

УДК 159.955.4

МИРОШНИК Олена Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

ДО ПРОБЛЕМИ ГЕНЕЗИСУ РЕФЛЕКСІЇ

У статті подано аналіз становлення онтогенетичних форм рефлексії, що забезпечує цілісність психічних актів. Розглянуто особливості прояву рефлексивних процесів у сенсомоторних рухах, предметних діях, самосвідомості та соціально-психологічній взаємодії.

Ключові слова: онтогенез, рефлексивні процеси, культурно-історичний підхід, покладальна рефлексія, порівняльна рефлексія, визначальна рефлексія.

Постановка проблеми. Потреба суспільної практики у створенні програм із формування рефлексивної компетентності особисті як складової акмеологічного потенціалу фахівця зазначена в численних публікаціях західних та вітчизняних науковців. Дослідження вказують, що автоматичного позитивного приросту рефлексивних процесів у дорослому віці не відбувається [18]. Їхній розвиток потребує створення інноваційного середовища протягом спеціального навчання (М.І. Найдьонов, І.М. Семенов). Зміст та форми організації цього навчання мають враховувати закономірності розвитку рефлексивних процесів людини протягом онтогенезу. Тому особливої уваги заслуговують питання джерел, стадій онтогенетичного розвитку рефлексивності, характеристика ролі природніх та соціальних чинників, що мають вплив на цей процес. **Мета** – розглянути особливості онтогенетичних стадій розвитку рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний огляд існуючих досліджень, присвячених проблематиці онтогенезу рефлексії, вказав на неоднозначність оцінок науковців щодо вікових меж виникнення рефлексії, її змісту, джерел розвитку.

Найбільш поширеним є розуміння розвитку рефлексії у зв'язку з проблемою становлення самосвідомості, де рефлексія виступає як форма самосвідомості. Так, Б.Г. Ананьєв зазначав, що рефлексія виникає мірою розвитку здатності дитини усвідомлювати себе як суб'єкта власних дій. Продовженням цієї думки є висловлювання С.Л. Рубінштейна про те, що виникнення довільних рухів, самостійне пересування та самообслуговування є чинником набуття дитиною суб'єктності, здатності виокремлювати себе з оточення. Ці можливості виникають із формуванням мислення та мовлення, що досягають своєї зрілості в підлітковому віці. На думку В.В. Давидова,

В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, сензитивним періодом рефлексіє є молодший шкільний вік. Л.С. Виготський, І.С. Кон, Н.І. Гуткіна, аналізуючи процеси рефлексії у зв'язку із самосвідомістю, визначали їхню актуальну роль у розвитку особистості підлітка та юнака.

Існуюча розбіжність в оцінках науковців щодо вікових меж виникнення рефлексії пояснюється існуванням різних інтерпретацій як самої рефлексії, так й форм її прояву. А.В. Карпов зазначає, що розуміння онтогенетичних меж рефлексивності здійснюється в контексті розвитку особистісних та інтелектуальних утворень, що приглушує її особливу роль в системі особистісної регуляції, яка забезпечує свідому побудову людиною власної життєдіяльності. Автор наполягає на необхідності розгляду генезису рефлексії як самостійної лінії в структурі онтогенезу психіки, яка не співпадає із розвитком інших утворень [10].

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема онтогенезу психічного явища має розглядатися в площині аналізу таких питань, як джерела розвитку, безперервність, стадіальність та гетерохроність розвитку.

У цілому проблема генезису рефлексивних процесів була успішно вирішена представниками культурно-історичного підходу. В рамках цього підходу інтерпсихічне розглядається генетично первинним матеріалом будь-якого феномену людської психіки. На думку Л.С. Виготського, інтерпсихічне як соціальна ситуація розвитку дитини визначає цілком та повністю ті форми та той шлях, слідуючи за яким дитина набуває нові та нові властивості особистості [3].

