

УДК: 159.922

Михальчук Н. О., д. психол. н., Івашкевич Е. З. (Рівненський державний гуманітарний університет)

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. В статті розкрито зміст поняття “соціальний інтелект” як загальної здатності людини до пізнання поведінки інших людей. Обґрунтовано феномен інтелектуальної обдарованості та охарактеризовано дослідження, в яких описується це психологічне поняття з точки зору залежності його рівня розвитку від знань індивіда, рівня креативності та рівня IQ. Охарактеризовано складові інтелектуальної обдарованості. Досліджено особливості розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога методами активного навчання, зокрема, за допомогою проведення психологічних тренінгів.

Ключові слова: соціальний інтелект, загальна здібність, інтелектуальна обдарованість, креативність, IQ.

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия “социальный интеллект” как общей способности человека к познанию поведения других людей. Обоснован феномен интеллектуальной одарённости, дана характеристика исследованной, в которых описывается данное психологическое понятие с точки зрения зависимости его уровня развития от знаний индивида, уровня креативности и уровня IQ. Дана характеристика составляющим интеллектуальной одарённости. Исследованы особенности развития социального интеллекта будущего педагога методами активного обучения, собственно говоря, с помощью проведения психологических тренингов.

Ключевые слова: социальный интеллект, общая способность, интеллектуальная одарённость, креативность, IQ.

Annotation. In this article the context of the term “social intellect” as a general ability of a person to understand the behavior of other people was substantiated. The phenomenon of intellectual giftedness was justified; the characteristic of studies that describe this psychological concept in terms of its development level depending on knowledge of the individual, the level of creativity and level of IQ. The characteristic of intellectual giftedness components is given. The features of the social intelligence development of the future teacher by active learning methods, in fact, with the help of psychological training are investigated.

Key words: social intellect, general ability, intellectual giftedness, the correlation, creativeness, IQ.

Проблема розвитку соціального інтелекту особистості є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, великою мірою детермінує пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так й інших людей. Деякі психологи, зокрема, Дж. Рензулі та Н. Кентор відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, адже вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Але ні в кого ні жодною мірою не викликає сумнівів, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні стосунки, інтуїтивно передбачати те чи інше завершення певних ситуацій, що свідчить про достатньою мірою виражене почуття емпатії особистості з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або потерпіти невдачу.

Значену проблему ґрунтовно досліджували такі зарубіжні та вітчизняні автори: Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Г. Гельмгольц, В. М. Дружинін, Н. Кентор, Дж. Рензулі, К. Роджерс, Н. Л. Смирнова, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Е. Торренс та ін.

Хоча багато запитань досі залишаються невирішеними в психологічній парадигмі. Крім питання сутності соціального інтелекту, на чому ми вже зробили акцент на початку цієї публікації, не до кінця розв'язаною є проблема співвіднесення соціального інтелекту з інтелектуальною обдарованістю особистості, адже саме така кореляція особлива важлива для нашого розуміння, коли мова йде про навчання майбутнього педагога.

Виходячи із наведеного метою нашої роботи визначено дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога засобами активного навчання.

Завданнями статті є:

1. Розкрити зміст поняття “соціальний інтелект” як загальної здатності людини до пізнання поведінки інших людей.

2. Обґрунтувати феномен інтелектуальної обдарованості, охарактеризувати дослідження, в яких описується це психологічне поняття з точки зору залежності його рівня розвитку від знань індивіда, рівня креативності та рівня IQ.

3. Дати характеристику складовим інтелектуальної обдарованості.

4. Дослідити особливості розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога методами активного навчання, зокрема, за допомогою проведення психологічних тренінгів.

