# ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3
Ф 56

**Рецензенти:**

*Гошовський* Я. О. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

*Корнієнко* І. О. — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

*Матласевич* О. В. — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою*
*Рівненського державного гуманітарного університету*
*(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

**Ф 56** **Філософія освітнього простору: психологічний вимір:** колективна монографія; під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. – 400 с.

**ISBN 978-611-01-2289-4**

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

та особистісних стереотипів, що виникають в процесі розв'язання творчого завдання, тобто рефлексією. Так, рефлексія, що розуміється як переосмислення свого власного інтелектуального та особистісного досвіду, є механізмом творчого мислення. Її розвиток характеризує здатність людини до оволодіння засобами продуктивної пізнавальної діяльності.

На нашу думку, саме ситуація когнітивного дисонансу постає рушійною силою та джерелом енергії для здійснення людиною поведінкових актів, в тому числі – для літературної творчості.

*Едуард Івашкевич, Євген Харченко*

## Проблема оптимізація професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту

Проблема сутності і розвитку соціального інтелекту започаткована у зарубіжній психології у 1920 році у роботах Е. Торндайка. В Україні до її аналізу звернулися лише у кінці минулого століття. Дослідженню умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці дослідників [120; 123; 274].

У психологічних дослідженнях інтелект розглядається як система психічних механізмів, які зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу [274]. Інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей [337]. 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 [297].

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

Однією з теорій, які безпосередньо використовують поняття вербальних і образних репрезентацій стосовно соціального інтелекту особистості, є теорія асоційованих систем Д. Карлстона [333] (в оригіналі – Associated-systems theory (AST). Відповідно до цієї теорії враження про іншу людину є багатоаспектною інтеграцією різних форм ментальних репрезентацій, які, в свою чергу, є продуктами функціонування відповідних автономних систем переробки інформації, включених до процесів соціального пізнання і навчання. В якості прикладів ментальних репрезентацій Д. Карлстон розглядає візуальний і вербальний типи, співвідносні з образом зовнішності людини (який сприймається суб'єктом невербально) і його психологічними рисами особистості (презентованими суб'єкту в чітко заданих словесних формулюваннях із індивідуальною оцінкою). Ці та інші типи репрезентації, що відносяться до певних систем переробки інформації або комбінації окремих систем, в окремих теоріях у своєму взаємозв'язку утворюють асоціативну структуру, яка відображує систематичний, послідовний розвиток окремих елементів даної асоціативної структури.

Основними принципами теорії асоційованих систем, які безпосередньо стосуються ментальних репрезентацій, є: 1) ментальні репрезентації як результат роботи різних систем переробки інформації (cognitive processing systems); 2) ментальні репрезентації співіснують в пам'яті особистості; 3) ментальні репрезентації мають різний ступінь доступності залежно від того, якою був рівень пізнавальної активності суб'єкта, що фасилітує становлення асоційованих систем переробки інформації; 4) ментальні репрезентації використовуються і комбінуються з ціллю створення вражень і спогадів особистості.

Проте, в парадигмі існуючих теорій та моделей асоційованих систем до сих пір залишаються відкритими багато запитань. Зокрема, залишається відкритою гіпотеза щодо впливу певних типів репрезентації (зокрема, афективної та діяльнісної) на становлення соціального інтелекту особистості. Також недослідженою є проблема співвіднесення описаних у підрозділі гіпотез з фактом, чи ментальна активність індивіда завжди призводить до актуалізації відповідних репрезентацій, які, в свою чергу, фасилітують становлення соціального інтелекту особистості.

Когнітивний напрямок щодо дослідження соціального пізнання [297] значно збагатив психологію сутності та змісту соціального інтелекту, яка раніше розвивалася в психометричній традиції, а завдяки когнітивній психології фасилітувало актуалізацію понять соціальної репрезентації. Однак, аналіз існуючих моделей репрезентацій соціального знання

свідчить про те, що найбільшу увагу в історії когнітивної психології було приділено саме абстрактним репрезентаціям, а існуючі ментальні моделі (які стосуються як словесних, так і образних форматів презентації інформації) не піддавались систематичній перевірці. Крім того, функціонування зазначених моделей, як правило, відіграє провідну роль в такій галузі соціального пізнання, як актуалізація процесів соціальної категоризації і стереотипного мислення, в галузі сприйняття психологічних рис, формування першого враження, розуміння суб'єктів міжособистісної взаємодії тощо. Така ситуація, разом з цим, задає перспективи проведення подальших емпіричних досліджень щодо становлення соціального інтелекту.

Також слід взяти до уваги, що, в парадигмі прагматичного підходу стосовно точності сприйняття іншої людини, дослідниками акцентується увага на деяких фактах неточного сприйняття певної риси співрозмовника, що може призвести до ситуації, коли суб'єкт зазнає невдачі у взаємодії з оцінюваною людиною. Адже саме в процесі соціального пізнання суб'єктом часто не усвідомлюється розбіжність між власним судженням, з одного боку, і почуттям і поведінкою індивіда, з іншого, а також нівелюється значення самого процесу трансформації висловлювань. Така ситуація дає нам підстави зробити припущення щодо відносної незалежності вербалізованих і невербалізованих знань в галузі соціального пізнання, існуванні інших психологічних характеристик, які стимулюватимуть розвиток соціального інтелекту особистості в цілому та педагога зокрема.

Отже, *інтеле́кт* (від лат. *intellectus* – відчуття, сприйняття, розуміння, поняття, розум) – якість психіки, що покладена в основу здатності адаптуватися до нових ситуацій, здатності до навчання на основі набутого особистісно значущого досвіду, розуміння і застосування як конкретних, так й абстрактних концепцій до використання своїх знань з метою здійснення впливів на навколишнє середовище та управління ним. Інтелект визначається як загальна здатність особистості до пізнання і розв'язання проблем, задач та завдань, яка об'єднує всі пізнавальні процеси, когніції людини: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, уяву і мислення. Поняття «інтелект», як правило, вживають для позначення загальної розумової здатності особистості, комплексу поведінкових характеристик, пов'язаних із успішною адаптацією до нових для людини життєвих задач та завдань.

