

СОЦІО-КУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

Івашкевич Е. З. СОЦІО-КУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА. В статті проаналізовано сутність поняття «інтелект», окреслено його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Окреслено сутність та зміст соціо-культурного підходу до визначення поняття «соціальний інтелект». Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури. Зазначено, що, зокрема, 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, деталізовано зміст цих рівнів. В статті наголошено на тому, 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. Зазначено, що мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Окреслено сутність та зміст емпатійної складової соціального інтелекту педагога. Зазначено, що 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.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, соціо-культурний підхід, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Івашкевич Э. З. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕДАГОГА. В статье проанализировано понятие «интеллект». Интеллект определен как своеобразная система психических механизмов, которые фасилитируют возможность построения индивидом субъективной картины мира. Определены сущность и содержание социо-культурного подхода к определению понятия «социальный интеллект». Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях, детализировано содержание этих уровней. В статье подчеркивается, 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 мнемическая подструктура базируется на личностном опыте субъекта, где субъективные статистики образуют личностный интерпретационный комплекс. Определены сущность и содержание эмпатийной составляющей социального интеллекта педагога. Отмечено, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения выбирает педагог в качестве приоритет-

ной, что ожидает от окружающих его субъектов, какой ценностный интерпретационный комплекс в отношении к окружающему миру сформировался у педагога, какие возможности у него имеются в плане использования механизмов антиципации в решении различных проблем профессиональной и социальной жизни.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, социо-культурный подход, 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.

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

Отже, **завданнями** нашої статті є:

1. Проаналізувати сутність поняття «інтелект», окреслити його як своєрідну систему психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.

2. Окреслити сутність та зміст соціо-культурного підходу до визначення поняття «соціальний інтелект».

3. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. В психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. У психологічному словнику [4, с. 83] інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей. У ряді психологічних концепцій автори ототожнюють інтелект із системою розумових операцій, зі стилем діяльності і стратегією розв'язання проблем, із ефективністю індивідуального підходу щодо кожної конкретної ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем тощо.

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.).

В даній статті проаналізуємо соціо-культурний підхід до визначення соціального інтелекту, адже саме він дозволяє нам розробити структуру соціального інтелекту педагога. Зокрема, представники соціо-культурного підходу (Дж. Брунер, Л. С. Виготський, М. Коул, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, О. Р. Лурія та ін.) констатували, що людина формується за законами культурно-історичного розвитку, опановуючи у процесі своєї життєдіяльності матеріальні і духовні цінності, створені іншими людьми. А такі соціокультурні чинники, як мова, освіта, сім'я, звичаї, традиції і т.д., є детермінантами щодо рівня і темпів психічного (зокрема, інтелектуального) розвитку всіх членів суспільства.

В парадигмі соціо-культурного підходу було проведено міжкультурні дослідження, які вивчали особливості інтелектуальної діяльності представників різних культур, як правило, представників західної або технократичної культури, і представників примітивної або традиційної культури (М. Коул, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс та ін.). В результаті проведених емпіричних досліджень з'ясувалося, що культура впливає не суто на власне рівень розвитку інтелекту, а на характер інтелектуальних уподобань індивіда. Специфіка

культурного середовища виявляється у розвиткові здібностей людей, у формуванні індивідуального пізнавального стилю, який, в свою чергу, відображує вимоги культури до того чи того суспільства, в якому живуть дані його представники (М. Маккобі, Н. Модіано). При цьому критерії оцінки інтелектуальних можливостей людини, сформульовані в межах однієї культури (наприклад, західний еталон «кмітливості»), не можуть бути механічно перенесеними в іншу культуру. Крім того, існування специфічних, культурозумовлених властивостей інтелекту не виключає наявності інтелектуальних «універсалій», що в своїй основі мають загальні потенційні здібності людей, стилі поведінки у житті тощо. В цих дослідженнях було доведено, що деякі окремі типи соціокультурного середовища сприяють інтелектуальному розвиткові індивіда порівняно з іншими типами. При цьому розвиток інтелекту в низькому за соціальним рівнем розвитку середовищі означає, що людина не може досягти найвищого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей, у неї не може бути розвиненим соціальний інтелект на високому рівні [3, с. 128-134].

В емпіричних дослідженнях представників соціо-культурного підходу було доведено, що, з одного боку, завдяки опануванню вербально-логічними засобами інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід через значення слів і логічні міркування виявляється зануреним у парадигму загальнолюдського досвіду, що сприяє розширенню меж інтелектуального світу окремої особистості. З іншого боку, вплив високого рівня культурного розвитку індивіда має і свою регресивну природу. Зокрема, зростання рівня освіченості випробовуваних відбувається одночасно із виникненням великої кількості оптико-геометричних ілюзій, тоді як словник позначення відтінків кольорів значно збіднюється [2].

