

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

На правах рукопису

Оксентюк Наталія Володимирівна

УДК 159.955.4-058.237(043.3):37.015.3

**ПСИХОЛОГІЧНА ГЕНЕЗА РЕФЛЕКСІЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ІНТЕЛІГЕНЦІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**Дисертація на здобуття наукового
ступеня кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:

Пасічник Ігор Демидович

доктор психологічних наук, професор

Острог – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ	10
1.1. Теоретичний аналіз змісту та концептуального обсягу поняття «інтелігенція».....	10
1.2. Рефлексія як смислова основа інтелігенції.....	25
1.3. Принципи та змістові компоненти рефлексії української інтелігенції	40
1.4. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції в контексті національної самосвідомості.....	49
Висновки до розділу 1.....	70
РОЗДІЛ 2 ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНЕЗИ РЕФЛЕКСІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ	75
2.1. Проблема становлення української інтелігенції в сучасній парадигмі освіти	75
2.2. Концептуальна модель формування особистості інтелігента у ВНЗ ...	87
2.3. Організація дослідження	103
Висновки до розділу 2.....	112
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ІНТЕЛІГЕНТА У ВНЗ	116
3.1. Визначення рівня сформованості рефлексії української інтелігенції ..	116
3.2. Психолого-дидактичні особливості формування інтелігентності та рефлексії студентів	132
3.3. Аналіз ходу та результатів формувального етапу експерименту	170
Висновки до розділу 3.....	200
ВИСНОВКИ	203
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	206
ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення нових соціально-економічних та культурно-духовних відносин зумовлюють потребу у формуванні високорефлексивної особистості, здатної до збагачення інтелектуально-культурного потенціалу нації. У переломні періоди розвитку суспільства таку функцію покликана виконувати інтелігенція.

Сьогодні ми спостерігаємо гальмування процесу становлення української інтелігенції і навіть наявний її потенціал найменшою мірою реалізується в процесі розвитку держави. Означена ситуація вимагає, з одного боку, зміни концептуальної парадигми формування української інтелігенції у ВНЗ, з іншого – інтенсивного прискорення теоретико-емпіричних досліджень з метою всебічного розкриття генези її рефлексії.

У зв'язку з цим перед сучасною освітою ставляться нові завдання, зокрема виховання особистості з позиції паритетності духовних, загальнолюдських і національних цінностей, які пов'язані з працею-служінням на благо української держави.

Для осмислення окресленої проблеми велике значення мають дослідження шляхів формування інтелігентної особистості такими вченими, як В. Андреев, В. Запесоцький, М. Каган, В. Кремень, Л. Келеман, О. Лук'янова, А. Соколов, А. Труфанов, Ю. Шрейдер та інші; дослідження інтелігенції в духовному і морально-етичному контексті (О. Арнольдов, Л. Баткін, М. Бахтін, А. Бичко і І. Бичко, Л. Буєва, В. Горський, Л. Коган, І. Кон, В. Межуєв, М. Савчин, Г. Смирнов, М. Попович, В. Толстих та ін.); дослідження інтелігенції як носія соціального інтелекту (І. Беляєв, С. Головка, Ю. Канигін, Ю. Кулик, М. Кольчугіна, В. Панченко, Ю. Пахомов, Ю. Яковенко та ін.); дослідження психологічних аспектів інтелігенції (К. Бакшутова, Д. Попов, Д. Овсяніково-Куликовський); дослідження інтелігенції як суб'єкта комунікації, у межах якої відбуваються вироблення, апробація та утвердження суспільно-значущих буттєвих

смыслів і ціннісних орієнтацій (І. Вепрева, Д. Кралечкін, Я. Шевченко, М. Розумний, О. Степанова, А. Ушаков).

Питанню розвитку рефлексії приділяли значну увагу такі вчені, як І. Зимня, А. Карпов, М. Найдьонов, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін.; питанню рефлексії у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання – І. Бех, Б. Братусь, М. Боришевський, Р. Каламаж, З. Крижановська, Р. Павелків, І. Пасічник; генетичним чинникам рефлексії – Ж. Піаже, С. Максименко та ін.; екзистенційній рефлексії – В. Анікіна, Ю. Репецький, І. Семенов та ін.; психології національної рефлексії – М. Шугай, правової рефлексії – І. Сенчак. В останні роки досліджуються педагогічні аспекти у психології рефлексії (І. Безотосова-Курбатова, І. Зимня, А. Карпов, І. Скитяєва).

Попри значний обсяг теоретичних і прикладних розробок проблем рефлексії та інтелігенції, ці категорії викликають гострі дискусії та залишаються у площині неоднозначного й недостатнього розуміння, а зокрема, питання рефлексії української інтелігенції досі не досліджено на науковому рівні.

Очевидно, що для більш повного вивчення цього явища необхідна інтеграція різних галузей гуманітарних знань, їх ґрунтовний аналіз з метою виокремлення структурних компонентів особистості українського інтелігента.

Актуальність і недостатня вивченість проблеми у теоретичному та практичному плані зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції».

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження пов'язане з науковими розробками кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія» та проводилося в рамках теми «Теоретико-експериментальне дослідження особистісного розвитку» (реєстраційний номер теми № 0110U002405). Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 4 від 27.11.2003 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 7 від 27.09.2005 р.).

Мета дослідження – визначити психологічні умови та чинники генези рефлексії української інтелігенції, розробити й експериментально перевірити ефективність концептуальної моделі формування особистості інтелігента у ВНЗ.

Гіпотези дослідження:

1. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції зумовлюється культурно-історичними передумовами та розвитком зовнішніх і внутрішніх чинників самосвідомості в єдності когнітивно-інтелектуального, емоційно-ціннісного та регулятивно-конативного компонентів.

2. Розвиток інтелектуальної, особистісної, екзистенційної, правової та національної рефлексії сприяє становленню інтелігентності як інтегративного компоненту в структурі особистості інтелігента.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотез дослідження були визначені такі **завдання:**

1) здійснити теоретичний аналіз існуючих підходів до розкриття психологічного змісту феномена інтелігенції, охарактеризувати психологічні особливості особистості українського інтелігента;

2) обґрунтувати місце рефлексії у психологічній структурі особистості українського інтелігента;

3) провести психологічний аналіз генези рефлексії української інтелігенції;

4) емпірично дослідити особливості взаємозв'язків рефлексії та інтелігентності у студентів;

5) розробити й апробувати концептуальну модель формування особистості українського інтелігента в умовах ВНЗ.

Об'єктом дослідження є генеза рефлексії української інтелігенції.

Предметом дослідження є психологічні умови та чинники формування рефлексії української інтелігенції у ВНЗ.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: концепція соціально-культурного розвитку психіки Л. Виготського, системно-діяльнісна парадигма розвитку особистості (З. Карпенко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Москалець, І. Пасічник, С. Рубінштейн, М. Савчин та ін.),

основні положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта цілісної життєдіяльності (К. Альбуханова-Славська, М. Боришевський, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); теорії діяльності й розвитку особистості (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Т. Яценко та ін.); соціально-психологічні підходи до розгляду проблеми інтелігенції (М. Каган, О. Лосєв, А. Труфанов та ін.); науково-психологічні тлумачення розвитку рефлексії в юнацькому віці (М. Найд'юнов, І. Семенов та ін.), рефлексії як одного з механізмів суб'єктного розвитку (Р. Каламаж, З. Карпенко, В. Москалець та ін.); системно-структурний і діяльнісний підходи до дослідження рефлексії (А. Карпов, В. Пономар'єв, І. Семенов, І. Скитяєва, В. Слободчиков, С. Степанов, Г. Щедровицький); дослідження розвитку рефлексії в онтогенезі (В. Давидов, В. Мухіна, В. Слободчиков); положення щодо формування активної життєвої позиції молодого громадянина України (П. Кононенко, В. Шевченко, Н. Савелюк); основні положення гуманітарної психології (Л. Воробйова, М. Коул, В. Шкуратов), екзистенційної психології (Д. Леонт'єв, Р. Мей, Т. Титаренко та ін.), гуманістичної філософії (С. Франк, М. Бердяєв) та гуманістична парадигма у філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський, В. Лутай, М. Михальченко, І. Надольний, О. Савченко, З. Самчук та ін.).

Методи дослідження: 1) *теоретичні* – аналіз, узагальнення філософської, культурологічної, соціально-психологічної й психолого-педагогічної літератури з проблем рефлексії та інтелігенції, історико-генетичний метод, теоретичне моделювання; 2) *емпіричні* – спостереження (пряме, непряме, «включене») – для діагностики зміни рівнів інтелігентності та рефлексії; біографічний метод (для інтерпретації переживань письменників, поетів під час вивчення їхнього життєвого досвіду та індивідуального шляху); монографічний метод за результатами експертної оцінки (для характеристики індивідуальних особливостей студентів, що перебувають на різних рівнях розвитку інтелігентності з фіксацією їхньої поведінки, діяльності та взаємовідносин з оточуючими); психологічне герменевтичне інтерв'ю (для визначення сформованої рефлексії у висловлюваннях,

що містять рефлексивний аналіз у формі психологічної й семантичної інтерпретації); тест «Оцінка рівня інтелігентності особистості» (В. Андреев) (для виявлення існуючого рівня інтелігентності); анкета «Якості, що характеризують інтелігентність викладача» (за А. Запесоцьким, Ю. Шрейдером) (для визначення уявлень студентів про інтелігентність викладача); «Методика діагностики соціально-психологічного клімату колективу» (А. Реан) (для загальної оцінки психологічного клімату в колективі); «Методика визначення рівня розвитку рефлексії в контексті розуміння змісту екзистенціалів» (І. Безотосова-Курбатова); методика «Ціннісний спектр» Д. Леонтьєва (для встановлення рівневих характеристик ціннісно-сислової сфери особистості та визначення провідних цінностей студентської молоді); 3) психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) (для перевірки ефективності запропонованої комплексної моделі формування особистості інтелігента у ВНЗ); 4) *математико-статистичні* методи обробки емпіричних даних: методи перевірки значущості відмінностей незалежних вибірок - ϕ -критерій Фішера (критерій кутового перетворення), U-критерій Манна–Уїтні; методи перевірки значущості відмінностей залежних вибірок – T-критерій Вілкоксона та G-критерій знаків; кореляційний аналіз за методом Пірсона та за методом Спірмена. Опрацювання даних здійснювалось за допомогою пакета статистичних програм SPSS 17.00 for Windows та Microsoft Excel.

Організація дослідження. Дослідження проводилося в три етапи впродовж 2004-2007 рр. Експериментально базою дослідження було обрано Рівненський державний гуманітарний університет та Національний університет «Острозька академія». Загалом у дослідженні взяли участь 126 студентів і 10 викладачів (як експертів).

Наукова новизна роботи дослідження полягає в тому, що:

вперше: розроблено та обґрунтовано концептуальну модель формування інтелігентної особистості в умовах ВНЗ; розкрито психологічні особливості генези рефлексії української інтелігенції в контексті формотворчих суспільно-історичних

впливів; виділено рефлексивний компонент у психологічній структурі особистості інтелігента;

уточнено: поняття інтелігентності як інтегративної особистісної характеристики; розуміння сутності інтелігенції як інтелектуально, соціально, культурно, етично й морально оптимізованих особистостей із високим рівнем рефлексії та інтелігентності;

подальшого розвитку набуло тлумачення генези рефлексії української інтелігенції.

Практичне значення роботи полягає у тому, що результати дослідження можуть бути використані викладачами, кураторами й психологами у навчально-виховному процесі у ВНЗ з метою розвитку рефлексії та інтелігентності студентів.

Основні положення та висновки дослідження можуть використовуватися у процесі викладання таких психологічних дисциплін, як «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Етнопсихологія», «Історія психології».

Теоретичні положення та практичні результати дослідження **впроваджено** в освітню діяльність Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження №2 від 24.09.09 р.), Національного університету водного господарства та природокористування (довідка №9 від 21.05.09 р.), Рівненського обласного ліцею-інтернату (довідка №151/1-ОД від 18.03.08 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження обговорювалися та отримали схвалення на міжнародних науково-практичних конференціях: «Тарас Шевченко в долі слов'янських народів: діалог через століття і кордони» (Київ, 2014 р.), «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2013 р.), «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 2009 р.), «Научный потенциал мира – 2006» (Днепропетровск, 2006 р.), «Генеза буття особистості» (Київ, 2006 р.), «Філософія гуманітарних наук: актуальність і перспективи розвитку» (Чернівці, 2006 р.) та наукових конференціях: «Тарас Шевченко в новітніх парадигмах наукового знання» (Хмельницький, 2014 р.) «Тарас Шевченко в культурному просторі України та

світу» (Рівне, 2014 р.), «Феноменологія ідентичності: зміст, структура та механізми формування» (Рівне, 2007 р.), «Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності» (Житомир, 2007 р.), «Культура і освіта» (Острог, 2002 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 публікаціях, з них 8 статей опубліковано в наукових виданнях, які є фаховими в галузі психології, 2 статті – у періодичних виданнях інших держав, 3 статті – в інших наукових виданнях, 4 публікації – у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (278 найменувань) та додатків. Робота містить 15 таблиць, 14 рисунків. Основний зміст дисертації викладено на 204 сторінках комп'ютерного набору. Повний обсяг дисертації становить 290 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ

1.1. Теоретичний аналіз змісту та концептуального обсягу поняття «інтелігенція»

Дослідження психологічної генези рефлексії української інтелігенції зумовлює з'ясування теоретичних засад означеного питання, зокрема аналіз ступеня його наукового вивчення в цілому та аналіз окремих компонентів.

Визначні філософи, соціологи та культурологи у своїх працях неодноразово порушували питання про те, що таке інтелігенція, яка її історична місія, яку роль вона відіграє у формуванні національної самосвідомості. Для адекватного вивчення цієї проблеми необхідно проаналізувати поняття «інтелігенція» й похідні від нього поняття «інтелігент» та «інтелігентність».

Поняття «інтелігенція» і близькі до нього терміни беруть початок із часів античності для вираження різних загальнофілософських уявлень. Античні автори вживали вихідний термін, на базі якого пізніше виникло поняття, яке розглядається, для характеристики людської саморефлексії. Попередниками теорії еліт, інтелігентності були ідеї, обґрунтовані у працях Конфуція, Платона, Маккіавеллі, Карлейля, Ніцше. Як цілісна система світогляду ці теорії були сформульовані на початку ХХ ст. В. Парето, Г. Москою, М. Вебером, Р. Мішельсом, Х. Ортегою-і-Гассет, А. Тойнбі, Р. Мілсом та ін.

Використання поняття «інтелігенція» стосовно конкретних соціальних груп починається із середини ХІХ ст. у Росії, Польщі, Німеччині та Франції. Це відбулося, коли в процесі постання націй у ХІХ ст. утворилася певна соціально оформлена частина суспільства, яка взяла на себе функцію виражати й формувати суспільну самосвідомість [274]. Так, під інтелігенцією стали розуміти частину суспільства, яка виражає суспільну самосвідомість.

Також вважається, що поняття «інтелігенція» як соціальна структура вперше застосували російські письменники В. Жуковський та П. Боборикін. Вони відштовхувалися від латинського терміну *intellegentia*, що означає: 1) розуміння, розум, здатність сприйняття, пізнавальну силу; 2) поняття, уявлення, ідею; 3) сприйняття, почуттєве пізнання; 4) уміння, мистецтво. При цьому слово інтелігент, (що походить від латинського *intellegens*) означає: 1) розуміючий, знаючий; 2) розсудливий, розважливий; 3) знавець, фахівець. П. Боборикін визначив, що «під інтелігенцією потрібно розуміти вищий освічений прошарок суспільства» [80, с. 7].

За словниками, інтелігенція – це соціальна група, що складається з освічених людей, яким притаманна велика внутрішня культура, які професійно займаються розумовою працею, розвитком і поширенням культури [75; 76]. Поняттю інтелігенція надають нерідко і моральний сенс, вважаючи її втіленням високої моральності й демократизму.

У наш час існує понад 300 смислових значень поняття «інтелігенція» [195, с. 15]. Найкоротше з них: інтелігенція – це духовно зрілі суб'єкти суспільства. Інші визначення – дають надто широку дефініцію цього поняття. У Росії на базі філософських, соціологічних, історичних і культурологічних наук з'явилася нова субдисципліна – «інтелігентознавство», що вивчає різні аспекти цієї проблеми.

Аналіз наукової літератури показує, що весь спектр робіт, присвячених проблемі інтелігенції, умовно можна поділити на такі напрями:

- *соціально-етичний*, для якого визначальною в інтелігенції стає сума особистісних якостей (Р. Мамедов, Д. Сагова, О. Чуклінов);
- *соціологічний*, що розглядає інтелігенцію, як соціальну групу людей з вищою освітою, яка виконує функції розумової праці;
- *історико-культурологічний* (Т. Акімова, Н. Артамонова, І. Бабенко, О. Бильтрикова, М. Добриніна, С. Дукарт, В. Кутровський, В. Попов, А. Радиченко, В. Терехов), що включає в інтелігенцію всіх людей, які причетні до створення і збереження цінностей культури (А. Бікбулатова, Л. Вікторова, Н. Волгіна, О. Заклинська, Л. Кошелева, К. Шапкарин).

Л. Смоляков здійснив спробу *синтезувати соціологічний та історико-культурологічний* напрями: «У наявності реальне протиріччя пізнання феномена інтелігенції, виражене в розрізненнях соціологічного й культурологічного підходів. Але ці підходи треба не розділяти, а діалектично сполучити, визнавши двоєдину природу інтелігенції» [226]. З його погляду, «більш правильно називати інтелігенцію ...не прошарком або соціальною групою, а соціокультурною (соціальною й культурною) спільністю людей», представники якої... є носіями генетично й органічно їм властивих певних соціально-функціональних і культурно-особистісних характеристик у їхній нерозчленованій єдності [Там само]. Одночасно він висунув ідею, що зміст поняття «інтелігенція» з плином часу змінюється, оскільки люди – учасники духовного виробництва, в міру розвитку своїх культурно-особистісних якостей, збагачують його зміст [Там само]. Ймовірно, саме цим зумовлена неоднозначність трактування поняття «інтелігенція».

Інша дослідниця Л. Келеман припускає, що інтелігенція, як специфічна соціальна група суспільства, присутня на всіх історичних етапах розвитку людства з моменту усвідомлення необхідності етичного орієнтування людського розуму, перетворення його з «інструменту пізнання» в засіб гуманізації антропологічного буття. Інакше кажучи, інтелігенція почала формуватися з перших спроб людини здійснити самопізнання, в самому собі розрізнити добро й зло, розумне і нерозумне, людське й нелюдське [95, с. 27-39]. Людство завжди відчувало потребу в групі особистостей, яка була б здатна з історично необхідного рівня висоти культурності (знання плюс моральність дорівнює мудрість) оглядати життєустрій суспільства.

Власне *психологічний* підхід до явища інтелігенції сьогодні тільки в зародку. Існують окремі розвідки, зокрема у циклі психології елітарності [202, с. 310]. Вивчення проблеми інтелігенції, її виникнення й розвитку є прерогативою, насамперед, історії, філософії й культурології. Однак різні концепції інтелігенції відображають і психічні явища, що специфічно характеризують цю соціальну групу. Насамперед, це - когнітивна сфера, куди відносяться колективні уявлення,

соціальне мислення, суспільна думка й усвідомлення спільності, цінності, ідеологія, в цілому – групова ментальність; - мотиваційна сфера, яка проявляється в групових потребах, що історично розвиваються, цінностях, інтересах, цілях, установках та ідеалах, які спонукають до соціальної діяльності; - афективна сфера, що містить у собі соціальні почуття, емоції й групові настрої; - діяльнісна – колективну діяльність і групову поведінку.

З позиції соціально-етичного підходу до методології теоретичного аналізу інтелігенції її важливими ознаками є специфічні ідейно-моральні якості – такі, як високе почуття громадянського обов'язку, прагнення слугувати інтересам народу і т.д. Увага представників такого підходу була практично сконцентрована на російській інтелігенції, опозиційно налаштованій до існуючого суспільного та політичного порядку. Так вважає і багато сучасних зарубіжних авторів [271; 273; 274]. Проте досліджено, що це поняття притаманне й іншим розвиненим країнам і народам, хоча часто розуміється як група працівників розумової праці або як сукупність усіх «мислячих» людей [144; 272; 278].

У радянському суспільствознавстві інтелігенція практично ототожнюється з усією масою працівників кваліфікованої розумової праці, а інколи до неї належать взагалі всі, хто зайнятий нефізичною працею – відповідно до концепції, яка лежить в основі офіційних документів [144; 158 та ін.]. У працях авторів пострадянського періоду інтелігенція виступає як універсальне явище, феномен культури і соціальний прошарок, розглядається її роль у духовному і морально-виховному процесах [9; 73; 162; 74; 193].

Специфічність ж української інтелігенції, на відміну від російської (а також від радянсько-марксистських уявлень про неї), визначається рисами національної ментальності. Вона є активним провідником національної ідеї, суб'єктом духовного розвитку. Українська інтелігенція – творці інтелектуальних, духовних цінностей українського народу [80, с. 17]. У нашій країні інтелігенція завжди розглядається з акцентом на безпосередній зв'язок з духовним життям людини й суспільства, нації. Тому міркування про зміст поняття української інтелігенції повинне включати саме українську складову цієї ідеограми. Звідси випливає, що

психологічний портрет української інтелігенції містить таку важливу рису, як розуміння свого призначення бути творцем, носієм і розповсюджувачем ідей українського патріотизму в усьому багатстві цього поняття. Відомо, що відсутність патріотизму в частини інтелігенції негайно спричиняє народне неприйняття всієї інтелігенції загалом.

Перші спроби аналізу витоків української інтелігенції, її ментальності, духовності було зроблено на початку ХХ ст. у працях М. Грушевського, С. Єфремова, Л. Рибалки [54]. Тоді ж з'явилися і перші публікації діячів російських політичних партій Г. Алексинського, В. Леніна, П. Мілюкова, Л. Троцького та ін., які висловили негативну характеристику української інтелігенції, як буржуазно-націоналістичної, регіонально обмеженої, контрреволюційної.

Українські науковці визначили критерії, за якими можна було чи ні зараховувати різні спеціальності до розряду «розумової праці». Наприклад, І. Лисяк-Рудницький вважає духовенство складовою частиною інтелігенції [127, с. 361–380].

Упродовж радянського часу проблема національної інтелігенції була на зразок «табу» і фактично ігнорувалася вітчизняними дослідниками. Окрему групу праць цього періоду становлять біографічні розвідки про відомих представників інтелігенції, діяльність яких узгоджувалася з тогочасною комуністичною ідеологією [270].

Після проголошення незалежності розпочинається становлення нового етапу у вивченні української інтелігенції у зв'язку з осмисленням ролі інтелігенції в національно-визвольному процесі. І надалі об'єктом дослідження є лише відомі представники цієї соціо-культурної групи або їхня участь у суспільно-політичному житті [90; 91; 155; 258; 80; 145; 212], об'єктивно відображено окремі сюжети з історії інтелігенції в працях учених з діаспори [110; 162; 222].

Поняття «інтелігенція» використовується в понятійному апараті психології, педагогіки, філософії, соціології, а тому набуває різної інтерпретації, багатьох

змістових відтінків. У руслі диференціації предмета соціальної науки з'являються спроби його системного вивчення.

Полісемантичність і поліпарадигмальність феноменології інтелігенції спонукала до необхідності осмислення її на рівні не лише психологічного, а й філософського трактування.

Такі сучасні вчені-філософи, як В. Андрущенко, І. Бичко, А. Бичко, І. Белебега, В. Горський, О. Забужко, Б. Кухта, М. Михальченко, М. Попович, В. Шинкарук підкреслюють духовно-культурну роль інтелігенції через призму специфіки національної свідомості.

Близькою для нашого дослідження є онтологічний підхід філософсько-психологічної концепції С. Рубінштейна. С. Рубінштейн зараховує людину в структуру її буття не як елемент, що знаходиться з іншими рівнями буття, а як активний, перетворюючий буття суб'єкт. Він також розглядає свідомість як вираження ставлення суб'єкта до світу, як можливість його самовизначення [211].

Творчий синтез поглядів різних учених дає підстави виділити такі ознаки інтелігенції як особливої групи:

- *високий професійно-освітній ценз* («освічений клас», «група експертів», «інтелектуальна еліта», «особи, що професійно займаються розумовою працею» тощо);
- *морально-етичні якості* («совість суспільства», «його краща частина», «особливий духовний орден»);
- *включеність у широкий соціальний контекст* (спільність інтересів і потреб, цінностей, ідеалів, тривалість існування і традиції, усвідомлення учасниками своєї приналежності до групи й визнання такої групи соціальним оточенням).

Таким чином, *інтелігенція* – це група високоосвічених людей, зайнятих розумовою працею і художньою творчістю, в більш широкому аспекті – люди, які вважаються носіями культури і володіють сукупністю особистісних та інтелектуальних якостей, що відповідають соціальним очікуванням.

Поряд з «інтелігенцією» розглядають похідні від неї поняття «інтелігент» та «інтелігентність». Ці поняття пов'язані між собою, однак не тотожні.

Інтелігент – це конкретний суб'єкт, носій певних моральних, інтелектуальних, соціальних, комунікативних якостей, які в єдності та сукупності становлять поняття «інтелігентність».

Поняття «інтелігентність» можна розглядати на *трьох рівнях*. На індивідуальному рівні інтелігентність розглядається як конкретна якість особистості, що проявляється в спілкуванні й діяльності. На рівні конкретно-історичного аналізу інтелігентність виступає у своєрідності конкретно-історичних особливостей духовного осмислення світу цінностей, способів діяльності й спілкування. На загально-соціальному рівні інтелігентність – це прояв родової сутності людини, що володіє системою ціннісних характеристик.

Структура інтелігенції як соціальної групи й психологічна структура інтелігента – члена цієї групи, теж не збігаються. Як відомо, «у формуванні групи домінуючу роль відіграє колективний досвід, фіксований у знакових системах, проте цей досвід не засвоюється в однаковій і в повній мірі кожною особистістю. Міра його засвоєння залежить від індивідуальних психологічних особливостей, тому й виходить те явище, про яке говорив Л.Виготський: тільки «частина» психології особистості «входить» у психологію групи» (Г.Андреева) [6].

Кожна особистість унікальна. Розглядаючи інтелігента, як конкретну особистість, слід зауважити, що він характеризується певними особливими ознаками і має певну структуру. Л. Виготський зазначав: «Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно з окремих частин» [31].

Остаточо нерозв'язаним і важливим є питання визначення окремих складових у структурі інтелігента. Л. Виготський з цього приводу наводив приклад зі складом певної хімічної речовини, наприклад, води. Він говорив, що молекулу води H_2O можна розкласти на атоми водню і кисню, але окремі елементи води при цьому не будуть мати жодних властивостей, притаманних воді. Тому потрібно

знайти такий структурний елемент, який у максимально-спрощеному вигляді зберігає всі властивості речовини в цілому [31].

Водночас, є інша проблема – інтелігент, з одного боку, є «сталим» (що робить його поведінку прогнозованою, а з іншого боку – він, як і особистість загалом, є змінним, ніколи до кінця не завершеним).

На думку відомого психолога К. Платонова, побудова психологічної структури, зокрема особистості, повинна враховувати такі вимоги:

- структура повинна бути самостійною, але при цьому існувати і розвиватися лише в складі цілісної особистості;

- в цій структурі повинна відображатися вся особистість у спрощеному вигляді;

- структура повинна відображати сутнісні умови існування особистості [192].

Виходячи з такого розуміння психологічної структури, ми вважаємо, що інтелігент, як конкретний тип особистості, містить у собі кілька різних змістових елементів. Кожен елемент є самостійним і завершеним, але розвиток кожного елемента можливий лише за умови присутності і зв'язку з іншими елементами.

Опираючись на велику кількість досліджень, ми групуємо та виділяємо у структурі інтелігента такі властивості (компоненти):

- *інтелектуальні якості;*
- *моральні якості;*
- *комунікативні якості;*
- *соціальні якості.*

Інтегруючим елементом і основною властивістю інтелігентів, як особливого типу особистості, є *сенсожиттєва орієнтація* інтелігенції.

Названі компоненти структури мають конкретний, детальний вияв у таких ознаках (за В. Тепікіним):

- 1) передові для свого часу моральні ідеали, чуйність до ближнього, тактовність і м'якість у проявах;
- 2) активна розумова робота й безперервна самоосвіта;

- 3) патріотизм, заснований на вірі у свій народ і жертівній, невичерпній любові до малої й великої батьківщини;
- 4) творча невтомність;
- 5) подвижництво;
- 6) незалежність, прагнення до свободи самовираження й знаходження в ній себе;
- 7) критичне ставлення до чинної влади, осуд будь-яких проявів несправедливості, антигуманізму, антидемократизму;
- 8) вірність своїм переконанням, підказаним совістю у тяжких умовах і навіть схильність до самозречення;
- 9) неоднозначне сприйняття дійсності, що призводить до політичних коливань, а часом — і прояву консерватизму [235].

Серйозну дискусію в науковому світі викликали дві останні ознаки. Однак, як правильно зазначає В. Тепікін, інтелігенція не є ідеальною. Їй можуть бути властиві *«загострене почуття образи через нереалізованість (реальну або вигадану)»*, *«періодичне нерозуміння, неприйняття один одного представниками різних загонів інтелігенції, а також одного загону, викликані нападами егоїзму й імпульсивності»* тощо [Там само].

Таким чином, є потреба в більш повному і конкретному психологічному обґрунтуванні та доосмисленні ознак інтелігентів.

Однією з головних ознак інтелігентів, на нашу думку, є *критичність*. Про те, що інтелігент – це завжди *«критично мисляча особистість»*, писали ще П. Лавров та М. Михайловський. Вони стверджували, що особистість, яка досягла вищого щабля свого розвитку, виробляє в собі ідеал людської гідності, втілення якого в дійсність стає метою життя цієї особистості [140; 227]. Тому критично мисляча особистість – це частина колективного цілого; свідомий індивід, що усвідомлює своє історичне покликання і формулює нові ідеї, які є *«насінням прогресу»*; вершина людської індивідуальності (за рівнем самосвідомості й за критичним ставленням до існуючих суспільних форм). Крім того, як зазначає А. Лурія,

критичне ставлення до себе є кінцевим продуктом соціально детермінованого психологічного розвитку людини [140, с. 47-69].

Співзвучна цьому основоположна ідея О. Лазурського про три специфічні рівні особистісного розвитку («психічні рівні»), які розрізняються за характером адаптації у соціальному середовищі, за якою особистості *вищого рівня* пристосовують середовище до себе, – в сенсі творчого збагачення тої чи іншої сфери суспільного життя й культури. Критерієм моральної й соціальної оцінки особистості є, за О. Лазурським, не «психічний рівень» як такий, а більша чи менша тенденція до його підвищення, більше чи менше прагнення до самовдосконалення [118, с. 62]. Саме ця риса характеризує інтелігента.

Іншою важливою ознакою інтелігенції є *відповідальність* як усвідомлення людиною своєї здатності виступати причиною змін (чи протидії змінам) у світі, а також свідоме керування цією здатністю. Як зазначила Н. Белокрилова, відповідальність – це внутрішня регуляція, опосередкована ціннісними орієнтирами [19, с. 11]. Інтелігентні особистості найбільшою мірою відчують свою відповідальність через наявність компонента свободи.

Ще однією психологічною особливістю інтелігентів є те, що вони можуть працювати лише в товаристві інтелігентів, точніше, відчувати, що вони працюють у товаристві інтелігентів. Повинно існувати відчуття належності до якоїсь сфери духу й науки, відчуття належності до певної наукової й культурної спільності. Ця сфера містить детермінанти загальнолюдських і загальнокультурних цінностей замість домінанти індивідуально-особистісних [Там само, с. 12].

У нашому дослідженні ми розглядаємо поняття «інтелігенція» не лише як групу чи прошарок, що складається з окремих індивідів. На нашу думку – це інтегроване поняття, яке визначається як сукупність особистостей з високим рівнем суб'єктності; де під суб'єктністю, як властивістю індивіда, розуміється джерело свідомої активності людини – творця свого внутрішнього та зовнішнього світу [108]; спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень [87].

На думку Д. Лихачова, основними ознаками інтелігенції виступають дух терпимості та поваги, і *визначальною ознакою інтелігенції є інтелігентність*. Інтелігентність розглядається ним як сприйнятливість до інтелектуальних цінностей, любов до набуття знань, розуміння людей, прагнення допомогти, відповідальність у вирішенні моральних питань, шанобливе ставлення, скромність, терпимість, доброта [129].

Інтелігентність (від лат. розуміючий, мислячий, розумний) за психологічними словниками є сукупністю особистісних якостей індивіда, які відповідають соціальним очікуванням, пропонованим передовою частиною суспільства переважно особам, зайнятим розумовою працею і художньою творчістю, в більш широкому аспекті — людям, які вважаються носіями культури.

Спочатку інтелігентність була похідним від поняття «інтелігенція», що, за тими ж словниками, означає умовну групу, яка поєднує представників вільних професій — учених, художників, письменників та ін. Це твердження є досі спірним у наукових колах, проте більшість учених наводять схожий комплекс інтелектуальних і моральних ознак та якостей інтелігентності до зазначених у психологічних словниках [253, с. 180]: 1) загострене почуття соціальної справедливості; 2) прилучення до скарбів світової та національної культури, засвоєння загальнолюдських цінностей; 3) дотримання велінь совісті, а не зовнішніх імперативів; 4) тактовність і особиста порядність, що виключає прояви нетерпимості й ворожечі в національних взаєминах, брутальності в міжособистісних стосунках; 5) здатність до співчуття; 6) ідейна принциповість, поєднана з терпимістю до інакомислення.

У процесі історичного розвитку відбулася дивергенція понять інтелігенції й інтелігентності. Перше стало розумітися як соціальна роль, друге — як особлива якість, духовність особистості. Це зумовилося тим, що етико-психологічні особливості, здавна властиві людям, які належать лише до деяких професій і станів, згодом стали притаманними й для представників інших верств. Інтелігентність зазвичай приписують людям, які формально мають освіту. Але

освіченість не є необхідним, тим більше достатнім атрибутом інтелігентності; вона може бути властива будь-якому членові суспільства.

Турбота інтелігента про свою самореалізацію, самоздійснення є водночас турботою про світ. Таке ставлення має за мету злагоду зі світом та із самим собою. Це відбувається тому, що в інтелігентних особистостей різні дисонанси викликають прагнення до впорядкування.

Ця людина є, по суті, прикладом для інших, тобто привносить у суспільство ту форму поведінки, яку конкретна епоха вважає найбільш гідною, жертвовною. Тому часто поняття «інтелігенція» підмінюється словом «еліта». Проте, на нашу думку, не слід однозначно ототожнювати поняття «інтелігенція» та «еліта». Еліта – це особи, які володіють вищими показниками у своїй сфері діяльності (В.Парето) [265]. «Еліта», тобто «верхівка», — поняття нейтральне, безаксіологічне, вона є в кожному людському суспільстві. Інтелігенція, що може розглядатися як певна культурна еліта, за своєю суттю може не належати до соціальної еліти: відповідно, вважається, що інтелігент не може бути заможним, він не може мати владу, він не повинен бути адміністратором тощо.

Існує три самостійних значення «інтелігентності», що склалися в другій половині XIX – на поч. XX ст., але зберігаються й сьогодні: значення ознаки, значення формальної освіченості й універсально-етичне значення (А. Труфанов) [239, с. 20-34].

У першому значенні «інтелігентність» розглядається не як самостійне поняття, а як морально-етичний елемент маркування певної соціальної групи – інтелігенції. При цьому як атрибутивні, «знакові» властивості найбільш часто вказуються: особливий духовний світ, повага до чужої думки, громадянськість, моральність та ін. [130]. Подібні характеристики-інтерпретації роблять поняття інтелігентності «змістовно порожнім». «Інтелігентність» просто підмінює якісь поняття, а сама при цьому не визначається, підсумовує А. Труфанов [239, с. 20-34].

У другому значенні «інтелігентність», підкріплювана дипломами, розуміється як приналежність до певних кіл або, у кращому випадку, як сукупність розумових інтересів. На неспроможність такого бачення вказували А. Лосев,

Н. Лоський, Д. Лихачов [134; 135; 130]. Освіченість можна вважати як умову інтелігентності, необхідну, але недостатню для її виникнення.

У третьому значенні інтелігентність вважається певною етичною позицією зі здатністю людини до співпереживання, готовністю до вільного вибору, орієнтованого гуманістично, до індивідуального інтелектуального зусилля й самостійної, відповідальної та компетентної дії у своїй професії. У цьому значенні поняття «інтелігентний» увібрало в себе всю повноту уявлень про людину, яка відрізняється високорозвиненим інтелектом та моральною досконалістю.

А. Труфанов розглядає «інтелігентність» як сукупність інтелектуально-моральних якостей інтелігенції [239, 25]. Звичайно, причиною інтелігентності є не інтелігенція, як така, а *інтелігентність, яка дорівнює вищому ступеню свідомості й самосвідомості, орієнтує інтелігенцію, що дає можливість виділити в ній особливі інтелектуальні й моральні якості як сутнісні характеристики.*

Усі ці ознаки інтелігентності існують як неподільна єдність. Інтелігентності не можна навчитися, але вона вимагає тривалого виховання і самовиховання [133, с. 321; 200].

Саме внутрішня інтелігентність, основою якої є розвинене почуття гідності, найтяжче дається людині, а не заучування правил поведінки, хороших манер. Інтелігентністю не є ні лише велике нагромадження знань, ні володіння певною професійною спеціалізацією, ні участь у загальнокультурному прогресі, ні просто моральна поведінка чи художня здібність, ні будь-яке суспільно-історичне походження, ні приналежність до певного суспільно-політичного прошарку. Всі ці якості або є вираженням інтелігентності, але не самою інтелігентністю, або нейтральні до інтелігентності, деколи навіть ворожі їй. Насамперед *інтелігентність є тим чи іншим життям людини чи, в загальному, функція особистості.* А особистість, як відомо, є індивідуальним поєднанням природних, суспільних та історичних відносин.

Отже, узагальнимо словами В. Кременя, що «справжня інтелігентність вбирає в себе: адекватний історичному розвитку стиль мислення; гнучкість і

оперативність інтелектуального пошуку; глибину світосприймання; готовність до максимальної перманентної інформованості; розуміння основних тенденцій розвитку суспільства, науки, культури; розвинений естетичний смак, нетерпимість до будь-якої життєвої вульгарності; високу порядність, чесність, принципову недопустимість самоствердження за рахунок приниження інших у будь-якій формі; розвинену правову свідомість, що виключає свавілля, як своє, так і чуже; високий громадянський обов'язок, патріотизм» [112].

Розуміння інтелігента в культурно-особистісному значенні важливе для дослідження інтелігента як представника визначеної групи. Тобто, ми відходимо від позиції, коли до інтелігенції зараховують цілими родинами, родами, гуртками, прошарками, і вважаємо, що інтелігентом людина може стати лише індивідуально. Якщо вважати, що інтелігенція є певним прошарком, то скоріше, як вважає Гаспаров, психічним, а не соціальним, тому вхід до нього і вихід завжди залишалися в межах індивідуальної поведінки, а не виду роботи і соціального становища [45, с. 8]. Така поведінка передбачає: здатність чинити відповідно до інтересів іншої людини, бути прикладом духовності, моральної культури в усіх проявах людської життєдіяльності.

Методично правильно розглядати явище інтелігенції в динамічному аспекті, в її генезі, тому потрібно його трактувати залежно від культурного і соціального контексту, адже на думку багатьох дослідників, співвідношення Я і світу варіюється (Г. Ділігентський, І. Кон, О. Шевнюк та ін.) [58, с. 124,128; 102, с. 56; 255, с. 101]. Кожна епоха відкривається своєрідним проектом нової людини, тим самим вона визначає форми, напрями, межі прояву інтелігентності. Як було вже зазначено, до інтелігенції належать найбільш прогресивні люди, які і формують, і наслідують цей проект, котрий реалізується за допомогою соціалізації через засвоєння культури. Тобто генеза інтелігенції є неоднорідним і послідовним процесом, який починається з ініціювання інновацій («соціальне замовлення») (йдучи за концепцією О. Шевнюка) [255, с. 101].

Крім того, багато фактів свідчать про те, що історичні рівні людського розвитку в своїй основі мають специфічне співвідношення індивідуальності та

соціальності, яке завжди має конкретні форми прояву в психіці. В нормі, індивідуальний потенціал людини, її власна активність, ініціатива тощо реалізуються в суспільному житті.

Інтелігенція виникає тоді, коли самосвідомість кожного інтелігента збігається з колективною, груповою. Оскільки інтелігент – це «особливий соціально-психологічний тип людини» [78, с. 130-133], то уявити його поза соціальними відносинами неможливо. У системі «соціальний суб'єкт (у нашому випадку інтелігент) – соціальне середовище» у першій її складовій, суб'єкті, закладено механізм, антиентропійна, творча діяльність якого спрямовується на відтворення і створення штучного ціннісного середовища.

Така інтеграція можлива лише через актуалізацію такого особливого механізму, як рефлексія. У кожному конкретному випадку треба проходити через аналіз і самоаналіз. І це постійно нагадує людині про її власну недосконалість, що змушує ще більш терпимо ставитися до інших. Тому необхідною умовою розвитку інтелігенції є рефлексія, постійна оцінка і переоцінка своїх висновків і дій. Аналізу цього питання присвячується наступний підрозділ роботи.

Отже, підсумуємо: враховуючи викладене, *інтелігенція* в нашому дослідженні розуміється як сукупність високорефлексивних «особистостей суб'єктного типу», що володіють внутрішньою свободою та відповідальністю, в яких високий інтелектуальний потенціал поєднаний з етичним, знання світу сполучається з самопізнанням та самооцінкою, і які поширюють критичне ставлення до існуючого на власну поведінку, в чому проявляється їхня рефлексія. Душевні дисонанси викликають потребу в гармонізації, тому інтелігенція прагне виконувати певну соціальну роль – поширення знань, культури, творення цінностей, пробудження суспільної совісті. Специфічність української інтелігенції визначається рисами національної ментальності і розглядається з акцентом на безпосередній зв'язок з духовним життям людини й суспільства, нації. Вона є активним провідником національної ідеї, творцем інтелектуальних, духовних цінностей українського народу. Звідси випливає, що психологічний портрет української інтелігенції містить таку важливу рису, як розуміння свого

призначення бути творцем, носієм і розповсюджувачем ідей українського патріотизму в усьому багатстві цього поняття.

1.2. Рефлексія як смислова основа інтелігенції

Здатність до рефлексії завжди слугувала для інтелігенції приводом для гордості. Як кажуть: «Викриття інтелігента – справа життя самого інтелігента». Йому, за словами М. Бердяєва, не дають спокою його власна «малокультурність, примітивна недиференційованість, слабе усвідомлення безумовної цінності істини і помилка морального судження» [20]. Тобто інтелігенції притаманне постійне прагнення до самовдосконалення, яке без осмислення себе, своєї сутності мало ймовірно можливе.

Наслідуючи концепцію О. Леонтьєва про те, що будь-яка діяльність (включно теоретична) соціальна за своєю природою незалежно від того, чи здійснюється вона безпосередньо в колективній формі або у формі індивідуально-творчої активності, ми вважаємо, що діяльність інтелігенції глибоко соціальна. Результати діяльності інтелігентів є відображенням в їхніх змістовно-смислових структурах рефлексії інтелігентського соціуму. Вони дивляться на світ через власні інтереси, потреби й цілі. Завдяки рефлексії, образ ситуації зіставляється з ситуаціями, раніше освоєними, при цьому може змінюватися ставлення до минулого досвіду. Рефлексія є знаряддям критики наявного знання, завдяки чому знання й досвід стають динамічним елементом, що розвивається і, таким чином, рефлексія виступає одним зі способів стимулювання виробництва знань і досвіду. Вона є опосередковуючою ланкою між досвідом людини й тією ситуацією, що представлена як предмет для освоєння. Рефлексія матеріалізується (актуалізується) у вигляді різних фіксацій, організованостей різного рівня: розуміння, проблематизація, коректування діяльності, розгортання винахідницької й раціоналізаторської мислелії (Г. Щедровицький) і т.д.

Слід зазначити, що інтелігентська здатність до рефлексії може мати і «зворотний бік медалі». У західній психології дискутується питання про те, чи не

відображає саморефлексія негативні особистісні якості – схильність до самокопання, застрявання на власних проблемах, засноване на недовірі до себе [239, с. 18-28]. Це може заважати створенню образу Я, може породжувати пасивну орієнтацію у взаємодії із оточенням, що, власне, часто простежується у рефлексіях інтелігенції. Однак, ми вважаємо, якщо рефлексію спрямувати на поглиблення самоусвідомлення та посилення самоконтролю над емоціями, можна цього уникнути. Отже, як бачимо, питання рефлексії є дещо проблемним, і тому спочатку потрібно з'ясувати теоритичні підвалини власне рефлексії.

Сьогодні проблеми рефлексії та її розвитку є одними з ключових у психологічній науці та широко обговорюються, оскільки їхнє вивчення дозволяє наблизитися до розуміння механізмів формування особистості. Відбувається виділення і становлення психології рефлексії (започаткував А. Буземан (1925, 1926)).

Рефлексія у наш час набула одного з найбільш важливих значень і внесена як предмет і об'єкт дослідження в науку про свідомість (філософія, психологія, педагогіка), в теорію мислення (когнітивна психологія, герменевтика, дидактика), в науку про особистість (психологія, педагогіка) і в теорію діяльності (психологія управління). Дослідження проблеми рефлексії здійснюється в декількох площинах: у процесі філогенезу (часу появи рефлексії в історії людської думки), у процесі онтогенезу й – власне її вивчення.

Якщо розглядати проблему дослідження рефлексії у філогенезі, то питання про час її виникнення в різні періоди культури вирішується багатоваріантно – «осьовий час» (800 - 200 роки до н.е.) [269, с. 32-35], Середньовіччя [59, с. 140; 136, с. 81], Ренесанс [103, с. 109; 14; 15], Просвітництво [15, с. 86-95; 14, с. 7]. Поняття рефлексія в історичному ракурсі відкриває в ній спочатку здатність людини «пізнавати свою розумову діяльність так само, як ми пізнаємо зовнішні нам предмети» (Дж. Локк) [132]. Потім ця здатність (позначена філософами як саме людська здатність) характеризується тим, що людина вже «не просто знає, а знає, що знає» (П. Тейяр-де-Шарден) [233]. Далі, цю «спрямованість людської душі на саму себе» досліджували багато авторів, одержуючи різноманітні

трактування. Відомо, що Гегель визначав «рефлексивні поняття» як такі, що лежать між буттям і поняттям [48, с. 19]. Психологія ХХ ст. визначає межі дослідження рефлексії інакше, ніж це робила інтелектуальна філософія ХІХ ст. Уже на початку ХХ ст. екзистенціалізм визначає її як відношення між пізнаючим суб'єктом і предметним буттям [244, с. 480-481], а в середині ХХ ст. сучасна герменевтика визначає – як відношення між смыслом і Я [2, с. 81].

Такі напрями психології ХХ ст., як герменевтика, структуралізм спробували змістити акцент у своїх дослідженнях у бік проблеми інтерпретації смыслу (як це пізніше почне робити і педагогічна психологія). Структуралізм для розвитку проблеми рефлексії мав вирішальне значення, тому що рефлексія як психологічний процес, структурує особистість, тобто організує внутрішню структуру особистості, будучи її смысловим центром.

Якщо розрізняти мислення, розуміння та рефлексію, то в цій традиції мислення є процесом, що доступний багатьом професіям. Розуміння є процесом, що практикується вченими та експертами, і не доступний, наприклад, чиновникам, які мислять, але за суттю своєї діяльності не зобов'язані ставити завдання зрозуміти. Рефлексія як постійний спосіб діяльності дуже вузького кола осіб, спрямована на свідомий пошук того, що ми поки що не розуміємо, і спрямування інтелектуального зусилля на вироблення нових способів розуміння щодо нього [138].

Сьогодні в психологічній науці та суміжних галузях розповсюджені різні погляди щодо характеристики специфіки рефлексії, її типології та функцій.

Так, у працях відомих учених існують трактування рефлексії: як філогенетичної стадії переходу інстинкту до думки (П. Тейяр де Шарден), як особливого різновиду пізнання (В. Лекторський), як засадничого положення щодо налагодження і розвитку психічних процесів (Ж. Піаже), як рівня ієрархічно побудованого мислення та як механізму саморозвитку особистості (І. Семенов, С. Степанов); як чинника творчості (Я. Пономарьов, В. Моляко), як способу самоздійснення «Я» (О. Асмолов), як механізму самосвідомості (К. Альбуханова-Славська та ін.), як рівня функціонування й особливого стану свідомості

(Ф. Василюк, М. Браун), як необхідної складової соціально-психологічної компетенції (Л. Петровська); смислової основи всієї людської реальності (В. Слободчиков); найбільш значущого механізму самопізнання і саморегуляції (Н. Гуткіна, А. Захарова, В. Знаков, І. Кон, А. Ліпкіна, В. Столін, А. Бандура); принципу існування індивідуальної свідомості й необхідної умови становлення зрілої особистості (Б. Зейгарник, Є. Мазур, А. Холмогорова, К. Роджерс); здатності усвідомлювати свої особливості, а також те, як вони сприймаються іншими, і засновувати на цьому власну поведінку (Г. Андрєєва, Л. Венгер, В. Мухіна) тощо. Підсумовуючим для зазначеного буде погляд на рефлексію як фундаментальну здатність свідомої людини перебувати у відношенні до власних свідомості, мислення, умов і способів здійснення життєдіяльності.

Крім того, у психології вивчення явища рефлексії здійснюється при обґрунтуванні закономірностей теоретичного мислення (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Зак, Л. Знаков, Ю. Машбиць, Ю. Швалб, Г. Голіцин); поясненні процесів комунікації та кооперації (М. Алексєєв, І. Кон, В. Рубцов, В. Слободчиков, А. Тюков, І. Берлянд, Р. Гузман, Г. Щедровицький); у дослідженні становлення особистості, її виховання і самовиховання (І. Бех, М. Боришевський, Н. Гуткіна, В. Зарецький, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Кононко, А. Ліпкіна, О. Новікова, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман). У метакогнітивізмі Д. Дьорнер, Д. Флейвелл активно вивчали рефлексивну регуляцію пізнавальної активності людини. Засновник гештальтпсихології Ф. Перлз акцентував на рефлексії як процесі усвідомлення власних слів і думок. Гуманістичні психологи Р. Асаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс у своїх концепціях вважають рефлексивність як найважливішу людську властивість, яка зумовлює процеси самовдосконалення та самоактуалізації особистості.

Щодо визначення поняття «рефлексія», то найбільш перспективним і системним нам вбачається підхід А. Карпова і І. Скитяєвої [89], які дають цілісне розуміння рефлексії як якості, однопорядкової свідомості. На основі глибокого системно-функціонального дослідження автори визначають місце рефлексії в складній структурі психіки людини, розглядаючи цей феномен як *комплексне*

утворення, синтетичну психічну реальність, яка виступає одночасно як психічний процес, властивість і стан суб'єкта, але не зводиться ні до одного з них. Крім того, «сутність і специфіка рефлексії (як психологічного поняття) полягає в тому, що вона не тільки «може бути представлена» як процес, властивість і стан, але що саме синтез вказаних модусів і становить її якісну визначеність. Рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту (Карпов А.). [88, с. 47]. У цьому підході рефлексія виступає як метаздатність, що входить у когнітивну підструктуру психіки, виконуючи регулятивну функцію для всієї системи, а процеси рефлексій – як «процеси третього порядку» [89, с. 227]. Як найвищий за ступенем інтегрованості процес, «рефлексія одночасно є способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особи» [89, с. 283]. І. Безотосова-Курбатова також розуміє рефлексію як єдиний активний смисловий центр особистості, який, крім того, здійснює зв'язок між її когнітивною й емоційною сферами і забезпечує появу нових (рефлексивних) знань, які в процесі герменевтичної процедури входять у структуру особистості, роблячи мислення й особистість рефлексивними [17, 11].

Усе наведене дозволяє розглядати рефлексію як інтегративне утворення, що передбачає узгодженість трьох компонентів – інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди), емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої), регулятивно-конативного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, співвідносячи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їхні ймовірні реакції, толерантність, цілереалізація) – і реалізувати цілісний підхід до її вивчення.

Існує умовний поділ особистостей на низько- і високо-рефлексивних, що зумовлено їх своєрідними характеристиками психічної структури. Так, для високорефлексивних особистостей характерні диференціація й складність взаємодії когнітивної й особистісної підсистем; низькореклексивні

характеризуються більшою їхньою інтеграцією й нероздільністю в плані поведінки.

Провідними інтелектуальними операціями для високорефлексивної особистості є операції, пов'язані з реалізацією логічної послідовності розумових дій, тоді як для низькорефлексивних особистостей, навпаки, базовими є інтелектуальні операції, пов'язані з одномоментним просторовим перетворенням ситуації [17, с. 123].

Попри досить значну кількість робіт щодо цієї проблеми, рефлексія, її зміст недостатньо вивчені у сучасній психології. Основна проблема – відсутність єдиного погляду. Приміром, у загальній психології рефлексію тлумачать у першу чергу як самопізнання суб'єкта (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Т. Титаренко); у соціальній психології її розглядають крізь призму інтеракції як усвідомлення сприймання особи іншими (Г. Андреева, М. Корнєв, Л. Орбан-Лембрик).

Також плідний внесок до теоретичного аналізу проблеми – диференціацію й конкретизацію, а отже, операціоналізацію предмета рефлексії, здійснили Л. Божович, В. Роменець, П. Чамата. Питанням з'ясування генетичних чинників рефлексії присвячені наукові праці В. Барцалкіна, Ю. Громико, Н. Лурії, С. Максименка, Ж. Піаже, В. Слободчикова. Рефлексії як предмету спеціального психологічного вивчення присвячені сучасні українські дослідження І. Котик, М. Варбан, Т. Комар, Н. Михальченко.

Проблема типологізації рефлексії знайшла продовження і, крім зазначених, у диференціації на рефлексію інтуїтивну, діалогічну, духовну, емоційну, образну, культуральну і екзистенційну (Анікіна В., Коваль Н., Семенов І., крім того Достоевський Ф., Бахтін М.).

На сьогодні найбільше розроблені психологічні уявлення про механізми інтелектуальної рефлексії (що, у свою чергу, поділяється на рефлексію екстенсивну, інтенсивну, конструктивну); особистісної (її види: ретроспективна, ситуативна, перспективна); комунікативної (емпатійна, проєктивна, ігрова); кооперативної (фіксаційна, адаптаційна, рольова, корекційна, організаційна); культуральної (історична, соціальна, екологічна, філософська, методологічна);

екзистенційної (езопова, герменевтична, аксіологічна, етична, естетична, світоглядна) [220, с. 128], а також – багаторівневої моральної й педагогічної рефлексії.

Педагогічна психологія найчастіше називає лише три основних види рефлексії: *комунікативну* (її об'єктом є уявлення про внутрішній світ іншої людини й причини її вчинків: тут рефлексія виступає механізмом пізнання іншої людини), *особистісну* (об'єктом пізнання є сама особистість, її властивості і якості, поведінкові характеристики, система відносин з іншими), *інтелектуальну* (проявляється в ході вирішення різних завдань, у здатності аналізувати різні способи вирішення, знаходити більш раціональні способи, неодноразово повертатися до умов завдання) [203, с. 53]. Виділення феномена «інтелектуальна рефлексія» має на увазі дослідження як у сфері особистості («рефлексія»), так і в сфері мислення, логосу («інтелектуальна»). До інтелектуальної входять як змістовна (якщо її протиставити формальній), так і смислова (за І. Семеновим) сторони розумового процесу. В залежності від того, який вид рефлексивного аналізу, інтерпретації: психологічної (вона спрямована на розкриття змісту) чи семантичної (спрямована на розкриття значення) переважає, вона може бути герменевтичною (смисловою) чи семантичною рефлексією.

Особистісна рефлексія – *форма активного особистісного переосмислення* суб'єктом власного Я (своїх можливостей, прагнень, мотивів і сенсів діяльності), конкретних основ руху до мети і труднощів, що виникають на цьому шляху.

Якщо рефлексія в класичному розумінні пов'язана зі самосвідомістю, то інтелектуальна рефлексія – із самопізнанням, тому, на нашу думку, в контексті цієї роботи важливо більше зосередитися на інтелектуальній рефлексії, оскільки, як було вже зазначено, інтелігенція завжди є творцем певних інтелектуальних систем [137]. Інтелектуальна рефлексія може розвинути лише в тому випадку, коли мислення людини зосереджене на духовних смислах, перебуває в них, споглядає і пізнає їх [100]. Тобто вона є однією з вищих форм рефлексії. Інтелектуальна рефлексія може розвиватися тільки в процесі навчання. І це відрізняє її від особистісної та комунікативної рефлексій, що виникають і формуються часто

спонтанно в культурному середовищі (без вибору особистістю визначених паттернів культури).

Слід зазначити, що вид рефлексії вказує, в основному, на її зміст, і, деколи, на об'єкт, котрий вона використовує як предмет свого дослідження. Що стосується інтелектуальних об'єктів, то Ю. Лотман вважає, що можливі лише три групи інтелектуальних об'єктів: свідомість людини, текст і культура, як колективний інтелект [137]. Однак, незалежно від того, що є об'єктом рефлексії, особистість повинна вміти виразити своє ставлення до нього, побачити його смисл, уміти його інтерпретувати, обґрунтовувати й оцінювати. Чим більшу кількість об'єктів буде охоплювати рефлексія, тим ширшим буде її концептуальне поле, тому і глибшим герменевтичний аналіз. Іншими словами: це рух пізнання від змісту до змісту, мета якого – утворення структур із впорядкованими в ній елементами.

Щодо структурної організації рефлексії як психологічного феномена можна зазначити, що складовими рефлексії є змістовий компонент, який характеризує її предметний аспект, і динамічний компонент, пов'язаний зі способом її виникнення [38, с. 114-127]. Змістовий бік рефлексії зумовлює її предмет, залежно від якого розрізняють два її основні типи – внутрішню (інтрапсихічну, ауторефлексію) та зовнішню (інтерпсихічну) рефлексію. Динамічний компонент рефлексії пов'язаний з моментом запуску цього процесу, тобто з рефлексивним виходом, а також з процесами переходу з рівня на рівень – інакше кажучи, з процесом рефлексивних занурень і переходами по рефлексивних рівнях. У зв'язку з цим виокремлюють довільну й імпульсивну рефлексію. Динамічний аспект рефлексії можна, ймовірно, пов'язати й з так званим «часовим» принципом, залежно від якого розрізняють три основні її види: ситуаційну, ретроспективну і перспективну [88, с. 45–57]. Ситуаційною є «самооцінка» в безпосередній включеності суб'єкта в ситуацію осмислення, аналізу, співвіднесення з предметною ситуацією власних дій, а також координування і контроль діяльності відповідно до зміни умов. Ретроспективна рефлексія включає в себе аналіз діяльності, виконаної в минулому, а перспективна – слугує для роздумів про майбутню діяльність, пов'язана з плануванням,

обранням найбільш результативних способів її здійснення, прогнозування можливих її результатів.

Сворідність рефлексії при самовизначенні зумовлюється рівнем духовного світу особистості, її здатністю осмислювати, переосмислювати власний досвід, знання про себе, почуття, оцінки, думки, відносини тощо. Цю ідею відстоював і започаткував С. Рубінштейн, вважаючи, що поява рефлексії породжує особливий спосіб існування людини у світі. Він виділив два способи існування людини у світі: перший – коли «людина вся усередині життя, усяке її відношення – це відношення до окремих його явищ, але не до життя в цілому. Це пов'язане з тим, що людина не вимикається з життя, не може зайняти навіть подумки позицію поза ним, для рефлексії над ним». Другий спосіб існування – власне і є рефлексія: «розвинена рефлексія ніби перериває безперервний процес життя й виводить людину подумки за його межі... людина ніби займає позицію поза ним. Це вирішальний поворотний момент. Тут закінчується перший спосіб існування. Тут починається або шлях до духовного спустошення... або інший шлях – до побудови морального, людського життя на новій свідомій основі» [211].

Для С. Рубінштейна цілісністю є саме «людина у світі», а не просто людина. Людину він розглядає не як самостійну ізольовану від світу систему, а як іншу цілісність з іншим рівнем рефлексії, а можливо, й навпаки, інший рівень рефлексії задає іншу цілісність. Таким чином, С. Рубінштейн заклав основу для розгляду рівнів розвитку рефлексії.

Розглядаючи зв'язок рефлексії з розвитком, треба звернути увагу на перехід від систем одного рівня до систем іншого (більш високого) рівня. Одже, якщо раніше рефлексію вважали винятково спрямованістю свідомості на себе, то на сьогодні можна стверджувати, що рефлексія є виходом не лише за межі розглянутої системи, а переходом до системи іншого, більш високого рівня, що є проявом розвитку. Як один з основних механізмів суб'єктного розвитку людини, рефлексія, за словами Волянук Н., забезпечує: 1) здатність суб'єкта реконструювати й аналізувати побудову своєї думки, визначати її склад і структуру і, об'єктивувавши їх, перетворювати для адекватного досягнення цілей;

2) можливість порівняння нинішньої розумової стратегії вирішення ситуації з обраною раніше як оптимальною стосовно даного випадку; 3) пошук нового знання всередині себе, завдяки чому забезпечується процес самопізнання; 4) аналіз процесу мислення та контроль за розумовими стратегіями; 5) розмежування і диференціацію явищ, причини яких лежать всередині й поза суб'єктом [38, с. 114-127].

Зупинимося детальніше на з'ясуванні пускових механізмів і функцій рефлексії. Так, одні дослідники [208; 146; 219, с. 78 – 82; 101; 227, с. 133] вважають таким проблемно-конфліктну ситуацію – «ситуацію розриву», в якій вирішуються завдання, для яких не спрацьовують традиційні способи й засоби. Інші пов'язують такі механізми з властивою людині пізнавальною активністю, цікавістю, пошуковою поведінкою, спрямованою на аналіз самої себе без необхідності реалізації прямої практичної мети [101; 183].

У першому випадку рефлексії можна спеціально навчитися, в другому – ні, однак можна цю здатність розвивати. Якщо спробувати виділити етапи послідовності функціонування рефлексивного механізму, то таких, як показує дослідник А. Тюков, буде шість: рефлексивний вивід – здійснюється тоді, коли іншими засобами й способами неможливо пізнати іншу людину і самого себе; інтенціональність (інтенція – спрямованість) – спрямованість на об'єкт рефлексування, виділення його серед інших об'єктів; первинна категоризація – вибір первинних засобів, за допомогою яких здійснюється рефлексування; конструювання системи рефлексивних засобів – обрані первинні засоби поєднуються в певну систему, що дає можливість більш цілеспрямовано й обґрунтовано перевірити рефлексивний аналіз; схематизація рефлексивного змісту – проводиться за рахунок використання різних знакових засобів: образів, символів, схем, мовних конструкцій; об'єктивізація рефлексивного опису – оцінка й обговорення отриманого результату; у випадку, якщо результат незадовільний, процес рефлексії запускається знову [201, с. 68-76].

Важливим моментом для нашого дослідження є те, що рефлексія є джерелом породження нових ідей. Вона, як побудова картини здійсненої діяльності, дає текст

(у широкому значенні), тобто матеріал, відкритий спостереженню, критиці й наступній зміні. Однак ще більш важливо, що рефлексія є тим механізмом, який дозволяє зробити неявне знання явним. Вона є тим механізмом, який проникає у підсвідомість, за допомогою якого звідти при певних обставинах ми дістаємо значно більше, ніж нам здається, що ми знаємо [148].

Що стосується способів виходу в рефлексію, незважаючи на їхнє використання багатьма практиками, їхній аналіз трапляється вкрай рідко. Зазвичай виділяють такі прийоми: обговорення, об'єктивацію, повторення (парафраз), відображення (Л. Анциферова, В. Слободчиков, Н. Алексєєва, С. Степанов та ін.).

Припускаються два варіанти характеру суб'єктивної зумовленості рефлексії: внутрішнє «Я» з його гностичними, ціннісними і рольовими особливостями, наявне у функціонуванні мозкових, нейродинамічних систем, що самоорганізуються, а другий варіант – деякі акти психіки, її поточні стани самі забезпечують своє рефлексивне звернення. При цьому водночас вони виконують функції суб'єктів цього звернення або виступають у такій ролі щодо один одного по черзі [10, с. 59].

У рамках аналізованих різними авторами рефлексивних процесів також представлені елементи антиципації, прогнозування й програмування майбутнього на основі результатів рефлексії (С. Рубінштейн, Г. Щедровицький) [211; 263; 264]. Вона дає можливість «виходу» із процесу здійснення діяльності й подальшого проектування на основі рефлексії майбутнього кроку розвитку діяльності, тобто рефлексія виступає універсальним механізмом її розвитку. Зрештою, рефлексія функціонує у процесах самопізнання, самооцінювання, самоосмислення, самоаналізу, зумовлюючи появу нових якісних знань про себе як суб'єкта та забезпечує умови для саморозвитку, самокорекції, впливаючи в цілому на розвиток особистості і її відносини зі світом [251, с. 121-126]. За допомогою актів рефлексії індивід, тематично ізолюючи окремі власні інтелектуальні операції, емоційні стани і переживання, тим самим ніби «об'єктивує» (Д. Узнадзе) їх для себе [241]. Отже, конституюючись у механізм самоаналізу, рефлексія стає інструментом самоконтролю, відповідального за поведінку, що дає можливість особистості, яка

усвідомлює себе, простежити низку причинно-наслідкових зв'язків у власному суб'єктивному світі.

Згідно з концепцією І. Семенова, різні ситуації, задаючи спрямованість і змістовну специфіку рефлексії при ухваленні рішення, і визначають типи самої рефлексії [219]. Таким чином, інтелігентам, як і всім людям без винятку, можуть бути властиві різні типи рефлексії. Однак в їхній рефлексії домінуючою буде духовно-моральна проблематика, глобальні проблеми буття, що є основою екзистенційного типу рефлексії. В основі такої рефлексії завжди лежить екзистенційна криза, поза якою екзистенційна рефлексія неможлива й безглузда [252, с. 44-64]. Екзистенційна рефлексія – це не лише усвідомлення проблем існування, але усвідомлення й осмислення сформованої ситуації та пошук шляхів її подолання. Екзистенція – істинне буття людини, звільнене від нашарувань і «виправдовувальних» мотивів (соціально-історичних обставин, психологічно-фізіологічних нахилів), моралізаторського камуфляжу [61, с. 232]. Отже, осягнення самого себе й довільна зміна своєї екзистенційної позиції – головна мета екзистенційної рефлексії.

Сьогодення породжує величезний розрив між реальним, не завжди усвідомленим людським життям і «офіційною» свідомістю людини. Перша є проявом природного й справді людського, друга – плід репресивних суспільних структур і відверненої від реальності культури. Цей розрив, ця суперечність слабо усвідомлюється людиною в її традиційному, звичайному існуванні. При високому рівні усвідомлення, як в інтелігента, людина виявляє постійну, щосекундну розбіжність свого життя з численними ідеалами культури, страждаючи від недосяжності ідеалу. Таким чином, екзистенційний аналіз рано чи пізно входить у конфлікт з усталеною ціннісно-нормативною структурою культури.

Екзистенційна рефлексія висвітлює істинну логіку минулого й сьогодення особистості, дозволяє подолати те, що заважає їй реалізувати свою автентичність. Таким чином, людина намагається вибудувати нову екзистенційну позицію і сформуванати із себе новий тип особистості.

Отже, викладене є підставою для висновку, що рефлексія відкриває шлях до особистої свободи, звільняє свідомість від впливу абсолютистських схем культури. Передусім це здатна зробити екзистенційна рефлексія. По-друге, екзистенціалістська позиція передбачає реформування основних передумов морального мислення як такого. Моральна рефлексія інтелігенції, у свою чергу, орієнтована на подолання глибокого внутрішнього розладу, що виникає між інтелігентами та їхніми власними націями, між ними та їхньою власною державою (В. Єгоров, В. Кормер).

Залежно від сфери реалізації рефлексивних механізмів, у сучасній психологічній науці вивчаються різноманітні види рефлексії, наприклад професійна, національна, соціальна та ін., а також їхні різновиди, як-то, різновиди професійної рефлексії – педагогічна, управлінська, правова та ін.

На думку І. Сенчака, від рівня правої рефлексії особи залежить рівень її рефлексії в цілому, однак не завжди високий рівень загальної рефлексивності в особи означає, що в неї є відповідний рівень правової рефлексії. Рефлексія багатогранна, а тому цілком закономірною є ситуація, що один із видів рефлексії може бути домінуючим стосовно інших. На таку диференціацію різних видів рефлексії значний вплив має професійна соціалізація. Ця думка була підтверджена результатами проведеного дослідження рівня загальної рефлексивності студентів і рівня їхньої правової рефлексії як індивідуальної психічної властивості [224, с. 107].