Узагальнивши наукові підходи до розуміння сутності інтелекту як якості психіки, М. О. Холодною [297] визначає його як: загальну здібність

до пізнання і розв'язання задач, завдань і проблем, яка зумовлює успішність виконання будь-якої діяльності та є основою для розвитку інших здібностей; систему всіх пізнавальних властивостей індивіда: відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, уявлення; інтегральну функцію психіки, яка об'єднує когнітивну, сенсомоторну, афективну і мовно-смислову сфери суб'єкта в цілісну систему; як форму «організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відображення і ментальних репрезентацій дійсності, що будуються в межах цього простору» [297, с. 56].

*Соціальний інтелект* в психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною для людини для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту у нього – прогнозування поведінки інших. Як правило, здібності соціального інтелекту вчені описували в структурі «загального» інтелекту або інтелектуальної сфери особистості. Серед моделей інтелекту найбільш яскраво представлені моделі інтелекту, запропоновані Г. Гарднером [346], Е. З. Івашкевичем [356], Дж. Кілстромом та Н. Кентор [358], М. Л. Смульсон [274], Д. В. Ушаковим [289], М. О. Холодною [297] та ін.

Ми розглядаємо поняття «інтелект» в широкому та вузькому смислах слова. Якщо ми говоримо про широкий сенс «інтелекту», йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. В такому розумінні ***інтелект особистості*** можна описати як ієрархічну систему, яка має декілька ***рівнів***.

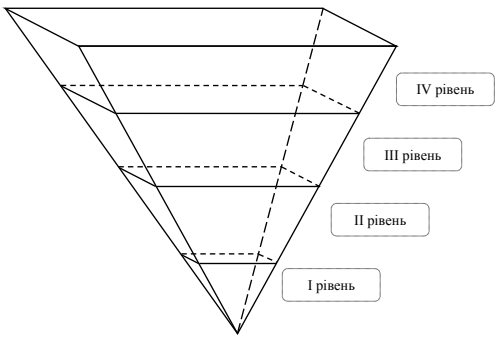
***Перший рівень*** – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, в свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уява, мова і мовлення.

***Другий рівень інтелекту*** – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший та другий рівні

інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність.

***Третій рівень інтелекту*** ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь.

Наступний, ***четвертий рівень***, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (рис. 3.5).




I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення); II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли); III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні; IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості)

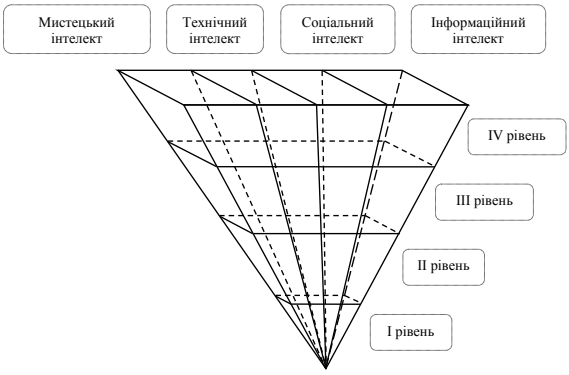
*Рис. 3.5. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту в широкому смислі слова)*

Якщо йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то ми спираємось, передусім, на модель інтелекту Г. Гарднера [15], який в останніх своїх роботах виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний. Подібні моделі інтелекту виокремлені Дж. Кілстромом та Н. Кентор [358].

Зокрема, в теорії цих вчених виділено технічний інтелект. Також ми виокремлюємо поетичний та художній інтелект, естетичний інтелект

тощо. В основу всіх цих моделей було покладено особливості класифікації здібностей, які автори, як правило, відносять до певних синтезуючих факторів (наприклад, фактор, що визначає здібність людини оперувати кількісними відношеннями, фактор, що детермінує здібність до якісного аналізу та формування категорій і класифікацій та ін.).

Тобто, кожен вид інтелекту вміщує певні ***здібності особистості до виконання певного виду діяльності***. При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця даної сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входитимуть до структури професійної компетентності особистості. Таким чином, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», ми виокремлюємо: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо (рис. 3.6).




I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення); II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли); III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні; IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості)

*Рис. 3.6. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у вузькому смислі слова)*

Крім цього, в науковій літературі наголошується [297] що з формуванням технічного інтелекту тісно пов’язані такі логічні операції, як: здатність визначати категорію, до якої відноситься поняття, здатність

виокремлювати клас об'єкта, вміння виділяти суттєву ознаку предмета. Оволодіння логікою, мовою, здатність будувати судження є, отже, не додатковою передумовою щодо формування технічного інтелекту, а необхідною умовою його становлення. Природа інтелекту в цілому є такою, що далекі за своєї професійної приналежності розумові навички визначаються певним загальним фактором і розвиваються, формуються лише у системі, як, наприклад, успішне оволодіння математичними операціями. Більше того, одною з ознак сформованості певного виду інтелекту є координованість, узгодженість розвитку різних розумових навичок. Для першої стадії розвитку характерним є послідовний розвиток розумових функцій, послідовна поява одного навику на базі іншого.

Наприклад, спочатку у дітей розвивається довготривала пам'ять, увага, а потім починає поліпшуватися логічне мислення. Для інтелекту дорослого характерним є одночасний розвиток цілих блоків розумових здібностей. Тому вузько спеціалізований розвиток тільки одного типу здібностей, що повторює більш ранній спосіб формування інтелекту, може завдати шкоди становленню інтелекту дорослого.

За результатами психологічних досліджень можна виокремити ті якості, які найбільш тісно пов'язані з успішним формуванням технічного інтелекту. Це – просторові функції інтелекту, логічні операції, володіння абстрактною, математичною логікою, вміння представити предмет не у звичному ракурсі, виділити певну часткову площину з об'ємного зображення.

До ***мистецького інтелекту*** ми відносимо здібності, які багатьма авторами були віднесені до лінгвістичного, поетичного, художнього, танцювального, естетичного інтелекту, адже вважаємо їх здібностями однієї смислової групи. Рівень розвитку мистецького інтелекту неабияким чином визначають такі якісні особливості мислення, як поетичність і образність мислення. Суб'єкти з високим рівнем розвитку мистецького інтелекту вирізняються прагненням до нового і незвіданого, відсутністю страху ризику.

***Інформаційний інтелект***, на нашу думку, пов'язаний із розвитком здібностей до роботи в складному інформаційному суспільстві, до розуміння інформаційних систем і мереж, прогнозування їхнього подальшого розвитку та функціонування та ін. Якщо розглядати інформаційні системи як комунікаційну систему, що забезпечує збирання, пошук, обробку та пересилання інформації, то інформаційний інтелект завдяки сукупності здібностей, які входять до його складу, забезпечує обслуговування інформаційних систем. Такими здібностями, передусім, є:

здібності, спрямовані на оцінку ситуації (розв'язання задач на розпізнавання образів); здібності, спрямовані на перетворення опису ситуації (розв'язання розрахункових задач, задач на моделювання); здібності, спрямовані на прийняття рішень (в тому числі – й оптимізаційних).

