina Petrovna Geranyushkina. – Irkutsk, 2001. – 170 s.
2. Kyshtymova I.M. Razvitie kreativnosti shkol'nikov v usloviyax e'ksperimental'noj modeli uchebnogo processa : Diss. kand. psixol. nauk / Irina Mixajlovna Kyshtymova. – Irkutsk, 2000. – 139 s.
3. Maslou A. Samoaktualizaciya lichnosti i obrazovaniya / Abra'am Ğarol'd Maslou / [per. s angl.]. – Doneck, 1994. – Vyp. 4. – 452 s. – (Psixopedagogika i metodologiya nauki).
4. Nekrasov M.G. Chelovek v social'nyx igrax [Tekst] / M.G. Nekrasov. – Tula, 1996. – 78 s.
5. Prakticheskij intellekt [Tekst] / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland i dr. – SPb. : Piter, 2002. – 272 s. .
6. Smul'son M.L., Nazar M.M. Mudrist' jak psycholohičny' fenomen : [Elektronny' resurs] / Maryna Lazarivna Smul'son, Maksym Mykolajovyč Nazar, Natalija Mykolajivna Mechtichanova. – irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
7. May R. The courage to create / Rollo Reece May. – N.Y., 1975. – P. 217–227.
8. Sternberg R. General intellectual ability [Text] / Robert J. Sternberg // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

Ivashkevych E.Z. The phenomenon of wisdom and the structure of social intellect of a teacher. The article deals with the psychological researches which grounded the phenomenon of wisdom. The reasons that are at the background of individual differences in the characteristics of the wisdom of people were described. It was shown the problem of the development of social intellect based on the researchers described the development of the person's abilities to perform creative activity.

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. The author of the article considers that the wisdom of the person is included into a structure of a metacognitive component of a mnemonic substructure of social intellect of a teacher.

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, the wisdom, genius, interpersonal interaction, cognitive components, metacognitive components, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.