Для людини, яка рефлексує, здатна до саморозвитку, спрямованої на культурні традиції та спроможної до пошуку в собі духовних і моральних якостей, принцип верховенства права є домінуючим. Правова рефлексія – психічний стан, який виражає оцінку особою свого ставлення до права, це переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, є інструментом здійснення своєї правосвідомості як сукупності поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя, тісно пов'язаних з головними суспільними цінностями [224, с. 37].

Аналіз наукових праць засвідчив, що більшість авторів вказують на притаманні інтелігенції такі риси, як: визнання будь-якої людини безумовною й

вищою цінністю, позитивне ставлення до людей і до себе, а також особистісний ріст як освоєння здатності безоцінного прийняття іншої людини. Це становить таку ціннісну позицію в структурі спрямованості особистості, яка називається гуманістичною центрацією [19, с. 8]. Остання припускає сформованість емпатії, та, власне, рефлексії, такту, комунікативної компетентності тощо [19, с. 13].

На думку О. Зінченка, рефлексія повинна бути базовим станом свідомості зрілої особистості [68, с. 102]. А для інтелігенції рефлексія становить її сутність і надає їй цінності.

Можна навіть сказати, що інтелігенція володіє, свого роду, рефлексивною культурою. Це поняття ввели дослідники рефлексії Ф. Іванов і Б. Смолянінов, визначаючи рефлексивну культуру як систему способів організації рефлексії, побудовану на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв. Вона включає в себе: готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, постійну готовність до пошуку шляхів вирішення творчих завдань у проблемних ситуаціях професійної діяльності, здатність переосмислювати стереотипи свого особистісного досвіду, можливість реалізувати особистісні, комунікативні й інтелектуальні властивості адекватно ситуації. Це можливість людини наблизитися до тієї межі самоактуалізації, яка є граничною для конкретного хронотопу ситуації [71, с. 47]. Головною ознакою високої рефлексивної культури людини у всіх сферах професійного й соціального життя є свобода мислення, що найбільш властиво для інтелігентних особистостей.

Проблема власне рефлексії інтелігенції практично не досліджена з наукового погляду. Існують окремі фрагментарні спроби розгляду інтелігенції в духовному і морально-етичному контексті [30; 77-79; 190; 198-199; 102-103 та ін.] та коли проблема рефлексії розуміється в речіщі поглядів на функції і роль інтелігенції в суспільстві [20, с. 21; 23; 30; 58; 77-79; 112-114; 209 та ін.].

У контексті проблеми рефлексії інтелігенції важливим є її розуміння як комунікації, в межах якої відбуваються вироблення, апробація та утвердження суспільно значущих буттєвих смислів та ціннісних орієнтацій [111; 209; 237]. Рефлексія є особливим механізмом зворотнього зв'язку у взаємодії людини зі

світом і одночасно психічним механізмом, який допомагає особистості вибудувати світоцентричну і просоціальну ієрархію смислів [100, с. 18].

Щоб зрозуміти рефлексію інтелігенції, потрібно уявити цю рефлексію у вигляді структури, на основі якої знакова сукупність функціонально співвідноситься з сукупністю смислових цілостей, оскільки ієрархія смислів пов'язана з рефлексією як психічним механізмом зворотного зв'язку у взаємодії людини зі світом. Структура не може базуватися на порожнечі, вона розгортається лише навколо того фокусу, котрий людина рефлексує у вигляді свого «Я». [209, с. 106]. Констатуючи своє предметне «Я», людина гіпостазує різні соціальні смисли, з якими потім себе ототожнює: людина, плем'я, віра, релігія, тотем, нація, соціальний стан тощо. Справжнє «Я» людини не рефлексоване і невизначене, вона його конструює методом координат – на перехресті певних смислових зв'язків, впорядковує систему смислів на основі себе самої.

Формувати і підтримувати систему смислів змушена кожна людина. Втім, не кожна людина ототожнює себе з цією функцією. Саме з цих людей, для яких підтримання і видозміна системи суспільних смислів є суспільною функцією, і складається інтелігенція. Тобто виділяється окрема група людей, для яких проблема кожної свідомості стає функцією. Інакше кажучи, вони конструюють абстрактно-всезагальну свідомість.

Діяльність інтелігенції в кожному суспільстві може бути зведена до загальної функції відтворення системи суспільних відносин і забезпечення цілісності певної спільноти, тому явище самоорганізації інтелігенції доречно аналізувати з погляду її взаємин з народом, масою і владою. Це верства чи група, до виключної компетенції якої належать підтримання і регуляція соціальної структури. Цю функцію слід розглядати як одну з форм суспільного самовідтворення: якщо виробничі стани забезпечують відтворення матеріальне чи, сказати б, вітальне, то еліта опікується сферою суспільної самосвідомості.

Отже, інтелігент – це особа, передусім, рефлексуюча. Звернення до внутрішнього Я є моментом рефлексії інтелігента. А вже у рефлексії власної системи смислів інтелігент, як представник «творчої меншості» в широкому

позаісторичному сенсі, вбачає свою суспільну функцію. Але рефлексія інтелігента не є лише особистою справою. Вона є не причиною, а наслідком почуття відповідальності за долю соціуму в цілому.

Таким чином, рефлексія є необхідною складовою інтелігентності. Вона є характерним механізмом функціонування свідомості інтелігента, процесом осмислення особистісних смислів, який призводить до поступальних змін. У процесі рефлексії інтелігент ставить відчуття самого себе в центр світу, і, відповідно, зростає відчуття значимості й міра відповідальності за події та ситуації, які його оточують.

1.3 Принципи та змістові компоненти рефлексії української інтелігенції

У всіх випадках позиція інтелігента – результат саме рефлексії, болісних роздумів, внутрішнього діалогу, які іноді перешкоджають практичній дії, а не імпульсивне, несвідоме рішення тієї або іншої людини. Такий є наслідок високого рівня розвитку особи, яка знайшла право самостійно будувати власну систему цінностей, право особистого вибору життєвої позиції, що супроводжується усвідомленням відповідальності за зроблений вибір – що, власне кажучи, і є основою моральності [213](Див. рис. 1.1).

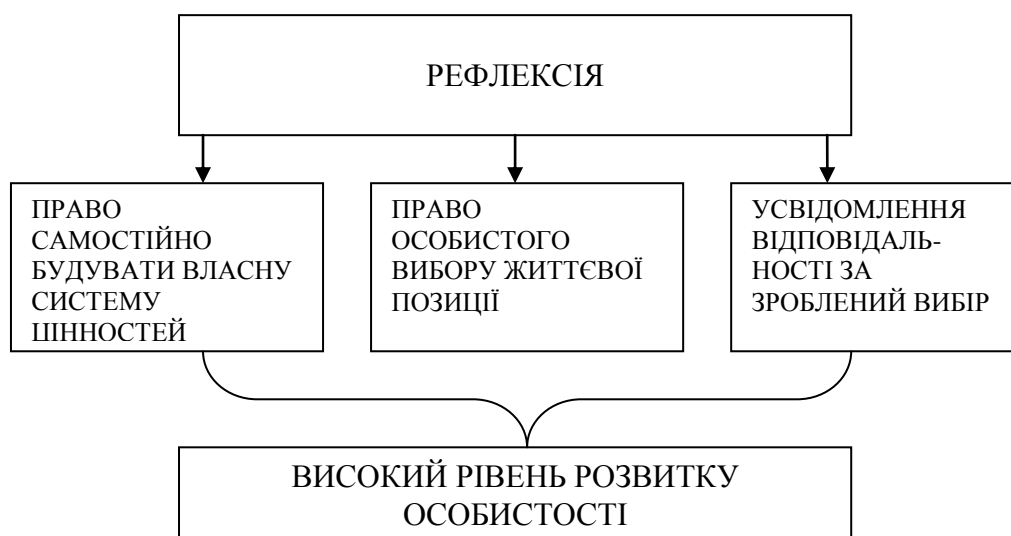


Рис. 1.1. Високий рівень розвитку особистості як наслідок рефлексії

Саме звідси виникло критичне ставлення інтелігенції до усталеного порядку речей – не як фатальне неприйняття всього, що породжується скептицизмом або зарозумілістю, відкиданням неприйнятної політичної сфери буття, а як вираження права особи судити соціальний устрій, який має підпорядковуватися інтелектуальній критиці.

Інтелігенція виступає в інтегруючій рефлексивній функції стосовно іншої частини людності, є певною групою з комунікацією, в межах якої відбуваються вироблення, апробація та утвердження суспільно-значимих буттєвих смислів.

Сформована нею система суспільних смислів автоматично стає чинною для кожного члена цієї спільноти. Інтелігенція у своїй рефлексивній функції є своєрідним інтегралом і арбітром рефлексивних зусиль окремого інтелігента стосовно його «Я». Так само і творець смислів (котрі можуть викладатися у вигляді проповідей, учень, теорій) має владу, зокрема, над свідомістю кожного учасника комунікації під назвою «інтелігенція».

Ініціатори перетворень у системі смислів, творці мають потребу працювати для гармонізації, відчутти творчий імпульс, який би спонукав працювати для відкриття того буттєвого смислу, якого досі бракувало всім іншим людям. «Творець» конструє цілком новий смисл, але цей смисл є результируючим відображенням усієї системи смислів. Осягнення всієї повноти людських смислів може бути інтуїтивним, індуктивним, дедуктивним тощо. Головне, що воно дає змогу розв'язати суперечність системи.

Таким чином, рефлексія припускає активне ставлення інтелігента в позиції дослідника до наявних поглядів у мислительній комунікації [208]. Як правило, інтелігенти починають із полеміки (діалогу) щодо інших позицій, поглядів, тлумачень. У ході полеміки репрезентуються власні цінності й погляди, роз'яснюються новизна й особливості підходу автора, виражаються перші припущення про природу досліджуваного об'єкта. Процес самовизначення в мислительній комунікації є своєрідною соціотехнічною дією. Інтелігент не просто привселюдно висловлює свій погляд, а створює умови для потрібної йому комунікації: він будує таку реальність, у якій основні комуніканти, котрі його

цікавлять, і, природно, він сам, змушені займати певні позиції й далі активно діяти (спростовувати, захищати, створювати нові школи, формулювати дослідницькі програми, намагатися реалізувати їх тощо).

Дослідники інтелігенції А. Ушаков і Д. Кралечкін уявляють інтелігенцію як своєрідний інтелектуальний клас, «інтелектуальну схему суспільства», структуру створення неочевидних точок соціальної ієрархії та ідентифікації, навколо яких може переструктуруватися все суспільство в цілому. Як «мозкове ядро» суспільства, цей клас виконує винятково важливу роль – генератора нового. Як суб'єкт стратегічної діяльності для створення нових смислів суспільства (і/або трансформації наявних), інтелектуальний клас формує смислову рамку діяльності соціуму, провадить нові соціальні смисли [111].

Інтелігенція, як «специфічна схема суспільства», у нашому дослідженні визначається перетворенням інтелігенції в універсального рефлексивного агента соціальних трансформацій і соціального ризику.

Аналіз інтелігенції припускає, що вона є єдиним «класом» (групою), для якого його соціальний стан, як і структура всього суспільства, завжди залишається під сумнівом. Хоча історично інтелігенція формується як наслідок цілком об'єктивованих процесів, вона дуже швидко стає суперечливим утворенням, ідеологію й суб'єктивність якого неможливо вивести за межі лише соціологічного опису. Інтелігенція завжди виражає бажання трансформації, яке виявляється не тільки в габітусах своїх представників, але й в еволюції всієї галузі «інтелектуальної праці», що тлумачиться як прагнення «повернутися», «вирішити» й т.ін., і в той же момент вона структурно не здатна на повернення до «доінтелігентського» (натурального й самоочевидного) соціального статусу.

Інтелігенція стає рефлексією будь-якого соціального руху, будь-якої соціальної трансформації (чи революція, чи реформа), хоча вона й не має ніяких підстав для уявлення себе єдиним або переважним агентом таких трансформацій. Інтелігенція, як «рефлексивний агент», припускає, що, навіть не будучи «силою» соціальних змін, вона є їхньою структурною умовою (інтелігенція, наприклад, завжди виявляється голосом будь-якої «об'єктивної» необхідності, без якого така

необхідність соціально не фіксується) й одночасно умовою наділення їхнім смислом (Див. Рис.1.2).



Рис. 1.2. Схематичне зображення рефлексії інтелігенції як умови соціальних трансформацій

Рівень «свідомості інтелігенції» не може бути реалізований у формі побудови «суб'єктивності» або особистості інтелігента, тобто інтелігенція – це не дух, що сам ставить під питання соціальність, але й не «революційний елемент», якому дозволено самим суспільством обійти або перервати соціальність. Якщо згадати класичну форму відношення розуму-правил, вимальовується така картина: інтелігенція намагається здійснити самовизначення, уявляючи себе не як співтовариство «законодавців розуму», а як «рефлексивна здатність судження», яка соціально реалізується, однак у суспільстві місце «судження смаку» виявляється пунктом радикальної трансформації – саме тут, під час відсутності розумного закону, розумні люди повинні вирішити, як за розумом жити далі й що робити. Інтелігенція в такому випадку є «зародком» суб'єктивації. Інтелігенція завжди визначається як власна рефлексія – це і є головна характеристика інтелігенції, що зазвичай викликає деяку теоретичну зніяковілість (Д. Кралечкін) [111].

Існує деякий парадокс, пов'язаний з інтелігентською рефлексією: рефлексія інтелігента спонукає його до віри в ті духовні проблеми, над якими він мислить, рефлексує, тривожиться, вважаючи їх загальнолюдськими. Однак, якщо йому сказати, що всі його рефлексії мають локальне значення для функціональних потреб соціуму, він буде ображений і розчарований та не захоче розвіювати своїх ілюзій. Рисою інтелігенції є віра у те, що ідеї самі по собі є силою. Проте ілюзії

інтелігента мають глибокий сенс. Справа в тому, що завдяки ним встановлюється зв'язок між двома сферами, в яких реалізує себе свідомість інтелігента, і межа між цими сферами здається інтелігентові дуже прозорою й часто навіть не усвідомлюваною раціонально. Йдеться про «культуру-для-себе» і «культуру-для-народу» [209, 118].

Мудрість в органічному поєднанні з совістю – ознака і риса саме інтелігентської рефлексії. Ця рефлексія народжується не з потреби в логічних вправах і диктується не лише розвитком пізнавальної здатності розуму. Вона породжується почуттям «співчуття» до долі народу, інших людей, відповідальності за них. Цей стан суспільної співучасті й почуття людського болю, які стали «другою натурою» особистості, і є життєвим джерелом інтелігентності у високому, не формальному значенні цього слова [84, с. 3].

Так ми виходимо на ще одну важливу характеристику інтелігента: здатність усвідомлювати соціум як цілісність, тобто вилучати з рефлексії аспект особистої зацікавленості й вимірювати цією цілістю себе самого, свій моральний, естетичний, аксіологічний вибір.

Очевидно, інтелігент свідомо чи несвідомо тлумачить соціум як певну систему відношень, важелі якої він має у своєму особистому розпорядженні як предмет свідомості. Особливість його соціальної ролі полягає в тому, що він опікується соціумом у цілому, а не якоюсь окремою ділянкою «суспільного виробництва». Інтелігент має відрефлексувати суспільні зв'язки як певну необхідну даність і одночасно усвідомити свою відповідальність за їх підтримання і трансформацію. Таким чином, може скластися враження, що інтелігент ідентифікує себе з народом, соціумом.

Проблема соціальної ідентифікації представників інтелігенції розкривається через виявлення певних мотивів і ціннісних орієнтацій, сукупність яких становить загальний механізм ідентифікації. Також самоідентифікація проявляється через розвиток самосвідомості, рефлексії щодо місця, ролі, призначення в житті тощо(див. рис.1.3).

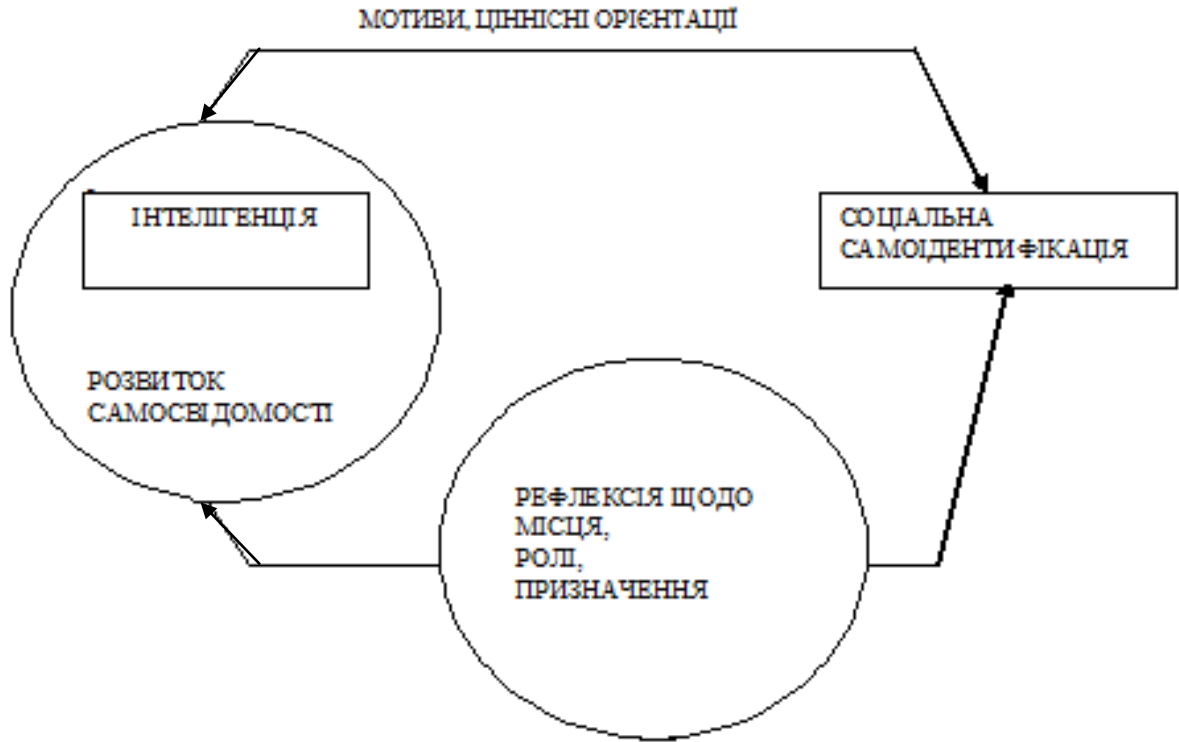


Рис. 1.3. Місце рефлексії в процесі соціальної ідентифікації представників інтелігенції

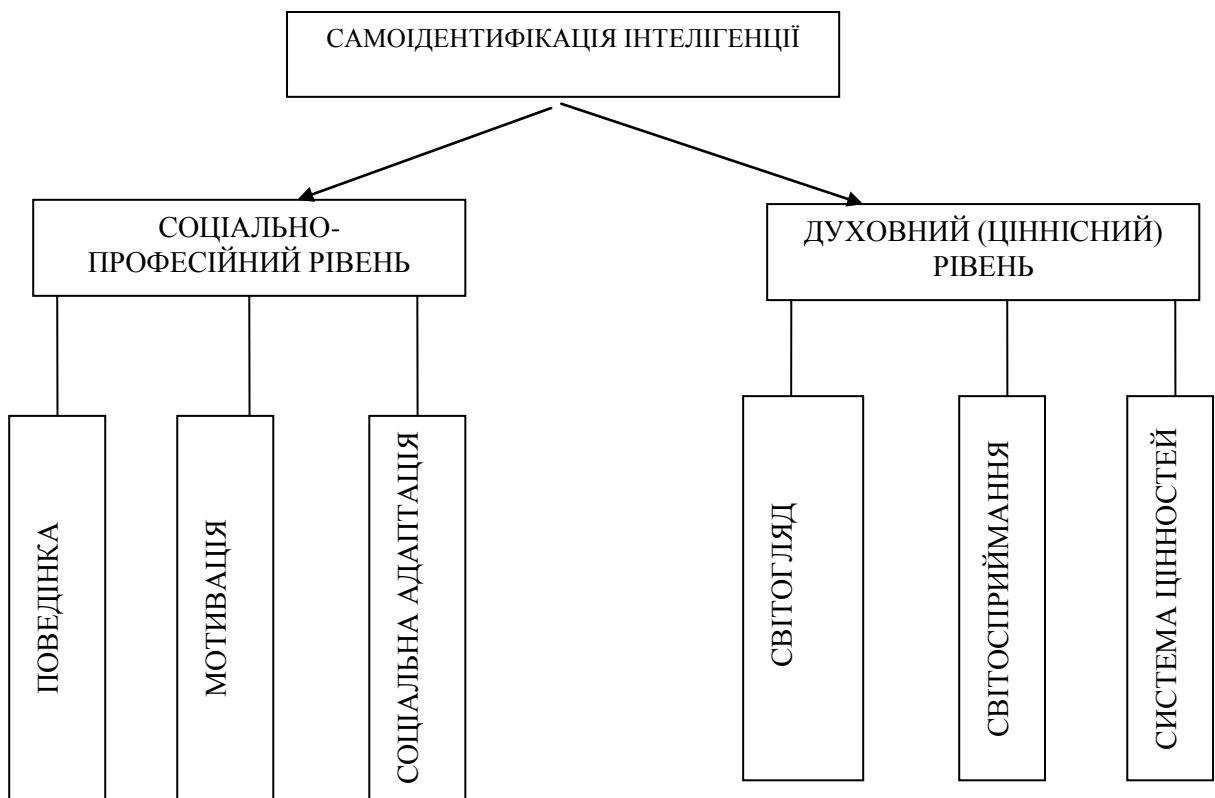


Рис. 1.4. Схема самоідентифікації інтелігенції

У самоідентифікації інтелігента Д. Попов виділяє два рівні: соціально-професійний і ціннісний (чи духовний, як зазначено у рисунку) рівні ідентифікації. Соціально-професійний рівень безпосередньо «відповідає» за поведінку, мотивацію й соціальну адаптацію. Глибокий, прихований рівень ідентифікації інтелігента – духовний, що виражає світогляд, світосприймання, пов'язаний безпосередньо з системою цінностей, які розділяє індивід. Тут іде пошук відповідей на питання про місце свого «Я» у світі, життєвого кредо, морального вибору [197, с. 4]. (Див. рис. 1.4).

Узагальнюючи сказане, ми уявляємо таким чином структуру самосвідомості інтелігента, як одиничного представника інтелігенції, і також визначаємо місце та роль рефлексії в цій структурі (Див. Рис. 1.5).

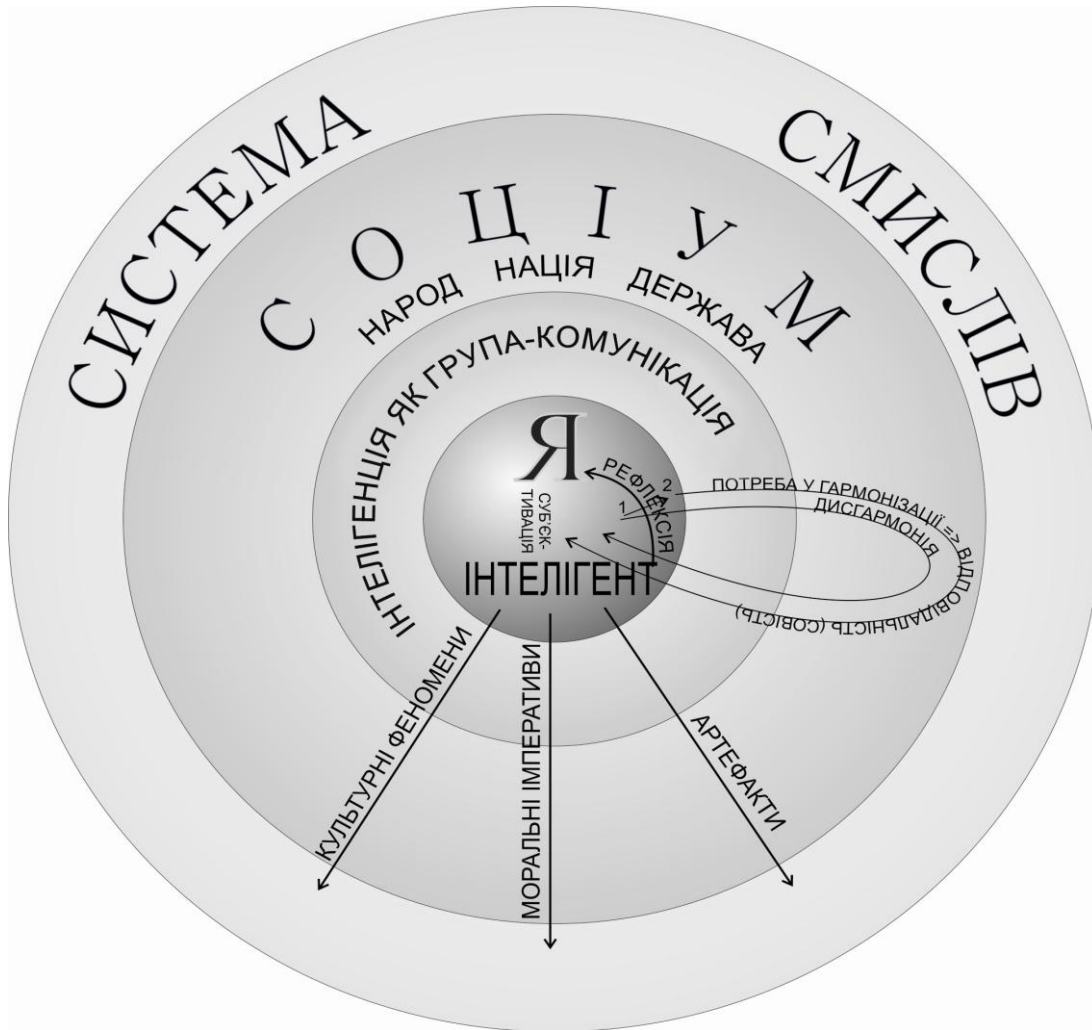


Рис. 1.5. Роль рефлексії у структурі особистості інтелігента як представника інтелігенції

Слід підкреслити проблемність самосвідомості інтелігенції. Зумовлено це тим, що на всіх історичних періодах вона не була єдиною, а була складною сукупністю уявлень різних груп інтелігенції про своє місце й роль у житті суспільства. Ця характеристика справедлива не тільки в історичному плані, але й стосовно сучасних реалій. Самосвідомість багатьох представників сучасної вітчизняної інтелігенції розірвана: у ній відсутня цілісність, почасти відбулася втрата самоідентифікації. Багато в чому це викликано особливостями історичного розвитку розглянутої соціальної категорії й темпами змін у соціумі. Навіть за умови успішної соціалізації в пострадянському суспільстві для значної частини інтелігенції важливими уявляються цінності й переконання, що залишилися «у спадщину» від попередніх історичних періодів.

Нація не може існувати без національної самосвідомості, без тієї національної ідеї, яку генерує, підтримує і підживлює саме інтелігенція. На основі проведеного нами теоретичного аналізу можна констатувати, що *психологічна генеза рефлексії української інтелігенції зумовлена розвитком національної самосвідомості.*

Особливістю рефлексії української інтелігенції від початку її існування є властиві їй національні почуття, національна рефлексія. Національна рефлексія передбачає розвиненість культури індивідуальної свободи, моралі й відповідальності – тобто ті якості, які притаманні саме інтелігенції. Національна рефлексія – національне самопізнання (самооцінка, самоаналіз, самовідчуття, самоспостережливність), роздуми людини над власним душевним станом, раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що створює поведінкову модель, типову для даного народу й зумовлену єдністю суспільної свідомості, спільністю системи надособистісних колективних уявлень про світ, суспільство, особистість і норми поведінки кожної людини (М. Шугай, 2002) [262].

Оскільки рефлексія – це не просто здатність до інтерпретації подій чи їх аналізу, а вміння здобути з цього аналізу нове знання, поглянувши на себе ніби

ззовні, зрозумівши свою позицію думання, говоріння та дії як елемент більшого цілого, можна також припустити, що національна рефлексія є здатністю дивитися на себе ніби очима іншого етносу. Отже, для національної рефлексії пріоритетне значення має усвідомлення нацією самої себе, своїх інтересів і цілей, яке дозволяє зіставляти з іншими спільностями, з одночасним пізнавальним відношенням до комплексу умов свого буття. Національна рефлексія, як суб'єктна творчість і дія, спрямована на самозбереження і саморозвиток своєї національної ідентичності.

Також національна рефлексія – це рефлексія, об'єктом якої є національна ідея. Можна її означити ще як рефлексію «українськості» на ґрунті національної культури. Вона має досить широкий діапазон форм (від академічного логіко-понятійного дискурсу до маргінальних жанрів популярної есеїстики та публіцистики й художньої літератури включно), тобто всі види словесної культури, в яких національна самосвідомість формулює і розв'язує «сенсожиттєві» для себе питання.

Національна рефлексія, як спосіб осягнення національного, потребує від суб'єкта рефлексії відсторонення від певної епохи, національної культури, соціальної спільності.

Важливим показником існування генези національної рефлексії є наявність спадкоємності, зв'язку таких рефлексій (незалежно в якій вони формі та незалежно від відчуття усвідомлення цього моменту самим суб'єктом рефлексії) в рамках спільності інтелігенції. Ця спадкоємність виражається в проблематиці, в її поняттєво-категоріальному наповненні, у смисловій інтерпретації понять і категорій (тобто в трактуванні понять, у вкладеному в них змісті), у підходах до вирішення проблем, у типових для даного співтовариства способах вираження національної рефлексії, в мові викладу, в жанрових особливостях творів, які містять вияв рефлексії тощо.

Національна рефлексія української інтелігенції включає в себе, передусім, мету існування етнічної спільності, а також з'ясування її історичного призначення, системи ціннісних орієнтирів, стійких прагнень і уподобань, визначення свого місця серед інших народів, ставлення до них. У національній рефлексії

концентруються відповіді на найскладніші питання: для чого живе нація? Як вона реалізує себе в оточенні інших спільнот? Вона формує особливий погляд на світ, його тлумачення крізь призму національних цінностей і національних цілей.

Отже, рефлексія української інтелігенції спрямована в головному на осмислення її завдань, місії й ідентичності та складається з когнітивно-інтелектуального (сукупність знань про себе та свою націю, розуміння й осмислення історико-психологічних детермінант етнічної та національної генези, соціально-психологічних чинників); емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе, становлення етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів) та регулятивно-конативного (прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи, формування почуття індивідуальної відповідальності, нетерпимості до насильства, толерантності до інших культур) компонентів.

1.4. Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції в контексті національної самосвідомості

Життя інтелігенції неможливо відокремити від психічного життя українського суспільства в цілому, не інтегруючи і не узагальнюючи всі його взаємопов'язані рівні – від індивідуальної психіки до феноменів суспільної свідомості. Аналіз психологічної генези інтелігенції вимагає дослідження її трансформації під впливом не тільки суспільно-культурної реальності, але й індивідуально-психологічних особливостей.

У контексті цієї роботи неминуче постає питання з'ясування психологічної сутності поняття «генеза». У новітніх філософських словниках генеза розуміється як походження, зародження, виникнення, процес утворення, в соціологічних – виникнення, становлення, походження того або іншого предмета, явища, процесу, думки, навчання, у психологічних – як процес становлення певного явища. Узагальнюючою ключовою характеристикою генези у всіх визначеннях є

становлення. В загальному вигляді в науці під генезою розуміють будь-яку наукову теорію, що описує походження, виникнення, становлення, розвиток, метаморфози і загибель об'єктів. Розвиток є незворотною, закономірною змінною матеріальних та ідеальних об'єктів. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, який виступає як зміна його складу чи структури (тобто виникнення, трансформація або зникнення його елементів або зв'язків). А поняття «становлення», як вважається, вказує на набуття нових ознак і форм у процесі розвитку.

Пояснення походження природних і соціальних явищ у сучасній науці пов'язується з принципами глобального еволюціонізму, структурно-синхронічним і генетично-діахронічним вивченням об'єктів. Проте психологічна генеза явища зовсім не відповідає еволюційному значенню явища [166, с. 255-269]. Використання поняття «генеза» для розуміння експериментально-генетичного методу дослідження психічних явищ дає можливість розглядати їх з погляду походження, породження, становлення і перетворення в процесі навчання і виховання людини.

У дослідженні психологічної генези рефлексії української інтелігенції ми керувалися основними принципами генетичної психології, визначеними С. Максименко. Це: принцип аналізу за одиницями (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле), принцип історизму (єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження), принцип системності (цілісного розгляду психічних утворень), принцип проектування (активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах) [141].

На основі теоретичного аналізу літератури нами було встановлено, що визначальною ознакою інтелігенції як особливої соціально-психологічної групи є інтелігентність. Інтелігентність, як було зазначено, є вираженням універсальної якісної сутності людини, яка поєднує в собі інтелектуальні й моральні якості, які є продуктом еволюції культури й реалізуються в теорії і практиці ставлення людей до світу та один до одного. Розгляд інтелігентності як універсальної якісної цілісності припускає, насамперед, обґрунтування закономірності її появи як

специфічного способу організації й розвитку людської життєдіяльності, що можливо через виявлення логіки зміни змісту психічних якостей людини в контексті історичного розвитку культури. Приміром, співвіднесеність людини з божеством як спосіб актуалізації людини, властива мислителям Середньовіччя, в культурі Відродження витісняється ідеєю самодостатності людини та її земного життя. Людина розуміється як істота, що володіє здатністю до довільного розвитку й вільного формування свого буття. У Новий час специфічна особливість сутності людини переноситься в її мислення та розум, хоча людина все-таки розглядалася як пасивний початок. В історичній ретроспективі, таким чином, розуміння сутності людини змінювалося разом із трансформацією історично-конкретних форм її життєдіяльності та становленням нових способів пізнання й форм досвіду.

Повернення забутого латинського «*intellegentia*» для позначення людської якості, що означає «вищий ступінь свідомості, самосвідомості», відбувається в XIX ст. не випадково. Ідея цінності наукового знання як основи смисложиттєвих орієнтирів людської поведінки у Новий час втрачає ознаки суб'єктивності й спричиняє втрату зв'язку з життям людини. Це призвело до того, що з часом, розвитком цінностей техніки й різноманітних технологій (інженерних, економічних, біологічних, комунікаційних, інформаційних, соціально-організаційних) наука не лише залишила поза увагою «внутрішні начала» людського життя, але й порушила питання про виживання людства як роду, про його майбутнє існування в рамках сучасної техногенної цивілізації. Настійна потреба в розв'язанні цієї проблеми призвела до усвідомлення необхідності гуманістичного використання досягнень науково-технічного прогресу в інтересах людини. Це почало вимагати переосмислення природи якостей людини як сукупності суб'єктивних сил і здатностей, оскільки носієм якостей виступає конкретна людина.

У цьому контексті інтелігентність та інтелігенція можуть розумітися як результат і умова розвитку науково-технічного прогресу, що дозволяє не тільки інтелектуально, але й морально проникати, поєднувати, вловлювати багатогранність і багатозначність людського буття, щоб ще більше зрозуміти й

скорити сили, які її оточують, і тоді для неї мине небезпека зіштовхнутися із «зовнішньою межею свого розвитку».

Для з'ясування психологічної генези української інтелігенції необхідно дослідити її існування в статичних і динамічних аспектах, що дозволить представити досліджуване явище в його становленні та розвитку. Безперечно, слід зважати на те, що це тяжкий і суперечливий процес, так само як і процес становлення української нації загалом.

Психічні особливості української інтелігенції не є сталими. Їхня змінність (зміна характерних особливостей інтелігенції) простежується під впливом різних історичних обставин. Тому в нашому дослідженні ми опиралися загалом на історичний підхід до розуміння сутності інтелігенції та враховували особливості образу світу, відображеного у свідомості інтелігента (його мотиви, цілі, цінності) в різні історичні періоди розвитку; драматичність історії України (в її парадоксальних метаморфозах, у пережитих нею трагедіях і деформаціях її «вроджених» якостей). Приміром, багато хто шукає в багатовіковому розвитку суспільства і культури, буття і свідомості людей певні константи, що означає вимірювати теперішнє і майбутнє мірками минулого. Проте інтелігенція в Україні історично змінювалась, і її становлення в наші дні не означає відтворення тих її форм, які були притаманні раніше. Самосвідомість інтелігенції на всіх історичних періодах не була єдиною, а являла собою досить складну сукупність уявлень різних груп інтелігенції про своє місце й роль у житті суспільства.

Генезу української інтелігенції можна прослідкувати за розвитком української національної ідеї та становленням національної самосвідомості. Оскільки було зазначено в попередньому розділі, інтелігент відрефлексовує суспільні зв'язки як певну необхідну даність і в той же час усвідомлює свою відповідальність за їх підтримання і трансформацію.

Українська інтелігенція існує тоді, коли існує український народ як етнічне ціле, і, навіть тоді, коли вона має іншу форму та назву, проте за функціями та ознаками відповідає досліджуваній групі. Кожен етнос – явище унікальне й соціально неоціниме, «це соціуми, що гуртуються довкола певних характерних

ідей та активно з ними взаємодіють. Ці ідеї називаються стрижневими. Вони властиві у своїй цілокупності лише цій етнокультурі і є наслідком генези етнопсихосфери. Конкретним виразом стрижневих ідей є семіотичні репрезентативні тексти» [160, с. 37]. Такі стрижневі ідеї в основній своїй масі й утворюють культуру. Ми вважаємо, що саме така «інтелектуальна каста», як інтелігенція, причетна до формування концептуальних засад української нації, які і включають такі стрижневі ідеї.

Етнос, раса – це всього лише «форма», але наповнившись культурним змістом, спроможна перетворитися, розвинути в націю. А для цього якась умовна рушійна сила повинна відзначатися цілим комплексом характеристик – комплексом, котрий Л. Гумільов описує...терміном «пасіонарність» [63, с. 72]. «Пасіонарність» людини – це її органічна здатність до наднапруження, до жертвовної діяльності задля ілюзії – високої мети). Йдеться в цьому випадку про «напружене» місіонерство людей, української інтелігенції, які творили націю без держави і тому кожної миті почували себе «на службі». Отже, служіння, а також ідейність – спосіб існування інтелігенції. Не просто служіння соціальним, культурним, політичним, економічним ідеям, а життя ідеєю, як жив ідеєю думання й пізнання світу серцем Г. Сковорода, ідеєю боротьби за долю України – Т. Шевченко, ідеєю краси людини – Леся Українка й численні вчені, мислителі, вчителі, художники, поети, політики, які присвятили своє життя боротьбі за Батьківщину та її народ [113].

Наявність інтелігенції як духовно-органічної частини народу, що упередметнює засобами культури його духовні основи, формує концепцію національної самоідентичності, є невід’ємним чинником повноцінного життя нації. Тому в нашому дослідженні важливим є врахування національного ціннісного культурного контексту, ментальності, духовно-комунікативного поля, в межах якого здійснюється психологічна генеза української інтелігенції.

Приміром, до російської інтелігенції, як її характеризує М. Бердяєв, «могли належати люди, які і не займалися інтелектуальною працею і взагалі не дуже інтелектуальні» [20, с. 40]. Зусилля російських інтелектуалів зосереджувалися на

створенні релігійно-філософських і соціально-політичних утопій, натомість розумовий потенціал українських інтелектуалів був спрямований на оборону права історичного існування українського народу, його національного самовизначення.

Отже, специфічність української інтелігенції визначається рисами національної ментальності. Під ментальністю розуміють «мисленнєвий інструментарій» людини й суспільства; спільне психологічне оснащення представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення; рівень суспільної свідомості, на якому думка невід'ємна від емоцій, латентних звичок і прийомів свідомості [267]. Українська психічна структура включає такі чинники: історичні (спільність історичної долі народу, що живе на «межі»), соціопсихічні (соціальна структура української суспільності з перевагою селянства), культурно-морфічні (приналежність української культури до європейського культурного кола, периферійний характер цієї приналежності) та глибинно-психічні (комплекс меншовартості, окремі архетипи в колективному підсвідомому) [117, с. 51].

У ході досліджень українські вчені виділили чотири системотворчі ознаки української ментальності: 1) інтровертивність вищих психічних функцій у сприйнятті дійсності, що виявляється в зосередженості особи на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу; 2) кордоцентричність, що проявляється у сентименталізмі, чутливості, любові до природи, яскраво відображених у пісенному фольклорі; 3) індивідуалізм, партикулярне прагнення до особистої свободи, без належного прагнення до державності, коли бракує ясних цілей, дисциплінованості й організованості; 4) перевага емоційного, чуттєвого над волею та інтелектом [96, с. 11].

Однією зі специфічних характеристик, притаманних свідомості української інтелігенції, є глибинна рефлексивність як віддзеркалення реалій через призму інтровертованості української національної ментальності. Водночас виявляються антиномічні риси – консерватизм та інерційність, як здатність зберігати усталені настанови та цінності національного буття; неспішно «приглядатися» до нового та

оцінювати його в національному вимірі. З попередньою характеристикою тісно пов'язана й така риса, як редуccionізм.

Очевидною характеристикою свідомості національної інтелігенції є її амбівалентність (антиномічність, дихотомічність) – поєднання взаємовиключних думок, поглядів, орієнтацій, оцінок. Приміром, теорії про більшу важливість загальнолюдських цінностей і, навпаки, національних вартостей, як єдино можливу парадигму особистісної самореалізації, комплексів меншовартості й «богоосаянності» українців. Кожна з цих ідейних побудов претендує на винятковість щодо осмислення «істини» і вироблення «курсу». Брак зовнішніх успіхів зміцнює інтровертивність більшої частини української інтелігенції, пасивність – спричиняє своєрідну втечу від життя у світ ілюзій.

Системотворчі екзистенційно-індивідуалістичні риси української ментальності від традицій автохтонного землеробського населення, в давні часи стали співзвучними в ході діалогу киеворуської свідомості з візантійським християнством, гуманістично-неоплатонічними орієнтаціями останнього на «внутрішню людину». Вони впливали на уявлення про неповторність людського індивіда, особистості (починаючи від шанованих у Давній Греції скіфських мудреців, киеворуських «любомудрів» та ін. до полемістів XVI–XVII ст. і діячів Київської академії), екзистенційно-гуманістичну тематику. Підтвердженням цьому є акцент на підкреслено особистісний, «апофатичний», спосіб богопізнання, полемічну літературу з яскравою індивідуальною авторською позицією та літературу українського неоплатонізму [Див. 23, 60; 266], що живив український інтелігентський світогляд XVIII–XIX ст. від Г. Сковороди до Т. Шевченка і П. Юркевича. Підкреслювана індивідуалістичність національного характеру в той же час супроводжувалася повагою до іншої, «чужої» особистості, терпимістю, «відкритістю» до іншого, в тому числі «іноземного». Відповідно психологічно українська інтелігенція завжди була відкрита західним впливам.

Прикордонний, порубіжний характер розташування України визначає «подвійну» самосвідомість українця. Ми постійно спостерігаємо в Україні або тяжіння до західної культури, або, навпаки, усвідомлення особливості свого

шляху, прагнення відмежуватися, зберегтися. В обох випадках західна культура є постійним культурним орієнтиром, з яким увесь час доводиться рахуватися (такий характер української авторефлексії). Орієнтація на чужу культуру й, разом з тим, антитетично пов'язаний з нею націоналізм, пошуки корінь, міфологізація історії, месіанізм – підкреслення своєї особливої ролі. Ці пошуки корінь завжди мають штучний й інтелектуальний характер і часто пов'язані взагалі з іншомовним, іноземним впливом.

Генеza української інтелігенції бачиться дослідниками неоднозначно. Про два типи інтелігенції (- традиції і - розриву) згадує у своїх дослідженнях О. Забужко. Вона простежує генезу цих двох типів, висловлюючись: «сформований ХІХ ст. європейський тип інтелігенції, породжений козацько-шляхетською традицією, – «наша мазепинська «локальна спільнота» «лицарів Святого Духа», – був, задовго до свого фізичного знищення, до «Сивашів і Перекопів», силою внутрішньої інерції колоніального розвитку витіснений із суспільно авторитетної позиції інтелігенцією російського типу – «народником»-«безгрунтянином» (не має значення, як писав В. Липинський, що окремі представники цього типу самі собою могли бути «дуже цивілізовані, учені і освічені» [Цит. за: 62, с. 502], все одно вони залишалися «людьми розриву»), – і що саме по цьому типу (з певними колоніальними модифікаціями, з поправкою на «місцеві умови») українська інтелігенція й пішла відтворюватись» [62, с. 502]. Саме в цьому дослідниця вбачає драму української культури ХХ ст. О. Забужко зазначає, що: «хвороба українського духу є хвороба української інтелігенції – компенсаторного, на російський зразок, «продукту історичного дефіциту», породженого циклічно репродукованим «розривом часів» [62, с. 504]. Українській «інтелігенції традиції» була властива любов до свободи, російській «інтелігенції розриву» – ненависть до нерівності, емотивно і ціннісно різних полюсів «демократизму і народолобства» (паралельно співіснуючих, деколи зрощених, а деколи конфліктних, інтелігентських психоконфлексів). Під такою свободою дослідниця розуміє «внутрішню свободу», тобто досвід вільної гри творчих сил у

собі самому. А безрелігійна «свобода» «інтелігенції розриву» – це свобода без верховної інстанції й насправді лише «пристрасть до розривів».

Тому за провідну нитку культурної атрибуції О. Забужко приймає те, що найбільш незаперечно видає «інтелігенцію традиції» – незмінний лицарський кодекс, «етичний ценз».

Так само радянська інтелігенція була відірвана від культурно-історичної та духовної традиції старої інтелігенції. За час існування СРСР відбувається процес стандартизації, шаблонізації інтелігенції і в кваліфікації, і в психології. Її позбавляли соціально-психологічних ознак, завдяки яким вона, власне, й була собою, таких як: свобода думки, самостійність, почуття власної гідності, а натомість посіяли в її свідомості страх, що сковував ініціативу. Відбулася деінтелектуалізація інтелігенції й дегуманізація її соціального статусу, «чуттєве розшляхетнення» (вираз О. Забужко). Порвалися нитки спадкоємності у свідомості нового паростка інтелігенції, були порушені моральні традиції.

Перш за все спадкоємність була майже розірвана через те, що перервався т. зв. «родовід». Адже «духовний аристократ», як і «кровний», визначається, по-перше, «родоводом» – духовними батьками, тими, хто його «породив», тобто постатями його Вчителів, а по-друге, особистою «вірністю» їхньому «спадку», тим, як він «виконав» покладений на нього цим спадком «обов'язок». Схема ця універсальна, – можна самотужки вивчитись на професора, але не можна «вивчитись на лицаря», і самих лише особистих чеснот тут не досить, – тут неодмінно треба бути хоч якимось «ініційованим», «посвяченим» у ціннісну традицію через її безпосередніх носіїв [62, с. 542].

Духовне придушення в період існування Радянського Союзу викликало в інтелігенції активний опір. Значна її частина усвідомлювала неправду і непевність свого життя, його ірраціональність. І українські шістдесятники, сублімувавши автентичні риси елітарної та європоцентричної природи модерної української культури, над якою працювали ще таємні товариства інтелігентів кін.ХІХ-поч.ХХ ст. створили генетичний код нової України, який був реалізований з набуттям незалежності.

З 90-х рр. ХХ ст. перед інтелігенцією постало питання, «що робити зі своєю свободою?» Виявилось, що інтелігент не має вже соціального попиту, оскільки зробив свою справу. Постало завдання вчитися володіти своєю свободою на основі відповідальності. Рефлексії інтелігенції зосереджуються на головній проблемі: «інтелігенція», яка приречена на «народ» як єдину абсолютну цінність, ні ідеологічно, ні морально-психологічно не має чим протиставитися державі, яка оголошує себе «народною», і з моменту демократичної революції народницька інтелігенція втрачає духовну автономію [62, с. 181]. Водночас ці перехідні події показали й схильність частини інтелігентів до політичного конформізму, громадянської пасивності, безплідних дискусій. Зазначені особливості зумовлені попереднім суспільно-політичним і культурним розвитком України. Все ж, вони не статичні та можуть змінюватися через різні впливи та події. Від початку 90-х років відбулося скорочення чисельності інтелігенції. Прошарок освічених людей став швидко диференціюватися. Відбулася зміна трудової мотивації, багато хто виявив невідповідність новим вимогам і стандартам.

Разом з тим набирає сили й нова спільність інтелігентів, які готові відмовитися від апеляції до старих образів, орієнтуючись на мотивацію досягнення й трудову етику західного зразка. Для них характерним є, з одного боку, деяке спрощення картини реальності, зниження прагнення до рефлексивності, притаманне раніше для освіченої верстви суспільства, а з іншого боку – наявності вивільнення енергії, дуже необхідної для роботи в сучасних умовах, мобільності, волі, комунікативності.

Із вище зазначеного випливає, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається системна криза ідентичності сучасної інтелігенції. Український інтелігент сьогодні найчастіше самовизначається й знаходить «своїх», вибудовує категоріальний і ціннісний самозахист шляхом вказівки на «чуже», відмови від самоприрахування себе до неприйняттого, вибудовування етичних бар'єрів, мобілізації символічних ресурсів перед лицем нових погроз придушення й маніпулювання.

Прикладом наростаючого інформаційного відчуження інтелігенції є повернення такої схеми трансляції знання, як «рецепт». Дослідницькі практики, що культивувалися наукою століттями, спрямовані на дослідження нового, раніше невідомого, послідовно витісняються (особливо у сфері саме гуманітарного знання) рецептурними формами, оволодіння якими означає по суті досягнення бажаного, але відомого. Рефлексії інтелігенції стають незатребуваними суспільством, хоча вкрай необхідні.

На емпіричному рівні інформаційне відчуження інтелігенції побічно фіксується різним звуженням загального кола читання в університетському середовищі. Станом на сучасний період багато хто з інтелігенції не користується своєю здатністю до рефлексії. Зрозуміти причину всезагальної відсутності рефлексії майже неможливо, оскільки відмовляються від неї як свідомо, так і несвідомо. Здоровий глузд існує для породження та підтримки виживання, але, все ж, для розвитку ж необхідна рефлексія. При цьому тривалий стан виживання (до якого призвели побутово-економічні умови життя інтелігенції) часто блокує рефлексію. Люди, які постійно виживають, не усвідомлюють важливість розвитку, для цього потрібно змінити модус їхнього мислення.

Отже, нестійкий соціетальний порядок і моральна деградація наявних соціальних структур і політичних інститутів призвели до розчарування інтелігенції, зменшення її кількості і якості. Її самотність і дезорієнтація перетворили у важкий тягар щойно набуту нею свободу, тому посилюється пошук нею таких способів життєдіяльності, які одночасно дозволили б їй знайти максимально прості і зрозумілі орієнтири, протистояти знеціненню суспільним нормам та інститутам, включитися в спільність, яка володіє відповідними якостями. Також нові умови становлення нової полістилістичної культури поставили перед інтелігенцією завдання осмислювати ідентифікацію українців. Комунікативна стурбованість багатьох інтелектуалів пояснюється не тільки загрозою нової війни ідеологій, адже інформаційні війни взагалі не припиняються і набувають перманентного характеру. Сучасний світ характеризується

універсальністю маніпулятивних технологій, постмодерною втратою ідентичності, тоталітаризмом з опорою на такі медіа, як телебачення та Інтернет [93, с. 21].

На сьогодні освіченість особистості часто позбавлена моральної *основи і тому неінтелігентна*, час здрібнення людської натури має породити особистостей, здатних надихнути конструктивною енергетикою, організувати суспільний загаль. Зміни в суспільстві вимагають внутрішніх змін у людині – потрібна нова людина в руслі сьогоднішніх тенденцій до безмежного внутрішнього розвитку особистості.

Все ж трагічна, але разом з тим героїчна, ситуація в державі має свій позитивний момент: уже не потрібно комусь пояснювати свою ідентичність, вона легко прочитана світом. Таким чином, національна рефлексія проявляється в регулятивно-конативному компоненті.

На нинішній революційний період інтелігенція рефлексує над колективною відповіддю українського народу на потреби життя, яка виходила з глобального збірного розуміння людяності, й актуалізує свою віру в народ і відповідальність за озвучення цього твердження. Події окреслюють народ як суб'єкт у формуванні об'єкта — власної політичної еліти, а не навпаки.

Сьогочасна комунікативна інтеграція українського народу накреслює можливість для відповідної інтеграції людства. Глобальне порозуміння можливе на спільній основі людяності, що промовлятиме до великої кількості людей. Людяність містить мінімум дві стабільні ознаки: здатність мислити і вірити [93, с. 21]. Це не може відбуватися у формі дидактичних звернень однієї групи людей до іншої. Потрібна велика інтерактивна розмова із залученням значних текстових обсягів. Сьогодні людина як соціальна істота може реалізуватися лише через безпосередню залученість у такого роду масову комунікацію [Там само, 15].

Існують суттєві відмінності громадянських позицій сучасної інтелігенції від її попередників у XVIII, XIX, XX ст. Якщо в минулому моральна свідомість людини відображала її здатність усвідомлювати свою відповідальність перед групою, до якої вона належала, і поняття «загальнолюдські цінності» не отримувало реального наповнення, то тепер людство може вижити при стрімкому технологічному конфлікті з природою за усвідомлення кожним інтелігентом

пріоритетів людства над власними та над інтересами нації, раси, держави, конфесії тощо, розуміння свого зв'язку з людством. Так зберігається структура інтелігентності як певного типу свідомості й поведінки освічених людей, але міняється конфлікт, що породжує цю свідомість. Усе ж українська реальність залишає невирішеною проблему національної ідентичності.

У весь попередній період пошук консолідуючої народ ідеї вироблявся лише інтелігенцією, причому тією її частиною, що має причетість до гуманітарних наук. Ми маємо справу з рефлексією, посиленою до того ж роками суворих заборон на те або інше інакодумство. Саме інтелігенція породила суперечки про пошук національного шляху.

Стосовно ролі інтелігенції у становленні національної самосвідомості влучно висловився один із перших російських дослідників становлення національної ідеї П. Мілюков: «Поява інтелігенції є необхідною попередньою умовою для виникнення національної самосвідомості. «Націоналізм» є вже продуктом інтелігентської творчості» [30, с. 347]. Нація не може існувати без національної самосвідомості, без тієї національної ідеї, яку генерує, підтримує і підживлює саме інтелігенція.

Інтелігенція є носієм національної культури, що на відміну від етнічної (що виконує функцію етнодиференціювання та позбавлена розвиненої індивідуальної самосвідомості), передбачає існування нових типів комунікації (взаємозв'язку) між людьми, більш глибоких стосунків, ніж природні кровно-родинні. Таким принципово новим типом комунікації є писемність. За допомогою писемної мови, спільної для всієї нації, ідеї та символи поширюються серед населення. Розрив між інтелігенцією, яка є провідником національних цінностей, національної культури, та традиційною етнічною культурою долається з допомогою розвитку освіти народу, її піднесення до рівня загальнонаціональної ідеї, з одного боку, а з іншого – шляхом зміни соціальних засад народного буття, пробудження не тільки національності, а й розвиненої національної самосвідомості. Адже належність до нації вимагає від кожного певних особистих зусиль і свідомого вибору [119].

Гене́за української інтелігенції має чимало особливостей. Її витoki подібні до російської, однак українській інтелігенції характерна більш реальна, а не вдавана укоріненість у народі. Можна висловитися, що українська інтелігенція була національно орієнтована.

Отже, становлення національної рефлексії української інтелігенції також слід розглядати в контексті загальної логіки культуuroгенези, оскільки сама рефлексія «українськості» на ґрунті національної культури є також виявом схематизації, певного узагальнення у смисловому полі культури. Таким чином, рефлексія становить зміст філософії української ідеї (Т. Возняк) [37].

Ідея, говорячи словами Р. Кіся, це «генетико-біологічна та природно-психологічна категорія» [138, с. 375]. Ідея творить націю, а нація за допомоги інтелектуальних зусиль інтелігенції та еліти вдосконалює теоретико-методологічний фундамент національної ідеї та наповнює новим змістом, кристалізує грані національної ідеї з кожним новим етапом історичного поступу. У своїх формах ідея зумовлена середовищем, в якому вона перебуває. Адже сфера думки, рефлексивно абстрагована і змодельована, постає саме у вигляді динамічної, комунікативної, смислотворчої та смисловідтворюючої реальності.

Українська ідея – це насправді своєрідний складний ідейний комплекс, певна система соціокультурних координат, яка задає нації цілепокладаючі орієнтири і напрями, які включають розгортання цієї спільності в історії. Означені орієнтири і напрями, у свою чергу, включають у себе умовні смислові блоки, засвоєння кожного з яких виробляє у свідомості і підсвідомості члена нації відповідні ідеали, мотиви, цілі і стереотипи: історіософський (у якому концентрується й узагальнюється історичний досвід нації), аксіологічний (у якому закумульовано ціннісні й морально-етичні канони співжиття, притаманні нації), політичний (що відповідає за соціально-організаційну та націозахисну функцію) та футуристичний блок (який містить проект спільного майбутнього і спільного національного поступу) [126, с. 11].

Дослідники одностайні у поглядах, що національна рефлексія здійснюється над національною ідеєю, зміст якої становлять: національна окремість,

національна самосвідомість, національна мова, національна культура, національна ментальність – воля до здійснення національної мети та національної держави. Через становлення зазначених елементів відбувалася генеза української інтелігенції, її рефлексії, нації та держави.

Відомо, що національна рефлексія, як суб'єктна творчість і дія, спрямована на самозбереження і саморозвиток своєї національної ідентичності. Поліфонічність у трактуванні української національної ідеї призводить і до різнобою в розумінні питання зародження і національної рефлексії. Одні автори шукають витoki цієї ідеї в часах Київської і Галицько-Волинської держав, у добу боротьби з монголо-татарськими та іншими поневолювачами (Я. Калакура), а інші – в «Кирило-Мефодіївському товаристві» (О. Забужко) [81, с. 36-43; 62].

О. Мальчевський виділяє такі основні стадії процесу розвитку національної ідеї. Перша, це – поява групи культурних діячів, які, апелюючи до традицій, творять національну ідеологію (не лише в політичному аспекті, а й в культурному). Друга – поширення цими національно орієнтованими культурними діячами своєї ідеології. Для здійснення цього завдання виникають пропагандистські інституції (національні школи, культурні осередки, видавництва тощо), відбувається формування масової національної свідомості. У цій фазі найважливішою українською національною інституцією кінця XVI – початку XVII ст. був Острозький культурний центр, представники якого писали, редагували, видавали твори, що сприяли формуванню в українців національної свідомості. І третя стадія – це перехід у рух за політичне самовизначення [143, с. 32], становлення національного суспільства як громадянського, з'являються крім культурно-освітніх і громадських організацій політичні партії, які чітко висловлюють вимоги національної окремоті у вигляді державної незалежності (чи автономії) та мобілізують і маси для здійснення своїх політичних програм.

У нашому дослідженні ми аналізуємо національну рефлексію як смислове оформлення корпоративної самосвідомості інтелектуальної еліти. Залучення ідеї нації як ідентифікаційного критерію змушує еліту, по-перше, творити у

соціальному середовищі свого існування новий тип спільноти, а по-друге, переглянути наявну систему культурно- політичних розмежувань.

Аналізуючи українські наукові джерела стосовно національної рефлексії, треба визначити, що вона пройшла ті ж самі етапи розвитку, що і західноєвропейська та російська – «від простого запитання «які ми є?» і, відповідно, описування рис своєї вдачі, до запитань: «чому ми є саме такі?» та «якими ми маємо бути?» і, врешті-решт, – до аналізу тих культурних форм, які створюють бажану «людину української вдачі» [115, с. 138]. Саме тоді, коли відбувається усвідомлення особливостей спільнот «ми» та «вони» власною суспільною думкою та починається розвиток національної самосвідомості, можна говорити про те, що національна рефлексія інтелігенції набуває наукового статусу та світоглядного сенсу у вітчизняній культурі.

В українській суспільній думці ці процеси починаються з острозьких просвітників XVI-XVII ст., продовжуються XVIII ст., коли діячі вітчизняної культури починають осмислювати події Козаччини XVI–XVII ст., починають аналізувати стосунки українців з поляками та росіянами, виокремлювати специфічні риси української ідентичності та шукати їхні причини.

І. Крип'якевич писав: «Усвідомлення національної обособленості, цінність свободи і індивідуального розвитку, повага до суспільного авторитету, лицарство, глибока культурність – це були надбання, з якими українське суспільство ввійшло до XIX ст.» [115, с. 252]. Утім, він зазначав, що «національне відродження в перший час мало характер літературний» [115, с. 264].

На «літературоцентричності» української культури і визріванні української національної ідеї в надрах художньої свідомості наголошує також О. Забужко [63]. Однак творці «нової української літератури» (наприклад, І. Котляревський, П. Гулак-Артемівський, Г. Квітка-Основ'яненко та ін.) виходили лише з емпіричних фактів самобутності української культури та надавали проблемам української ідеї образно-художньої форми і не могли сформулювати їх на рівні рефлексії.

На думку дослідників [62; 93], на початку зазначеного періоду ще не існувало української ідентичності як цілісного явища. Будителям «сплячої нації», тобто інтелігенції, доводилося заново конструювати її, починаючи з головного – формування в нації уявлення про себе. Саме процес формування в нації уявлення про себе й спричинив виникнення національної рефлексії. Він є складовою частиною загальнослов'янського та всеєвропейського руху, що спрямований на пізнання минулого для усвідомлення сутності й сенсу існування свого народу, усвідомлення «самості» етносу.

Отже, на середину ХІХ ст. рефлексія української інтелігенції виникла як завершення тривалого і складного процесу, що передбачав засвоєння інтелектуальних, моральних, естетичних засад новоевропейського секулярного світогляду, ототожнення їхніх імперативів з культурними і державно-політичними реаліями життя української спільноти та визначення на цій основі її характеристичних рис і властивих їй форм національного усамостійнення та самоствердження.

Сама ж національна ідея для слов'янських народів стала ототожнюватися не так із принципом культурно-політичної цілості та самоврядності спільноти (раціональне західноєвропейське уявлення), як з основою (часто містичною) її духовно-культурної окремішності, злилася з релігійно-конфесійним чинником. Такі принципові засади національної рефлексії становлять концептуальну основу патріотичних переконань учасників Кирило-Мефодіївського товариства [209, с. 270].

Ще однією важливою складовою української ідеї став новий образ України, що був окреслений саме в цих духовно-культурних вимірах. Деякий час він творився в контексті сусідніх культур, означувався у властивих їм параметрах і націогенетичних моделях. Залучення цього образу (разом з його концептуально-символічним наповненням та обґрунтуванням) до самосвідомості перших діячів національного руху і є визначальним моментом оформлення смислової цілості власне української ідеї. Надалі вона розвивається вже власним рефлексивним шляхом, за властивою їй логікою, що зумовлена особливостями постання

української національної спільноті в усій повноті її культурних і соціально-політичних аспектів. У процесі свого становлення українська ідея набуває специфічних концептуальних форм, і своєрідний образ України сполучається з власною моделлю націостановлення і власним розумінням ідеї нації.

Як і світова суспільна думка, українська теж прийшла до більш глибокої національної рефлексії. І. Франко вважав, що саме у внесенні в маси національної ідеї та у плеканні відповідних (діяльнісних) рис національного характеру полягає, з його погляду, головне призначення інтелігенції. Місія інтелігенції, за його словами, полягає в тому, щоб «...витворити з величезної етнічної маси українського народу *українську націю, суцільний культурний організм...*» [246, с. 404]. А як відомо, здатність творити, відігравати організуючу функцію в суспільстві виступає однією з ключових ознак справжнього суб'єкта історії. Однак інтелігенція не зможе виступити творцем історичної долі своєї спільноти, якщо не віднайде національний ідеал, не поверне свої сили на працю для того ідеалу серед рідного народу, не проявить готовність до самопожертви заради нього. *Наявність національного ідеалу в інтелігенції виступає своєрідним тестом на її придатність виконувати роль суб'єкта.* Питання самопожертви освічених верств своєму народу ставиться націонал-демократами в етичну площину не лише щодо народної маси, а й щодо свого «Я». Тільки відчувши себе морально зобов'язаним і перед народом, і перед собою, інтелігент візьметься до всебічної праці з метою забезпечити «органічний ріст» своїй нації [247, с. 283].

Упродовж XIX ст. у площині інтенсивних культурних процесів українська інтелігенція намагалася конституувати суверенітет свого духовного буття. Але вийти на той рівень теоретичної абстракції, де національна рефлексія здобуває вартість самодостатності, змогло лише покоління нової української інтелігенції «розстріляного відродження». Це покоління здатне було вже на автентично українському культурному ґрунті ставити питання про «європеїзацію» психологічної домінанти українства, про перехід до «національного самовладдя, самодіяльності, самопевності» [126]. Остаточо «завершився процес структурного укомплектування української культури» під час «франківського

періоду» (за О. Забужко) «Молодої України» (з кінця 80-х років XIX ст. – до 10-х років XX ст.), що призвело до усвідомлення невідворотності не тільки культурного, а й політичного самовизначення.

Аналізуючи загальну «логіку» розвитку національної рефлексії, слід зазначити, що як і зарубіжна, українська думка пройшла шлях від простого опису етнічних особливостей українців до розуміння української національної ідентичності як культурологічного та соціально-психологічного феномена, який втілюється в національній ідеї, змінюється разом з нею, розвиток якого залежить від стану громадянських свобод (на державному рівні) і від ступеня національної самосвідомості (на рівні особистісному).

Таким чином, рефлексія української інтелігенції не є статичним феноменом, вона перебуває в постійному «русі» і зазнає відповідних змін. На основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати, що *психологічна генеза рефлексії української інтелігенції зумовлена розвитком національної самосвідомості*. У цьому процесі можна виділити певні стадії з присутніми їм основними характеристиками і завдання, які вирішуються в ході їх рефлексії. Завдяки вирішенню цих завдань національна самосвідомість переходить на наступну стадію розвитку. Цей розвиток, як показує історія, може призупинятися, мати прогресивний або, навпаки, регресивний характер. В таблиці 2.1 міститься опис стадій психологічної генези рефлексії української інтелігенції з відповідними їй характеристиками і завданнями.

Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції

Період	Основні характеристики інтелігенції	Зміст рефлексії та завдання, які вирішуються
<p>Період Київської Русі – XVI-XVII ст. (протоінтелігенція) (Смотрицькі, Зизанії, І. Вишенський та ін.)</p>	<p>-належали інтелектуали (мислителі, церковні і світські письменники, викладачі шкіл і професори колегіумів); -інтелігенція як частина книжної (міської) культури; -козацько-шляхетська традиція; -екзистенційно-індивідуальні риси доповнюються гуманістично-неоплатонічними орієнтаціями на «внутрішню людину»;</p>	<p>-з'ясування історичного призначення етносу, системи його ціннісних орієнтирів, визначення свого місця серед інших народів; -орієнтація інтелектуальної думки на права людини і громадські проблеми; -з поступовою десакралізацією дійсності відбувається переорієнтація свідомості інтелектуалів із духовного на світське;</p>
<p>XVIII-XIX ст. (Г.Сковорода, Т.Шевченко, П.Юркевич та ін.)</p>	<p>-підкреслення індивідуалістичності національного характеру, терпимість і відкритість до іншого («чужого»); -початок відокремлення інтелігенції в специфічну спільноту;</p>	<p>-формування в нації уявлення про себе, засвоєння інтелектуальних, моральних, естетичних засад нового європейського світогляду; -просвіта народу, пробудження його самосвідомості; -національна рефлексія інтелігенції набуває наукового статусу та світоглядного сенсу;</p>

Продовження табл. 2.1

Період	Основні характеристики інтелігенції	Зміст рефлексії та задачі, які вирішуються
<p>XIX ст. (Л.Українка, І.Франко, В.Липинський та ін.; В.Винниченко та ін.)</p>	<p>В Україні формується 2 типи інтелігенції 1 – український тип «інтелігенції традиції» з властивою йому любов'ю до внутрішньої свободи 2 – російський тип «інтелігенції розриву» («народники») з властивим йому прагненням до рівності і свободи без верховної інстанції;</p>	<p>-формування нового образу України; -проблема «європеїзації» психологічної домінанти українства, переходу до «національного самовладдя, самодіяльності, самопевності»);</p>
<p>XX ст.(М.Хвильовий, О.Теліга, І.Світличий,В.Стус, М.Куліш, В.Чорновіл та ін; О.Гончар, П.Тичина та ін.)</p>	<p>радянська інтелігенція є відірваною від культурно-історичних і духовних традицій українців, у результаті чого розвинулася деінтелектуалізація та дегуманізація інтелігенції, схильність до політичного конформізму, громадянська пасивність;</p>	<p>-опір духовному придушенню, усвідомлення необхідності політичного визначення, національна держава; -основне завдання: що робити зі своєю свободою;</p>
<p>Наш час (Л.Костенко, М.Магіос, М.Попович, Т.Возняк, О.Забужко, М.Рябчук, Я.Грицак, В.Скуратівський, Ю.Андрухович та ін.)</p>	<p>орієнтація на мотивацію досягнення, зниження прагнення до рефлексивності, розвиток кризи ідентичності інтелігенції</p>	<p>-визначення місця нації у глобальному просторі та часі; -ставляться нові вимоги до свого Я – усвідомлення свого зв'язку з людством як суб'єктом, інтереси якого домінують над особистими інтересами нації, раси, держави тощо.</p>

Рефлексія українських інтелігентів змінювалася залежно від домінуючої національної ідеї: національна окремість – національна самосвідомість – національна мова – національна культура – національна ментальність – національна держава.