Теоретичне уявлення щодо ***соціального інтелекту*** дорослої людини, його структуру тощо має моделюватися таким чином, ніби сама по собі інтелектуальна діяльність не залежатиме від особливостей мозкової діяльності особистості, її нервової системи та фізіологічних відмінностей організму, з одного боку, і впливу на людину факторів мікро- і макросоціального оточення – з іншого. Це не означає, що функціонування соціального інтелекту не залежить від зовнішніх впливів. Навпроти, і стан мозкової активності, і сформованість когніцій, і вміння людини управляти власною метакогнітивною діяльністю, і соціальні чинники (зокрема, чинники навчання та виховання, розвитку тощо) впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда. Проте продукти соціального інтелекту, результати його функціонування тощо, породжені інтелектуальною діяльністю, не повинні пояснюватися, передусім, фізіологічними причинами і соціальними впливами. Тому ми приймаємо позицію когнітивістів (Kholodnaya, 2002), згідно з якою необхідною і достатньою логікою для пояснення продуктів інтелектуальної активності може бути, передусім, логіка професійної діяльності. В такому випадку соціальні репрезентації, які виникають на рівні соціального інтелекту, можна цілком природно тлумачити як результати інтелектуальної діяльності, здійснюваною людиною певної професії. Тому людина, яка зорієнтована на виконання певного типу професії (професії за типом Людина – Людина, Людина – Техніка, Техніка – Техніка), яка має розвиток окремих (лінгвістичних, музичних, математичних та ін.) здібностей, буде визначально мати кращий рівень сформованості певного інтелекту, виділеного в теорії Г.Гарднера [347], зокрема, лінгвістичного, поетичного, музичного, технічного та ін.

В наших наукових працях йдеться щодо соціального інтелекту педагога. Проблема організації педагогічної діяльності та умови її оптимізації є однією з найактуальніших у психологічній науці. Розробка проблеми педагогічної діяльності знайшла своє відображення в роботах вчених [1]. Однак, як правило, науковий аналіз складових педагогічної діяльності обмежується обговоренням окремих аспектів педагогічної

майстерності. Тому, в цьому зв'язку, найбільш перспективним є напрямок, пов'язаний із системним підходом щодо аналізу педагогічної діяльності.

Так, Л. В. Завалішина [120], застосувавши загальну теорію систем, виділила структурні та функціональні компоненти педагогічної діяльності як цілісної системи. До структурних компонентів, що створює систему педагогічної діяльності, відносяться: суб'єкт і об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання і засоби педагогічної комунікації. З метою детального опису системи педагогічної діяльності Л.В.Завалішина запропонувала структуру діяльності вчителя, що складається з таких функціональних компонентів: гностичного, конструктивного, організаційного, проектувального і комунікативного.

Концепцію діяльності вчителя було розроблено О.Ф.Волобуєвою [75]. В структурі діяльності педагога вченою виділяються такі складові: професійні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічно зумовлені позиції; настановлення вчителя, що вимагаються від нього педагогічною професією; особистісні особливості, що забезпечують ефективне оволодіння педагогом професійними знаннями і вміннями. Якщо говорити, зокрема, про соціальний інтелект та роль останнього у педагогічній діяльності, то останню слід аналізувати в аспекті впливу на її продуктивність, ефективність і умови оптимізації. При цьому слід зазначити, що у педагогічній діяльності поняття «продуктивність» розглядається з двох позицій: як функціональна і психологічна продуктивність тощо. Функціональними продуктами діяльності педагога є чітко вибудована система дидактичних методів і прийомів, базовими актуалізаторами яких є комунікативні вміння, а психологічними – новоутворення особистості учня, рівень соціальної адаптації, які сприятимуть становленню соціального інтелекту.

Отже, в процесі здійснення професійної діяльності виявляється тенденція відображувати об'єкт пізнання з багатьох позицій, що згодом виявляється поза цією діяльністю і переходить у професійну звичку, що свідчить про високий рівень розвитку соціального інтелекту. Так, в наших емпіричних дослідженнях [5] встановлено залежність пізнання педагогом інших людей залежно від стажу роботи і від віку, при чому ця залежність виявляється як на образному, так і на понятійному рівнях. Нами були виявлені професійні еталони і стереотипи пізнання педагогом інших людей.

З урахуванням специфіки кожного конкретного об'єкта, педагогічна діяльність вибудовується за законами здійснення комунікації. У будь-якій класифікації структури спілкування на першому плані постає його

когнітивний аспект, який великою мірою зумовлює продуктивність педагогічної діяльності. Так, ми виявили закономірності впливу рівня продуктивності діяльності на розуміння поведінки партнера по спілкуванню, що свідчить про актуалізацію соціального інтелекту. Нами було встановлено, що педагоги з низьким рівнем продуктивності педагогічної діяльності здатні сприймати лише зовнішні прояви поведінки партнера по комунікації, не аналізуючи його цілі та мотиви. Разом з тим, педагоги з високим рівнем продуктивності педагогічної діяльності здатні розуміти глибинну сутність особистісно-інтеграційних властивостей індивіда, виявляючи цілі й мотиви його поведінки [138].

Ми вважаємо, що продуктивність педагогічної діяльності безпосередньо залежить від ефективності пізнання педагогом особистості учнів, тобто соціально-перцептивних особливостей як вчителя, так і школярів. Соціальний інтелект педагога актуалізується завдяки механізмам пізнання педагогом особистості учня. Одним із таких механізмів є педагогічна соціально-перцептивна стереотипізація. Цей механізм було досліджено в наших експериментах, присвячених позитивній і негативній стереотипізації особистості учня [141]. Також нами було встановлено вплив оцінних еталонів-стереотипів на соціально-перцептивну стереотипізацію. Було доведено, що негативний вплив на міжособистісну взаємодію в педагогічному процесі мають стереотипи, які приймають абсолютний, незмінний характер, але якщо для педагога домінувальними є суб’єктивні оцінні стереотипи і вчитель орієнтується на їхній зміст з метою власне суб’єктивної оцінки особистості учня, то згодом цей механізм педагогічної діяльності фасилітуватиме вивчення особистості з професійної точки зору. В свою чергу, все це свідчить про неабиякий рівень розвитку соціального інтелекту педагога [354].

