

Оксентюк Н. В.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ В УМОВАХ ВНЗ

У дослідженні йдеться про заходи, спрямовані на розвиток рефлексії, що позитивно позначаються на процесі формування інтелігенції, оскільки з допомогою вищих рівнів рефлексії відбувається також переструктурування особистості зі зростанням у напрямку інтелігентності. Стаття містить практичне дослідження психолого-педагогічної моделі розвитку інтелігентності та рефлексії.

Вислєдовани и детречь о мероприятиях, направленных на развитие рефлексии, которые положительно отражаются на процессе формирования интеллигенции, поскольку с помощью высших уровней рефлексии происходят также переструктурирование личности с ростом в направлении интеллигентности. Статья содержит практическое исследование психолого-педагогической модели развития интеллигентности и рефлексии.

Speech goes in research about measures, directed on development of reflection which positively affect process of forming of intelligentsia, as with the help of higher levels of reflection it is taken place also rebuilding of structure of personality with growth in direction of intelligentsia. The article contains practical research of psychologically-pedagogical model of development of intelligentsia.

Сучасний суспільно-культурний стан в Україні актуалізує невідкладність вироблення стратегічних та практичних рішень щодо відтворення інтелігента та прищеплення інтелігентності молодій людині. На нашу думку, важливим чинником у процесі плекання нової інтелігенції є розвиток рефлексії у межах концепції про інтелігенцію як інтелектуальне рефлексивне середовище. Також значної уваги потребує тео-

ретичне та експериментальне дослідження розвитку інтелігентності на різних етапах онтогенезу. Питанню формування інтелігентної особистості надавали увагу М. Каган, В. Андреев, В. Запесоцький, Л. Келеман, О. Лук'янова, А. Соколов, А. Труфанов, Ю. Шрейдер, розвитку рефлексії: М. Двоєглазова, М. Найд'юнов, Л. Найд'юнова, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін., питанням рефлексії у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання: І. Бех, М. Боришевський, Н. Гуткіна, В. Зарецький, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Кононко, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман; екзистенційної рефлексії: В. Анікіна, Н. Коваль, І. Семенов. В останні роки з розвитком тенденції гуманізму досліджуються педагогічні аспекти у психології рефлексії (І. Безотосова-Курбатова, І. Зимняя, А. Карпов, І. Скитяєва). Проте науковий аналіз свідчить, що не існує конкретних психологічних напрацювань, пов'язаних власне з рефлексією інтелігенції. Тому нашою метою стала розробка і впровадження психолого-педагогічних умов та чинників розвитку рефлексії інтелігенції в умовах ВНЗ.

Теоретичне дослідження показало, що відтворення інтелігенції та формування її рефлексії у ВНЗ передбачає одночасний розвиток рефлексії та інтелігентності. Відповідно, компонент інтелігентності зобов'язує розвиток вищих рівнів рефлексії: когнітивного, герменевтичного та екзистенційного із залученням когнітивної, мотиваційної та емоційної сфери особистості.

Проте це не заперечує одночасне формування інтелігентності через опанування знань, становлення мотивації, формування переконань і почуттів про інтелігентність та її сенсожиттєву орієнтацію-ідеологію (яка складається з особистої відповідальності за свої справи для власного народу та всього людства, служіння як життя в ім'я нації та людства), тому що на сьогодні практично неможливо швидко організувати досить тривалий природний процес відтворення інтелігенції, оскільки із сучасної точки зору інтелігенція розглядається не як якість людини, дана їй раз і назавжди, а як властивість особистості, що перебуває у постійному становленні. Становлення людини інтелігентною повинне тривати все життя, це постійний розвиток інтелекту та ціннісних якостей людського духу.

Для ефективного розвитку рефлексії та інтелігентності ми запропонували впровадження у навчально-виховний процес психолого-педагогічної моделі, яка враховує: психологічні особливості віку, загальний розвиток освітньої підготовки студентів, готовність до сприймання навчально-виховних впливів, попередній емоційний досвід студентів та розвиненість наочно-образного сприймання.

Нами було визначено, що для формування якостей інтелігентності можуть бути корисні такі курси, як "Філософія", "Українська та зарубіжна культура", "Логіка", "Естетика", "Етика" й інші, можливе запровадження також таких вже розроблених у науці факультативних курсів, як "Рефлексивна психологія", "Інтелігентознавство", "Педагогіка толерантності", "Аксіологія", "Соціальна місія інтелігенції".

