

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА  
ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Варецька О.В.

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

*Постановка проблеми.* Суспільно-економічні зміни впливають на усі соціальні інститути, зокрема й на освіту. З одного боку, загострюється проблема старіння педагогічних кадрів – учителі та викладачі пенсійного віку складають 23% відсотка від загальної кількості педагогів. З іншого – дискусійним залишається питання: здійснювати підготовку вузького фахівця чи освіченого професіонала, людину успішну в кар'єрі та щасливу в родині.

Представники науки й практики в сфері освіти і державного управління, пересічні громадяни (перш за все батьки) стурбовані тим, як і хто вчить школярів, студентів, наскільки затребуваними будуть їх знання в народному господарстві, чи можливе отримання додаткової післядипломної освіти і яким має бути сьогодні молодий спеціаліст, вчитель. Так, за даними телефонного опитування Інституту Горшеніна з теми «Захист прав дітей в Україні», яке проводилося з 29 по 31 травня 2012 р., кожен другий громадянин України (50,8%) висловив думку, що найбільш важливо дати дітям хорошу освіту. Близько третини опитаних вважають, що важливо виховати дітей чесними і добрими (38,6%), долучити їх до здорового способу життя (36,7%). Близько чверті респондентів вважають важливим виховання в дітях мужності, стійкості, вміння постояти за себе (23,8%). Далі йдуть навчання професії, яка «завжди дає шматок хліба» (22,8%); виховання самодисципліни, працьовитості, організованості (18,6%); розвиток розумових здібностей (16,4%); виховання вміння пристосовуватися до обставин (11,5%); розвиток ділових здібностей (10,8%); прилучення до демократичних цінностей (6,2%); виховання терпимості (5,7%); виховання щирої віри в Бога (4,8%).

Відповіді «інше» віддали перевагу 6,2% респондентів, а 4,7% відчували ускладнення щодо відповіді на дане питання.

Пошук ідеалу привертає увагу суспільства до проблеми підготовки педагогічних кадрів. Перетворення, досягнення в усіх сферах діяльності людини і суспільства обумовлюють орієнтири процесів навчання у вищій школі. Одним з таких орієнтирів може бути соціальний інтелект

*Аналіз актуальних досліджень.* Дослідженням питання соціального інтелекту займалися зарубіжні та вітчизняні вчені К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Н. Амінов, Ю. Бабаєва, Д. Векслер, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, Н. Кудрявцева, В. Куніцина, О. Луньова, Є. Михайлова, М. Молоканов, Г. Олпорт, М. Салівен, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Д. Ушаков, Т. Хант, А. Южанінова та інші. Розгляд поглядів на соціальний інтелект показує наявність в цій сфері безлічі невирішених і навіть непоставлених запитань. Недостатньо дослідженими виявляються питання розвитку соціального інтелекту педагога для його успішної професійної кар'єри.

*Мета статті* – дослідити можливості розвитку соціального інтелекту педагога як умову його успішної професійної кар'єри.

*Виклад основного матеріалу.* Поняття «соціальний інтелект» з'явилося у 1920 р. у журналі «Harper's Magazine» у статті Е. Торндайка (Thorndike, 1920). Науковець стверджував про існування трьох видів інтелекту, як абстрактний інтелект (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи і виконувати з ними певні дії), конкретний інтелект (здатність розуміти речі і предмети матеріального світу, виконувати з ними які-небудь дії) та соціальний інтелект (здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними) (За [2]). Наголошуючи на значенні соціального інтелекту у професійній діяльності, науковець констатував, що найкращий механік заводу може зазнати невдачі як керівник через брак соціального інтелекту.