Також досить важливу роль для процесу пізнання педагогом особистості учня приймає здатність вчителя до співпереживання, тобто, – емпатія, що, з одного боку, підвищує адекватність сприйняття педагогом школярів, а, з іншого боку, впливає на встановлення ефективних, позитивних контактів з учнями. Іншими словами, в процесі педагогічної діяльності емпатія забезпечує перехід від монологічної (суб’єкт-об’єктної) до діалогічної (суб’єкт-суб’єктної) стратегії міжособистісної взаємодії. З позицій діалогічного змісту міжособистісної взаємодії емпатія забезпечує усвідомлення і розуміння переживань учнів, тому емпатію можна розглядати як суто емоційне явище. У зв’язку з цим в процесі психічного розвитку емпатійні переживання формуються як емоційні когнітивні

системи, в структурних схемах яких найбільш складні форми емпатії опосередковані знанням.

Іншими найважливішими механізмами педагогічної діяльності є децентрація та ідентифікація. При цьому, слід зазначити, що здатність приймати точку зору учня не слід ототожнювати з розумінням. Разом з тим, виконуючи роль необхідного атрибуту, ідентифікація ще не є достатньою умовою для досягнення розуміння. Зокрема, наші дослідження [354] свідчать про те, що в основі механізму ідентифікації покладено своєрідний соціально-перцептивний процес співвіднесення аксіологічних характеристик учасників міжособистісної взаємодії, співвіднесення їх ціннісно-смислових позицій тощо. На нашу думку, важливим механізмом педагогічної діяльності є соціально-психологічна ідентифікація, яка, в свою чергу, актуалізує соціальні процеси взаємодії – емпатію, перцепцію, спілкування та ін. В свою чергу, дані процеси було покладено в основу соціального інтелекту.

Отже, в наших емпіричних дослідженнях [140] було доведено, що продуктивність педагогічної діяльності великою мірою залежить і від рівня розвитку соціального інтелекту педагога. Якщо розглядати активність як одну з провідних характеристик інтелекту, то соціальний інтелект суб'єкта слід аналізувати в процесі взаємодії, для якої домінувальною є функціональна активність; за допомогою останньої суб'єкт впливає на іншого.

Якщо аналізувати структуру соціального інтелекту з точки зору особистісного підходу, то соціальний інтелект постає структурою, що вміщує домінувальні педагогічні здібності, а саме: здатність розуміти учнів, індивідуальний підхід, творчий склад мислення, винахідливість, швидке орієнтування в соціальній дійсності, що створює позитивні умови для актуалізації соціального інтелекту, що, в свою чергу, фасилітує вчителя до впровадження ефективної професійної діяльності. У системі педагогічних здібностей ми виділяємо одну з найважливіших здібностей – соціально-психологічну спостережливість, під якою маємо на увазі здатність розуміти, оцінювати і прогнозувати різні поведінкові реакції з боку учнів, а також встановлювати причини тієї чи іншої поведінки.

Дослідивши спеціальні педагогічні здібності, ми виявили два базових рівні цих здібностей, рівні, які знаходяться у безпосередньому взаємозв'язку: 1) рефлексивний, що виражається в специфічній емпатійності щодо сприйняття учнів як об'єктів педагогічної діяльності; 2) проективний, пов'язаний із емпатійністю по відношенню до способів і технік досягнення цілей педагогічної діяльності. Ці ж самі елементи,

зазначає вчена, слід вважати функціональними елементами індивідуальної педагогічної діяльності, яка, в свою чергу, есплікується через презентацію певних педагогічних ситуацій, що в своїй сукупності є системою різних за функціональною спрямованістю дій – перцептивних, мнемічних, комунікативних, дослідницьких та ін. Отже, сукупність цих дій забезпечує реалізацію і ефективність здійснення психологом педагогічних функцій, які, в свою чергу, забезпечують структурну організацію педагогічної діяльності.

У педагогічній взаємодії процес пізнання суб'єктами цієї взаємодії один одного в багатьох аспектах зумовлений досвідом педагогічної роботи. Наприклад, наші дослідження свідчать про те, що ознаки зовнішнього вигляду учнів інтерпретуються різними вчителями неоднозначно, а також адекватність і повнота сприйняття учня залежить не тільки від досвіду педагогічної діяльності, але й від особистісних якостей, характеру і здібностей учителя. Педагогічна взаємодія, яка включає в себе сприйняття фізичних і експресивних ознак і властивостей учня, є важливим компонентом, що відіграє домінувальну роль для досягнення адекватності розпізнання емоційних станів дитини. Успішність педагогічної взаємодії також залежить від ступеня оволодіння педагогом власним експресивним репертуаром позицій та ролей. Доведено, що точність розпізнання емоційних станів учнів також залежить від індивідуальних відмінностей вчителів. Ми пояснюємо такого роду спроби через характер придбаних педагогом навичок, а також через особливості систем аналізу, які використовуються під час сприйняття учнем нового матеріалу.

Отже, взаємодія між педагогом і учнями в ідеальному варіанті має базуватися на моделі суб'єкт-суб'єктного ставлення. Взаємозв'язок зміни моделей педагогічної взаємодії та ефективності педагогічного спілкування є очевидним. Спілкування в будь-якому разі завжди передбачає міжособистісне пізнання і, як наслідок, – ефективність педагогічного спілкування перебуває в безпосередній залежності від адекватності пізнання педагогом особистості учня. На нашу думку, в ідеальному варіанті педагог робить висновок щодо діяльності своїх учнів з огляду на різні ознаки: реальні вчинки, мовленнєві висловлювання, емоційно-експресивні реакції, які, як правило, дозволяють створювати суб'єктивне уявлення педагога щодо особистісних особливостей учнів. Невід'ємною стороною навчально-виховного процесу, яка дозволяє великою мірою оптимізувати його, є розуміння педагогом індивідуально-типологічних особливостей учня, розумінням складності його мотиваційно-потребнісної

сфери, логіки його поведінки тощо. Успішність спілкування, ефективність педагогічної діяльності безпосередньо залежать від соціального інтелекту вчителя. Наші дослідження, дозволяють зробити висновок, що педагоги, успішні у викладацькій діяльності, завжди мають високий рівень розвитку соціального інтелекту. Таким чином, рівень розвитку соціального інтелекту вчителя дозволяє прогнозувати успішність реалізації педагогічної діяльності, а також забезпечує адекватну оцінку комунікативних вмінь педагога [139 .