Відповідно до ключових положень культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій, міра розвитку рефлексивності як механізму та процесу детермінована системою відносин дитини із світом дорослих. Саме у світі дорослих, побудованому на культурних засобах та знаках, знаходяться необхідні інструменти для виокремлення, розуміння власних якостей та можливостей. Умовою привласнення цього інструментарію є співбуття дитини з дорослим світом. Однак природа цього співбуття є суперечливою. Так, з одного боку, дитина прагне до виокремлення (фізичного, біологічного, психологічного, особистісного), а з іншого – до ототожнення (імпринтинг, уподібнення, ідентифікація, гра, учіння) [16]. Аналіз вікових аспектів розвитку рефлексивних процесів представниками культурно-історичного підходу здійснюється у зв'язку з розглядом особливостей психічного розвитку на різних стадіях онтогенезу та способами співбуття дитини з дорослим. Дослідниками зазначається зміна сфер рефлексивної регуляції залежно від змісту психічних процесів, що утворюють провідну діяльність

індивіда на стадії немовляти, раннього, дошкільного, молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку.

Так, у період життя дитини від народження до появи комплексу поживлення активна не лише вісцеральна система, але й органічне дозрівання та тренування абстрактних зовнішньорухових та сенсомоторних активностей дитини. Важливою умовою перебігу цих процесів є наявність організованого предметного простору із залученням дорослої людини. Мати забезпечує встановлення рефлексивного зв'язку між спонтанними рухами дитини що здійснюється її дихально-голосовою системою, та м'язовими скороченнями кишково-шлункового тракту, що є основою цілісної активності (відчуттям голоду). Перші ігри дитини спочатку з частинами власного тіла, а потім з предметами свідчить про первинну диференціацію активної та пасивної ролі дитини у руховій діяльності. В процесі цієї діяльності, в маніпулюванні предметами усвідомлюється фізичне *Я* дитини. Перцептивний та рухових досвід надає можливість дитині визначати свої сенсорні та моторні можливості.

На думку Д. Вінікота, елементарні форми рефлексії є у немовлят двотижневого віку. Так, вони здатні зіставляти свої можливості з ситуацією та умовами досягнення предмету. Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко експериментально довели, що основу елементарних рефлексивних актів, змістом яких є зіставлення ситуації із проміжними результатами дії та можливостями її продовження, складають дві форми чутливості: чутливість до ситуації та чутливість до потенційного руху або руху, що здійснюється. Визначені форми чутливості чергуються в часі здійснення руху та відбуваються 3-4 рази за секунду [4]. Ця фонові рефлексія є умовою «живого» руху [9].

Актуальними у зв'язку із розглядом особливостей генетично ранніх форм рефлексії є погляди І.М. Сеченова щодо ролі органічних (системних) відчуттів у виникненні самовідчуття як елементарної форми самосвідомості на ранніх стадіях онтогенезу. «Із дитячого самовідчуття народжується у зрілому віці самосвідомість, яка надає можливість людині ставиться до власних актів свідомості критично, тобто відокремлювати все своє внутрішнє від того, що відбувається ззовні, аналізувати та зіставляти (порівнювати) її зовнішнім, – словом, вивчати акти власної свідомості» [15, с.54]. Отже, значну роль у прояві фонові рефлексії відіграють різноманітні форми чутливості, що мають розмитий, нечіткий або неусвідомлюваний зміст.

Важливими подіями раннього дитинства є прямоходіння та поява мовлення. Прямоходіння надає можливість самостійно визначати положення частин тіла у просторі та орієнтуватися у системі координат, в якій знаходиться доросла людина. Здатність до