У 1937 р. Г. Олпорт запропонував власне визначення цього поняття (За [2]). Результати аналізу щодо трактування поняття «соціальний інтелект» дають

можливість стверджувати, що у різні часи прихильники різних психологічних шкіл по-своєму трактували його зміст. Зокрема як:

–далекоглядність у міжособистісних стосунках і здатність мудро поводитися у людських відносинах (Thorndike, 1920);

–особливу здатність до правильного оцінювання людей, прогнозування їхньої поведінки та забезпечення адекватного пристосування у міжособистісних стосунках; як окрему здібність, яка входить до набору якостей особистості, що допомагають кращому розумінню оточуючих (Г. Олпорт, 1937);

–здатність уживатися з іншими людьми (Moss F. & Hunt T., 1927);

–здатність мати справу з оточуючими (Hunt T., 1928); знання про людей (Strang R., 1930);

–здатність легко сходитися з іншими, вміння входити в їхнє положення, ставити себе на місце іншого (Vernon P.E., 1933);

–здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей (Wedek J., 1947);

–пристосованість індивіда до людського буття (Vechsler D., 1958).

Етап у дослідженнях соціального інтелекту групою Дж. Гілфорда сприяв розвитку психологічного уявлення про соціальний інтелект. У цьому важливу роль, на думку Н. Кантора і Дж. Кіхлстрома, зіграло виокремлення двох різних аспектів соціального інтелекту як: розуміння поведінки людей та адаптивного взаємодії з іншими людьми (Cantor, N., Kihlstrom, J. F., 2000).

Одним з яскравих прикладів когнітивного підходу до інтелекту є теорія «множинних інтелектів» Г. Гарднера. Науковець зробив припущення, що інтелект не є унітарною когнітивною здібністю і виокремив вісім різних видів інтелекту. Науковець наголошував, що соціальний інтелект співвідноситься з міжособистісним інтелектом, який у свою чергу «заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах». Ці здібності у складній формі проявляються у вчителів, терапевтів, батьків, а також у релігійних та політичних

лідерів [1, с. 32]. Таким чином, важливим є розвиток у вчителів соціального та міжособистісного інтелекту для успішної професійної кар'єри.

Наступні роботи йшли шляхом стикування індивідуальних відмінностей з описом процесів вирішення завдань. Вважаємо доречним приділити увагу твердженню Г. Айзенка про існування біологічного, психометричного, соціального інтелекту [10]. На його думку, психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного та на 30% – від факторів середовища (виховання, освіта, культура, соціоекономічний статус). Саме тому інтелект має розглядатися як певна фундаментальна властивість, а різноманітність його поведінкових проявів – як наслідки його природи. У свою чергу оцінювати соціальний інтелект Г. Айзенк пропонує за проявами здатності людини використовувати свій психометричний інтелект IQ в цілях соціальної адаптації. У той же час, російські психології, зокрема В. Дружинін у своїй моделі діапазону пов'язав індивідуальні особливості з ментальними кодами, а М. Холодна стверджує про необхідність онтологічного підходу до індивідуальних особливостей інтелекту.

У дослідженнях Н. Кентора (1978) фундаментом розуміння соціального інтелекту виступає «когнітивна основа людини», яка може бути визначена як декларативні та оперативні (процедурні) знання (уявлення, особисті спогади та правила інтерпретації, а також досвід та певний підхід індивіда до проблем соціального життя), які індивід застосовує в інтерпретації подій та складанні планів у ситуаціях повсякденного життя. Цей репертуар знань визначається як соціальний інтелект ( За [2, с. 464] ).

Привертає увагу концепція соціального інтелекту дослідників С. Космітські та О. Джон (1993), відповідно до якої сім компонентів утворюють дві групи: «когнітивні» (оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими) та «поведінкові» (здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота у міжособистісних стосунках ( За [5]). Дана концепція досить точно відображає особливість соціального інтелекту як феномена, адже саме взаємодія когнітивних та

поведінкових чинників робить цей конструкт ефективним у практичному використанні (Н. Пилипенко).

У вітчизняних дослідженнях перша спроба визначити соціальний інтелект належить Ю. Ємельянову (1987), який поняття «соціальний інтелект» щільно пов'язував з поняттям «соціальна сенситивність».