Отже, процес вдосконалення педагогічного процесу, підвищення ефективності діяльності вчителя залежить від соціального інтелекту педагога, що дозволяє формулювати неабиякі вимоги не лише до знань, умінь і навичок вчителя, а й до самої особистості педагога в цілому та до структури його соціального інтелекту зокрема. Тому необхідно запровадити серйозний підхід з метою підвищення інтелектуального рівня педагогів, зокрема, залежно від місця його педагогічної діяльності (село, місто). Отже, маємо зробити акцент на необхідності проведення наукових досліджень рівня розвитку соціального інтелекту педагогів, які живуть на різній відстані від центрів науки і культури.

Позиціонуючи педагога в центрі усього навчально-виховного процесу, ми також надаємо неабиякого значення інтелектуальним особливостям вчителя і, при цьому, не заперечуємо право педагога на прояв симпатії, уваги, емпатії вчителя по відношенню до оточуючих його колег і учнів. Отже, успіх міжособистісної взаємодії вчителя з учнями великою мірою залежатиме від рівня розвитку соціального інтелекту педагога. Таким чином, високо розвинений соціальний інтелект відіграє вирішальну роль у розв’язанні вчителем комунікативних задач. А якщо взяти до уваги, що соціальний інтелект функціонує відносно незалежно від загального інтелекту, то можна припустити, що традиційна педагогічна освіта, яку отримує майбутній фахівець, великою мірою гальмуватиме розвиток соціального інтелекту. У зв’язку з цим, ми наголошуємо на творчому процесі педагогічної діяльності, який має фасилітувати розвиток соціального інтелекту як вчителя, так і учнів.

Отже, розглядаючи соціальний інтелект педагога, слід виокремити його характерні особливості: 1) просоціальна спрямованість, готовність до співпраці, особистісна зацікавленість педагога в реалізації ефективної педагогічної діяльності; 2) соціальна самоефективність як очікування досягнення успіху у процесі розв’язання міжособистісних проблем; 3) емпатійне ставлення до дітей, що забезпечує декодування невербальних ознак емоційних переживань учнів; 4) ціннісне ставлення педагога до

своєї особистості та до особистості учня. Таким чином, соціальний інтелект педагога є особливим структурним утворенням, що забезпечує адекватне розуміння мотивації поведінки кожної дитини, впливає на процес розпізнавання домінувальних характеристик особистості учнів, забезпечує ефективність здійснення міжособистісної взаємодії, пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі.

Структурні складові, що утворюють соціальний інтелект, знаходять свою експлікацію у функціональних компонентах педагогічної діяльності. При цьому, соціальний інтелект в цілому і рівень його розвитку зокрема розглядаються як фактори ефективності, продуктивності та оптимізації діяльності педагога. Високий рівень розвитку соціального інтелекту забезпечує перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, зводить до мінімуму вплив проявів феноменів стереотипізації, проектування і професійних еталонів на педагогічну діяльність.

У науковій літературі визначено чіткий взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей, що впливають на формування педагогічної майстерності вчителя. В свою чергу, соціальний інтелект є вагомим чинником, що забезпечує процеси самовдосконалення, самоактуалізації і розвитку особистості педагога, який також впливає на ступінь адекватності пізнання та розуміння особистості учня. Останнє, в свою чергу, є психологічним чинником здійснення ефективної педагогічної діяльності.

Так, ми вважаємо, що ***соціальний інтелект індивіда*** є своєрідним психологічним інструментом забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує ніби відірвано від соціальної активності суб'єкта. При цьому активність індивіда, його позиція суб'єктності по відношенню до соціуму виявляється не тільки й не стільки в тім, що людина робить внесок в дещо загальне, інтегрально-соціумне, а в тому, що індивід здатен поза безпосереднього узгодження з усіма представниками свого соціуму створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми, так званий соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс. Такий підхід до розв'язання сутності соціального інтелекту є особливо важливим для педагогічної практики. Адже в структурі індивідуального соціального інтелекту вже є певний репертуар стереотипних способів, прийомів, засобів, які дозволяють встановлювати контакт із іншими людьми та здійснювати оптимальну взаємодію навіть в умовах, коли, наприклад, когнітивна емпатія у одного з членів діади знижена, або у суб'єкта недостатньою мірою розвиненою є здатність до узагальнення та

раціоналізації, або не співпадають ціннісні орієнтації, морально-етичні настановлення у суб'єктів соціальної взаємодії. Соціальний інтелект дозволяє досить глибоко зрозуміти іншу людину. При цьому ми передбачаємо, що існує певна стала сукупність базових динамічних структур соціального інтелекту, які дозволяють людині адекватно й емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект кожної людини піддається розвиткові в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому вже сформувалися певні норми поведінки та соціальної взаємодії. Ці сталі норми є ніби кристалізованими фреймами, архетипами у структурі соціального інтелекту.

Ми вважаємо, що на відміну від так званого «загального» інтелекту соціальний інтелект кожної окремої людини орієнтується не лише на середньостатистичні соціальні норми. Його нормативність визначена як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так й протилежною тенденцією – бажанням індивіду зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність та неповторність тощо. Протиріччя між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту є активізатором його становлення та розвитку. З психологічної токи зору різниця між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту не є абсолютною величиною. Відштовхуючись від прикладів реального буття, можна стверджувати про деякий «опіум» у співвідношенні стереотипного та унікального. У випадку, коли баланс рухається у сторону стереотипів, соціальний інтелект людини не виконує адаптативної функції щодо змін, й соціальний інтелект майже не формується (залишається на своєму рівневі розвитку). У випадку домінування унікального змісту (або прийняття індивідуальних, унікальних для даної особистості рішень) індивід демонструє ціннісні фрейми, когніції, які набули ціннісного змісту, що характеризують розвиток особистості у період вікових криз, особистісних конфліктів чи ситуацій когнітивного дисонансу. Процес становлення соціального інтелекту передбачає, що індивід одночасно знаходить у структурі своєї особистості та особистості інших дещо як типове, так й унікальне. Цього, на жаль, не відбувається у випадку, якщо в структурі соціального інтелекту людини не задані власне його унікальність та стереотипність.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає вельми

презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проекції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. В своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного становлення соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але, разом з тим, соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід намагається цілком сприйняти («прийняти») іншого, для чого робить спроби відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди постає єдністю різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе фреймами; з іншого боку, – ідентифікацію як невідомого, незвичного, так і відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах у відношенні щодо взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії, гармонізації їх взаємостосунків тощо. Так, людина, опиняючись в процесі соціального обміну інформації з іншими людьми, виокремлює в цій інформації дещо типове та унікальне, демонструє своє суб'єктне ставлення до неї, прагматично оцінює іншого з точки зору реальної ситуації спілкування та мети спільної діяльності тощо. При цьому, стереотипні, унікальні, суто особистісні, мотиваційні та цільові тощо засоби здійснення обміну не існують у конкретної людини безпосередньо, не усвідомлюються всіма індивідами та не завжди підлягають контролю. У більшості випадків обмін інформацією виникає природно та мимовільно, і лише завдяки впливові зовнішніх обставин або внутрішніх стимулів може бути представлений на рівні соціального інтелекту у певній, потрібній для людини формі.

Отже, соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з оточуючим її світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так й унікальністю.

На рівні інтелекту, в тому числі – соціального – відбувається теоретична реконструкція усвідомлюваної та неусвідомлюваної діяльності особистості, що, в свою чергу, призводить до актуалізації принципів роботи функціональних механізмів соціального інтелекту і ампліфікації мнемічного аспекту інтелекту, тобто, ампліфікації усвідомлюваного та неусвідомлюваного досвіду. За такому розумінні функціональних механізмів соціального інтелекту неминуче виникає запитання щодо ролі усвідомлення на рівні соціального інтелекту. Це питання можна сформулювати таким чином: «Чи має усвідомлення будь-який сенс для функціонування соціального інтелекту?»

***Критеріями продуктивного функціонування соціального інтелекту педагога*** ми будемо вважати успішне розв'язання людиною соціальних нестандартних (в тому числі – оригінальних) задач та завдань, а також успішність фахівця в реалізації педагогічної діяльності. Перше передбачає обов'язкове функціонування механізму прийняття рішення. Механізм прийняття рішення, як і інші функціональні механізми соціального інтелекту (виокремлені в дослідженнях М. Л. Смульсон [274] механізм децентрації, механізм інтелектуальної ініціації, рефлексивні механізми тощо), які, передусім, зумовлюються когніціями особистості, наприклад, увагою, уявою, сприйманням, пам'яттю, мисленням та ін., може усвідомлюватися педагогом, а може не усвідомлюватися, і тоді йдеться про автоматизм функціональних механізмів соціального інтелекту. В сфері мнемічного досвіду (мнемічний аспект соціального інтелекту) усвідомлені переживання супроводжуються почуттям суб'єктивної очевидності того, що відбувається. Саме за умов експліцитної наявності таких переживань суб'єкт здатний сам собі дати звіт про власний пережитий досвід. Підтвердженням «суб'єктивного усвідомлення» є психологічні поняття, які досить широко використовуються в науковому обігу: «безпосередній досвід», «особистісно значущий досвід», «професійно значущий досвід», «суб'єктивне переживання» і т.п. Стосовно роботи соціального інтелекту, то терміном «усвідомлення» ми будемо позначати виключно кінцевий результат, інтегральний психічний продукт активної інтелектуальної діяльності, зокрема, продукт інтелектуальної активності. Інакше кажучи, усвідомлення є результатом роботи, зокрема, соціального інтелекту особистості. Поняття «усвідомлення» є емпіричним, але, на відміну від інших емпіричних понять, що використовуються в психології, не є частковим. Це – так зване «комплексне» поняття, що позначає широкий спектр емпіричних феноменів та категорій, які відносяться до різних

когнітивних сфер особистості, наприклад, до сенсорної, перцептивної, розумової сфер або до сфер уявлення і моторної активності людини. Тому поняття «усвідомлення» однаково доречно використовувати і для позначення фактів усвідомлення тактильного або акустичного впливу, і для найменування результату відтворення раніше вивченої інформації, і, наприклад, для констатації факту візуального уявлення будь-якого об'єкта. Усвідомлення, безперечно, може мати свою специфіку, залежно від характеру інтелектуальної активності. Так, усвідомлення під час сприйняття усного мовлення, безперечно, відрізняється від усвідомлення знайденого рішення нестандартної соціальної задачі. Проте, якщо йдеться про такий складний феномен, яким є соціальний інтелект, то, як правило, будь-який усвідомлюваний людиною факт є наслідком неусвідомлюваної інтелектуальної діяльності. Ця діяльність, в свою чергу, здійснюється за допомогою відомих функціональних механізмів, одним із яких є ***механізм прийняття соціально виваженого рішення***.

Механізм прийняття соціально виваженого рішення слід аналізувати з урахуванням складності, нестандартності соціальної ситуації. Даний механізм дозволяє педагогу відійти від інтелектуальних утворень людини як представника певного національно-культурного простору, та, уникаючи прототипів та етнічних стереотипів, обрати найбільш доцільний даній соціальній ситуації механізм актуалізації відображення суб'єктивного простору, когнітивний стиль виконання професійної діяльності, та, вибудовуючи логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, ураховуючи моральні та етнічні норми, цінності тощо, прийняти соціально виважене рішення. Останнє сприятиме не лише тому, що педагог буде адекватно та емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами (колегами та підопічними особами), а й, в тому числі, досягненню педагогом успіху в професійній діяльності. У функціональному аспекті йдеться про ***ампліфікацію соціального інтелекту***.

Саме механізм прийняття соціально виваженого рішення детермінує усвідомлення, проте інтелектуальна діяльність, яку здійснює педагог, може бути як усвідомлюваною, так і неусвідомлюваною. Для того, щоб розвести зміст понять на підставі релевантності щодо актуальної соціальної задачі, яка розв'язується, а також віднести цю задачу до відповідного аспекту соціального інтелекту, візьмемо за основу наступне обґрунтування. Поняття «усвідомлюваний зміст» або його синонім «усвідомлювана інформація» позначають лише актуальне, «тут і зараз» суб'єктивно доступне переживання. З одного боку, те, що усвідомлюється

людиною, за своїм змістом відноситься до актуального моменту часу. З іншого боку, поняття «неусвідомлюваний зміст» (або «неусвідомлювана інформація») буде використовуватися для позначення тієї актуальної інформації, яка сприймається (та опрацьовується) в даний момент часу, але при цьому не усвідомлюється. У зв'язку з цим особливий інтерес представляє залежність усвідомлення від інформації, яка актуально сприймається, але не усвідомлюється.