Говорячи про роль українознавчих дисциплін у формуванні інтелігентності, слід зауважити, що вони містять сприятливий психологічний потенціал у спонуканні майбутньої інтелігенції до національної рефлексії, що є одночасним пізнавальним ставленням студентства до комплексу умов свого національного буття.

У процесі дослідження були позначені етапи психолого-педагогічного експерименту. Перший етап – оцінка рівня розвитку інтелігентності та рефлексії на констатувальному етапі експерименту в контрольних і експериментальних групах (попередній тест). Другий етап – впровадження експерименту з розвитку інтелігентності та рефлексії на заняттях з гуманітарних дисциплін для студентів експериментальної групи (тест). Третій етап – контрольний зріз із перевірки ступеня розвитку рівнів інтелігентності і рефлексії у студентів контрольної і експериментальної груп (пост-тест).

Констатувальним дослідженням на початку 2004–2005 навчального року було охоплено сумарно 125 студентів різних спеціальностей першого курсу Національного університету "Острозька академія" (далі НаУОА) та Рівненського державного гуманітарного університету (далі РДГУ). Проаналізуємо, як зіставлялася динаміка змін рівнів інтелігентності студентів в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі експерименту. Як залежні змінні виступали виявлені в теоретичному дослідженні компоненти інтелігентності – сенсожиттєва орієнтація, інтелектуаль-

ні, моральні, комунікативні й соціальні якості. Як незалежні змінні виступали розроблені нами психолого-педагогічні умови й засоби, що здійснюють можливості культурології та філософії у формуванні інтелігентності в студентів.

Для вивчення інтелігентності застосовувалися тест на оцінку інтелігентності особистості, розроблений В. І. Андреевим [1], анкета “Якості, що характеризують інтелігентність викладача” (за А. С. Запесоцьким, Ю. А. Шрейдером) [2]. Тести були перевірені на надійність, вірогідність та валідність. Проведений тест на оцінку інтелігентності особистості показав такий розподіл за рівнями інтелігентності (у %): низький – 58,4; середній – 33,6; вищий за середній – 8. Отримані дані свідчать про те, що студентів-першокурсників можна головним чином віднести до низького й середнього рівня розвитку інтелігентності. Більше того, ми можемо стверджувати, що студенти міркують про інтелігентність за окремими її якостями, проявами, але не пов'язують їх з інтелігентністю як інтегральною характеристикою особистості, що включає в себе ці якості.

Оскільки рівні розвитку інтелігентності серед груп студентів першого курсу розрізняються незначно, тому експериментальну і контрольну групи було обрано за допомогою випадкового відбору. Зробивши обчислення за критеріями Манна-Уїтні, ми виявили відсутність розходжень між студентами експериментальної й контрольної груп за рівнем розвитку інтелігентності.

Врахування необхідних психолого-педагогічних умов припускало дослідження професійної мотивації студентів і соціально-психологічного клімату студентського колективу за опитувальниками А. А. Реана [3]. Вивчаючи мотиви професійної діяльності фахівця, ми можемо зробити непрямий висновок про його інтелігентність. Це пов'язано з тим, що ми вивчаємо мотивацію професійної діяльності з погляду концепції внутрішньої й зовнішньої мотивації. Інтелігентності відповідає домінування внутрішньої мотивації (ВМ) стосовно зовнішньої, яка тут підрозділяється на зовнішню негативну (ЗНМ) та позитивну (ЗПМ). Отримані результати зведені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1.
Показники рівня мотивації студентів

Мотиваційні комплекси	Середній груповий показник (у %)
ВМ > ЗПМ > ЗНМ	2,5
ВМ = ЗПМ > ЗНМ	3,5
ВМ > ЗПМ - ЗНМ	3
ЗНМ > ЗПМ > ВМ	17
ЗПМ > ЗНМ > ВМ	74

Таблиця 2.
Результати діагностики соціально-психологічного клімату колективу

Оцінки	Компоненти, які виражають особливості міжособистісних відносин (у %)		
	Емоційний	Когнітивний	Поведінковий
Негативні	10	13	15
Протирічні	63	51	54
Позитивні	27	36	31

Отримані дані характеризують стабільну перевагу позитивних оцінок над негативними, однак суперечливі оцінки переважають над позитивними. Це може означати в цілому задовільну готовність колективу студентів до сприйняття відповідних психолого-педагогічних виховних впливів.