Поняття соціального інтелекту вперше було введено в психологічну теорію і обґрунтовано американським психологом Е. Торндайком ще в 1920 році. У публікаціях вченого цей феномен визначається як загальна здатність розуміти інших людей і, на основі цього, виключно суб'єктивного розуміння, – діяти розмірковано та мудро, адекватно щодо оточуючих. При цьому, Е. Торндайк наголошує на значущості далекоглядності в міжособистісних стосунках суб'єкта з іншими, що дозволяє людині з високим рівнем соціального інтелекту досить добре уживатися з іншими людьми. Враховуючи результати власних емпіричних досліджень, Е. Торндайк виділив три види інтелекту, а саме: 1) абстрактний інтелект, який безпосередньо відповідає за здатність людини розуміти абстрактні вербальні (наприклад, математичні) символи, і на основі цього розуміння – виробляти з даними символами певні прості або складні дії; 2) конкретний інтелект, який дозволяє суб'єкту розуміти речі і предмети виключно матеріального світу і виконувати певні дії щодо цих речей чи предметів; 3) соціальний інтелект як загальна здатність розуміти інших людей і, на цій основі, – взаємодіяти з ними [1, с. 85].

Автор кубічної моделі інтелекту – Дж. Гілфорд – дотримується дещо іншої точки зору. Вчений розглядає соціальний інтелект як певну, досить стійку (але все ж таки таку, яка підлягає зміні в будь-якому віці) систему інтелектуальних здібностей, які виражаються в соціальній поведінці. При цьому, інтелектуальні здібності є достатньо незалежною змінною від чинника загального інтелекту. У свою чергу, ці здібності (також, як і загальний інтелектуальний показник IQ) Дж. Гілфорд визначає в просторі трьох змінних, які цілісно характеризують процес обробки інформації, а саме: 1) змінна, яка описує зміст вихідної інформації; 2) змінна, що є також операцією по обробці інформації; 3) змінна, яка описує результати обробки людиною інформації. При цьому основна увага в дослідженнях соціального інтелекту Дж. Гілфорда приділяється операції пізнання поведінки людини. Іншими словами, соціальний інтелект має безпосередній зв'язок, перш за все, з пізнанням суб'єктом поведінкової інформації [2].

Отже, на думку Дж. Гілфорда, соціальний інтелект є здатністю людини до пізнання поведінки інших людей. При цьому вчений пропонує шестифакторну модель соціального інтелекту. Це такі фактори, як: 1) пізнання елементів поведінки інших людей як здатність виділяти, виокремлювати із загального контексту вербальну або невербальну експресію поведінки; 2) пізнання різних аспектів поведінки індивіда як здатність розпізнавати загальні властивості, деталі та характеристики в

загальному потоці або експресивної, або ситуативної поведінкової інформації; 3) пізнання взаємостосунків в поведінці суб'єктів діалогічної взаємодії як загальна здатність розуміти і встановлювати зв'язки між елементами інформації, які вміщують особистісні смисли про поведінку людей; 4) пізнання загальних властивостей поведінки суб'єктів діалогічної взаємодії як здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей між собою, розуміти глибокий сенс їхньої поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання перетворень поведінки як здатність розуміти зміну значень вербальної та невербальної поведінки людей в різних ситуативних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки як здатність передбачати їхні наслідки на основі тієї інформації, яку має суб'єкт [2, с. 72].

В концепції Н. Кентор соціальний інтелект розглядається як деяка когнітивна компетентність, яка дозволяє людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самого себе. За словами вченої, когнітивна підструктура психіки особистості визначається як сукупність декларативних і процедурних знань (які, разом з тим, відносяться до фактичних знань). Останній індивід застосовує в процесі інтерпретації текстів, подій, під час складання планів на майбутнє і в ситуаціях повсякденного життя. Зрозуміло, що саме ці уявлення, переживання людини, а також правила інтерпретації текстів, подій, діяльності та поведінки і становлять, у своїй сукупності, когнітивну підструктуру особистості, до якої відносятся також і соціальний інтелект суб'єкта. Всі ці паттерни разом узяті входять в сферу особистісного досвіду, який дозволяє індивіду розв'язувати ті чи інші проблеми соціального життя. Саме репертуар цих знань Н. Кентор вважає соціальним інтелектом. При цьому динаміка використання соціального інтелекту великою мірою дозволяє людині пристосуватися до навколишнього світу. Учений називає основні змістовні компоненти соціального інтелекту, а саме: здатність до розв'язання практичних завдань, здатність до вербального сприйняття і відображення навколишньої дійсності, соціальна та комунікативна компетентності. Тому, зазначає Н. Кентор, з одного боку, соціальний інтелект є структурою, яка відповідає за збереження фактичних знань, фактологічної інформації (які, в свою чергу, використовуються в повсякденному житті для розв'язання різноманітних ситуацій, проблем і завдань), а, з іншого боку, соціальний інтелект розглядається як певна здатність людини усвідомлювати прийняте рішення повною мірою [3, с. 464].