У дослідженнях М.Маккобі та Н. Модіано було встановлено різницю в рівні розвитку соціального інтелекту залежно від країни проживання: «Тенденція розвитку соціального інтелекту дітей у віці 6 років залежить від того, чи живуть вони в Мексиці або США, хоча в процесі подальшого вікового розвитку мексиканська дитина відрізнятиметься все більш тонким сприйманням інформації, а північноамериканська має краще розвинені абстрактні операції» [3, с. 312].

Отже, представники соціо-культурного підходу наголошують, що у людини, чий інтелект формується в умовах життя в місті, краще розвинена здатність логічно міркувати, формулювати, класифікувати навіть великі за обсягом інформаційні шари, але, разом з цим, така людина втрачає гостроту сприйняття предметно-практичних аспектів життя. Таким чином, М. Маккобі та Н. Модіано доводять, що інтелектуальні можливості особистості не тільки породжуються соціо-культурним контекстом, а й великою мірою обмежуються ним. В цілому критерій розвитку соціального інтелекту в парадигмі даного напрямку пов'язується з тим, наскільки певний суб'єкт вважає себе представником відповідної культури і якою мірою інтелект індивіда є носієм домінувальних для даного соціуму культурних орієнтацій та настановлень [3].

В парадигмі соціо-культурного підходу неабиякий інтерес представляє культурно-історична теорія вищих психічних функцій Л.С.Виготського. В цій теорії проблема інтелекту розглядається як проблема розумового (в ці-

лому – психічного) розвитку дитини. Загалом Л.С.Виготський вважає, що усі вищі психічні функції є, за своєю суттю, інтеріорізованими соціальними відносинами. Їх склад, структура, особливості є, за своєю природою, соціальними, і якщо навіть вони здійснюються за логікою психічних процесів, вони залишаються за своєю суттю квазісоціальними тощо [1, с. 146].

На думку Л. С. Виготського, існує принципова різниця між загальним інтелектом як продуктом біологічної еволюції та історично даною формою інтелекту особистості. Тому базовий механізм інтелектуального розвитку дитини пов'язаний із утворенням в його свідомості системи словесних значень, перебудова якої і характеризує формування інтелектуальних можливостей індивіда, розвиток соціального інтелекту тощо.

Основна парадигма розвитку дитячих понять утворюється, за Л. С. Виготським, з трьох основних етапів залежно від змін у характері узагальнення значення конкретного слова [1, с. 148]:

1. *Мислення в синкретичних образах.* В ранньому дитинстві дитина пов'язує значення певного невідомого слова з будь-якими предметами, які вона добре знає. Так, значення слів утворюються на основі суб'єктивних уявлень дитини за принципом «всі об'єкти світу пов'язані між собою».

Синкретизм мислення на цьому етапі вікового розвитку виявляється, зокрема, у феномені «домінування думки», тобто готовності маленької дитини «пояснити» все, що завгодно, з урахуванням випадкового одномоментного враження.

2. *Мислення в комплексі.* Дитина, користуючись значеннями слів, поєднує предмети вже на підставі об'єктивних, реально існуючих між ними зв'язків, які існують у парадигмі суб'єктивного досвіду дитини. Значення слова, таким чином, сприяє узагальненню предметів з точки зору їх взаємодії у будь-яких ситуаціях.

На своєму завершальному етапі ця стадія завершується формуванням так званих псевдопонять, ззовні дуже подібних на справжні поняття: при цьому дитина орієнтується на стійкі, сталі значення слів, які вона в готовому вигляді отримала під час спілкування з дорослими. Разом з цим, здійснювати складні мисленнєві операції дитина ще не здатна (давати визначення, виділяти як окремі, так і загальні ознаки поняття і т.п.).

3. *Мислення в поняттях.* На цій стадії особистісного розвитку дитина може досить легко виділяти, виокремлювати окремі ознаки предметів, а також комбінувати їх, користуючись значенням певного слова в різних ситуаціях соціальної взаємодії. При цьому окремі поняття утворюють свого роду «піраміду» значень, оскільки думка дитини, як правило, рухається від часткового до загального і навпаки. Так, будь-яке окреме поняття знаходиться в цілісній системі зв'язків з іншими поняттями, тому аналіз одного і того ж предмета дитина може здійснювати досить різними шляхами, вибудовуючи щодо цього предмета велику кількість різноманітних думок.