прямоходіння дозволяє дитині здійснювати предметні дії, які на відміну від рухів (хапальних, циркулярних, ланцюгових, тощо), що первинно символічно були орієнтовані на дорослого, спрямовуються на предметні властивості самого предмету. Мовлення позбавляє дитину від зануреності у зовнішній світ та надає можливість пізнавати себе. Мовленнєві дії дитини формуються в контексті мовлення дорослого, яке насичене афективно-оцінковими модальностями. Вони впливають на відбір дитиною функціональних дій, які мають схвальну оцінку дорослого та слугують основою становлення *Я* дитини. Н.В. Дорофєєва зазначає, що фундаментальним механізмом вихідного практичного ставлення дитини до умов життя (ототожнення та виокремлення всередині життєдіяльності дорослого) є наслідування [8]. Дії наслідування, будучи за своїм походженням суто біокинетичними, в спілкуванні з дорослим перетворюються на дію зображення. Однак у подальшому вони набувають чіткої спеціалізації та поділяються на дії знаряддя, що забезпечують безпосереднє включення дитини до спільної діяльності з дорослим (самообслуговування), та квазізнаряддя (гра), які дозволяють регулювати входження дитини до сфери соціальних відносин із дорослим світом; власне предметні дії, що реалізують самостійність дитини у матеріальній предметності, та квазіпредметні дії заміщення, що забезпечують самостійність дитини в ідеальній предметності. Дії наслідування сприяють становленню особливих функціональних органів типу звичок, установок, схем поведінки, що є предметом діяльності та спілкування дорослого та дитини. Афективно-оцінкова мова дорослого та зустрічне мовлення дитини та її предметно-знаряддєві дії, що орієнтовані на дорослого, створюють основи для самототожності дитини (виникає специфічна форма свідомості Ми-Вони). У середині форми «Ми-Вони» поступово зароджується форма «Ми-Ти» як передумова форми «Я-не-Я». Переживання неспівпадіння суб'єктності та суб'єктивності є початком зародження самосвідомості та первинної форми рефлексії (за Гегелем – «покладаючій») як здатності відрізнити себе від своєї життєдіяльності. У подальшому розвиток рефлексії дитини пов'язаний із виокремленням власних спонукань та регулюванням їхньої реалізації у часі. Третій рік життя характеризується потребою дитини реалізувати свою незалежність, отримати відчуття власного існування в процесі ствердження себе. Ці прагнення є причиною появи негативізму з боку дитини [8]. Негативізм є своєрідною формою переживання дитиною власних можливостей. Відносини з батьками набувають особливого значення для формування самооцінки дитини, бо інших джерел для оцінки себе у неї ще немає.

У дошкільному віці розвиток рефлексії відбувається у спілкуванні з близькими дорослими, а також в ігрових взаєминах з однолітками.

Розвиток індивідуальної свідомості у сюжетно-рольовій грі сприяє виникненню порівняльної (за термінологією Гегеля) рефлексії, що дозволяє впізнавати себе всередині свого оточення. Порівняльна рефлексія дошкільника забезпечує синтез цілісного *Я* та стійке світорозуміння. Однак, на цьому етапі розвиток процесу рефлексії відбувається лише в рамках групової свідомості та існує в колективно-розподіленій формі. Тобто межі індивідуальної свідомості (*Я*) співпадають із межами групової свідомості (*Ми*). Тільки наприкінці дошкільного віку в дитини розвивається усвідомлення власної автономності та відокремленості від середовища. Дитина усвідомлює своє положення в соціальному світі, орієнтується в сімейно-родинних відносинах, уміє організовувати свої стосунки з дорослими та однолітками, здатна враховувати очікування інших щодо своєї поведінки [12]. Іншими словами, в дошкільному віці формуються потреби та механізми соціального розуміння іншої людини, що є важливою умовою здійснення навчальної діяльності.

Період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку характеризується формуванням оцінкових уявлень, що мають зв'язок із дозріванням когнітивних передумов рефлексивного усвідомлення себе. За Л.С. Виготським, наприкінці дошкільного віку в дитини з'являється здатність здійснювати регуляцію своєї поведінки через ставлення до себе та до інших людей. Опосередкованість психічних дій усвідомленою системою ставлень забезпечує здатність дитини до довільності психічних процесів. Виникає здатність планувати власні дії, виконувати їх у внутрішньому плані, що формує вміння аналізувати та оцінювати основи своїх дій наче зовні. Ці вміння знаходяться в основі рефлексії, яка дозволяє оцінювати свої дії відповідно до умов діяльності та ступеня їхньої особистісної значущості. Ця форма рефлексії називається визначальною [16]. Формулою цієї рефлексії є «Я знаю, і я знаю, що я знаю (або не знаю) це». Вона є результатом самообмежень або уточненням меж самототожності всередині своєї життєдіяльності, процесом усвідомлення своїх можливостей, знань та незнань. Протягом гри за правилами дитина стикається з існуванням як зовнішніх, так і внутрішніх меж власної поведінки. Зовнішні межі визначають прийнятій культурою порядок дій дитини відповідно до ролі, внутрішні – здатність дитини виконувати певну поведінку відповідно до цієї ролі. Визначальна рефлексія виступає як спосіб оволодіння «не-*Я*», тобто усвідомленням того, чого вона не вміє, не знає, не бажає. Н.В. Дорофєєва вказує, що ця рефлексія «здійснюється у формі поняття, яке виступає і як форма даності деякого «не-*Я*», і як засіб його мисленнєвого відтворення. Перший момент дозволяє суб'єктові

усвідомлювати незалежно існуючий від нього об'єкт; другий момент є актом його (об'єкта) розуміння, розкриття його сутності» [8, с.38].