Цілісну концепцію соціального інтелекту розробила В. Куніцина. Відповідно до неї соціальний інтелект є самостійним психологічним феноменом, багатомірною, складною структурою, глобальною здібністю, «яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень». Така здібність дозволяє досягати гармонії з собою та навколишнім середовищем. Щодо соціального інтелекту, то на думку В. Куніциної, він має наступні аспекти:

- комунікативно-особистісний потенціал (комплекс властивостей, які полегшують або утруднюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність; це основний стержень соціального інтелекту, який відіграє ключову роль у формуванні довгострокових взаємовідносин, орієнтованих на перспективу розвитку і позитивного взаємовпливу);

- характеристики самосвідомості (почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей);

- соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява (здатність до розуміння та моделювання соціальних явищ, розуміння людей та мотивів, що їх спонукають);

- енергетичні характеристики (психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливність).

В. Куніцина виокремлює основні функції соціального інтелекту. Це: забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються; формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках,

вирішення поточних задач; планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання. [2].

Для нашого дослідження важливим є взаємозв'язок соціального інтелекту з соціальною компетентністю, на який вказує В. Куніцина. На її думку, ці поняття можна оцінити за проявом таких властивостей зрілої особистості, як адекватність, автономність та автентичність. Розглядаючи соціальний інтелект як пізнання соціальної дійсності, а соціальну компетентність – як продукт цього розпізнавання, В. Куніцина визначає їх спільні риси як забезпечення можливості адекватної адаптації в умовах соціальних змін; забезпечення правильної оцінки ситуації, прийняття та виконання безпомилкових рішень; наявність кількісних характеристик, рівнів, які можуть бути виміряні.

Науковець вказує також на наявність відмінностей, зокрема у змістовних характеристиках та функціях цих явищ.

Привертає увагу той факт, на якому акцентує В. Куніцина: чим менше оціночних стереотипів, що відносяться до соціальної компетентності, має у своїй свідомості людина, тим вищим та більш інтегрованим є її соціальний інтелект, тим більш диференційоване її сприйняття, адекватніше розуміння себе та інших. Поряд із цим, чим більше стереотипів людина зберігає та використовує у своїй свідомості, тим простіше їй поводитися у різних типових соціальних ситуаціях [2]. З огляду на це, важливим для розвитку соціального інтелекту вчителів є подолання деяких їхніх стереотипів, які призводять до зниження мотивації у професійній діяльності, розвитку соціальної компетентності.

Наприкінці 90-х років у науці склалася думка, що для успішної реалізації особистості в житті і діяльності найважливішою є її здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин, вміти орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати все це в процесі взаємодії. Ці ідеї були породжені дослідженнями емоційного та соціального інтелекту.

Цікавою для розуміння проблеми соціального інтелекту мають дослідження російських науковців, зокрема Н. Кудрявцевої, О. Луньової, Д. Ушакова та інших.

Так, у дослідженнях щодо співвіднесення загального та соціального інтелекту Н. Кудрявцева (1994 р.) оперує поняттям інтелектуального потенціалу, під яким розуміє клас психічних властивостей та механізмів, що визначають прогресивні зміни інтелекту. Його ключовими елементами науковець називає інтелектуальний статус, пізнавальну мотивацію, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумову працездатність. На основі своїх розробок дослідниця виокремила інтегративний показник інтелектуального потенціалу особистості – «єдність інтелекту», який відображає ключові компоненти механізму інтелектуального розвитку, підвищення збігу за рівнями особистості: загального інтелекту (здатність вирішувати задачі на суб'єкт-об'єктному рівні), соціального інтелекту (здатність вирішувати задачі на суб'єкт-суб'єктному рівні), рефлексії (показник, що фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту).

Таким чином, соціальний інтелект, згідно з концепцією Н. Кудрявцевої, являє собою здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктами яких є процеси міжособистісної взаємодії. Суб'єкт при цьому має характеристики психологічної автономності та незалежності, що дозволяє йому протистояти тиску людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка особистості. А серед детермінант, що спричиняють якісні зміни у розвитку соціального інтелекту, авторка виокремлює мотиваційний компонент ( За [2] ). Отже, для розвитку соціального інтелекту педагогів варто їх заохочувати, мотивувати, підкріплюючи досягнення.