Щоб виявити ступінь (або рівень) розвитку рефлексії в студентів, щорічно (з 2004 до 2007 р. протягом трьох років) нами проводилося попереднє тестування за опитувальником "Рівень рефлексії" (методика Безотосової-Курбатової) [4]. Опитувальник визначав рівень рефлексії у контексті розуміння й пояснення змісту різних екзистенціалів (самотності, вигнання, любові, сенсу життя й т.д.). Аналіз результатів у контрольних і експериментальних групах показував досить низький рівень розвитку рефлексії.

У процесі експериментального формування рефлексії також паралельно був застосований і т.зв. у психології метод "попередній тест (для попереднього визначення рівня розвитку рефлексії) – тест (курс "Філософія", "Культурологія" – пост-тест (для експериментальних груп – у вигляді есе-творів, психологічних інтерв'ю (як структурованих, так і неструктурованих), а також для експериментальних і контрольних груп повторний тест, його результати порівнювали-

ся з результатами, отриманими в попередньому тесті (експериментальних і контрольних груп).

Розвиток рефлексії студентів, на наш погляд, може бути найбільш успішним лише в процесі спеціально організованої навчальної діяльності (у контексті рефлексивного середовища), що зможе застосовувати спеціальні знання, а саме – рефлексивні, в контексті філософії та культурології. Із цією метою нами були розроблені та проведені експериментальні засоби і умови з розвитку рефлексії. Відповідно у 2004–2007 навчальних роках був проведений формувальний експеримент, у ході якого були реалізовані розроблені психолого-педагогічні умови й засоби формування інтелігентності та рефлексії в студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

На першому етапі формувального експерименту студенти були ознайомлені з поняттям інтелігентності: виконували дослідницьку роботу з визначення інтелігентності і якостей, що входять у неї, що сприяло формуванню стійких знань про інтелігентність як інтегральну особистісну характеристику, у яку входять сенсожиттєва орієнтація й конкретні якості. Також мала місце дискусія про сутності інтелігентності. Важливим на даному етапі роботи було те, що знання не залишається чистою абстрагованістю, воно містить у собі розуміння й інтерпретацію. У ході обговорення перерахованих вище навчальних матеріалів студенти дійшли висновку, що інтелігентність як особистісна характеристика проявляється в діяльності, а діяльність навколишніх людей і самої людини дає істотні передумови для формування й розвитку інтелігентності як цілісної особистісної характеристики людини.

Другий етап формувального експерименту припускав формування мотивації інтелігентності, тобто знаходження місця інтелігентності в системі ідей і уявлень студентів. У ході його здійснення широко застосовувався метод дискусії під час обговорення текстів, коли студенти висловлювали свою точку зору, навчалися терпимості, здатності критично оцінювати свої дії та дії людей, що оточують, умінню слухати й чути один одного, етиці ведення бесіди, чому сприяла реалізація психолого-педагогічних умов і засобів формування інтелігентності в ході вивчення філософії та культурології.

На третьому етапі формувального експерименту (формування переконань інтелігентності) перевага віддавалася

ігровим методам навчання – моделюванню ситуацій, імпровізації, дискусії-дебатам, де студенти вчилися застосовувати засвоєні поняття інтелігентності на практиці, у навчальних і реальних ситуаціях, які розглядалися, насамперед, з позицій інтелігентної людини.

Основна частка часу, розрахованого на вивчення культурології та філософії в ОА, припадає на перші курси. На цьому ж етапі були розроблені педагогічні умови й засоби формування інтелігентності та рефлексії в студентів у процесі навчання філософії та культурології, а також елективних курсів “Острозька академія як явище культури” та “Музичне мистецтво у світовій культурі”, що відповідають принципам і закономірностям педагогічної діяльності. У навчальних темах ми робили три акценти: філолофсько-ідеологічний, біографічний, психологічний, з використанням методу пояснення й роз’яснення.