Отже, з метою позначення актуально усвідомлюваної (частково усвідомлюваної), але нерелевантної інформації, будемо використовувати термін «усвідомлювана нерелевантна інформація». Дане поняття, природно, передбачає наявність релевантної інформації. Релевантна інформація є цілковито усвідомлюваною відповідно до інтелектуальної соціальної задачі, яка розв'язується в даний період часу (така задача, в свою чергу, може бути сенсорною, перцептивною, мисленнєвою або будь-якою іншою), або ж розв'язання такої задачі відбувається в ситуації експериментальної процедури – відповідно до заданої інструкції. Саме для такого випадку і будемо використовувати поняття «усвідомлювана інформація». При цьому, слід наголосити, що релевантна інформація не завжди усвідомлюється.

Термін «усвідомлювана нерелевантна інформація» відноситься до будь-яких зовнішніх по відношенню до актуально існуючих факторів щодо даної задачі, яка розв'язується, інтелектуальні дії по відношенню до яких тою чи іншою мірою усвідомлюються педагогом. Це можуть бути впливи з боку більш широкого соціального оточення (наприклад, впливи певної етногрупи), або з боку процесу розв'язання додаткових задач, рішення яких відбувається одночасно з розв'язанням основної задачі. Також слід наголосити, що термін «усвідомлювана нерелевантна інформація» слід використовувати лише щодо актуального моменту часу.

Тепер слід розвести аналізовані поняття на підставі тимчасової співвіднесеності. Всі раніше введені поняття відносилися до актуального моменту часу, до ситуації «тут і тепер». Для актуалізації мнемічного аспекту соціального інтелекту будуть використовуватись терміни «раніше усвідомлена інформація» і «раніше не усвідомлена інформація» або ж «усвідомлена і не усвідомлена інформація».

При цьому слід наголосити, що усвідомлення в актуальний момент часу значною мірою буде залежати від раніше усвідомленої інформації. Разом з тим, інтелектуальна діяльність також опосередкована раніше не усвідомленою інформацією. Типовим прикладом, що демонструє неусвідомлювані ефекти прийняття інтелектуально виважених рішень, є

філогенетичний та онтогенетичний компоненти, які фіксовані на соціокультурному рівні структурно-функціональної організації інтелекту. Функції філогенетичного компонента соціокультурного рівня інтелекту полягають у наданні носію психічного як спадкоємцю суспільно-історичного досвіду «логічних» та «поведінкових матриць». Ці матриці є універсальними, оскільки властиві людині як родовій істоті. Соціокультурний рівень структурно-функціональної організації інтелекту вміщує матриці у вигляді архетипів, апріорних категорій, екзистенціальних концептів, артефактів, первинних концептів, семантичних примітивів, що дало змогу вченій об'єднати їх в архетипний компонент соціокультурного рівня інтелекту в розрізі філогенезу. Водночас, вказує Л.В.Засєкіна, «філогенетичний компонент соціокультурного рівня містить структури, які відображають інтелектуальні утворення людини як представника певного національно-культурного простору. Національно-культурні інтелектуальні утворення представлені прототипами – найтиповішими зразками різних категорій, а також етнічними стереотипами» [123, с. 13]. Останні, на нашу думку, й можуть поставати найбільшою мірою типовим прикладом, що демонструє неусвідомлювані ефекти прийняття педагогом інтелектуально виважених рішень.

Таким чином, на прийняття соціально виваженого рішення будуть здійснювати впливи як раніше усвідомлена інформація, так і раніше неусвідомлена інформація, а також частково усвідомлена або частково неусвідомлена інформація. Термін «рефлексивні механізми соціального інтелекту» ми будемо використовувати для позначення функціонального механізму, який реалізує механізм прийняття соціально виваженого рішення, забезпечуючи тим самим суб'єктивну очевидність усвідомлених педагогом переживань.

Нарешті, під «мнемічним аспектом соціального інтелекту» у запропонованій теоретичній конструкції розуміється пам'ять в аспекті збереження отриманої педагогом інформації на відміну від пам'яті як сукупності мнемічних механізмів свідомості (запам'ятовування, впізнавання і відтворення). Раніше усвідомлена і раніше не усвідомлена інформація є змістом несвідомого, оскільки саме пам'ять зберігає всю інформацію про минуле, набутий суб'єктом особистісно та професійно значущий досвід.

Численні дослідження, проведені в парадигмі когнітивного підходу, переконливо довели, що інтелектуальна діяльність має місце навіть тоді, коли сама людина в результаті інтроспективного аналізу не може про них

стверджувально висловлюватися. До класу неусвідомлювальних явищ інтелектуальної діяльності слід також включати механізми роботи інтелекту. Вказівка на те, що сам носій свідомості не здатний описати те, як ці механізми функціонують, не може свідчити про їхню відсутність.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *когнітивний, емпатійний та мнемічний аспекти.* В попередньому викладі теоретичного матеріалу більшу увагу було приділено мнемічному аспекту соціального інтелекту, тоді як емпатійний аспект, на нашу думку, є не менш важливим. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених педагогом образів реальності, які можуть бути такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, які виникають в спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає в тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері. Саме тому, на нашу думку, не має сенсу говорити про існування емоційного інтелекту, адже той смисл, який вкладається багатьма дослідниками в дане поняття, зафіксований саме у емпатійному аспекті соціального інтелекту. Хоча емпатійний аспект соціального інтелекту не усвідомлюється педагогом, саме він, на нашу думку, забезпечує усвідомлення емоційно-експресивної та емпатійної сторін об'єктів та суб'єктів у міжособистісній взаємодії.

Ми будемо вважати, що емотивні образи людини наділені такою якістю, як означеність, і найважливішими елементами, що утворюють людську свідомість, а, отже, і інтелект, є значення. Останні, на нашу думку, входять до когнітивного аспекту соціального інтелекту. Проте, будь-який інтелект, в тому числі – соціальний – не може бути редукований до певного аспекту, який його утворює, в тому числі – і до аспекту значень. Отже, соціальний інтелект не може бути зведений до функціонування засвоєних педагогом соціально, культурно та ін. зумовлених значень, які, розгортаючись, управляють інтелектуальною діяльністю людини. Так, ми будемо розглядати соціальний інтелект як окреме, досить важливе новоутворення особистості. Соціальний інтелект педагога не можна розглядати лише як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ми вважаємо соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних,

комунікативних і поведінкових рис, що включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Також, враховуючи описані нами психологічні особливості професійної діяльності педагога, ми наголошуємо, що соціальний інтелект вміщує певні компетентності (зокрема, комунікативну), які, в свою чергу, забезпечують формування соціальної та професійної компетентності особистості.