О. Луньова розкриває зміст і функції поняття «соціальний інтелект» як суб'єктно-особистісний конструкт, який, інтегруючи процеси пізнання соціальної реальності, особистісні характеристики і механізм регуляції дій особистості, детермінує її поведінку в соціальних взаємодіях [3].

Особливої уваги заслуговує структурно-динамічна теорія російського психолога Д. Ушакова, відповідно до якої індивідуальні особливості інтелекту в тому вигляді, в якому вони фіксуються при дослідженні дорослого або дитини, не

являють собою раз і назавжди даного інваріанту, а виробляються протягом усього життєвого шляху за певними законами. На думку науковця, саме ці закони формування індивідуальних особливостей і повинні скласти основний предмет вивчення психології індивідуальних відмінностей інтелекту. Це стосується і соціального інтелекту, адже «соціальний інтелект, якщо ми розуміємо його як інтелект, – це здатність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх» [8]. Тільки за цих умов, на думку науковця, соціальний інтелект стає в один ряд з іншими видами інтелекту, «... утворюючи разом з ними здатність до вищого виду пізнавальної діяльності – узагальненої і опосередкованої» [8, с. 18]. Однак, для вирішення завдання щодо прогнозування успішності особистості на подальших етапах її розвитку, варто шукати інші підходи.

Щодо рівню соціального інтелекту особистості, то, як зазначає Д. Ушаков, він залежить від: потенціалу формування, який виявляється також у рівні загального інтелекту; особистісних, в першу чергу емоційних, особливостей, які, в більшій чи меншій мірі, залучають сили людини до спілкування з іншими людьми та їх пізнання; від того, як склався життєвий шлях людини (чи спрямував він свої сили на взаємодію з іншими людьми чи на предметну роботу). Серед виокремлених Д. Ушаковим характерних структурних особливостей соціального інтелекту як континуальний характер; використання невербальної репрезентації; втрата точності соціального оцінювання при вербалізації; формування в процесі імпліцитного навчання; використання «внутрішнього» досвіду, саме «внутрішній» досвід, опора на який здійснюється при соціальній взаємодії, є тим аспектом, що повністю відрізняє соціальний інтелект від інших видів інтелекту [8, С. 17].

Йдучи за Д. Ушаковим [7, с.222], переконані, що крім інтелекту, існують і інші якості, необхідні для успіху в житті; завжди свою роль відіграє випадок, а крім того, існують і ситуації, у яких надмірний інтелект протипоказаний.

Дійсно, будь-яке опитування вчителів виявляє, що більшість з них вважають, що для успішної педагогічної діяльності достатньо мати знання свого предмета, бути вимогливим та наполегливим у реалізації прийнятих рішень.



У той же час, відповіді учнів на два запитання: «Урок якого вчителя бажано було б пропустити і чому?» та «Урок якого вчителя краще було б провести замість пропущеного і чому?» змальовують зовсім іншу картину. Із 106 опитуваних 96 висловили побажання пропустити урок хімії, і 79 бажали, щоб замість нього був проведений урок фізики. Школярі висловлювали наступні думки: «Кожен урок хімії псує настрій»; «На її уроках серце у мене стискається — ось-ось мене викличе, нагрімає на мене»; «Вчитель фізики завжди нас розуміє і ніколи не ображає»; «Навіть якщо урок не вивчив, знаєш, що вчитель фізики не принизить тебе перед іншими і не лятиме, як інші»; «Ми відчуваємо, що вчитель фізики нас любить і не хоче засмучувати в'їдливими зауваженнями».