Ми вважаємо, що соціальний інтелект вміщує декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і суто професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають когнітивну

підструктуру соціального інтелекту. У свою чергу, мнемічну підструктуру заповнює набутий людиною досвід, а емпатійну – можливості суб'єкта використовувати механізми антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Що ж стосується психологічних досліджень інтелектуальної обдарованості, то багато питань виникають в основному через багатозначність цього терміна і, відповідно, – в результаті існування різних критеріїв, на основі яких та чи інша людина ідентифікується як “інтелектуально обдарована”.

На цей момент можна виділити як мінімум шість типів інтелектуальної поведінки, що в межах різних дослідницьких підходів співвідносяться з проявом інтелектуальної обдарованості:

1) люди з високим рівнем розвитку “загального інтелекту”, що мають показники $IQ > 135-140$ одиниць; визначаються за допомогою психометричних тестів інтелекту (“кмітливі”);

2) люди з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень; визначаються з використанням критеріально-орієнтованих тестів (“блискучі”);

3) люди з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей у вигляді показників швидкості та оригінальності породжуваних ідей; визначаються на основі тестів креативності (“креативи”);

4) люди з високою успішністю у виконанні тих чи інших конкретних видів діяльності, які мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній предметній області (“компетентні”);

5) люди з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення в деяких реальних чи об'єктивно нових ситуаціях (“талановиті”);

6) люди з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою і передбаченням подій повсякденного життя (“мудрі”) [1, с. 87].

Таким чином, інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди відображається у надвисоких показниках інтелектуальної діяльності. Однак далеко не кожен показник інтелектуальної успішності є індикатором інтелектуальної обдарованості.

Тому, на думку вчених, прояв інтелектуальної обдарованості слід пояснювати не високими показниками конвергентних здібностей і здатності до навчання, які, в свою чергу, характеризують нормативний інтелектуальний потенціал особистості, а саме високими показниками дивергентних здібностей, що дозволяють оцінити її творчий інтелектуальний потенціал [4, с. 13].

Ідея існування особливих творчих здібностей, принципово відмінних від конвергентного (“загального”) інтелекту в межах прийняття тези “інтелектуальні тою чи іншою мірою всі люди, тоді як креативними є лише незначна частина людей”, – дуже популярна. Якщо мати на увазі креативність в широкому розумінні цього терміна, то, безумовно, – це суттєвий аспект інтелектуальної обдарованості, оскільки остання, знову ж таки за наведеним вище визначенням, характеризує здатність суб’єкта створювати оригінальні інтелектуальні продукти на основі використання інноваційних способів інтелектуальної діяльності.

Однак загальноприйнята форма операціоналізації креативності (фактично, дивергентного мислення) у вигляді показників кількості ідей та їх оригінальності змушує засумніватися в тому, що високий рівень креативності – це індикатор інтелектуальної обдарованості. На неправомірності ототожнення високих показників дивергентних здібностей (креативності) з обдарованістю неодноразово наголошувалося в роботах Д. Б. Богоявленської [5, с. 54]. Також ця проблема детально аналізувалася В. М. Дружиніним. На його думку, у дослідженнях креативності спостерігається: “...необґрунтоване змішування змісту понять: творчість ототожнюється з нестандартністю, нестандартність – з оригінальністю, а останні відповіді рідко спостерігаються в обстеженій групі випробуваних”. У підсумку виходить, що: “...до проявів креативності (якщо використовувати критерій нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуації до прояву аутичного мислення” [6, с. 118].