Отже, ми вважатимемо, що *соціальний інтелект* є психічним утворенням особистості, багатовимірною, складною когнітивною структурою, що вміщує в своїй структурі комунікативну та прогностичну компетентності, когнітивну компетентність тощо. До структури когнітивної компетентності відносимо здібності які традиційно визначаються в структурі соціального інтелекту та діагностуються відомими тестами, зокрема, методикою Дж. Гілфорда-М. О'Саллівена (здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей, здібність до логічного узагальнення важливих ознак та різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей в цих ситуаціях), а також емпатію, інтелектуальну та особистісну рефлексію [2]. При цьому, з однієї сторони, соціальний інтелект постає як певні знання, вміння та навички (або когніції), які використовує педагог як у повсякденному житті, так і під час виконання професійної діяльності; з іншої сторони, соціальний інтелект розглядається нами як здатність до реалізації педагогом прийнятих рішень (або здатність до створення, експлікації та трансформації метакогніцій). Соціальний інтелект ми розглядаємо як здатність до виконання раціональних, мисленнєвих операцій, об'єктом яких постають процеси міжособистісної взаємодії.

До структури соціального інтелекту було віднесено комунікативну та прогностичну компетентності, які ми розглядаємо як складну, інтегративну систему комунікативних та прогностичних умінь та навичок педагогічної взаємодії, сценаріїв поведінки тощо, які дозволяють педагогу швидко та адекватно адаптуватися, приймати доцільні та адекватні рішення, враховуючи зовнішні та внутрішні психосоціальні чинники. Рефлексія як процес синтезує всю систему інтегральних процесів і сама по собі виникає в такому синтезі. Ті властивості педагога, які, як правило, відрефлексовуються за допомогою аналізу виконаних дій, постають властивостями інтегральних процесів, забезпечують функціонування

рефлексії: цілеспрямованість, можливість ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свобода вибору (прийняття рішення), аналіз і тлумачення поведінки чи діяльності (її планування та прогнозування), здійснення контролю та самоконтролю виконаних дій) і т.д. Наявність процесів, що забезпечують здатність особистості відрефлексування діяльності, зумовлює феноменологію соціального інтелекту як такого, дозволяє розкрити особливості рефлексії не тільки як процесу, а й рефлексії як стану, який забезпечує функціонування соціального інтелекту особистості. Ми вважаємо, що соціальний інтелект, однозначно, включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають *когнітивний аспект соціального інтелекту*. У свою чергу, *мнемічний апспект* заповнює придбаний людиною досвід, тоді як емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Отже, *когнітивний аспект* 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 когнітивного аспекту 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 когнітивного аспекту соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смисловій 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 будуть знаходити підтримку.

*Мнемічний аспект* соціального інтелекту людини характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного досвіду як суб'єкта цих подій. Мнемічний аспект базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи гармонійність мнемічного аспекту соціального інтелекту. Наявний на рівні мнемічного аспекту комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного аспекту у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

У процесі життєдіяльності у індивіда в зв'язку із необхідністю постійно оцінювати інших, їх особливості поведінки і вчинків, поступово

виробляються різні стратегії оцінок за критерієм сумісності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. У свою чергу, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінантним на рівні мнемічного аспекту соціального інтелекту.

*Емпатійний аспект* соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід 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 соціального життя тощо. Ми вважаємо, що насправді мають значення не зміст і не форми чи дефініції, когніції тощо, а спосіб і якість поточного переживання. Цей момент стає досить актуальним, коли виникає запитання, яким чином те, що у формі переживання і поведінки відбувається між людиною і світом, стає «інтраперсональним», тобто як «воно розчленовується в самій людині», на рівні її соціального інтелекту тощо.

До сих пір в психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. В загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені дані функції?

Так, ми передбачаємо, що одним із 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, й актуалізовані архетипи. 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 ґенезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного аспекту 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.

Сприймаючи нову інформацію, завдяки стереотипам людина або сприймає її, або відштовхує, нівелює залежно від ступеню опанування цією інформацією, з огляду на існуючі у індивіда схеми стереотипів, когніції тощо. На відміну від цього, статистики не відкидають нові інформаційні надходження, а здатні до змін останніх, їх уточнення та реконструкції. Тому можна стверджувати, що стереотип по відношенню до нового сигналу виконує роль фільтра (відбувається первинне уподібнення), потім статистика асимілює сигнал та, відповідно, сама змінюється (вторинне уподібнення).

Отже, розмірковуючи за принципом аналогії до основних постулатів теорії фіксування сигналів (Collins, 2014 [337]), 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 функціонування соціального інтелекту людини, а, отже, результатом презентації метакогніцій, які, проте, раптово виникають і раптово зникають, але, разом з тим, залишають чіткий відбиток у структурі соціального інтелекту, фасилітуючи створення нових архетипів, скриптів, стійких фреймових структур, статистик тощо. Також слід зауважити, що розподіл статистик 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 статистик не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інше 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.

# Зміст

Передмова ..... 3

**Частина 1.**
**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти
*Токарева Н.* ..... 5

Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти
*Назарець Л., Руденко Н.* ..... 29

Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект
*Березюк Т.* ..... 54

Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери
в умовах освітнього середовища університету
*Павелків К., Павелків В.* ..... 84

Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19
*Джеджера О. В.* ..... 110

**Частина 2.**
**ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації
*Безлюдна В., Корчакова Н.* ..... 144

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка
*Кулаков Р., Кулакова Л.* ..... 175

Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації
*Павелків Р.,Созонюк О.* ..... 200

Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії»
*Сторож О.* ..... 226

**Частина 3.**
**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ**

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі
*Назаревич В.* ..... 254

Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики
*Хупавцева Н., Івашкевич Е.* ..... 281

Психологія літературної творчості старшокласників
*Михальчук Н., Набочук О.* ..... 316

Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту
*Івашкевич Е., Харченко Є.* ..... 341

*Список використаних джерел* ..... 367

*Авторський колектив* ..... 395

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

***Друкується в авторській редакції***

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60х84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.