Таким чином, як видно з таблиці 2.1, основною функцією української інтелігенції та об'єктом її рефлексії було і залишається творення української нації.

Об'єктом психологічної генези, за С.Максименком є *«людина - духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю»*, а предметом – *психічні властивості людини* [131, с. 3]. Отже, об'єкт (належна людина) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання, про що далі йтиметься у наступному підрозділі.

Здійснений аналіз генези рефлексії української інтелігенції дає змогу сформулювати такі робочі гіпотези, що конкретизують зміст вказаної у вступі основної гіпотези дослідження:

Формування особистості інтелігента можна розвивати засобами спеціально організованого навчання та виховання через становлення когнітивно-інтелектуального, емоційно-ціннісного, регулятивно-конативного структурних компонентів рефлексії, розвитку змістових компонентів рефлексії та її вищих рівнів: когнітивного, герменевтичного й екзистенційного та одночасному становленню інтелігентності через засвоєння знань, рис інтелігентності та становлення відповідної сенсожиттєвої орієнтації.

Висновки до розділу 1

1. Теоретичний аналіз проблем інтелігенції дає підстави констатувати полісемантичність та поліпарадигмальність цього поняття. Узагальнюючи існуючі підходи до розуміння поняття «інтелігенція» – соціально-філософський, культурологічний та соціально-етичний і доповнюючи психологічним, «інтелігенція» розуміється нами як морально, соціально, культурно, етично та психологічно оптимізовані особистості з високим рівнем рефлексії, що передбачає усвідомлення себе суб'єктом активного пошуку місця і сенсу існування в природно-соціальному середовищі. Зовнішнім проявом цього виступає атрибутивне прагнення інтелігенції приймати на себе відповідальність за стан життєустрою суспільства. У своїх об'єктиваціях (дієво-предметних, образно-

смилових, раціональних, експресивно-комунікативних тощо) свідомість інтелігенції визначає її соціальну роль – поширення знань, культури, творення цінностей, пробудження суспільної совісті.

Поняття «інтелігент» розглядається нами як носій певних моральних, інтелектуальних, соціальних, комунікативних якостей, які в єдності та сукупності визначають поняття «інтелігентність», яка є якістю що індивідуальному рівні проявляється в спілкуванні й діяльності. На рівні конкретно-історичного аналізу інтелігентність виступає у своєрідності конкретно-історичних особливостей морально-духовного осмислення світу цінностей, способів діяльності й спілкування; на загально-соціальному рівні інтелігентність є проявом родової сутності людини, що володіє системою ціннісних характеристик.

2. Смиловою основою інтелігенції є рефлексія. У психологічній літературі практично відсутній цілісний підхід до розуміння рефлексії. Рефлексія – це одночасно й унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення будь-чого, і процес репрезентації психіці свого власного змісту (А. Карпов). Аналіз літератури показав, що рефлексія є не тільки основним смысловим центром внутрішньої активності людини, але, насамперед, базовим механізмом самоорганізації психічної активності та суб'єктного розвитку. Адже вона з'являється із виявленням невідповідності самоусвідомленого образу наявного буття образів ідеальному, що набуває статусу домагання. Ми поділяємо концепцію рефлексії як єдності й узгодженості трьох компонентів – інтелектуального, емоційно-ціннісного, регулятивного (Н. Пеньковська), а також як активного смыслового центру особистості, який здійснює зв'язок між її когнітивною й емоційною сферами і забезпечує появу нових (рефлексивних) знань (І. Безотосова-Курбатова). Останні в процесі герменевтичної процедури входять у структуру особистості, роблячи мислення й особистість рефлексивними.

3. Ми констатуємо, що рефлексія є необхідною складовою соціально-психологічної компетенції, яка органічно є однією з характеристик інтелігенції. Вона є механізмом та інструментом, характерною формою функціонування свідомості інтелігента; процесом осмислення особистісних смислів, який призводить до

поступальних змін. Інтелігент рефлексує таким чином, що ставить відчуття самого себе у центр світу, а відтак зростає відчуття значимості й міра відповідальності в подіях, які його стосуються. Рефлексія є механізмом мислення, за допомогою якого інтелігенція здійснює продукування життєвих сенсів і цінностей та розпредметнює історико-культурні й національні смисли.

Ми встановили, що змістовими складовими рефлексії української інтелігенції є особистісна (побудова нових образів себе в результаті активної діяльності та спілкування, процес диференціації, інтеграції та ієрархізації свого Я, процес зміни, якісно нового осмислення або переосмислення ставлення до світу, до іншого, до самого себе тощо), інтелектуальна (звернена на предметний світ - знання текстів інтелектуальної культури, аналіз предметного змісту проблемної ситуації та свого місця в ній тощо, а також на особливості власного мислення), екзистенційна (осмислення чи переосмислення підстав особистісного буття (екзистенціальних смислів) у контексті соціокультурної обумовленості, суперечливості існування в просторі суб'єктивного розвитку), національна (раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що створює поведінкову модель, типову для даного народу і зумовлену єдністю суспільної свідомості, спільністю системи надособистісних колективних уявлень про світ, суспільство, особистість і норми поведінки кожної людини); правова (переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, і є інструментом здійснення своєї правосвідомості як сукупності поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя).

4. Аналізуючи загальну «логіку» розвитку рефлексії української інтелігенції, слід зазначити, що як і зарубіжна, українська думка пройшла шлях від простого опису етнічних особливостей українців до розуміння української національної ідентичності як культурологічного та соціально-психологічного феномена, який втілюється в національній ідеї, змінюється разом з нею, розвиток якого залежить від стану громадянських свобод (на державному рівні) і від ступеня національної самосвідомості (на рівні особистісному). У результаті теоретичного аналізу

встановлено, що *когнітивно-інтелектуальна* складова рефлексії української інтелігенції включає процес опанування сукупністю знань про себе та свою націю, розуміння й осмислення історико-психологічних детермінант етнічного та національного розвитку. Образ рефлексивного Я української інтелігенції, сполучаючись з образом України, становить точку відліку її розвитку за логікою національної ідеї. Засновуючи власну культурну, інтелектуальну, політичну групу-комунікацію, українська інтелігенція наповнює її змістом національних рефлексій. *Емоційно-ціннісна* складова генези рефлексії української інтелігенції включає інтерпретацію, оцінку власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе, становлення етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів. *Регулятивно-ціннісна* складова включає прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, побудову на її засадах аксіологічної системи, формування почуття індивідуальної відповідальності.

Всі ці рефлексивні зусилля української інтелігенції суттєво змінювали саму українську культуру, розвивали її, якісно оновлювали, збагачували її внутрішні зв'язки й ускладнювали структуру.

Таким чином, рефлексія української інтелігенції не є статичним феноменом, вона перебуває в постійному «русі» і зазнає відповідних змін. На основі проведеного теоретичного аналізу можна констатувати, що психологічна генеза рефлексії української інтелігенції зумовлена розвитком національної самосвідомості. Аналіз історіогенезу української інтелігенції та її рефлексії є теоретичною підвалиною для формотворчих впливів молодого покоління інтелігенції.

Основні положення розділу висвітлено в наступних публікаціях:

1. Оксентюк Н. В. Духовність як компонент інтелігентності / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2007. – Вип. 8. – 444 с. – С. 254–262.

2. Оксентюк Н. Історична місія української інтелігенції / Н. В. Оксентюк // Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Зб. наукових праць. – Рівне, 2006. – Вип. 4 (36). – Ч.І. – 400 с. – С. 386–393.
3. Оксентюк Н. В. Когнітивний аналіз концепту інтелігенція / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2009. – Вип. 12. – 244 с. – С. 132–143.
4. Оксентюк Н. Психологічна генеза української інтелігенції. / Н. В. Оксентюк // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. ак. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – 536 с. – С. 194–201.
5. Оксентюк Н. В. Психологічний аналіз рефлексії інтелігенції / Н. В. Оксентюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. IX, Ч. 2. – 420 с. – С. 193–198.
6. Оксентюк Н. В. Рефлексивність як фактор когнітивної інтеграції суб'єкта / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 14. – 344 с. – С. 207-214.
7. Оксентюк Н. В. Українська інтелігенція та національна рефлексія / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2007. – Вип. 9. – 608 с. – С. 362–370.

РОЗДІЛ 2.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНЕЗИ РЕФЛЕКСІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ

2.1. Проблема становлення української інтелігенції в сучасній парадигмі освіти

Попередній аналіз сутності й психологічної генези інтелігенції та її рефлексії показав, що вирішити проблему відтворення української інтелігенції можна засобами освіти, правильно спрямувавши психолого-педагогічні зусилля, оскільки у процесі освіти людина постійно знаходиться у ситуації самовизначення, вибору та розуміння світу та себе у цьому світі [204, с. 74].

Отже, наше завдання – дослідити проблему формування особистості українського інтелігента та становлення рефлексії української інтелігенції в сучасній парадигмі освіти. Аналіз психологічної генези рефлексії української інтелігенції показав, що однією з передумов її розвитку та становлення є соціальний і культурно-історичний стан розвитку суспільства. А він вказує на: 1) руйнування колишніх ідеалів і відсутність чітко сформульованих нових орієнтирів у духовно-моральній дійсності; 2) кризу самої особистості, її духовної культури та зміну ставлення до моральних цінностей; 3) втрату соціальної пам'яті українським народом; 4) знищення української інтелігенції радянським режимом, перерваність її традиції.

Т. Алексєєва, Р. Мамедов, Д. Лихачов, Д. Сагова та багато інших вважають, що інтелігенція є чи не єдиним співтовариством, здатним зберегти й розвивати в суспільстві моральне начало [3; 202, с. 117-119; 214]. М. Каган [77, с. 50 – 52; 78, с. 11 – 27] говорить про те, що в новому тисячолітті на перший план у нашій життєдіяльності повинні виступити загальнолюдські, моральні цінності: «Ми повинні вводити в життя насамперед людей моральних, які усвідомлять, що кожен індивід відповідальний за долю людства, що кожна особистість представляє людство» [77, с. 51].

Усе це зумовлює необхідність відтворення інтелігенції та асоційованих з нею соціально-особистісних якостей і моделей поведінки, ідеалів і цінностей, неповторної конфігурації символічного соціокультурного коду, що є системоутворюючою основою процесу соціокультурного відтворення українського суспільства. Адже суспільство з високим інтелектуальним потенціалом послідовно підтримує і культивує свої найкращі сили саме заради забезпечення певних оптимальних параметрів власного існування, а також задля прогресу своєї нації.

Виникає питання, чи здатні в цей час базові інститути соціокультурного відтворення українського суспільства, такі як освіта та сім'я, до справжнього відтворення інтелігенції?

Сімейне виховання завжди слугувало одним із ключових чинників відтворення інтелігенції, проте на сьогодні спостерігається гостра криза інституту родини, що традиційно виконувала функцію закладки вихідних параметрів культурної ідентичності. Низький рівень життя основного прошарку українців стає головною причиною скорочення можливостей культурного дозвілля та споживання й росту депривації культурних потреб населення, особливо в провінції. Достатньо констатувати лише той факт, що Україна переживає значний занепад книжкової культури.

Що стосується освіти, то її стан також викликає сумніви стосовно повноцінного й ефективного, а також реального, а не формального, відтворення інтелігенції [118]. Наведені дані свідчать про те, що стан соціокультурного відтворення в сучасному українському суспільстві є чинником, що обмежує можливості відтворення інтелігенції. Це – ключова культурна, соціальна й педагогічна проблема сучасності, й, доки вона не вирішена, українське суспільство буде залишатися перед труднощами, пов'язаними з культурною ідентифікацією.

Звідси випливає, що завдання, які стоять перед реформою української системи освіти, перевищують масштаб тільки інституціональних змін і повинні бути пов'язані зі зміною самої парадигми освітньої діяльності. Закон України «Про освіту» [64, с. 451] у цьому відношенні визначає головними принципами її

розвитку гуманізм і демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними інтересами, органічний зв'язок з національною історією, культурою і традиціями, гнучкість і прогностичність системи освіти.

На нашу думку, найбільш ефективним засобом відтворення інтелігенції на етапі навчання у виші є духовно-центрована освіта, де основною постаттю має бути Вчитель-Майстер як професіонал, який, насамперед, опирається на свій духовний стрижень і спонукає до цього студентів та справді несе розумне, добре, вічне. Так, Д. Ольшанський зазначає, що сам педагог, якщо він хоче бачити своїх вихованців інтелігентними людьми, повинен мати власний приклад інтелігентності, уміти вести діалог, володіти гідністю і толерантністю, цінувати в учневі власну думку, прагнення до пізнання [179].

Роль наставника є невід'ємним чинником у становленні інтелігентної особистості, адже «духовна аристократія репродукується тільки шляхом прямої міжпоколінної трансмісії цінностей навіть в умовах національної держави й національної школи» [62, с. 542].

Ю. Фокін, М. Гаспаров вважають, що інтелігентність припускає кропітку роботу не так над тим, що створюється, як над собою: щоб нести моральні цінності, потрібно самому володіти ними [243, с. 141; 45, с. 5 – 14].

Крім морального, іншим важливим компонентом інтелігенції є інтелектуальний. Досягнення інтелектуальної діяльності слугує прогресу людства. Але це зовсім не означає, що вони не можуть бути використані на шкоду людям. Тому *інтелігенція несе велику моральну відповідальність за усе створене нею. Формування почуття цієї відповідальності, її усвідомлення становить одну з найважливіших рис процесів формування інтелігенції* [8, с. 395–412; 248, с. 176; 158, с. 150].

Таким чином, інтелігенція є носієм певної системи цінностей і норм гуманістичного мислення. Тому процес її формування повинен відбуватися в контексті гуманістичної (особистісно-орієнтованої, особистісно-діяльнісної) парадигми, яка виокремлена на сьогодні у психології освіти поруч із традиційною, природничонауковою (позитивістською, об'єктно-орієнтованою, когнітивно-

орієнтованою) [1; 70; 232]. Особистісно-орієнтована освіта спрямована на надання ваги особистій свободі та заохочує людину до прогнозування і контролю своєї діяльності, вчинків, особистого життя, утвердження гуманних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії. Основною функцією гуманістичного навчання при цьому стає формування розвиненої особистості з високим рівнем інтелекту і високими громадсько-значущими цілями й ідеалами [164, с. 36 – 38; 177, с. 254].

Відомо, що однією з основних проблем сучасної освіти є проблема змісту освіти, тобто важливо правильно розподілити всю сукупність гуманітарного знання між програмами в середній і вищій школі, визначити його специфічну конфігурацію у ВНЗ різного профілю, виходячи з чіткого розуміння пріоритету гуманітарності на всіх рівнях і в усіх профілях освіти. Адже сутність гуманітарності полягає в отриманні людиною тих знань, які необхідні скоріше екзистенційно, а не професійно, які здатні спрямовувати всю її життєдіяльність, соціальну активність і спілкування з іншими на користь людини не як індивіда, і не як соціально-етнічної або статево-вікової групи, а на користь людства. Саме таке знання може стати у наш час гносеологічним фундаментом інтелігентності, на відміну від спеціалізованої наукової інформації, що визначає рівень професійної компетентності фахівця.

У наукових працях, пов'язаних з питаннями гуманітаризації освіти, позначилися два напрями вирішення цієї проблеми. Перший шлях був пов'язаний із впровадженням у навчальні плани спеціальних гуманітарних дисциплін; другий напрям, якого ми дотримуємося, містився у зміні самого підходу до викладання дисциплін і позначився як «культурологічний підхід».

Стосовно такого підходу висловлювалися багато вчених (А. Бікбулатова, А. Валіцька, Л. Вікторова, Н. Волгіна, О. Заклинська, Л. Кошелева, А. Сластьонін, К. Шапкарин). Зокрема В. Сластьонін висунув тезу про важливість культурологічного підходу до формування взагалі всього змісту освіти, тому що для нього гуманітарна культура «є впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання й гуманістичної технології професійної діяльності» [187, с. 145]. Разом з тим багато

дослідників вважають, що вирішення всіх означених проблем, пов'язаних із гуманітаризацією, зводиться лише до проблеми формування культурологічної компетенції.

Наш підхід до вирішення цього питання ґрунтується на положеннях про те, що культура виступає як система спільних цінностей, матеріальних чи духовних, ідеальних [7]. Цінність – це все те, що становить сенс життя людини. Отже, культура – це світ, наповнений, передусім, людським смыслом. Оскільки культура виявляє певний рівень розвитку особи, то її формування як суб'єкта і носія культури відбувається в культурно-творчій діяльності. Культура є мірою людського в людині і в суспільстві, є характеристикою розвитку людини як суспільної істоти, причому її цементуючою основою є гуманістичні духовні цінності, прагнення до яких підносить людину. Ця ідея підтверджується й теорією Г. Балла, де *особистість виступає як системна якість ідивіда, яку можна розвивати*. Основні положення зазначеної теорії такі: гармонійне вдосконалення цілісної особи; підвищення рівня власне особистісного розвитку, тобто забезпечення якнайповнішого і найбільш органічного входження особи в культуру, причому не лише як її носія, а й її суб'єкта. Утім, точніше казати про входження до системи культур, які взаємодіють і перетинаються одна з одною. Компоненти цієї системи виокремлюються за різними критеріями, обов'язково репрезентуючи:

- культуру загальнолюдську; особливі культури (національні, професійні тощо, а також культури менших спільнот, з якими прагне ідентифікуватися особа); нарешті, власну індивідуальну культуру особи (духовну, психологічну й фізичну);
- нормативно-репродуктивну й діалогічно-творчу сторони культури [11].

Послідовне здійснення установки на гуманітаризацію вищої освіти припускає перетворення структури кожного предмета, що викладається, тобто подолання традиційного викладу власного змісту цієї дисципліни. Такий ракурс її проблематики дозволить виявити роль цієї науки, як і самого її предмета, в житті людства, її культурне значення в минулому і теперішньому часі, можливості поліпшення з її допомогою життя людей у майбутньому, тому що інтелігентній

людині небайдуже, слугуватиме її діяльність миру або війні, свободі або рабству, піднесенню особи або її приниженню.

Отже, сутність гуманітаризації всіх навчальних програм полягає в наповненні викладу кожної дисципліни етичним змістом, тобто звернене до особистості, людиноцентричне, проте не абстраговане від її реального ставлення до людського буття.

Зміст природничих предметів, які причетні до формування світогляду, має містити компоненти, які сприяють гуманному ставленню до всього, що нас оточує. Особливо велике значення має також перебудова викладання філософії, яка повинна містити не традиційні гносеологічну, онтологічну й соціологічну проблематику, а проблематику антропологічну і культурологічну, що повинно довести до свідомості кожної людини необхідність найсерйознішого вивчення цієї дисципліни, бо вона говорить їй про її саму, про глибинні закономірності її буття у світі, про значення її життя й діяльності.

Значення гуманітарного ракурсу викладання основ науки, техніки, мистецтва полягає в тому, що він підносить інтелігентність на сучасний рівень, розширюючи ареал її дії зі стосунків між людьми на їхнє ставлення до природи. Бо якщо єство інтелігентності в її генезі – це ставлення до іншого як до самого себе, то у наш час така позиція розповсюджується на ставлення людини до природи, перетворюючи це ставлення в своєрідний діалог.

Отже, процес гуманізації вимагає підвищеної рефлексії свідомості в пізнанні людиною самої себе й підвищеного почуття відповідальності за іншу людину. Ядром гуманістичного світогляду є людина, зміст життєдіяльності якої визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на створення цінностей, які є складовими культури людства. Коли переважають певні смисли і будуються на цій основі способи поведінки, таким чином складаються цінності.

Цінності в освіті не вивчаються як знання, а переживаються і проживаються у власному життєвому і художньому досвіді особистості (Є. Ісаєв). Відтак людські цінності повинні ніби знову народитися в досвіді особистості. Інакше вони не

можуть бути нею адекватно присвоєні, тобто набути для неї особистісного смислу [204, с. 191].

Центром аксіологічного мислення є постулат про те, що наш світ є світом цілісної людини. Педагогічний вплив у такому сенсі зосереджується на взаємодії, партнерстві, співпраці, орієнтації на реальну свободу людини, яка розвивається, і діалог з нею.

Аксіологічні принципи, що лежать в основі аксіологічного підходу, це [216]:

- рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їхніх культурних і етнічних особливостей);

- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення й використання учинь минулого й можливості відкриття в теперішньому і майбутньому;

- екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей;

- діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Ці принципи дають змогу різним наукам і течіям, що об'єднані гуманістичною орієнтацією, вести спільний пошук оптимальних рішень на підставі діалогу. «Лише у повноцінному діалозі можлива актуалізація смислового переживання. Діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті» [204, с. 267].

Формування інтелігенції передбачає виховання, поряд з морально-етичними й психологічними, рис справжнього інтелектуала. Серед них, насамперед, – почуття нового, а також рефлексію, самокритичність, скромність, оптимізм, наполегливість, завзятість у досягненні мети тощо. Адже інтелігенція, як було зазначено, має характеризуватися умінням дивитися вперед, бачити вже сьогодні те, що настане завтра. Вона повинна вміти повною мірою оцінювати свої знання, можливості досягнення успіху, спрямування тощо, і, водночас, відкидати песимізм й бачити те, чого не помічають інші їхні сучасники. Цьому має сприяти наполегливість і завзятість у досягненні мети, які, у свою чергу, ґрунтуються на

неймовірно напруженій праці, не відкидаючи і фантазію та інтуїцію як джерела свого творчого потенціалу.

Існує думка про те, що інтелігенція охоплює найбільш пасіонарну інтелектуально-моральну еліту всіх соціальних груп суспільства, об'єктивно вільну від вузькокорпоративних інтересів. Лише найбільш інтелектуально та морально підготовлена частина людей взяти на себе відповідальність за якість життєустрою суспільства, не очікуючи при цьому ніяких привілеїв. Це говорить про те, що майбутню інтелігенцію слід готувати у двох площинах – інтелектуально і морально.

Створення умов для розвитку пасіонарності та моральності можливе не лише за допомогою навчання, й, більшою мірою, виховання. Виховання – це цілеспрямований вплив (у процесі навчання, паралельно з ним або поза ним) на людину з метою формування в неї певних (розглянутих суспільством у кожен історичний період його розвитку як соціально значимих, позитивних) ціннісних орієнтацій, принципів поведінки, систем оцінок, ставлення до себе, до інших людей, до праці, до суспільства, до світу (А. Лазурський, В. Мясичев) [161].

Таким чином, основною метою сучасного виховання інтелігенції є плекання людини нового типу, яка потрібна Україні в третьому тисячолітті, – громадянина і професіонала, формування національної свідомості і високої духовності. Цей виховний процес повинен спиратися на такі принципи:

- гуманізм, що виявляється в людяному ставленні до студентів, демократизація;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей;
- відродження національної, народної духовності, адже це є однією з умов становлення народу України як нації, а тому студентів слід прилучати до витоків народних традицій, історії, мови;
- систематичність, послідовність. Виховання становить собою цілісну єдність, у якій одна ланка доповнює і продовжує іншу;
- поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативи студентів. Застосування стилю взаємин зі студентами, який не пригнічує, а

розправляє їхні сили, спонукає до позитивних дій і вчинків, підтримує почуття власної гідності й утверджує особисту відповідальність за свою поведінку;

- зв'язок з життям, виховання в праці. Дати студентам підготовку до життя, сформувати вміння і навички, необхідні для майбутньої суспільної діяльності;
- єдність вимог і поваги до особистості.

Саме виховання ставить метою розвиток особистості, де поряд з передачею знань і підготовкою до професійної діяльності важливе значення також набуває формування духовного світу людини на основі загальнолюдських цінностей. Духовність, – це характеристика поведінки людей, що виражається в цілісності інтелектуальних, емоційних, моральних, естетичних, екологічних ідей, почуттів і переживань, внутрішніх установок особистості [106, с. 124 – 125].

Пошук оптимальних шляхів формування духовної культури вимагає глибокого осмислення змісту освіти, її ролі в становленні ціннісних орієнтирів особистості, спрямованих на освоєння також споконвічних українських уявлень про моральність, про свободу та справедливість, обов'язок і відповідальність, красу й любов та інших гуманістичних поглядів.

Для формування майбутньої української інтелігенції, як носіям української культури, важливо спочатку усвідомити кожну ментальну рису української психічної структури, їхню доцільність в особистісному психічному розвитку, навчитися ними оперувати, поєднувати їх, що надалі сприятиме розвитку зрілої особистості, яка зможе віднайти свою самість і просуватися далі до вищих щаблів розвитку.

Ми припускаємо, що інтелігент є розвиненою особистістю, яка досягла високого рівня духовного освоєння навколишнього світу, так само як і свого внутрішнього світу. Рівень духовного розвитку індивіда пов'язаний з його внутрішньою самоорганізацією на основі системи цінностей. До цього можна додати, що «дійсна людина є ланцюгом її власних же діянь, і якщо сукупність її діянь не має жаданої цінності, вона випала із руху до самоздійснення, тобто

суспільного універсуму. Внутрішнє «Я» і зовнішнє його культурне середовище мають бути фіксовані в цій тотожності» [105, с. 216-217]. У дослідженнях останніх років вченими визначено такі фундаментальні якості розвиненої духовної особистості:

- інтенціональність (спрямованість особистості на «зовні», на щось або когось, на справу або людину, на ідею або на особистість);
- здатність людини до рефлексії над основними життєвими цінностями (які становлять зміст буття особистості та є орієнтирами в ситуації екзистенціального вибору);
- внутрішня свобода (що розуміється як самовизначення особистості, тобто здатність свідомо обирати й діяти відповідно до своїх цілей і цінностей, а не під тиском зовнішніх обставин, як знаходження внутрішньої сили чинити опір спробам влади й суспільства повністю підкорити особистість своїм впливам);
- відповідальність особистості за реалізацію свого сенсу життя і цінностей, а також за все, що відбувається у світі;
- розвинена совість, що погоджує вічний, загальний моральний закон з конкретною ситуацією конкретного індивіда, розвинена совість передбачає відповідальність людини перед собою та суспільством за реалізацію свого сенсу життя;
- творчість (як і творчість, спрямована на пошук людиною самої себе, на реалізацію свого сенсу життя) [254, с. 26-27].

Зазначені характеристики ще раз підкреслюють місце рефлексії в духовному розвитку особистості, а отже й інтелігентності.

Інтелігентність сприяє тому, щоб усі професії стали творчими, а творчість стала провідною діяльністю людини, основою *формування особистості із загостреним почуттям суб'єктності* («суб'єктність» підкреслює активну, дієву, авторську, незалежну й суверенну позицію людини або групи під час прийняття рішень й в інших видах діяльності). Бути суб'єктом означає бути творцем своєї історії. В ситуації, коли джерела активності індивіда або спільноти опиняються поза ними, вони перестають бути суб'єктами. Сила й дієвість колективної

самосвідомості народу залежить від характеру активності суб'єкта відтворення колективної самосвідомості народу. Так, на теренах України такими суб'єктами в різні часи були південно-руські князі, видатні церковні діячі, братчики, козаки, передові представники шляхти, відомі мислителі, письменники, поети, вчені, політичні й державні діячі [24].

Інтелігентність не лише дозволяє осмислити свою конкретну діяльність у системі національних і загальнолюдських цінностей, але й дає напрям життєвим і професійним прагненням людини. На думку А. Труфанова, інтелігентність у спеціальності – це утвердження цінності людської особистості, що зберігає все багатство особистісної характеристики й надає вузькій спеціальності загальнолюдського значення [239]. Таким чином, формуючи інтелігентність у майбутнього фахівця, ми формуємо особистість не просто в тому чи іншому випадку гідну, гармонійну, але особистість, що відіграє конкретну позитивну роль у суспільстві [239; 171].

Ми припускаємо, що одним із найбільш ефективних засобів формування інтелігентної особистості є навчання майбутнього інтелігента рефлексії, яка є також і способом реалізації гуманістичної парадигми освіти, бо знання в контексті гуманітарно-культурологічної орієнтації здобуває значимість, якщо воно виявляється рефлексивним [229, с. 144 – 153].

Оскільки особливістю інтелігентської рефлексії є її спрямованість на духовний самоаналіз, то така рефлексія не може бути заповнена або компенсована кимось ззовні, вона за природою самостійна. Рефлексія сприяє тому, що свобода набуває характеру необхідності, потреби зрозуміти себе в тому, що відбувається, й те, що відбувається в собі. Момент індивідуально-сміслової зумовленості стає центральним при іншому розумінні механізму рефлексії, а саме, як переосмислення й перебудови суб'єктом змістів своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки, як цілісного ставлення до навколишнього світу. Рефлексія – це механізм, завдяки якому система знаходить здатність до самоорганізації. Чим більше розвинені рефлексивні здібності, тим більше рефлексивних моделей (способів) і більше можливостей для розвитку й

саморозвитку знаходить особистість (Н. Поліванова, В. Мільман) [150]. За допомогою рефлексії відбувається перебудова смислів особистості, відбуваються якісні зміни у спрямованості та становленні її інтелігентності.

Далі в когнітивній сфері починається накопичення знань за допомогою Вчителя (Схід) або за допомогою книжкової освіченості (Захід). Знання повинні при цьому випереджати подальше формування самосвідомості, оскільки знання є первинним чинником, самосвідомість – вторинним (Г. Костюк). Але це навчання має бути спеціально організоване так, щоб виникло середовище рефлексії, в якому спеціальні процедурні знання (цими знаннями стають знання з текстів інтелектуальної культури) повинні стати рефлексивними [17], вони повинні стати об'єктом індивідуального мислення й увійти до структури особи (як говорить сучасна когнітивна психологія, стати індивідуальною внутрішньою конструкцією). У процесі накопичення знань починається процедура герменевтики, яка включає в себе процес рефлексії. Саме в цьому випадку починає формуватися рефлексія більш високого рівня, яка здійснює зв'язок між когнітивним і афективним компонентом особи, зв'язок між розумінням знаків і саморозумінням, що сприяє виникненню знову синтезованої свідомості.

Таким чином, сфера герменевтики переходить в екзистенційну сферу і виникає глибоке об'ємне усвідомлення світу, передумовою якого є вже утворена відповідна світоглядна позиція. Таке усвідомлення характеризується станом, коли безперервна всепроникаюча праця розуму підтримується чистими, тонкими відчуттями людської душі.

Екзистенційна сфера з'являється з відношення рефлексії до об'єкта [47, с. 359], до іншого й до самого себе як об'єкта (виробляється якісно нове, осмислене або змінене, переосмислене ставлення до світу, іншого і до самого себе). Це досягається у вищому акті рефлексії, тобто в інтелектуальному світі, коли особа рефлектує одночасно і об'єкт, і саму себе, тобто стає сама собі об'єктом, одночасно споглядає і є споглядаючою [221]. Виникає не просто синтезуюча свідомість, а свідомість, що «розширюється», де рефлексія (як і вся внутрішньо структурована рефлексивна особистість) стає єдиним активним смисловим

центром, який постійно здійснює такі функції: когнітивну, систематизуючу, герменевтичну, конструктивну (вона прибирає розщеплення в свідомості й знову робить свідомість синтезованою), прогнозуючу, психотерапевтичну (знімає напругу під час процедури герменевтики, де сенс не просто з'ясовується, але і обгрунтовується).

Отже, рефлексія створює іншу (рефлектуючу) структуру особистості, а сама особистість стає єдиним смисловим центром, у якому постійно здійснюється зв'язок між раціональною й емоційною сферами (забираючи в такий спосіб розрив між ними).

На нашу думку, найкраще така генеза особистісної рефлексії відбувається в навчальному процесі ВНЗ, який має бути спеціально організованим згідно із зазначеними принципами.

2.2. Концептуальна модель формування особистості інтелігента у ВНЗ

Як було обгрунтовано в першому розділі, рефлексія є механізмом функціонування інтелігентності, а також засобом, за допомогою якого можна її формувати і розвивати. Ми розуміємо поняття інтелігенції не лише як особливу соціальну групу, а й як феномен, утворений з особистостей, яким притаманна інтелігентність. Таким чином потрібне формування інтелігентних особистостей.

Зауважимо, що природний процес становлення інтелігенції є досить тривалим. Однак це не заперечує можливість цілеспрямованого формування особистості інтелігента через опанування знань, формування мотивації, переконань і почуттів щодо інтелігентності, прийняття сенсожиттєвої орієнтації-ідеології інтелігенції. Цей процес включає також формування духовного світу майбутнього інтелігента в площині національної культури, національної свідомості, національного ідеалу.

Нами також було обгрунтовано, що ця якість особистості не дана людині раз і назавжди, а перебуває в постійному становленні.

Інтегративний розгляд інтелігентності в межах генетично-експериментального методу потребує аналізу, проектування і формування інтелігентності в її ідеальній структурі – проекті відповідно до певних критеріїв. Згідно з М. Вебером, ідеальний тип не є безпосереднє відбиття дійсності, але певна розумова конструкція, «утопія», з якою порівнюють і зіставляють дійсність, певна «гіпотеза гіпотез», розбіжність або збіг якої з дійсністю дозволяє виявити причинні зв'язки процесу розвитку [29, с. 404].

Для ефективного формування інтелігенції ми пропонуємо впровадження у навчально-виховний процес теоретичної моделі інтелігентності з кількох блоків: моральні, інтелектуальні, комунікативні та соціальні якості і блок духовного світу в площині національної культури (Рис. 2.1).

Якості, прояви інтелігентності повинні мати певну підставу – сенсожиттєву орієнтацію, що була сформульована О. Лосєвим як ідеологія інтелігентності – потреба служити загальному благоденству. [134, с. 319]. Людина здійснює вибір відповідно до своєї сенсожиттєвої орієнтації, отже, інтелігентна людина здійснює діяльність, спрямовану для блага суспільства, з позицій альтруїзму. Таким чином, ідеологія інтелігентності в українському вимірі повинна включати компонент особливої особистої відповідальності за долю народу, Батьківщини та за конкретний результат своєї праці на примноження національної культури, що можна в загальному означити як праця-служіння в ім'я нації.

Модель формування інтелігентності повинна відображати різноманітну, складну структуру соціальних відносин, у які включена особистість через свою психічну діяльність і свою поведінку. Отже, основою (центром) моделі формування інтелігентності є сенсожиттєва орієнтація.

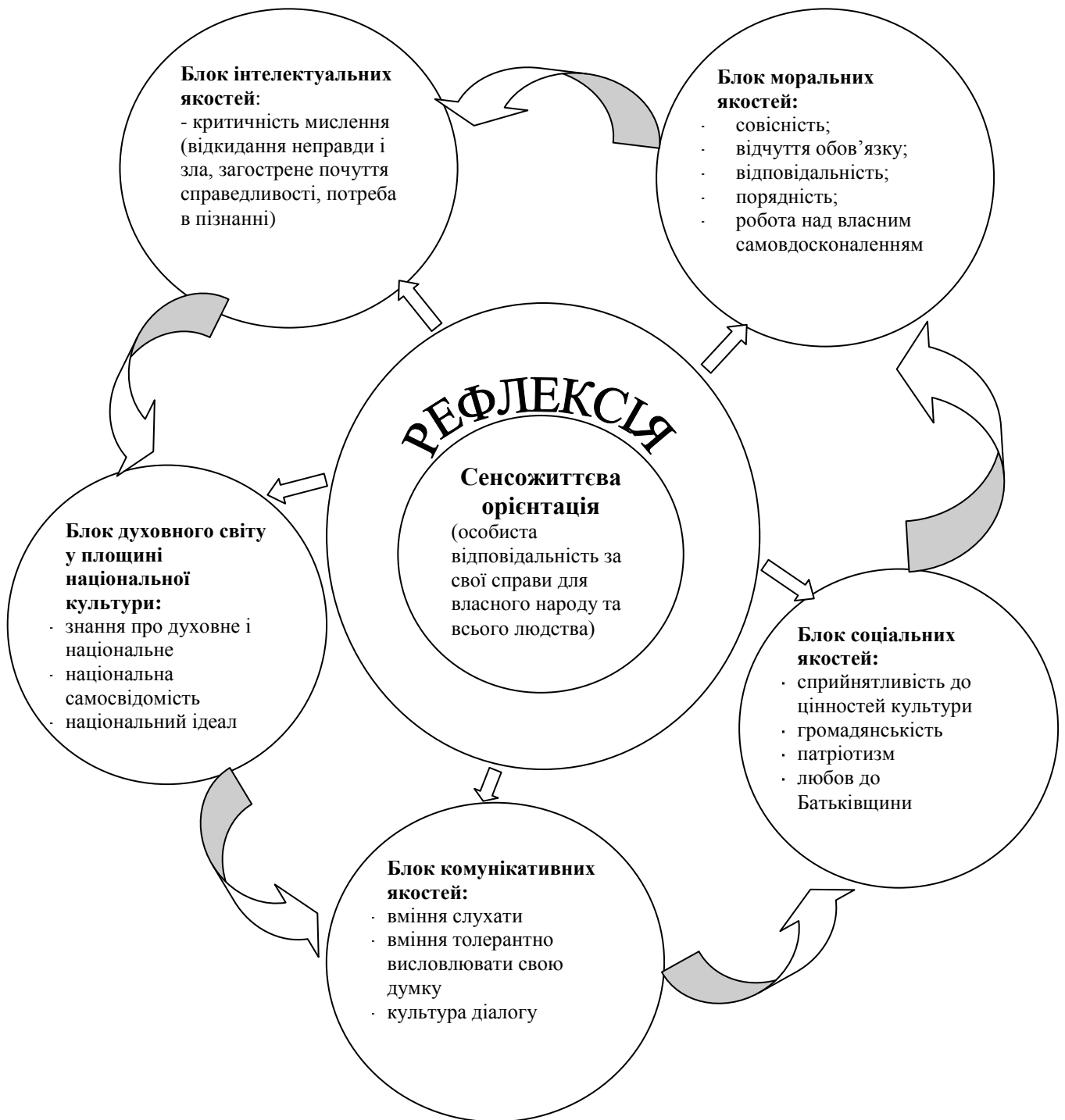


Рисунок 2.1. Психологічна структура інтелігентності як інтегральної особистісної характеристики

Як було зазначено, інтелігентність – це здатність до розуміння, до сприйняття, це терпиме ставлення до світу й до людей. Інтелігентну людину відрізняє наявність моральних критеріїв, що дозволяють робити вибір, як чинити,

чим керуватися в тій або іншій ситуації. Тому в нашу модель ми включили блок моральних якостей. Але вибір, як було зазначено, людина робить із опорою як на моральні принципи, так і на інтелект. Як стверджує М. Гаспаров, культивувати совість, моральність, що не опирається на розум – небезпечне прагнення [45, с. 5 – 14]. Це зумовило виокремлення ще одного важливого блоку – інтелектуального.

Дж. Томпсон стверджує, що інтелект – це характеристика, яка не прямо ідентифікується, а абстрактне поняття, що спрощує й підсумовує певні поведінкові характеристики [169]. За С. Боманом, інтелект – це «...не реальна властивість розуму..., а просто характеристика особистості разом з її власними діями» [164]. Інтелектуальна зрілість, таким чином, виступає як одна з передумов особистісної адекватності й раціональності індивідуальної діяльності. Значення інтелектуально обдарованих людей у суспільстві варто бачити не лише в тому, що вони добре вирішують завдання й породжують нове значення, але, головним чином, у тому, що вони мають здатність створювати розумну (об'єктивовану) картину світу, тобто бачити світ таким, який він був, є й буде у своїй дійсності [250].

Інтелігентність проявляється в безпосередній взаємодії людини з навколишніми людьми, отже, наступний блок ми визначимо як блок комунікативних якостей.

Взаємодія людини з суспільством припускає також розвиненість соціальних якостей, що визначають систему відносин із суспільством і ставлення до нього, усвідомлення навколишнього світу й себе в ньому. Інтелігентна людина додає максимум зусиль для захисту інтересів тих, кому вона служить, не вважаючи для себе першочерговою справою захист своїх, суто особистих інтересів.

Усі ці блоки взаємозалежні, оскільки зазначені якості перебувають у тісній взаємозалежності й безперервному розвитку. Звідси ми робимо висновок про інтегральність (з лат. – сумарний, єдиний, цільний) інтелігентності як особистісної характеристики. Розвиток цих якостей сприяє постійному виробленню нових, більш високих внутрішніх критеріїв, якими людина керується в процесі життєдіяльності.

Ми обрали характеристики інтелігентності, на які вказують письменники, історики, публіцисти, політологи, педагоги, психологи. Властивості інтелігентності, проявляючись у ході діяльності людини, передбачають формування, розвиток і прояв інших особистісних якостей. Так, наприклад, робота над власним самовдосконаленням неможлива без наполегливості й самодисципліни. Людинолюбство припускає вміння чути й слухати іншого, милосердя, співчутливість. Висока моральність проявляється, у свою чергу, в скромності, чесності, гідності, шляхетності (благородстві), ширості, безкорисливості; культура діалогу – у ввічливості, тактовності, почутті гумору, душевній порядності; громадянськість – у подвижництві, самовідданій діяльності. Як бачимо, модель інтелігентності має досить складну структуру, одні якості припускають наявність інших, і розглядати властивості інтелігентності окремо, наприклад, комунікативні окремо від моральних, неможливо. Така модель відповідає структурі соціальних відносин особистості, що представлено соціальними якостями інтелігентності, а також зв'язку свідомості з поведінкою, що виражається в її комунікативних якостях.

Інтелігентність містить у собі риси, які, звичайно, відмінні в різних людей, але є необхідними для констатації цілісності. При відсутності будь-якої частини в рамках цілісності, сама ця цілісність не просто змінюється, а знищується, переходить в іншу якісну визначеність. Структуру інтелігентності утворюють зв'язки між її якостями, об'єднаними у відповідні підсистеми. Ці зв'язки різноманітні, однак системоутворюючими, на наш погляд, є генетичний, субстанціальний та соціальний.

Генетичний зв'язок фіксує послідовність становлення інтелігентності як цілісності. Вираженням цього зв'язку є включення в кожну підсистему, що формується, елементів попереднього етапу розвитку у вигляді необхідної основи. Так, інтелектуальна підсистема генетично пов'язана з біологічними якостями людини, оскільки саме її виникнення базується на функціонуванні нервової системи, що досягла високого рівня розвитку і створила передумови для розумової діяльності.

Субстанціальний зв'язок у структурі розглянутої цілісності фіксує ієрархічність сформованих підсистем, зумовлює домінування однієї підсистеми стосовно інших. Виявлення субстанціального зв'язку в структурі інтелігентності рівнозначне виявленню сутності інтелігентності, оскільки, приміром, домінантна роль інтелектуальної підсистеми стосовно моральної означає «зникнення» самої інтелігентності. У той же час інтелігентність не може існувати без розвитку інтелекту.

Соціальний зв'язок у структурі інтелігентності забезпечує єдність, цілісність інтелігентності як ідеалу й реальності. Ця єдність проявляється в погодженому функціонуванні підсистем у процесі діяльності людини. Діяльність розкриває цілісність інтелігентності як єдності усвідомлених цілей, які досягаються при спільному, скоординованому використанні знань, навичок, умінь і загальнолюдських цінностей. Соціальний зв'язок підсистем інтелігентності є інтегрований результат функціонування кожної з цих підсистем, тому цілком правомірно позначити її як функціональний аспект.

Функціональна залежність різноманітна. Вона завжди є в наявності між складовими частинами даної спільності; між цими частинами й спільністю в цілому; між спільністю й іншою, більш широкою спільністю, частиною якої вона є. При цьому одні частини функціонують одночасно, поруч одна з одною, інші послідовно, одна за одною, але між усіма функціями всередині спільності існує погодженість. Ця погодженість є найважливішим механізмом, що забезпечує цілісність і вдосконалювання спільності.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що основним механізмом, *що забезпечує функціонування зазначених зв'язків у структурі інтелігентності, є рефлексія. Рефлексія як психологічний процес структурує особистість, тобто організує внутрішню структуру особистості, яка є її смисловим центром.* Відповідно, ми зробили висновок, що з її допомогою також *відбувається і формування інтелігентної особистості.* Рефлексія пронизує всі ці якості, тож впливаючи на неї, ми впливаємо на всі якості, які входять у поняття інтелігентності.

Розвиток інтелігентності через формування рефлексії, і саме національної рефлексії, логічно приводить до усвідомлення національного ідеалу як мети життя, до бажання втілити його, відтак до формування вольової сфери. Остання є особливо важливою з огляду на слабкість волі українця, яка, як підкреслює багато науковців, ставить під сумнів здатність українців до активної суспільної діяльності та державотворення. Саме наявність ідеалу вольової, характеристичної людини називає Г. Ващенко першою й неодмінною умовою виховання волі й характеру [242, с. 139]. Саме національний виховний ідеал, який, «рахуючись із вдачею народу та дбаючи про те, щоб утримати в загальних рисах вдачу народу (необхідну для збереження духовної самобутності), вказував би одночасно, як виховну мету, скріплення національних прикмет з рівночасним послабленням національних хиб» [268, с. 29].

Найголовнішими рисами українського виховного ідеалу, на думку вчених (Г. Ващенко, В. Янів, Д. Чижевський та ін.) є: віра в Бога, патріотизм, мужність, відвага, любов і пошана до батьків і старших, турботливе ставлення до менших і слабших, чистота почуттів, любов до праці, усвідомлення своєї людської гідності, почуття честі, поваги до інших людей, волелюбність, лагідність, чемність, гостинність, духовний аристократизм (духовні чесноти, поєднані із зовнішньою простотою, поетичністю вдачі [242, с. 150].). Отож модель доповнюється ще одним блоком – духовним світом у площині національної культури [60]: формування знань про духовне і національне; – сприяння становленню національної свідомості – національного ідеалу – волі. [27; 39].

Саме рефлексія «вводить» знання в структуру особистості. Вона сприяє зміні структури особистості і через можливість сформуванню власні цінності та принципи, окресленню стратегії власного розвитку, спонукає саморозвиватися і творчо ставитися до професійної діяльності, є системоутворюючим принципом сучасної компетентності та умовою особистісного розвитку.

Таким чином, інтелігентність є особливим поєднанням інтегральних якостей людини, яким властива складна ієрархічна організація; внутрішнє й зовнішнє функціонування; саморегуляція на основі зворотного зв'язку; здатність, змінюючи

свій стан, зберігати якісну визначеність; історична динаміка, що виражається в закономірному процесі її виникнення й розвитку.

Інтелігентність має певну ідеологічну вірогідність і завершеність. Це дозволяє говорити про інтелігентність у цілому, до розчленовування її на окремі якості. Разом з тим розчленовування на якості, підпорядковане ідеологічній цілісності інтелігентності, можливе і теоретично справедливе. Це визначає два рівнозначних підходи в практиці формування інтелігентності, а саме: формування ідеології інтелігентності як такої й формування окремих якостей інтелігентності. У зв'язку з цим ми виділили в нашій моделі такі стадії формування інтелігентності: формування знань про інтелігентність із погляду ідеології та окремих якостей; формування мотивації бути інтелігентним; формування переконань і почуттів інтелігента, розвиток регулятивно-конативного аспекту інтелігентності.

Ідеологія – отже, служіння, а також ідейність – спосіб існування інтелігенції. В нашому випадку мається на увазі «напружене» місіонерство людей, української інтелігенції, які змушені були творити націю без держави і через це кожної миті почували себе «на службі». Власне, це є життя ідеєю, а не просто служіння соціальним, культурним, політичним, економічним ідеям. Через це ми враховуємо у дослідженні національний культурний контекст і ментальність, у межах яких здійснюється психологічна генеза української інтелігенції. Тому формування інтелігенції варто проводити з урахуванням історичних, соціопсихічних, культурно-морфічних і глибинно-психічних чинників [117, с. 51].

Оскільки ідеологія складається з окремих якостей, то тут відбувається також формування зазначених якостей, хоча це має другорядне щодо ідеології значення. Тим часом зазначені раніше якості інтелігентності можуть формуватися й незалежно від загальної ідеології інтелігентності, що є, звичайно, лише умовним педагогічним прийомом. Це означає, що, формуючи ідеологію, ми починаємо з формування цілого, а коли ми формуємо окремі якості, ми починаємо з формування елементів цілого, синтез якого містить перспективне завдання виховання й, головне, самовиховання. Перший шлях більш «революційний», коли відбувається ніби звернення до інтелігентності. Другий шлях більш

«еволюційний», коли синтез інтелігентності досягається поступово й залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх умов, які ми, зрозуміло, не в змозі врахувати в цій роботі.

На першому рівні реалізації моделі у вихованців складається чітке уявлення про те, що таке інтелігентність як життєве явище, що таке «інтелігентність» як поняття. Без знання про те, що таке інтелігентність, неможливо говорити про подальше розуміння інтелігентності. Так, А. Лосєв зазначав: «...інтелігентний так само зовсім не той, хто вміє робити той або інший аналіз інтелігентності, нехай навіть максимально правильний. Всі зазначені нами окремі ознаки інтелігентності існують у ній без усякої роздільності й розчленованості, існують як неподільна одиничність, як якась духовна простота». Інтелігентність «є простота, що десь і колись і часто невідомо чому сама собою виникає в людині й робить її інтелігентною» [134, с. 320 – 321]. Ці слова стосуються інтелігента, сформованого не педагогом у стінах навчального закладу, але самим життям. Спочатку тут формуються почуття й переконання, потім усвідомлюється мотивація, а вже в останню чергу може відбуватися пізнання інтелігентності (хоча, за О. Лосєвим, останнього може й не бути зовсім).

Якщо життя більше не формує інтелігентів, то це можуть спробувати зробити педагоги. І тут методика виявляється істотно іншою, діаметрально протилежною. Опосередкований процес формування інтелігентності передбачає, що знання про інтелігентність і, можливо, її логічний аналіз буде передувати самій інтелігентності. Як було сказано, знання про інтелігентність – це знання ідеології та якостей інтелігентності. Але чистого знання в гуманітарних науках не існує. Згідно з епістемологією ХХ ст., знання в науці з'єднується з цінністю, а процедура пояснення з'єднується з процедурою розуміння [33]. Довідатися – це означає і оцінити, й інтерпретувати. Знання, таким чином, включається в складну інтелектуально-емоційну сферу людської свідомості, активно впливає на мотиваційну й емоційну сферу свідомості й підсвідомості. Це означає, що, формуючи знання про інтелігентність, ми припускаємо, що від знання можна прийти до мотивації й переконань. У процесі формування знань потрібно зважати

на те, що вони повинні подаватися таким чином, щоб у студентів вималювалася певна об'ємна картина, ментальна модель, тобто деяке повне реальне уявлення про інтелігенцію та інтелігентність, причому позитивне (ідеальне). Від цього залежить наступний процес певної психологічної зміни всередині людини.

Мотивація інтелігентності має складатися з усвідомлення: 1) духовно-моральної цінності інтелігентності для особистості; 2) суспільної цінності інтелігентності. Усвідомлення є засвоєнням нового змісту, включення його в систему усталених ідей і уявлень. Формування мотивації частково зачіпає так само формування переконань і почуттів. Таким чином, мотивація інтелігентності виявляється внутрішньою і якісною.

Ми ведемо мову про формування переконань, які є системою мотивів особистості й спонукають її діяти відповідно до власних поглядів і принципів. Одиначне розуміння, формуючи мотивацію, переростає в сталі переконання.

Забезпечення ефективної реалізації такої моделі можливе при дотриманні низки психолого-педагогічних умов: *готовністю педагога* до вирішення виховних завдань з формування інтелігентності; *готовності студентів* до сприйняття виховних впливів; відповідним сприятливим *соціокультурним середовищем* і *спеціально організованим освітнім рефлексивно-інноваційним середовищем*, у контексті якого здійснюється формування інтелігентності.

Вибір учасників формувальних впливів базується на тому, що педагоги, студенти та соціальний контекст – істотні елементи цілісної системи виховання інтелігентної людини в навчально-виховній установі.

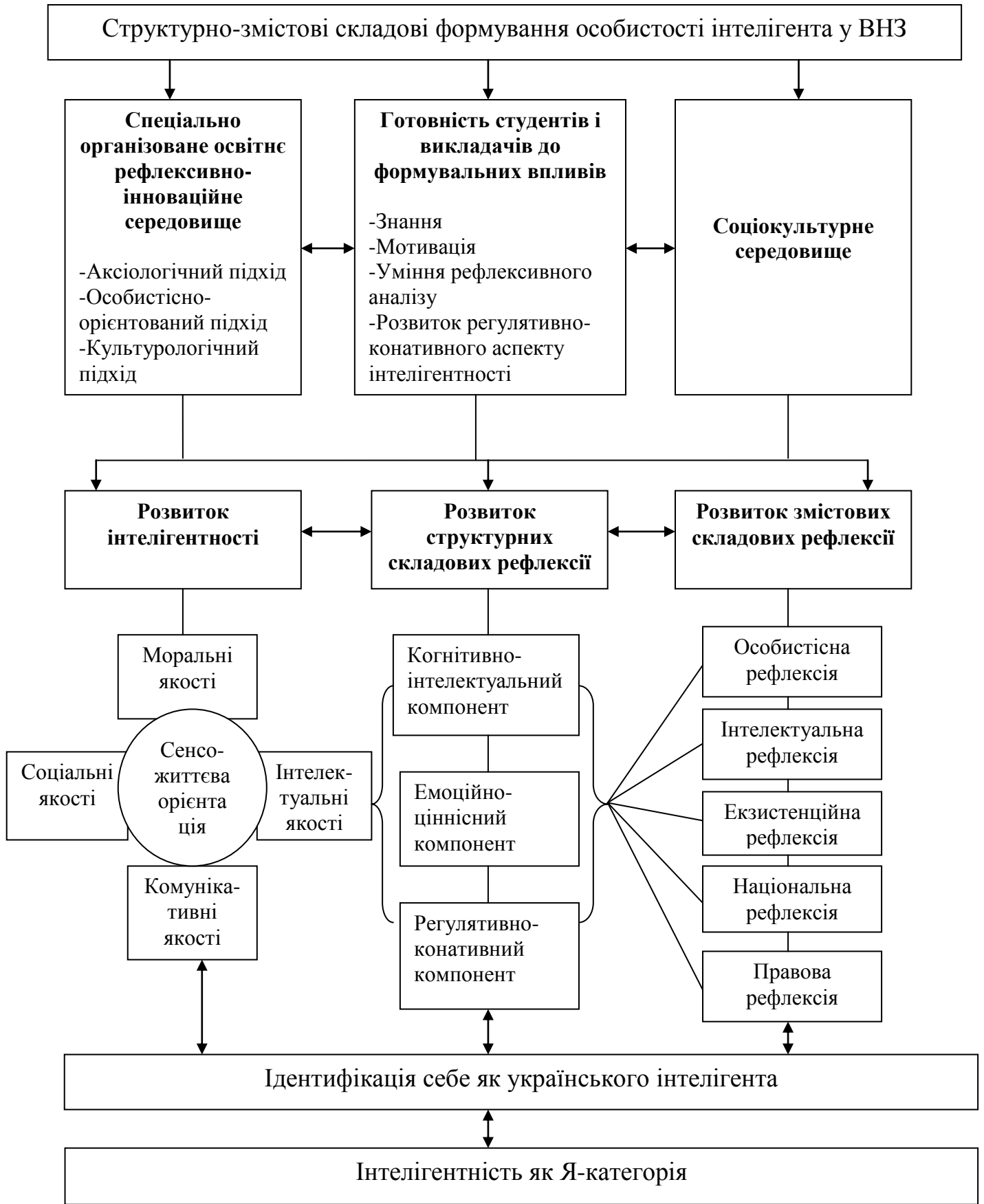


Рисунок 2.2. Концептуальна модель формування особистості інтелігента

Тому ми плануємо проводити з педагогом роз'яснювальну роботу, яка спрямована на з'ясування справжньої суспільної та особистої значимості інтелігентності, про її важливість на сучасному етапі розвитку українського суспільства, насправді ж – на з'ясування того, що таке є інтелігентність, оскільки вкрай необхідно усвідомлювати її глибинний, ідеологічний зміст. Готовність студентів до сприйняття виховних впливів – друга із зазначених нами умов формування інтелігентності фахівця. Структура готовності може бути представлена як: знання про інтелігентність і мотивація до формування інтелігентності. Рівень готовності буде визначатися залежно від того, на якій стадії перебуває студент. Констатувальний експеримент дає можливість припустити реакцію вихованців на виховні заходи, які плануються. І так само уточнити самі ці заходи в специфіці їхніх конкретних завдань. Як було сказано, це можуть бути не лише власне завдання формування інтелігентності, але й допоміжні виховні завдання при досить низькому рівні мотивації вихованців, і так само при взагалі невисокому рівні культури особистості.

Залежно від рівня готовності студентів здійснювалася диференціація виховних завдань. Для студентів з досить високим рівнем готовності достатньо закріплення існуючих знань і розвиток інтелігентності. Середній рівень, відповідно, потребує формування спочатку мотивації, а потім – переконань студентів. Низький рівень вимагає формувати і знання, і мотивацію до інтелігентності.

У зазначеній структурі готовності студента мотивація займає, мабуть, центральне місце [249]. Адже якщо говорити про входження інтелігентності в систему переконань студента, то виховна робота у нашому випадку стає майже непотрібною (досить високий рівень інтелігентності), її місце займає самовиховання. Наявність мотивації значно полегшує завдання педагога й дозволяє йому найбільше сконцентруватися на завершальній стадії формування інтелігентності – стадії переконань і почуттів.

Мотивацію можна поділити на кількісну і якісну. Кількісна мотивація свідчить лише про їхню силу або слабкість. Якісна мотивація поділяється на

зовнішню та внутрішню (передбачає повну безкорисливість людини, принципову можливість працювати безкоштовно) тощо [25].

Мотивація до формування інтелігентності повинна включати знання і повагу до інтелігентності, усвідомлення необхідності інтелігентності для самого себе й для суспільства. Поєднання особистої й суспільної значимості інтелігентності особливо важливе, тому що інтелігентність є ні що інше, як вихід до суспільства, розкриття себе суспільству.

Достатньо розвинена мотивація інтелігентності практично знімає проблему формування колективу. Низька мотивація або її відсутність, навпаки, загострює проблему духовно-морального єднання студентського колективу [230]. Тому формуванню інтелігентності (на завершальному етапі переконань і почуттів) повинна передувати ґрунтовна робота щодо формування мотивації до інтелігентності й задля духовно-морального єднання студентського колективу. А це – взаємна порядність, доброзичливість, повага, толерантність при повній автономії індивідуальних інтересів і цілей.

Як свідчать дослідження, сучасний студентський колектив характеризується низьким рівнем духовно-моральної згуртованості [190]. Спільні цілі та спільна діяльність, виражені в навчанні, у праці, також представлені дуже слабко. Сучасна юна людина позбавлена повноцінної мотивації до навчання. Зовнішня мотивація домінує над внутрішньою. Зовнішня мотивація констатує тип прагматика, для якого головним у навчанні виявляється перспектива «вибитися в люди». Прагматик може бути організований і зовнішнім чином відповідальний, але все-таки прагне працювати лише на себе. Він не знає, що таке суспільно значима мета, що таке над-особиста мета, тому не може бути інтелігентним.

Соціокультурне середовище, в контексті якого здійснюється формування інтелігентності, – важлива педагогічна умова. Соціокультурне середовище визначається як сукупність трьох складових [42, с. 194]:

1) мегасередовище – сучасний соціальний світ, що оточує людину і визначає духовну та соціально-психологічну атмосферу епохи. До факторів, що формують особистість, належать умови існування і культура всього людства, культура, котра

зберігає програми діяльності та спілкування у вигляді різних знакових систем, «розпредмечуючи» які людина стає культурною.

2) макросередовище – суспільство, країна, до яких належить індивідуум. Вплив макросередовища забезпечують суспільні умови і культура даного суспільства через такі фактори, як засоби масової інформації і соціальні інститути (ВНЗ, заклади культури).

3) мікросередовище – соціальне оточення студента в особі трьох основних груп: сім'ї, навчально-трудового колективу, друзів. Однак для студента соціальне середовище – це насамперед те, що оточує його в навчальному закладі, тобто комунікативно-правовий та організаційно-культурний порядок у групі, в установі чи навчальному закладі. Це зовнішній і внутрішній вигляд навчального закладу, те, як зустріли абітурієнта і як ставляться до нього як до студента, морально-психологічний клімат у групі, навчальному закладі в цілому, також і матеріально-технічна база навчального закладу й місце проходження практики, також приклад людей, що опанували професію, викладачів, це й стиль взаємин педагогів один з одним і зі студентами, умови для повноцінного відпочинку й багато чого іншого.

Для ефективного формування інтелігентності, як було нами зазначено у попередньому пункті, важливим є створення т.зв. рефлексивного навчального середовища з урахуванням гуманітарного (зокрема, культурологічного) та аксіологічного й особистісно-орієнтованого підходів.

Для формування особистості інтелігента у ВНЗ ми пропонуємо такі етапи: організаційно-підготовчий, концептуально-діагностичний, розвивально-формуючий, результативно-узагальнюючий.

Кожен етап – це річний комплекс реалізації проблеми, який має свою мету, структуру, передбачає форми роботи педколективу, що ведуть до очікуваних результатів.

Етапи реалізації:

Організаційно-підготовчий етап

Мета: Виявлення, постановка проблеми, обґрунтування її актуальності, наукове обґрунтування теми, мети та завдань роботи ВНЗ над науково-методичною проблемою.

Завдання: Поширення ідей проекту серед педагогів навчального закладу та їх залучення. Створення даних про перспективний досвід науково-методичної бази проблеми, аналіз психолого-педагогічної літератури. Теоретичне та методичне обґрунтування засад, форм і методів розв'язання проблеми і розвитку виховної системи та окремих напрямів виховання в закладі. Аналіз стану навчально-виховного процесу, вивчення протиріч, які потребують ліквідації, визначення та узгодження нормативно-правового забезпечення формувальних впливів. Формування складу творчих груп щодо організації та проведення науково-педагогічного проекту. Забезпечення теоретичної та психологічної готовності педагогів до впровадження нових наукових ідей, концепцій, рекомендацій. Складання плану науково-методичної роботи.

Концептуально-діагностичний етап:

Мета: Розробка концепцій – психологічних, педагогічних, філософських, які визначили б способи проведення теоретичних, експериментальних досліджень проблем, що виникають на шляху розробки та запровадження навчально-виховних впливів з формування особистості українського інтелігента.

Завдання: Розробка концептуальних засад формувальних впливів.

Створення моделі виховної системи закладу, проектування системи методичної роботи з педагогічним колективом. Вибір ефективних і результативних технологій побудови творчого навчально-педагогічного процесу. Підтримка і стимулювання інноваційної діяльності педагогів у сфері виховання, проведення семінарів, проблемних обговорень, де визначено мету, засоби й основні напрями методичної роботи ВНЗ з реалізації науково-методичної проблеми. Організаційно-педагогічне і науково-методичне забезпечення переходу на новий зміст і структуру викладання (підбір комплексу методик та інноваційних технологій навчання; забезпечення психолого-педагогічного супроводу дослідної роботи). Розподіл обов'язків між педагогами щодо забезпечення педагогічного, методичного

супроводу психологічного вирішення проблеми. Виділення основних структурно-змістових характеристик формування особистості інтелігента у ВНЗ. Розробка моніторингу розвитку таких особистісних рис студентів.

Діагностика розвитку якостей інтелігентності в педагогів і студентів.

Розвивально-формуючий етап:

Мета: Послідовно формувати належне етичне ставлення до студента, викладача як до особистості – засновуючись на положеннях гуманістичної філософії, педагогіки, психології, тобто виявляти до неї повагу, творити передумови для її самовираження й зростання. Впровадження у навчально-виховний процес спеціальних методик для формування особистості інтелігента у ВНЗ.

Завдання: Діагностика рівня готовності педагогів, студентів до роботи в проекті з формування особистості інтелігента. Добір студентів для формувальних впливів і визначення у них рівня рефлексії та інтелігентності. Здійснення науково-методичного супроводу впровадження інноваційних форм роботи у виховну та педагогічну практику (проведення цілеспрямованої роботи з викладачами, педагогічні та психологічні семінари і практикуми, педагогічні консилиуми, інформаційно-просвітницькі – бесіди, лекції; індивідуальні консультації). Впровадження проектної діяльності педагога щодо створення оптимальних умов для формування та розвитку особистості інтелігента.

Формування у переважної більшості педагогів, студентів позитивного ставлення до інтелігентності. Застосування системи розвивальних занять, спрямованої на формування релевантних інтелігентності особистісних рис, переоцінку цінностей, розвиток індивідуальності, розвиток рефлексії. Підвищення рівня якостей, що формуються, до високого рівня розвитку.

Результативно-узагальнюючий етап

Мета: Аналіз результатів формувальних впливів. Визначення ефективності формувальних впливів. Підготовка методичних рекомендацій за результатами формувальних впливів.

Завдання: Діагностування рівня розвитку особистості інтелігента за допомогою відповідних методик. Аналіз результатів, моніторинг результатів успіху і невдач, їх корекція. Науково-практичний аналіз і визначення ефективності запроваджених умов та чинників інноваційного розвитку системи формування особистості українського інтелігента у виші. Узагальнення досвіду, експертиза, рекомендації, завдання на перспективу. Підсумок роботи колективу ВНЗ на шляху до розв'язання проблеми підвищення якості освіти. Впровадження навичок реалізації нового в педагогічних ідеях, концепціях і рекомендаціях у практичну роботу педагогів.

2.3. Організація дослідження

Організація нашого дослідження для апробації моделі та експериментального формування особистості інтелігента відбувалася наступним чином. У відповідності до мети і завдань дослідження було сформовано дослідницьку вибірку. Загальний обсяг вибірки становив 126 осіб (56 – студенти НАУ «Острозька академія», 70 – студенти Рівненського державного гуманітарного університету). Якщо характеризувати вибірку за спеціальностями, то 57 ос. становили студенти спеціальності «економічна кібернетика», 49 ос. – «культурологія», 20 ос. – «психологія». З них 69 – жіночої статі, 57 – чоловічої.

У нашому дослідженні для експериментального відтворення інтелігенції ми обрали студентство ВНЗ. Це – суміжна з інтелігенцією група, яка є апіорі одним із найближчих резервів її поповнення. Йдеться саме про процес відтворення інтелігенції, оскільки її кількісний і якісний розвиток практично перервався через історичні причини. Мета нашого дослідження – оптимізувати відновлення цього феномена, розвинути рефлексію інтелігенції і перейти від формального позначення інтелігенції до її повноцінного змісту через відповідний вплив на групу студентства.

Для дослідження обрана саме вказана група осіб, оскільки на окремих особистостях цілеспрямовано та комплексно здійснювати вплив неможливо (якщо сприймати інтелігенцію як практично неіснуючий сьогодні клас, а лише як окремих людей, що досягли такого рівня розвитку особистості). Проте ми не

ставимо за мету збільшення кількісного показника інтелігенції, слабка інтелігентність і рефлексія студентства також вимагає розвитку. Тому наша мета – формувати інтелігентність через вплив на рефлексію, як ключову характеристику інтелігенції як групи.

Студентська молодь за віковими характеристиками відповідає періоду юності та ранньої дорослості. З нашого погляду такий віковий склад вибірки є адекватним завданням дослідження, тому що саме студентська молодь є так званим «резервом» формування сучасної інтелігенції та у зазначеному віці вже відбулося становлення рефлексії як основного нововитвору в розвитку особистості.

Для ефективного керування процесом розвитку рефлексії важливе значення має розуміння її індивідуально-психологічної генези. Як показують дослідження, найперші прояви рефлексії відзначаються в дітей дошкільного віку. Співвіднесення свого морального «Я» з еталоном і з «Я» інших людей містить велику емоційну й розумову напругу, але це і є початок розвитку її рефлексивних здібностей (Мухіна В.) [152]. Головним чинником її розвитку в молодшому шкільному віці стає сама навчальна діяльність, успішне оволодіння якою сприяє пошуку й відстеженню підстав власних розумових дій у ситуації вирішення навчальних завдань. Підлітковий вік характеризується активним зростанням самосвідомості, засобом якої стає особистісна рефлексія, що проявляється у вивченні своїх особистісних особливостей, можливостей, домагань, ставлення до оточення. Її рефлексія також з'єднує переживання про себе в дитинстві з його очікуваннями від себе в дорослому житті. Інтенсивність і широта рефлексії у цьому віці прямо пов'язана з особливостями виховання в дитинстві: сімейними традиціями, читанням гарних книг і їхнього обговорення, розвиненої уваги до почуттів і думок інших людей, захопленого подиву у відкритті світу. Але все-таки одна обставина характерна для всіх підлітків – дана їм від природи можливість у порівняно малий термін небувало підняти себе в духовному розвитку. Саме у критичні періоди життя, коли доводиться робити життєвий вибір, приймати важливі рішення (вступ до коледжу, закінчення університету і проблема працевлаштування спостерігається підвищення рівня рефлексивності [18, с. 124].