У процесі експерименту ми орієнтувалися на те, що викладання вказаних вище предметів повинне бути особистісно-орієнтоване, тобто, орієнтуватися, в першу чергу, на моральні категорії, що становлять загальнолюдські цінності, і на розвиток у студента широкого, гуманного погляду на світ, і, що, найбільш важливо для нас, – наповнене культурним, тобто людяним сенсом. У цьому випадку особистісно-орієнтований зміст навчання філософії і культурології був спрямований на формування інтелігентності у студентів, розвиток якостей, які складають її компоненти. У цьому аспекті ми відібрали засоби і прийоми роботи відповідно до поставлених цілей.

Паралельно розвиток рефлексії на заняттях з філософії і української та зарубіжної культури містив у собі: тест (рефлексія в контексті культури та філософії під час вивчення обраних дисциплін), герменевтичне інтерв’ю, есе-твори (з передбачуваним рефлексивним аналізом) студентів, проблемні питання в процесі дискурсу (викладач-студент, студент-студент), рефлексивні методики, контент-аналіз і пост-тест (за тією методикою, що використовувалася в попередньому-тесті), а також застосування методів математичної статистики: кореляційний аналіз Спірмена та для перевірки вірогідності отриманих результатів (параметричний t-критерій Стьюдента). Основним матеріалом для цього були тексти з історії культури, психології та філосо-

фії. Основними завданнями: – створення в процесі навчання рефлексивного середовища в освітньому просторі, що дало можливість осмислювати, розуміти, обґрунтовувати всі проблеми психологічного дискурсу (викладач/студент); – формування здатності розуміти основні життєві рефлексивні екзистенціали (на прикладах текстів інтелектуальної культури); – стимулювання до міркування (рефлексивного аналізу) у процесі читання рефлексивної літератури; – розвиток у студентів індивідуального аналітичного мислення (рефлексивного мислення) за допомогою **знань інтелектуальної культури**; – вироблення навичок глибокого герменевтичного рефлексивного “пильного” читання текстів; – використання герменевтичного аналізу і рефлексивної інтерпретації текстів (яка сприяє глибокому розумінню змісту тексту й, як наслідок, – формуванню рефлексії в студентів із включенням її в онтологію (буття, пам'ять) і структуру особистості, роблячи останню рефлексуючою.

Важливо було дійсно просто знання текстів інтелектуальної культури перевести на рефлексивний рівень (вони повинні були стати об'єктом самостійного мислення й увійти в структуру особистості, тільки після цього знання зможуть стати рефлексивними, а самостійне мислення, маючи навички герменевтичної процедури, навичками рефлексивного аналізу (компаративного й ідеографічного аналізу) у формі психологічної й семантичної інтерпретації, перейти на більш високі рівні рефлексії. У нашому випадку студенти експериментальних груп (після підрахунку коефіцієнтів інтенсивності семантичних одиниць) констатували ці зміни в структурі особистості (“став/ла іншою людиною”: “більше знаючим”, “більше думаючим”, “став/ла частіше аналізувати власні вчинки й бажання, частіше ставити запитання “Чому?”, “впевненіше в собі”, “більше самокритичним”, “став/ла краще розбиратися в людях”, “стало подобатися застосовувати отримані аналітичні знання на інших людях”, “став/ла терпиміше до навколишніх людей”, “перестав/ла залежати від інших думок”, “прагну до більшої незалежності від інших людей”, що показало динаміку психологічної структури особистості студента у напрямку інтелігентності.

Пост-тест виявив істотні зміни в експериментальній групі після прочитаних курсів.

Таблиця 3.
Діагностика рівня розвитку рефлексії

Рівні рефлексії	2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	попередній тест	посттест	попередній тест	посттест	попередній тест	посттест
високий	6,25	12,50	18,75	25,00	25,00	31,25
середній	50,00	56,25	50,00	50	43,75	56,25
низький	43,75	31,25	31,25	25,00	31,25	12,50

Аналіз результатів таблиці 3 показує збільшення кількості студентів після проведеного формувального експерименту з високим і середнім рівнем рефлексії й зменшення – з низьким рівнем рефлексії.

Отже, ми можемо зробити такий висновок: ріст загальної кількості набраних балів у контрольній групі становить у середньому 12,4 %, що є природним, оскільки характеризує загальний процес навчання у вузі, а в експериментальній групі ріст по цих же параметрах (у контексті розуміння змісту екзистенціалів) становить 44 % (у середньому по трьох роках). Це доводить ефективність впровадження елементів експериментальної програми в експериментальних групах.