В.В. Давидов та В.В. Рубцов зазначають, що зі вступом до школи починає формуватися інтелектуальна та логічна форми рефлексії [7]. Вони забезпечують усвідомлення дитиною способів побудови змісту навчальних предметів та форми співробітництва дітей один з одним. Так, важливим завданням навчання молодших школярів є формування в них основ теоретичного мислення, яке на відміну від емпіричного відображає внутрішні відношення предметів та явищ. Досліджуючи природу понять, В.В. Давидов визначає рефлексію як співвіднесення людиною способу своєї дії з особливостями умов, в яких цю дію необхідно виконати, та аналізує її особливу роль у формуванні поняттєвого мислення [6].

На думку В.І. Слободчикова та Г.А.Цукерман, у молодшому шкільному віці рефлексія розповсюджується на всі основні сфери навчання: діяльність та мислення; комунікацію і кооперацію; самосвідомість [16]. Якщо на початку молодшого шкільного віку сфера мислення є центральною в прояві рефлексії, то наприкінці цього віку цю позицію займає рефлексія у сфері самосвідомості. Формування рефлексії в особистісній сфері молодших школярів здійснюється через опанування оцінки та самооцінки на різному предметному матеріалі в умовах навчальної діяльності. Дослідження Т.Ю. Адрущенко, Н.І. Гуткіної, А.В. Захарова, Г.А. Цукерман засвідчили, що розвиток рефлексивного самоствавлення учня в цьому віці забезпечує оптимальну структуру самооцінки, що виявляється у здатності перегляду дитиною власних якостей та зміні способів поведінки. Н.І. Гуткіна запропонувала поняття рефлексивних очікувань, які визначають уявлення людини про те, як її сприймають та розуміють інші люди, що входять до кола її спілкування [5]. Авторка виокремлює три сфери рефлексивних очікувань школяра. По-перше, очікування щодо навчальної діяльності (формальні – дисципліна, відмітки та особистісні – здібності, мотивація, особистісні якості). По-друге, рефлексивні очікування щодо спілкування з дорослими та однолітками. По-третє, рефлексивні очікування щодо аналізу поведінки дітей у різних життєвих ситуаціях.

Підсумком розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці є її перетворення зі школяра на учня. Статус школяра обслуговується порівняльною рефлексією, відповідно до якої дитина оцінює себе відповідно до існуючих ззовні заданих соціальних шкал. Позиція учня ґрунтується на визначальній рефлексії, що обслуговує відносини дитини із самою собою, надаючи їй можливості самозмін та саморозвитку у навчальній діяльності [16]. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман зазначають, що в освітньому просторі рефлексивний

процес запускає вчитель (у зв'язку з чим вони розрізняють дві позиції педагога у навчальному процесі: умілець та вчитель) [16]. Учитель має розірвати щільну тканину дії, вивільняючи фазу чистого навчання, яка має включати попереднє орієнтування у тому, навіщо, що та як необхідно робити. Тобто він навчає не стільки діяти, скільки попередньо вчитися діям.

Розвиток абстрактно-логічного мислення сприяє становленню складності, інтегрованості та стійкості образу *Я* підлітка. І.С. Булах [2] зазначає такі психологічні особливості розвитку особистісних утворень у підлітковому віці: сензитивність до оцінювальних взаємин із оточуючими; вибірковість в оцінці якостей інших людей; перехід від прямолінійних суджень до опосередкованих; диференціація оцінювальних ставлень та поява рефлексивних очікувань; мотивація досягнень; потреба в інтимно-особистісному спілкуванні; прагнення до автономності та самостійності, до нової соціальної позиції; усвідомлення власної наступності.