Тому В. М. Дружинін пропонує розрізняти в тестах креативності три типи відповідей: стандартні (ті, що зустрічаються найбільш часто), креативні або оригінальні (використання нового контексту на основі введення унікальних семантичних зв’язків з початковим об’єктом) та абстрактні (ті, що зустрічаються нечасто за відсутності семантичних зв’язків з початковим об’єктом). Отже, виходить, що про креативність як складову частину інтелектуальної обдарованості можна говорити тільки тоді, коли показники тестів креативності мають не надвисокі, а саме середні значення.

Цікаві факти, що дозволяють уточнити психологічний сенс критерію “високий рівень розвитку дивергентних здібностей”, можна знайти і в інших дослідженнях. Так, при дослідженні поведінки школярів з’ясувалося, що висока креативність поряд з низькими конвергентними здібностями може відігравати деструктивну роль, викликаючи як зниження навчальних результатів, так і появу внутрішньо-особистісних та міжособистісних конфліктів [1; 7].

Наприклад, виявилось, що розвиток креативних здібностей дошкільників в умовах спеціально організованої діяльності призводить до зростання неврозподібних станів дитини (у вигляді підвищеної

агресивності, великої амплітуди коливань настроїв, тривожності, збудливості, депресії) [8]. Ці автори, мабуть, одними з перших поставили питання про те, чи є зростання рівня креативності доцільним, оскільки при цьому порушується дія психологічного захисту і зростає ймовірність емоційних розладів.

За результатами факторного аналізу велике число надмірно рідкісних (екстравагантних) відповідей при виконанні модифікованого варіанту методики Е. Торренса “Кола” виявилися відповідними низьким показникам здатності індивіда до понятійної категоризації і проявам полезалежності. Іншими словами, надвисокі показники дивергентного мислення можуть свідчити про креативну гіперкомпенсацію (явище, коли у суб’єкта сформованим є настановлення на висловлення “оригінальних” думок як несвідома захисна реакція на ті чи інші прояви власної інтелектуальної неспроможності).

Створюється враження, що високий рівень дивергентних здібностей (креативність у вузькому сенсі слова), очевидно, далеко не завжди характеризує інтелектуальну обдарованість особистості, але, навпаки, може свідчити про прояви інтелектуальної неспроможності або про наявність психологічних факторів, які її провокують.

Таким чином, традиційні підходи в діагностиці інтелектуальної обдарованості чітко продемонстрували ту обставину, що ні високий рівень IQ, ні високий рівень знань, ні високий рівень креативності не можуть бути індикаторами інтелектуальної обдарованості.

Розуміння цієї обставини призвело до появи комплексних теорій інтелектуальної обдарованості. Яскравим прикладом є концепція обдарованості Дж. Рензулі, який виділяє три складових обдарованості. Серед них: 1) інтелектуальні здібності вище середнього рівня, в тому числі загальні (вербальні, просторові, цифрові, абстрактно-логічні і т.д.) і спеціальні здібності (можливості засвоєння знань і навичок у конкретних предметних областях – хімії, математиці, балеті і т.д.); 2) креативність (гнучкість і оригінальність мислення, сприйнятливність до всього нового, готовність до ризику і т.п.); 3) висока мотиваційна включеність в процес розв’язання завдання (значний рівень інтересу, ентузіазму, наполегливості і терпіння у розв’язанні тих чи інших проблем, витривалість в роботі і т.д.) [9]. Інтелектуальна обдарованість, кажучи умовно, – це якість, яка виникає за умов високого рівня розвитку всіх трьох складових у людини.

Важливим для розв’язання проблеми, яку ми досліджуємо в цій статті, є концепція “несвідомих умовиводів” Г. Гельмгольца. Базовим в цій концепції є положення про те, що психічні акти зорового сприйняття, втім, як і розумові процеси, закінчуються висновком щодо тих предметів і об’єктів, які ми сприймаємо безпосередньо. Відчуття, які для нашої свідомості є певним повідомленням, під впливом інтелектуальної

діяльності людини, зокрема, соціального інтелекту, стають цілком усвідомленими. Якщо ж повідомлення розуміється людиною інтуїтивно, на рівні тільки лише сприйняття, то в такому випадку Г. Гельмгольц вважав таке розуміння “помилковим індуктивним висновком” або ж, як ми вже сказали вище, – “несвідомим умовиводом”, на тій лише підставі, що такий висновок не є жодною мірою результатом виконаних суб’єктом логічних операцій. За своєю природою, вказує Г. Гельмгольц, “несвідомий умовивід” – симультанний процес, однак, при цьому, сам по собі симультанний ефект усвідомленого сприйняття підготовлений неусвідомлюваними процесами психіки людини [10, с. 33–34].