Отже, лише на етапі появи «понятійного мислення» відбувається радикальна перебудова («інтелектуалізація») всіх пізнавальних процесів.

При цьому, сприймання фактично стає фазою наочно-образного мислення, запам'ятовування перетворюється на осмислений логічний процес, увага набуває якості довільності і т.д. Так, інтелект виникає в результаті якісної зміни міжфункціональних зв'язків, як результат синтезу або інтеграції пізнавальних процесів, що супроводжуються мисленнєвими операціями суб'єкта.

Так, спираючись на основні концепти проаналізованого соціокультурного підходу до визначення соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх 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-смісловій 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 утво-

рюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Поліmodalність 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 сужень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одноmodalним, або біmodalним. 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. Одноmodalність або біmodalність 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 роз-

витку 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. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : [в 6-ти т.] / Лев Семёнович Выготский / [под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевського]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 2. – 360 с.
2. *Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов : Экспериментально-психологическое исследование / Александр Романович Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
3. *Маккоби М., Модiano Н.* О культуре общества и понимания эквивалентности / М. Маккоби, Н. Модiano // Исследование развития познавательной деятельности. – М.: Педагогика, 1971. – 405 с.
4. Психологический словарь / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др. / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Vygotskij, L.S. (1984).* Sbranie sochinenij [*Collected researches*]. (Vols. 1-6). Moscow: Pedagogika [in Russian].
2. *Luriya, A.R. (1974).* Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nyx processov: E'ksperimental'no-psixologicheskoe issledovanie [*About historical development of cognitive processes: Experimentally-psychological research*]. Moscow: Nauka [in Russian].
3. *Makkobi, M., Modiano, N. (1971).* O kul'ture obshhestva i ponimaniya e'kvivalentnosti [*About the culture of a society and understanding of equivalence*]. Moscow: Pedagogika [in Russian].
4. *Ajrapetyanc, A.T., Al'tman, Ya.A., & Anoxin P.Yu. et al. (1983).* Psixologicheskij slovar' [*Psychological dictionary*]. V. V. Davydova et al (Ed.). Moscow: Pedagogika [in Russian].

Ivashkevych E. Z. SOCIO-CULTURAL APPROACH AS A FUNDAMENTAL ONE TO DETERMINE 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 the content of socio-cultural approach as a fundamental one to determine the structure of social intellect of a teacher. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures. It was shown 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 content of these levels was detailed. We emphasized that mnemonic component of social intellect of the person 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 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, socio-cultural approach, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Отримано 8.03.2016

УДК 159.920.7:[965-12]

Івашкевич Ірина Владиславівна

ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦЯ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Івашкевич І. В. ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦЯ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.

В статті проаналізовано готовність як пресубпозицію особистості до виконання професійної діяльності. Окреслено структурні складові готовності фахівця до виконання професійної діяльності як інтегративного особистісного соціально-психологічного новоутворення, яке може бути інтерпретованим на рівні ціннісних орієнтацій, на рівні аксіопсихіки особистості. Описано зміст аспектів професійної компетентності фахівця: смислового аспекту, проблемно-практичного та комунікативного аспектів тощо. Зазначено, що смисловий аспект передбачає адекватність осмислення ситуації в більш загальному соціокультурному контексті, тобто в контексті стійких мультикультурних зразків розуміння, ставлення, оцінки, сенсів. Наголошено, що проблемно-практичний аспект професійної компетентності фахівця забезпечує адекватність розпізнавання ситуації, адекватне формування цілей та ефективну реалізацію завдань та задач в професійній діяльності. Показано, що комунікативний аспект передбачає здійснення суб'єктом продуктивного спілкування в ситуаціях соціокультурного змісту з урахуванням відповідних міжкультурних зразків комунікації та взаємодії. В статті окреслено структуру професійної компетентності фахівців різних сфер професійної діяльності. Проаналізовано психологічні умови формування професійної компетентності студентів професійно-технічних навчальних закладів. Окреслено зміст та структуру психолого-акмеологічних досліджень щодо професійної компетентності фахівців.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна діяльність, готовність фахівця до виконання професійної діяльності, смисловий аспект, проблемно-практичний аспект, комунікативний аспект.

Івашкевич И. В. ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СТАНОВЛЕНИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.

В статье проанализирована готовность как пресубпозиция личности к выполнению профессиональной деятельности. Определены структурные составляющие готовности специалиста к выполнению профессиональной деятельности как интегративного личностного социально-психологического новообразования, которое может быть интерпретировано на уровне ценностных ориентаций и на уровне аксиопсихики личности. Детализировано содержание аспектов профессиональной компетентности специалиста: смыслового аспекта, проблемно-практического и коммуникативного аспектов. Отмече-