Важливим механізмом розвитку самосвідомості у підлітковому та ранньому юнацькому віці є особистісна рефлексія. Вона забезпечує усвідомлення підлітком як свого внутрішнього світу, так і розуміння внутрішнього світу інших людей. На думку Н.І. Гуткіної, в 11-12 років предметом рефлексивного аналізу є окремі вчинки; у 12-13 років головним стає самоаналіз рис власного характеру та актуальних взаємин з людьми. Отже, у підлітковому віці доля прояву порівняльної рефлексії в роботі самосвідомості значно знижується на відміну від визначаючої. Наприкінці підліткового віку остання стає потужним регулятором поведінки особистості [17]. Підліток прагне проявляти увагу до внутрішнього світу інших людей, виявляти меншу залежність від думки більшості, демонструвати здатність до самоаналізу та самовиховання. Д.Й. Фельдштейн визначає три стадії розвитку процесу самоствердження підлітка: локально-примхливу (починається у віці 10-11 років), правозначущу (припадає на 12-13 років), стверджувально-діяльну (починається у 14-15 років) [17]. На локально-примхливій стадії прагнення до самостійності проявляється в потребі визнання збоку дорослих можливостей і значущості підлітка через вирішення окремих (локальних) завдань. Правозначуща стадія супроводжується потребою підлітка у соціальному визнанні, освоєнні підлітком не лише своїх обов'язків, а й прав у родині, суспільстві. Формується прагнення до дорослості не на рівні «я хочу», а на рівні «я можу» і «я повинен». Стверджувально-діяльна стадія характеризується усвідомленням підлітком свого залучення до соціуму у формі дорослої позиції, спрямуванням на виконання відповідальної соціальної ролі.

Динаміка змін розвитку особистості підлітка представлена в результатах емпіричних досліджень самооцінки [1]. При переході від

молодшого шкільного віку до підліткового спостерігається криза самооцінки. Вона виявляється в порушенні балансу між позитивними та негативними самооцінками, зростанні рівня незадоволеності собою у сфері реалізації навчальної діяльності та відносинах із іншими. Зі зміною афективного компонента самооцінки відбувається зміна провідного критерію в оцінці власної особистості. Якщо для молодшого школяра цим критерієм виступають якості, що необхідні для успішного здійснення навчальної діяльності, то для підлітків – морально-психологічні риси, що пов'язані з відносинами з іншими людьми, передусім з однолітками. Критичне ставлення до себе супроводжується актуалізацією потреби в самоповазі, в загальному позитивному ставленні до себе як до особистості. Це є причиною поступової зміни критеріїв самооцінки підлітків: вони спираються не лише на соціально задані норми, але й на особистісні вимоги.

Предметом рефлексії юнака є усвідомлення його місця у світі. Становлення моральної самосвідомості супроводжується прагненням юнака до світоглядного самовизначення. Е. Еріксон зазначав, що позитивною якістю юнака є вірність як здатність приймати та дотримуватися моралі, етики та ідеології суспільства [19]. Детермінантами розвитку самосвідомості у ранній юності є не лише збільшення кількості соціальних ролей, але й їхня якісна зміна [11]. З'являється все більше ролей, які відповідають статусу дорослої людини (професійне самовизначення, гендерно-рольова орієнтація, громадянська та світоглядна позиція). Все це потребує свідомо побудованих юнаком критеріїв регуляції поведінки, розроблених на підставі розуміння власного *Я*. Рефлексія стає механізмом розвитку особистісної та соціальної ідентичності. Особистісна ідентичність забезпечує усвідомлення часової безперервності *Я* людини, власної цілісності та тотожності, визначення ступеня схожості з іншими людьми з одночасним усвідомленням власної неповторності та унікальності.

Більшість підлітків від 12 років починають із дифузної ідентичності, або приреченості, поступово проходячи стадію мораторію до зрілої ідентичності. Значні зрушення спостерігаються між 18 та 20 роками. Молода людина усвідомлено визначає межі власного *Я* у соціальному та екзистенційно-особистісному світі. Роль особистісної рефлексії актуалізується в процесі побудови юнаком свого майбутнього у формі життєвих планів та завдань. Плани та завдання є способом самореалізації юнака. Л.С. Виготський розглядав життєві плани як показник оволодіння особистістю власним внутрішнім світом [3]. Термін життєві завдання набув свого поняттєвого статусу завдяки роботам А. Адлера, який вважав, що кожна людина протягом свого життя стикається з трьома глобальними

завданнями (праця, дружба і любов) [19]. Життєві плани потребують від особистості розуміння не лише цілей, а й способів та наявного ресурсу щодо їх досягнення. З одного боку, життєві плани – це результат узагальнення та укрупнення часткових цілей, що ставить перед собою особистість, наслідок інтеграції та ієрархізації її мотивів навколо ядра ціннісних орієнтацій. З іншого боку, це конкретизація та диференціація цілей та мотивів. Із мрії, де можливе все, та ідеалу як недосяжного зразка поступово формується реалістичний, спрямований на дійсність план діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи результати розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії з позиції культурно-історичного підходу, необхідно підкреслити наступне.