В цьому випадку, вважає Г. Гельмгольц, ми сприймаємо певний об’єкт і, при цьому, не здійснюємо розумову роботу для того, щоб його зрозуміти, наше сприйняття є повною мірою осмисленим завдяки саме соціальному інтелекту. При цьому “несвідомий умовивід” безпосередньо приймає форму логічного висновку, який завдяки соціальному інтелекту суб’єкта переводиться на “мову свідомості”. Іншими словами, сам по собі перцептогенез не усвідомлюється. Усвідомленню підлягає результат діяльності, умовивід, заснований на мнемічному досвіді індивіда, що сприяє суб’єктному розумінню людиною навколишньої дійсності [11, с. 138–140].

Ми вважаємо, що соціальний інтелект, вміщує декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації входять у когнітивну підструктуру соціального інтелекту. В свою чергу, мнемічну підструктуру заповнює набутий людиною досвід, а емпатійність виражає можливості суб’єкта використовувати механізми антиципації у розв’язанні різних проблем соціального життя.

На формуванні соціального інтелекту в процесі проведення психологічних тренінгів наголошував і К. Роджерс. Під час психотерапії процес усвідомлення, вважає вчений, вміщує сім етапів. На першому етапі, як правило, не усвідомлюються почуття і глибокі особистісні смисли. На цій стадії не розглядається проблема як така. На другому етапі людина не відчуває особистої відповідальності за розв’язання своїх проблем. При цьому суб’єкт демонструє певні почуття, які в повній мірі їм не усвідомлюються. Третій етап характеризується описом суб’єктом своїх почуттів, переживань, особистісних смислів, які він хотів би відчувати (але, на жаль, він їх не відчуває) в цей момент. На четвертому етапі індивідом повною мірою усвідомлюються прогиріччя між своїм екзистенційним існуванням і вже набутим особистісним досвідом. З’являється почуття відповідальності за розв’язання проблем, хоча на цьому етапі це почуття ще, на жаль, не відрізняється стабільністю.

Наступний, п'ятий етап, характеризується тим, що почуття, які виникають, відрізняються усвідомленістю, хоча, разом з тим, відбувається й усвідомлення їх невідповідності набутому раніше досвіду. На шостому етапі ми маємо справу з подальшою динамікою усвідомлення проблеми і свого власного Я разом з цим. Це Я, вважає К. Роджерс, в цьому контексті і є самим почуттям. На сьомому етапі будь-яке переживання стає процесом, яке підвладне силі соціального інтелекту, що дозволяє суб'єктові достатньо ефективно розв'язувати сформовані ситуації й проблеми, які виникають [12].

Р. Стернберг також вважає, що базовими змістовими компонентами соціального інтелекту постають: здатність до розв'язання практичних задач, вербальні здібності та соціальна компетентність. Всі ці характеристики, безумовно, знаходять своє повне відображення у процесі продуктивної взаємодії з оточуючим світом. Р. Стернберг прийшов до таких висновків в результаті проведення емпіричного дослідження розуміння соціального інтелекту звичайними пересічними громадянами. Вчений вважає, що риси, які притаманні розумній людині у випадках, коли йдеться про так званий "академічний інтелект", мають значні відмінності від тих характеристик, що склали опис "повсякденного", "реального", а, себто, практичного, соціального інтелекту. Також Р. Стернберг вказує й на той факт, що в уявленнях людей соціальний інтелект досить часто ототожнюється з мудрістю [13].