Юність – період, який називають другим народженням особистості. Її вікові межі – від 15-16 до 21-25 років. Саме замолоду відбувається становлення людини як особистості, як громадянина. Найважливішим духовним завданням юності стає особистісне та професійне самовизначення. Юнак прагне сформувати внутрішню позицію стосовно себе (Хто Я? В ім'я чого живу? Ким я можу стати в житті?), стосовно інших людей. У цей період гостро переживається проблема вибору життєвих цінностей, людина осмислено визначається в категоріях добра й зла, честі й безчестя, прав та обов'язків, робить вибір своєї внутрішньої позиції стосовно світу. Рефлексія дає змогу юнацтву аналізувати життя, дивитися на нього збоку, що є важливим моментом його психічного розвитку. Результатом роздумів про себе, діалогів із собою, самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів, визначення духовно-моральної позиції. Саме з її допомогою відбувається найголовніше відкриття юності – відкриття внутрішнього світу (Кон І.) [103]. Розвинена рефлексія юної людини поліфонічна – вона дає можливість і тонко відобразити гру власних почуттів та переживань, і з логікою прорахувати міру щирості почуттів когось іншого стосовно себе, і з філософською відстороненістю думати про проблему тлінності свого існування. Рефлексія заповнює весь простір внутрішнього світу, роблячи його динамічним, живим, а часом і драматичним. Вона є пошуком і пізнанням смислу внутрішнього та зовнішнього світу.

Рефлексія в соціальному контексті конструктивна: вона допомагає визначити власну позицію стосовно зовнішнього світу. У цьому віці людина свідомо робить вибір свого подальшого розвитку: або за напрямком свого духовного й особистісного росту, або з орієнтацією на пріоритет матеріального добробуту. Цей вибір визначає розрив серед молоді як у сфері ціннісних орієнтацій, так і в їхній здатності до рефлексії.

Найбагатший за своїм духовним потенціалом вік може нічого не дати людині в плані розвитку здатності до рефлексії й духовності. Як зауважує В. Мухіна [152], «проживши цей період, людина, що виросла, може залишитися в психологічному статусі підлітка».

Дослідження з вивчення рефлексивних здатностей дорослих (Тульвісте Т.) [240] показують, що подальший приріст у їхньому розвитку не такий значний у порівнянні з їхньою динамікою в підлітковому віці та юності і є результатом спеціально організованого навчання.

Як показує досвід, юнацька рефлексивна спрямованість розуму з роками притупляється. У зв'язку з цим виникає питання: що робити, щоб зберегти й розвинути цю чудову здатність до внутрішнього діалогу із самим собою? Результати досліджень (Найдьонов М.; Семенов І.) [153; 221] стверджують, що єдиний спосіб існування рефлексії у свідомості людини – середовище, культурно збагачене, насичене допитливою думкою. Встановлено також, що прогресивні зміни рефлексії зумовлені постійним і цілеспрямованим підкріпленням, що відбиває свідомість людини «на себе».

Отже, у своєму розвитку рефлексія проходить декілька етапів (рівнів). Цей рух, як пише Л. Виготський, починається, відповідно до загального генетичного закону культурного розвитку, із соціального рівня (коли відбувається «включеність у світ», осягнення соціальних норм і правил), а потім переходить у психологічний, внутрішній (коли самосвідомість починає свій внутрішній психологічний шлях мислення – свідомість усвідомлює себе і те, що знаходиться у світі навколо) [39, с. 316]. Так виникає рефлексія, котра формує соціальну свідомість, але щоб явища соціального досвіду перейшли в явища індивідуального (індивідуальної свідомості), потрібні певні умови.

Така постановка питання дала можливість визначити процес формування рефлексії інтелігенції під час навчально-виховного процесу у виші як мету емпіричного дослідження.

При проведенні дослідження було використано такі групи методів:

- «Тест на оцінку інтелігентності» (В. Андреев); анкета «Якості, що характеризують інтелігентність викладача» (А. Запесоцький, Ю. Шрейдер);
- Методика «Ціннісний спектр» (Д. Леонтьєв);
- «Методика визначення рівня розвитку рефлексії в контексті розуміння змісту екзистенціалів» (І. Безотосова-Курбатова);

- «Методика діагностики соціально-психологічного клімату колективу» (за опитувальниками А. Реана);
- спостереження (пряме, непряме, «включене»); біографічний метод; психологічне герменевтичне інтерв'ю; інтерпретація (психологічна і семантична); рефлексивний аналіз текстів інтелектуальної культури та есе-творів.

Нижче наведено характеристику використаних методик.

«Тест на оцінку інтелігентності» (В. Андреев) спрямований на виявлення та оцінку існуючого рівня інтелігентності, творчого потенціалу, самооцінку особистісних якостей і дає можливість встановити як найсильніші, так і слабкі якості, тобто дозволяє діагностувати цілий спектр здібностей і ніби «побачити» профіль відповідних особистісних якостей. Методикою передбачалося, що об'єктивність результатів тестування мала бути вищою, якщо безпосередньо перед тестуванням респонденту не повідомлялася назва тесту. Оскільки інтелігентність – це інтегральна характеристика високогуманних і прогресивних громадянських, моральних та інтелектуальних якостей особистості в їхній єдності з високою загальною культурою, то в методиці запропоновано респондентам самооцінку згаданих якостей. Опитувальник складався з двох частин, кожна з яких містила 36 запитань, розподілених на 4 блоки згаданих якостей.

Рівень розвитку інтелігентності особистості студентів визначався середнім арифметичним сум балів, набраних за різними якостями інтелігентності. Запропоновані дев'ять рівнів сформованості інтелігенції ми узагальнили й виділили чотири: низький, середній, вищий за середній та високий.

Анкета «Якості, що характеризують інтелігентність викладача» (А. Запесоцький, Ю. Шрейдер) – у запропонованому тесті студенти визначають, якою мірою якості характеризують викладача за 5-бальною системою. Це такі якості, як: здатність бачити в іншому рівну собі особистість незалежно від приналежності, здатність до поваги, прагнення виховувати потребу і здатність до критичного самоаналізу; естетика поведінки та культура мови, ерудиція, широкий професійний кругозір; принциповість позицій у поєднанні з терпимістю до інших

поглядів; уміння слухати і чути іншого, здатність поставити себе на місце опонента; тактовність, володіння культурою діалогу; аналітичне та критичне ставлення до себе та інших; почуття гумору; прищеплення смаку до знань, культури, саморозвитку.

«Методика визначення рівня розвитку рефлексії в контексті розуміння змісту екзистенціалів» (І. Безотосова-Курбатова) – містить елемент розуміння й пояснення змісту різних екзистенціалів (Людина в світі, Доля, Творчість, Самотність, Вигнання, Смерть, Любов, Страждання, Життя-Сенс життя, Страх, Інтуїція, Віра і Надія), що найбільш відповідає загальній концепції рефлексії інтелігенції. Відповіді студентів з питань запропонованої рефлексивної методики: «не знаю» оцінювалися як 0 балів, «знаю, але не впевнений» – 3 бали, «розумію, але не можу пояснити» – 4 бали, «розумію та можу пояснити» – 5 балів). Рівень рефлексії в контексті розуміння змісту екзистенціалів визначався в такий спосіб: 40–60 балів – високий рівень, 25–39 – середній, 5–24 – низький рівень.

«Методика діагностики соціально-психологічного клімату колективу» (за опитувальниками А. Реана) дозволяє визначити рівень розвитку й дати загальну оцінку психологічного клімату, а також виявити ті чинники його формування, які можуть бути використані для корекції. У цьому опитувальнику виявляються особливості «сформованих міжособистісних стосунків із врахуванням емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів» [25, с. 294]. Кожному компоненту відповідає низка запитань. З використанням спеціальної формули для кожного компонента в групі підраховується середня оцінка. Кінцевим результатом для нас буде відсоткове вираження загального середнього показника за кожним із зазначених компонентів.

Методика «Ціннісний спектр» Д. Леонтьєва – діагностика ціннісно-сміслової сфери особистості. Обчислені середньогрупові значення за основними цінностями у двох групах для встановлення рівневих характеристик ціннісної сфери особистості та визначення провідних цінностей студентської молоді.

Спостереження (пряме, непряме, «включене») – для діагностики зміни рівнів інтелігентності та рефлексії; біографічний метод (для інтерпретації переживань

письменників, поетів під час вивчення їхнього життєвого досвіду та індивідуального шляху).

Монографічний метод за результатами експертної оцінки (для характеристики індивідуальних особливостей студентів, що перебувають на різних рівнях розвитку інтелігентності з фіксацією їхньої поведінки, діяльності та взаємовідносин з оточуючими); при цьому виявляються загальні закономірності побудови та розвитку психічних утворень.

Біографічний метод – метод біографії та автобіографії; вивчення біографій письменників, поетів: розгляд їхньої особистості з психологічного погляду: що вони (письменники) почували і як їхній стан відображався на творчості, метод для активізації рефлексії, інтерпретації переживань письменників, поетів під час вивчення їхнього життєвого досвіду та індивідуального шляху.

Інтерпретація (психологічна і семантична) – певна характеристика тексту, аналіз змісту, «опис смислу, сенсу» тексту, аналіз того, як текстом передається інформація про світ, модифікації методу, - зокрема, контент–аналіз; психологічне герменевтичне інтерв'ю («глибинне інтерв'ю»). Герменевтичне інтерв'ю слугувало певною мірою також і критерієм сформованої рефлексії (вже після прослуханого курсу), якщо в ньому з'являлися висловлення, що містять рефлексивний аналіз у формі психологічної й семантичної інтерпретації. Існують різні способи, чи жанри, герменевтичної інтерпретації: читання, міркування (бесіда, діалог), художній переклад, есеїстика [92].

Ми актуалізували дві функції психологічної інтерпретації тексту: можливість перебудувати почуття суб'єкта під впливом художньої реальності; зумовити сприйняття образності і розуміння сенсу тексту внутрішніми запитам та досвідом читача. Бесіда створила попередні обставини для занурення в текст, налаштувала на його психологічну інтерпретацію, на ретроспективний аналіз життєвого досвіду.

Методи математико-статистичної обробки результатів дослідження. Математична обробка результатів проводилася за допомогою низки методів математичної статистики (для обчислення яких використовувалися спеціальні формули розрахунку або програмний пакет SPSS 17.0):

- 1) методи перевірки значущості відмінностей незв'язаних вибірок: F -критерій Фішера (критерій кутового перетворення); U -критерій Манна–Уїтні;
- 2) методи перевірки значущості відмінностей зв'язаних вибірок для оцінювання змін в одній групі до та після експерименту: критерій Т-Вілкоксона та критерій знаків G ;
- 3) методи багатовимірної статистики: кореляційний аналіз за методом Пірсона та за методом Спірмена; обчислення коефіцієнта регресії; обчислення коефіцієнта детермінації.

Одним із завдань нашого дослідження було емпіричним шляхом перевірити ефективність запропонованої нами комплексної моделі формування інтелігентності, в основі якої лежить розвиток рефлексії.

Природний експеримент проводився у найбільше поширеному його вигляді – констатувальний, формувальний і контрольний.

В ролі залежних змінних виступали виявлені компоненти інтелігентності – сенсожиттєва орієнтація, інтелектуальні, моральні, комунікативні й соціальні якості. В ролі незалежної змінної виступали розроблені нами психолого–педагогічні умови й засоби, якими здійснювався вплив.

Проведення психолого-педагогічного експерименту відбувалося, включаючи такі етапи:

- Підготовчий період констатувального етапу експерименту (вибір об'єкта та предмета дослідження, методик, підготовка бланків тощо): вересень 2004 року.

Цей період дослідження включав у себе такі види роботи:

- 1) були проаналізовані соціально-психологічні, історично-філософські, педагогічні інформаційні джерела стосовно генези рефлексії української інтелігенції взагалі та щодо сучасного стану її відтворення зокрема; розглянуті концепції рефлексії та інтелігентності; встановлена актуальність цього експерименту;
- 2) конкретизовані об'єкт, предмет, гіпотеза, мета й завдання дослідження;
- 3) розроблена програма експерименту, підібрані необхідні психодіагностичні методики, засоби статистичної обробки даних;

4) визначений обсяг і тип вибірки;

5) встановлені місце та умови опитування респондентів, отримано дозвіл на дослідження у вишах у конкретних групах.

- Проведення констатувального етапу експерименту: вересень-листопад 2004 року.

Робота здійснювалась із дотриманням принципів конфіденційності та добровільності (імена в бланках давалися довільно для позначення статі та розрізнення опитуваних). Інтерв'ю-тестування, формувальний і контрольний етапи експерименту здійснювалися на базі Рівненського державного гуманітарного університету та Національного Університету «Острозька академія» за сприяння кафедр філософії, психології та деканів, експертне оцінювання проводили викладачі представлених у дослідженні груп і психологи.

- Кількісна та якісна обробка даних: грудень 2004 року.

Цей період містив у собі такі види робіт:

дослідження показників рефлексії інтелігенції експериментальної та контрольної групи; ранжування; змістовний аналіз відповідей; графічне зображення отриманих результатів ранжування; порівняльний аналіз отриманих даних і експертної оцінки викладачів;

- Підготовчий період формувального етапу експерименту (вибір методик, процедур впливу на змінну, підготовка бланків тощо): початок 2004-2005 н.р. Під час цього періоду розроблялася стратегія здійснення впливу на генезу рефлексії інтелігенції шляхом забезпечення інтенсифікації розвитку рефлексивного мислення студентів як інтегруючого чинника становлення інтелігентності. А саме добиралися адекватні методики, що сприяли б розвитку саме такого мислення на заняттях з філософії та культурології з урахуванням вікових особливостей і програмних вимог.

- Проведення формувального етапу експерименту (здійснення впливу на змінну): друге півріччя 2005 н. р.

- Збір емпіричних даних контрольного етапу експерименту: травень 2005, 2006, 2007 рр. (повторна діагностика проблемних аспектів інтелігентності та рівня розвитку рефлексії студентів).

- Кількісна та якісна обробка даних з допомогою первинної та вторинної статистичної обробки результатів дослідження, підготовка звіту роботи: травень 2007 року.

Наша роль, як дослідника, полягала в розробці та присутності при впровадженні методики викладачами на дослідних заняттях, щоб проводити спостереження і реєстрацію. Також на таких заняттях був присутній психолог.

Важливою умовою цілеспрямованої дії при формуванні інтелігентності є, перш за все, встановлення реального рівня сформованості інтелігентності та рефлексії. Це дозволить визначити конкретні завдання навчально-виховної роботи, спрямованої на розвиток рефлексії, а в подальшому й інтелігентності.

Констатувальним дослідженням, було охоплено 126 студентів різних спеціальностей першого курсу Національного університету «Острозька академія» (далі НаУОА) і Рівненського державного гуманітарного університету (далі РДГУ). Групи і спеціальності добиралися випадково, оскільки на нашу думку, це не вплине на результати.

Висновки до розділу 2

1. При побудові методологічних засад дослідження проблеми формування особистості інтелігента у ВНЗ передусім визначено провідні методологічні підходи, відповідно до яких вибудовується загальна концепція дослідження. Встановлено, що реальне, а не формальне відтворення інтелігенції не може відбуватися поза зміною парадигми освітньої діяльності в напрямі до її гуманізації. У сучасній педагогічній психології гуманітарний підхід визнаний і кваліфікується як підхід, який концентрується на найбільш сутнісних проявах людської природи: цінностях, смислах, волі, відповідальності. Основною функцією гуманістичного

навчання у такому підході стає плекання розвиненої особистості з високим рівнем інтелекту, а також з високими громадсько-значущими цілями й ідеалами.

Головна ознака гуманістичної освіти, її простір свободи – це рефлексивне освітнє середовище, – цілісне психолого-педагогічне утворення, яке є багатоплановим, багатофакторним засобом формування свідомості майбутньої інтелігенції. Воно дозволяє поєднати в собі професійно значущий зміст і динаміку особистісних смислів, забезпечує можливість вільного творчого пошуку унікального розв'язання майбутніми інтелігентами екзистенційних проблем.

2. Аналіз онтогенезу рефлексії засвідчив, що найбільш сенситивним для розвитку рефлексії інтелігенції є юнацький вік, коли йде становлення й розвиток особистісної рефлексії, що наближається до оптимального рівня.

Структурно-змістовими характеристиками формування особистості українського інтелігента в умовах ВНЗ є: сукупність психолого-педагогічних умов, які передбачають створення освітнього рефлексивно-інноваційного середовища на принципах аксіологічного, культурологічного та особистісно-орієнтованих підходів; врахування готовності студентів і педагогів до формувальних впливів, що розглядається як система відповідних знань, мотивації, рівня розвитку умінь рефлексивного аналізу, розвитку регулятивно-конативного аспекту інтелігентності. Означені компоненти психологічної готовності студентів і викладачів забезпечують ефективність розвитку інтелігентності як інтегративної характеристики особистості, що включає моральні, інтелектуальні, соціальні, комунікативні якості, де системоутворюючим чинником є сенсожиттєві орієнтації; розвиток таких змістових складових рефлексії, як особистісна (побудова нових образів себе в результаті активної діяльності та спілкування, процес диференціації, інтеграції та ієрархізації свого Я, процес зміни, якісно нового осмислення або переосмислення ставлення до світу, до іншого, до самого себе тощо), інтелектуальна (звернена на предметний світ - знання текстів інтелектуальної культури, аналіз предметного змісту проблемної ситуації та свого місця в ній тощо, а також на особливості власного мислення), екзистенційна (осмислення чи переосмислення підстав особистісного буття (екзистенціальних смислів) у

контексті соціокультурної обумовленості, суперечливості існування в просторі суб'єктивного розвитку), національна (раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього, усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, що створює поведінкову модель, типову для даного народу і зумовлену єдністю суспільної свідомості, спільністю системи надособистісних колективних уявлень про світ, суспільство, особистість і норми поведінки кожної людини); правова (переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, і є інструментом здійснення своєї правосвідомості як сукупності поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя), розвиток когнітивно-інтелектуальної, емоційно-ціннісної, регулятивно-конативної структурних складових рефлексії.

Формування особистості інтелігента у ВНЗ проходить такі етапи: організаційно-підготовчий етап (виявлення актуальності проблеми, її наукове обґрунтування, постановка мети й завдань роботи у виші з її реалізації); концептуально-діагностичний (визначення умов, чинників і структурних складових проблеми; шляхів та організаційних форм проведення теоретичного, експериментального дослідження); розвивально-формуєчий (впровадження у навчально-виховний процес відповідних спеціальних методик і створення передумов для формування особистості інтелігента у ВНЗ), результативно-узагальнюючий (визначення ефективності формувальних впливів і підготовка методичних рекомендацій за аналізом результатів формуєчих впливів).

3. Описано сформовану дослідницьку вибірку, віковий період, обраний для формувальних впливів, етапи проведення психолого-педагогічного експерименту, обґрунтовано методи проведення дослідження та математико-статистичної обробки.

Основні результати розділу відображені в публікаціях автора:

1. Оксентюк Н. Воспроизводство интеллигенции в контексте гуманизации образования / Н. В. Оксентюк // Матеріали 3-ї міжнар. науково-практичної

конференції «Науковий потенціал світу – 2006». 18–29 вересня 2006. – Том 18. – Психологія. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – 56 с. – С. 36–38.

2. Оксентюк Н. В. Психолого-педагогічні умови становлення толерантності майбутнього інтелігента / Н. В. Оксентюк // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – № 34. – Житомир, 2007. – 241 с. – С. 151–156.

3. Оксентюк Н. В. Роль рефлексії в перестройке смислов личности / Н. В. Оксентюк // Вектор науки Тольяттинского госуниверситета. Серия «Педагогика, психология». – 2014. – № 1 (16). – С. 151-153.

4. Oksentiuk Nataliia Volodymyrivna. The role of humanity in the self-development of the individual / N. V. Oksentiuk // European applied sciences. – Stuttgart: ORT Publishing. – May, 2013. – № 5. – P. 146-148.

5. Оксентюк Н. Формування інтелігенції як соціально-психологічного типу розвиненої особистості в контексті гуманізації освіти / Н. В. Оксентюк // Філософія гуманітарних наук: актуальність і перспективи розвитку. Матеріали наукової конф., 5–6 жовтня 2006 р. – Чернівці: Рута, 2006. – 253 с. – С. 254–256.

6. Оксентюк Н. В. [Формування розвиненої особистості в сучасній освіті](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/oxentuk.pdf) [Електронний ресурс] / Н. В. Оксентюк // Тези IV Міжнародного освітнього форуму «Особистість в єдиному освітньому просторі» (за підсумками конференцій м. Запоріжжя (11-26.04.2013 р.) в офіційному електронному виданні КЗ «ЗОППО» ЗОР (ISSN 2223-4551). – Запоріжжя, 2013. — Режим доступу до журн.: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/oxentuk.pdf

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ІНТЕЛІГЕНТА У ВНЗ

Основною метою цього етапу роботи стала перевірка в емпіричному дослідженні ефективності запропонованої нами концептуальної моделі формування інтелігентності, в основі якої лежить розвиток рефлексії.

Нами було проведено природний експеримент у трьох найбільш поширених формах – констатувальній, формувальній і контрольній.

У ролі залежних змінних виступали виявлені компоненти інтелігентності – сенсожиттєві орієнтації, інтелектуальні, моральні, комунікативні й соціальні якості. У ролі незалежних змінних виступали запропоновані нами психолого-педагогічні умови й засоби, за допомогою яких здійснювався формувальний і корекційний вплив.

3.1. Визначення рівня сформованості рефлексії української інтелігенції

Перший етап емпіричного дослідження був присвячений психологічній діагностиці існуючого рівня розвитку інтелігентності. За допомогою тесту на оцінку інтелігентності особистості (В. Андрєєв) було визначено рівневі характеристики інтелігентності у студентів першого курсу. Ця методика дозволяє встановити рівень тієї якості, яка вивчається та проаналізувати переважно існуючий рівень у дослідницькій вибірці. Цей етап роботи було виконано на загальній вибірці – 126 осіб.

Результати наведено в таблиці 3.1. (див. наст. стор).

Емпіричні дані, що було отримано внаслідок діагностики, підлягали обробці. Для інтерпретації результату був застосований відсотковий аналіз.

Таблиця 3.1

Рівень розвитку інтелігентності у студентів на констатувальному етапі експерименту

Рівні розвитку інтелігентності							
I низький		II середній		III вищий за середній		IV високий	
Кількість студентів за кожним рівнем інтелігентності, N=126							
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
73	57,9	43	34,1	10	7,9	–	–

Для наочності результати діагностики представлено на рисунку 3.1.

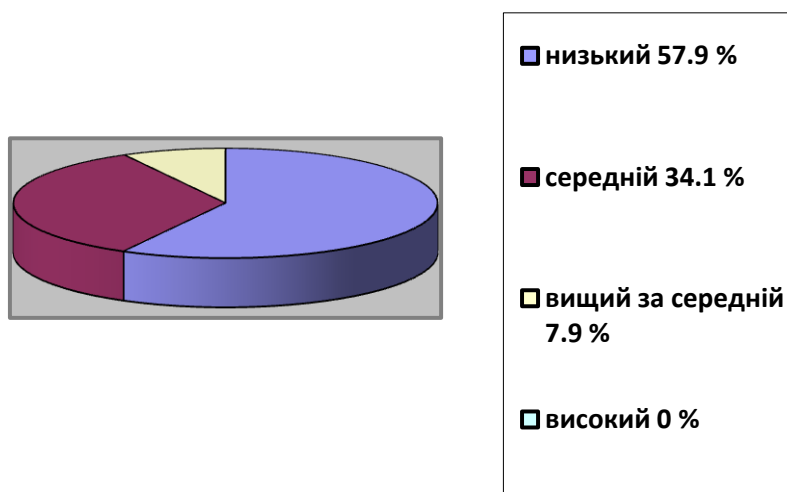


Рисунок 3.1. Рівень розвитку інтелігентності у студентів на констатувальному етапі експерименту

Як бачимо, за наведеними в таблиці та на рисунку даними, у студентів-першокурсників переважає низький і середній рівні розвитку інтелігентності. Більше того, на основі інтерв'ю ми можемо стверджувати, що студенти міркують про інтелігентність за окремими її якостями, проявами, але не пов'язують їх з

Для того, щоб визначити чи наявні значущі розходження у розподілі рівнів інтелігентності за спеціальностями та чи існує вплив певної спеціальності навчання, нами був використаний критерій кутового перетворення Фішера. Цей засіб обробки емпіричних даних дозволяє встановити значущість розбіжностей між відсотковими частками у незв'язаних вибірках. У результаті такої обробки нами не було виявлено значущих розбіжностей у розподілі *низького та середнього* рівнів інтелігентності серед студентів різних спеціальностей (усі значення ϕ для відповідних груп, що попарно порівнювалися, є меншими за критичне значення 1,64; $p \geq 0,05$). Це може бути зрозумілим як існуючий вихідний рівень інтелігентності, з яким студенти потрапляють до вищих навчальних закладів.

Значущі розходження було визначено у *вищому за середній* рівні інтелігентності. Більш високий рівень розвитку інтелігентності притаманний:

- студентам спеціальності «Економічна кібернетика» НаУОА порівняно із спеціальністю «Культурологія» НаУОА і РДГУ (підгрупа 1), значення $\phi = 1,92$; рівень значущості $p \leq 0,05$;
- студентам спеціальності «Психологія» НаУОА порівняно із спеціальністю «Культурологія» НаУОА і РДГУ (підгрупа 1), значення $\phi = 2,37$; рівень значущості $p \leq 0,01$.

Тобто серед спеціальностей, що вивчалися, найнижчим рівнем інтелігентності володіють студенти-культурологи, а більш високим – студенти-психологи та економісти. Ми можемо пояснити таку особливість таким чином, що спеціальності економічного та психологічного профілів мають більш високий соціальний престиж, при вступі на ці спеціальності спостерігається більш високий конкурс і наслідком цього стає й добір більш «сильних» студентів, які водночас і мають більш розвинений рівень інтелігентності або походять із сімей, яких може бути віднесено до подібного соціального прошарку.

Але потрібно зауважити, що визначені розходження стосуються тільки одного з можливих рівнів інтелігентності, і для того, щоб поширити ці закономірності на генеральну сукупність, потрібне додаткове вивчення цієї ознаки у студентської молоді. Тобто, можемо зробити узагальнений висновок, що рівні

розвитку інтелігентності в студентів першого курсу розрізняються незначно та мають досить невисокий рівень розвиненості. Ці особливості зумовлює наявність потенціалу зростання рівня розвитку інтелігентності та створюють підстави для розробки спеціальних розвивальних психолого-педагогічних програм.

Оскільки однією з умов розвитку інтелігентності студентів є інтелігентність викладачів, то на наступному етапі констатувального експерименту ми провели діагностику рівня інтелігентності у професорсько-викладацького складу. Врахування рівня інтелігентності викладачів дозволило нам зробити висновок про перспективи діяльності цього колективу в зазначеному нами напрямі. Врахування умови соціального середовища не вимірювалося нами кількісно, що зумовлено нашим розумінням терміну «соціального середовища». Мова йшла не про мікросередовище навчального закладу, а про все сучасне українське суспільство, про ті, головним чином, негативи, які заважають реалізації поставленого нами завдання.

Для цього нами була також застосована методика на визначення рівня інтелігентності В. Андрєєва, проте ми не повідомляли, що досліджується саме інтелігентність. Опитувані відзначали найбільш значущі, на їхній погляд, особистісні й суспільні якості. У цьому дослідженні взяли участь 8 викладачів кафедри культурології та філософії Національного університету «Острозька академія», яких у наступних етапах роботи було обрано для здійснення формувального впливу на студентство.

Результати наведено в таблиці 3.3. та для наочності результати діагностики представлено на рисунку 3.2.

Таблиця 3.3

Рівень розвитку інтелігентності у педагогів

Рівні розвитку інтелігентності				
I Низький	II Нижчий за середній	III Середній	IV Вищий за середній	V Високий
%	%	%	%	%
0	12,5	25	37,5	25

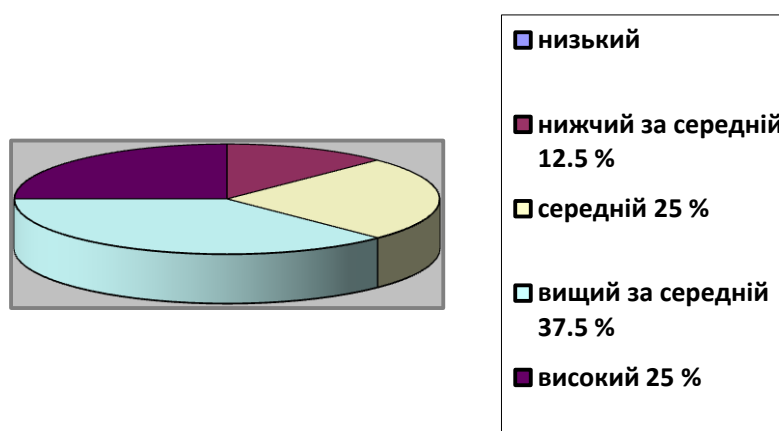


Рисунок 3.2. Рівень розвитку інтелігентності у викладачів на констатувальному етапі експерименту

Результати емпіричного дослідження та відсоткового аналізу інтелігентності викладачів показали, що у 12,5% викладачів інтелігентність розвинута нижче середнього рівня, 25% - продемонстрували середній рівень, вище середнього – 37,5% і з високим рівнем інтелігентності – 25% викладачів.

Узагальнюючи одержані дані, можна стверджувати, що 87,5% викладачів НаУОА мають достатньо розвинений рівень інтелігентності. Застосування критерію кутового перетворення Фішера (модифікація для однієї вибірки) встановило, що така кількість є значно переважною (значення $\phi = 3,39$; рівень значущості $p \leq 0,01$), й тому ці викладачі можуть здійснювати формувальний вплив.

Наступним кроком у нашому дослідженні став аналіз соціально-психологічного клімату в студентському колективі, оскільки цей аспект взаємодії в малій соціальній групі є важливим для забезпечення готовності й чутливості до психолого-педагогічного впливу. Цей етап роботи виконувався тільки в експериментальній групі (36 осіб), яка в подальшому брала участь у формувальному експерименті.

Для цього нами була використана методика діагностики соціально-психологічного клімату колективу, запропонована А. Реаном. Зазначена психодіагностична методика дозволяє визначити рівень розвитку й дати загальну оцінку психологічного клімату, а також виявити ті чинники його формування, які можуть бути використані для корекції [25, с. 290].

У даному опитувальнику виявляються особливості «сформованих міжособистісних стосунків із врахуванням емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів» [25, с. 294]. Кожному компоненту відповідає низка запитань. З використанням спеціальної формули для кожного компонента в групі підраховується середня оцінка. Кінцевим результатом для нас буде відсоткове вираження загального середнього показника за кожним із зазначених компонентів. Результати діагностики соціально-психологічного клімату наведено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Соціально-психологічний клімат колективу
в експериментальній групі (N=36)**

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

Для аналізу переважання оцінок ми використали критерій кутового перетворення Фішера (модифікація для однієї вибірки).

Отримані дані виявили:

- стабільну перевагу позитивних оцінок над негативними в емоційному компоненті (значення $\phi = 1,82$; рівень значущості $p \leq 0,05$), когнітивному компоненті (значення $\phi = 2,23$; рівень значущості $p \leq 0,05$), поведінковому компоненті (значення $\phi = 1,70$; рівень значущості $p \leq 0,05$);

- переважання суперечливих оцінок над негативними в емоційному компоненті (значення $\phi = 4,50$; рівень значущості $p \leq 0,01$), когнітивному компоненті (значення $\phi = 3,42$; рівень значущості $p \leq 0,01$), поведінковому компоненті (значення $\phi = 3,61$; рівень значущості $p \leq 0,01$);

- переважання суперечливих оцінок над позитивними в емоційному компоненті (значення $\phi = 2,80$; рівень значущості $p \leq 0,01$) та поведінковому компоненті (значення $\phi = 1,93$; рівень значущості $p \leq 0,05$).

Безумовно, відзначимо, що визначені особливості соціально-психологічного клімату не є цілком позитивними. Загалом бачимо переважання суперечливих оцінок. Але така суперечливість і амбівалентність відносно стосунків у малій групі може бути розглянута як наявність потенціалу її зростання. Колектив, що має повну задоволеність, не буде рушати вперед та бажати змін. Ті аспекти групової взаємодії, які мають суперечливу або негативну оцінку, можуть стати мішенями виховного впливу, своєрідним «стартом» для початку роботи із такою групою.

Загалом, ці результати можемо інтерпретувати як у цілому задовільну готовність колективу студентів до сприйняття відповідних психолого-педагогічних виховних впливів.

Оскільки основна мета роботи полягає у розробленні розвивальної програми формування інтелігентності, ми вважаємо, що цьому кроку має передувати визначення семантичного коннотування самого конструкту «інтелігентність». Тобто це означає, що ми повинні зрозуміти, якими смисловими значеннями наповнено це поняття, яке місце воно займає серед інших смислових витворів сучасної молоді. Тому наступним етапом дослідницької роботи стало визначення ціннісно-смислового простору інтелігентності.

Для вирішення завдання встановлення семантичного наповнення конструкту «інтелігентність» ми здійснили діагностику ціннісно-сислової сфери студентів з експериментальної та контрольних груп за допомогою методики «Ціннісний спектр» Д. Леонтьєва. Додатково до спектру цінностей, запропонованих у методиці, ми попросили оцінити образ власного Я в різних сферах життєдіяльності – свої досягнення або потенції, для того щоб зрозуміти, наскільки цінності є особистісно значущими.

Нами були обчислені середньогрупові значення за основними цінностями у двох групах для встановлення рівневих характеристик ціннісної сфери особистості та визначення провідних цінностей студентської молоді. Результати цього аналізу наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Провідні цінності студентської молоді

Цінність	Дослідницька група	
	Експериментальна, N=36	Контрольна, N=36
Добро	3,8	3,6
Єдність протилежностей	2,7	2,9
Життєвість	2,9	2,8
Завершеність	2,6	2,7
Гра	3,7	3,8
Істина	3,4	3,5
Краса	3,9	3,7
Легкість	3,9	3,9
Необхідність	2,4	2,5
Повнота	2,4	2,6
Порядок	3,1	3,0
Простота	3,8	3,9
Самодостатність	3,7	3,5
Смисл	2,6	2,5

Досконалість	3,4	3,5
Справедливість	3,5	3,4
Унікальність	3,2	3,4
Цілісність	3,1	3,2
Я	3,6	3,7

Для визначення наявності розбіжностей між групами ми використовували непараметричний *U-критерій Манна-Уїтні*, який дозволяє оцінювати розходження за сирими балами у малих вибірках, коли ознака не є нормально розподіленою.

Відповідно до обробки даних за *U-критерієм Манна-Уїтні*, розходження між двома вибірками виявилися незначущими. Ми отримали всі значення **U** більше за критичне значення **U=501** для **N=36** за відповідною таблицею [55], що вказує на відсутність розходжень між студентами експериментальної й контрольної груп за рівнем оцінювання окремих цінностей. Тобто отримані дані характеризують загальний рівень розвитку ціннісно-сміслових утворень у студентської молоді.

Як бачимо з наведених даних, провідними цінностями є Добро, Легкість, Гра, Краса, Простота і Самодостатність. Це може бути зрозумілим як незрілість, відсутність відповідальності, інфантильність і певний рівень нарцисизму сучасної молоді. Найбільш привабливим і цінним у життєдіяльності людини студенти визначають те, що володіє якостями легко- доступності, не потребує зусиль (Легкість і Простота), відповідає провідній діяльності попередніх періодів розвитку особистості (Гра), визначає доброзичливість і безпосередність як власну, так і зовнішню (Добро). Окремо слід вказати на високу значущість таких цінностей, як Краса і Самодостатність та високі оцінки образу власного Я. На нашу думку, це свідчить про розвинутість нарцисичних рис особистості, тобто зосередженість на якостях власної привабливості та потреби бути найліпшим у будь-якій ситуації. Одержані результати кореспондують із даними, що представлено в літературних джерелах, зокрема у роботах О. Штепи щодо зрілості особистості [261] та дослідженнях щодо розповсюдженості нарцисичного розладу особистості серед так званої «генерації Y» [194].

Але треба зазначити, що загальний рівень оцінювання цінностей є достатньо високим, що може означати і соціальну бажаність таких результатів, тому для більш поглибленого вивчення цілісно-сислового простору ми виконали кореляційний аналіз за методом Спірмена у двох дослідницьких групах. Тобто ми обчислили коефіцієнти кореляції між середньогруповими значеннями оцінок за цінностями в кожній групі та додатково у цей аналіз було включено додаткову змінну «Я» та «рівень інтелігентності» (методика В. Андрєєва), щоб мати можливість проаналізувати смислові зв'язки, які утворює інтелігентність у кожній групі. Результати для наочності представлено у вигляді кореляційних плеяд на рисунках 3.3. та 3.4.

Зазначимо, що на рисунках показано тільки ті кореляційні зв'язки між вимірюваними конструктами, які досягли рівня значущості. Для вибірки $N=36$ критичне значення $\rho_{\text{Spearman}} = 0,329$ при $p \leq 0,05$. При побудуванні плеяд ми враховували ті коефіцієнти, які були вищими за критичне значення [156, с. 364].

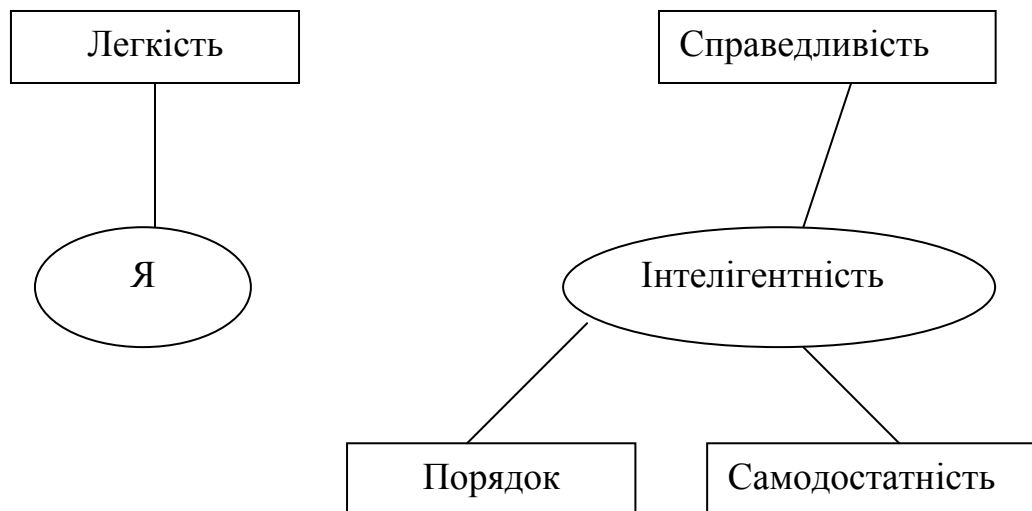


Рисунок 3.3. Ціннісно-сисловий простір інтелігентності у студентів експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту

Одержані плеяди мають достатньо високу схожість. Тому нижче проаналізуємо їх разом.

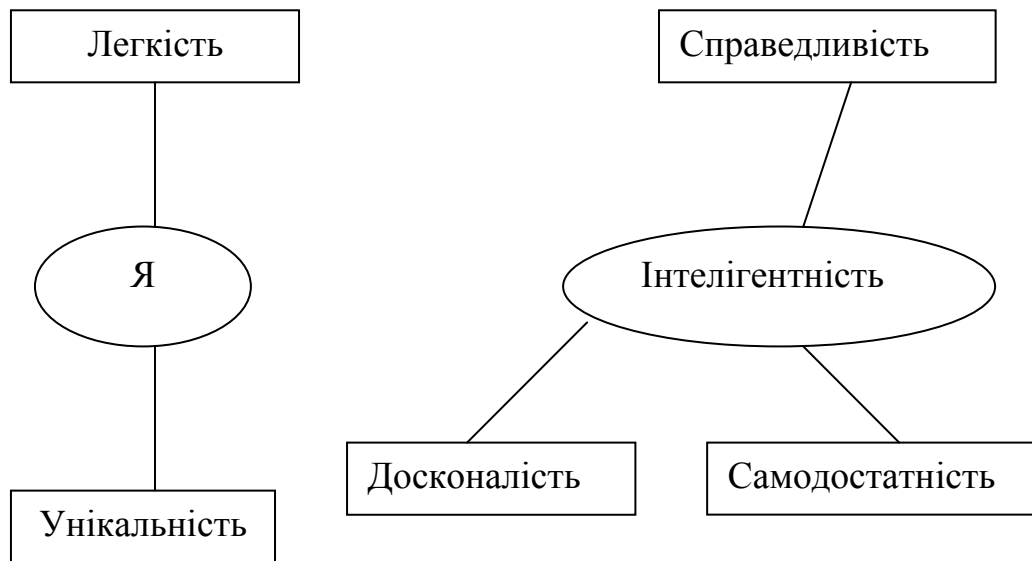


Рисунок 3.4. Ціннісно-смісловий простір інтелігентності у студентів контрольної групи на констатувальному етапі експерименту

Спільними рисами кореляційних плеяд є те, що вони виявили малу кількість зв'язків між ціннісно-смісловими конструктами, інтелігентністю і образом власного Я. Такий результат може бути пояснено з позицій особливостей періоду розвитку особистості, на якому перебувають студенти першого курсу, – це період юності, коли ціннісно-сміслова сфера знаходиться у процесі формування та ще не досягла завершеного етапу розвитку. Тому цінності існують на рівні усвідомлюваних соціальних стереотипів, як зовнішньо існуючі конструкти, які ще не заглиблено в особистісні структури. Образ власного Я у студентів-першокурсників, як видно, коннотовано цінностями Легкості та /або Унікальності, що підтверджує гіпотезу щодо збільшеного рівня нарцисичності. Як зазначають сучасні дослідники, таке зростання нарцисизму [194] є наслідком широкого розповсюдження соціальних мереж, публічного позиціювання власної особистості та суцільної занепокоєності зовнішнім оцінюванням.

Конструкт «Інтелігентність» наповнено цінностями Справедливості, Самодостатності, Порядку та/або Досконалості. Це означає, що образ інтелігентної людини постає як образ довершеної особистості. Можемо припустити, що таке

осмислення інтелігентності у сучасної молоді є також соціальним стереотипом або соціально бажаним образом людини, до якої потрібно наблизитися. Але бачимо, що між конструктами «Я» та «Інтелігентність» відсутній значущий кореляційних зв'язок, що свідчить про те, що студенти на несвідомому рівні не відносять себе до інтелігентів.

Виходячи з цього, можемо очікувати, що загальне підвищення особистісної зрілості та усвідомлення життєвих цінностей може бути тим механізмом, що буде сприяти підвищенню рівня інтелігентності.

Як було вже зазначено, наша гіпотеза полягає у тому, що формування інтелігентності опосередковується розвитком рефлексії, тому важливе значення у нашому дослідженні має встановлення початкового рівня розвитку рефлексивних процесів. Дотепер основними методами дослідження особистісної й інтелектуальної рефлексії залишаються самоспостереження та мислення вголос, а також моделювання ситуацій, що вимагають актуалізації рефлексивних процесів при вивченні її комунікативного і кооперативного аспектів.

Дослідження рефлексії стикається з багатьма труднощами. Емпіричні дослідження надають лише непрямі дані про можливу участь рефлексії в психічних явищах, інтроспекція дає тільки деякі відомості про те, що представлене в суб'єктивному, рефлексивному просторі. Методи виміру семантичного простору не дають відповіді на запитання, в якому вигляді з'являється рефлексивна картина, якими факторами зумовлені її інваріантність і варіативність.

У своєму дослідженні ми використали методику виявлення рівнів розвитку рефлексії І. Безотосової-Курбатової [18], тому, що вона містить елемент розуміння й пояснення змісту різних екзистенціалів, що найбільш відповідає загальній концепції рефлексії інтелігенції. Результати наведено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Рівень розвитку рефлексії на констатувальному етапі експерименту

Рівні рефлексії	2004–2005 навч. рр.		Середнє значення, %
	контрольна група, N=36, %	експериментальна група, N=36, %	
низький	50,00	43,75	46,9
середній	43,75	50,00	46,9
високий	6,25	6,25	6,25

Для визначення значущих розходжень у розподілі рівнів рефлексії в контрольній та експериментальній групах нами був використаний критерій кутового перетворення Фішера (для двох незв'язаних вибірок). У результаті такої обробки нами не було виявлено значущих розбіжностей у розподілі рівнів рефлексії серед студентів (усі значення ϕ є меншими за критичне значення **1,64**; $p \geq 0,05$). Це може бути зрозумілим як існуючий вихідний рівень рефлексії, з яким студенти потрапляють до вищих навчальних закладів, і той факт, що експериментальна й контрольна групи були сформовані за принципом рандомізації, що дозволяє порівнювати розбіжності ознаки, яка буде підлягати формувальному впливу.

Змістовний аналіз одержаних результатів показував досить низький рівень розвитку рефлексії (критерієм виступала кількість балів, які набирали студенти з питань запропонованої рефлексивної методики: «не знаю» оцінювався як 0 балів, «знаю, але не впевнений» – 3 бали, «розумію, але не можу пояснити» – 4 бали, «розумію та можу пояснити» – 5 балів). Рівень рефлексії в контексті розуміння змісту екзистенціалів визначався в такий спосіб: 40–60 балів – високий рівень, 25–39 – середній, 5–24 – низький рівень.

Для розуміння взаємозв'язку між рівнем розвитку рефлексії та інтелігентністю нами було здійснено кореляційний аналіз за двома альтернативними методами Пірсона і Спірмена. Застосування коефіцієнтів лінійної

кореляції Пірсона і рангової кореляції Спірмена відбулося на вибірці студентів, які складають експериментальну і контрольні групи (кількість 72 особи). Нагадаємо, що результати емпіричного дослідження на констатувальному етапі експерименту показали, що 64% студентів показали низький і 30% середній рівні рефлексії та 58% і 34% студентів з низьким та середнім рівнями інтелігентності як в експериментальних, так і в контрольних групах.

Результати кореляційного аналізу наведено на рисунку 3.5.

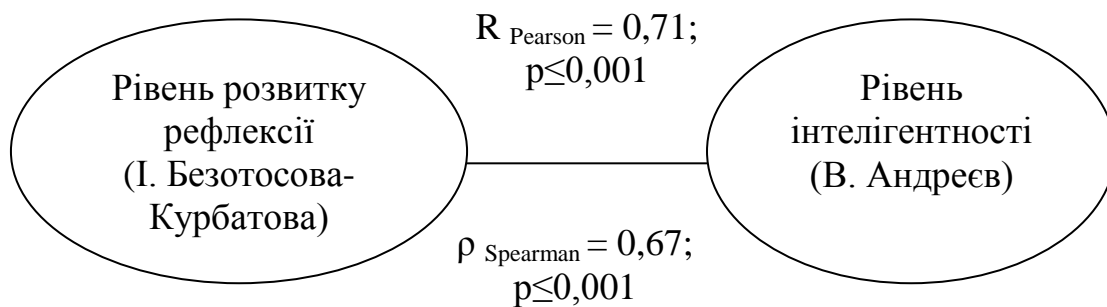


Рисунок 3.5. Взаємозв'язок рівня розвитку рефлексії та інтелігентності у студентської молоді

Як видно з наведених на рисунку даних, визначені значення коефіцієнтів кореляції є достатньо високими, що свідчить про існування статистично достовірного тісного зв'язку між цими двома ознаками. Можемо припустити, що чим вищий рівень розвитку рефлексії, тим вищим є рівень інтелігентності, і навпаки.

Але потрібно зауважити, що для визначення залежності однієї змінної від іншої даних кореляційного аналізу недостатньо, оскільки кореляційний аналіз за методом Пірсона вказує на наявність лінійного пропорційного зв'язку («чим вище – тим вище»), але не є чутливим до ознак, які мають нелінійні зв'язки. Коефіцієнт кореляції Спірмена є більш точним, оскільки за цим методом відбувається ранжування за ступенем виразності ознаки у двох групах, але все одно він показує лише наявність зв'язку, але не наявність міри залежності.

Тому в подальшому ми визначили, яка з цих двох змінних є залежною (тобто такою, що зазнає на собі впливу інших змінних), а яка незалежною (тобто такою, що чинить вплив на залежну змінну і визначає рівень її виразності). Для цього нами було підраховано коефіцієнт регресії для двох змінних – рівня розвитку рефлексії та інтелігентності. Результати наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Значення коефіцієнта регресії рівня розвитку рефлексії і інтелігентності

Тип змінної	Залежна змінна (y)	
	Рівень розвитку рефлексії	Рівень інтелігентності
Незалежна змінна (x)		
Рівень розвитку рефлексії	–	$b_{xy}=0,72$
Рівень інтелігентності	$b_{xy}=0,17$	–

Як бачимо з наведених даних, коефіцієнт регресії є ближчим до 1,0 у тій ситуації, коли незалежною змінною є рівень рефлексії, а залежною – рівень інтелігентності, тому можемо зробити висновок щодо залежності рівня інтелігентності від ступеня розвинутої рефлексії.

Ще однією умовою для верифікації гіпотези щодо впливу рефлексії на рівень інтелігентності особистості, є обчислення коефіцієнта детермінації, який показує внесок незалежної змінної (в нашому випадку рівня рефлексії) у формування залежної змінної (в нашому випадку рівня інтелігентності). Коефіцієнт детермінації є квадратом від значення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона. Після розрахунку цього коефіцієнта ми отримали значення $R^2 = 0,504$.

Найчастіше такий внесок позначають у відсотковій частці дисперсії ознаки, тобто в нашому випадку цей показник становитиме **50,4%**. Таке значення (50% і вище) від загальної частки дисперсії ознаки є досить високим [156; 157], тобто варіативність рівня інтелігентності обумовлено впливом рівня розвитку рефлексії.

Це означає, що у формуванні інтелігентності 50,4 % відсотка впливу чинить саме фактор рефлексії, а 49,6% – інші чинники впливу. Як бачимо вплив рефлексії є переважним, тому розвиток рефлексії студентів, як майбутніх інтелігентів, може стати метою цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. На наш погляд, такий процес може бути найбільш успішним тільки в процесі спеціально організованої навчальної діяльності (в контексті рефлексивного середовища), що зможе застосовувати спеціальні знання, а саме – рефлексивні, в контексті філософії та культурології. Із цією метою нами був розроблений формувальний експеримент, спрямований на розвиток інтелігентності та рефлексії з метою формування особистості інтелігента у ВНЗ.

3.2. Психолого-дидактичні особливості формування інтелігентності та рефлексії студентів

Наступний етап дослідницької роботи був присвячений реалізації та верифікації запроваджених психолого-педагогічних умов і засобів формування рефлексії інтелігенції в студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ у ході формувального експерименту.

Формувальний експеримент проводився на базі Національного університету «Острозька академія». У цьому етапі роботи взяли участь студенти, яких було обрано із загальної вибірки, що брала участь на констатувальному етапі роботи. Для реалізації завдань цього етапу було сформовано дві дослідницькі групи:

1) експериментальна група в кількості 36 осіб. Ця група брала активну участь у роботі, тобто з цими студентами проводилася робота з цілеспрямованого розвитку рефлексивних здібностей;

2) контрольна група у кількості 36 осіб. Ця група брала участь у роботі тільки на етапі психологічної діагностики «до» початку експерименту і «після» завершення формувального експерименту. Тобто студенти цієї групи були «точкою підрахунку», з якою порівнювалися зміни у психологічних властивостях студентів з експериментальної групи.

Для участі у формувальному експерименті нами були обрано студентів зі спеціальностей «Культурологія», «Психологія» та «Економічна кібернетика» НаУОА, склад груп (експериментальної та контрольної) був встановлений за принципом рандомізації, тобто не було віддано переваг будь-якій спеціальності професійної підготовки.

Важливою умовою для виконання формувального експерименту є діагностика «початкового» рівня розвитку тих властивостей, які надалі будуть зазнавати активного формувального впливу. Такі дані ми отримали в ході констатувального експерименту. Було визначено рівні розвитку інтелігентності у студентів експериментальної та контрольної груп. Результати наведено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати розподілу студентів за рівнями розвитку інтелігентності
(початок експерименту – вересень 2004)**

Розподіл студентів за рівнями розвитку інтелігентності	Група, кількість студентів	
	Експериментальна (N=36)	Контрольна (N=36)
I Низький	23 (63,9%)	21 (58,3%)
II Середній	11 (30,5%)	13 (36,1)
III Вищий за середній	2 (5,6%)	2 (5,6%)

Для оцінки статистичної значущості розходжень у рівнях сформованості інтелігентності ми використали два альтернативних методи: *U-критерій Манна-Уїтні*, призначеного для оцінки розходжень між двома вибірками за рівнем будь-якої ознаки, яка кількісно виміряна [255, с. 49], та *критерій кутового перетворення Фішера* для визначення значущості розбіжностей між відсотковими частками у незв'язаних вибірках.

У результаті застосування критерію кутового перетворення Фішера нами не було виявлено значущих розбіжностей у розподілі рівнів інтелігентності (всі значення ϕ є меншими за критичне значення **1,64**; $p \geq 0,05$).

Відповідно до обробки даних за U-критерієм Манна-Уїтні, розходження між двома вибірками також не виявилися значущими. Ми отримали значення **U = 532**, $p \geq 0,05$ (критичне значення U для N=36, за відповідною таблицею [55], становить 501 при $p < 0,05$), що підтверджує висунуту нульову гіпотезу про практично відсутність розходжень між студентами експериментальної й контрольної груп за рівнем розвитку інтелігентності.

Основними завданнями формувального експерименту були:

1. Створення в процесі навчання рефлексивного середовища в освітньому просторі, що дасть можливість осмислювати, розуміти, обґрунтовувати всі проблеми, які будуть предметом психологічного дискурсу (викладач/студент);
2. Формування здатності розуміти основні життєві рефлексивні екзистенціали (на прикладах текстів інтелектуальної культури); стимулювання до міркування (рефлексивного аналізу) в процесі читання художньої рефлексивної літератури; вироблення навичок глибокого герменевтичного рефлексивного «пильного» читання текстів;
3. Розвиток у студентів індивідуального аналітичного мислення (рефлексивного мислення) за допомогою знань інтелектуальної культури;
4. Використання основних дидактичних принципів: науковості, системності, доступності, множинної логіки при викладі матеріалу й у процесі психологічного дискурсу (мета – уникнення механістичності, формальності викладання, що неминуче буває там, де не відбувається «зустрічі» з розумним живим текстом, розумною живою думкою, де байдужа формальна логіка торкається лише поверхні явища, використовуючи нецікаві стереотипні зразки (приклади), у той час, як осягнення світу, освоєння логіки речей повинне бути на цікавих, незвичайних, нестандартних прикладах).

Хід формувального експерименту ми подали у вигляді таких *одночасних блоків*: цілеспрямований *розвиток змістовних і структурних складових рефлексії*

та блок *формування інтелігентності*, що складався з умовних взаємоперехідних етапів, таких, як: - формування знань про інтелігентність; - формування мотивації інтелігентності; - формування переконань інтелігентності. Поділ формувального етапу на два умовні блоки зумовлено тим, що формування інтелігентності, як було показано в теоретичній частині, не може відобразитися без розвитку рефлексії.

Рефлексію інтелігенції та ідеологію інтелігентності доцільніше всього формувати на матеріалі навчальних курсів «Історія української філософії», «Історія української літератури», «Історія України», «Українська та зарубіжна культура», «Культурологія». А також можливе запровадження таких уже розроблених у науці факультативних курсів, як «Рефлексивна психологія», «Інтелігентознавство», «Педагогіка толерантності», «Аксіологія», «Соціальна місія інтелігенції».

У Концепції національного виховання вказується: «Національне виховання і його принцип культуровідповідності нерозривно пов'язані з мовою, історією, культурою, традиціями, обрядами і звичаями народу» [104, с. 12]. А тому у вищих навчальних закладах національне виховання, як правило, забезпечується комплексом українознавчих дисциплін. Адже національне виховання – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних сформувати особистісні риси громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, сприяють розвитку індивідуальних здібностей і таланту [26; 34; 186].

Зазначені дисципліни, на нашу думку, сприятимуть формуванню громадянської свідомості й політичної культури студентів як невід'ємних елементів психологічного портрета української інтелігенції [27], а також національної рефлексії. Через них висвітлюватимуться світові досягнення, плюралізм у розкритті світоглядних концепцій, органічний зв'язок з національними традиціями, історією тощо.

Ще одним важливим питанням у процесі виховання національно свідомих українських інтелігентів є українська мова, – природна культурно-історична основа менталітету нації, національного характеру, культури. Вона також є

основою національної гідності, і ставлення до неї є виявом національної свідомості, громадянської позиції. Так, В. Сухомлинський зазначав: «Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури. Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, всього розумового виховання високої, справжньої інтелектуальності» [231, с. 35]. Мовна культура є також одним із суттєвих показників людської інтелігентності – поняття не лише лінгвістичне, а й психологічне та педагогічне. Важливий і в повсякденній поведінці майбутнього інтелігента словесний етикет, який допомагає відповідно налаштуватися.

Українознавчі дисципліни допомагають подолати комплекс національного нігілізму, меншовартості. Психологами доведено, що позаетнічна соціалізація збіднює особистість, її розвиток, світоуявлення, бо звичаєво-побутова культура, фольклор, народні ремесла створюють психологічний простір для наслідування, самовизначення. Щоправда, деяких українознавчих курсів, таких як «Історія української філософії», «Історія української літератури», немає в багатьох навчальних закладах, або передбачені як спецкурси. Для нашого завдання ми можемо розглядати їх, з одного боку, як спецкурси, а з іншого боку, як підрозділи більш загальних курсів «Філософія», «Теорія й історія літератури», «Історія і теорія культури» та ін. Детально про зміст курсів і важливі акценти, спрямовані на формування рефлексії української інтелігенції, див. у Методичних рекомендаціях (Додаток В).

Сутність нашої методики полягала у створенні формувального середовища, яке б зберігало і розвивало рефлексію та інтелігентність кожного з його учасників. Тому виокремлено відповідні принципи дослідження та позицію дослідника на кожному з його етапів.

На першому курсі основний наголос робився на оволодіння первинними базовими знаннями, навичками та вміннями фахівця, які передбачають загальну культуру, культуру спілкування, поведінки, розвитку особистісних якостей, що є компонентами інтелігентності. Основна частка часу, розрахованого на вивчення культури та філософії в експериментальних групах, припадає на перші курси. На

цьому ж етапі навчання нами впроваджувалися психолого-педагогічні умови і засоби формування рефлексії з позиції інтелігентної особистості власне в студентів у процесі навчання «Філософії», «Української та зарубіжної культури», а також елективних курсів «Острозька академія як явище культури» та «Музичне мистецтво у світовій культурі».

Розглядаючи інтелігентність як інтегральну особистісну характеристику, моральну основу діяльності, ми беремо до уваги те, що совісності, володінню культурою діалогу, ставленню до культури не можна навчити лише передаванням знань. Проте у взаємодії з іншими людьми, в нагромадженні досвіду міжособистісного спілкування, у створенні умов для відкриття перед собою моральних цінностей можна розвинути здатність адекватно оцінювати свої можливості й здібності, усвідомити прагнення стати інтелігентною людиною. Традиційним у навчально-виховному процесі ВНЗ вважається особистісно-діяльнісний підхід [69]. Основи цього підходу були закладені в працях Л. Виготського [40], О. Леонтьєва [120-125], С. Рубінштейна [211], де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Діяльнісний підхід дозволяє виявити можливості формування особистісних якостей студентів у різних видах діяльності [40, с. 92].

Особистісно-діяльнісний підхід означає переорієнтацію процесу організації й керування навчальною діяльністю студентів на постановку та вирішення ними самими конкретних навчальних завдань [69, с. 86]. Отже, на основі інтеріоризації (переходу зовнішнього у внутрішнє) в студента цілеспрямовано й ефективно формується рефлексія, саморегуляція, самооцінювання. Загалом особистісно-діяльнісний підхід означає, що в процесі навчання ставиться й вирішується основне завдання освіти відповідно до вимог Державної програми освіти [159] – створення умов для розвитку високоморальної, соціально активної особистості, що саморозвивається. Особистісний компонент цього підходу означає, що все навчання будується з врахуванням минулого досвіду студента, його особистісних особливостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії [69, с. 89].

Дещо відмінним від традиційного підходу у психології навчання є герменевтичний (рефлексивний). Незважаючи на введення освітнього стандарту у ВНЗ [159], процес навчання для більшості студентів усе ще (як показує практика) не є об'єктом ні їхнього мислення (воно в дуже рідких випадках стає самостійним), ні тим більше їхньої рефлексії. Існує кілька причин ситуації, що склалася:

- 1) студенти реагують лише на зовнішні вимоги сучасної системи освіти;
- 2) логіка викладання предметів не виходить за рамки формальної логіки, і, як наслідок:
- 3) знання занадто формалізовані, тому
- 4) відсутня рефлексія підстав, що лежать у самому змісті засвоєваних знань.

Отже, щоб сформувати рефлексію студентів, ми в першу чергу використали герменевтичний підхід у навчанні, який дає можливість одержання таких знань, які особистість змогла б аналізувати й інтерпретувати, а також рефлексувати (тобто робити їхнім інтелектуальним об'єктом свого індивідуального мислення й включати у свою структуру особистості). У цьому випадку й знання, і мислення стають рефлексивними, виникає й розвивається рефлексія, а сама особистість стає рефлексуючою. Як модифікації герменевтичного психологічного методу ми також застосовували: біографічний метод (біографії й автобіографії) і метод психологічного аналізу різних форм історичних ментальностей різних періодів культури й цивілізацій; інтерпретацію (семантичну й психологічну) та її модифікації, зокрема, контент-аналіз; психологічне герменевтичне інтерв'ю («глибинне інтерв'ю»). Герменевтичне інтерв'ю слугувало певною мірою також і критерієм сформованої рефлексії (вже після прослуханого курсу), якщо в ньому з'являлися висловлення, що містять рефлексивний аналіз у формі психологічної й семантичної інтерпретації.

Особистісні якості, як було відзначено, розвиваються й проявляються в ході соціальних взаємодій людини й слугують умовою її успішної професійної діяльності. Таким чином, розвиток рефлексії та інтелігентності робить актуальним формування і розвиток названих особистісних якостей. У зв'язку зі сказаним розглянемо контекстний (знаково-контекстний) підхід до навчання (Н. Бакшаєва,

О. Вербицький), що припускає моделювання мовою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. При цьому здійснюється поступовий перехід від найбільш абстрактних моделей, які, реалізуючись головним чином у рамках однієї навчальної дисципліни, забезпечують більш фундаментальні знання, до все більш конкретних міжпредметних моделей, що відтворюють реальні професійні ситуації, взаємини зайнятих у них людей [28, с. 60].

Якщо ж студентів ВНЗ розглядати не лише з погляду суб'єктів-об'єктів навчальної діяльності, а глибше – як рефлексуючих особистостей, що розвиваються, тобто особистостей з добре розвиненою рефлексією, то формуванню й розвитку рефлексії повинні сприяти предмети гуманітарного циклу, але й тут процес навчання великою мірою формалізований і знання гуманітарних предметів для більшості студентів не є інтелектуальним об'єктом їхнього мислення, їхньої рефлексії (відповідно їхня рефлексія або розвивається не повною мірою, або дуже слабо). Таким чином, щоб уникнути суперечності, що існує в процесі навчання у виші, необхідно стимулювати розвиток рефлексії в студентів (саме рефлексія пов'язує когнітивний аспект з особистісно-смісловим, саме рефлексія розташовується між особистістю та її мисленням, між розумінням змісту символу й саморозумінням). Але оскільки основним фактором формування рефлексії є знання (і не просто знання, а, як нам здається, спеціальні знання), то необхідно визначити, що це за знання й за яких умов вони можуть бути усвідомлені особистістю й увійти в її структуру. Такими спеціальними знаннями, на нашу думку, є знання текстів інтелектуальної культури, й вони, у свою чергу, можуть бути отримані й усвідомлені за певних умов, а саме: у процесі навчання гуманітарних дисциплін, під час чого ці знання інтелектуальної культури можна піддати рефлексивному та герменевтичному аналізу.

У контексті наявної суперечності ми прагнули створити такі умови навчання, щоб процес освіти не носив формальний характер, щоб логіка викладання стала множинною, а мислення студентів дивергентним, щоб зміст знань і понять став об'єктом системи власного мислення студентів, розширив і збагатив його, тобто,

іншими словами, щоб студенти стали повноправними суб'єктами педагогічного процесу (а не просто об'єктами педагогічного впливу).

У процесі вивчення гуманітарних дисциплін відбувається розуміння і тлумачення людської діяльності, закладаються основи гуманістичного світогляду, розуміння свого місця в суспільстві, переосмислення моральних поглядів, позицій і переконань. При цьому відмінною рисою таких предметів, як культурологія та філософія, є те, що з їхньою допомогою можна вивчати літературу, історію, етику, психологію, педагогіку. Ми можемо говорити про формування внутрішніх моральних критеріїв діяльності з позицій людинолюбства, прагнення бути потрібним людям, де головними рушійними силами виступають совісність і критичність розуму, тобто усвідомлення своєї невідповідності належному й прагнення працювати над собою, щоб стати кращим. Отже, ми можемо стверджувати, що гуманітарна спрямованість культурології та філософії як навчальних дисциплін сприяє формуванню сенсожиттєвої орієнтації, критичності мислення, моральних якостей інтелігентності. Крім того, наш вибір був зумовлений тим, що філософія та культурологія – це самостійні галузі духовної культури, завдяки яким ми можемо реалізувати принцип духовної спрямованості виховання майбутньої інтелігенції.

Сучасні дослідження рефлексії містять широкий діапазон методів і прийомів її розвитку. Найбільш доступний і разом з тим ефективний спосіб спонукання до рефлексії – ставити собі запитання, шукати на них відповіді, а потім аналізувати свої запитання та відповіді. Але педагогічній психології (на відміну від більшості сучасних експериментальних напрямів) основний акцент дослідження рефлексії, на нашу думку, слід перемістити не в бік афективної сфери особи і сфери дії, а навпаки, у бік когнітивної (і герменевтичної) сфери, щоб можна було приборати існуючий розрив між інтелектуальною й емоційною сферами особи. Йдеться про формування у студентів рефлексивних здатностей, рефлексивної позиції, що вимагає створення необхідних умов.

До таких умов, перш за все, слід віднести рефлексивне середовище. Поняття «рефлексивне освітнє середовище» у педагогіці нове і недостатньо вивчене.

Основною функцією подібного середовища дослідники називають «сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії» [22]. Це психологічне поняття застосовують для позначення комплексу умов, які обслуговують рефлексивні акти, включно такі, за яких суб'єкт є не лише носієм рефлексії, але й об'єктом впливу, а також чинників об'єктивного і випадкового характеру: таке середовище утворює єдність навчального змісту, розвивальної ситуації, процесу взаємодії, способу організації цієї взаємодії та способу внутрішнього особистісного перетворення її змісту. В практичному житті це можливо втілити за таких факторів:

1. Створення рефлексивно-інноваційного середовища.
2. Забезпечення процесу переосмислення досвіду, що здобувається в процесі навчання, практика рефлексії й породження інновацій.
3. Вироблення індивідуальних способів реалізації інновацій.
4. Виявлення конструктивного потенціалу отриманих інновацій в діяльності.

Інноваційний педагогічний процес повинен протікати у формі співтворчого пошуку педагогом і студентом вирішення не низки окремих завдань, а екзистенційних (нерозв'язаних, вічних, загальнолюдських і світових) проблем. Вирішувати їх людина може протягом усього свого життя, причому щораз по-новому, і для кожної людини дійсне вирішення є унікальним. Результатом цього процесу виявляється створення все нових і нових смислів, тобто смислотворчість. У цьому контексті загальнолюдська культура виявляється не зводом законів, норм, готових істин, а невичерпним резервуаром прецедентів (людських доль), створених конкретними історичними особистостями [218]. Їхнє переосмислення, рефлексія і є механізмом творення досвіду власного життя і його культурного, духовного смислу. З цього погляду весь зміст педагогічного процесу, розкладений сучасною педагогічною доктриною на низку окремих навчальних предметів і дисциплін, стає в рефлексивно-творчій педагогічній науці й практиці не метою навчання та виховання, а тільки матеріалом для виявлення педагогом і студентами власних творчих унікальностей як суб'єктів розвитку культури. Таким середовищем може, зокрема, стати система відносин у групі, що розвиваються, і також розвивальних [230].

Відомо, що рефлексія не може здійснюватися без перетворення свідомості суб'єкта, без його саморозвитку, без «виходу» за межі власного досвіду. Рефлексивно-інноваційні механізми забезпечують не лише потенційну, але й реальну відкритість людини новому досвіду, іншій людині, самій собі [196].