Результати опитування також виявили одну дуже важливу обставину: з'ясувалося, що вчителька хімії отримала найбільшу кількість голосів як досвідчений фахівець, як найбільший інтелектуальний авторитет і водночас її не любили, боялися, а тому погано засвоювали її предмет. Пригнічення природної потреби дітей в самоповазі, поділ класу на «гарних» та «поганих» за єдиним критерієм – успішністю навчання з предмета, рано чи пізно можуть зовсім вбити пізнавальні потреби дітей, їх навчальну активність. У той же час, проблема міжособистісної взаємодії між учителями та учнями залишається однією з провідних для сучасної школи. Бо і учневі, і батькам, і державі в цілому зовсім не байдуже, з чиїх рук він отримує знання. Саме наше освітнє життя стверджує, як наголошує В. Зоц, що остання крапка все одно буде не за розумом – хитрістю (тактичні ресурси), а за розумом – мудрістю (життєві цінності).

Сучасний учень, як ніколи, вимагає від учителя здатності до змін, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм, неперервної роботи над собою. Ця ситуація привносить у працю вчителя нові вимоги, додаткове напруження. На це мають зважити вчителі і намагатися змінювати стереотипи для подальшого успішного розвитку та самореалізації.

Не можна обійти поза увагою думку Д. Ушакова, що всередині професії люди вже виявляються в певній мірі підібраними за інтелектом. Якби всередині якоїсь однієї складної професії ми спостерігали представників всього спектру

інтелектуальних можливостей, то перед нами постала б ще більш вражаюча картина. Однак цього не відбувається, і люди з недостатнім когнітивним розвитком не вибирають складних професій або відсіваються на підступах до них [8].

З огляду на вищезазначене важливими є результати дослідження російських науковців Н. Амінова та М. Молоканова (1992), які вивчили зв'язок соціального інтелекту з професійною спрямованістю особистості.

Результат аналізу досліджень сучасних психологів висвітлюють думку про те, що розширення діапазону тестованих особистісних властивостей, включення до їх числа емоційної сфери особистості та здатності до ефективного міжособистісної взаємодії, дає можливість отримати більш точну картину розумового потенціалу особистості.

Більше того, як зазначає А. Савенков, спеціальні експерименти виявили, що багато дітей і дорослих, які не продемонстрували високих здібностей за спеціальними тестами (інтелекту, креативності або навчальної успішності), але показали позитивні результати за параметрами емоційного і соціального розвитку, виявляються досить успішними в житті і творчості. Причому їх переваги в досягненні життєвого успіху часто виявляються настільки великі, що здатні забезпечити їм не тільки високе соціальне становище, але навіть і привести їх у подальшому до зарахування в когорту видатних.

Проте, як справедливо стверджує В. Юркевич, посилаючись на власні дослідження і роботи інших авторів, у 95% інтелектуально обдарованих, навпаки відзначаються труднощі функціонування емоційного інтелекту. В. Юркевич акцентує на тому, що у цієї категорії дітей спостерігаються «яскраво виражена інфантильність в емоційному відношенні», знижений інтерес до діяльності, не пов'язаної з отриманням знань, «труднощі спілкування з однолітками» тощо. [9].

Саме такий погляд знаходимо у дослідженнях Р. Рігга (Riggio RE, 1991). При тестуванні соціального інтелекту його оцінку пропонувалося проводити за шістьма соціальними навичками: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність і соціальний контроль. Науковцем використовувався також тест на приховані етичні навички (коли оцінюються

знання правильної поведінки в соціальних ситуаціях). Впадає в око, що Р. Рігга пропонує називати «соціальним інтелектом» те, що багато хто називає «інтелектом емоційним». Це є не випадковим, їх нерозривний зв'язок очевидний. Спільну думку знаходимо у А. Савенкова [5].

Приблизно 80% життєвого успіху людині забезпечує те, що можна назвати некогнітивними факторами, в число яких входить і емоційний інтелект. Таким є твердження американського психолога Д. Голмена. Вперше увагу науковців і практиків до проблеми емоційного інтелекту Д. Голмен привернув на початку дев'яностих років. Під цим словосполученням він запропонував розуміти самомотивацію, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою і вміння не давати переживань заглушати здатність думати, співпереживати і сподіватися.