Н. Л. Смирнова, яка також довгий час працювала над дослідженнями соціального інтелекту людини, використовувала подібні до Р. Стернберга методи. При цьому дослідниця використала метод крос культурних порівнянь. Було доведено, що звичайні, загальноприйняті концепції інтелекту у російських громадян приймають відносно універсальний характер. Так, вони вважають, що соціальний інтелект складається з соціального та когнітивного компонентів. При цьому встановлено, що соціально-етичний фактор є найбільш важливим компонентом в уявленнях особистості про інтелектуальну особистість. Цей висновок, зазначає Н.Л.Смирнова, цілком узгоджується з даними, отриманими у японській вибірці, але, при цьому, концептуально відрізняється від результатів американського та фінського досліджень, в яких наголошено на провідній ролі когнітивного компонента [14].

З метою розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів, зокрема, в читацькій діяльності (як педагогічно регульованій, так і тій, що організується самостійно) ми розробили тренінги та семінари аксіологічного змісту. Деякі тренінги безпосередньо були спрямовані на забезпечення рефлексії в читацькій діяльності, інші – створювали ті психологічні умови, які мали сприяти розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів. Так, нами було проведено:

1. Тренінг входження в читацьку педагогічно регульовану діяльність (10 занять по 45 хвилин кожне).

Мета: формування усвідомлених мотивів здійснення читацької діяльності, розуміння ролі останньої для формування соціального інтелекту особистості.

Зміст: аналіз і самоаналіз інструментальних і термінальних цінностей школярів, усвідомлення навчальних мотивів у досягненні цілей читацької діяльності, самодіагностика особистісних ресурсів та потенціалів.

2. Тренінг розвитку свідомості та самосвідомості особистості (12 занять по 60 хвилин кожне).

Мета: формування усвідомленого ставлення студентів до читання художньої літератури, пізнання та розвиток особистісних якостей та властивостей.

Зміст: робота з категоріями “самонавчання”, “самовиховання”, “самовдосконалення” як свідомими і системними критеріями прояву суб’єктної активності особистості в пізнанні та розвитку протягом усього періоду навчання в цілому та читацької діяльності зокрема.

3. Тренінг розвитку мисленнєво-мовленнєвої творчості (10 занять по 90 хвилин кожне).

Мета: розвиток когнітивної флексибільності; формування і розвиток психологічної готовності та здатності до змін; готовність до використання зовнішніх ресурсів особистісного розвитку шляхом цілеспрямованого формування когнітивного компоненту поведінки та її оцінки тощо.

Зміст: робота з поняттями й контекстами, розуміння специфіки невербального та вербального інтелекту, актуалізація творчих можливостей особистості, прагнення до здійснення наукової творчості, розвиток вміння мислити з урахуванням певних вимог, настановлень та формування вміння працювати відповідно до заздалегідь спланованих цілей, розвиток ініціативності та творчого підходу в читацькій педагогічно регульованій діяльності.

4. Тренінг розвитку ділових якостей та комунікативної компетентності (10 занять по 90 хвилин кожне).

Мета: розвиток соціально-комунікативної компетентності у всіх сферах життєдіяльності, в тому числі, – набуття вміння працювати в команді.

Зміст: опанування студентами комунікативними стратегіями, розуміння труднощів у взаємодії, організація спілкування в ускладнених конфліктними ситуаціями та ситуаціями когнітивного дисонансу умовах, розширення репертуару засобів і способів розв’язання соціально-психологічних проблем, здійснення ефективної саморегуляції в різних ситуаціях суб’єкт-суб’єктної комунікації та взаємодії, а також ситуацій когнітивного дисонансу.

5. *Тренінг „Основи психічної саморегуляції” (7 занять по 40 хвилин кожне).*

Мета: розвиток стратегій подолання проблемних ситуацій та формування особистісних потенціалів з метою підвищення власної стресостійкості.

Зміст: актуалізація факторів стресових впливів, інформаційний стрес, аксіологія здоров'я, розвиток стратегій стійкості до стресу засобами саморегуляції, можливість здійснення екстреної релаксації.

6. *Тренінг „Можливості самопізнання, актуалізації та трансформації особистісних потенціалів” (8 занять по 45 хвилин кожне).*

Мета: виявлення особистісних ресурсів, потенціалів відповідно до завдань майбутньої читацької діяльності: особистісних, комунікативних, мотиваційних особливостей, вміння працювати в команді, регулювати власну поведінку в умовах ризику та стресових ситуаціях, вміння генерувати ідеї та приймати рішення; формулювання психологічних висновків та надання рекомендацій щодо реалізації особистісних можливостей.