Активізація рефлексивно-інноваційних процесів у мисленні, спілкуванні, діяльності у контексті рефлексивного середовища передбачає створення: в мисленні – проблемно-конфліктних ситуацій (І. Ладенко) [201], у діяльності – установки на кооперування, а не на конкуренцію (Л. Найдьонова, М. Найдьонов) [154; с. 153], у спілкуванні – на відносинах, що припускають доступність власного досвіду людини для іншого й відкритість досвіду іншого для себе (Л. Петровська [191] та інші).

Рефлексивне середовище може формуватися завдяки використанню і спеціальних методів (рефлексивний полілог, рефлексивна позиційна дискусія, метод «рефлексивних відображень», написання і презентація есе тощо) (О. Козлова) [99].

Ми дотримуємося позиції Пеньковської Н. щодо формування рефлексії [189] і вважаємо, що цей процес у майбутньої інтелігентної особистості, насамперед, передбачає єдність і узгодженість інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди), емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої), регулятивно-конативного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, співвідносячи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їхні ймовірні реакції, актуалізувати ціннісні орієнтації та нести особисту відповідальність за цілереалізацію) аспектів.

Розвиток рефлексії передбачає певну «зустріч» психології й філософії. Ця проблема існує в контексті гуманітарної парадигми в освітньому процесі, яка повинна вбирати в себе знання всіх гуманітарних наук. Це є основною умовою обраної нами методики розвитку рефлексії майбутньої інтелігенції, що передбачає

психологічний аналіз текстів культури, який можна здійснити лише в гуманітарній парадигмі [50].

У сучасній педагогічній психології гуманітарний підхід кваліфікується як підхід, який концентрується на найбільш сутнісних проявах людської природи: цінностях, смислах, волі, відповідальності. Для цього підходу найбільш важливим стає не так розуміння психологічних закономірностей і фактів, як ставлення людини до цих фактів, значення, які вона їм надає, складність, суперечливість і мінливість людського буття [188, с. 15].

Концептуальним полем дослідження в гуманітарній психології, як уже зазначалося, стають тексти культури. Об'єднання з культурним символом може стати головним завданням і рушійною силою розвитку особистості [259, с. 51]. Як зазначає М. Коул, «культура й психіка створюють одна одну», культура, мова, історія відіграють видатну роль у формуванні людської думки й дії [109, с. 364].

Тексти культури містять у собі величезний спектр прикладів та ілюстрацій, які іноді можуть бути набагато глибші, ніж особистий досвід, у них можна здійснити порівняльний рефлексивний аналіз, що допоможе особистості певною мірою ідентифікуватися.

Саме література (текст) містить у собі багато різноманітних знань, вона не просто використовує мову, вона втягує знання в нескінченну роботу рефлексивного механізму [12, с. 551-552]. Читання робить людину знаючою, щоб мислити й міркувати. Книги можуть бути справжнім місцем народження людини, де вона вперше подивилася на себе розумним поглядом, тобто одночасно й місцем виникнення рефлексії. Розвинений розум (рефлектуючий інтелект) – це результат читання літератури, але не будь-якої літератури, а лише тієї, котру можна було б віднести до рефлексивної.

Яку ж літературу можна було б повною мірою віднести до рефлексивної, аналітичної? Вже середньовічні культурні тексти справді володіють, відзначає Ю. Лотман, високим ступенем семіотичної насиченості [136, с. 81]. Однак внутрішню суб'єктивність людини з її глибиною, складністю й невичерпністю відкрив, на думку М. Бахтіна, романтизм [16, с. 52]. Виникнення психологічного

роману в XIX ст. пов'язано спочатку з описом ідентичності героя, потім – його дієвого, екзистенційного Я, а далі – формування його характеру й, нарешті, його самосвідомості, рефлексивного Я [103, с. 136]. Деякі автори вважають, що інтелектуалізація літератури почалася з її конвергенції з філософією й психологією. Те, що в мистецтві до кінця не усвідомлюється, в психологію переводиться у сферу інтелекту, перетворивши художню творчість, як пише один автор, у свідоме несвідоме [44, с. 323-324].

Якщо розвиток мови не передбачає елементів самопізнання, то сфера літературної мови опирається на фундамент самопізнання [136, с. 211-212], іншими словами – рефлексії.

Герменевтичний метод є досить ефективним, на нашу думку, у формуванні й розвитку рефлексії. Він розкриває, аналізує, інтерпретує й обґрунтовує внутрішній смисл символу, це метод, що осягає значення розкиданої по всьому тексту, єдиної символіки [59], який таким чином досягає розуміння (пошук смислу) [136, с. 249].

Герменевтичне зусилля спрямоване не на те, щоб переміститися в ситуацію автора, а на те, щоб віднести його повідомлення до своєї власної ситуації. Іншими словами, мету інтерпретації Гадамер вбачає не у «відновленні», а у «творенні» сенсу повідомлення. Або, інакше, свою головну мету герменевтика вбачає не в реконструкції (задуму), а в конструюванні (сенсу) [92, с. 69-70] Рікер говорить про два способи осягнення символу: структурний, який досліджує його основу, і герменевтичний, який досліджує те, що символ «хоче сказати». Поль Рікер визначає завдання герменевтики в тому, що вона повинна «знову повести мову у напрямку буття. [Там само, с. 71]. Відмовляючись від будь-якої методології як від ідеології, інтерпретатор спостерігає дійсність як філософ, підсумовуючи різні погляди з точки зору буття. Таким чином, підкреслюється спільний шлях усього людства як з'ясування мети чи причини перебування у цьому світі. Потрібне усвідомлення спільного шляху, спільного вирішення і спільної відповіді [Там само, с. 71].

До модифікації герменевтичного психологічного методу також відносяться: біографічний метод і метод психологічного аналізу різних форм історичних ментальностей різних періодів культури й цивілізацій; інтерпретація (семантична й психологічна) і її модифікації (вони були використані в інтерпретаційних методах обробки даних експериментальної частини нашої роботи), зокрема, контент-аналіз; психологічне герменевтичне інтерв'ю («глибинне інтерв'ю»).

Отже, герменевтичний метод у сучасній психології припускає герменевтичний аналіз, герменевтичну рефлексію [43, с. 65-67], який розуміється в зарубіжній педагогічній психології як концептуальний аналіз [Див.: 85, с. 205-234], у культурно-історичній і когнітивній психології – когнітивний аналіз [109, с. 249 - 289], а також – рефлексивний аналіз, рефлексивний метод [205, с. 327]. Ми дотримуємося погляду на герменевтичний метод як метод «розуміння» (Х. Хабермас, Х. Гадамер, В. Нішанов), що застосовується для пізнання унікального, цілісного, неприродного об'єкта (який несе «відбиток розумності») шляхом перекладу його ознак у терміни «внутрішньої» мови дослідника й одержання в процесі цього перекладу його оцінки та «переживання розуміння» як результат процесу.

«Рефлексивний аналіз» буде відрізнятися від «психологічного аналізу» тим, що він повинен представити тексти інтелектуальної культури в певній *рефлексивній системі*, щоб можливо було здійснити в процесі розвитку рефлексії перехід від когнітивної сфери і герменевтичної в екзистенційну (де виробляється *індивідуальне ставлення*: нове осмислення або переосмислення світу, іншого і самого себе як об'єкта, в результаті чого змінюється (або з'являється вперше) *структура особистості*: вона стає рефлексивною (нові отримані знання входять у неї й стають змістом її рефлексивного мислення, тобто об'єктом постійного рефлексивного аналізу).

Як було зазначено в попередньому розділі, в рефлексіях інтелігенції домінує духовно-моральна проблематика, яка є осердям екзистенційного типу рефлексії. Екзистенційна складова (згідно з нашою теоретичною моделлю розвитку рефлексії) складається з «життєвих», або «рефлексивних» екзистенціалів, які для

людини є найбільш значимими (як це визначив у свій час ще екзистенціалізм). Екзистенціали, за екзистенційною психологією і екзистенційною психіатрією, – це стани свідомості особистості в т.зв. «межових станах», тобто відчужене існування людини [128, с. 321]. Також екзистенціали розуміються як способи людського існування, як сили, що конституують Я людини, як сенсожиттєві підстави буттєвості людини. Самі екзистенціали, як феномени людського буття, розглядаються як особливі предмети для свідомості, як зміст людського переживання, як буттєві характеристики у співвідношенні з поняттями інтенції, трансцендентності, трансцендентальності, феноменологічними категоріями (Н. Аббаньяно, М.О. Бердяєв, Ж. Бодріяр, М. Бубер, Х.Г. Гадамер, Ж. Делез, А.Б. Демидов, Ж. Дерріда, А. Єремєєв, І. Ільїн, С. К'єркегор, М. Мамардашвілі, М. Мерло-Понті, Е. Касіреп, Б. Паскаль, Д. Пивоваров, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер та ін.) [60, с. 7; 41].

Варто також зазначити, що клас екзистенціалів не вичерпується подібними спільностями, він значно ширший. Статус екзистенціала мають літературні герої, історичні персонажі, в цьому статусі він усвідомлюється людиною й власною особистістю («Я», self). Певним критерієм появи екзистенціала може слугувати використання відповідного йому поняття в реченні в позиції суб'єкта, що здійснює сенсорний, когнітивний або вольовий акт: «батьківщина чує», «партія наказала», «народ вирішив» тощо. Екзистенціали багато в чому визначають для людини площину нормативних дій: «я, як християнин, повинен...», «я, як носій української культури, повинен...», «я, як член такої-то родини, повинен...», «я, як Олександр К., повинен... (інакше я перестану себе поважати)».

Тому одним із наших завдань було виявити ті екзистенціали, які для сучасного студента і майбутнього інтелігента найбільш значимі. Після проведеного теоретичного дослідження такими значимими екзистенціалами виявилися: «самотність», «вигнання», «смерть», «любов», «сєнс життя», «страх», «віра», «свобода», та специфічні для екзистенціального поля українця: «віра» «свобода» «надія», «Божа благодать», «страждання», «туга», «безсилля», «поко́ра», «вірність», «щастя» і деякі інші.

Обрані екзистенціали є найбільш виразними межовими станами, що важливо для їхньої рефлексії студентами. Крім цього, ми простежили, що вони рефлексуються частіше інтелігенцією взагалі та власне українською інтелігенцією.

Отже, найважливішим у даному процесі є факт *осмислення* (а не просто відреагування) – факт конструктивної та фасилітарної функції рефлексії, і найкраще це досягається в процесі рефлексивного аналізу ситуацій з текстів інтелектуальної культури, в якому обов'язково відбувається *проекція* й *ідентифікація* міркуючої (рефлектуючої) особистості. При цьому важливо відслідковувати, наскільки глибоко це входить у структуру особистості, в якій мірі вона це приймає й використовує у своїй поведінці [146]. Відповідно, таке переструктурування буде викликати зміни особистості у бік інтелігентності.

Основним принципом навчання в цьому випадку був обраний принцип множинної логіки, що, як відомо, має переваги перед принципом формальної логіки, яка використовується в програмах традиційного навчання: кілька поглядів (а не один) на проблему формує дивергентне й творче мислення. Велика кількість прикладів (як звичайних, стандартних, так і цікавих, незвичайних, нестандартних) сприяє розвитку образного мислення. Все це сприяє більш глибокому, об'ємному усвідомленню світу, який містить у собі не лише ситуації «тут і зараз», але й «там і тоді», що дозволяє проводити компаративний аналіз і сприяє як процесу ідентифікації особистості, так і її ідентичності.

Ми вважаємо, що весь синтез знань (текстів інтелектуальної культури) необхідно привести в логічну систему, що дозволить студентам побачити добре організовану структуру зовнішнього світу навколо своєї внутрішньої конструкції життя.

Виходячи з обгрунтованої нами моделі формування інтелігентності, на першому етапі 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, в яку входять сенсожиттєва орієнтація й конкретні якості. Також мала місце *дискусія про сутності інтелігентності*. Студенти отримали відомості

про походження понять «інтелігенція», «інтелігентний», «інтелігентність», про трансформації його значення з історичного погляду.

Важливим на даному етапі роботи було те, що знання не залишається чистою абстракцією, воно містить у собі *розуміння й інтерпретацію*. Таким чином, формуючи знання про інтелігентність на першому етапі, ми допускали можливість автоматичного переходу до наступних етапів роботи формуального експерименту, тому що від знання можна прийти до мотивації й переконань.

Під час *обговорення* навчальних матеріалів студенти дійшли висновку, що інтелігентність як особистісна характеристика проявляється в діяльності, а діяльність тих, хто оточує, і самої людини дає істотні передумови для формування й розвитку інтелігентності як цілісної особистісної характеристики людини.

Другий етап формуального експерименту передбачав формування мотивації інтелігентності, тобто знаходження місця інтелігентності в системі ідей та уявлень студентів. У ході його здійснення широко застосовувався метод *дискусії* під час обговорення текстів, коли студенти висловлювали свої погляди, навчалися терпимості, здатності критично оцінювати свої дії й 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 культури.

На третьому етапі формування інтелігентності перевага віддавалася ігровим методам навчання – *моделюванню ситуацій, імпровізації, дискусії–дебатам*, де студенти вчилися застосовувати засвоєні знання про інтелігентність на практиці, у навчальних і реальних ситуаціях, які розглядалися, насамперед, з позицій інтелігентної людини.

Виклад тематичних повідомлень здійснювався нами з урахуванням філософсько–ідеологічного, біографічного, психологічного підходів.

У процесі експерименту ми керувалися тим, що викладання вказаних предметів повинне бути особистісно–орієнтоване, тобто *орієнтуватися, в першу чергу, на моральні категорії, що становлять загальнолюдські цінності, та на*

розвиток у студента широкого, гуманного погляду на світ, і, що найбільш важливо для нас, – наповнене культурним, тобто людським сенсом.

Базуючись на особистісно-орієнтованому підході до навчально-виховного процесу нами була обрана така логіка подачі матеріалу: *1) найбільш необхідні, універсальні, елементи знання про інтелігентність; 2) характеристики людини, пов'язані з інтелігентністю; 3) ситуації прояву інтелігентності; 4) національно-культурні особливості різних культур.* При цьому ми дотримувалися принципів гуманітаризації, естетизації, екологізації змісту, з метою створення єдиного поля смислів, включених до змісту індивідуального досвіду.

Особистісно-орієнтований зміст навчання філософії та культури, як було зазначено, ставить за мету розвиток особистості того, хто навчається. Таким чином, викладач визначає навчальну мету заняття і формує, спрямовує й коректує весь освітній процес, виходячи з інтересів тих, хто навчається, рівня їхніх знань і умінь. У такому випадку особистісно-орієнтований зміст навчання передбачає формування інтелігентності у студентів, розвиток необхідних якостей.

Процес навчання філософії та культури у ВНЗ здійснюється відповідно до навчальної програми і тематичного плану, де зміст кожного заняття регламентується. Тому з метою формування інтелігентності у студентів ми вводили елементи особистісно-орієнтованого підходу безпосередньо в ході вивчення передбачених програмою тем. Так, при вивченні теми *«Розвиток української культури на сучасному етапі»* перед студентами було поставлене питання: *«Якими конкретними якостями, на ваш погляд, має володіти особистість української культури XXI ст.?»*. У ході обговорення вони дійшли висновку, що, крім освіченості, культурності, гідності, терпимості, гуманності, особистість повинна володіти ще такими якостями, як відповідальність за свої справи для власного народу та всього людства, служіння в ім'я нації та людства, і, навіть пасіонарність, тобто назвали ознаки інтелігентності. В такий спосіб, на наш погляд, був зроблений внесок у формування сенсожиттєвої орієнтації інтелігентності, розвитку її морально-етичних якостей. Студенти самостійно

знаходили відповіді на запитання, вчилися аргументувати і обґрунтовувати свій погляд.

У рамках особистісно-орієнтованого змісту навчання філософії та культури доцільно розглянути засоби і методи формування інтелігентності. До таких, як було зазначено вище, належать текстові засоби (тексти, що репрезентують компоненти інтелігентності; дилеми Кольберга (Дилеми Кольберга сприяють морально-етичному розвитку особи [154], з їхньою допомогою здійснюється формування етичних критеріїв діяльності); реалії країни чи епохи культури, що вивчається; вправи, спрямовані на формування етичних критеріїв діяльності) й автентичні матеріали (аудіозаписи, комп'ютерні програми, відеоматеріали).

Вивчення текстів інтелектуальної культури сприяє розвитку рефлексії, рис інтелігентності. При цьому важливо було не лише показати й описати різні ситуації в порівнянні, але й проаналізувати (і обґрунтувати) смисл усього, що відбувалося, й того, що відбувається зараз.

Проблема смислу досліджується з різних психологічних і філософських концепціях (зараз вона стає необхідною й для педагогічної психології). Нас особливо цікавила проблема множинності смислів і одиничності значення, проблема парадоксу (парадоксальної логіки), проблема конфлікту інтерпретацій. Проблема смислу великою мірою пов'язана з проблемою межових ситуацій, зазначених у дослідженні «екзистенціалів».

Відповідно ми здійснювали такий добір літератури, щоб зміст гуманітарних дисциплін, які вивчалися в ході процесу формування інтелігентності, включав також наявність екзистенціалів. Так, вивчаючи тексти інтелектуальної культури, можна було побачити як т.зв. зразок, так і відхилення від зразка, оскільки при уважному «пильному» читанні вони дають зрозуміти, як «треба» і як «не треба» жити.

Знання, будучи первинним чинником формування більш високих рівнів рефлексії, впливають на її вторинний чинник – самосвідомість, формують її й випереджають особистий досвід (повсякденна свідомість), що, як правило, без знань часто буває помилковим. Це також принцип «випереджальних знань»

(орієнтування освітнього процесу на «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським).

Таким чином, здійснюється перехід з когнітивної сфери (процесу нагромадження спеціальних знань із текстів інтелектуальної культури) в герменевтичну сферу (процес герменевтичної процедури розуміння й обґрунтування змісту) і, нарешті, у сферу екзистенційну (процес зміни відношень (поява якісно нового відношення) до об'єкта: світу, іншого, до самого себе як до об'єкта, в результаті чого змінюється вся внутрішня структура особистості (вона стає рефлексивною). Це досягається завдяки проєкції, тобто тому, що встановлюється зв'язок між розумінням знаків (текстів інтелектуальної культури) і саморозумінням (зв'язок між когнітивним компонентом і афективним компонентом особистості), і — відповідно — між теоретичною й практичною частиною психології.

Враховуючи роботу з текстом як основну форму роботи в процесі навчання філософії та культури у ВНЗ, ми вважали за необхідне добирати вислови вчених, письменників, що виявляють сутність інтелігентності; тексти, що містять прояви інтелігентності в діяльності, епізоди життєписів; тексти, що відображають інформацію про культуру інших країн різного характеру. У діяльності викладача на основі передбачення можливостей засобів досягнення кінцевої мети вони повинні отримати конкретне вираження в проміжних цілях у рамках роботи з групою студентів.

Таким чином, еталонною метою процесу формування інтелігентності в студентів у процесі вивчення гуманітарних предметів є виявлені нами компоненти інтелігентності, що перебувають у взаємозв'язку взаємозалежності й проявляються в діяльності.

Також ми передбачили проміжні цілі формування інтелігентності в студентів у процесі вивчення вказаних гуманітарних дисциплін:

1. *Формування сенсожиттєвої орієнтації інтелігентності.* Гуманітарна спрямованість культурології та філософії, як було зазначено, передбачає формування гуманістичного світогляду студентів, здатності робити усвідомлений

вибір між добром і злом, створенням і руйнуванням. Вивчаючи прояв людського духу, де на перше місце виходять цінності людського життя, студенти отримують можливість усвідомити своє місце в суспільстві, прагнення приносити користь людям.

2. *Формування критичності розуму.* Критичність розуму передбачає глибокі знання і практичний досвід [254], тому ми ставили за мету формування й розвиток інтелектуальних якостей:

- а) розвитку інтелекту (мислення, пам'яті, уваги, уяви, спостережливості);
- б) розвитку якостей мислення: глибина, цілеспрямованість, самостійність, гнучкість, швидкість і широта думки;
- в) розвитку креативності мислення.

Якості розуму вдосконалювалися у володінні інтелектуальними операціями: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, абстрагування, конкретизації, впізнавання, відбору, комбінування, перестановки, підстановки, ухвалення рішення, структурування, побудови й варіантів за аналогією.

3. *Формування і розвиток моральних якостей інтелігентності:* людинолюбства й совісності. Досягнення цієї мети знаходило висвітлення в реальному ставленні особистості до оточення, адекватному сприйнятті нею цінностей культури, в орієнтації на моральну поведінку. Совісність виступає в цьому випадку як моральний регулятор діяльності людини, орієнтує на прагнення до досконалості й виражає відповідальність людини за свої дії. У цьому випадку мова йде про формування установки на саморозвиток, що припускає вміння ставити перед собою певні цілі, наполегливість, цілеспрямованість у їхньому досягненні.

4. *Формування й розвиток комунікативних якостей інтелігентності,* що містило:

- а) здатність до розуміння, сприйняття співрозмовника;
- б) вміння слухати й чути співрозмовника;
- в) розвиток таких якостей, як володіння культурою діалогу, естетика поведінки й культура мови, що передбачають ввічливість, тактовність;

г) терпимість до іншого погляду. Поставлена мета в цьому випадку найбільш ефективно досягається в процесі групової роботи, що і здійснювалося нами.

5. *Прищеплювання культурних цінностей.* Формувалося ставлення до культури, прилучення до культурних і суспільних цінностей, тобто мова йде про формування комунікативних і соціальних якостей інтелігентності, її соціалізацію, побудову людини як суб'єкта культурної творчості.

6. *Розвиток рефлексії та формування здатності до власне національної рефлексії.* Процес розвитку ідентичності молодого людини–протоінтелігента як особистості з високим рівнем культурного та духовного розвитку передбачало також і розвиток високого рівня особистісної рефлексії, на основі якої у процесі ідентифікації в індивіда формується уявлення про своє Я.

Крім того, роздуми людини над власним душевним станом, раціонально-емоційне осмислення свого минулого, нинішнього і передбачуваного майбутнього неодмінно стосується й усвідомлення та сприйняття спільних психологічних особливостей національного менталітету, свого «Я» через призму «українськості», що відповідно призводить до зростання рівня національної самосвідомості [151; с. 249].

7. *Розвиток правової рефлексії.* Виховання у студентів поваги до Конституції України, державних символів, прав і свобод людини. Формування здатності до переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, вміння застосування правової рефлексії як інструменту здійснення своєї правосвідомості як сукупності поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя.

Розмови про українську культуру й український характер актуалізували у свідомості студентів початки національної рефлексії, сприяючи їхньому особистісному самовизначенню у зв'язку з культурною традицією. У процесі національного самовизначення особистості саме особистий вибір в історії створює той духовний досвід, що може потім стати національним надбанням і визначити основну якість національного характеру. Крім того, рефлексія власних культурно–

історичних традицій, вітчизняних духовних цінностей викликає і осмислену повагу до народів світу.

Розвиваючими цілями занять були такі:

- 1) розвивати гнучкість мислення;
- 2) пізнавальну активність студентів;
- 3) навички володіння інтелектуальними операціями аналізу, абстрагування, комбінування, побудови за аналогією;
- 4) розвивати критичність мислення на основі оцінки власних дій, уміння конструювати висловлення відповідно до мовної поведінки партнера;
- 5) розвивати рефлексію.

Виховними цілями занять були:

- 1) виховувати культуру ведення діалогу, слухати й чути співрозмовника в ході роботи в парі, у групі;
- 2) формувати вміння сприймати іншу культуру, вираження думки (на прикладі ключових питально—відповідних фраз);
- 3) виховувати наполегливість, цілеспрямованість (у контексті розвитку пізнавальної активності);
- 4) формувати вміння критично оцінювати ситуацію, виховувати терпимість до критики (при оцінюванні відповідей як власних, так і відповідей товаришів).

Таким чином, здійснювалося формування й розвиток рефлексії, інтелектуальних, комунікативних і моральних якостей інтелігентності у студентів.

Підвищення ефективності освітнього процесу в НаУОА передбачає *використання елементів проблемного навчання* [143]. Проблемне ознайомлення з матеріалом є спільною діяльністю викладача та студентів, спрямованою на розв'язання проблемно—пошукових завдань, в основі яких лежать реальні протиріччя, зумовлені змістом наук, що вивчаються. Студенти в цьому випадку не просто засвоюють інформацію, а переживають цей процес як суб'єктивне відкриття раніше невідомого знання, наукових фактів, способів їхнього добування, що сприяє інтеріоризації отриманих знань, перетворенню їх у надбання життєвого досвіду та наступне використання в ході соціальних взаємодій. Тому при роботі з

текстами з метою формування й розвитку компонентів інтелігентності ми використовували елементи проблемного навчання.

Інтерактивні методи навчання (тренінг, дискусія, моделювання ситуацій, рольова гра, імпровізація, амбівалентні методи, ділова гра) й *активні* (метод конкретних ситуацій, метод інциденту, тренування чутливості, метод занурення) вимагали відповіді на таке питання: як у ході практичних занять реалізувати такі методи навчання з метою формування інтелігентності в студентів?

Розглянемо застосування кожного методу окремо з урахуванням того, на що ми звертали особливу увагу.

В основі інтерактивних методів навчання лежить процес міжособистісної взаємодії, що сприяє розвитку продуктивного спілкування, уміння працювати в групі. Студент отримує можливість слухати й сприймати інших людей, конструювати свої мовні дії у зв'язку зі сформованою ситуацією. У цьому випадку ми говоримо про практичні прояви компонентів інтелігентності. *Комунікативні якості інтелігентності* (уміння слухати й чути, терпимість) проявляються безпосередньо в міжособистісному спілкуванні, як і ставлення людини до культури. Людина конструює свої дії з позицій людинолюбства, вона бачить у співрозмовнику людину й оцінює його, насамперед, за особистісними якостями.

Психологічний аналіз генези рефлексії української інтелігенції показав, що українська інтелігенція володіє такими психічними рисами, які при її відтворенні на сьогодні варто коригувати в позитивному напрямі. Йдеться, насамперед, про низьку самооцінку, конформізм, пасивність, застрявання на власних проблемах, засноване на недовірі до себе. Для вирішення цього завдання нами пропонувалися *психологічні рефлексивні тренінги*, які давали можливість студентам працювати над саморозкриттям і самовдосконаленням (Див. Додаток Г). Вони належать до інтерактивних методів.

Дискусії проводилися під час обговорення текстів, фактів, які репрезентують основні прояви інтелігентності, не забуваючи при цьому про їхній характер: дослідження, аналіз, аргументування або дебати. Як показав досвід проведення дискусій, висловлювання студентів спочатку були категоричні, судження

безапеляційні, поспішні, що пояснюється особливістю їхньої психології (яскраво виражена прямота в судженнях, категоричність, яка є віковою особливістю раннього юнацького віку [131]). Свої думки вони висловлювали відверто, вдаючись до декларування загальновідомих істин. Тому в ході дискусії ми непомітно виступали в ролі «диригента», що спрямовує дискусію, тобто вимагали аргументованості відповіді її учасників, наведення фактів, доказів, обґрунтування своєї думки, а не емоцій. При цьому особлива увага зверталася на саму форму проведення дискусії: ми чітко дотримувалися предмета обговорення, вислуховували всіх учасників дискусії, стежили, щоб ніхто нікого не переривав. Пізніше атмосфера дискусій стала менш напруженою, студенти пред'являли більше фактів, а не емоцій, вислуховували всіх учасників дискусії, приймали наявність інших поглядів, навіть якщо не були згідні з ними, що дозволило зробити висновок про позитивну динаміку змін у комунікативних і моральних якостях інтелігентності в студентів.

Цікавою дискусією, наприклад, був розгляд теми «Кого вважати освіченою та інтелігентною людиною?» за критеріями М. Рубакіна. Для обговорення феноменів освіченість та інтелігентність кожен студент повинен був скласти портрет відомої людини, що відповідає всім чотирьом критеріям (чотири ознаки – у трактуванні М. Рубакіна), в сукупності визначальної освіченої людини [210, с. 23] за книгами серії «Жизнь замечательных людей» та іншими джерелами. Наведемо елементи характеристик інтелігентності студентами:

1. «Уміння вдумуватися, оцінювати, розуміти дійсність, що оточує, орієнтуватися в ній у будь-який момент і на будь-якому місці, не втрачаючи самостійності свого мислення, дотримуючись можливої безпристрасності у своїй оцінці й прагнучи проникнути думкою не лише у форму явищ і навіть не лише у форми життя взагалі, а в його глибини, його основи».
2. «Різнобічні, точні, достовірні знання, на які повинне завжди опиратися це вміння вдумуватися, оцінювати й розуміти...».
3. «Активність — уміння діяти, взагалі жити, проявляти себе... як мислячу, відчуваючу, свідому особистість...».

4. «Чуйність, здатність не тільки бачити й розуміти життя, яке оточує, але й почувати, переживати його, вміння ставити самого себе в становище тих, з ким зіштовхуєшся в житті, брати до уваги чужі переживання – чи це чуже горе або чужа радість, любов або ненависть, апатія або гнів...».

Також ми використовували *метод моделювання ситуацій*, що ставить завданням поводитися відповідно до заданої ролі в ситуації, що знезацька змінилася. В основі цього методу лежить той *принцип, що обов'язки та відповідальність існують незалежно від обставин*. Отже, при застосуванні цього методу на наших практичних заняттях студенти вчилися поводитися в будь-якій ситуації з позиції інтелігентної людини. Також розглядалися *ситуації з повсякденного життя студентів*, показувалася необхідність гуманності міжособистісних відносин.

При активних методах навчання спілкування в групі є основною формою взаємодії, що створює студентові оптимальні умови для того, щоб він міг розвинути й висловити власну думку, обґрунтувати свої погляди, а це, в свою чергу, є необхідною умовою для інтеріоризації знань і поглядів, тобто перетворення їх у переконання, в надбання особистості [147]. Важливо підкреслити те, що, навіть не застосовуючи методи активного навчання в повному обсязі, можна використовувати їхні елементи в ході практичних занять. Наведемо кілька прикладів.

Метод конкретних ситуацій передбачав включення студентів в активне обговорення і згоду поділитися своїми знахідками й прикладами — не лише змістовне й корисне всім присутнім, але й змінює їхнє ставлення до предмета та викладача на більш продуктивне. У процесі заняття, при роботі над матеріалом, який репрезентує основні поняття інтелігентності, ми наводили приклади свого життя, студенти наводили свої й спільно обговорювали їх, тим самим організувавши своєрідний обмін досвідом. При цьому за мету ставилося не прагнення висловити свої емоції, а навчитися знаходити вихід зі сформованої ситуації — з позиції інтелігентної людини.

Також був впроваджений метод *обговорення теми про інтелігентність і інтелігенцію*. Її опорні пункти відображені в Додатку В.1.1.

Обговорення було організоване таким чином, що в процесі рефлексії учасники могли додавати своє розуміння інтелігентності.

Робота з формування інтелігентності повинна пронизувати весь освітній процес. Ефективною формою, на наш погляд, є *зустріч–діалог*.

Діалог — це не лише послідовний обмін інформацією, оцінками між людьми, не просто контакт на рівні мовних висловлень. Діалог — спілкування, при якому співрозмовники сприймаються як рівні учасники із правом на власну позицію, на свою систему цінностей, на індивідуальний спосіб сприйняття світу. У діалозі важливо не тільки опанувати вміння відстоювати свої погляди, скільки навчитися сумніватися в них. Діалог – прийом спонукання юнака до самовиховання. Тематика зустрічей-діалогів зі студентами відображена в Додатку В.1.2. Мета діалогів про інтелігентність — розширення уявлень про явище інтелігенції, її місце й роль у суспільстві; усвідомити роль освіти й самоосвіти у формуванні інтелігентності як комплексу якостей особистості.

Крім цих методів, ми застосовували метод активного добування суб'єктивної істини – тренінгових ситуацій. Тренінг – активний спосіб одержання особистісного досвіду, в ньому людина відчуває переживання і пізнає щось суб'єктивно нове. Для тренінгу основна дія — це гра, що дозволяє, як ми бачили вище, бути самим собою, піднімаючись до Я–творчого, робить самовідкриття. Процеси самовідкриття й саморозкриття для інших циклічно змінюють один одного, забезпечуючи учасникам прояснення Я і зростання самосвідомості.

Для того, щоб прискорити процес самовдосконалення, розкрити свій творчий потенціал, краще організувати свою діяльність, вільніше виражати свої почуття на папері, ми прагнули створити умови, які сприяють особистісному росту, що повному розкриває грані міжособистісних відносин, підвищує рівень емпатії до людей, що оточують. Відповідно студентам пропонувалися елементи тренінгу практичного самопізнання [238] (Див. Додаток Г). Тренінг складався з 2 занять по 3—4 години кожне.

Таким чином, такі методи навчання, як бесіда, робота з текстом, дискусії, рольові та ділові ігри, моделювання ситуацій, зустріч-діалог та ін. при правильному їх застосуванні з дотриманням культурологічного й особистісного підходів до викладання, можуть бути ефективними у формуванні інтелігентності.

У процесі експериментальної перевірки нашої моделі формування інтелігентності студенти повинні були одержати, з одного боку, знання, що відповідають вимогам, позначеним у прийнятій навчальній програмі ВНЗ, а з іншого – ці знання повинні сприяти розвитку відповідних складових (сфер) рефлексії: когнітивної, герменевтичної, екзистенційної. Тобто студенти мали одержати нові знання, вивчаючи тексти інтелектуальної культури, піддати отримані знання герменевтичному (рефлексивному) аналізу, визначити, проаналізувати й (якщо необхідно) змінити ставлення як до зовнішнього світу і його цінностей, так і до самого себе.

Зміст навчальної дисципліни, як відомо, є комплексом засобів, розглянутих як прийоми, способи дії, спрямовані на досягнення певної мети. У зв'язку з цим доцільно проаналізувати зміст розроблених нами елементів програм з таких навчальних дисциплін, як філософія та українська й зарубіжна культура.

Необхідно зауважити, що джерела з філософії, української та зарубіжної культури є безпосередньо інтелігентськими текстами, які є відображенням в їхніх змістовно-сміслових структурах рефлексії (Г. Богін) інтелігентського соціуму. Отже, ми припускаємо, що при їхньому вивченні відбувається аксіологізація «посвяченої» в ціннісну традицію майбутньої інтелігенції за допомогою передачі цінностей, поглядів через тексти віртуальних духовних наставників (письменники, філософи). У процесі інтерпретації текстів також відбуваються складні процеси рефлексії, що з'являються як погляд на світ через інтереси, потреби й цілі інтелігента. Завдяки рефлексії образ ситуації тексту зіставляється з освоєними раніше ситуаціями, при цьому може мінятися ставлення до минулого досвіду (А. Огурцов). Рефлексія є знаряддям критики наявного знання, завдяки чому знання й досвід стають динамічним елементом, що розвивається і, таким чином, рефлексія виступає одним зі способів стимулювання формування нових знань і

досвіду (В. Колеватов). Рефлексія є опосередковуючою ланкою між досвідом людини й тією ситуацією, що представлена в тексті як предмет для освоєння.

Важливо звернути увагу й на ту виховну роль, що може мати вивчення філософії та культури. Будь-яке справді наукове мислення й дослідницький тип свідомості формуються шляхом прилучення до філософської культури, яка є не лише культура чистого мислення (цю останню дає логіка), але культура свідомості, культура бачення й постановки проблем людини і людства. Насправді це і є генеза духовного життя, прилучення до таємниці духовного життя.

«Філософія» ближче до повсякденного життя, ніж будь-яка конкретно-практична наука, яка може давати засоби життя, філософія ж дає цьому життю сенс. Через вивчення філософії та культури формується на свідомій основі багато якостей інтелігентності: ідейна принциповість, терпимість до інакодумства в будь-якій формі, культура мислення, культура свідомості, звичайно ж, почуття соціальної справедливості, совісність, схильність до співчуття тощо. Філософія припускає, як ніяка інша галузь, активно свідоме засвоєння.

Під час вивчення філософії формування інтелігентності здійснювалося на всіх трьох рівнях розробленої моделі. Формування на свідомій основі, як уже згадувалося, передбачає починати зі знань і завершувати переконаннями та емоціями. Якості інтелігентності, як і раніше ідеологія інтелігентності, були упізнані, виявлені на першому рівні й далі зміцнені на другому та третьому рівнях. Конкретно тут усе було пов'язане з характером навчального матеріалу. Філософський матеріал також використовувався для формування мотивації інтелігентності, яка складалася з усвідомлення: 1) духовно-моральної цінності інтелігентності для особистості; 2) суспільної цінності інтелігентності.

Завдання формування мотивації інтелігентності припускало чітке розуміння вихованцями категорії моральної свідомості. Людина моральної свідомості підтверджує свою людську гідність і одночасно сприяє гармонізації суспільних відносин. Інтелігентність – не лише моральне, але більше духовно-моральне поняття, вона припускає елементи інтелектуальні й естетичні. Однак моральна домінанта є тут основною. У цьому значенні інтелігентність виявляється однією з

форм вираження моральної свідомості, яка пов'язана з історичною й національною традицією. Розуміння всього цього дозволило провести зазначену аналогію з високим ступенем ефективності.

Таким чином, використовуючи загальнонауковий метод аналогії в навчально-виховному процесі, ми заклали основи формування мотивації інтелігентності, тому що сутність останньої становить усвідомлення особистої і суспільної цінності інтелігентності. Міркування етико-філософського характеру, підтвержене фактами нашої української дійсності, також були розгорнуті на матеріалі курсу філософії. Цей матеріал був орієнтований і на формування конкретних якостей інтелігентності (наприклад, емпатії, толерантності тощо).

Теми з філософії для розгляду див. у Додатку В 2.1.

Наступним навчальним предметом, у процесі вивчення якого відбувалося формування рефлексії з позиції інтелігентної особистості, є «Культурологія». Це дисципліна, в якій відбувається синтез різноманітних сторін гуманітарного знання, що долає небажану диференціацію гуманітарних наук, яка утворилася ХХ століттям. Буде несправедливим виділяти культуру у вузькому та спеціальному розумінні як першооснову культурологічного знання. До культури в широкому розумінні потрібно тут зводити всі форми духовної діяльності людини, не розчиняючи їх у культурі й не вичерпуючи культурою. Культурологію, зазвичай, підрозділяють на теорію культури та історію культури – зарубіжної та української. До історії культури відносяться елементи світогляду, філософії, крізь призму яких розглядається історія живопису, літератури, архітектури, побуту (або, як говорять зараз, культура повсякденності), частково історія музики, історія релігій тощо.

Вивчення історії культури є чудовим засобом естетичного розвитку людини. Ми пам'ятаємо, що однією з якостей інтелігентності є прилучення до багатств світової культури: «Не може бути мови про інтелігентність там, де людина нешанобливо ставиться до пам'яток культури минулого, в яких би формах вони не постали» [63, с. 39]. Крім того, справжнє вивчення й прилучення до культури різних народів формує також і національну толерантність – у культурі виражаються «душі народів» (М. Бердяєв). Шлях прилучення до багатств світової

культури є, тому, кращим засобом формування справжньої національної гідності та боротьби з помилковою свідомістю національного вивищення і національної винятковості.

Традиційно сформований розподіл курсу «Українська та зарубіжна культура» на теорію й історію культури можна доповнити розділом «Типологія культур». Цей розділ має дуже важливе значення для формування національно-культурної толерантності, адекватної національної самосвідомості та громадянського почуття (Див. Додаток В.2.2).

Особливо сприятливі для формування рефлексії майбутньої української інтелігенції теми, де йдеться про активне засвоєння особливостей української культури. Корисним був розгляд теми «Гуманізм, релігійність, соборність, толерантність як основні духовні орієнтації в українській культурі». Гуманізм і соборність – риси, притаманні національній ідеї толерантності, яка є на сьогодні ціннісною основою «планетарної свідомості». Він поєднує віру, інтуїцію, одухотворюючі думки. Збереження загальнолюдських цінностей, культивування духовності й моральних начал особистості закладені у релігійності українців.

Для адекватного процесу формування рефлексії майбутньої української інтелігенції під час вивчення філософії ми прагнули створити таке комунікативно-філософське поле, в якому національне виявляло себе у різних культурно-антропологічних обличчях, образах.

На основі аналізу літератури ми виокремили основні передумови, що формують національну рефлексію як у генетичному, так і у функціонально-структурному плані. Вони є взаємопов'язаними між собою, однак відносно самостійними сферами, що умовно поділяються на: 1) об'єктивні; 2) практично-духовні; 3) ідеальні. До перших належить комплекс суспільно-історичних реалій, які визначають спосіб життя народу. Українська національна рефлексія має шлях розвитку в усвідомленні й узагальненні об'єктивних реалій. Проте цей шлях нелінійний. Чинники духовного характеру суттєво коригують вплив об'єктивних чинників на формування національної рефлексії. Практично-духовними чинниками є насамперед етнічні стереотипи, властиві певному народу (звичаї,

обряди, традиції, типові риси характеру та ін.), а також народні святині, історична пам'ять, усталена символіка. Ці явища етнічної культури трансформуються у найбільш стійкі, часто найвпливовіші елементи національної рефлексії.

Результатом поєднання відображених у національній рефлексії інтелігенції уявлень, понять, ідей, принципів є теоретична система, яка містить ідеал для прагнень нації та модель суспільного устрою, що слугує для забезпечення досягнення поставленої мети. Водночас у національній рефлексії тривають напрацювання над моральними принципами й нормами, як імперативами волі, покликаними стимулювати громадську активність громадян, які займають свою нішу. Важливою для формування національної рефлексії має історична пам'ять. У ній надбаний досвід розподіляється на позитивний, що належить засвоювати і примножувати, та негативний, який існує для застереження. Таким чином, вона стимулює людську волю та слугує дороговказом, орієнтиром доцільної активності. У своїй сукупності всі ці світоглядні орієнтири, ідеальні образи, моральні цінності, імперативи, ідеали і принципи їхнього здійснення завершують формування національної рефлексії як цілісного явища. Після цього відбувається усвідомлення себе в єдності історичного шляху своєї нації, актуального надбання і майбутніх перспектив. Її сутність розкрилася, висвітлилася на даному історичному етапі максимально повно. Відбувається етап усвідомлення й адекватної оцінки місця своєї нації в людській спільноті, її можливості та перспективи. Викристалізовується уявлення про стратегічну мету національного прогресу. Становлення національної рефлексії у процесі навчання складало такі наступні компоненти: усвідомлення національної окремоті, формування національної самосвідомості, усвідомлення цінності й удосконалення національної мови, усвідомлення і засвоєння надбань національної культури, розуміння її цінностей, розуміння національної ментальності, усвідомлення волі до здійснення національної мети, її засвоєння з наступними інтенціями до її реалізації, усвідомлення інтересів національної держави, становлення громадянськості та патріотизму, пошук відповідей на запитання: Для чого живе нація? Як вона реалізує себе в оточенні інших спільнот?

Основною складовою в цьому процесі стало усвідомлення майбутньою інтелігенцією своєї місії, а саме – творити українську націю як культурний організм. Така психологічна генеза рефлексії неодмінно призводить до становлення власне української інтелігенції. Тому психолого-педагогічне наповнення навчально-виховного процесу потрібно орієнтувати від рефлексій над запитанням «які ми є?» і, відповідно, описування рис своєї вдачі, до рефлексій: «чому ми є саме такі?» та «якими ми маємо бути?» і, врешті-решт, – до аналізу тих культурних форм, які створюють бажану «людину української вдачі».

У нашому розумінні в процесі національної рефлексії студентом твориться концепт: українська ідея набуває специфічних концептуальних форм, і своєрідний образ України сполучається з власною моделлю націостановлення і власним розумінням ідеї нації.

Особливої уваги заслуговувало вивчення питання національної ідеї, яке актуальне впродовж усієї української історії, а зокрема історія її державності й філософської думки за традиціями гуманізму та свободомислення. *Вивчення історичної генези національної рефлексії, філософії національної ідеї* в курсах з української філософії та культури є важливим для формування національних почуттів майбутньої інтелігенції. Ми порушуємо це питання, оскільки рефлексивні пошуки основи національного розвитку зводяться до рефлексій над національною ідеєю. Вона була протягом історії ядром гуртування національної спільноти. Опорні пункти теми про національну ідею див. у Додатку В.2.3.

Національна рефлексія української інтелігенції – це також шлях до досягнення національного, який веде через екзистенційно-онтологічний простір, у якому воно постає як проблема відкритості та автентичності *буття національної людини*. Тому також вивчалися і обговорювалися особливі риси української філософії: ідея соборності, загострене моральне самовідчуття українських філософів, свобода думки й незалежність мислення та така особливість української філософії, як рефлексія української інтелігенції над своєю ідентичністю (див. Додаток В.2.3). Вивчення й усвідомлення через філософію визнання свободи особистості, її відповідальності за свої погляди і за свою поведінку, а тому її

високої соціальної цінності складало побудову фундаменту інтелігентності. Це також навчало людиноцентризму (див. Додаток В.2.5).

Національна рефлексія молодшої української інтелігенції є для неї своєрідним ідейним комплексом, певною системою соціокультурних координат, що задає майбутній інтелігенції й відповідно її етносоціальній спільності, державі, цілепокладаючі орієнтири і напрямки розгортання цієї спільності в історії. У свою чергу, означені орієнтири і напрями включають у себе умовні смислові блоки, засвоєння кожного з яких виробляє у свідомості й підсвідомості члена нації – українського інтелігента, відповідні ідеали, мотиви, цілі й стереотипи: історіософський (в якому концентрується і узагальнюється історичний досвід даної нації), аксіологічний (в якому закумуляовано ціннісні і морально-етичні канони співжиття, притаманні нації), політичний (що відповідає за соціально-організаційну та націозахисну функцію) та футуристичний блок (який містить проект спільного майбутнього і спільного національного поступу) [126, с. 10]. Національні рефлексії призводять до акумулювання українського типу духовності (Див. Додаток В.2.4)

Відповідно, зі ствердженням національної самосвідомості поряд із розвитком громадянського суспільства з'являється нове прочитання сенсу буття, різко розширюються обрії існування, майбутні інтелігенти починають відчувати високий сенс у подальшому розвитку суспільства і потребу у власному самозростанні [114].

Під час занять у рамках теми «Українська культура ХІХ ст.» ми ввели елементи теми, присвяченої інтелігенції та інтелігентності (Див. Дод. В. 1.1). Основний акцент тут робиться на ХІХ ст. – час генези й розквіту інтелігентності, що залишається й для наступних століть (ХХ - ХХІ) свого роду інваріантом інтелігентності. Також ми акцентували увагу, що не маючи можливості наприкінці ХХ - ХХІ ст. повторити конкретно-історичні форми інтелігентності, необхідно прагнути до збереження ядра інтелігентності – її ідеології. Ця тема дала можливість здійснити входження в загальну проблематику інтелігентності, зберігши, таким чином, принцип свідомості виховання. Втім, знання про

інтелігентність формуються в процесі вивчення всього курсу «Українська та зарубіжна культура» та «Філософія», але тут уже перший рівень реалізації моделі переплітається з другим і третім рівнем, тому що знання несуть у собі вже не лише інтелектуальну, але й емоційну інформацію. Сміслову об'ємність знання можна уподібнити тут знанню художнього тексту або навіть поетичного тексту, коли відокремити власне інтелектуальне знання від емоційного знання неможливо.

Також рефлексія української інтелігенції обговорювалася в темах про «Просвіти» та «Діяльність української інтелігенції в діаспорі» (Див. Додаток В.2.6)

Отже, при вивченні зазначених предметів був застосований принципово новий підхід до аналізу даних у них картин світу й виділення таких аспектів їх вивчення, як мовна картина світу та концептуалізація дійсності, емоційно-оцінна концептуалізація дійсності, культурні компоненти, етнічні стереотипи, морально-ціннісні пріоритети етнічної спільності, а також національна рефлексія, що включала відчуття, переживання, осмислювання, уявлення й оцінювання реальної дійсності в національній площині [52].

Для людини, яка рефлексує, здатна до саморозвитку, спрямованої на культурні традиції та спроможної до пошуку в собі духовних і моральних якостей, є домінуючим принцип верховенства права. Розвинена правова свідомість виключає свавілля, як своє, так і чуже, проте містить такий компонент як високий громадянський обов'язок і патріотизм, вона є однією з форм суспільної свідомості.

Під час занять проміжною ціллю було формування здатності до переосмислення своєї поведінки, пов'язаної з реалізацією норм права, вміння *застосування правової рефлексії* як інструменту здійснення своєї правосвідомості, що означає сукупність поглядів на право, на державу, на всю організацію суспільного життя. Правова рефлексія в повсякденному житті проявляється тоді, коли особа реалізує сімейні, побутові чи суспільні правовідносини, вона притаманна кожному, незалежно від професії особи. Під час занять ми практикували її застосування, коли студенти здійснювали усвідомлення себе в правовому суспільстві, аналізували різноманітні знання про право й

усвідомлювали себе суб'єктом певних правовідносин, які не стосуються виконання професійних обов'язків.

Правова рефлексія відіграє неабияку важливу роль – її застосування дає можливість *здійснити студентіві самоаналіз* рівня наявних правових знань і порівняти з тим уявним рівнем, якого він прагне досягти в майбутньому, після завершення навчання у виші, і який необхідний йому для самостійної професійної діяльності. Психологічні механізми правової рефлексії в особистісному аспекті її прояву викликані необхідністю для особи змінити свої принципи, переконання, своє ставлення до чинних норм права, реалізувати переоцінку сформованих правових цінностей, для того, щоб досягти результату, якого особа прагне у момент настання цієї проблемно-конфліктної ситуації. Нами було запропоновано тематику дискусій та моделювання ситуацій (Див. додаток В 2.7).

Важливою складовою частиною проблеми цілеспрямованого впливу на формування світогляду, естетичних поглядів і художніх смаків молоді інтелігенції є її навчання творчої діяльності у студіях, секціях тощо. Все це впливає на формування моральних якостей особистості, допомагає вивести її на рівень самоосвіти й саморозвитку. У цьому випадку пріоритетними напрямками роботи є: образотворче мистецтво, театр, музика, краєзнавство.

Естетичне виховання доповнює соціокультурний портрет інтелігенції, який посилює гуманістичну спрямованість мотивів її поведінки, сприяє формуванню таких особистісних якостей, як душевність, доброта, співчуття, комунікабельність, чесність, «...вміння естетизувати середовище, любов до природи, інтерес до мистецтва, естетичний смак і естетичний ідеал, прийняття цінностей сучасної цивілізації» [13, с. 6]. Розвиток рефлексивності обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою – активним переживанням музичних образів, єдністю репродуктивних і творчих процесів неповторно-індивідуальної інтерпретації музичного твору та, зокрема, осмисленням своїх вражень і власної духовної сутності. Музика здатна забезпечити прийняття людиною продуктивної особистісної позиції та переосмислення різних образів власного «Я» як механізму особистісного зростання [32]. Сприйняття музики значно розширює якісні

параметри (розгорнутість, залученість, організованість) особистісної рефлексії. За обсягом рефлексивний аналіз після прослуховування музики вміщує широкі варіації змістовного і смислового контексту [Там само].

Зважаючи на наведене, тяжко переоцінити значення мистецтва в розвитку рефлексії інтелігенції. Тому, на нашу думку, відвідування елективних курсів «Музичне мистецтво», гуртків з танцю та театру мали важливе значення у формотворчих впливах на студентів, які брали участь в експерименті, й на тих, що навчаються в НаУ «Острозька академія».

Ще одним важливим елективним курсом, який сприяє розвитку національної рефлексії, є, на нашу думку, курс «Острозька академія як явище культури» знання про виникнення та діяльність першої когорти українських просвітників, які концентрувалися на пошуках православної й національної ідентичності та ідеях самопізнання атуалізують процеси рефлексії та процеси саморозвитку, самопізнання. Приміром, позиція Івана Вишенського, що завдяки самопізнанню людина стає спроможною подолати свою земну форму й увійти у внутрішній духовний контакт із вищим буттям [35, с. 171], гідна наслідування в особистісному становленні майбутнього інтелігента. Те, що осягнення істини можливе через самопізнання, острозькі книжники ґрунтували на неперехідних істинах: переконаності в нерозривному зв'язку між розумом окремої людини і Богом, у безпосередньому контакті людського мислення і буття.

Знання людиною свого родоводу, історії краю та навчального закладу-академії, яка гуртувала національну культурну еліту, сприяло духовному розвитку, формуванню інтелектуального потенціалу, патріотизму і почуття відповідальності перед своїм народом, перед Батьківщиною, почуття прилученості до вищого інтелектуального товариства.

Важливо зазначити, що формуючі впливи ґрунтувалися на рефлексивно-вольових механізмах (позитивне емоційне оцінювання, співпереживання), які апелюють, передусім, до самосвідомості та творчого ставлення студентів до суспільних норм і цінностей на відміну від механізмів зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання тощо).

Рефлексивно усвідомлену самототожність особистості виражає категорія Я. Завдяки почуттю ідентичності і стабільності «Я» останнє завершується створенням «Я-концепції». Отже, результатом рефлексії інтелігенції є побудова її Я-концепції, коли інтелігентність стає інтегральною особистісною характеристикою, стає частиною «мого Я», мого «внутрішнього світу», і має регулятивну функцію. У цій Я-концепції має значення місце, котре займає особистість у цьому світі, розуміння нею свого призначення, в процесі формування людського «Я», адже генеза і весь реальний зміст індивідуального «Я» зумовлені тією конкретною діяльністю (і відносинами, що склалися на її основі), в якій бере участь даний індивід. Центральними у побудові власного Я є поняття свободи, відповідальності і самоактуалізації особистості. У такому сенсі особистість постає в постійному становленні і цей розвиток стає основною формою її існування на шляху до утвердження «Я», досягнення справжньої ідентичності та конструктивного ставлення до реальності. Інтелігентність особистості стає частиною «Я» особистості, її внутрішнього ядра, як центрального інтегруючого й активуючого фактора суб'єктивної реальності, її свідомого начала.

Я-концепція (Я-образ, Образ «Я») містить мотиваційну складову і визначає як індивід дивиться на своє діяльне начало і можливості розвитку в майбутньому, тому ствердження Я є мірилом самого себе і своєї позиції в життєвому просторі. Я-концепція (Я-образ) – те зерно, яке несе в собі як зародок, так і його потенціал росту і розвитку.

Формування адекватної Я-концепції, і перш за все самосвідомості, – одна з важливих умов виховання свідомого члена суспільства.

У результаті проходження різних змістових і структурних складових рефлексії інтелігенції та розвитку інтелігентності відбувається становлення ідентичності особистості українського інтелігента, співвіднесення з нормами, оцінками, з тими людьми, які є носіями цінностей інтелігенції. Наявність у ній рис віртуальності, тобто присутність у житті суспільства у вигляді культурних феноменів, моральних імперативів і взірців поведінки, але з іншого боку, не співпадання ні з однією реальною професійною або іншою групою, ставить на

порядок денний самосвідомість, яка перетворюється на найважливіший формотворний компонент даної групи. Найважливішими для дослідження інтелігенції видаються соціально-професійний і ціннісний рівні ідентифікації. Соціально-професійний рівень безпосередньо відповідає за поведінку, мотивацію та соціальну адаптацію людини. Глибоким прихованим рівнем ідентифікації є духовний рівень, який виражає світогляд, світосприйняття людини. Він пов'язаний безпосередньо з системою цінностей, які розділяє людина. Тут йде пошук відповідей на питання про власне місце у суспільстві та світі в цілому.

Таким чином, проблема соціальної самоідентифікації представників інтелігенції розкривається через виявлення певних мотивів і ціннісних орієнтацій, сукупність яких складає загальний механізм ідентифікації. Виробництво й відтворення соціальних відносин, що формують позицію інтелігенції, є неможливими без її особистісної інтеріоризації та відповідних соціальних практик [149, с. 34].

Сучасні соціологічні опитування на основі біографічного інтерв'ю тих, хто вважає себе інтелігенцією, свідчать про наявність у цих особистостей певного смислового стрижня, який можна позначити метафорично як «справа життя». Тут чітко постає «Я-концепція», традиційно створювана європейськими інтелектуалами. Вони воліють не відносити себе до жодної соціальної стратегії та більше за все цінують свободу й автономію. У біографіях як основна цінність акцентується свобода життєвого самовизначення [56].

3.3. Аналіз ходу формувального етапу експерименту

Кількісні критерії дозволили визначити рівень сформованості інтелігентності та рефлексивності в математичній формі, де дані контролю порівнювалися з вихідними даними, різниця між ними визначала ефективність процесу формування досліджуваного явища. При цьому використовувався метод шкалювання.

Якісний підхід характеризувався використанням таких засобів:

1. Прямі запитання: «що таке інтелігентність?»; «що несе в собі інтелігентність?»; «чи може інтелігентність поєднуватися з низьким рівнем естетичного розвитку?»; «чи може інтелігентність поєднуватися з невисокою освіченістю?»; «чи є інтелігентність моральним поняттям?»; «що таке ідеологія інтелігентності?»; «що таке інтелігентність фахівця?»; «чи може мало талановита людина бути інтелігентною?»; «яке суспільне значення інтелігентності?» та ін. Були використані деякі з питань, що вимагають розгорнутої письмової відповіді. Це питання, пов'язані з особистим розумінням інтелігентності й інтерпретацією інтелігентності на основі власного книжкового й життєвого досвіду. Наприклад: «що означає бути інтелігентним для сучасної молоді людини?»; «яка доля інтелігентності в сучасному суспільстві?»; «навіщо потрібна інтелігентність сучасному фахівцеві?» і т.ін.

2. Написання творів – це метод, що передбачав ускладнення розгорнутої письмової відповіді та є засобом актуалізації власних поглядів, мотивів, переконань, тобто результатів процесу формування інтелігентності. Форма викладу, крім змісту, розкривала як ставлення до інтелігентності (приміром, поважне або зневажливе, уважне або байдуже тощо), так і власне риси інтелігентності.

3. Особиста бесіда зі студентом. Метод, в якому відбувалося спостереження за міркуваннями, перевагами, мотивами студентів. Хоч цей метод є найменш (кількісно) фіксованим, він може бути разом з тим чи не найбільш надійним джерелом відомостей для науковця, що володіє глибоко розвиненою інтуїцією. Раптове інтуїтивне осяяння здатне відкрити істини, навряд чи доступні суворому логічному міркуванню, вважає Івін О. [72, с. 154 – 155].

4. Виховна ситуація, як метод контролю. Природно і штучно створена виховна ситуація дозволяла ефективно виявити сформовані якості. Якості інтелігентності можуть виявитися в будь-якій сфері громадського життя і навіть у будь-яких ситуаціях повсякденності. Це саме й пов'язане з тим, що інтелігентом не можна прикинутися. У виховних ситуаціях контроль поведінки людини відповідає будові її духовно-моральної особистості. Природною виховною ситуацією було

саме заняття, і так само може бути похід у театр, музей, бібліотеку. Штучні виховні ситуації можна створювати на задану тему на зразок театральних інсценівок.

Крім цього, використовувалися загальні й окремі критерії. Перші визначають загальну моральну спрямованість особистості, загальний результат формуючого впливу. Окремі критерії дозволяють констатувати сформованість окремих якостей, і так само проводити поетапний контроль на кожному занятті.

Результати рефлексії були репрезентовані як:

- ідеї, припущення, відповіді на питання тощо за змістом предметної діяльності;
- прийоми та способи дій, які використовувалися в ході діяльності;
- гіпотези, прогнози стосовно здійснення подальшої діяльності, з урахуванням її кількісного рівня.

Перевірка гіпотез на практиці в наступній предметній діяльності.

Ми застосовували також такий методичний прийом як запитання для міркування, що допомагав студентам у розвитку їхніх рефлексивних здатностей. Приміром, у кінці заняття пропонувалося подумати над такими запитаннями:

- Які мої головні результати, що я зрозумів, чому навчився?
- Які завдання викликали в мене найбільший інтерес і чому?
- Як я виконував завдання, яким способом? Що я почував при цьому?
- Які були мої основні труднощі і як я їх переборював? та ін.

Коротко проаналізуємо основні аспекти, виділені нами в ході занять. Так, на першій лекції з української та зарубіжної культури основною темою був порівняльний аналіз між поняттями «цивілізація» і «культура» (розглядалися різні концепції й погляди: «локальні цивілізації», «осьовий час», «етногенез» тощо). Але найбільший інтерес викликала тема обговорення «Україна між Заходом і Сходом» під час практичного заняття теми 1. «Проблема Заходу і Сходу у світовій культурі», коли студентам запропонований був тест (авторська методика) і вони повинні були визначити й проаналізувати свій стиль: мислення, спосіб одержання знань, спосіб життя тощо. Студентам не байдужа доля України, але її шлях, здебільшого, вони бачать у її своєрідному і неоднозначному варіанті.

Компаративний аналіз різних епох (ментальностей) їх здивував, зацікавив і – навіть вразив, але перевагу віддали читанню книг про Україну.

Проблема людини у світі викликала довгу дискусію та дещо затьмарила загальноприйняте уявлення, але, в цілому, сприйняття залишилося досить оптимістичним (але, як нам здається, поки ще не рефлексивним).

На лекції про античність і середньовіччя обговорювалася *проблема рефлексивності, точніше нерефлексивності античних текстів* (у яких є присутньою людина тілесна, емоційна і політична). Але, на наш подив, студентів більше цікавили тексти, сповнені драматизму подій, трагічної долі (наприклад, «Орестея» Есхіла). Проблема долі викликала серйозну дискусію (студенти наводили багато прикладів зі свого життя і намагалися відповісти на запитання, як уникнути того, що «запрограмовано», якщо це справді так). «Метаморфози» Апулея спонукали їх до рефлексивної гри (процесу соціальної взаємодії, коли ролі, правила й сюжетні ходи регулювалися в процесі і розглядалися власні варіанти соціальної дійсності). Рефлексивна сповідь Августина, рефлексивні настанови М. Аврелія, трагічна рефлексія, що вперше показала світові трагічні дихотомії «Так і ні» П. Абеляра та філософська утішлива рефлексія Боеція запросили їх до серйозного міркування, студенти просили прокоментувати важкі для розуміння змісту місця.

При розгляді матеріалу з *психології парадоксу*: в компаративному аналізі текстів XII–XXI ст. ми порушили одну з найважливіших проблем людського буття – проблему парадоксу, яку, зазвичай, аналізували в контексті проблеми конгруентності (відповідності) й контрасту. Багато студентів не підозрювали, як глибоко ця проблема входить у наше життя, якою актуальною вона є практично у всіх сферах життєдіяльності. Ми описали життя в епоху Відродження (час жаху й краси), показали життя монастирів і середньовічних університетів, уперше проаналізували «розколоте» Я (на прикладі життя й творчості Ф. Війона). Компаративний аналіз двох віршів (Е. По і Г. Граса) на ту саму тему («Анабел Чі») викликав надзвичайне здивування, навіть шок у студентів (без

перебільшення), і вони вперше почали розуміти той величезний рівень деградації, до якого може підійти людина, не розвиваючись духовно.

На лекції, де йшла розмова про *рефлексивну поезію В. Шекспіра*, ми розглянули приклад непатологічного характеру. Майже всі порушені теми вимагали серйозного аналізу, але читати (особливо дивитися на сцені) їх не так складно, тому що всі теми «актуальні» й донині.

Розглядаючи *рефлексію в українській поезії й прозі XIX ст.*, ми ввели специфічні для поля українця *екзистенціали*: «віра» «свобода» «надія», «Божа благодать», «страждання», «туга», «безсилля», «покора», «вірність», «щастя». На занятті здійснювався компаративний аналіз текстів двох письменників Т. Шевченка і М. Гоголя, які є яскравою ілюстрацією до двох різних типів української інтелігенції. Більшою мірою мова йшла про рефлексивний аналіз власної ідентичності на основі національного. Обговорення будувалося на базі української поезії та наукової статті академіка НАН України М. Жулинського, і уривка, що особливо відображає світ рефлексії української інтелігенції:

«Коли Шевченко прозрівав свою національну місію, і передусім у поетичному Слові, й жорстоке покарання за цю місію він приймав з гідністю, то Гоголь лише на перших порах запалювався високим покликанням прислужитися національній справі, зокрема — написати історію України, повернутися до Києва, до університету святого Володимира.(...) Якщо Микола Гоголь прагнув інтегруватися в російську дійсність, але за умови її морального удосконалення, то Тарас Шевченко різко її заперечував, бунтував проти цієї самодержавної форми правління і головним звинуваченням їй вважав знищення вольностей і прав України. Його внутрішній — через творче самовиявлення — бунт був настільки емоційно бурхливим, органічним, що виводив поета на найвищі вершини естетичної досконалості...» [М Жулинський. Шевченко і Гоголь // День. - № 50 - 20 березня 2004].

Як зазначалося, одним із обраних нами засобів розвитку рефлексії був аналіз екзистенціалів. Проаналізуємо ті з них, які були, на нашу думку, найбільш повними і цікавими в контексті цього дослідження. Так, при обговоренні *екзистенціалу «самотності»* (на прикладі життя й поезії маловідомих геніїв XIX ст.: Е. Бронте та Е. Дікінсона) у студентів виникало багато роздумів, оскільки ця тема дуже рефлексивна. Вона, якщо переживається гостро, вимагає серйозних міркувань. Рефлексія тут повинна бути лише конструктивною (але частіше, навпаки, вона деструктивна). Про соціальну й культурну самотність студенти, як виявилось, довідалися вперше. Поступово вони змінили ставлення не так до факту

самотності, як до його смислу, й почали наповнювати смислом моменти життя, які раніше переживалися як психологічна проблема.

Під час обговорення *екзистенціалу «любов»* у світовій культурі та філософії виникла досить бурхлива реакція. Студентів цікавили концепції любові, її функції (і, як не дивно, частіше – деструктивні), види й рівні (руйнівна та створююча), як можна одним словом зруйнувати все («Трохи сонця в холодній воді» Ф. Саган), як пояснюються непоясненні потяги («Амок» С. Цвейга), як це почуття зачаровує («Трістан та Ізольда»), що можна вважати романтичною любов'ю, а що прозою життя, і як іноді вони парадоксально міняються місцями («Доля Саломеї» Г. Газданова). Ця тема викликала довгі, але цікаві суперечки навіть після занять і стимулювала студентів до читання.

Психологічно найважчим було обговорення *екзистенціалу «Психологія смерті»*. Смерть є традиційною, «вічною» проблемою психології, філософії, літератури, що стосується специфіки буття людини в суспільстві і найчастіше перебуває у прямому зв'язку з почуттям страху смерті та імпульсом до його подолання. Що стосується концепцій і теоретичних понять, то тут проблем не виникало, студенти з подивом осягали різне ставлення до смерті, різні її форми. Але знову ХХ ст. з його байдужістю й відчуженням надзвичайно вразило студентів (коли вони це усвідомили). Однак воно спонукало і до серйозних міркувань. Ця тема також, як і тема самотності, змінила їхнє ставлення до неї (*Див. контент-аналіз*). Деякі студенти бажали почути про цю проблему якомога більше. Частина – відмовилася від неприємних ситуацій (вибудували «захист», як вони писали у своїх творах), однак потім (із часом) про це пошкодували, як самі в цьому пізніше зізналися.

Опрацювання *екзистенціалу «життя»* найбільшою мірою зосереджувалося на темі про пошуки сенсожиттєвих ідеалів, таких як Істина, Добро, Краса, Справедливість, Віра, Надія, Любов, Мудрість, Гідність, Совість, Обов'язок, Щастя, Гуманізм, Діяльність та ін. Під час обговорення студенти висловили ключову думку теми, що: «Людина приходить у світ для того, щоб зробити своє життя осмисленим». Також цей *екзистенціал* нами розглядався у *контексті теми з*

української філософії про самосвідомість, самопізнання та сенс життя. Українська філософія виразно втілила тип духовної діяльності, спрямованої на з'ясування меж і безмежжя людського буття, на осмислення сенсу життя окремої людини, як унікального мікрокосму, що взаємопов'язаний з універсальними вимірами людського буття [257]. Вивчаючи абсолютно різні філософські погляди на призначення людини, студенти більшою мірою зацікавилися гуманістичними поглядами українських філософів, які вбачали сенс життя у здійсненні людиною свого земного призначення (С. Оріховський, М. Смотрицький, С. Пекалід, К. Транквіліон–Ставровецький). Однією з основних чеснот у вченні про людину ці філософи вважали *здатність до самопізнання, при допомозі якого людина досягає внутрішнього, духовного оновлення, морального самовдосконалення і в результаті – спроможна створювати духовні цінності.* Розгляд цих явищ у різні філософські періоди спонукав студентів до формування власних позицій стосовно сенсу життя, крім того, показав приклади високої самосвідомості. У результаті обговорення студенти зробили висновок, що відповідь на питання про сенс життя в особистісному плані – це відповідь для себе, для свого «Я».

Також розглядався дещо неприємний екзистенціал «Психологія *страху*» (на прикладі англійського готичного оповідання XIX ст.). Однак тема не здалася студентам «лиховісною». Тому ми не здивувалися, що великого бажання читати подібну літературу в студентів не було. Із психотерапевтичного погляду читання такої літератури вважається дуже корисним. Під час занять із філософії ще раз обговорювався екзистенціал страху, поряд з такими екзистенціалами, як: самотність, любов і відчай при аналізі екзистенційного змісту творчості Г. Сковороди.