Особливий інтерес для нашого дослідження розвитку соціального інтелекту та формування соціальної компетентності представляє ідея К. Джонс і Дж. Д. Дей (Jones K. & Day JD 1997), яка полягає у взаємозв'язку між двома характерними факторами соціального інтелекту: «кристалізованими соціальними знаннями» (декларативні і знання на основі досвіду про добре знайомі соціальні події) і «соціально-когнітивною гнучкістю» (здатність застосовувати соціальні знання при вирішенні невідомих проблем). Адже зміна економічних, соціальних умов життя висуває перед педагогами нові, невідомі проблеми, які вони мають вирішувати з успіхом у різні періоди життя і своєю поведінкою створювати взірці для наслідування.

Саме тому привертають увагу дослідження Р. Кантор і Р. Харлоу (Cantor N. & Harlow R., 1994), у яких науковці з урахуванням перехідних періодів у житті людини, зокрема, перехід від коледжу до вищої школи, зуміли знайти спосіб оцінки індивідуальних відмінностей у визначенні людьми життєвих завдань.

У цьому контексті важливим є висновок А. Савенкова [4; 5] про те, що люди формулюють плани дій, відстежують свій розвиток, оцінюють результати власної діяльності, звертаються до своєї біографічної пам'яті, щоб зрозуміти різні причини, що призвели до досягнення отриманих результатів, і альтернативні дії,

які були можливі. Коли виконання життєвого завдання стикається з серйозними труднощами, люди мають переглянути свої плани або намітити собі нові. У цьому, на нашу думку, проявляється як оптимістична складова майстерності педагогів, так і оптимістична здібність особистості.

Підтримуючи А. Савенкова вважаємо, що емоційний інтелект цілком можна розглядати як елемент соціального інтелекту. Також заслуговують на увагу три групи, що описують критерії вищезазначеного поняття: когнітивні, емоційні і поведінкові. Змістовно кожен з цих груп представлена наступним чином:

1. Когнітивні: соціальні знання – знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей; соціальна пам'ять (імена, особи); соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати спостерігається поведінка в рамках соціального контексту; соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, відстеження свого розвитку, рефлексія власного розвитку та оцінка невикористаних альтернативних можливостей.

2. Емоційні: соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль; співпереживання – здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого (долати комунікативний і моральний егоцентризм); здатність до саморегуляції.

3. Поведінкові: соціальне сприйняття – уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; соціальна взаємодія – здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективного взаємодії, колективної творчості; соціальна адаптація – вміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточуючими.

Науковець цілком впевнений, що користуючись цими критеріями можна розробляти процедури виявлення та кількісної оцінки кожного з позначених параметрів соціального інтелекту. Особливо важливо те, що дана концепція соціального інтелекту, відображаючи повно його складові, здатна служити загальною програмою його розвитку в освітній діяльності.

*Висновки.* У розкритті змісту поняття «соціальний інтелект» найчастіше науковці обмежуються перерахуванням його характеристик у межах конкретних наукових напрямів або власних міркувань. Це пов'язано із структурною та змістовною складністю самого феномена, його внутрішньою і зовнішньою поліконтекстністю. Проблема соціального інтелекту безпосередньо пов'язана з системою вищої, післядипломної освіти оскільки вчителі кожного дня вирішують складні питання міжособистісного спілкування і соціального змісту.

#### Література:

1. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія / пер. з англ. Купко Д., Свято Р. – К.: Мегатайп, –2004. – 288 с.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – Изд-во «Питер», 2002. –544 с.
3. Лунева О. В. Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Проблема понимания. – 2006. – №1. – С. 53-58.
4. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – № 1 (6) январь – март 2006. – С. 30-38.
5. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // День за днем. – Режим доступа к журн.: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>
6. Структура интеллекта как основа его развития [Текст] : / Н.А. Кудрявцева // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития : коллект. моногр. / С.В. Артамонов, Ж. А. Балакшина, Л.А. Головей и др. – СПб., 2003. – С. 12 – 20.
7. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Издательство «Институт психологи РАН», 2003. – 260 с.
8. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.
9. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3 (4). – Июль—сентябрь. – С. 4-10.
10. Eysenck H.J. The structure and measurement of intelligence. N.Y.: Springer, 1979.