Зміст: актуалізація стратегій самопізнання та самодіагностики, раціональне використання часу, вміння самостійно сформулювати цілі діяльності та працювати відповідно до них, планувати власну діяльність, можливість досягати успіхів та розподіляти вільний час.

7. *Семінар „Особистісний розвиток в читацькій діяльності” (5 занять по 45 хвилин кожне).*

Мета: визначення особливостей читацької діяльності студентів, засобів розвитку особистісних якостей і властивостей.

Зміст: характеристики продуктивності читацької діяльності, типова аксіограма суб'єкта особистісного розвитку, способи здійснення прогресивного особистісного розвитку в читацькій діяльності (використання аксіологічних технологій), особистісне зростання та вибір майбутньої професії.

8. *Тренінг Я.Л.Обухова „Розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості за методом символдрами” (20 занять по 60 хвилин кожне).*

Мета: розвиток рефлексивної культури як можливості переосмислення власного особистісного досвіду, розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, формування високого рівня готовності до здійснення творчої діяльності.

Зміст: розширення актуального та потенційного полів рефлексії у читацькій діяльності; формулювання цілей здійснення читацької діяльності, їх рефлексія, ситуативний аналіз (рефлексія позитивних і негативних характеристик власної особистості, навчальної ситуації та оточення); формулювання (планування) цілей: плану життя, плану майбутнього професійного розвитку тощо.

Проведені дослідження дозволяють зробити висновок, що питання впливу соціального інтелекту на становлення інтелектуальної обдарованості особистості є не до кінця розв'язаним у психологічній науці. Наприклад, деякі автори вважають, що рівень розвитку соціального інтелекту не впливає на те, чи є людина обдарованою, чи ні. Однак, проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що, безумовно, ці категорії мають пряму кореляцію, а її ступінь ще належить вивчити в наступних емпіричних дослідженнях.

Виходячи із зазначеного та з метою розвитку соціального інтелекту студентів педагогічних спеціальностей, зокрема, в читацькій діяльності, нами розроблено тренінги і семінари аксіологічного змісту, які спрямовані на забезпечення рефлексії в читацькій діяльності та створення психологічних умов, які сприятимуть розвиткові соціального інтелекту майбутніх педагогів.

1. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – Т. 13. – № 3. – М., 1992. – С. 84–93.
2. Guilford J.P. The nature of human intelligence. – N.Y.: McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
3. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / J. F. Kihlstrom, N. Cantor / http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm
4. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы // Психологический журнал. – Т. 16. – № 5. – М., 1995. – С. 12–23.
5. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. – Т. 16. – № 5. – М., 1995. – С. 49–58.
6. Дружинин В. Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие. – М.-СПб: Per Se, Имагон, 2001. – 210 с.
7. Sears P. R. The Terman genetic studies of genius, 1922 – 1972 // In: Passow A. H. The gifted and talented. – Chicago: Chicago Univ. Press, 1979. – P. 28–44.
8. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. – Т. 15. – № 4. – М., 1994. – С. 83–93.
9. Renzulli J. S., Reis S. M. The schoolwide enrichment model. – Mansfield Center, CT: Great Learning Press, 1984. – 96 p.
10. Гельмгольц Г. Факты в восприятии. Речь, читанная в день основания Берлинского университета 3 августа 1878 г. / Г. Гельмгольц. – СПб., 1880. – С.33–34.
11. Гельмгольц Г. О зрении / Г. Гельмгольц. – СПб., 1896. – С.138–140.
12. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the diencephalic framework / Carl R. Rogers // Koch S. Psychology : A study of a science. – N.-Y. : Mc. Graw Hill, 1959. – 59 p.
13. Sternberg R. General intellectual ability / Robert Sternberg // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.
14. Смирнова Н.Л. Социальные репрезентации интеллектуальности (на примере российской выборки) / Н.Л. Смирнова // Психол. Журнал. – 1994. – № 6. – С. 61–68.

Рецензент: д.пед.н., Поташнюк І. В.