Дещо новим екзистенціалом була «*інтуїція*». Інтуїція трактувалася як здатність несвідомо, чуттям уловлювати істину, передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній досвід, знання тощо. Під час обговорення теми студенти наводили приклади про раптове прозріння (осяяння, осягнення, здогад) відомих людей, яке, все–таки передбачає тривалу підготовку розуму. В результаті дійшли висновку, що інтуїція є важливим чинником творчої свідомості, причетною

до пізнавального процесу, доповненням інтелектуального пізнання, вона активізує особистий потенціал інтелектуальних можливостей. Була організована дискусія за висловом французького філософа А. Бергсона, що трактував інтуїцію як безмежний творчий акт, у процесі якого інтуїція підіймається над інтелектом, долає його обмеженість і стає виходом до нового знання. Обговорювали роль інтуїції в духовному вирішенні проблем (за Уейн Дайер), про зцілення за допомогою інтуїції (за Лайзою Шульц), про духовне одкровення (Сюзан Шумські), перетворення за допомогою Божественних імпульсів і медитацій, про знаки (Пауло Коельйо).

Після прочитаних курсів щоразу студентів просили відповісти на три запитання: 1. Чи було цікаво й чому? (при формуванні інтелектуальної рефлексії «фактор інтересу» відіграє вирішальну роль). 2. Яке значення мав для Вас цей курс? 3. Чи вплинув цей курс на Вас (як) і чи змінилося що–небудь (що)?

Студентам пропонувалося написати есе–твір, есе–міркування. По тому, як студенти давали відповіді і чи з'являлися в їхніх есе–творах висловлювання, які відповідали б критеріям сформованої інтелектуальної рефлексії, можна було зробити висновки про сформовану (або несформовану) рефлексію.

Синтезувавши й проаналізувавши висловлювання в есе–творах, ми виділили семантичні (сміслові) одиниці, які містили рефлексивний аналіз (у формі психологічної інтерпретації) і включили їх у контент–аналіз. Тому наводимо ті семантичні одиниці, які при підрахунку т.зв. «питомої ваги» одержали найбільш високі коефіцієнти інтенсивності: кожна семантична одиниця супроводжується прикладами з есе–творів.

Таким чином, у такий спосіб побудовані курси «Української та зарубіжної культури», а також «Філософії» були цікаві 100% студентів (протягом усіх трьох років): «Довідалися багато нового, цікавого, корисного й необхідного»; «не було «сухих» лекцій і «голої» інформації»; «Курс прочитаний у захоплюючій, доступній формі» (0,9).

Ці дисципліни мали для студентів велике значення: «Зрозумів, що раніше багато чого в цьому житті не знав»; «Значно розширився світогляд» (0,8). «У

лекціях курсу я зміг(ла) знайти багато відповідей на питання: без знань людина просто безсильна»; «Тисячі питань (може бути, десятки тисяч) виникають у мене: «Чому я роблю так, а не інакше, чому я це роблю»; «Раніше моє розуміння було сумбурним, невизначеним, розпливчастим», а «Філософія» дала можливість зрозуміти те, що раніше здавалося недоступним розумінню» (0,7); «Незабутнє враження: я подивилася іншими очима на все, з чим я раніше мала справу, відбувся переворот стосовно багато чого й багатьох (буря почуттів)» (0,7).

На запитання: «Чи вплинув цей курс на Вас, чи відбулися у Вас якісь зміни?», лише 1% досліджуваних зазначили, що ніяк зміни не вплинули, вплинули на всі сторони життя (97%), у т.ч.: сферу особистості: когнітивний рівень (52%), афективно-оцінний рівень (72%), поведінковий рівень Я-Концепції (35%) й сферу спілкування (35%).

Так, на когнітивному рівні в галузі знань і мислення: «Знання цього курсу залишаться в моїй пам'яті на все життя й у майбутньому знадобляться»; «Культурологія допомагає розширити моє пізнання в галузі культури, певною мірою й літератури та музики»; «дав можливість довідатися масу нових імен»; «пізнати цікаві нові поняття»; «краще осмислити деякі речі, поставити їх на наукову основу»; «внесла дещо ясність у мислення»: «Раніше я бачила просто свої й чужі помилки, тепер я розумію їхню причину»; «Раніше я не замислювався, а просто жив, вирішував проблеми, що виникали, але психологічне середовище в НаУОА відкрило мені очі на моє Я»; «Я подивилася на себе у внутрішнє дзеркало й поставила собі запитання: «Що ж у мені не так?»; «Я став іншою людиною, більш вихованим, розумнішим»; «Треба навчитися брати від життя все, що воно дає, але зберігаючи свій внутрішній світ»; «Лекції з філософії відкрили мені нові можливості на шляху до самовдосконалення, щоб мій реальний внутрішній світ збігся з моїм ідеальним внутрішнім світом».

В афективно-оцінній і вольовій сферах висловлювання були в основному такі: «Я зрозумів, що в мене слабке самовладання (0,5), немає потягу до знань (0,8) і велика лінь» (0,8); «Я вперше задумалася про те, що стаю впертою»; «Я відчула себе нормальною й розсудливою людиною»; «Стала впевненішою в собі» (0,7);

«Стала стриманішою» (0,4); «Навчився контролювати свої вчинки» (0,2); «Зрозумів: потрібно бути оптимістом – бачити в житті гарні сторони» (0,5); «Я дійшла висновку, що люблю цей світ з його прикрощами, болями й радощами» (0,3); «Я піднялася на сходинку вище у своєму внутрішньому наповненні»; «Я зрозумів, що я – вільний і не є власністю своїх батьків» (0,4); «Я прийшов у цей світ не для того, щоб відповідати чийось очікуванням»; «Вважаю, що, людина повинна бути індивідуальною».

У соціальній сфері найбільш часто повторювалися такі висловлювання: «Раніше мене цікавили люди в їхній зовнішній оболонці, тобто вірила не в те, що є насправді, а в те, що мені показують – рідко заглядала їм усередину»; «Завдяки вивченню цих наук я став краще розбиратися в людях» (0,6); «Став терпимішим до інших людей» (0,4); «Я зрозумів: треба дати іншому бути іншим»; «Мені подобається застосовувати отримані знання на своїх друзях і знайомих і аналізувати їхні вчинки».

На запитання «Чи змінилося щось у Вашому житті після прослуханого курсу?» два респонденти відмовилися відповідати, мотивуючи свою відмову тим, що це підступне питання (?); а один респондент написав, що «якби завдання це було дане до прослуханого курсу на початку семестру (але це було зроблено нами навмисно, як ми вже зазначали), то він був би більш уважним і робив би позначки, спостерігаючи зміни, що відбуваються, але однаково довідався багато цікавого».

Але найбільш важливими питаннями були: чи стали студенти після прослуханого курсу міркувати, чи стимулювала їх предметна рефлексія до подальшого самостійного мислення, а також чи сприяли прослухані курси подальшому читанню?

Філософія та культурологія стимулювали студентів до подальшого самостійного мислення: відповіді більшості респондентів містили такі висловлювання, як: «Починаєш замислюватися багато про що»; «Заняття з філософії особливо ненав'язливо наштовхує на міркування»; (але наша мета справді полягала в тому, щоб зробити це ненав'язливо). «Мені хочеться міркувати, співчувати, співпереживати, придивлятися до людей, що оточують, мені цікаві їхні

погляди на ті проблеми, які Ви ставили перед нами» – лекції не мали форму абсолютного монологічного дискурсу, психологічний дискурс містив у собі й діалог; «Ваші лекції спонукають до самоаналізу, з'ясовуєш своє ставлення до багатьох речей: до любові, до смерті, до творчості – це потрібно будь-якій людині»; «Стає зрозуміло, що потрібно продовжувати розвивати в собі, що потрібно змінити, у чому причина невдач, чому буває нелегко зробити вибір».

Таким чином, отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що здобуті знання з гуманітарних курсів стали рефлексивними (одержали статус самостійного об'єкта їхнього індивідуального мислення й увійшли в їхню структуру особистості), частина цих рефлексивних знань стала змістом психологічного герменевтичного аналізу, які надалі вони стали застосовувати як у процесі навчання, так і в процесі читання, а в найкращому варіанті – також у процесі міркування.

У результаті такої побудови курсів студенти додатково:

– *набули уявлення* про основні напрями інтелектуальної культури в історії цивілізацій (античності, Середніх століть, епохи Відродження, Нового часу, XVII – XXI ст. Західної Європи та України), набули уявлення про те, як у текстах інтелектуальної культури відображена психологія, як психологія відбита в окремій людській долі (поета, письменника, художника, композитора);

– *розуміють* основні «екзистенціали» у житті й долі людини, їхні закони, закономірності, «несподіванки», «неповторності» («самотність», «любов», «смерть», «вигнання», «страх і жах», «творчість», «інтуїція» й ін.);

– *вміють* прогнозувати можливі кризи життя й долі, вміють знаходити способи виходу із криз (роблячи певний вибір або приймаючи певне рішення, використовувати знання текстів інтелектуальної культури (які, як відомо, дають як зразок, так і відхилення від зразка – тобто показують як «треба» і як «не треба»): тобто знання, як первинний чинник розвитку рефлексії впливають на її вторинний фактор – самосвідомість, також формують самосвідомість і випереджають особистий досвід, що, як правило, без знань завжди буває помилковим;

– вміють рефлексивно використовувати здобуті знання в процесі ідентифікації й власної ідентичності;

– *прагнуть* використовувати психологічний рефлексивний аналіз як щодо текстів інтелектуальної культури, так і щодо власного життя (тобто здійснити перехід з когнітивної сфери (процес нагромадження знань текстів інтелектуальної культури) і герменевтичної сфери (процес герменевтичного аналізу й розуміння смислу) в екзистенційну сферу (процес зміни ставлення до об'єкта (світу, іншого, самого себе), де встановлюється зв'язок між розумінням знаків і саморозумінням, між афективним і когнітивним компонентом особистості).

Важливим було дійсно 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, що також сприяло становленню інтелігентності.

Звичайно, цих рівнів рідко досягають (у нашому випадку тільки 6,25 %), і все-таки для багатьох студентів знання інтелектуальної культури стали рефлексивними й викликали самостійне мислення: «Теми й матеріал курсу підібрані цікаво», «Кожна тема, кожна зустріч – багато нового й цікавого», «Корисні всі теми: їх так мало знають», «Деякі теми вражали своєю проблематичністю», «Кожна тема спонукала мене до міркування», «Коли думаю про життя цих людей, про їхні переживання, почуття, прагнення, починаю інакше сприймати їхню творчість».

Курси були побудовані так, щоб по-новому побачити тексти інтелектуальної культури (в першу чергу – літератури), показавши у них відображення психології як цілої епохи, так і окремої людської долі (компаративний і рефлексивний ідеографічний аналіз):

«Довідалися багато про нове з текстів»; «Курс дав можливість побачити, зрозуміти, чим жила кожна епоха»; «Аналіз текстів різних епох був переломним

моментом, коли прості відчуття переростали в глибокі почуття, просте розуміння сюжетів – у глибоке розуміння (автора)»; «У школі ми просто вивчали біографії письменників / поетів і їхні доробки – тут же ми розглядаємо їх із психологічного погляду: що вони (письменники) почували і як їхній стан відображався на їхній творчості»; «Цитати, думки розумних людей допомагали мені сформулювати власні думки»; «Тепер я знаходжу пояснення своїм і чужим вчинкам»; «Тепер при вирішенні нових проблем я став підходити з іншого боку»; «Чим більше довідуєшся про психологію інших людей – тим більше вдосконалюєшся сама»; «Через активне спілкування з видатними особистостями я сама стаю особистістю», «Відбулося переосмислення й аналіз багатьох аспектів: з багатьох питань я змінила своє ставлення»; «Тепер мені стало цікаво читати: я вчитуюся в рядки, які раніше вважав абсолютно непотрібними й нецікавими, тепер я бачу в них зовсім інший зміст»; багато студентів дійшли висновку: «Не можна по-справжньому зрозуміти зміст твору, не знаючи нічого про його автора».

Багато авторів і їхніх творів стали розумітися зовсім по-іншому: стиль грецької поезії здивував студентів і стимулював самотійно прочитати Софокла, Евріпіда й Апулея, організувавши цікаві читання вголос із наступними суперечками й обговореннями. Але спочатку Шекспір їм здався недоступним: «Не кожен може зрозуміти його вірші, але той, хто його розуміє, може пишатися своїм інтелектуальним рівнем, досягши більших успіхів у цьому розумінні», але потім: «Тепер Шекспіра читаю зовсім по-іншому».

Однак найбільш цікавими й корисними були лекції й тексти, де аналізувалися рефлексивні *«екзистенціали»*: *«самотність»*, *«любов»*, *«творчість»*, *«інтуїція»*, *«смерть»*, *«страх»*, *«сенс життя»* та ін.).

«Раніше я вважала, що самотність – це тільки негативний стан (цей висновок я зробила на своєму життєвому досвіді), але, прослухавши лекції, я проаналізувала своє життя й зробила зовсім інший висновок: самотністю потрібно насолоджуватися (адже ми так рідко залишаємося одні!) і не потрібно залежати від будь-якого товариства», «Нізащо не треба боятися самотності», «Я зробила відкриття для себе: не можу перебувати на самоті»; «Я зрозумів, що, будучи

самотнім, можна бути дуже щасливим»; «Коли ми самотні, наш внутрішній світ виходить назовні: саморозвивається, самовиражається»; «Виявляється, самотність прямо пов'язана з медитацією (коли розум досягає більше глибоких рівнів свідомості), виявляється, медитувати можна скрізь (тепер я намагаюся це робити)».

Тема екзистенціалу «любові» мала найвищий коефіцієнт інтенсивності: «Я зрозумів, що все, що було в мене раніше, любов'ю назвати не можна», «Виявляється, вона може бути дивною і незвичайною», «Тільки тепер зрозумів, що існує справді теперішня любов».

«Психологія *смерті*» викликала в студентів суперечливі почуття: «Тема дуже тяжка, але дуже цікава», «Раніше я думала, що смерть пов'язана з болем, страхом, тепер я розумію, що до смерті потрібно ставитися філософськи, не потрібно її боятися»; «Змінив ставлення до смерті: я перестав її боятися» – саме так відповіло більше половини респондентів як в есе, так і в процесі психологічного інтерв'ю; «Я від теми відгородилася – тяжко», «Мало часу – потрібно більше!»; «психологія *самогубства*» не викликала емоційного відторгнення, як попередній екзистенціал, але й не залучила інтелектуально. Можливо, це говорить на користь здорової психіки, а «психологія *страху*» сприяла емоційному переживанню, викликала психотерапевтичну функцію рефлексії.

«Психологія *вигнання*» як ніколи має потребу в рефлексивному аналізі, в основному обговорювалася на лекції, присвяченій українській культурі XI–XX ст., але вона не знайшла рефлексивного відображення в есе студентів (про неї лише згадували деякі студенти тільки в психологічному інтерв'ю). Мабуть, це така проблема, що (як будь-який «екзистенціал») переживається й осмислюється лише в контексті свого (не чужого) особистого досвіду. Проте інша тема – тема «*сенсу життя*» – пронизувала майже всі лекції й розмови на багато тем (крім спеціальної лекції на цю тему), але, на жаль, невеликий відсоток студентів (5–10 %) має внутрішню інтелектуальну пізнавальну мотивацію і включає процес пізнання в зміст свого життя.

Курси використовували додатковим методом психологічний аналіз текстів, куди входив і компаративний аналіз текстів (у процесі порівняння різних текстів). І

часто студенти особливо гостро сприймали й розуміли зміст однієї й тієї ж проблеми (теми) у контексті *психології парадоксу*. Саме парадокс (тією самою мірою, що й абсурд) пронизує, на жаль, усе наше життя, але від цього наше життя не стає ні більш зрозумілим, ні більш приємним.

Отже, підрахувавши коефіцієнти інтенсивності семантичних одиниць, що містять рефлексивний аналіз, ми можемо зробити *висновок* про те, що прочитані курси філософії, української та зарубіжної культури були цікавими для студентів і мали для них велике значення, оскільки вони значно розширили їхній світогляд, тобто дали нові знання, нові імена і наукові поняття, нове розуміння (новий зміст), що стимулювало їх, завдяки компаративному аналізу в процесі читання текстів інтелектуальної культури, до самостійного мислення. Щоправда, не завжди це мислення прагнуло стати індивідуальним, тією самою мірою воно намагалося знайти те загальне, що не відрізняє, а з'єднує його з іншими, але в кожному разі це призводило до формування іншого ставлення (до життя, його екзистенційного смислу).

Нові знання, нове розуміння смислу й інше ставлення, що виникло, формують не тільки самостійне мислення, але й рефлексивне мислення, оскільки нові знання, пройшовши певну герменевтичну процедуру (рефлексивний аналіз), стають рефлексивними знаннями.

Таким чином, рефлексивне мислення й рефлексивні знання сприяють виникненню рефлексії (оскільки починають входити в структуру особистості й теж її змінювати). Таким чином, обрані дисципліни, побудовані відповідним чином, сприяли розвитку рефлексії в студентів експериментальних груп (отримані ранговані 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 почала ставати рефлексивною (екзистенційна складова).

Розвиток рефлексії відбувався не тільки в процесі навчання філософії та культури, але й у процесі психологічного герменевтичного «глибинного» (яке створює рефлексивний простір) інтерв'ю, що студенти вибирали теж за власним бажанням (57 %). У ньому вони більшою мірою хотіли застосувати когнітивну й герменевтичну функцію рефлексії, здійснити самостійну подорож у глибини свого екзистенційного Я, намагаючись не тільки зрозуміти, проаналізувати, обґрунтувати й дати оцінку прихованим смислам навколишнього буття, але й використовувати конструктивну й психотерапевтичну функцію (щоб вийти із замкнутого кола негативної, деструктивної й (можливо) патологічної рефлексії).

Ці неструктуровані психологічні інтерв'ю виявилися не менш «відкритими» і більш «точними», але рангований ряд семантичних одиниць (після підрахунку їхніх коефіцієнтів інтенсивності) виглядає інакше: 1) кризи в житті, у процесі обговорення яких вони частіше задають герменевтичне питання «Чому?», а не екстернальне «Що робити?» і «Хто винуватий?»; 2) проблема експрес-діагностики іншого, щоб була можливість швидко розпізнати «іншого»; 3) проблема депресії, страху й тривоги, проблема безсоння; 4) проблема опірності втомі у процесі навчання; 5) проблема сором'язливості; 6) проблема психології вибору в професії, спілкуванні, дружбі, любові; 7) проблема взаємин з батьками; 8) проблема помилкового («демонстративного») самогубства; 9) проблема семантичної пам'яті й швидкого читання; 10) проблема психологічного часу і його розподілу.

У процесі психологічних інтерв'ю для студентів була важлива не так оцінка того, що відбувається, як його розуміння та обґрунтування.

3.4. Оцінка ефективності формувального етапу експерименту

Після проведення формувального етапу експерименту було здійснено контрольний зріз в експериментальних і контрольних групах за тими ж методиками, що і на констатувальному етапі.

Крім того, прямі запитання про інтелігентність доповнювалися творами на задану тему. У творах, крім змісту, оцінювалася й структура тексту за допомогою

таких вагомих характеристик письмових і усних висловлювань, як ступінь концентрації інформації, логічний взаємозв'язок речень, понятійний рівень речень, їх синтаксична складність.

Використання особистих бесід і природних виховних ситуацій дозволили ефективно діагностувати й коректувати проведену роботу на якісному рівні. Важливим методом діагностики були психолого-педагогічні ситуації, дані у вигляді завдань. Проблеми інтелігентності стосувалися такі ситуації: ситуація самооцінки, ситуація витримки й прояву ввічливості у стосунках, ситуація стимулювання до самовиховання, ситуація прояву відповідальності, ситуація розвитку самостійності й відповідальності за свої вчинки, ситуація надання допомоги, ситуація критики. Студентам пропонувався текст, що містить ситуацію на задану тему, і запитання до нього.

Потрібно було проаналізувати текст і відповісти на запитання. Виходячи з вирішення різних психолого-педагогічних ситуацій у процесі діагностики усередині експерименту ми змогли зробити висновок про зростання самосвідомості студентів і формування необхідних особистісних якостей (Див. Додаток В.4).

Для математико-статистичного оцінювання змін у розвитку рефлексії нами було виконано порівняння значень попереднього тесту та повторного тестування за методикою І. Безотосової-Курбатової [17]. Результати, які відображають зміни в експериментальній і контрольній групах наведено в таблиці 3.9. у відсоткових частках.

Таблиця 3.9

**Рівень розвитку рефлексії в експериментальній групі на етапі
контрольного експерименту**

Рівні рефлексії	2004–2005		2005–2006		2006–2007	
	попередній тест, %	пост-тест, %	попередній тест, %	пост-тест, %	попередній тест, %	пост-тест, %
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

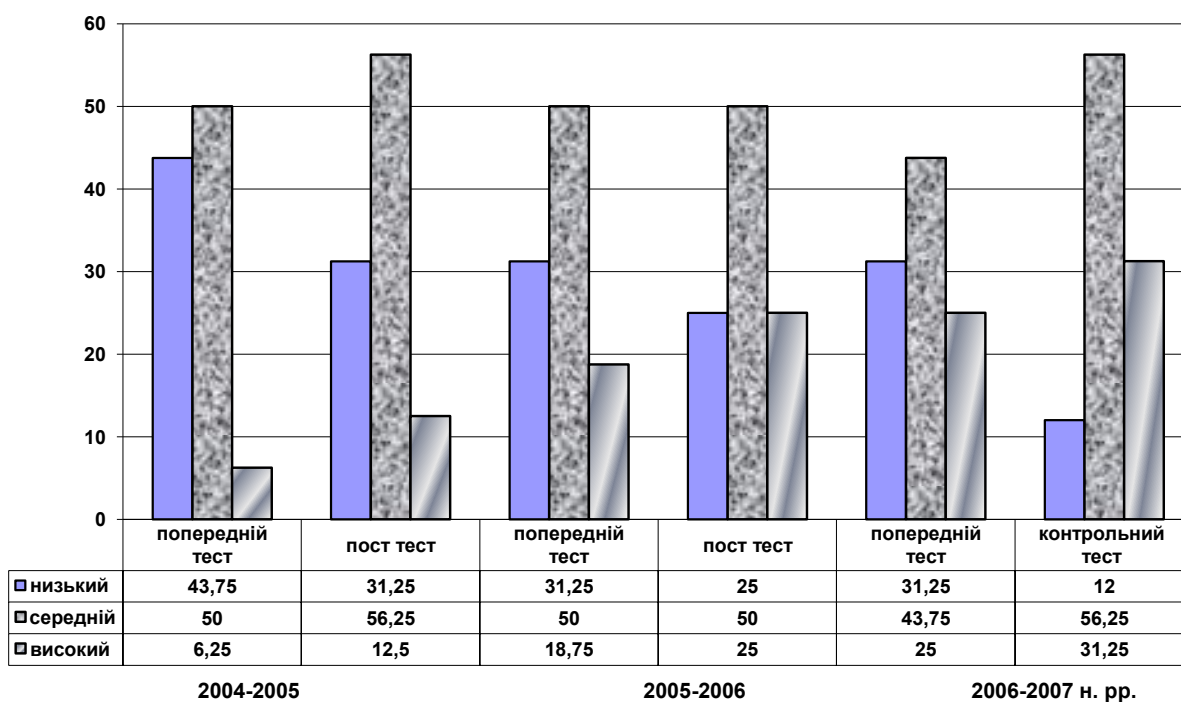


Рис.3.6. Рівень рефлексії в експериментальній групі

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

Для наочності ці ж результати відображено на рисунках 3.7., 3.8.

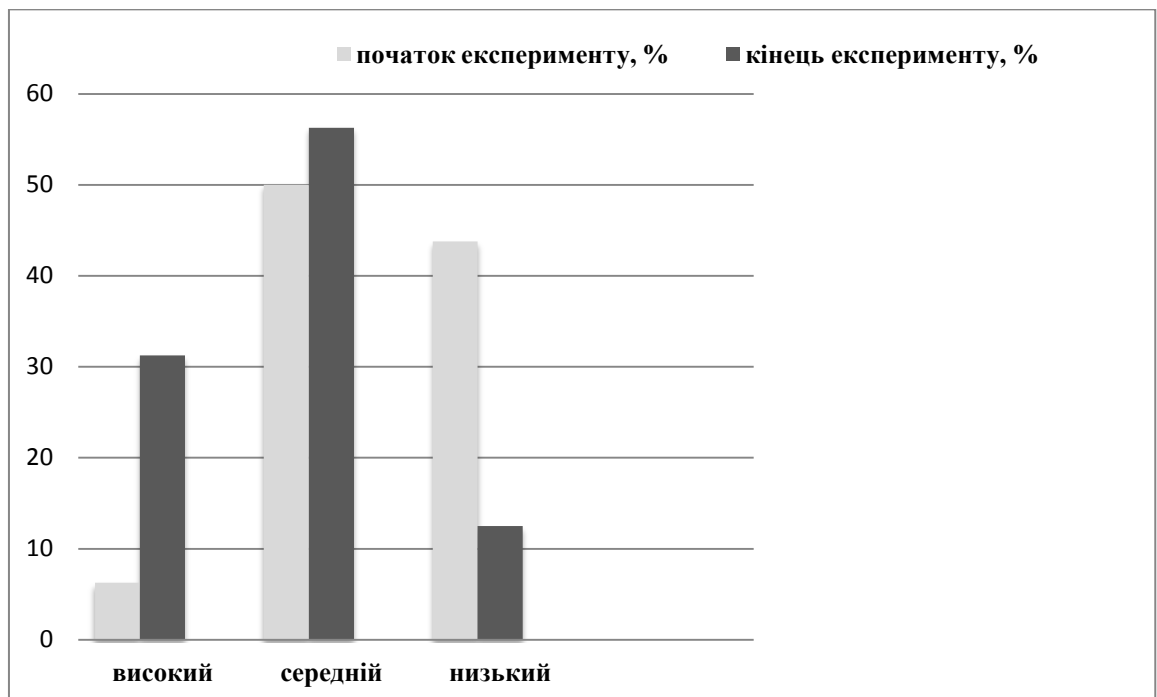


Рис.3.7. Порівняння рівня рефлексії в експериментальній групі на початку та в кінці експерименту

Як бачимо, в експериментальній групі високий рівень рефлексії зростає на 25 %, а низький впав – на 31,75%, середній рівень рефлексії незначно зріс на 6,25 %. Чи такі зміни є достовірними, буде оцінено після проведення математико-статистичної обробки результатів.

Надалі розглянемо результати у контрольній групі (таблиця 3.10)

Таблиця 3.10

Рівень розвитку рефлексії в контрольній групі на контрольному етапі експерименту

Рівні рефлексії	Початок експерименту,	Кінець експерименту,
	%	%
низький	50,00	51,55
середній	43,75	40,45
високий	6,25	8,00

З наведених результатів бачимо, що рівень рефлексії в середньому збільшився на 2,2%, що є природним, оскільки характеризує загальний процес навчання у ВНЗ і зміни в рефлексивних здібностях, які формуються під впливом здобутих знань, умінь і навичок.

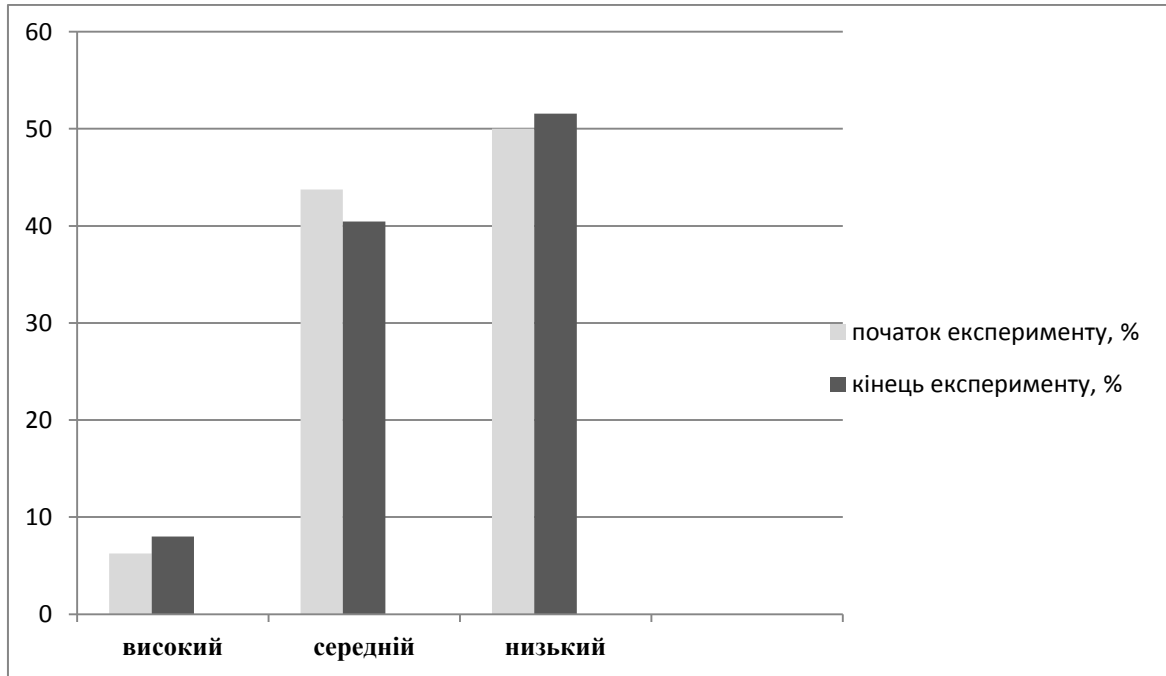


Рис.3.8. Рівень розвитку рефлексії в контрольній групі

Для перевірки достовірності отриманих результатів було застосовано два методи математичної статистики для пов'язаних вибірок, оскільки оцінювалися зміни в одній групі до та після експерименту: критерій Т-Вілкоксона та критерій знаків G [156]. Результати обчислення цих параметрів наведено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Вірогідність розходжень у розвитку рефлексії

Експериментальна група, n=36		
2004–2005 навч. рр.	2005–2006 навч. рр.	2006–2007 навч. рр.
$T_{\text{Вілкоксона}}=191; p<0,05$	$T_{\text{Вілкоксона}}=187; p<0,05$	$T_{\text{Вілкоксона}}=162; p<0,01$
$G=11; p<0,05$	$G=10; p<0,01$	$G=8; p<0,05$
Контрольна група, n=36 (до та після експерименту)		
$T_{\text{Вілкоксона}}=231; p\geq 0,05;$		$G=14; p\geq 0,05$

Таким чином, отримані результати свідчать про наявність достовірних змін у рівнях розвитку рефлексії в експериментальній групі студентів. Це означає, що запропонована програма формувального експерименту виявилася ефективною щодо здійснення цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на ступінь розвитку рефлексивних здібностей у студентської молоді.

Наступним кроком у нашій роботі стала оцінка рівня розвитку інтелігентності та кількісна діагностика в ході контрольного експерименту і після формуючих впливів. Результати щодо цього етапу роботи наведено в таблицях 3.12, 3.13.

Таблиця 3.12

Уявлення студентів експериментальної групи про інтелігентність до та після формуючого етапу експерименту

Якості, що характеризують інтелігентність студента	Позиція, ранги	
	До	Після
Моральні якості, етичні принципи, репутація	1	1
Патріотизм, героїзм	1	1
Подвижництво, здатність до самопожертви	4	4
Компетентність, високий інтелект, ерудиція	2	2
Культура спілкування, ввічливість, толерантність	3	1
Воля, рішучість	2	2
Правдивість, чесність	6	3
Зовнішня охайність	7	4
Гідність, благородство	5	3
Самокритичність, прагнення до самовдосконалення	7	3
Почуття гумору	7	3
Здатність бачити в іншому рівного собі й оцінювати його за власними якостями, а не расовою чи становою приналежністю	7	3

Таблиця 3.13

Уявлення студентів експериментальної групи про інтелігентність викладача до й після формуючого етапу експерименту

Якості, що характеризують інтелігентність викладача	Позиція	
	До	Після
Здатність бачити в іншому рівну собі особистість незалежно від соціальної, класової, етнічної приналежності, повага	6	3
Прагнення виховувати у своїх вихованців потребу й здатність до критичного самоаналізу	5	3
Естетика поведінки й культура мови	3	1
Ерудиція, широкий професійний світогляд	1	1
Принциповість позицій у поєднанні з терпимістю до інакших поглядів	7	4
Уміння слухати й чути іншого, здатність зважити на становище опонента	3	2
Тактовність, володіння культурою діалогу	4	2
Аналітичне й критичне ставлення до себе й інших	8	5
Почуття гумору	2	1
Прищеплення «смаку» до знань, культури, саморозвитку	3	2

Як бачимо, гуманістичні складові інтелігентності – здатність бачити в іншому рівну собі особистість, вимогливість до себе, самокритичність і культура спілкування істотно підняли свої позиції. Однак професіоналізм і ерудиція залишилися на провідних позиціях. Це означає, що найбільш чутливими до формувального психолого-педагогічного впливу виявилися особистісні якості, які характеризують вольову сферу особистості, та характеристики міжособистісної взаємодії: емпатія, толерантність у міжособистісному спілкуванні.

Надалі було визначено рівень розвитку інтелігентності на контрольному етапі експерименту у двох дослідницьких групах, який наведено на рисунку 3.9

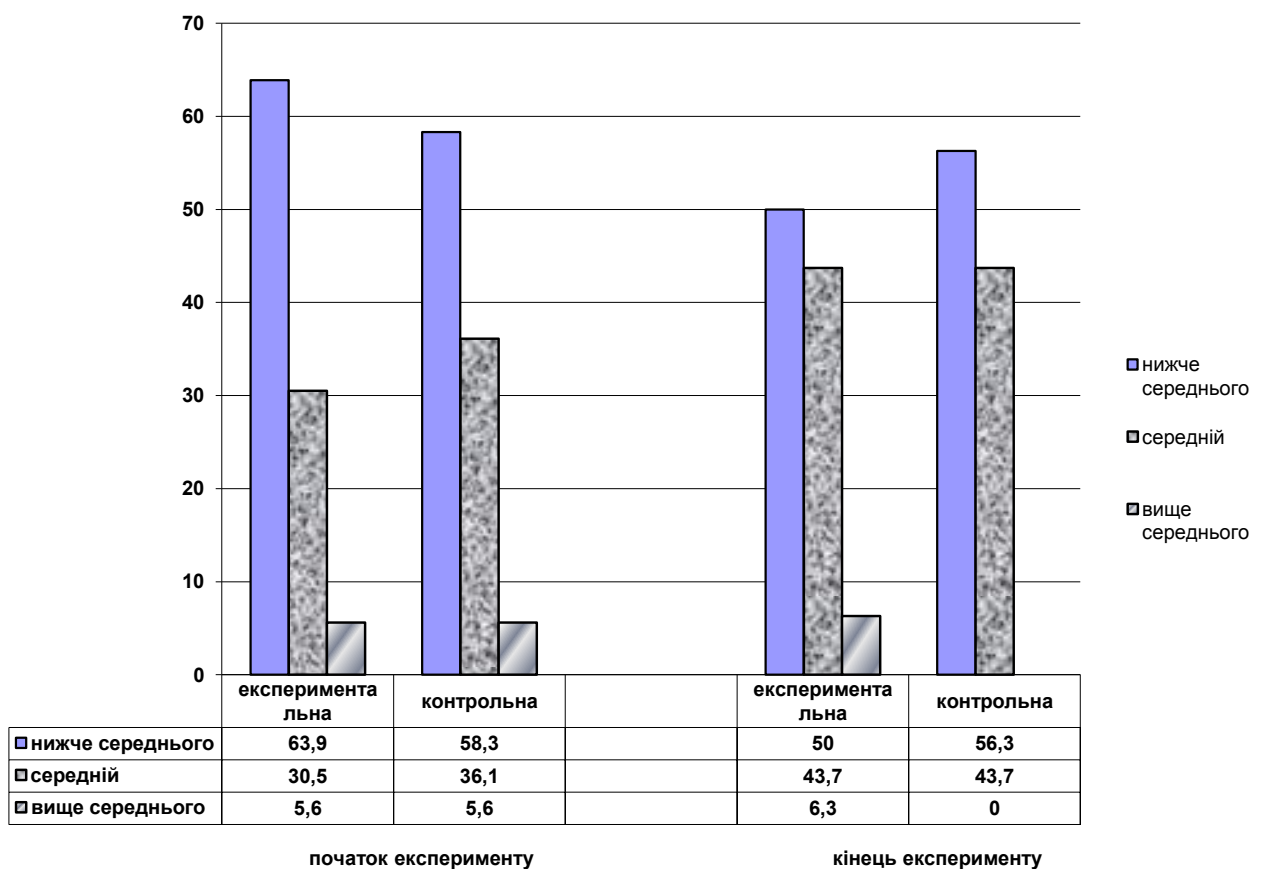


Рис.3.9. Динаміка результатів рівнів інтелігентності

Для перевірки значущості виявлених змін у рівні розвитку інтелігентності також було застосовано два методи математичної статистики для пов'язаних вибірок: критерій Т-Вілкоксона та критерій знаків G [156]. Результати обчислення цих параметрів наведено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Вірогідність розходжень у розвитку рівнів інтелігентності

Дослідницька група	Метод математичної статистики	
Експериментальна група, n=36 (до та після експерименту)	$T_{\text{Вілкоксона}}=186; p<0,05$	$G=7; p<0,01$
Контрольна група, n=36 (до та після експерименту)	$T_{\text{Вілкоксона}}=238; p\geq 0,05;$	$G=16; p\geq 0,05$

Таким чином, отримані результати свідчать про наявність достовірних змін у рівні розвитку інтелігентності в експериментальній групі студентів. Це також підтверджує ефективність застосування психолого-педагогічних впливів на формування інтелігентності в студентів у процесі навчання філософії та культури.

Загалом, можна констатувати, що відбулися позитивні зрушення в розвитку всіх компонентів інтелігентності в студентів експериментальної групи; відзначається стійка тенденція безперервного просування студентів експериментальної групи до більш високого рівня розвитку інтелігентності. Зміни в контрольній групі з часом є незначними.

Надалі нами було встановлено зміни не тільки в рівневих характеристиках інтелігентності, а й в її семантичному просторі. Для цього була застосована аналогічна тому, як була описана у параграфі 3.1, процедура.

Спочатку було визначено зміни у рівні значущості основних життєвих цінностей за методикою «Ціннісний спектр» Д.Леонтьєва [123] у студентів експериментальної та контрольних груп. Порівнювалися результати до початку експерименту й після завершення експерименту за критерієм Т-Вілкоксона. Було обчислено середньогрупові суми рангів за кожною цінністю у двох вимірюваннях – до та після експерименту. Результати наведено у таблиці 3.15

Таблиця 3.15

Зміни у провідних цінностях студентської молоді після завершення
формульованого експерименту

Цінність	Дослідницька група	
	Експериментальна, N=36	Контрольна, N=36
Добро	T_{Віллоксона}=196; p<0,05	T_{Віллоксона}=201; p<0,05
Єдність протилежностей	T _{Віллоксона} =218; p>0,05	T _{Віллоксона} =221; p>0,05
Життєвість	T_{Віллоксона}=176; p<0,05	T _{Віллоксона} =216; p>0,05
Завершеність	T_{Віллоксона}=191; p<0,05	T _{Віллоксона} =231; p>0,05
Гра	T _{Віллоксона} =210; p>0,05	T _{Віллоксона} =226; p>0,05
Істина	T_{Віллоксона}=186; p<0,05	T _{Віллоксона} =228; p>0,05
Краса	T _{Віллоксона} =245; p>0,05	T _{Віллоксона} =232; p>0,05
Легкість	T _{Віллоксона} =315; p>0,05	T _{Віллоксона} =296; p>0,05
Необхідність	T _{Віллоксона} =258; p>0,05	T _{Віллоксона} =234; p>0,05
Повнота	T_{Віллоксона}=175; p<0,05	T _{Віллоксона} =186; p>0,05
Порядок	T_{Віллоксона}=156; p<0,01	T_{Віллоксона}=166; p<0,01
Простота	T _{Віллоксона} =382; p>0,05	T _{Віллоксона} =391; p>0,05
Самодостатність	T _{Віллоксона} =244; p>0,05	T _{Віллоксона} =301; p>0,05
Смисл	T_{Віллоксона}=145; p<0,01	T _{Віллоксона} =256; p>0,05
Досконалість	T_{Віллоксона}=181; p<0,05	T_{Віллоксона}=205; p<0,05
Справедливість	T _{Віллоксона} =420; p>0,05	T _{Віллоксона} =371; p>0,05
Унікальність	T _{Віллоксона} =351; p>0,05	T _{Віллоксона} =266; p>0,05
Цілісність	T_{Віллоксона}=165; p<0,01	T _{Віллоксона} =211; p>0,05
Я	T _{Віллоксона} =242; p>0,05	T _{Віллоксона} =238; p>0,05

З наведених даних є очевидним, що у експериментальній групі після завершення формульованого експерименту відбулися значні зміни у провідних цінностях. Більшу вагу порівняно із початком експерименту набули цінності Життєвість, Завершеність, Істина, Повнота, Смисл та Цілісність. Це узгоджується з такими основними властивостями інтелігентності, як схильність визначати

повноцінне, осмислене життя швидше у процесуальних характеристиках, ніж термінах результату.

Також можемо спостерігати зміни у ціннісній сфері, які є спільними для обох дослідницьких груп. Це стосується таких цінностей, як Добро, Досконалість та Порядок. Це може бути пояснено впливом вищої освіти, яку одержують студенти та тим особистісним зростанням, який відбувся під впливом освітнього середовища ВНЗ, оскільки початок експерименту був проведений, коли студенти тільки потрапили до ВНЗ, а завершення експерименту відбулося вже на старших курсах навчання. Тобто, це означає, що навчальне середовище також є чинником розвитку певних цінностей.

Надалі за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена було побудовано кореляційні плеяди, аналогічно процедурі, описаній у параграфі 3.1, та здійснено порівняльний аналіз плеяд, які було визначено на етапі констатувального експерименту (рисунки 3.3 і 3.4) та після проведення формувального експерименту (результати представлено на рисунках 3.10 і 3.11)

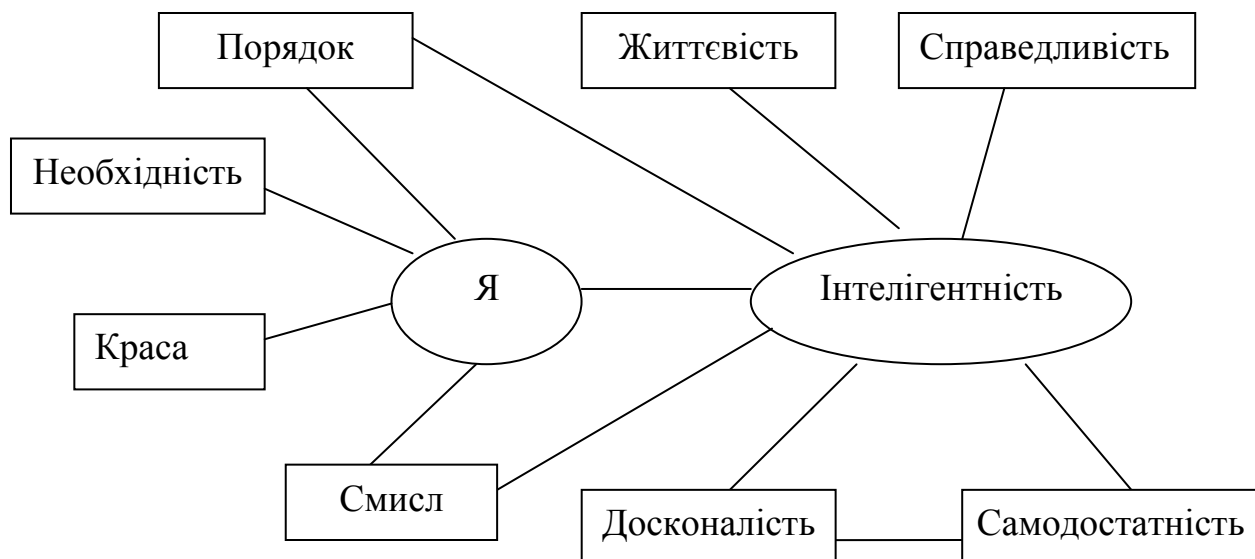


Рисунок 3.10. Ціннісно-смысловий простір інтелігентності у студентів експериментальної групи після формувального експерименту

Для порівняння змін, що відбулися в ціннісно-смысловому просторі інтелігентності, одразу ж наведено і кореляційну плеяду, що характеризує контрольну групу студентів.

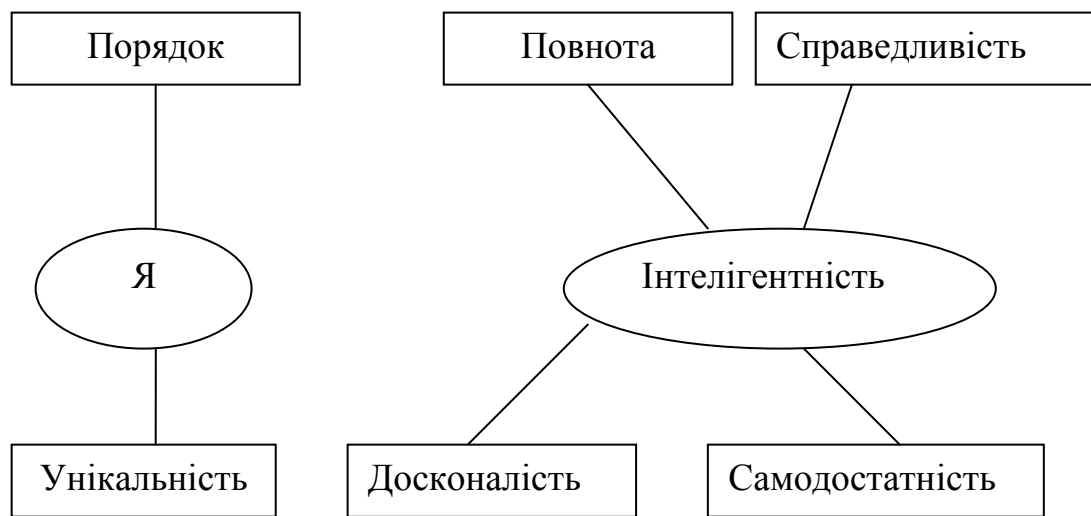


Рисунок 3.11. Ціннісно-смысловий простір інтелігентності у студентів контрольної групи після формувального експерименту

Як видно з наведених даних, семантичний простір інтелігентності в експериментальній групі значно розширюється зв'язками з ціннісно-смысловими конструктами. Тобто спостерігається феномен смыслового збагачення і диференціації простору інтелігентності. Конструкт «Інтелігентність» наповнюється цінностями Досконалості й Самодостатності, що утворює триаду зв'язків усередині плеяди. Поняття інтелігентності набуває статусу смыслу, про що свідчить зв'язок із конструктом Смысл. У плеяді також з'являється зв'язок між конструктами «Я» та «Інтелігентність», тобто властивості інтелігента стають частиною особистості учасників експерименту. Образ власного Я також набуває якостей осмысленості, зрілості, що відображує зростання рівня рефлексії в цій групі.

У контрольній групі також наявні зміни, але кількісно вони є меншими, найважливіші характеристики інтелігентності й осмысленості (тобто рефлексії) залишаються відокремленими від власного Я. Тобто ці зміни можна також пояснити впливом освітнього середовища, але за умови цілеспрямованого

формування впливу, ми спостерігаємо більш суттєві зміни в семантичному просторі інтелігентності.

Для підтвердження одержаних даних додатково наведено монографічні характеристики окремих студентів експериментальної групи, що перебувають на різних рівнях розвитку інтелігентності на початку й наприкінці експериментальної роботи. Характеристики надано в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Монографічна характеристика студентів, що перебувають на різних рівнях розвитку інтелігентності на початку й наприкінці експерименту

Початок експерименту (вересень 2004 р.)	Кінець експерименту (червень 2007 г.)
<i>Студент Д.</i>	
Рівень розвитку інтелігентності – низький. Досить непогана гуманітарна підготовка, але навчається без особливого бажання. В ході роботи в аудиторії активної участі не бере, воліє залишатися осторонь. Свої погляди на будь-що висловлює неохоче, в основному підтверджує або не погоджується з думкою. Говорить тихо, неохоче, повільно. У відповідь на прохання аргументувати свою відповідь, бентежиться, відмовляється. Часто повільний, неуважний. Зовні не проявляє зацікавленості на заняттях, але і неприйняття, втім, теж. Говорить, що навчання у виші його влаштовує, але про подробиці воліє не поширюватися.	Рівень розвитку інтелігентності – середній. Став проявляти більше старання на заняттях, звертатися до викладача за поясненнями. Мовлення стало більш впевненим, висловлювання більш розгорнутими та продуманими. Свою думку в дискусіях висловлює рідко, але при цьому спостерігається точність, лаконічність, що називається прямо в ціль. З'явилося більше впевненості в собі, зацікавленості в заняттях. Як виявилось, захоплюється історією та літературою, поважає традиції. Характерне висловлювання: «Якщо людина хоче, щоб її поважали, вона повинна поважати інших».

Продовження таблиці 3.16

Початок експерименту (вересень 2004 р.)	Кінець експерименту (червень 2007 г.)
<i>Студентка М.</i>	
<p>Рівень інтелігентності – середній. Рівень базової гуманітарної підготовки нижчий за середній, на заняттях проявляє активність, вважає, що в навчанні все залежить від власних старань. Неохоче висловлює свої погляди, скептично ставиться до думки оточуючих, в основному з почуття протиріччя, вважає, що має рацію, тому що має більший життєвий досвід. Однак не вистачає аргументованості у відповідях («Я так вважаю, тому що це так»). З великим небажанням визнає власні помилки. У дискусіях висловлюється останньою, часто критикує інших, однак болісно сприймає критику щодо себе. У ході бесіди виявилось почуття непевності в собі через незнання дисциплін, що вивчалися, остраху виявитися не компетентною в очах оточення.</p>	<p>Рівень інтелігентності – вище за середній. Докладає величезних зусиль в оволодінні предметами, однак більше не прагне звернути на себе всю увагу викладача. Стала більш стримана у критиці, спочатку вислуховує інших, відзначаючи щось для себе, потім висловлює власні погляди. На критику товаришів стала реагувати з гумором. Свої міркування завжди обґрунтовує. Зникла непевність у собі, що, очевидно, пов'язане з досягнутими результатами в навчанні. Вважає, що людина робить себе сама. «У мене є мета – вивчитися й стати гарним фахівцем. Я вважаю, що будь-які труднощі можна подолати. Головне – залишатися людиною й розуміти, що навколо такі ж люди».</p>

Зважаючи на висловлене, ми можемо стверджувати, що між результатами рівня розвитку інтелігентності в студентів експериментальної та контрольної груп до й після проведення занять, існують значні розходження у бік підвищення рівня інтелігентності. Також слід зазначити, що з розвитком цих якостей поліпшилася успішність студентів, вони стали докладати більше зусиль у ході вивчення філософії та культури.

Таким чином, була доведена ефективність розроблених психолого-педагогічних засобів і створення умов для формування інтелігентності в студентів ВНЗ у процесі навчання філософії та культури.

Наша експериментальна робота, що проводилася в рамках двох навчальних дисциплін, не використала всіх можливостей теорії, викладеної в нашому

дослідженні. Тому нами були розроблені методичні рекомендації для формування інтелігентності в межах курсів «Історія української філософії», «Історії української літератури», «Етики» та інших. Частина з них були апробовані й впроваджені викладачами кафедр філософії НаУОА, Національного університету водного господарства і природокористування, Рівненського обласного ліцею-інтернату.

Спостереження викладачів за ходом апробації та впровадження наших методичних рекомендацій дозволяють стверджувати досить високий ступінь ефективності запропонованої нами теорії, що виражається в стійкому зростанні особистісних якостей інтелігентності, в зацікавленості студентів навчальним процесом.

Метод спостереження відповідав у зазначених випадках основним вимогам науковості [98]. Спостереження мало певну мету, вузько окреслену. Ця мета — діагностика й корекція зміни рівнів інтелігентності. Спостереження здійснювалося за виробленим планом, де заздалегідь фіксувалися питання, на які потрібно було одержати відповіді. Це питання, пов'язані з формуванням якостей інтелігентності на матеріалі навчальних курсів. Кількість досліджуваних ознак обмежувалася декількома значущими якостями. Зростання рівня інтелігентності спостерігалось в природних умовах, головним чином, на лекціях і практичних заняттях. Спостереження дозволило зробити висновок про те, що підвищенню якісного рівня інтелігентності сприяло підвищення рівня розвитку її інтелектуальних, моральних, комунікативних і соціальних якостей, а також розвиток рефлексії.

Проведений експеримент підтвердив ефективність розробленої нами комплексної моделі формування інтелігентності за умови дотримання низки психолого-педагогічних умов, таких як: створення рефлексивного середовища, культурологічний, аксіологічний підходи у викладанні, достатній рівень розвитку інтелігентності викладача.

Висновки до розділу 3

1. Рівень розвитку інтелігентності у студентської молоді перебуває на низькому або середньому рівнях, що обумовлено родинним походженням студентів і відбором до навчання у вищі навчальні заклади на певні спеціальності. Разом із тим, студентські колективи виявляють амбівалентну оцінку соціально-психологічного клімату, яка відображає наявність потенціалу зростання такого колективу та забезпечує в цілому задовільну готовність колективу студентів до сприйняття відповідних психолого-педагогічних виховних впливів. Висока готовність до формування інтелігентності спостерігається в педагогічному колективі НаУОА, що є важливою умовою генези рефлексії інтелігенції в контексті впровадження цілеспрямованих формувальних програм.

У семантичному просторі інтелігентності студентів першого курсу навчання спостерігається слабка інтегрованість якостей інтелігентності в особистісні структури. Провідними цінностями студентської молоді є цінності власної привабливості, цінності себе, легкості буття та відсутність відповідальності. Уявлення про інтелігентність існують на рівні засвоєваних соціальних стереотипів, відокремлених від образу Я, який характеризується нарцисичністю та особистісною незрілістю. Образ інтелігентної людини постає як образ довершеної особистості, до якої потрібно наблизитися.

2. У ході психолого-педагогічного експерименту підтвердилася верифікована гіпотеза щодо існування взаємозв'язку розвитку інтелігентності від рівня розвитку рефлексії. У формуванні інтелігентності 50,4 % варіативності її рівня чинить саме фактор рефлексії, а інші 49,6% – доводиться на інші чинники впливу, визначення яких потребує подальшого дослідження. Наявність переважного впливу рефлексії обумовлює її вибір як мети цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу.

Формувальний експеримент побудовано на засадах особистісно-орієнтованого, особистісно-діяльнісного, знаково-контексного, герменевтичного та екзистенціального підходів до навчальної діяльності. Основними методами психолого-педагогічного впливу були біографічний метод, метод психологічного

аналізу різних форм історичних ментальностей різних періодів культури й цивілізацій; семантична й психологічна інтерпретація, контент-аналіз; психологічне герменевтичне інтерв'ю, спостереження.

Формувальні впливи спрямовані на реалізацію таких основних завдань у процесі розвитку інтелігентності: формування сенсожиттєвої орієнтації інтелігентності, формування критичності розуму, формування і розвиток моральних якостей інтелігентності, формування й розвиток комунікативних якостей інтелігентності, прищеплювання культурних цінностей, розвиток рефлексії та формування здатності до національної та правової рефлексії.

Формувальний експеримент було реалізовано на базі вивчення гуманітарних дисциплін «Філософія» та «Українська і зарубіжна культура», які найбільш повно втілюють особистісно-орієнтований зміст навчання філософії та культури. Програму психолого-педагогічного впливу було побудовано на основі теоретико-методологічних уявлень щодо структурних складових рефлексії: когнітивна (поява нових знань текстів інтелектуальної культури), герменевтична (виникнення герменевтичної процедури розуміння й пояснення їхнього змісту, особливо змісту екзистенціалів), екзистенціальна складові (зміна ставлення до об'єкта (світу, іншого, самого себе), відповідно, зміна внутрішньої структури особистості: рефлексивні здібності).

3. Оцінка ефективності формувального експерименту дозволила встановити наявність позитивних зрушень у розвитку всіх компонентів інтелігентності студентів експериментальної групи; відзначається стійка тенденція безперервного просування студентів експериментальної групи до більш високого рівня розвитку інтелігентності. Найбільш чутливими до формувального психолого-педагогічного впливу виявилися особистісні якості, які характеризують вольову сферу особистості, та характеристики міжособистісної взаємодії: емпатія, толерантність у міжособистісному спілкуванні. У семантичному просторі інтелігентності спостерігається феномен її смислового збагачення і диференціації. Інтелігентність наповнюється цінностями досконалості й самодостатності, набуває статусу смислу та заглиблюється в особистісні структури. Образ власного Я після завершення

формувального експерименту набуває якостей осмисленості, зрілості, що відображує зростання рівня рефлексії.

Порівняльний аналіз результатів попереднього тесту й пост-тесту, а також контент-аналіз дозволив нам зробити висновок про те, що експеримент сприяв розвитку рефлексії студентів і розвиток рефлексії узгоджується виокремленими її складовими: когнітивною, герменевтичною, екзистенціальною та особистісною. Це сприяло не лише поглибленню процесів ідентифікації й ідентичності, але і появи зв'язку між афективним і когнітивним компонентами особистості. Отже, оскільки внутрішня рефлексивна структура особистості є про-структурою інтелігента, то розвиток екзистенційної рефлексії був необхідним для формування інтелігентності особистості, а розвиток національної рефлексії – для становлення компоненту українськості в структурі інтелігентності.

Основні результати дослідження за цим розділом опубліковані в статті аспіранта:

1. Оксентюк Н.В. Емпіричне дослідження розвитку рефлексії інтелігенції в умовах ВНЗ / Н.В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2009. – Вип. 13. – 520 с. – С. 326–337.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для таких висновків:

1. На основі проаналізованих наукових підходів встановлено сутність поняття «інтелігенція», під яким розуміються соціально, культурно, етично та психологічно оптимізовані особистості з високим рівнем рефлексії, що передбачає усвідомлення себе суб'єктом активного пошуку місця і сенсу існування в природно-соціальному середовищі. З'ясовано, що інтелігент, як представник соціальної групи, не завжди ототожнюється з інтелігентом у культурно-особистісному значенні. Інтелігентом людина стає індивідуально, тому належність до цієї умовної групи визначається індивідуальною поведінкою.

Інтелігент – це суб'єкт, що творить світ культури не лише у формі нових речей та ідей, але й через постійну проблематизацію, рефлексивне переосмислення її загальних зразків (операційних моделей побудови діяльності, мовних і моральних норм тощо) і образів (архетипів, «сміслообразів», розумових форм, естетичних і моральних категорій тощо). Рефлексія інтелігенції приводить останню до стану відповідальності за якість життєустрою суспільства.

У своїх об'єктиваціях (дієво-предметних, образно-сміслових, раціональних, експресивно-комунікативних тощо) свідомість інтелігенції визначає її соціальну роль – поширення знань, культури, творення цінностей, пробудження суспільної совісті.

Інтегративною особистісною характеристикою інтелігента є інтелігентність, як сукупність та єдність певних моральних, інтелектуальних, соціальних, комунікативних якостей, у якій системоутворюючим чинником є ціннісний модус праці-служіння.

2. Українська інтелігенція вирізняється високою вагою цінності праці-служіння на благо свого народу. Когнітивно-інтелектуальна складова рефлексії української інтелігенції включає процес опанування сукупністю знань про себе та свою націю, розуміння й осмислення історико-психологічних детермінант етнічного та національного розвитку. Образ рефлексивного Я української інтелігенції, сполучаючись з образом України, становить точку відліку її розвитку

за логікою національної ідеї. Засновуючи власну культурну, інтелектуальну, політичну групу-комунікацію, українська інтелігенція наповнює її змістом національних рефлексій. Емоційно-ціннісна складова рефлексії української інтелігенції включає інтерпретацію, оцінку власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе, становлення етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів. Регулятивний компонент включає прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, побудову на її засадах аксіологічної системи, формування почуття індивідуальної відповідальності.

3. Верифіковано модель формування особистості інтелігента у ВНЗ, згідно з якою становлення інтелігенції передбачає одночасний розвиток інтелігентності як інтегративної особистісної якості, а також змістових (інтелектуальна, особистісна, екзистенційна, національна, правова) і структурних (когнітивно-інтелектуального, емоційно-ціннісного та регулятивно-конативного) складових рефлексії.

Запропонована концептуальна модель формування інтелігентної особистості у ВНЗ включає вказані детермінанти та сукупність психолого-педагогічних умов, які передбачають створення освітнього рефлексивно-інноваційного середовища на принципах аксіологічного, культурологічного та особистісно-орієнтованих підходів, а також врахування готовності студентів і педагогів до формувальних впливів.

4. Розроблена концептуальна модель формування інтелігентної особистості довела свою ефективність. У результаті відбулися позитивні зрушення в розвитку рефлексії та всіх компонентів інтелігентності студентів експериментальної групи. У семантичному просторі, що описує поняття *інтелігентності*, зафіксовано феномен смислового збагачення і диференціації. *Інтелігентність* набула статусу смислу, з'явився зв'язок між конструктами «Я» та «*Інтелігентність*», тобто властивості інтелігента стали частиною особистості учасників експерименту. Образ власного Я після завершення формувального експерименту набув якостей осмисленості, зрілості, що відображає зростання рівня рефлексії.

Перспективи наукового дослідження вбачаються у вивченні генези рефлексії інтелігенції поза середовищем вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адоньев Є. О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Адоньев Є. О. // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – С. 12–15.
2. Алексеева Л. Н. Рефлексия как средство творческого понимания. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / АН СССР / Л.Н. Алексеева – М., 1988. – 23 с.
3. Алексеева Т. А. Нужна ли философия политике? / Т. А. Алексеева – М.: УРСС, 2000. – 128 с.
4. Альбуханова-Славская К. О. Деятельность и психология личности / К. О. Альбуханова-Славская– М., Наука, 1980. – 335 с.
5. Андреев В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / Андреев В. И. – М.: Народное образование, 1994. – № 3. – 64 с. – (Библиотечка журнала «Народное образование»).
6. Андреева Г. М. Социальная психология [Электронный ресурс] / Г. М. Андреева. – [3-е изд.]. – М.: Наука, 1994. – Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/andrg01/txt09.htm>
7. Антология исследований культуры : в 2 т. – СПб.: Университетская книга, 1997. – Т. 1. Интерпретации культуры / С. Я. Левит (ред.) – 728 с. – (Культурология XX века).
8. Апель К. О. Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу / К. О. Апель // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія: Підручник / А. М. Єрмоленко. – К: Лібра, 1999. – 488 с. – С. 395–412.
9. Астахова Е. Интеллигенция на рубеже столетий: если не драматизировать ситуацию / Е. Астахова // Alma mater. – М., 2002. – N 1. – С. 51–54.

10. Бакалавр Экономии. Хрестоматия. В 3-х т. Т. 2. Бакалавр Экономии. Хрестоматия / Под общ. ред. проф. д.т.н. В. И. Видяпин. – М.: Триада, 2002 – 1056 с. (Стаття: Педагогика и психология. Сущность идентификации.)
11. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: опрацювання концептуальних засад / Г. О. Балл // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: ВД «Троя», 2008. – Вип. 36. – С. 51 - 66.
12. Барт Р. Избр. работы: Семиотика. Поэтика. / Пер. с фр. / Сост. общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 616 с.
13. Баталіна Г. Я. Система естетичного виховання старшокласників у загальноосвітній школі [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 – «Теорія та методика виховання» / Баталіна Ганна Яківна; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – 20 с.
14. Баткин Л. М. Европейский человек наедине с собой : очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания / Баткин, Леонид Михайлович ; [Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т высш. гуманитар. исслед.]. – Москва : [РГГУ], 2000. – 1004 с. – (История и память) (Историческое чтение) .
15. Баткин Л. М. На пути к понятию личности: Кастильоне о «Грации» / Л. М. Баткин // Культура Возрождения и общество / Отв. ред. В. И. Рутенбург. – М.: Наука, 1986. – С. 86 - 95.
16. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Худ. лит-ра, 1990. – 543 с.
17. Безотосова-Курбатова И. Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Безотосова-Курбатова И. Г. – Самара, 2004. – 25 с.
18. Белкина В. Н. Возрастная динамика развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина //

Ярославський педагогічний вестник. – 2003. – № 1 (34) – С. 124 - 130.

- 19.Белокрылова Н. В. Педагогічні умови розвитку гуманістическої центрації студентів – майбутніх учителів. Автореф. дис. соискання ученої степені канд. пед.н.: 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Електронний ресурс] / Н. В. Белокрылова – Ижевск – 2007. – 18 с. Режим доступу : <http://v4.udsu.ru/files/1185390769.pdf>
- 20.Бердяев Н. А. Философская истина и интеллигентская правда. // Вехи: сборник статей о русской интеллигенции / сост. Гершензон М. О. и др. – М.: Грифон, 2007. – 269 с.
- 21.Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев– М.: Республика, 1993. – 383 с.
- 22.Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. А. Бизяева– Петербург. – 1993. – 23 с.
- 23.Бичко А. К. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження / А. К. Бичко, І. В. Бичко. – Дрогобич, 1997.
- 24.Бойко С. М. Дослідження української національної самосвідомості: аксіологічний підхід / С. М. Бойко // Мультиверсум. філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, – 2005. – № 46. — С. 165 – 175.
- 25.Бордовская Н. В. Реан А. А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).
- 26.Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
- 27.Боришевський М. Й. Теоретико – методологічні засади дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості / [Боришевський М. Й., Алексеєва М. І., Антоненко В. В. та ін.] // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2– х т. – К., 2001. – Т.1. – С. 8–49.

- 28.Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [Метод. Пособие] / А. А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
- 29.Вебер М. Избранные произведения : Пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко; коммент. А. Ф. Филиппова. — М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
30. Вехи: Интеллигенция в России: Сб.ст. 1909-1910 [Текст] / Сост. Н. Казакова. – М.: Молодая Гвардия, 1991. – 463 с.
- 31.Виготський Л. С. Структура і динаміка віку // Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія : Практикум : [Навч. посіб.] – К., 2009. – 448 с. – С. 67.
- 32.Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики). – Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» – К.: Національний пед. Університет ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 20 с.
- 33.Витгенштейн Л. Логико–філософський трактат / Пер. с нем. Добронравова и Лахути Д.; Общ. ред. и предисл. Асмуса В. Ф. — М.: Наука, 1958 (2009).– 133 с.
- 34.Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України / Ред.: І. Д. Пасічник. – Острог, 2000. – 639 с. – (Наук. зап. Остроз. акад; Т. III).
- 35.Вишенський І. Твори / Іван Вишенський ; [пер. з книжної української мови Валерія Шевчука]. – К. : Дніпро, 1986. – 186 с.
- 36.Вовканич С. Формування національної еліти. Соціально–психологічні аспекти / С. Вовканич, Х. Копистянська // Вісник НАН України. – № 7–8. – 1996. – С. 90 – 97.
- 37.Возняк С. М. Національна ідея як концентрований вияв ціннісних орієнтацій українського народу / С. М. Возняк. Духовні цінності українського народу: Монографія / С. М. Возняк – Івано–Франківськ, 1999. – С. 63 – 80.