Діагностика рівня розвитку інтелігентності після проведення формувального експерименту показала динаміку у бік зростання (Таблиця 4).

Таблиця 4.
Рівні інтелігентності

Рівні інтелігентності	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Групи			
	Експериментальна	Контрольна	Експериментальна	Контрольна
Високий	0	0	0	0
Вище за середній	0	0	6,3	0
Середній	31,2	37,5	43,7	43,7
Нижче за середній	68,8	62,5	50	56,3

У ході експерименту була підтверджена ефективність застосування психолого-педагогічних умов формування інтелігентності у студентів в процесі навчання філософії та культурології. Якщо проаналізувати уявлення студентів експериментальної групи про інтелігентність студента до та після формуючого етапу експерименту, то бачимо, що гуманістичні складові інтелігентності – здатність бачити в іншому рівну собі особистість, вимогливість до себе, культура спілкування, самокритичність істотно підняли свої позиції. Однак професіоналізм і ерудиція залишилися на провідних позиціях.

Дані, отримані внаслідок розрахунків за критерієм Манна-Уїтні наприкінці формуючого етапу експерименту, показують, що отримане значення менше U критичного при $p < 0,05$ ($U = 83$), що дозволяє нам прийняти альтернативну гіпотезу: студенти експериментальної групи перевершують студентів контрольної групи за рівнем розвитку інтелігентності.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо стверджувати, що між результатами рівня розвитку інтелігентності в студентів до й після проведення занять, у ході яких реалізовувалися педагогічні умови формування інтелігентності в студентів ВНЗ, існують значимі розходження у бік підвищення рівня інтелігентності. Таким чином була доведена ефективність розроблених психолого-педагогічних умов формування інтелігентності в студентів ВНЗ у процесі навчання філософії та культурології.

Зміни в контрольній групі із часом незначні. Тому є можливість порівнювати зміни в експериментальних процесах зі станом у масовому досвіді. Ефективність експериментальної роботи визначалася не за абсолютним значенням, а за психолого-педагогічним ефектом, що відповідає природним умовам навчального процесу.

Гуманітарна спрямованість культурології та філософії як навчальних дисциплін сприяє формуванню сенсожиттєвої орієнтації, критичності мислення, рефлексії, моральних якостей інтелігентності. Отже, обрані дисципліни, побудовані відповідним чином, сприяли розвитку інтелігентності та рефлексії в студентів експериментальних груп (отримані ранжирувані ряди виділених семантичних одиниць у процесі контент-аналізу відповідають основним складовим розвитку

рефлексії, її теоретичної моделі, а саме: 1) з'явилися нові знання з текстів інтелектуальної культури (когнітивна складова); 2) нові знання почали входити в процес герменевтичної процедури (герменевтична складова); 3) стало формуватися інше ставлення до світу й самого себе й змінюватися структура особистості, особистість стає рефлексивною (екзистенційна складова). Крім того, була здійснена успішна реалізація моделі формування інтелігентності, яка включала сенсожиттєву орієнтацію, моральні, інтелектуальні, комунікативні та соціальні якості. Відбулися позитивні зрушення в розвитку всіх компонентів інтелігентності студентів експериментальної групи; очевидний факт одночасності їхнього розвитку; відзначається стійка тенденція безперервного просування студентів експериментальної групи до більш високого рівня розвитку інтелігентності. Висновок про зрушення в розвитку компонентів інтелігентності ми зробили на підставі визначення рівня її розвитку, що являє собою середнє арифметичне сум балів, набраних по кожному її компоненту.

Література

1. Андреев В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. – М.: Народное образование, 1994. – 64 с. – (Библиотечка журнала "Народное образование", № 3, 1994 г.)
2. Запесоцкий А. С. Быть нравственным примером во всем // Конгресс российской интеллигенции. – СПб.: СПбГУП, 2000. – С. 73-75.; Запесоцкий А. С. Российский интеллигент – идеал воспитания современного специалиста / Образование и культура Северо-Запада России: Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление. Вестник СЗО РАО. – Вып. 6. – СПб.: СПбГУП, 2001. – 296 с. – С. 7-10.; Шрейдер Ю. А. Что значит быть интеллигентом // Вестник высшей школы. – 1989. № 1. – С. 17-22.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с., 280.
4. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: Автореф. к.психол.н. / Безотосова-Курбатова Ирина Гербертовна. – Самара, 2004. – 25 с.