38. Волянюк Н. Ю. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера–викладача / Н. Ю. Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 114 – 127.
39. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология. [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
41. Гагарин А. С. Экзистенциалы человеческого бытия – одиночество, смерть, страх : От античности до Нового времени, историко–философский аспект : Автореф. дис. на соискание ученой степени д–ра. филос. наук: 09.00.03. – «История философии» / А. С. Гагарин ; Урал. отд-ние РАН, Ин-т филос. и права. - Екатеринбург : Изд-во УрАГС, 2002. – 46 с.
42. Гагарин М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток соціальної активності молодших школярів / Микола Гагарин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 35. – 2010. – С. 193 - 197.
43. Гадамер Г. Г. Семантика и герменевтика // Актуальность прекрасного / Пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – С. 60–71, 65–67.
44. Гарин И. Пророки и поэты. [Текст] : в 7 т. / И. И. Гарин – Т. 2. – М.: Терра, 1992. – 687 с.
45. Гаспаров М. Л. Интеллектуалы, интеллигенты, интеллигентность / Русская интеллигенция. История и судьба / сост. Т.Б. Князевская. – М.: Наука, 2001. – 423 с. – С. 5 – 14.
46. Гафаров Х. С. Герменевтика как попытка примирения естественнонаучного и гуманитарного знания [Электронный ресурс] / Х. С. Гафаров // Образование в современной культуре: Альманах. – № 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ / Под ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: Пропилеи, 2001. – 128 с. (Серия «Университет в перспективе развития»). Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/gafarov.html>

47. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук: в 3-х т. – Т. 1. – М.: Мысль, 1974. – 452 с.
48. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук: в 3-х т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1972. – 371 с.
49. Герасимчук Л. Народження етнокультурогенези / Л. Герасимчук // Нова освіта України. – Київ, 1992. – №3. – С. 15.
50. Герменевтический метод в психологии // Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В. Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
51. Горський В. С. Ще раз про українську ідею / В. С. Горський // Культура і життя. – 1998. – 14 січ.
52. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: Автореф. дис. на здобуття вченого звання д-ра філол. наук: 10.02.15 – «загальне мовознавство» / І. О. Голубовська ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2004. — 38 с. — укр.
53. Гранин Д. О милосердии / Д. А. Гранин // Литературная газета. – 1987. – 18 марта.
54. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть / Грушевський М. – К., 1991. – 240 с.
55. Гублер Е. В. Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях / Е. В. Гублер, А. А. Генкин – Л.: Медицина, 1973. – 143 с.
56. Гудков Л. Д. Интеллигенция. Заметки о литературно-политических иллюзиях [Текст] / Л. Д. Гудков, Б. В. Дубин. – М.: ЭПИцентр; Харьков: Фолио, 1995. – 187, [2] с.
57. Гусейнов А. А. Этика. Учебник / А. А. Гусейнов. Р. Г. Апресян. – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
58. Дилигентский Г. Г. Социально–политическая психология / Г. Г. Дилигентский / Уч. пос. для вузов. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

59. Дильтей В. Описательная психология / Дильтей В. / Пер. с нем. 2-е изд. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с. – С. 140.
60. Духовні цінності українського народу / [С. М. Возняк, В. І. Кононенко, І. В. Кононенко, В. В. Луць, В. П. Москалець, В. М. Фомін]; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – К.; Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 293 с.
61. Аболіна Т. Г. Етика : [Навч. Посібник] / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко, О. М. Лінчук та ін. - К.: Либідь, 1992. - 328 с.
62. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. Видавництво «Факт», 2007. – 646 с.
63. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період / О. М. Забужко – К.: Видавництво Факт, 2006. – 156 с.
64. Про освіту : Закон України від 19 грудня 2006 р. №1060–ХІІ, із змінами . [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
65. Запесоцкий А. С. Быть нравственным примером во всем / А. С. Запесоцкий // Конгресс российской интеллигенции [Сб. материалов]. – СПб.: СПбГУП, 2000. – С. 73 – 75.
66. Запесоцкий А. С. Российский интеллигент – идеал воспитания современного специалиста / А. С. Запесоцкий // 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.
67. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту [Текст] / Л. В. Засекіна ; Національний ун-т «Острозька академія». - Острог : [б.в.], 2005. - 370 с. - Бібліогр.: с. 347-369.
68. Зинченко А. П. Рефлексия как инструмент управленческой мыследеятельности / А. П. Зинченко // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7–9 октября 2003 г., Москва / Под ред. В. Е. Лепского – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 98–101.

69. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / Зимняя И. А. – М.: Логос, 2003.— 384 с.
70. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Тез. міжнар. наук.– практ. конф. К., 1996. Ч 1. – С. 54–56.
71. Иванов Ф. Е. Рефлексивная культура как основа психологии безопасности профессиональной деятельности Рефлексивные процессы и управление / Ф. Е. Иванов, Б. Б. Смолянинов, Е. М. Филиппова. Тезисы IV Международного симпозиума 7–9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 45–48.
72. А. А. Ивин. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М.: Гардарики, 2000. – 416 с. – С. 154 – 155.
73. Интеллигенция в истории: образованный человек в представлениях и социальной действительности : [Сборник] / Отв.ред. Д. А. Сдвижков ; Институт всеобщей истории РАН . – Москва : ИВИ РАН, 2001 . – 311 с.
74. Интеллигенция в условиях общественной нестабильности [Текст] / сост. и глав. ред. А. И. Студеникин ; Межрегиональный Центр фундаментальных исследований. - М. : Эдиториал УРСС, 1996. - 303 с.
75. Інтелігенція // Коломієць, М. П. Словник іншомовних слів [Текст] : Близько 3000 слів / М.П. Коломієць, Л.В. Молодова. - К. : Освіта, 1998. - 190 с.– С. 63.
76. Інтелігенція // Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові: Правопис. Граматика: 10 000 слів [Текст] : для студ. вищих та серед. навч. закладів / О. М. Сліпушко. - К. : Криниця, 1999. - 507 с. - (Сучасні словники України).– С. 205.
77. Каган М. С. Единственные общечеловеческие ценности – ценности нравственные / М. С. Каган // Конгресс российской интеллигенции / сост. и ред. С. А. Филатов. – СПб.: СПбГУП, 2000. – С. 50 –52.
78. Каган М. С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема / М. С. Каган // Формирование российского интеллигента в

- университете / Сост. и ред. В. Е. Триодин – СПб., 2000. – С. 130–133. – Режим доступа: www.anthropology.ru
79. Каган М. С. Педагогические проблемы воспроизводства российской интеллигенции / М. С. Каган // Образование и культура Северо–Запада России: Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление. Вестник СЗО РАО. Вып. 6. СПб.: СПбГУП, 2001. – 296 с. – С. 11–27.
80. Кадієвська І. А. Українська наукова інтелігенція в умовах трансформації суспільства– Автореф. дис.канд. філос. н.: 09.00.03. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м.Одеса) ім. К.Д.Ушинського / Кадієвська Ірина Аркадіївна – О., 2004.
81. Калакура Я. С. Историзм української ідеї / Я. С. Калакура // Політологічний вісник : Науково–аналітичний збірник. Вип.3 / Відп. ред. Ф. М. Кирилюк. – К. – 1994. – с. 36–43.
82. Каламаж Р. В. Психологічні аспекти формування правової культури виборців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / Каламаж Руслана Володимирівна. – К., 2004. – 19 с.
83. Каламаж Р. В. Психологія становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів : [монографія] / Каламаж Р. В. – Острого : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2009. – 404 с.
84. Карлов Н. В. Интеллигентна ли интеллигенция... / Н. В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 3. – С. 3 – 17.
85. Карне М. Концептуальные модели / М. Карне, П. Кемп, М. Уильяме // Одаренные дети / Общ. ред Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – С. 205–234.
86. Карпенко З. С. Онтологічне обґрунтування аксіологічної персонології / З. С. Карпенко // Психологія особистості . – 2011. – N 1 (2). – С. 182 – 191.
87. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості / Карпенко Зіновія Степанівна.– Дис. д–ра психолог. н.: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1999.

88. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – Том 24. – № 5. – 2003. – С. 45–57.
89. Карпов А. В. Психология рефлексии : Монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева – М.: Институт психологии РАН, 2002.
90. Касьянов Г. Дослідницькі й інтерпретаційні проблеми української інтелігенції / Г. Касьянов // Європейські історики про інтелігенцію й інтелектуалів. – К., 2002.
91. Касьянов Г. В. Українська інтелігенція на рубежі XIX – XX століть: соціально-політичний портрет. Монографія / Г. В. Касьянов – К.: Либідь, 1993. – 176 с.
92. Квіт С. М. Герменевтика: [Навч. посіб.] / С. М. Квіт — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005.— 42 с.— Бібліогр.: с. 35—36.
93. Квіт С. Основи герменевтики : Текст лекцій / С. Квіт; Київ. ун-т ім. Т.Шевченка. Ін-т журналістики. - К., 1999. - 123 с. – укр.
94. Келеман Л. А. Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире.– автореф. дис....д-ра. философ. н: 09.00.13 / Л. А. Келеман Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2006. – 38 с.
95. Келеман Л. А. Методологические и теоретические основания исследования интеллигентности / Л. А. Келеман [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. – 2005. № 8. – С. 27–39. – Режим доступа: www.ecsoman.edu.ru.
96. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генеза / О. В. Киричук // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. // Тези доп. Та матеріали Міжнародн. н.-практ. конференції / За редакцією Киричука О.В., Колісника О.П., Чепи М.-Л.А. – Луцьк: Фондація імені О. Ольжича, 1994. – Ч.1. – С. 11.
97. Кормер В. Ф. Двойное сознание интеллигенции и псевдокультура / В. Ф. Кормер – М.: Изд-во «Прогресс», 1997. – 315 с.
98. Кожухова Т. В. Основи психолого– педагогічного дослідження : [Навч. посіб. для наук.-пед. працівників, слухачів ф-тів підвищення кваліфікації вищ. мед. і фармац. навч. закл. III - IV рівнів акредитації] / Т. В. Кожухова, Л. Г.

- Кайдалова, В. В. Шпалінський; Нац. фармац. ун-т, Ін-т підвищення кваліфікації спеціалістів фармації. - Х. : Вид-во НФаУ; Золоті сторінки, 2002. - 240 с.
99. Козлова О. Г. Утвердження громадянськості педагога у контексті демократизації постдипломної освіти [Електронний ресурс] / О. Г. Козлова. – Режим доступу: <http://www.edportal.org.ua/>.
100. Колісник О. П. Ставлення духовного потоку психіки як шлях від зовнішньої свободи до внутрішньої свободи / О. П. Колісник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 4. – Острог, 2003. – 258 с. – С. 13.
101. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків. – Автореф. дис.... канд. психол. н.: 19.00.07 / Т. В. Комар; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с.
102. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1978. – 383 с. – С. 132 – 141.
103. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1984.– 335 с.
104. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
105. Корженко В. В. Філософія виховання: зміна орієнтацій / В. В. Корженко / Українська академія держ. управління при Президентові України. – К.: Вид-во ХАДУ, 1998. – 303 с.
106. Косичев А. Духовность и проблема воспитания / А. Косичев, Г. Платонов // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 124 –127.
107. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк ; вступ. ст. Л.Н. Проколиенко, Г.А. Балл ; ред. Л.Н. Проколиенко . – М.: Педагогика, 1988. – 303 с.
108. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини. – Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / І. О. Котик; Ін- т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.:
109. Коул М. Культурно–историческая психология: наука будущего / М. Коул / Пер. с англ. - М., Когито–Центр, 1997.– 432 с. – С. 249 –289.

110. Кравців Б. На багряному коні революції. До реабілітаційного процесу в УРСР [Текст] / Б. Кравців – Мюнхен: Вид-во «Пролог», 1960. – 63 с.
111. Кралечкин Д. Философия инеллигенции [Электронный ресурс] / Д. Кралечкин, А. Ушаков // Censura: независимый философский проект. – Режим доступа:
<http://www.censura.ru/projects/intelligentsia.htm>.
112. Кремень В. Г. Інтелігенція в контексті соціального розвитку держави / В. Г. Кремень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: сайт товариства «Знання» www.znannya.org.ua/post/2/142_9.htm 26/06/2006.
113. Кремень В. Г. Освіта і інтелект: роздуми про інтелігенцію / Кремень Василь. – Дзеркало тижня. – № 10 (689). – 15 – 21 березня 2008.
114. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї / Кремень Василь. – Дзеркало тижня. Україна. – № 31. – 12 серпня 2005.
115. Крип'якевич І. П. Історія України / Відп. редактори Ф.П. Шевченко, Б.З. Якимович – Львів: «Світ», 1990 – 519 с.
116. Кузнецов А. Интеллигенция и власть [Электронный режим] / Алексей Кузнецов // Газета «Известия». – 23 июня 2006. – Режим доступа:
<http://www.inauka.ru/intelligent/article65572.html>.
117. Кульчицький О. Світовідчуження українця / Кульчицький О. // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – 128 с.
118. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776с. – с. 472-492.
119. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: [Навч. посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп.] / За ред. проф. А. Яртися та проф. В. Мельника. – Львів: Світ, 2005. – 568 с.
120. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

121. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку; Гуманистическая психология как социокультурное явление; Что такое экзистенциальная психология? / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997, с. 3-29, 40-54.
122. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
123. Леонтьев Д. А. Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективной реальности / Д. А. Леонтьев // Методы психологии. Ежегодник РПО. – Т.3. – Вып.2. – Ростов н/Д, 1997. – С.163-166.
124. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. - М.: Смысл, 2007. - 511 с.
125. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 1992. - 16 с.
126. Левіна В. Г. Філософія української національної ідеї та її трансформація у творчій спадщині М. Хвильового (середина ХІХ – 30-ті рр. ХХ ст.): Автореф. дис... канд. філософ. наук: 17.00.01 / Левіна В. Г. – Х., 2004. – 20 с.
127. Лисяк–Рудницький І. Виродження та Відродження інтелігенції. Вклад Галичини в українські визвольні змагання, Україна в еволюції радянської системи. / І. Лисяк–Рудницький // Між історією й політикою. – Мюнхен: Сучасність, 1973. – С. 206–217, 303; Формування українського народу й нації: методологічні завваги, Український національний рух напередодні Першої світової війни, Українська революція з перспективи сорокаліття, Інтелектуальні початки нової України, Україна між Сходом і Заходом, Українська національна рада та ідея соборності, Роля України в новітній історії, Українці в Галичині під австрійським пануванням / І. Лисяк–Рудницький // Лисяк –Рудницький І. Історичні есе: У 2-х т. – К., 1994. – Т. 1. – С. 11–18, 272–273, 289–298, 413–450; Т. 2. – С. 37–49; Напрями української політичної думки // Записки Наукового товариства імені Шевченка. – Том ССХХІІ. Праці Історико–філософської секції. – Львів, 1990. – С. 45–70.

128. Лихачев Д. С. Агрессивность «бездуховности» / Лихачев Д. С. // Литературная газета. – 1990. – 3 мая. – С. 3– 5.
129. Лихачев Д. С. Об интеллигенции : [Сб. статей] / Лихачев Д. С. – СПб., 1997. – 446 с. (Приложение к альманаху «Канун», выпуск 2).
130. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., – М., 1985. – 238 с.
131. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин ; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
132. Локк Д. Собр. сочинений в 3-х т. / Локк Д. – М.: Мысль, 1985. – Т.1 – 621 с. – С. 155; (Философское наследие)
133. Лосев А. Дерзание духа [Личность. Мораль. Воспитание] / А. Лосев – М.: Наука, 1988. – 282 с.
134. Лосев А. Ф. Об интеллигентности / А. Ф. Лосев // Лосев А. Ф. Дерзание духа. – М.: Политиздат, 1988. – С. 314 – 322.
135. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа / Н. О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991.
136. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман.– СПб. – М.: Гнозис, Изд. группа «Прогресс», 1992. – 272 с. – С. 208–209 ; Семиосфера.
137. Лотман Ю. М. Избр. статьи. В 3- х т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллин: «Александра», 1992. – 480 с.
138. Лук'яненко Л. Національна ідея: історико–гносеологічний підхід, поняття національної ідеї / Л. Лук'яненко. //Микола Плавюк. Україна – життя моє. – К.: Вид-во ім. О. Теліги, 2002 – Т.3.– С. 375–378.
139. Лукьянова О. В. Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку: Дис...канд. пед.наук: 13.00.01 / Лукьянова Ольга Владимировна. – М.: РГБ. – 2005. – 169 с.
140. Лурия А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность / А. Р. Лурия // А. Р. Лурия. Этапы пройденного пути : Научная автобиография. – М., Изд-во Моск. Ун-та, 1982.

141. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : [Моногр.] / С. Д. Максименко – К.: Ваклер; М.: «Рефл–бук», 2000. – 320 с.
142. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : [Навч.посібник] / С. Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
143. Мальчевський О. Витоки української національної ідеї (XVI – перша половина XVII ст.) / Олег Мальчевський // Вісник Львівського університету. Серія: філософські науки. 2002. – Вип. 4. – 352 с. – С. 32.
144. Мамедов Р. Д. Интеллигенция как социальная общность, ее жизнедеятельность и роль в современном мире: Автореф. дис....д-ра филос. н. / Р. Д. Мамедов; М.: РАМ, Центр гос. кадр. политики и социальн. упр., 1993. – 44 с. – С. 23
145. Марківська Л. Л. Українська інтелігенція між двома світовими війнами. – Автореф. дис....канд. іст. н. / Л. Л. Марківська. – Чернівці, 2003.
146. Метаева В. А. Акмеологическое значение рефлексии. / В. А. Метаева // Вестник ОГУ. – № 4. – 2007. – С. 42– 44.
147. Матеюк О. А. Аналіз соціально– психологічних методів впливу на особистість / О. А. Матеюк // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова / О. А. Матеюк, Є. М. Потапчук – Випуск 3 (10), 2000. – С. 54 – 57.
148. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / Мария Мириманова [Електронний ресурс] // Развитие личности. – № 1. – 2001. – С. 49– 65. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/1-01.html>
149. Могдальова І. В. Проблеми самосвідомості сучасної української інтелігенції / Могдальова Ірина Валеріївна // Грані. – № 1 (105) січень. – 2014. – С. 32 – 37.
150. Модулина О. Б. Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки / О. Б. Модулина // Ярославський педагогічний весник. – № 2 (55) – 2008. – С. 26. – Режим доступа: <http://vestnik.yspu.yar.ru/>

151. Москалець В. Психологічне обґрунтування національної школи [Текст] : Виховання духовності на уроках естетичного циклу / Москалець В., Марків В., Назірова А. // Рідна школа. – 1995.– N12. – С. 57– 60.
152. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина– М.: Изд-во «Академия», 1997.
153. Найденов М. М. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду : Автореф. ...канд. психол. наук / М. М. Найденов – Киев: ИП УССР., 1989. – 18 с.
154. Найденов М. И. О рефлексивном аспекте индивидуального и совместного решения творческих задач / М. И. Найденов, Л. А. Найденова // Человек творчество – компьютер.– М., 1987.– Ч. 1.– С. 175–179.
155. Нариси історії української інтелігенції (перша половина ХХ ст.) [Текст]: у 3-х кн. / [Відп. ред. Ю. О. Курносов. Авт.: С. І. Білокін, О. Д. Бойко, Г. С. Брега та ін.] – К.: Ін-т історії України НАН України, 1994. – Кн. 1. – 138 с.; Кн. 2. – 172 с.; Кн. 3. – 153 с.
156. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб.: Речь, 2007. – 392 с. – С. 176-179.
157. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / Андрей Дмитриевич Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
158. Науково–освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття: Кн. 1. Освіта і наука: творчий потенціал державо– і культуротворення / [Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гурджій та ін.]. – К.: Навч. Книга., 2004. – Кн. 3. – С. 150.
159. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – № 26 (4984). – Від 24 квітня. – С. 2–4.
160. Нельга О. В. Теорія етносу. Курс лекцій : [навчальний посібник] – Київ: Тандем, 1997. – 368 с.

161. Никифоров О. В. Представления о ценности образования // RELGA – научно–культурологический журнал широкого профиля. – № 2 [124] 11.01.2006. – Режим доступа: <http://www.relga.ru/>
162. Николишин С. Культурна політика большевиків і український культурний процес: Публіцистичні рефлексії. – Б. – М.: Вид–во «На чужині», 1947. – 199 с.
163. Ожеван М. А. Українська національна ідея та культурополітика наздоганяючої модернізації / М. А. Ожеван // Стратегічна панорама. – 2000. – № 1–2. – С. 162–182.
164. Оксентюк Н. Воспроизводство интеллигенции в контексте гуманизации образования / Н. В. Оксентюк // Матеріали третьої міжнародної науково–практичної конференції [«Науковий потенціал світу – 2006»]. (18–29 вересня 2006). – Том 18. – Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – 56 с. – С. 36–38.
165. Оксентюк Н. В. Духовність як компонент інтелігентності / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Вид–во Національного університету «Острозька академія», 2007. – Вип. 8. – 444 с. – С. 254–262.
166. Оксентюк Н. В. Емпіричне дослідження розвитку рефлексії інтелігенції в умовах ВНЗ / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2008. – Вип. 13. – 520 с. – С. 326–337.
167. Оксентюк Н. Історична місія української інтелігенції / Н. В. Оксентюк // Вісник Національного університету водного господарства та природокористування. Зб. наукових праць. Вип. 4 (36). – Ч.І. – Рівне, 2006. – 400 с. – С. 386–393.
168. Оксентюк Н. В. Когнітивний аналіз концепту інтелігенція / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2008. – Тематичний вип. 12. – 244 с. – С. 132–143.
169. Оксентюк Н. Психологічна генеза української інтелігенції / Н. В. Оксентюк // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За

- ред. ак. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – 536 с. – С. 194–198.
170. Оксентюк Н. В. Психологічний аналіз рефлексії інтелігенції / Н. В. Оксентюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України./ За ред. С. Д. Максименка. Т.IX. Ч.2. – К., 2007. –С. 193–198.
171. Оксентюк Н.В. Психолого–педагогічні умови становлення толерантності майбутнього інтелігента / Н. В. Оксентюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – № 34. – Житомир, 2007. – С. 151–156.
172. Оксентюк Н.В. Рефлексивність як фактор когнітивної інтеграції суб'єкта / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 14. – С. 207–214.
173. Оксентюк Н.В. Роль рефлексии в перестройке смыслов личности / Н. В. Оксентюк // Вектор науки Тольяттинского госуниверситета. Серия «Педагогика, психология». – № 1 (16). – 2014. – С. 151-153.
174. Оксентюк Н.В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2008. – Вип. 11. – С. 142-150.
175. Оксентюк Н.В. Роль Тараса Шевченка в становленні національної рефлексії та релігійної ментальності. / Н.В. Оксентюк // Тарас Шевченко в новітніх парадигмах наукового знання: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 20-21 лютого 2014 р.). – Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2014. – 298 с. – С. 272-276.
176. Оксентюк Н.В. Українська інтелігенція та національна рефлексія / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2007. – Вип. 9. – С. 362–370.
177. Оксентюк Н. Формування інтелігенції як соціально–психологічного типу розвиненої особистості в контексті гуманізації освіти / Н. В. Оксентюк //

- Філософія гуманітарних наук: актуальність і перспективи розвитку. Матеріали наукової конференції. 5–6 жовтня 2006 р. – Чернівці: Рута, 2006. – 253 с. – С. 254.–256.
178. Оксентюк Н.В. Формування розвиненої особистості в сучасній освіті [Електронний ресурс] / Н. В. Оксентюк // Тези IV Міжнародного освітнього форуму: «Особистість в єдиному освітньому просторі» (за підсумками конференцій м. Запоріжжя (11-26.04.2013) в офіційному електронному виданні КЗ «ЗОППО» ЗОР (ISSN 2223-4551) – Запоріжжя, 2013. — Режим доступу до журн.: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/oxentuk.pdf
179. Ольшанский Д. А. К вопросу о воспитании интеллигенции. // Сборник научных трудов. Алтайский экономико-юридический институт. – WEB–документ. – Режим доступу: [http / www. aeli. altai. ga](http://www.aeli.altai.ga). – 28.09.2004.
180. Орбан–Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. : [Навчальний посібник] – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
181. Орбан–Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості / Лідія Орбан–Лембрик // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С. 12– 19.
182. Основи етнодержавознавства : [Підручник] / За ред. Ю. І. Римаренка. – К.: Либідь, 1997. – 656 с. – С. 204.
183. Пасічник І. Д. Психологія політичної культури / І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2004. – Вип. 4.– 258 с. – С. 7–12.
184. Пасічник І. Д. Максименко С. Д. Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології // Пасічник І. Д. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2008. – Вип. 10. – С. 6-10.
185. Пасічник І. Д. Формування правової рефлексії в умовах пострадянських трансформацій / І. Д. Пасічник // Регіональна конференція «Соціально-психологічні проблеми пострадянських перетворень». – Острог, 2004. – С. 2-4.

186. Пасічник І. Д., Шугай М. А. Український менталітет в контексті християнської моралі // Нова педагогічна думка. – №2(14) – Рівне, 1998. – С. 57–61.
187. Педагогика : [Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под 224ед.. В. А. Слостенина]. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – С. 145.
188. Педагогическая психология : [Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений] / Под. ред. Н. В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – 400 с.
189. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Наталія Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.
190. Петришина Н. В. Структура взаємин у студентській академічній групі / Петришина Наталія Валеріївна. [Електронний ресурс] // Сайт «Вісник психології і соціальної педагогіки» Інституту психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б. Д. Грінченка. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/lang-1/referat-64/index.html>.
191. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально–психологический тренинг. [Текст] / Л. А. Петровская.– М., 1989. – 216 с.
192. Платонов, Константин Константинович. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; АН СССР, Ин-т психологии. - М. : Наука, 1986. – 254 с.
193. Поиск новых подходов в изучении интеллигенции: проблемы, теории, методологии, источниковедения и историографии: Тезисы докладов Межгосудар. науч.-теор. конфер. Иваново, 13-15 сентября 1993 г. / Отв. ред. проф. В.С.Меметов. – Иваново, ИвГУ, 1993. – 461 с.
194. Поколение ЯЯЯ [Электронный ресурс] / Постмодерн: культура и философия – Режим доступа: <http://postmodern.in.ua/?p=1659>
195. Полякова Л. С. Формирование психологической культуры современного специалиста в условиях технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. / Л. С. Полякова / Кемеровский государственный университет – Кемерово, 2005 – 19 с.

196. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / [Пономарев Я. А. Семенов И. И. Степанов С. Ю. и др.] – М.: Наука, 1990.
197. Попов Д. С. Проблема самосознания современной российской интеллигенции: траектории трансформации: Автореф. Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.01 / Попов Дмитрий Сергеевич. [Электронный ресурс] / Государственный университет Высшая школа экономики. – Москва, 2006. – 20 с. – Режим доступа: http://www.hse.ru/data/009/035/1239/avtoref_Popov.pdf.
198. Попович М. В. Нарис історії культури України / М. В. Попович – К: «АртЕк», 2001. – 728 с. – С. 106.
199. Попович Мирослав. Кочергові завдання української історіографії [Електронний ресурс] // Критика. – №5. – 2003. – Режим доступа: http://krytyka.kiev.ua/articles/s11_5-2003.html.
200. Потапчук Є. М. Самовиховання як необхідна умова самозбереження особистості / Є. М. Потапчук // Збірник наукових праць №24, ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. – С. 250 – 254.
201. Проблемы рефлексии [Текст] / [Под ред. И. С. Ладенко] – Новосибирск: Наука, 1987.– 240 с.
202. Пряжников Н. С. Элитарность в контексте проблемы интеллигентности / Н. С. Пряжников // Пряжников, Н.С. Психология элитарности [Текст]: [Учебно-методическое пособие] / Н.С.Пряжников; Моск.психолого-социальный ин-т. - Москва Воронеж : Московский психолого-социальный институт МОДЭК, 2000. - 511 с. - (Библиотека студента). . – М.: Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000. – 512 с. – С. 310.
203. Психологический словарь / [авт.– сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова]. – Ростов– на– Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
204. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Галина Кіндратівна Радчук; В.о. Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.– Тернопіль : ТНПУ, 2009.– 415 с.

205. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / [Пер. с фр. И. С. Вдовина] –М.: Академия–Центр, Медиум, 1995. – 415 с.
206. Робоча програма з курсу «Філософія» НаУОА / Шевчук Д. М. – Острог, 2005.
207. Робоча програма з курсу «Українська та зарубіжна культура» НаУОА / Маключенко В. І. – Острог, 2005.
208. Розин В.М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (четвертая методологическая программа) / В. М. Розин// Вопросы методологии. – 1997. – № 1– 2. – С. 15–38.
209. Розумний , Максим. Українська ідея на тлі цивілізації / М. Розумний . – Київ : Либідь, 2001 . – 285 с.
210. Рубакин Н. А. Письма к читателям о самообразовании / Н. А. Рубакин // Рубакин Н. А. Избранное. Т. 2. - М., Книга, 1975. – С. 3 – 126.
211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн– СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
212. Рубльов О. С. Західноукраїнська інтелігенція у загальнонаціональних політичних та культурних процесах (1914–1939). – Автореф. Дис....доктора історичних наук / О. С. Рубльов– К., 2005. – 35 с.
213. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія]. / М. В. Савчин. – Івано– Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с. – Бібліогр.: С. 251 – 262.
214. Сагова Д. Д. Интеллигенция и ее трансформация в конце XX в. Дис. канд. филос наук / Д. Д. Сагова – Ростов н/Д, 1999. – 285 с.
215. Сагова Д. Д. В XX век вступает новый тип интеллигента / Сагова Д. Д. Триодин В. Е. // Конгресс российской интеллигенции. – СПб.: СПбГУП, 2000. – С. 44 – 47.
216. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології / Тетяна Садова // Дошкільна освіта.-2010. – N 1(27).-С. 63 - 69.
217. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. Знаков В. В. //Психологический журнал, 2005 – т ом 26. – №1. – С. 18 – 28.

218. Семенов И. Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии, 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
219. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев. – 1983. – С. 76–82.
220. Семёнов И. Н. Проблемы развития рефлексивно–творческого потенциала человека // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7–9 октября 2003г., Москва / [Под ред. В. Е. Лепского] – М.: Изд–во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 127 – 131.
221. Семенов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. Учебное пособие. – М.: Московский психолого–социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
222. Семчишин М. Тисяча років української культури: Історичний огляд культурного процесу / М. Семчишин–К.: АТ «Друга рука», МП «Фенікс», 1993.–550 с.
223. Сенчак І. І. Роль правової рефлексії у формуванні інтелектуальної культури юриста / І. І. Сенчак // «Соціально-психологічні проблеми пострадянських перетворень» : регіональна конф. (Острог, 28 трав. 2004 р.). – Острог, 2004. – С. 7 - 8
224. Сенчак І. І. Формування правової рефлексії майбутнього юриста на етапі підготовки у вищому навчальному закладі [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук : 19.00.06 - Юридична психологія / І. І. Сенчак ; наук. кер. І. Д. Пасічник ; офіц. опон.: І. І. Котюк, В. П. Казміренко ; Нац. ун-т "Остроз. акад.". - Київ : [б. в.], 2013. -247 с.
225. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко– СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
226. Смоляков Л. Я. Социалистическая интеллигенция / Л. Я. Смоляков– Киев: Политиздат Украины, 1986. – С. 55.

227. Солнцева Г. Н. Функция и генезис рефлексии / Г. Н. Солнцева // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7–9 октября 2003 г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 172 с. – С. 131–133.
228. Статут Національного університету «Острозька Академія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1721-2000-%D0%BF>
229. Степанов С. Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурологии / Степанов С. Ю., Семенов И. Н. // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. – С. 144 – 153.
230. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1981. – 192 с.
231. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К., 1978.
232. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / [Ред. кол. Сущенко Т. І. та ін.] – Київ–Запоріжжя, 2003. – Вип. 29. – С. 32 – 39.
233. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Пьер Тейяр де Шарден. – Пер. с фр. Н.А. Садовского ; предисл. и комментарии Б.А. Старостина. – М.: Наука, 1987. – 240 с. – С. 177 – 186.
234. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості : [Навч. посіб.] / Р. О. Захарченко, В. П. Москалець, Ю. Д. Руденко, І. В. Огородник, В. К. Сидоренко; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1998. – 150 с.
235. Тепикин Виталий. Интеллигенция: культурный контекст. Эссе и очерки. / Тепикин В.В. – Иваново: ИвГУ, 2008.
236. Тиллих П. Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. – Пер. с англ. – М.: Юристъ, 1995. – 479 с.

237. Толстых В. Конец интеллигенции / В. Толстых // Неделя. – 1992. – № 16; педагоги (Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
238. Тренінг практичного самопізнання [Електронний ресурс] // Психологія А-Я. – Режим доступу: http://azps.ru/training/training_samopoznan.html
239. Труфанов А. А. Основы теории интеллигентности [Текст] / А. А. Труфанов – Казань, 2002. – С. 20 – 34.
240. Тульвисте Т. К. О детерминации рефлексии в вербальном мышлении: Дис. ... канд. психол. наук / Т. К. Тульвисте – М., 1985.
241. Узнадзе Д. Н. «Теория установки» / Д. Н. Узнадзе / Психологи отечества избранные. – Москва–Воронеж: Институт практической психологии, 1997 – 448 с. (Психологи отечества : Избр. психол. тр. : В 70 т.)
242. Фасоля А. М. Становлення духовного світу школяра як психолого–педагогічна проблема / А. М. Фасоля // Проблеми виховання. – С. 136 – 144.
243. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество / Ю. Г. Фокин [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений] – М.: Академия, 2002. – 224 с.
244. Франк С. Русское мировоззрение / С. Франк // Франк С. Духовные основы общества. – М., Республика, 1992. – С. 471–500 с. – С. 480 – 481.
245. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.: ил.
246. Франко І. Одвертий лист до галицької української молоді / І. Франко // Зібрання творів: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т.45: Філософські праці. – С. 401–409, 404.
247. Франко І. Поза межами можливого / І. Франко // Зібрання творів: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т.45: Філософські праці. – С. 276–285, 283.
248. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции, интервью / Ю. Хабермас– М.: Наука, 1992. – 245 с. – С. 176.

249. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен– М.: Педагогика, 1986, – 406 с.
250. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная/ Вопросы психологии, № 5, 1990. – С. 121 – 128.
251. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И. И. Чеснокова // Проблемы психологии личности / Под. ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1982. – С. 121 – 126.
252. Чухлеб С.Н. До различения добра и зла (культура и экзистенция) / С. Н. Чухлеб // Вестник Московского университета. – Серия 7. Философия. – №3. – 1997. – С. 44–64.
253. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар– Х.: Прапор, 2007. – 640 с. – С. 180.
254. Мухамеджанова Н. М. Формирование духовности как задача образования [Электронный ресурс] / Н. М. Мухамеджанова // Управление качеством образования: Материалы межвузовской научно-практической конференции. 23-23 июня, 1999. В 3-х ч. – Ч. 1. – Оренбург: изд-во ООИПКРО, 1999. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_327.htm.
255. Шевнюк О. Л. Культурологія : [Навч. пос.] – К.: Знання–Прес, 2004 – 353 с.
256. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти. – Автореф. Дис....д. психол. н.: 19.00.07. / Н. Ф. Шевченко / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2006.
257. Шикуча О. П. Екзистенційний вимір духовності людини у творчості Григорія Сковороди : Автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.05 / О. П. Шикуча; Львів. нац. ун-т ім. І.Франка. – Л., 2005. – 16 с.
258. Шип Н. А. Интеллигенция на Украине (XX в.): Историко–социологический очерк [Текст] / Н. А. Шип– К.: Наукова думка, 1991.
259. Шкуратов В. А. Историческая психология. [Уч. пос. изд. 2.] / В. А. Шкуратов– Ростов–на–Дону : Изд–во «Город N», 1994.–287 с.

260. Шрейдер Ю. А. Что значит быть интеллигентом [Текст] / Ю. А. Шрейдер // Вестник высшей школы. – 1989. № 1. – С. 17–22.
261. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. [Монографія] / О. С. Штепа– Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. - 232 с.
262. Шугай М. А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / М. А. Шугай – Рівне, 2002. – 20 с.
263. Щедровицкий Г. П. Мышление, понимание, рефлексия [Текст] / Г. П. Щедровицкий – М., 2003. – 800 с.
264. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий– М., 1975.
265. Юрій М. Ф. Політологія [Підручник] [Електронний ресурс]. – Київ: Дакор, 2006. – Джерело доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/political_science/uriy_politologiya/part5/1201.htm
266. Юркевич П. Сердце и его значение в духовной жизни человека по учению слова Божьего [Текст] / П. Юркевич// Философские произведения. – М.: Правда, 1990. – С. 80 – 82.
267. Юцишин О. І. Поняття національного характеру, ментальності і національної свідомості як інструмент культурологічного аналізу / О. І. Юцишин. – Донецький державний інститут штучного інтелекту, Україна // V Міжнародна науково–практична конференція «Штучний інтелект – 2004. Інтелектуальні та багатопроцесорні системи – 2004»
268. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал / В. Янів // Літопис червоної кали-ни. – 1992. – № 7. – С. 21–23.
269. Ясперс К. Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс / Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991.– 528 с. (Мыслители XX в.)
270. Яценко М. Т. Володимир Гнатюк. Життя і фольклористична діяльність / М. Т. Яценко– К.: Наукова думка, 1964.
271. Alan Kimball. Intelligentsia // Web-page University of Oregon – Режим доступу: <http://www.uoregon.edu/~kimball/ntg.htm>

272. Billington J. H. The intelligentsia and the religion of humanity / J. H. Billington // *The American Historical Review*, 1960. July. – Vol. 65, № 4. – p. 807 – 821.
273. Bohmen S. What is intelligence? / S. Bohmen. – Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern., 1980.; 9.
274. Confino M. On Intellectuals and Intellectual Traditions in Eighteenth– and Nineteenth–Century Russia / M. Confino– *Daedalus*, vol. 101. – 1972.
275. R. Gotschall. *Die deutsche National–Literatur des 19. Jahrhunderts*, Bd. II. Breslau, 1872, S, 92.) Цит за: Виктору Шкловскому. Литературный факт. // Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977. – С. 255 – 269. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/tynyanov/pilk/poet4.htm>
276. Rogers C. Inside the World of Soviet Professionals / C.Rogers // *Journal of Humanistic Psychology*, 1987. – Vol. 27.- № 3. – P. 277-284.
277. *The Intelligentsia and The Intellectuals. Theory, Method and Case Study* / Ed. By A. Gella.–SAGE: ISA, 1976.–P. 12.
278. Thompson J. Intelligence // McGuffin P., Shanks M. F., Hodgson R. G. (eds.) *The scientific principles of psychopathology*. N.Y.: Grune & Stratton, 1984.

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А.1

Методика В.Андреєва

ОЦІНКА РІВНЯ ІНТЕЛІГЕНТНОСТІ ОСОБИ

Тест І. При відповіді на питання тесту необхідно вибрати один з трьох варіантів відповіді.

1. Чи берете Ви в будь-якому громадському русі, партії?
а) Так. б) Так, але не дуже активно. в) Принципово не беру участь.
2. Чи були у Вас в останній рік ситуації, коли Вам доводилося захищати честь і гідність Ваших друзів або близьких?
а) На щастя, поки немає. б) У якійсь мірі так. в) Так.
3. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви?
а) Правдолюб. б) Принциповий. в) Цілеспрямований.
4. Які взаємини у Вас найчастіше складаються з новими для Вас людьми?
а) З новими людьми я вступаю в контакт порівняно важко. б) Дружні. в) Однозначно відповісти важко.
5. Як склалися у Вас в останній рік взаємини з людьми іншої національності?
а) На жаль, деякі особи іншої національності своєю поведінкою викликають у мене роздратування.
б) Як і раніше, дружні. в) Коли як.
6. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?
а) Рішучий. б) Незалежний. в) Розкутий.
7. Як часто Вам доводиться йти на компроміс заради досягнення особистих цілей?
а) Часто. б) Рідко. в) Іноді.
8. Чи були у Вас в останній рік ситуації, коли Вам доводилося пожертвувати своїм матеріальним благополуччям або своїм вільним часом заради втілення своїх ідей?
а) Так. б) Так, але це для мене не характерно. в) Ні.
9. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?
а) Людина прогресивних поглядів. б) Політично активний. в) Патріот.
10. Чи були у Вас ситуації, щоб Ви ставили співрозмовника в незручне становище?
а) Так. б) Не часто, але було. в) Намагаюся цього не робити.
11. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?
а) Совісний. б) Шанобливий. в) Лідер.
12. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?
а) Скромний. б) Душевний. в) Обов'язковий.
13. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?
а) Чесний. б) Принциповий. в) Заповзятливий.
14. Як Ви ставитеся до ідей альтруїзму, до допомоги іншим людям?

- а) Практично завжди намагаюся допомогти. б) Допомагаю, але вибірково.
в) Вважаю, що кожен повинен свої проблеми вирішувати сам.

15. Чи здатні Ви в різкій формі сказати людині все, що Ви про неї думаєте?

- а) Це для мене не характерно. б) Коли як. в) Так.

16. У Вашого друга пропала собака. Що Ви будете робити?

- а) Піду шукати разом з ним. б) Поспівчуваю. в) Зроблю вигляд, що зайнятий, так як це його проблеми.

17. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Обов'язковий. б) Доброзичливий. в) Емоційний.

18. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Добрий. б) Гуморист. в) Цілеспрямований.

19. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Довірливий. б) Гуманний. в) Допитливий.

20. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Терплячий. б) Працьовитий. в) Кмітливий.

21. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Генератор ідей. б) Логік-теоретик. в) Практик.

22. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Критик. б) Ерудит. в) Організатор.

23. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Аналітик. б) Критик. в) Дипломат.

24. Яке з устремлінь для Вас найбільш характерно в останній рік?

- а) Прагнення професійно самовизначитися, знайти пристойну роботу, посаду. б) Прагнення якомога більше заробити. в) Прагнення до саморозвитку, самоосвіти, професійного зростання.

25. Відзначте найважливішу причину, через яку Вам важко самостійно оволодіти іноземною мовою.

- а) Практично немає вільного часу. б) Немає наполегливості, цілеспрямованості.
в) Немає необхідних здібностей і схильностей.

26. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Самокритичний. б) Справедливий. в) Рішучий.

27. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

- а) Ерудований. б) Книголюб. в) Практичний.

28. Як Ви найчастіше вступаєте до конфліктної ситуації?

- а) Прагну «не робити з мухи слона» і по можливості піти від конфлікту, щоб не псувати собі та іншим настрій. б) Прагну «не втрачаючи обличчя» вийти з конфлікту гідно.

- в) Прагну у будь-якому випадку відстояти свою точку зору.

29. Що для Вас переважніше якщо не сьогодні, то хоча б на перспективу?

а) Зайнятися наукою, захистити дисертацію. б) Стати відомою людиною, наприклад артистом, спортсменом.

в) Стати підприємцем, бізнесменом.

30. Ваші друзі та знайомі вважають Вас людиною, що має:

а) естетичний смак та художню культуру. б) широку ерудицію. в) хороші здоров'я і силу.

31. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

а) Духовно багата особистість. б) Фізично розвинена особистість. в) Підприємець.

32. На основі порівняльної самооцінки визначте, хто Ви більшою мірою?

а) Професіонал своєї справи. б) Організатор. в) Ерудит.

33. Якій з трьох сфер діяльності Ви б віддали перевагу?

а) Участь в охороні навколишнього середовища, в русі «зелених». б) Викладати курс естетики в школі чи у вузі. в) Зайнявся б спортом на професійному рівні.

34. Уявіть собі, що Ви - директор малого підприємства. Які Ваші знання і здібності:

а) вирішувати фінансові та економічні питання. б) вирішувати конфлікти, спірні справи в колективі.

в) кваліфіковано вести переговори, представляти фірму за кордоном.

35. Дайте порівняльну самооцінку своїх переважних знань, здібностей:

а) в галузі законодавства і права. б) в галузі психології управління людьми.

в) в галузі маркетингу, реклами і просування товару на ринок.

36. Уявіть собі, що Ви ведете передвиборчу кампанію і хочете стати мером міста. До чого Ви більше готові?

а) Вести політичні дискусії. б) Відповідати на каверзні запитання.

в) Проявити силу волі і прагнення до досягнення мети.

Тест II. Виберіть рівень розвитку відповідної якості

1 - дуже низький рівень розвитку.

2 - низький.

3 - нижче середнього.

4 - трохи нижче середнього.

5 - середній.

6 - трохи вище середнього.

7 - вище середнього.

8 - високий.

9 - дуже високий рівень розвитку.

Громадянські якості

1. Соціальна активність 123456789

2. Громадянська мужність 123456789

3. Правдолюбство 123456789

4. Демократизм 123456789
5. Інтернаціоналізм 123456789
6. Незалежність переконань 123456789
7. Принциповість 123456789
8. Подвижництво 123456789
9. Прогресивність поглядів

Моральні якості

10. Тактовність 123456789
11. Совісність 123456789
12. Скромність 123456789
13. Чесність 123456789
14. Поважність 123456789
15. Душевність 123456789
16. Чуйність 123456789
17. Обов'язковість 123456789
18. Доброзичливість 123456789

Інтелектуальні якості

- 19.Здатність зрозуміти іншого 123456789
- 20.Терпимість до інакомислення123456789
- 21.Творча активність 123456789
- 22.Критичність мислення 123456789
- 23.Здатність до самоаналізу123456789
- 24.Здатність до самоосвіти123456789
- 25.Здатність до самовдосконалення123456789
- 26.Самокритичність 123456789
- 27.Ерудованість 123456789

Загальна культура

28. Культура спілкування та поведінки 123456789
- 29.Культура розумової праці 123456789
- 30.Естетична і художня культура 123456789
- 31.Фізична культура 123456789
- 32.Професійна культура 123456789
- 33.Екологічна культура 123456789
- 34.Економічна культура 123456789
- 35.Правова культура 123456789
- 36.Політична культура 123456789

Додаток А 2.**Якості, що характеризують інтелігентність викладача (за А.С. Запесоцьким, Ю.А. Шрейдером).**

У якій, на Вашу думку, мірі перераховані нижче якості характеризують інтелігентність викладача? (Обвести оцінку).

5 - обов'язково ; 4 - бажано ; 3 - іноді ; 2 - рідко ; 1 - не обов'язково ; 0 - зовсім необов'язково

1. Здатність бачити в іншому рівну собі особистість незалежно від соціальної, класової, етнічної приналежності, поважність 012345
2. Прагнення виховувати у своїх підопічних потребу і здатність до критичного самоаналізу 012345
3. Естетика поведінки та культура мови 012345
4. Ерудиція, широкий професійний кругозір 012345
5. Принциповість позицій у поєднанні з терпимістю до інших точок зору 012345
6. Вміння слухати і чути іншого, здатність увійти в становище опонента 012345
7. Тактовність, володіння культурою діалогу 012345
8. Аналітичне та критичне ставлення до себе та інших 012345
9. Почуття гумору 012345
10. Прищеплення смаку до знань, культури, саморозвитку 012345

Додаток А 3

Попередній тест і пост-тест «Рівень рефлексії» (розуміння екзистенціалів)

ПІБ. -----

Група-----

Дата-----

№	Розуміння екзистенціалів (зміст, значення-смысл, існуючі форми, функції, способи прогнозування, способи запобігання, способи подолання)	Не знаю	Знаю, але не впевнений	Розумію, але не можу пояснити	Розумію і можу пояснити
1	Розуміння проблеми «Людина в світі»				
2	Розуміння проблеми «Доля»				
	Розуміння проблеми «Творчість»				
	Розуміння проблеми «Самотність»				
	Розуміння проблеми «Вигнання»				
	Розуміння проблеми «Смерть»				
7	Розуміння проблеми «Любов»				
8	Розуміння проблеми «Страждання»				
9	Розуміння проблем «Життя»-«Сенс життя»				
10	Розуміння проблеми «Страх»				
11	Розуміння проблеми «Інтуїція»				
12	Розуміння проблеми «Віра і надія»				

Додаток Б

Монографічна характеристика студентів за рівнями розвитку інтелігентності

Початок експерименту:

Студент К. Тестування показало низький рівень розвитку інтелігентності. Відзначається досить слабка базова підготовка з гуманітарних предметів. Емоційний, рухливий, часто метушливий, завжди в гарному настрої. Відверто виражає свою думку, не дуже піклуючись про коректність висловлювань, часто перебиваючи інших. Мова швидка, кваплива. Головне, на його думку, знайти добре оплачувану роботу. На заняттях часто займається сторонніми справами. Однак у групі його цінують за відкритість, почуття гумору, товариськість, здатність зняти напругу, розрядити атмосферу. *Студент Д.* Тестування показало низький рівень розвитку інтелігентності. Досить непогана гуманітарна підготовка, але навчається без особливого бажання. В ході роботи в аудиторії активної участі не приймає, воліє залишатися осторонь. Свою точку зору на будь-що висловлює неохоче, в основному підтверджує або не погоджується з думкою. Говорить тихо, неохоче, повільно. У відповідь на прохання аргументувати свою відповідь, бентежить, відмовляється. Часто повільний, неуважний. Зовні не проявляє зацікавленості на заняттях, але і неприйняття, втім, теж. Говорить, що навчання у вузі його влаштовує, але про подробиці воліє не поширюватися. У ході бесіди з його товаришем по групі з'ясувалося, що на початку навчання цей студент був постійним об'єктом глузувань за свою повільність, у результаті чого замкнувся у собі, боїться бути на очах. *Студентка М.* Тестування показало середній рівень інтелігентності. Рівень базової гуманітарної підготовки нижчий за середній, на заняттях проявляє активність, вважає, що в навчанні все залежить від власних старань. Неохоче висловлює свою точку зору, скептично ставиться до думки оточуючих, в основному з почуття протиріччя, вважає, що правий, тому що має більший життєвий досвід. Однак не вистачає аргументованості у відповідях («Я

так вважаю, тому що це так»). З великим небажанням визнає власні помилки. У дискусіях висловлюється останньою, часто критикує інших, однак болісно сприймає критику товаришів. У ході бесіди виявилось почуття непевності в собі через незнання дисциплін, що вивчалися, остраху виявитися не компетентною в очах оточення. *Студентка В.* Тестування показало рівень інтелігентності вищий за середній. Базова гуманітарна підготовка середня. Звертає на себе увагу її наполегливість, завзятість у сполученні з витримкою й спокоєм. Не соромиться перепитати викладача, звернутися за поясненнями, якщо матеріал незрозумілий. У дискусіях найчастіше виступає останньою, уважно слухає інших. Відзначається те, що завжди прагне обґрунтувати свою відповідь, наводить факти, а не емоції. Мова спокійна, некваплива, відрізняється продуманістю висловлень. На наш погляд, найкраще цю студентку характеризує фраза, вимовлена з непідробною щирістю в голосі у відповідь на висловлювання товариша по групі, що в суспільстві зараз іде моральний розклад, панує корупція, брутальність: «А як же чесність, патріотизм?»

Додаток В

Методичні рекомендації до вивчення курсів

Додаток В 1.1

Тема, присвячена інтелігентності.

Поняття інтелігентності. Розуміння інтелігентності в різних авторів: російських - А. Ф. Лосева, Д. С. Лихачова, М. С. Кагана, і ін., українських – М. О. Бердяєва, І. В. Бичко, А. К. Бичко, В. В. Винниченка, О. С. Забужко, Т. Зіньківського, В. К. Липинського, М. В. Поповича, І. Я. Франка, М. Г. Хвильового. Значення «інтелігентності» наприкінці ХІХ – початку ХХ століття. «Інтелігентність» народної свідомості й «інтелігентність» науки. Необхідність точної теорії інтелігентності.

Теоретико-історичний інваріант інтелігентності. Російська інтелігенція та українська інтелігенція.

Визвольна та моральна тематика. Філософія як пошук сенсу життя. Правдолюбство, совісність, схильність до співчуття, моральний ідеалізм, критичність мислення людинолюбство, толерантність як властивості інтелігентності. Типи українських інтелігентів: інтелігенція традиції та інтелігенція розриву, філософ, революціонер? Ідеологія інтелігентності. Національна рефлексія української інтелігенції. Відображення національної рефлексії інтелігенції в українській філософській думці (стосовно курсу «Історія української літератури» можна дати формулювання: Відображення національної рефлексії української інтелігенції в українській літературі ХІХ століття. А до курсу «Історія України» відповідно: Відображення ідеології інтелігентності та національної рефлексії української інтелігенції в українській соціальній думці й у суспільних рухах ХІХ століття.)

Українська інтелігенція – інтелектуальний потенціал українського національно-визвольного руху (Косачі, Лисенки, І. Франко, М. Хвильовий, І. Дзюба, Д. Дорошенко, Д. Донцов, В. Липинський, Є. Чикаленко, О. Лотоцький, К. Левицький, С. Петлюра і ін. І. Лисяк-Рудницький та ін.)

Додаток В 1.2.

Тематика зустрічей—діалогів.

Мета діалогів про інтелігентність — розширення уявлень про явище інтелігенції, її місце й роль у суспільстві; компоненти інтелігентності; роль освіти й самоосвіти у формуванні інтелігентності як комплексу якостей особистості.

Інтелігенція й інтелігентність. Сутність і походження понять.

Інтелігенція — це локальне або світове явище?

Інтелігентність є якістю характеру або професійною якістю?

Функції інтелігенції.

Інтелігентами народжуються або стають?

Компоненти інтелігентності.

Інтелігентність забезпечується освітою? Самоосвітою? Вихованням?

Заповіді інтелігентної людини й ін.

1. Опитувальний аркуш «Зміст поняття «інтелігент».

Деякі видатні діячі вітчизняної науки й культури вважають, що в основі загальної кризи, що охопила Україну, лежить духовна криза, подолання якої неможливо без участі інтелігенції, без підвищення її ролі в житті суспільства.

У нашій мові можна нарахувати більше десятка слів, що утворюються від латинського *intellectus* (розум, розум, розум, розуміння): інтелект, інтелектуал, інтелігент, інтелігенція, інтелігентний і ін. При цьому в деяких з них у різних випадках може вкладатися різний зміст.

Який зміст вкладаєте Ви?

інтелігент — це...

інтелігентність — це..

2. Інформація до дискусії.

Чи знаєте Ви сутність і походження понять? Історія звернення до понять «інтелігенція» і «інтелігентність» в XIX столітті вкрай складна й заплутана. Безперечно тут те, що «інтелігентність» — властиво російське слово, хоча були невдалі спроби самостійного створення подібного слова на Заході. С.О. Шмідт пише, що Бальзак в 30-і роки «мав ідею організувати особливу партію

інтелектуалів із друкованими органами, де можна було б публікувати й власні твори. І пропонував назвати це співтовариство «партією інтелігентів» (*parti intelligenties*) 23 серпня 1835 року він писав Е. Ганській, що «така назва мало спонукає до жартів, але до подібної партії заманливо буде належати», і видання ці «об'єднують серйозні розуми».

Однак придумане Бальзаком слово у французькій мові не прищепилося, зміцнилося інше — «*intellectuels*»; там взагалі відсутнє таке слово збірного значення. Слово «інтелігенція» прийшло у французьку мову (як і в англійську) пізніше з Росії: у французькому словнику «*Nouveau Larousse universelle*» воно («*intelligensia*») названо російським словом, що позначає клас інтелектуалів даної країни» [23].

В XIX столітті в Росії слово «інтелігенція» аж ніяк не мало того більш—менш певного значення, яке воно набуло пізніше, на початку XX століття.

Часто приписують введення слова «інтелігенція» письменникові П. Д. Боборикіну. Ця версія прийнята й в енциклопедичних словниках — від дореволюційного (братів Гранат) до однотомного радянського 1989 року. Боборикін сам оголосив себе «хресним батьком» слова «інтелігенція», «пущеного в російську журналістику» ним в 1866 році, і так само слів «інтелігент» і «інтелігентний». Про це письменник повідомляв у статтях 1904 і 1909 років, пояснюючи, що він додав слову «інтелігенція» те значення, яке воно з інших європейських літератур і преси набуло лише у німців — «тобто самий освічений, культурний й передовий стан суспільства відомої країни» (1904). У статті 1909 року... Боборикін стверджує, що «під інтелігенцією треба розуміти вищу освічену верству нашого суспільства як натеper, так і раніше, на протязі всього XIX і навіть останньої третини XVIII століття».

Схоже трактування дають, наприклад, словник В.І. Даля (2—е вид. 1880 р.), словник М. І. Міхельсона «Ходячие и меткие слова». У Даля: «Інтелігенція (у значенні збірному) — розумна, освічена, розумово розвинена частина суспільства». У Міхельсона: «Інтелігенція — освічена, розумово розвинена частина мешканців».

Сьогодні в літературі під інтелігентністю мається на увазі:

- плід виховання й освіти (у чималій мірі — самовиховання й самоосвіти);
- показник професійної вихованості;
- складна властивість людини, що виражається в настроєності на культуру, на розум, на розуміння, відчуття цінності й необхідності культури;
- сукупність особистісних і інтелектуальних якостей індивіда, що відповідають соціальним очікуванням, пропонованим передовою частиною суспільства до осіб, зайнятих розумовою працею й художньою творчістю, у більш широкому аспекті — до людей, які вважаються носіями культури.

А інтелігенти — це:

- представники професії, пов'язаної з розумовою працею (інженер, лікар, вчений, художник, письменник);
- люди, що володіють розумовою порядністю;
- люди, вільні у своїх переконаннях, що не залежать від примусів економічних, партійних, державних, що не підкоряються ідеологічним зобов'язанням;
- провідники професійної й особистісної культури, важливими складовими якої є патріотизм, порядність, доброта, відповідальне ставлення до своєї справи;

У суспільній свідомості інтелігентність також асоціюється з певним станом моральності.

Багаторазово висловлювалася думка, що інтелігенція — це специфічне російське явище, невідоме іншим європейським країнам.

Таким чином, інтелігенція — категорія історична, обмежена до того ж географічно, особливий соціально-психологічний тип людини, а інтелігентність — це стан душі. Цей стан може виникнути тоді, коли людина працює й живе в особливій одухотвореній атмосфері, що виникає, коли поруч із ним перебувають такі ж інтелігентні люди. Краще говорити в цьому значенні про інтелігентність як про якість особистості, якою в ідеалі повинні володіти всі, не лише вибрані. І подібна установка може бути вродженою, або вихованою з дитинства, може також

бути набутою в життєвому досвіді або навчанні, але ні освіта, ні наукова діяльність не гарантують її набуття.

3.Пошукова ситуація: визначте ознаки, функції, якості інтелігента, зобразіть його образ за допомогою різних засобів виразності (художніх, вербальних, музичних і інших засобів).

4.Інформація до міркування по проблемі «Джерела інтелігентності».

У формуванні інтелігентності найважливішу роль грає соціальний мікроклімат, створюваний родиною, найближчим оточенням. В Україні такими ж «спадковими інтелігентами» були Лисенки, Лятошинські, Драгоманови, Косачі, Костомарови, Білецькі (літературознавці), Крушельницькі, Рильські та багато інших. Всі вони з народження росли й виховувалися в атмосфері високих думок і почуттів, у спілкуванні з людьми науки й мистецтва.

Сутність виховання полягає не так в засвоєнні правил поведінки (хоча вони й важливі), як у формуванні внутрішньої культури, духовного змісту особистості. У свою чергу, це неможливо без напруженої роботи розуму й серця, без систематичного самоконтролю, інакше кажучи — без самовиховання. Самовиховання — процес безперервний і важкий, але це — основа формування особистості, тим більше в умовах несприятливих. Саме в таких умовах починали своє життя «інтелігенти в першому поколінні».

Розповідь про літературних героїв, відомих людей, які найбільшою мірою відповідні ідеалу інтелігентності.

Значною мірою правий О.І. Солженіцин, стверджуючи, що формування інтелігенції — це не масове, а індивідуальне «виробництво». На його думку, можуть бути інтелігентні родини, але «все—таки за змістом слова інтелігентом людина стає індивідуально..., у межах індивідуальної поведінки, а не роду роботи й соціального стану».

Як ви думаєте, чи має інтелігентність зв'язок з освітою?

Питання здається наївним, оскільки завжди інтелігенція становила саму освічену частину суспільства. Освіта сприяє розвитку особистості, але не визначає автоматично її інтелігентність.

5. Прочитайте наведені вислови й визначте, у чому ви згодні з авторами, а що викликає у вас сумнів або заперечення.

Вислів 1. Виховання, яке повинне було б слугувати наріжним каменем у житті сучасного суспільства, дотепер ще не користується ні з боку суспільства, ні з боку уряду тою увагою, яку воно заслуговує.

Людина, яка одержала виховання... має, ніби, дві природи — одна здобувається як успадкована частина її організації від предків і утворює собою ряд природжених і спадкоємних рефлексів, інша ж здобувається шляхом природної вправи й штучного створення навичок і утворює собою сукупність вихованих рефлексів.

Людина, як соціальна одиниця, є продуктом виховання, а не є результатом природжених або спадкоємних умов... Без виховання людина залишається на сходинці жалюгідної тварини, що не може собі навіть забезпечити власного життя.

Якщо освіта дає нам людину з ерудицією, то виховання створює інтелігентну й діяльну особистість у кращому розумінні цього слова. Воно лежить значною мірою в основі того, що відоме під назвою морального образу людини, її характеру й волі.

Звідси зрозуміло, що ідеалом сучасного виховання повинне бути виховання від дня народження (В. М. Бехтерев «Вопросы общественного воспитания»).

Вислів 2. Найбільше щастя для людини — почувати себе сильним, зрозуміло, ми говоримо не про фізичну силу, а про силу духу. Найбільші реформатори в науці й у філософії — Ньютон, Паскаль, Спенсер, Дарвін — фізично були людьми слабкими. Таких було чимало й серед суспільних діячів. Вся сутність у силі духу. Без сили духу немає сили і освіти. Без освіти, як на теперішній час, неспроможний і дух. Цього ще мало, щоб освічена людина мала тверді, визначені, точні знання й тверді обґрунтовані думки, які на них опираються. Потрібно насамперед, щоб вона була і борцем за свої думки. Думка, яку вона не вміє доводити, захищати від нападів або проводити в життя (чи широко, чи глибоко — це інше питання), не має особливої цінності.

Особливо цінні для нас ті освічені люди, у яких є чуйність, сила почуття, енергія, воля, ті, хто вміє перейнятися до самих своїх основ духом громадськості. Саме цих, і лише цих освічених людей ми й можемо назвати людьми інтелігентними в кращому розумінні цього слова.

Інтелігентна людина - це така людина, що настільки знає й розуміє життя, і його хід, і його потреби, що в будь-який момент може виявити себе їхнім дійсним виразником (Н. А. Рубакин «Что такое образованный интеллигентный человек?» [17]).

Вислів 3. Великий російський педагог К. Д. Ушинський змолоду склав для себе наступні правила самовиховання:

Спокій, принаймні, зовнішньо, у будь-яких обставинах.

Прямота в словах і вчинках.

Обдуманість дії.

Рішучість із правом відповідальності за вчинок.

Не говорити про себе без потреби жодного слова.

Робити те, що хочеться, а не те, що трапиться.

Витрачати свої сили лише на необхідне чи приємне, а не витрачати на пристрасті.

Щовечора сумлінно звітувати у своїх вчинках.

Жодного разу не хвалитися ні тим, що було, ні тим, що є, ні тим, що буде.

1. Чи всі правила ви приймаєте для себе? Якщо ні, то чому?

2. Хотіли б ви доповнити запропонований список? Якщо так, то чим?

3. Якими правилами ви завжди керуєтеся в житті, якому типу виховання вони в більшій мірі відповідають?

Вислів 4. Визначення вихованої людини А. П. Чехова.

«Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не

говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...

Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...

Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.

Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..

Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в Salon' e.

Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...

Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...»

Що ви додали б? Що забрали? Чому?

6. Моделювання образу інтелігентної людини.

Давайте спробуємо записати якості інтелігентної людини. Варіанти якостей запропонованих студентами: освіченість, вихованість, ввічливість, повага до себе (почуття власної гідності), повага до інших, доброта, чуйність, моральні принципи (ідеали); патріотизм, героїзм, скромність; великодушність, сумлінність, відповідальність, відданість у всьому.

Можна ще називати багато якостей, але давайте наявні розподілимо по блоках і створимо формулу, модель інтелігентності за наступними ключовими компонентами: самовизначення, готовність до професійної діяльності, ерудиція, творча здатність.

Висловіть свою позицію — чи здатна сформована одна з перерахованих якостей, ознак перетворити людину в інтелігента. Висновок: інтелігентність визначається не м'якими манерами, гарним красномовством, привабливою зовнішністю, а багатством внутрішнього духовного світу. Це багатство частково визначене генетично успадкованими задатками й талантами, але головний духовний капітал здобувається за рахунок освіти (як у навчальному закладі, так і поза ним) і особливо – самоосвіти й самовиховання. Виходить: інтелігент – це самовизначена, ерудована, творчо обдарована людина, готова до здійснення професійної діяльності. Інтелігентом не можна прикинутися! Можна прикинутися розумним, добрим, але інтелігентним — не можна.

Додаток В 2.1.

Теми для обговорення з «Філософії»

Тема **«Ідея прогресу й зміст історії»** сприяє формуванню активної творчої установки в житті, активної моральної установки. Через визначення того, що таке прогрес і чи можливий позитивний прогрес (на противагу релігійному змісту історії), ми розкриваємо сутність таких якостей, як універсальна відповідальність усіх за всіх, совісність як універсальний принцип ставлення до життя (хвора совість). Поряд із прогресистськими поглядами позитивістів тут розглядаються погляди Ж.-Ж. Руссо, Ф. В. Шелінга, А. Дж. Тойнбі, А. І. Герцена, Д. О. Леонтьєва, Дж. Рескіна, Л. Блуа та ін. Важливо підкреслити людський вимір песимістичного погляду на історію. Не в техногенній катастрофі, не в екологічній катастрофі головна небезпека для сучасного людства, а в катастрофі свавілля. На жаль, зараз дуже багато говорять про вичерпаність природних ресурсів, про атомну небезпеку й т.п., але майже ніхто не говорить про метафізичне свавілля посткультурної людини, про те, що саме посткультурний варвар є головною загрозою для подальшого існування людства. Проблема в людині та її свідомості.

У темі **«Філософія та психологія праці»** можна проводити навчально-виховну роботу з формування відповідального ставлення до праці, а значить –

узагальнюючи – відповідальності взагалі. Якісне ставлення до праці – це не лише відповідальність, але й прагнення до розкриття своїх справжніх дарувань, в остаточному підсумку – самоідентифікація особистості.

Ніяка інтелігентність неможлива без такої самоідентифікації. Безвідповідальне й неякісне ставлення до праці може звести нанівець всі зусилля з формування інтелігентності.

Тема **«Філософія техніки»** сприяє формуванню правильного ставлення до науково-технічного прогресу, виробляє не пасивне, а духовне ставлення до техніки як засобу життя. Культ техніки, перетворення її в мету життя веде до заперечення культури, моралі, а значить до антиінтелігентності. Інтелігент не може бути технократом, не може бути постмодерністом, не може бути людиною субкультури й антикультури. Правильне, духовне ставлення до техніки є умова формування загальної культури, прилучення до традиції, умова збереження традиційних моральних норм.

У темі **«Політика і моральність»** ми розглядаємо можливість поєднання двох таких важкосумісних речей, як мораль і політика. Але припускаємо, що поєднання моралі і політики можливе на основі патріотизму, любові до Батьківщини, боргу перед своєю країною та своїм народом. Критерієм моральності в політиці, можливо, є особиста безкорисливість, прямо пов'язана з названими якостями.

Тема **«Психологія натовпу»** дозволяє розглянути антиособистісні елементи особистості. «Усюди, де спалахує стихія бурхливої юрби й де вона, зайнявшись, опановує вчинками й долями людей, усюди, де люди виявляються неспроможні перед її сліпим і нищівним поривом, проявляється недосконалість, або недозрілість, або виродження духовної культури людей. Стихія юрби завжди в остаточному підсумку закінчується поразкою, виявляючи обмеженість і невдачу духу: у психології юрби немає властиво творчого подолання стихії, що припускає вищі пориви ясного розуму... Народ лише тоді вирішує справу, коли він охоплений організацією і ним керують знання і ясність мети, яку можна досягти» (О. Спіркін) [14, с.777].

Якщо в ряді випадків доречно визначати інтелігентність негативно (наприклад, інтелігентність – це не технократизм, інтелігентність – це не «повага до власності» і т.п.), то ми цілком можемо сказати, що найважливішим негативним визначенням інтелігентності буде те, що інтелігентність протилежна безособовому началу, до якого відноситься і стадний інстинкт людини юрби.

Негативний підхід до визначення інтелігентності дуже корисний з виховної точки зору. З його допомогою ми можемо виключити ті якості, які однозначно не є якостями інтелігентності.

Важливим розділом курсу філософії для нашого завдання є розділ «**Антропологія**». На основі вивчення філософських проблем людини можна ефективно формувати різні якості інтелігентності. Особливо важливою, на наш погляд, представляється релігійно-філософська антропологія. Тут необхідно наголосити на книги Н. А. Бердяєва «Я і світ об'єктів», «Про призначення людини», «Доля людини в сучасному світі» і ін.

У даному розділі дуже важливо, наприклад, розділити такі поняття, як «людина», «індивідуальність» і «особистість»; «спілкування» і «комунікація»; «колективізм» і «соборність». Вивчення філософської антропології повинно бути спрямоване до з'ясування справжньої гідності людини. Висота духовної особистості, що розкривається тут, є ключ до розкриття якостей інтелігентності.

Під час вивчення антропологічних проблем, можна звернути увагу студентів на книги українських авторів світоглядно-антропологічної школи, заснованої В. І. Шинкаруком: С. Б. Кримського, М. В. Поповича, М. М. Амосова, І. В. Бичко та ін. Можна наголосити на важливій ролі в ставленні світоглядно-антропологічної школи в Україні гуманістично-кордоцентричної традиції вітчизняного філософствування від Г. Сковороди до інтелектуалів доби «розстріляного Відродження».

Інтелігентність можна формувати й на матеріалі історії філософії. Особливо важливі тут людино-орієнтовані навчання і мислителі. Такий, наприклад, датський філософ Серен К'еркегор. Він один з перших в історії нової філософії став в опозицію до класичного раціоналізму і поставив питання суб'єктивного людського

буття. М. О. Бердяєв не випадково назвав К'єркегора одним з перших екзистенціальних філософів. Дійсно, об'єктивне наукове мислення байдуже стосовно мислячого суб'єкта і його екзистенції, А тим часом мислитель існує у своєму мисленні. Пізнання будь-якої «об'єктивної» реальності здійснюється через суб'єкта, не існує «об'єктивної» реальності поза суб'єктом. Це зовсім не суб'єктивний ідеалізм. Важливо в К'єркегора спілкування людини з Богом як спосіб подолання людської самотності, вираженої в «страху й трепеті».

«Екзистенціалізм» Сартра чи, припустимо, Камю зовсім не підходить для завдання формування інтелігентності. Для нашого завдання цінний релігійний екзистенціалізм, особливо вітчизняних філософів, які у центрі ставили (звичайно, по-різному) проблеми духу.

В контексті даної теми слід розглянути філософсько-психологічну концепцію С.Рубінштейна (який розглядає свідомість як вираження ставлення суб'єкта до світу, як можливість його самовизначення.). В. Франкл (В. Франкл надає особливу увагу духовному несвідомому, концентрованим проявом якого є совість – орган, за допомогою якого людина вловлює душевні смисли. Совість відкрита не так суцільному, як належному і можливому, це духовне передбачення того, що ще має бути (В. Франкл, 1990, с. 102-105; Lukas, 2002) [3]. У руслі української екзистенційної проблематики корисними будуть твори М. Бердяєва, В. Соловйова, Л. Шестова, В. Зеньковського, І. Франка, М. Драгоманов, Л. Українки, М. Коцюбинського, В. Винниченка (Далі має йти розкриття актуальної для нас проблематики по творах цих письменників).

Додаток В 2.2

Теми з «Історії української та зарубіжної культури»

Типологія культур може бути вибудована за релігійною ознакою, що є особливо важливим. Теми можуть бути представлені в такий спосіб.

Конфуціансько-даосійський тип культури: картина світу, система цінностей, художня практика, теорія пізнання.

Індо-буддійський тип культури; світогляд індуїзму, брахманізму, буддизму; система цінностей; художня практика; наукове знання.

Ісламська культура: картина світу, система цінностей, теократична ідея соціального світу, художня практика, суфізм як містико-аскетична течія.

Старозаповітна культура: картина світу, система цінностей, релігія закону.

Християнський тип культури: картина світу, ціннісні орієнтації, протестантизм і новоевропейська культура, вплив християнства на хід історії.

Історія світової культури при культурологічному підході (у широкому значенні) настільки багата, що тут теми можна формулювати нескінченно. Крім дуже важливої толерантності, як було вже сказано, тут формується прилучення до багатств світової культури у власному значенні, без якої не може бути інтелігентності. Теми історії культури можна формулювати більш узагальнено, наприклад: «Культура давніх цивілізацій», «Культура західно-європейського Середньовіччя», «Культура Відродження», «Культура XVII століття», «Культура Просвітництва» і т.д. Можна, однак, давати більш конкретні формулювання, які стосуються окремих проблем тієї або іншої культурної епохи. Наприклад, для теми про античну культуру можливі підрозділи: «Основні історичні періоди культури Древньої Греції», «Історичні особливості культури Давнього Риму», «Грецький світогляд», «Архаїчна культура», «Поліс, лірика, Солона», «Грецька трагедія», «Рим епохи імперії» і т.п.

Далі, для теми про середньовічну європейську культуру можливі підрозділи: «Сенс життя середньовічної людини», «Основні риси культури середніх століть», «Картина та ікона», «Романський і готичний стиль у мистецтві», «Чернецтво й лицарство», «Наука і мистецтво в середні століття» і т.д.

Аналогічно формулюються теми для всіх інших культурних епох, які традиційно виділяються: Відродження, Реформації, XVII століття, освіти, романтизму, культури XIX століття, культури XX століття.

«Гуманізм, релігійність, соборність, толерантність як основні духовні орієнтації в українській культурі». З цього питання варто розглянути праці таких дослідників, як: Бессонов Б., Бистрицький Е., Валітова Р., Гречко П., Леві-

Стросс К., Москалець В., Нічик В., Рибачук М., Сергієнко П., Старовойтова І., Терещенко Ю. та ін.

Стосовно роботи з феноменом релігійності в укр. культурі вважається доречним звернення до джерел релігійного змісту, концепцій «філософії серця» Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Юркевича, Д. Чижевського, М. Бердяєва, Л. Шестова, С. Булгакова, творів гуманістів Острозького гуртка (М. Смотрицький, К. Лукаріс). Опорні пункти:

Гуманізм та соборність – риси, притаманні українській національній ідеї толерантності, яка є втіленням загальнолюдських цінностей в процесі сучасного духовного відродження. Гуманістичний світогляд – складова частина української ментальності. Основа гуманізму – єдність одухотворюючої думки, віри та інтуїтивного передбачення, де робимо наголос на першому. Ми розглядаємо гуманістичні традиції не християнської, а світської точки зору, зазначаючи, що українській культурі властиві обидві традиції. Що стосується релігійності українського народу як риси національного характеру, то треба зауважити, що у релігійному світогляді є і такі важливі для сучасного людства ідеї та думки, як збереження загальнолюдських цінностей, культивування духовності і моральних начал особистості. Ідея соборності перегукується з філософією космізму, у якій йдеться про те, що розвиток людства перетворюється у форму загальнопланетної всеєдності. Її вершиною стало вчення І. Вернадського про ноосферу: біосфера повинна перетворитися у ноосферу, тобто сферу розуму. Соборність – термін, який означає єднання людей на ґрунті толерантності, свободи, демократії, віротерпимості та культури, де культура розуміється як синтетичне поняття, яке охоплює культуру політичну, моральну, правову, релігійну, атеїстичну, культуру міжнаціональних відносин, демократії та ін.

Розглядаючи гуманізм, властивий українській ментальності, як тип духовної орієнтації, ми визначаємо толерантність як реалізацію гуманістичного світогляду українців – ціннісної основи формування «планетарної свідомості». В кризові періоди життя, коли загострюються найрізноманітніші конфлікти – соціальні, національні, політичні, ідеологічні – особливо актуалізуються проблеми моралі, а з

ними й значущість толерантності як ознаки прихильності людей різних світоглядно-ціннісних, культурних орієнтацій до розуміння того, що у них немає іншого вибору, ніж жити разом, спільно долати агресивність, шкідливу для явища буття конфронтацію.

Додаток В 2.3

Опорні пункти теми про національну ідею

З теми про національну ідею доречно розглянути праці таких дослідників, як: Вінниченко В., Григорійв Н., Грицак Я., Донцов Д., Заболоцький В., Забужко О., Кресіна І., Куліш П., Липинський В., Лук М., Огієнко І., Онацький В., Храмова В., Шлемкевич М., Ярмусь С. та ін.

Система поглядів і цінностей, інтегрованих у національній ідеї, сприяє розумно виваженим орієнтаціям. Адже те, що ми визначаємо як мудрість, передусім засноване на духовності, на свідомому виборі власної позиції. Як сказав І.Льїн, «Націоналізм є воля до того, щоб мій народ творчо і вільно квітнув у Божому саду... Націоналізм є система вчинків, які випливають із цієї любові, із цієї віри, із цієї волі і із цього споглядання» [12, с.282].

Будь-яка ідея відкривається в життєвій взаємодії з тим середовищем, в якому виховується людський дух до її усвідомлення (П. Юркевич). Вік української національної ідеї – це вік самої України. Ідея – це для свідомості людини культурна програма. В.Липинський підкреслював, що бути українським патріотом – це бажати всіма силами своєї душі створення людського, державного й політичного співжиття людей, що живуть на українській землі, а не мріяти про утоплення в Дніпрі більшості своїх же земляків. І. Мазепа вважав метою всіх змагань українського народу скинути ненависне ярмо і зробити Україну вільною та незалежною, це конкретне бачення національної ідеї, яке залежить від історичної ситуації та суб'єктивного бачення мети нації та засобів її досягнення. саме національна ідея була стрижневою в творчості Т. Шевченка. Близькими до поглядів Шевченка були ідеї І. Франка. У розумінні М. Грушевського серцевиною

української ідеї було визнання невід'ємного права українського народу на самовизначення і пошук його оптимальних форм. З концепцією обґрунтування національної ідеї як джерела для утворення української національної незалежності самостійної держави виступали також Д. Чижевський, В. Липинський, М. Міхновський, Д. Донцов.

Вони є фундаторами теоретичних розробок того, що ми називаємо сьогодні українською ментальністю, тобто всією сукупністю ідей, пов'язаних з історичним становленням і розвитком національних особливостей українського народу, його матеріальної і духовної культури, його державності.

В умовах сучасного відродження національної духовності українській національній ідеї потрібне так би мовити «друге дихання».

Додаток В. 2.4

Опорні пункти теми «Український тип духовності» в межах теми про духовність

Духовний досвід тільки тоді є особистісним, коли він стає «моїм». А це можливо тоді, коли його буде введено в контекст моєї культури — національної. Усвідомлення національної самобутності сприяє виникненню духовної людської особистості. У процесі викладу теми важливо пояснити, що для цього потрібне усвідомлення, яке передбачає розуміння глибинного змісту національного. Тільки на такому рівні виникає вільна особистість — вільна від «глупої нескінченності» (Г. Гегель) безглузких дій, «ранжируваного» життя і норм поведінки, розписаних до дрібниць, всеохопного бюрократизму. У традиційному суспільстві (вищим синтезом якого став радянський соціалізм), яке зайняте «вселенським домобудівництвом» (О. Неклесса), людина фактично не володіє особистісністю і свободою, її буття регламентоване, а дії наперед визначені рольовими обов'язками, життєвими функціями, тому впродовж тривалого часу воно багато в чому ілюзорне.

На думку І. Ільїна, «національне почуття є духовним вогнем, який веде людину до служіння і жертв, а народ — до духовного розквіту. Це є якість захоплення від споглядання свого народу у плані Божому і в дарах його благодаті. Це є дяка Богу за ці дари, і в той же час і скорбота про свій народ, і сором за нього, якщо він виявився не на висоті цих дарів. Націоналізм випробовує, сповідує і відстоює життя свого народу як дорогоцінну духовну самосайність. Він приймає дари і творення свого народу як свій власний духовний ґрунт, як відправний пункт свого власного творення» [12, с.282].

Отже йдеться не лише про духовність а й про якісну її визначеність, забарвленість – український тип духовності (В. Дурдуківський, О. Музиченко, Ф. Сушицький, Я. Чепіга, О. Черкасенко, С. Русова), який базується на поєднанні релігійно-християнських та національних цінностей (Прищак М.) [15]. Українська духовність має стати цілісним явищем культури, її онтологічною та телеологічною базою, практичною основою становлення національної школи. Розвиток національної парадигми духовності найбільше стосується психічної складової цього питання: «щоб в школі одбивалась душа народу, його етнографічний склад, його національна творчість» С. Русова) [Там само, с.122].

Духовність українського етносу реалізується і в такій її формі, як патріотизм. Як вважає Алексеєнко А., «У патріотизмі не лише втілюється зв'язок етносу з Богом, він також відображає через Бога любов до Вітчизни, традицій минулого та сьогодення в його свідомості. Внутрішня характеристика патріотизму можлива тільки в єдності з Духом. Відсутність духовної основи у патріотизмі тягне за собою різні помилки щодо оцінки інших народів, небажання визнавати їхні права і гідність. Справжній патріотизм завжди має своїм витокком вдячність і любов до Бога, а вже потім до всіх, хто причетний до цієї любові. Він має бути духовно осмисленим і по-християнському благородним» [1].

У процесі становлення духовності важливе місце посідає таке духовне утворення, як «національна свідомість», на основі якої виникає й функціонує національна ідея. Під час вивчення теми доцільним є осмислення того суттєвого доробку, який внесли такі сучасні вчені-філософи, як В. Андрущенко, І. Бичко,

А. Бичко, В. Горський, І. Белебеха, О. Забужко, Б. Кухта, М. Михальченко, М. Попович, В. Шинкарук, які тлумачать духовно-культурну роль інтелігенції через призму специфіки національної свідомості.

Додаток В 2.5.

Опорні пункти теми «Українська філософія» в межах тем про українську культуру

Особливостями української філософії: є ідея соборності, загострене моральне самовідчуття українських філософів, свобода думки та незалежність мислення. Вивчення і усвідомлення через філософію визнання свободи особистості, її відповідальності за свої погляди і за свою поведінку, а тому її високої соціальної цінності, стають фундаментом інтелігентності. Це також навчає людиноцентризму, який важливий для становлення внутрішньої мотивації.

Власне проблемою філософії людиноцентризму є завдання своїм духовно-культурним впливом акцентувати увагу на особистісних цінностях. Основні з них — справедливість, свобода, гідність, Вітчизна тощо повинні стати ядром національної ідеї. Її специфіка має полягати не в претензії на відповіді на запитання про цілі національного розвитку, а на тому, як підходити до їх осмислення. Останнє може зробити тільки людина, але світоглядно і духовно підготовлена. За нашим переконанням, своє покликання стати «домом буття» (М. Бубер) для соціально, етнічно, конфесійно різних регіонів Україна може здійснити тільки в тому разі, якщо через свою багату культуру стане центром духовного тяжіння для всіх «Я» — особистостей.

На противагу раціональному обґрунтуванню мудрості (І. Кант, Г. Гегель) українська філософська традиція висуває кордоцентричну концепцію світовідчуження. Для Г. Сковороди рівень мудрості визначається її душевним, сердечним відчуттям. Людина, щоб бути мудрою, має досягати поставленої мети, керуючись «сердечним знанням». Мудрості належить бути добродісною, тоді людина застосовуватиме свої розумові сили до предметів достойних, інакше таке

знання буде недоброчесне. В повсякденні не визнається доброчесність і житейська мудрість, якщо вони не йдуть далі розуміння людських слабостей і вміння влаштувати лише особисті справи відповідно до егоїстичної мети.

Отже, навчання людини мудрості має обов'язково враховувати душевний чинник, «пізнання серцем». Справжня мудрість і на її основі знання полягають у тому, щоб, визнаючи права розуму в теорії, якомога менше довіряти йому на практиці. З цієї суперечності випливає, що безумовне значення для інтелігентної людини є орієнтація не лише на розум, а й на серце, тобто морально-душевну царину. Таким чином, протиставляється моральна мудрість людини раціональній аморальності, хитромудрості й тим самим підкреслюється значення морально-ціннісного смислу мудрості. «Філософія серця» виступає своєрідним архетипом, в якому відбилися загальнолюдські аспекти української культури і християнські засади. Тема серця відображає не лише певну традицію української філософії в розумінні духовності, але і показує її суттєву відмінність від західноєвропейської думки, яка апелює до розуму, до філософських систем і логічних побудов в усвідомленні духовності. В той же час в руслі цієї теми можна виділити ту загальну основу, яка вказує на зв'язок різних тлумачень в розумінні серця. Такою загальною основою є розуміння серця як центру духовного начала в людині. [7]. Українська філософська ідея серця експлікована Г. Сковородою, С. Гогоцьким, О. Новицьким, П. Юркевичем, Д. Чижевським, а також Т. Шевченком, М. Гоголем, П. Кулішем, М. Костомаровим.

У вітчизняній філософії чітко простежується її орієнтація з абстрактної на конкретну Людину. Цей досвід обов'язково необхідно включити до студентських рефлексій, адже вивчення і осмислення національного філософського доробку допомагає здійснити акцент у проблемі перетворення з об'єкта на суб'єкт, адже це можливе лише в разі звернення до внутрішнього світу людини, який завжди унікальний, індивідуальний, особистісний.

Особливу значимість для дослідження проблеми духовності етносу мають роботи філософської і культурологічної спрямованості, в яких представлені особливості і специфіка українського етносу, його риси, що знайшли своє втілення

в духовності: О. Воропай, С. Грабовських, О. Забужко, О. Колодний, Н. Огієнко, В. Скуратівський, І. Старовойт, М. Шлемкевич, В. Шинкарук, Т. Юрій. Важливим для становлення національної рефлексії є філософський доробок М. Антоновича, І. Вишенського, Д. Донцова, В. Горського, О. Забужко, М. Міхновського, В. Липинського, Д. Чижевського, П. Юркевича. Також спробу зберегти українську національну культуру з притаманною їй неповторною ментальністю українського народу містять твори В. Юринця, М. Хвильового, М. Зерова, М. Ялового, М. Драй-Хмари, Є. Плужника, Н. Косинки та ін.

Додаток В 2.6

Діяльність української інтелігенції в «Просвітах» та національна рефлексія діаспори

Важливим для національного виховання є виховний ідеал українських діячів «Просвіт» кінця XIX – початку XX ст. не лише у літературній, а й педагогічній та художній спадщині. Встановлено, що їхній виховний ідеал сформовано з таких цінностей, які важливо відрефлексувати:

- рідна мова, толерантність. Це засвідчують педагогічні та публіцистичні твори Б.Грінченка («На беспросветном пути», «Перед широким світом», «Якої нам треба школи»), його художній доробок (оповідання «Дзвоник», «Сонячний промінь» та ін.), епістолярні матеріали Лесі Українки та її художні твори («На руїнах»), педагогічна спадщина А.Вахнянина, Ом.Огоновського;

- історична пам'ять, патріотизм, благородство. Підтвердженням цьому є художні твори Б. Грінченка («Олеся», «Байда»), Лесі Українки («На руїнах», «Прокляття Рахілі» та інші), її епістолярна спадщина;

- волелюбність, гуманність. Ці складові виховного ідеалу пронизують лірику Лесі Українки («Як дитиною бувало», «Мрії», «Мі». Колискова», «Вечірня година»);

- працьовитість, доброта, щирість, великодушність.

В центрі виховного ідеалу діячів Просвіт була людина – гармонійно розвинена, творча особистість, не обмежена у розвитку своїх сил і здібностей (праці Б. Грінченка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, І. Стешенка, С. Русової, М. Галущинського, С. Сірополка та ін.). Ідеал, зокрема західноукраїнських «просвітян», – це особистість вихована на принципах національного гуманізму, демократизму, культуровідповідності, природовідповідності, народності, високої духовності.

Творчий доробок національної інтелігенції в діаспорі (найбільші осередки якої були у Празі, Варшаві, Парижі, Берлін є також хорошим матеріалом для нашої мети. Загострені національні почуття письменників діаспори дають нам неоціненний досвід глибокої національної рефлексії. Особливий акцент варто здійснити на поезії письменників «празької школи» (Є. Маланюк, Ю. Клен, Л. Мосендз, О. Ольжич, О. Теліга, О. Лятуринська, О. Стефанович, Г. Мазуренко, Ю. Липа) з притаманною їй екзистенційною загостреністю відчуття «граничності», «стражденності», «мятежності».

Додаток В 2.7

Тематичні бесіди, дискусії і виховні ситуації з правової рефлексії

Тематика дискусій: «У пошуках справедливості», «У чому полягає відповідальність один за одного», «Звідки з'являються обов'язки», «Як відстоювати власну думку», «Сумлінне ставлення до праці», «Мої права», «Мое ставлення до влади», «Гідне існування відповідно до вітчизняних і міжнародних норм», «Мое ставлення до злочинця», «Честь і гідність, недоторканість і безпека у сучасному суспільстві». Бесіди: «Символи української держави», «Видатні постаті української історії та культури», «Моя Вітчизна», «День незалежності».

Під час аналізу тексту створювалися ситуації, де студенти не лише висловлювали власну думку, а й вчилися слухати іншого та визнавати його право на свою думку, створювалися ситуації, де можна було виявити взаємоповагу та співпереживання; ситуації вибору, де студент мін обрати найбільш прийнятну модель власної поведінки, обґрунтовуючи при цьому її мотиви.

Розіграні ситуації соціальної несправедливості та порушення закону.

Використана література:

1. Алексеєнко А.П. Духовність: сутність, еволюція, форми виявлення в етносі. Дис. д. філос. н. ...09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна / А.П. Алексеєнко – Харків, 2007.
2. Баталіна Г.Я. Система естетичного виховання старшокласників у загальноосвітній школі. – Автореф. дис....к.пед. н. 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля / Г.Я. Баталіна – Луганськ, 2005.
3. Бачинин В.А. Интеллигентность — категория нравственная [Текст] / В.А. Бачинин— М.: Знание, 1985.- 64 с.
4. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики). – Автореф. дис. к. психол. н. ... 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова / А.М. Виногородський– Київ, 1999.
5. Вишенський І. Твори. Пер. з книжної укр. мови Валерія Шевчука [Текст] / Іван Вишенський — Київ, 1986.
6. Горський В.С. Ще раз про українську ідею / В.С. Горський // Культура і життя. – 1998. – 14 січ.
7. Гусейнов А.А. Этика. [Учебник] / [А.А.Гусейнов, Р.Г.Апресян] – М.: Гардарики, 2000. – 472 с.
8. Державин Володимир. Три роки літературного життя на еміграції (1945-1947) / Володимир Державин // Українське слово. – Т.3. – С.576-577.
Другий Всеукраїнський учительський з'їзд // Тези докладів, дебати, постанови. – К.: – Вид.Укр. Т-ва Шк. Освіти. Друк. Укр. Центр. Ради, 1917– 39 с. – С. 15.
9. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст: франківський період / О. Забужко. – К.: «Основи», 1993. – 125 с.
10. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій / О. Забужко. Видавництво «Факт», 2007.

11. Ильин И.А. О русском национализме // Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 гг. – В 2 т. - М., 1992.- Т.1. Крип'якевич І.П. Історія України / І.П. Крип'якевич. – Львів: «Світ», 1990 – 519 с.
12. Мова і культура: наукове видання. Вип. 5, том V. Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – К.: Вид. Дім Дмитра Бураго, 2002.
13. Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин– М.: Гардарики, 2001. – 816 с.
14. Прищак М.Д. Развитие понятия духовности в педагогичній думці України періоду національно-визвольних змагань (1917-1920 рр.): спроба парадигмального аналізу / М.Д. Прищак// Педагогіка і психологія. - № 3. – 2006. – С. 120
15. Партач Наталя. Інтелектуальний роман Оксани Забужко / Н. Партач // «Дзеркало тижня». – Жовтень 20, 2007.
16. Рубакин Н.А. Что такое образованный, интеллигентный человек? // Вульф Б.З. Основы педагогики [Текст] : Учеб.пособие / Борис Зиновьевич Вульф, Валерий Дмитриевич Иванов. - 2-е изд., перераб и доп. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.
17. Українець С.Я. Національне як екзистенційний проект і рух екзистенції у предметному полі Празької поетичної школи: Дис... канд. філос. наук: 09.00.04 / Рівненський держ. технічний ун-т. / Українець Стефанія Ярославівна – Рівне, 2002. – 190 арк.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла: [Сборник] / Франкл В. Пер. с англ. и нем. / Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; М.: Прогресс, 1990.
19. Франко І. Поза межами можливого / Франко І. // Зібрання творів: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т.45: Філософські праці. – С. 276–285.
20. Шашкова Л.О. Стратегії навчання філософії: історія і сучасність / Л.О. Шашкова// Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія. – 2006 рік. – №2(4). // Web-ресурс: sophia.nau.edu.ua/science/visnik/visn_4/

21. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.А. Шугай; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. — Рівне, 2002. — 20 с.
22. Nouveau Larousse universel en 2 volumes. Dictionnaire encyclopedique publié sous la direction de Paul Augé. Tome 1. Paris, Librairie Larousse, 1948 / 1949. Цит за: Судьба российской интеллигенции. – СПб., 1999., с. 72.

Рекомендована додаткова література до курсів

1. Абеляр П. История моих бедствий. - М., 1992.
2. Августин Бл. Исповедь. - М., 1991.
3. Аврелий М. Наедине с собой. Размышления. - М., 1985.
4. Акутагава Р. Избр. в 2-х тт. Т. 1. - М., 1971; В 4-х тт. Т. 2., 1998.
5. Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение. - Л.: 1983.
6. Алпатов М. Краски древнерусской иконописи. - М., 1974.
7. Английская и шотландская народная баллада. На англ. и русск. яз. - М., 1988.
8. Английская поэзия в русских переводах. ХІУ-ХХ вв. - М., 1981.
9. Антология английской и американской поэзии. - М., 1972.
10. Апулей. Апология. Метаморфозы. Флориды. - М., 1993.
11. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. - М., 1992.
12. Барт Р. S / Z . – М . , 1994.
13. Барт Р. Избранные работы. Семиотика, поэтика. - М., 1989.
14. Батай Ж. Литература и зло. - М., 1994.
15. Баткин Л.М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. - М., 2000.
16. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. Введение.Послесловие. Гл.5 (10 -12). - М.: Наука, 1989.
17. Баткин Л.М. Леонардо да Винчи и особенности ренессансного творческого мышления. - М., 1990.

18. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М., 1990.
19. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. - М., 1993.
20. Бердяев Н.А. Смысл истории. - М., 1990.
21. Бернштейн Л. Концерты для молодежи. - Л., 1991.
22. Біблія
23. Боккаччо Дж. Декамерон. - М., 1989.
24. Бонавентура. Ночные бдения. - М., 1990.
25. Боннар А. Греческая цивилизация. Соч. в 3-х тт. - М., 1992.
26. Борхес Х.Л. Сочинения. В 3-х тт. - М., 1994.
27. Бозций. «Утешение философией» и другие трактаты. - М., 1990.
28. Брант С. Корабль дураков. - М., 1981.
29. Бронте Э. Грозовой перевал. Стихотворения. - Лондон, 1975, М., 2000.
30. Гастон Буассье. Собрание сочинений в 10 томах. Том 1. Цицерон и его друзья. Очерк о римском обществе времен Цезаря. - Санкт-Петербург: АОЗТ "Иванов и Лещинский", 1993.
31. Бунин И.А. Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 4. - М., 1988.
32. В тени завтрашнего дня. - Homo ludens. - М., 1992.
33. Вардиман Е. Женщина в древнем мире. - М., 1990.
34. Вейнингер О. Последние слова. - Киев: 1995.
35. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. - М.: Наука, 1991. – 270 с.
36. Вернан Ж.П. Происхождение древнегреческой мысли. - М., 1988.
37. Видатні постаті України. - К.: МАУП, Книжкова палата України, 2004.
38. Вийон Ф. «Я знаю все, но только не себя». Баллады. - М., 1999.
39. Вийон Ф. Стихотворения и поэмы. - М., 1996.
40. Виолле-ле-Дюк Э.Э. Жизнь и развлечения в Средние века. - СПб., 1997.
41. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. - М., 1988.
42. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт. - М., 1982.

43. Газданов Г. Избр. в 3-х тт. Т. 3. - М., 1996.
44. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения. - М., 1986.
45. Гилилов И. Игра об Уильяме Шекспире, или Тайна Великого Феникса. - М., 1997.
46. Гильдебранд Дитрих фон. Новая вавилонская башня. - Спб., 1998.
47. Грау Ш. Стерегищие дом. - М., «Ин. литература», 1987.
48. Грегорианские хоралы. – Будапешт, 1986.
49. Грин Г. Путешествия без карты. Художественная публицистика. - М., 1989.
50. Грин Г. Собр. сочинений в 6 тт. Т. 6. - М., 1996.
51. Гриценко В. Людина і культура. — К.: Либідь, 2000.
52. Гроф С. Человек перед лицом смерти. - М., 1997.
53. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Л., 1990.
54. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1984.
55. Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». - М., 1993.
56. Гуревич А.Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников. - М., 1989.
57. Гюнтер Грасс в переводе Андрея Вознесенского. - М.: Иностранная литература, 1982.
58. Давньоруські любомудри / В.Горський, О.Вдовина, Ю.Завгородний, О.Киричок. – К.: Видавничий дім “КМ Академія”, 2004.
59. Давыдов Ю. Этика любви и метафизика своеволия. - М., 1989.
60. Дворжак М. История искусства как история духа. СПб., 2001.
61. Де Моз Л. Психоистория. - Р.-на-Д., 2000.
62. Делёз Ж. Различие и повторение. - СПб., 1998.
63. Делёз Ж. Логика смысла. - М. 1995.
64. Делёз Ж. Логика смысла. - М., 1995.
65. Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки. - СПб., 1999.
66. Джеймс М.Р. Избранный готический рассказ. На англ. яз. – Лондон, 1992.
67. Диагноз нашего времени. - М., 1995.

68. Дикинсон Э. Это письмо мое миру. Стихи и письма Эмили Дикинсон. - СПб., 1998.
69. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. - М., 1998.
70. Диоген Лаэртский. Сочинения. - М., 1985; 1998.
71. Добиаш-Рождественская О.А. Культура западноевропейского средневековья. - М., 1987.
72. Драч І.Ф., Кримський С.Б., Попович М.В. Григорій Сковорода. Біографічна повість. / За загальною ред. В.М.Нічик. - К.: Молодь, 1984. - 214 с.
73. Дюби Ж. Трёхчастная модель, или представления средневекового общества о себе самом. - М., 2000.
74. Дюркгейм Э. Самоубийство. - М., 1994.
75. Дьюи Д. Свобода и культура. Лондон, 1968.
76. Еврипид. Трагедии. Соч. в 2-х тт. - М., 1969.
77. Эко Умберто. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. - М., 1998.
78. Жирмунский В.М. Из истории западно-европейских литератур. - Л., 1991.
79. Зелинский Ф.Ф. Античный мир и мы. - М., 1997.
80. Зиммель Г. Философия культуры. - М., 1996.
81. Ивин А.А. Философия истории. - М.: Гардарики, 2000.
82. Из истории культуры Средних веков и Возрождения. Сборник. - М., 1976.
83. Из истории культуры Средних веков и Возрождения. Сб. - М., 1976.
84. Искусство любви. - М., 1992.
85. История безумия в классическую эпоху. - М., СПб. 1997.
86. История всемирной литературы. В 9 тт. Т. 6. - М., 1989.
87. Ісаєвич Я.Б. Юрій Дрогобич. - К.: Молодь, 1972. - 122 с.
88. Йолан Чжан (Чжан Чжун-Лань). Дао любви. – Свердловск, 1990.
89. Камю А. Бунтующий человек. - М., 1990.
90. Кандинский В. О духовном в искусстве. - Л., 1990.
91. Кафка Ф. Сочинения в 2-х тт. - М., 1991.
92. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. - М., 1999.

93. Киркегор С. Страх и трепет. Л., 1991; М., 1993.
94. Классический викторианский и эдвардианский готический рассказ. На англ. яз. - Лондон., 1996.
95. Книга песен. Из европейской лирики XIII-XV вв. - М., 1986.
96. Ковалев СВ. Психология современной семьи. - М., 1988.
97. Комната с гобеленами. Английская готическая проза. - М., 1991.
98. Корнієнко Н. Лесь Курбас: репетиція майбутнього. - К.: Мистецтво, 1998.
99. Коул М. Культурно-историческая психология. - М., 1997.
100. Краснодембовський З. На постмодерністських роздоріжжях культури. - К.: Знання, 2000.
101. Крёбер А. Стиль и цивилизации // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. Т. 1, СПб.: 1997. - С. 225-270.
102. Культура Возрождения и общество / Отв. ред. В.И. Рутенбург. Сб. - М., 1986.
103. Кучменко Е. Людина і природа в культурі Китаю. - К.: Либідь, 1999.
104. КэпотТ. Самодельные гробики. - М.: Ин. литература, 1987.
105. Лабиринты одиночества. Сб. / Пер. с англ. - М., 1989.
106. Лаврин А. Хроники Харона. Энциклопедия смерти. - М., 1993.
107. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. - М., 1992.
108. Легенда о Тристане и Изольде. - М., 1976.
109. Лейнг Р. Расколотое «Я». - СПб., 1995.
110. Лирика средневековой Франции. - М., 1991.
111. Ліндсей Д. Коротка історія культури. - К.: Мистецтво, 1995.
112. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. - М., 1982.
113. Лотман Ю. Избр. статьи. В 3-х тт. Таллин., 1992.
114. Лотман Ю. Культура и взрыв. - М., 1992.
115. Макаров А. Світло українського бароко. - К.: Либідь, 1994.
116. Макаров А.М. Світло українського бароко. - К., 1994.
117. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. - К.: Обереги, 1993.
118. Манхейм К. Избр. Социология культуры. М.- СПб, 2000.
119. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. - Ереван,

1973.

120. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. - М., 1995.

121. Мартиндейл Э. Готика. - М., 2001.

122. Мир и эрос. Антология философских текстов о любви. - М., 1991.

123. Міропольська Н. Художня література світу. - К.: Знання, 2001.

124. Можейко И.В. 1185 год. (Восток - Запад) . - М., 1989.

125. Моль Абрахам Социодинамика культуры. Гл. 2, 5, 6 . - М., 1973.

126. Мосс П. История городской жизни (на англ. яз.). - М., 1987.

127. Моуди Р. Жизнь после жизни. - Л.: 1991; 2000.

128. Моэм С. Вилла на холме. Рассказы. - М., 1992.

129. Музыкальная литература зарубежных стран. В 6-ти тт. - М., 1979-1988.

130. Мэтьюрин Ч. Мельмот скиталец. - М., 1983.

131. Наглядати й карати: Народження в'язниці. К., 1998.

132. Най Р. Странствие «Судьбы» / Пер. с англ. - М., 1986.

133. Новелино. Итальянская новелла XIII века. - М., 1984.

134. Новіков Б.В. Творчість як спосіб здійснення гуманізму. - Монографія. - К.: НТУУ «КПІ», 1998. - 310 с.

135. О трансгрессии. - Танатография Эроса -.Спб., 1994.

136. Образ человека в зеркале гуманизма. Мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVIIвв.). - М., 1999.

137. Одномерный человек: исследование идеологии развитого индустриального общества. - М., 1994.

138. Оріховський Станіслав. Твори / В.Литвинов(упоряд.). - К.: Дніпро, 2004.

139. Павленко Ю. Передісторія давніх русів у світовому контексті. - К.: Наук. думка, 1994.

140. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. - К., Либідь, 1999.

141. Петрарка Ф. Об уединенной жизни // Петрарка Ф. Сочинения философские и полемические. - М., 1998.

142. Пифагор. Золотой канон. Фигуры эзотерики. - М., 2001.

143. Підлісна Г. Світ античної культури. - К.: Либідь, 1989.

144. Платон. Федон. Пир. Федр. СПб., 1997.
145. Плутарх. Избр. в 2-х тт. - М., 1987.
146. Плутарх. Соч. в 2-х тт. Избранные жизнеописания. - М., 1987.
147. По Э. Стихотворения. На англ. и русск. яз. - М., 1988.
148. Поліщук Є. Історія культури. Короткий довідник. - К.: Знання, 2001.
149. Попович М. Нарис історії культури України. - К.: АртЕк, 1999.
150. Попович М.В. Нарис історії культури України. - К.: «АртЕк», 1998.
151. Попович М.В. Микола Гоголь.: Роман-есе - К.: Молодь, 1986.
152. Потебня А. Мысль и язык. - К.: СИНТО, 1993.
153. Потебня О. Эстетика і поетика слова. - К.: Мистецтво, 1985.
154. Проблема человека в западной философии. - М., 1988.
155. Психианализ и культура. - Избр. труды К. Хорни и Э. Фромма. М., 1995.
156. Психианализ и культура. Тексты. - М., 1995.
157. Пустовит А. История европейской культуры. - К.: МАУП, 2004.
158. Рабинович В. Исповедь книгочея, который учил букве, а укреплял дух. - М., 1991.
159. Росс К. О смерти и умирании. Н. - Й., 1969; М.: «НЛО». - № 1 1, 2002.
160. Россети К. Стихотворения. Поэмы. – Лондон, 1995; М., 2000.
161. Роттердамский Э. Похвала глупости. - М., 1991.
162. Рюриков Ю.Б. Мед и яд любви. - М., 1989.
163. Савельева М.Ю. Вера как способ познания действительности: постановка проблемы. // Філософська і соціологічна думка. – 1994. -№3,4. - с. 108-119.
164. Саган Ф. Соч. в 4-х тт. Т. 2. - М., 1992.
165. Сартр Ж.-П. Стена. - М., 1992.
166. Светоний Г.Т. Жизнь двенадцати цезарей. - М., 1991.
167. Семчишин М. Тисячоліття української культури. – В., 1993.
168. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию. - М., 1977.
169. Сепир Э. Избр. труды по языкознанию и культурологии. - М., 1993.
170. Симона де Бовуар. Очень легкая смерть. - М., 1992.
171. Січневський В. Чужинці про Україну. — Львів: Світ, 1991.

172. Сковорода Г. Твори: у 2-х т. - К.: АТ «Обереги», 1994.
173. Скудина Г. Рассказы о Бахе. - М., 1985.
174. Словарь мифов. / Пер. с англ. Ю.Бондарева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000.
175. Сноу Ч. Пора надежд. Возвращение домой. - М., 1991.
176. Сорокин П.А. О так называемых факторах социальной эволюции. Кризис нашего времени. Социологический прогресс и принцип счастья.// Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю.Согомонов: Пер. с англ. - М.: Политиздат, 1992.
177. Софокл. Трагедии. - М., 1988.
178. Сошніков А.О. Ментальне покликання української філософії в контексті соціокультурної репрезентації збереження смислів. – Х.: Майдан, 2003.
179. Спарк М. Эмили Бронте // Эти загадочные англичанки. Сб. - М., 1992.
180. Средневековый роман и повесть. - М., 1974.
181. Стэнли Т. Уильямс. Эксперимент в поэзии: Эмили Дикинсон //Литературная история Соединенных Штатов Америки. В 3-х тт. Т. П. - М., 1978.
182. Судзуки Д. Основы дзен-буддизма // Дзен-буддизм. – Бишкек, 1993.
183. Типология и периодизация культуры Возрождения / Под ред. В.И. Рутенбурга. Сб. - М., 1978.
184. Ткачук М.Л. Філософія світла і радості: Олексій Гіляров. - К.: Український центр духовної культури, 1997.
185. Тойнби А. Дж. Постижение истории. - М., 1991.
186. Тойнби А. Цивилизация перед лицом истории. СПб., 1996.
187. Толстой Л.Н. Собр. соч. в 12-ти тт. Т. 10. - М., 1976.
188. Тоффлер А.Третья волна.- Хрестоматия по социальной философии. – М., 1999.
189. Туптало Дмитро. Життя святих. / Пер. В. Шевчук. – Львів: Свічадо, 2008. – Т. 1-12.
190. Тургенев И.С. Собр. сочинений в 12 тт. Т. 8. - М., 1979.
191. Україна: Філософський спадок століть. Хроніка 2000, 37-38. – К.: Фонд сприяння розвитку мистецтв, 2000. – 804 с.: Митр. Київський Іларіон. Слово про

Закон і Благодать. – с. 147-157; Володимир Мономах. Повчання. – с. 158-169; Русин П. Похвала поезії. – Елегія...- Похвала Валерію Максиму. – с.170-178; Оріховський С. Напучення польському королеві. – с. 179-190; Сакович К. Арістотелівські проблеми. – Трактат про душу. –с. 239-250; Транквіліон-Ставровецький К. Зерцало богословії. – 251-262; Галятовський І. Гріхи розмаїті (трактат з етики). – с. 263-286; Гізель І. Метафізичний трактат. – с. 287-303; Прокопович Ф. Суть, походження та види почуттів. – с. 310-322; Максимович М. Лист про філософію. – с. 397-401; Новицький О. Про закиди, роблені філософії з поглядів теоретичного і практичного. – с. 402-412; Лесевич В. Листи про наукову філософію. – с. 470-481; Гіляров О. Вступ до філософії. – с. 654-666; Шлемкевич М. Сутність філософії. – с. 667-690.

192. Україна: Філософський спадок століть. Хроніка 2000, 39-40. – К.: Фонд сприяння розвитку мистецтв, 2000. – 793 с.: Мірчук І. Г.С.Сковорода (нотатки до історії української культури). – с. 38-57; Гіляров О. Передсмертні думки ХІХ століття у Франції. – с. 116-120; Оріховський С. Діалог, або Розмова навколо екзекуції Польської держави. – с. 228-256.

193. Українська культура. Лекції (За редакцією Дмитра Антоновича) - К., 1993.

194. Уманцев В. Мистецтво давньої України. - К.: Либідь, 2002.

195. Ушкалов Л. Григорій Сковорода і антична культура. - К.: Знання, 1993.

196. Фартушний А. Українська культура. - Львів: Світ, 2000.

197. Федорова Е.В. Императорский Рим в лицах. - М., 1979 ; 1997.

198. Философия истории / Под. ред. А.С. Панарина. - М., 1999.

199. Флобер Г. Собр. сочинений в 4 тт. Т. 1. - М., 1974.

200. Форкель И. О жизни и творчестве И.С. Баха. - М., 1974.

201. Франк С. Духовные основы общества. - М., 1992.

202. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. - М., 1992.

203. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.

204. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. Д.Н. Дудинский. - Минск: ООО «Попури», 1998.

205. Фромм Э. Душа человека. М., 1992. - Забытый язык.(с.270-280)

206. Фуко М. Воля к истине (По ту сторону знания, власти и сексуальности). - М., 1996.
207. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - СПб.: 1994.
208. Фукуяма Ф. Конец истории? – Вопросы философии, 1990. - № 3.
209. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. - М: Прогресс, 1992.
210. Хищенко В. Українська і світова культура. - К.: Україна, 2002.
211. Холлидей Ф. Шекспир и его мир. - М., 1986.
212. Цвейг С. Собр. соч. в 10 тт. Т. 1. - М., 1992.
213. Цветаева М.И. Сочинения в 2-х тт. - М., 1988.
214. Цицерон. О старости, о дружбе, об обязанностях. - М., 1974.
215. Человек в индустриальном мире. - М., 1993.
216. Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры / Отв. ред. А.Я. Гуревич. - М., 1990.
217. Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992.
218. Челпанов Г.И. Введение в философию, - К., 1907.
219. Черепанова С. та ін. Українська культура: історія і сучасність. - Львів: Світ, 1994.
220. Честертон Г. Великий человек. - М., 1991.
221. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. - К.: Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992.
222. Читанка з історії філософії: У 6 кн. / Під ред. Г.І. Волинки. - К.: Фірма «Довіра», 1993. - Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ ст.
223. Чосер Дж. Кентерберийские рассказы. - М., 1978.
224. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. - М., 1993.
225. Шейко В. та ін. Історія української художньої культури. - Харків: Ранок, 2003.
226. Шекспир У. Гамлет. - М., 1985.
227. Шекспир У. Избранное в 2-х тт. Комедии. Хроники. Трагедии. М., 1989.
228. Шекспир У. Сонеты. - М., 1984.
229. Шекспир У. Трагедии. - М., 1987.
230. Шелер М. Положение человека в космосе. – Избр пр. М., 1994.

231. Шенбаум С. Шекспир : краткая документальная биография. - М., 1985.
232. Шестов Л. Киркегардт и экзистенциальная философия. - М., 1992.
233. Шкуратов В. Историческая психология. Р.- на Д.: 1994; М.: 1999.
234. Шпенглер О. Закат Европы. - М., 1993.
235. Шпренгер Я. , Инститорис Г. Молот ведьм. - М., 1990.
236. Щербаківський В. Українське мистецтво. - К.: Знання, 1999.
237. Эко У. Имя розы. - М., 1989.
238. Эразм Роттердамский и его время. - М., 1989.
239. Эсхил. Трагедии. - М., 1978.
240. Юркевич П. Вибране./ Упоряд. А.Г.Тихолаз. - К.: Абрис, 1993.
241. Юркевич П. Философские произведения. - М.: «Правда», 1990.
242. Яворницький Д. Історія запорозьких козаків. - К.: Либідь, 1993.
243. Яворський Стефан. Філософські твори: У 3 т. / ред. кол.: І.В.Паславський (відп. ред.) та ін. - К., 1992. - т 1.
244. Ясперс К. Смысл и назначение истории. - М., 1991.

Додаток В. 3

Тематика дискусій у виховній роботі зі студентами

«Людина і Вселенський розум», «Хто Я? Хто Ми?», «У пошуках гармонії» та ін., «Я і моя студентська академічна група», «Яким я бачу Статут університету?», «Екологічна карта», «Славетні українці», «Мій родовід», «Кодекс честі студента», «Мої (наші) права і обов'язки», «Моя (наша) відповідальність», «Мое (наше) покликання», «Я і освіта», «Моя професійна компетентність», «Мое (наше) професійне кредо», «Стиль життя», «Ціннісні орієнтації», «Самовиховання», «Світова спадщина у молодих руках», «Толерантність», «Права людини та дитини», «Україна і молодь», «Україна і молодіжний рух», «Нова політична еліта України», «Вибори президента», «Моя позиція і диспозиція», «Професіоналізм, моральність і патріотизм», «Я і Україна», «Україна в Європі», «Україна і світ», «Рідна мова», «День Європи» тощо.

Додаток В.4

Ситуація витримки й прояву ввічливості у відносинах

(модифікована за Н. В. Бордовською) [26, 238].

«На початку заняття студент виявив, що з його столу зник конспект з підготованою інформацією до заняття..» (Як він прореагував і що сказав педагогу?)

На наступній перерві до постраждалого студента підійшла дівчина з іншої групи:

— Вибач, будь ласка! У нас у цьому ж кабінеті було попереднє заняття, але я після нього повинна була зателефонувати додому, прибїгла перед дзвінком на заняття, у поспіху прихопила і твій конспект.

— Буває, але іншим разом постарайся бути уважнішою, — сказав у відповідь хлопець. Питання й завдання.

1. Про що говорить вам ця ситуація?
 2. Які відомості про виховання юнака й дівчини ви одержуєте?
- Чи можна сказати про них, що вони виховані? Чому?».

Додаток Г

Тренінг

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ ПРАКТИЧНОГО САМОПІЗНАННЯ

ЗАВДАННЯ ТРЕНІНГУ:

- формування і розвиток установки на самопізнання й саморозвиток,
- оволодіння навичками практичного самопізнання;
- розвиток особистісно значимих якостей: рефлексії, емпатії, критичності й гнучкості установок;
- подолання психологічних бар'єрів, що заважають повноцінному самовираженню.

ЗАНЯТТЯ ПЕРШЕ

ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМООЦІНОЧНИХ ПОЗИЦІЙ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ І РЕФЛЕКСІЇ

Оволодінню навичками самопізнання й повинен послужити пропонований тренінг.

Призначення:

- створення сприятливих умов для роботи групи;
- створення атмосфери щирості й довіри;
- ознайомлення учасників з основними правилами й принципами тренінгу;
- прийняття правил групової роботи;
- самодіагностика й саморозкриття членів групи;
- розвиток креативності й формування необхідної комунікативної дистанції.

I. ПРЕДСТАВЛЕННЯ

На початку роботи групи кожен учасник оформлює картку-візитку, де вказує своє тренінгове ім'я.

«Представлення»

Призначення:

- формування установок на виявлення позитивних особистісних і інших якостей;
- вміння представити себе й увійти в первинний контакт із оточуючими;

Учасникам дається наступне пояснення: у знайомстві, представленні себе ви повинні постаратися відобразити свою індивідуальність так, щоб всі інші учасники відразу запам'ятали що виступили. Наприклад, «Я висока, сильна і впевнена в собі людина. Зовнішність у мене звичайна, зате волосся гарного кольору і злегка кучерявиться, що є предметом легкої заздрості багатьох жінок Але головне, на що хочу звернути вашу увагу – зі мною в будь-якій компанії цікаво й весело, знаєте, як правило відіграю роль тамади» або «Вік у мене середній, зовнішність не помітна, здібності й можливості звичайні. Єдине, у чому я розбираюся можливо краще за інших і готова присвячувати увесь свій час - це смачно готувати і пригощати. Обіцяю всім яблучний пиріг до чаю».

«АСОЦІАЦІЇ»

Призначення:

- розвиток асоціативної пам'яті для запам'ятовування імен;
- психологічне розкріпачення з метою створення сприятливого клімату в групі.

Учасникам пропонується згадати особистісну якість, що починається на ту ж букву, що і його тренінгове ім'я, наприклад: «Галина - гарна», «Роман - розумний», «Володимир - вільний». Потім кожен учасник вимовляє своє ім'я, додаючи до нього придуману якість. Причому кожен наступний учасник повторює вагу те, що говорили до нього.

Етап знайомства закінчується вправою

«ІНТЕРВ'Ю»

Призначення:

- розвиток уміння слухати партнера й удосконалювати комунікативні навички,
- скорочення комунікативної дистанції між учасниками тренінгу

Учасники розбиваються на пари й протягом 10 хвилин розмовляють зі своїм партнером, намагаючись довідатися про нього якнайбільше. Потім кожен готує коротке представлення свого співрозмовника. Головне завдання - підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі представляють один одного.

2. ВПРАВИ, СПРЯМОВАНІ НА РОЗКРІПАЧЕННЯ ЧЛЕНІВ ГРУПИ, ЗНЯТТЯ НАПРУГИ Й СКОРОЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ДИСТАНЦІЇ

«ДЗЕРКАЛО»

Призначення:

- розвиток усвідомлення «мови» власного тіла і його рухів;
- розвиток емпатії й рефлексії.

Учасники діляться на пари й встають лицем один до одного. Один - ведучий, іншої – той, кого ведуть.

Той, кого ведуть починає робити повільні рухи руками, ногами, тулубом під музику. Він відбиває рухи партнера - як дзеркальний образ. Через 5 хвилин міняються ролями.

По закінченні завдання учасники діляться своїми відчуттями. На вправу надається 15 хвилин.

«ЗНАЙДИ ПАРУ»

Призначення:

- розвиток прогностичних можливостей та інтуїції;
- формування в членів групи установки на взаєморозуміння.

Кожному учасникові за допомогою шпильки прикріплюється на спину аркуш паперу. На аркуші ім'я казкового героя або літературного персонажа, що має свою пару. Наприклад: Крокодил Гена та Чебурашка, Ільф і Петров і т.д.

Кожен учасник повинен відшукати свою «другу половину», опитуючи групу. При цьому забороняється задавати прямі запитання типу: «Що в мене написано на аркуші?». Відповідати на запитання можна лише словами «так» і «ні». Учасники розходяться по кімнаті й розмовляють один з одним.

На вправу надається 10-15 хвилин.

3. ВПРАВИ НА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОЦЕСІВ САМОРОЗКРИТТЯ, РОЗВИТКУ ВМІНЬ САМОАНАЛІЗУ Й ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ, ЩО ЗАВАЖАЮТЬ ПОВНОЦІННОМУ САМОВИРАЖЕННЮ

«КОМІСІЙНИЙ МАГАЗИН»

Призначення:

- формування навичок самоаналізу, саморозуміння й самокритики;
- виявлення значимих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи;
- поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного

учасника.

Пропонується пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець – це людські якості, наприклад: доброта, глупість, лінощі, відкритість. Учасники записують на картку риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується зробити торг, у якому кожен з учасників може позбутися від якоїсь непотрібної якості, або його частини, і придбати що-небудь необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для ефективного життя красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою й урівноваженості.

По закінченні завдання підводять підсумки й обговорюються враження.

На вправу надається 20-25 хвилин.

«АВТОПОРТРЕТ»

Призначення:

- формування вмінь розпізнавання незнайомої особистості,
- розвиток навичок опису інших людей за різними ознаками.

Уявіть собі, що у вас має бути зустріч із незнайомою людиною й потрібно, щоб він впізнав вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас із юрби. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися; можливо вам властиві жести, які звертають на себе увагу.

Робота відбувається в парах. У процесі виступу одного з партнерів інший може задавати уточнюючі запитання, для того, щоб «автопортрет» був більш повним.

На обговорення в парах надається 15-20 хвилин.

По закінченню завдання учасники сідають у коло й діляться враженнями.

«БЕЗ МАСКИ»

Призначення:

- зняття емоційної й поведінкової закріпаченості;
- формування навичок правдивих і чесних висловлень для аналізу сутності «я».

Кожному учасникові дається картка з написаною фразою, що не має закінчення. Без усякої попередньої підготовки він повинен продовжити й завершити фразу.

Висловлення повинне бути щирим. Якщо інші члени групи відчують фальш, учасникові доведеться брати ще одну картку.

Зразковий зміст карток:

«Особливо мені подобається, коли люди, що оточують мене...»

«Чого мені іноді по-справжньому хочеться, так це ...»

«Іноді люди не розуміють мене, тому що я ...»

«Вірю, що я ...»

«Мені буває соромно, коли я ...»

«Особливо мене дратує, що я ...» і т.п.»

ОБРАЗНО-РЕФЛЕКСИВНА ВПРАВА «ПОДАРУЙ СОБІ ІМ'Я»

Призначення:

- досягнення кожним учасником емоційного ресурсного стану.

1) Тренер пропонує учасникам зайняти зручне положення, закрити очі й розслабитися.

2) Тренер говорить учасникам: «Згадаєте конкретну подію, коли ви почували себе впевненим (успішним, щасливим, що досягли мети й т.д.). Згадаєте: де й коли ця подія відбулася. Згадаєте свої почуття в той момент. Переживіть знову цю подію».

3) По закінченні достатнього для виконання завдання часу (5-7 хв) тренер пропонує учасникам групи обговорити результати індивідуальної візуалізації.

4) Кожен учасник розповідає групі про побачене й пережите у своїй уяві конкретній події з обов'язковою рефлексією джерела свого позитивного почуття (впевненості, успішності, удачі й т.д.).

5) Після закінченні розповіді кожному учасникові тренер за допомогою групи придумує нове ім'я, у якому б відображалася сама суть одержання емоційного ресурсного стану: «Я той, котрий (а) ... (робить те і те)» або «Я впевнений (а) у собі, коли я ... (роблю те й те)».

Обговорення в групі (при необхідності).

«ОБРАЗ «Я»

Призначення:

- більше глибоке усвідомлення особистісного існування;
- поєднання вербального й невербального компонентів виразності самооціночної позиції.

Кожному учасникові пропонується вимовити слово «Я» з лише йому властивою інтонацією, мімікою, жестами. Потрібно зробити це так, щоб одним словом як можна повніше виразити сприйняття свого «Я», свою індивідуальність і своє місце у світі.

«НА ЯКИЙ Я СХОДИНЦІ?»

Призначення:

- досягнення адекватної самооцінки.

Учасникам дається бланк із намальованою на ньому драбинкою з 10 щаблин.

Дається інструкція: «Намалюйте себе на тій сходинці, на якій, як ви вважаєте, зараз перебуваєте».

Після того, як усі намалювали, ведучий повідомляє ключ до цієї методики:

- 1-4 сходинка - самооцінка занижена
- 5-7 сходинка-самооцінка адекватна
- 8-10 сходинка - самооцінка завищена

«ПРОЕКТИВНИЙ МАЛЮНОК «Я ТАКИЙ, ЯКИЙ Я Є»

Призначення:

- вироблення в учасників більш об'єктивної самооцінки.

Учасники малюють себе так, щоб ніхто не бачив. Після цього малюнки збираються й змішуються. Виробляється обмін враженнями за кожним малюнком.

4. ВПРАВИ НА ГРУПОВУ ЗГУРТОВАНІСТЬ

«ЄДНІСТЬ»

Призначення:

- вироблення інтелектуальної єдності на прогностичному рівні;
- формування емоційно-вольової єдності групи.

Учасники розсідаються в коло. Кожен стискає руку в кулак, і по команді ведучого всі «викидають» пальці. Група повинна прагнути до того, щоб всі учасники незалежно один від одного, вибрали те саме число.

Учасникам забороняється перемовлятися. Гра триває доти, поки група не досягне своєї мети.

«ФОТОРОБОТ»

Призначення:

- формування творчої уяви;
- формування вміння абстрагуватися.

Один з учасників повинен скласти портрет групи. Для цього потрібно розподілити між учасниками групи наступні частини тіла: голову, шию, очі, вуха, рот, руки, ноги, плечі й т.д.

На вправу надається 15 хвилин.

5. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ

«ПОЗИЦІЯ»

Призначення:

- рефлексія взаємооціночних позицій учасників тренінгових занять.

1. Учасники утворюють 2 кола: внутрішнє і зовнішнє. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє залишається на місці. Ті, що знаходяться в зовнішньому колі висловлюють своє враження про партнера по внутрішньому колу, починаючи із фрази «Я бачу тебе», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі». Через 2 хвилини зовнішнє коло зміщується на одну людину й т.д.

2. Учасники заповнюють анкету «Зворотний зв'язок».

ДРУГЕ ЗАНЯТТЯ

РОЛЬ ЗВОРОТНЬОГО ЗВ'ЯЗКУ В РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО САМОСПРИЙНЯТТЯ

У заняття включені вправи, побудовані за принципом «зворотного зв'язку». Зворотний зв'язок - це повідомлення, адресоване людині про те, як її сприймають, що почувають при взаєминах з нею, які почуття викликає в оточення його поведінка.

Людина, зацікавлена в тому, щоб краще орієнтуватися в собі й в особливостях своїх відносин з оточенням, повинна звертати увагу на різні ознаки, що свідчать про щирі наслідки поведінки. Забезпечення інших зворотнім зв'язком сприяє підвищенню взаємної довіри, створює умови для більш глибоких і теплих відносин, а також сприяє формуванню позитивного самосприйняття учасників тренінгу.

На заняття надається 3-4 години.

Призначення:

- закріплення тренінгового стилю спілкування;
- удосконалювання навичок самоаналізу й самовираження;
- формування вміння слухати й давати «зворотний зв'язок».

1. ВІТАННЯ

На початку другого дня учасники групи обмінюються думками й враженнями про попередній день. Ведучий пропонує групі питання для обговорення (питання можуть носити як відкритий, так і закритий характер). Наприклад:

1. «З яким настроєм ви сьогодні прийшли на заняття?»
2. « Чи хотілося вам сьогодні прийти в групу?» «Чого ви чекаєте від сьогоднішнього заняття?»
3. «Чим викликані труднощі, з якими ви вчора зустрілися?»

«ВІТАННЯ»

Призначення:

- формування довірчого стилю спілкування в процесі налагодження контактів;

- створення позитивних емоційних установок на довірче спілкування.

Учасники сідають у коло й по черзі вітають один одного, обов'язково підкреслюючи індивідуальність партнера, наприклад: «Я радий тебе бачити, і хочу сказати, що ти виглядаєш чудово» або

«Привіт, ти як завжди енергійний і веселий». Можна згадати про ту індивідуальну рису, що сама людина виділила при першому знайомстві (див. вправа «Представлення») Учасник може звертатися до всіх відразу або до конкретної людини. Під час цієї психологічної розминки група повинна настроїтися на довірчий стиль спілкування, продемонструвати своє добре ставлення один до одного.

Ведучому варто звертати увагу на манери встановлення контактів.

На заняття надається 10-15 хвилин.

По його закінченні ведучий розбирає типові помилки, допущені учасниками, і демонструє найбільш продуктивні способи вітань.

ПРОЦЕДУРА «РЕФЛЕКСІЯ «ТУТ І ТЕПЕР»

Призначення:

- знайомство із суттю процесу рефлексії;
- обробка навички рефлексії.

Примітка: Процедура 3 - одна з тих, які бажано використати на початку й наприкінці кожної зустрічі.

1. Ведучий пропонує кожному учасникові виразити своє уявлення про те, що відбувається з ним і з групою. Робити це можна в будь-якій формі – вербально, невербально, малюнком на аркуші паперу та ін.

2. Кожен з учасників групи за семибальною шкалою оцінює ступінь своєї власної втоми, активності та інтересу до того, що відбувається.

3. Після того, як ця процедура зроблена, ведучий дає основні поняття рефлексивної роботи.

2. ВПРАВИ НА ПОГЛИБЛЕННЯ ПРОЦЕСІВ РОЗКРИТТЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ

«ПОДІЛИСЯ ІЗ МНОЮ»

Призначення:

- емпатійна діагностика особистісних якостей;
- розширення репертуару способів взаєморозуміння.

Учасникам тренінгу пропонується записати на картці 10 якостей:

- ніжність,
- уміння співчувати,
- уміння створювати гарний настрій,
- емоційність,
- доброзичливість,
- інтелект,
- організаторські здібності,
- твердість характеру,
- рішучість,
- креативність.

Список може бути змінений залежно від складу групи й цілей заняття. При необхідності ведучий дає пояснення значень цих якостей.

Потім кожен учасник повинен вирішити, яка якість присутня в кого-небудь із групи більшою мірою, ніж у нього й підходить до цієї людини із фразою: «Будь ласка, поділися із мною, наприклад, твоїм умінням співчувати». Той учасник, до якого звернулися із проханням, відзначає в себе на картці цю якість. Таким чином, потрібно обійти всю групу, попросивши в кожного яку-небудь якість. На картці кожного учасника будуть оцінки про те, які якості були в нього затребувані іншими, і які якості він запитував сам.

На вправу надається - 20 хвилин.

Після виконання завдання учасники сідають у коло для обговорення. Обговорення результатів може відбуватися як за кількісним, так і за якісним складом ознак.

«ПОРТРЕТ»

Призначення:

- формування вмінь розпізнавання особистості за портретними описовими характеристиками;

- набуття навичок порівняльного аналізу персонажів між собою.

Кожен учасник протягом 5-7 хв. накидає «психологічний портрет» когонебудь зі членів групи. Вказувати на ознаки, особливо зовнішні (ріст, статура й т.п.), за якими можна відразу довідатися про конкретну людину, не можна. У портреті повинно бути не менш ніж 10-12 рис характеру, звичок, особливостей, що характеризують саме цю людину.

Потім кожен виступає з інформацією перед групою, а інші учасники намагаються визначити, чий це портрет. Можливе зіставлення різного бачення членами групи тієї самої людини.

«ІНТЕРВ'Ю»

Призначення:

- розвиток комунікативних умінь і рефлексивних навичок;

- формування навичок інтерв'ювання з урахуванням зняття мотиваційних перекручувань.

Кожен учасник повинен протягом 3-5 хв. підготувати по одному питанню для всіх членів групи. Питання повинні стосуватися внутрішніх особистісних особливостей людини – її характеру, звичок, інтересів, схильностей, установок і т.п.

Основне правило - відповідати як можна більше повніше й відвертіше. Учасник, готовий першим дати інтерв'ю групі, сідає так, щоб бачити в обличчя всіх членів групи. Члени групи по черзі задають підготовані (саме цьому учасникові) питання. У якості того, в кого беруть інтерв'ю повинен побувати кожен учасник.

ІІІ. ВПРАВИ НА ГРУПОВУ ЗГУРТОВАНІСТЬ

«ПАДІННЯ, ЩО ДОВІРЯЄ»

Призначення:

- формування навичок психомоторної взаємодії;
- скорочення комунікативної дистанції між членами групи.

Учасники утворюють велике коло. Одна людина встає в центр кола. Вона повинна впасти на руки кому-небудь із кола, для цього потрібно закрити очі, розслабитися і падати назад. Кожен повинен мати можливість падати й ловити.

По закінченні завдання група обговорює враження від виконаної справи.

«Я ТЕБЕ РОЗУМІЮ»

Призначення:

- формування вміння давати зворотний зв'язок;
- вироблення навичок прочитання стану іншого по невербальних проявах.

Кожен член групи вибирає собі партнера й потім протягом 3-4 хв. в усній формі описує його стан, настрій, почуття, бажання в цей момент. Той, чий стан описує партнер, повинен або підтвердити правильність припущень, або спростувати їх. Робота може відбуватися як у парах, так і в загальному колі.

«МЕТАФОРА»

Призначення:

- формування установки на взаєморозуміння й розпізнавання невербальних компонентів спілкування;
- оволодіння навичками висловлення й прийняття зворотних зв'язків.

Учасник виходить у центр кола й стає в будь-якій прийнятній для нього позі, з будь-яким зручним виразом обличчя, маючи можливість змінювати міміку та позу в міру необхідності.

Завдання:

- який образ народжується при погляді на цю людину?
- яку картину можна було б домалювати до цього образу?
- які люди можуть його оточувати?

- який інтер'єр або пейзаж становить тло цієї картини?
- які часи все це нагадує?

Ділитися своїми творчими ідеями із цього приводу може кожен учасник окремо або створюючи образ всією групою. Через центр кола повинні пройти всі члени групи.

На вправу надається - 1 година.

4. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ

«КОМПЛІМЕНТИ»

Призначення:

- відпрацьовування навичок емпатії й нових способів поведінки;
 - формування вміння робити компліменти й створювати позитивні установки один на одного. *Дається завдання: «Ви можете вільно пересуваючись по кімнаті підходити до будь-якого члена групи й обмінюватися компліментами, добрими побажаннями, схваленнями. Можливо, ця людина чимось допомогла вам у процесі тренінгу, подякуєте їй. Таким чином, обійдіть всіх учасників тренінгу».*

Для цієї вправи доцільно використати ліричну музику.

На вправу надається 15-20 хвилин.

ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКІВ РОБОТИ ГРУПИ

Наприкінці другого заняття підводять підсумки по проведеному тренінгу.

Ведучий ще раз узагальнює теоретичний матеріал, даний під час тренінгу. Розбирає разом з учасниками групи їхні враження від проведених занять, відповідає запитання, які в них виникли, підводить підсумки спільної роботи.

Обговорюються результати анкетування, проведеного після першого циклу занять (анкета «Зворотній зв'язок»), доповнені й відкоректовані з врахуванням другого циклу занять.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Ректор

Національного університету

«Острозька академія»



д. психол. н., проф. Пасічник І.Д.

20__ р.

Акт

№ 2 від 26 вересня 2009 р.

Про впровадження результатів дисертаційного дослідження Оксентюк Н.В.
у навчально-виховний процес НаУ «Острозька академія»

Комісія у складі голови: д. психол. н., проф. Пасічника І.Д. та членів комісії: завдувача кафедри культурології та філософії, канд. філос. н., доц. Зайцева М.О., канд. іст. н., доц. Маключенко В.І., канд. філос. н., ст. в. Шевчука Д.М., склала цей акт про те, що аспірантка НаУ «Острозька академія» проводила експериментальне дослідження своєї дисертаційної роботи на базі студентів-культурологів I-III курсів НаУ «Острозька академія» під час вивчення курсів «Філософія» та «Українська і зарубіжна культура». Результати дисертаційного дослідження Оксентюк Н.В. були впроваджені в навчально-виховний процес НаУ «Острозька академія».

Голова комісії:

д. психол. н., проф. Пасічник І.Д.

Члени комісії:

зав. кафедри культурології та філософії,

канд. філос. н., доц. Зайцев М.О.

канд. іст. н., доц. Маключенко В.І.

канд. філос. н., ст. в. Шевчук Д.М.



УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА
ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ**

33028, м. Рівне, вул.Соборна,11, тел. (0362)22-10-86, факс (0362) 22-21 -97

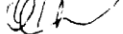
№ _____
на № _____

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з
науково-педагогічної роботи,
міжнародних та
регіональних зв'язків
к.т.н. Удод. Сагсай Т.І.
20 р.



Акт
№ 9 від 21 травня 2009р.

Про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Оксентюк Н.В. у навчально-виховний процес
Національного університету водного господарства і природокористування

Комісія у складі голови: зав. каф. філософії – д. філос. н., проф. Наконечної О.П. та членів комісії: к. філос. н., доц. Залужної А. Є. та ст. викл. Ветвінської Н.О. склала цей акт про те, що теоретичні результати та елементи методичних рекомендацій дисертаційного дослідження Оксентюк Н.В. «Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції» були впроваджені в навчально-виховний процес Національного університету водного господарства та природокористування за допомогою гуманітарних дисциплін, що читаються викладачами кафедри. Це сприяло процесу вирішення нашим ВНЗ актуального на сьогодні питання формування науково-технічної інтелігенції з числа студентів нашого ВНЗ, розвитку інтелігентності та рефлексії студентства, позитивних змін у мисленні та структурі особистостей студентів.

Голова комісії: 
д. філос. н., проф. Наконечна О.П.

Члени комісії:
Залужна А. Є.
к. філос. н., доц.
Ветвінська Н.О.
ст. викл.

Навчально-виховний комплекс
 "РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЛІЦЕЙ-ІНТЕРНАТ"
 Управління освіти і науки
 Рівненської облдержадміністрації
 вул.Котляревського, 1, м.Рівне, 33028

Акт № 151/1-02 від 18.03.2008р.

Про рекомендацію до впровадження
 у навчальний процес Рівненського обласного ліцею-інтернату
 елементів методичних рекомендацій Оксентюк Н. В.

Ми, комісія працівників Рівненського обласного ліцею-інтернату у складі: директора, вчителя української мови та літератури Сосюк Н.В., заступника директора з навчально-виховної роботи Чергейко О.В., вчителів історії к.п.н. Мисана В. О., зарубіжної літератури Ниркова А.М. склали цей акт про те, що у навчально-виховний процес нашого закладу було впроваджено елементи методичних рекомендацій дисертаційного дослідження «Психологічна генеза рефлексії української інтелігенції» аспірантки НаУ «Острозька Академія» Оксентюк Н.В. Сприяння процесу становлення інтелігентності та рефлексії старшокласників відбувалося на базі факультативів та гуманітарних навчальних дисциплін у 10-11 класах НВК «РОЛІ» (2007-2008 рр).

Після розгляду і апробації даних рекомендаційних матеріалів, вважаємо доречним рекомендувати використання їхніх елементів у навчально-виховному процесі, оскільки вони сприятимуть розвитку таких якостей як інтелігентність, здатність до рефлексії, критичність мислення, толерантність, зростанню свідомості та національної самосвідомості молодих людей, що навчаються у нашому закладі.

Сосюк Н.В.,
 директор
 вчитель української мови та літератури

Чергейко О.В.
 заступник директора
 з навчально-виховної роботи

Мисан В. О.
 вчитель історії

Нирков А.М.,
 вчитель зарубіжної літератури