Рефлексивні процеси необхідно розглядати як функціональний орган психіки, що забезпечує утворення цілісної психічної активності в ході диференціації та інтеграції відносин людини із зовнішнім світом. Рефлексія, як і будь-який функціональний орган, сформований протягом життя, має тісний зв'язок із вродженими, генетично зумовленими структурами функціональної системи організму людини. Саме цим можна пояснити думку Д. Вінікота про те, що елементарні форми рефлексії є у немовлят двохтижневого віку. Н.Д. Гордєєва та В.П. Зінченко експериментально довели, що основу елементарних рефлексивних актів, змістом яких є зіставлення ситуації з проміжними результатами дії та можливостями її продовження, складають дві форми чутливості: чутливість до ситуації та чутливість до потенційного руху, або руху, що здійснюється. Ця фоновіа рефлексія є умовою «живого» руху. Значну роль у прояві фоновіа рефлексії відіграють різноманітні форми чутливості, що мають розмитий, нечіткий або неусвідомлюваний зміст. Вони відбуваються у стані злиття з предметними відчуттями. Системні відчуття надають оцінку предметним відчуттям відповідно до стану власного тіла та впливають на роботу аналізаторів. Різноманітність предметних відчуттів, що виникають у взаємодії дитини з зовнішнім світом, становлять широту діапазону в прояві його органічних відчуттів. На основі такого роду чутливості виникає перша форма самосвідомості – самопочуття. Можна припустити, що операційна або фоновіа рефлексія є генетично первинною формою. Вона виникає на базі системних форм чутливості та становить основу виникнення усвідомлюваних форм рефлексії. Генетично ранні форми рефлексії на наступних стадіях онтогенезу не зникають, але їхнє значення в регуляції психічної активності значно знижується.

Розвиток рефлексивних процесів в ході онтогенезу відбувається в певних сферах психічної активності, які є основою новоутворень психологічного віку людини. Вони мають наступну послідовність

вияву: сенсомоторні рухи, предметні дії, розумові дії, самосвідомість, соціально-психологічна взаємодія. Існування такої наступності дозволяє розглядати розвиток рефлексії як стадіальний процес, що має власну лінію розвитку в онтогенезі.

Рефлексія як процес та механізм, що дозволяє людині не співпадати, а бути у відносинах із умовами життя, має соціальне походження. Так, на ранніх стадіях розвитку онтогенезу умовою виникнення цілісності психічних актів із різноманітних спонтанних форм чутливості є рефлексивне ставлення дорослого. У подальшому значну роль відіграє знак та значення як знаряддя відображення внутрішньої цілісності свого Я у вимірах соціально-прийнятих норм та еталонів. На етапах психологічної зрілості виникають форми рефлексії, що дозволяють орієнтуватися не на зовнішні критерії, а на внутрішні, власно створені людиною смисли у визначенні меж свого Я. В.І. Солобчиков пропонує для опису цих форм рефлексії використовувати запропоновані Гегелем терміни покладаюча, порівняльна та визначальна.

Вивчення психологами особливостей розвитку рефлексивних процесів завершується юнацьким віком. На думку М.О. Холодної, автоматичного розвитку рефлексивності в дорослому віці не відбувається [18]. Це можна пояснити тим, що онтогенетичні форми рефлексії вже сформовані завдяки тим структурам психіки, в межах яких вони виявляються та здійснюють контроль за їхнім функціонуванням. Однак науковці не заперечують існування динаміки рефлексивних процесів у період ранньої, середньої та пізньої дорослості, що викликана наявністю особистісних та професійних криз людини.

На нашу думку, актуальним та досі невизначеним залишається питання про особливості генезису рефлексивних процесів під час професійного розвитку особистості. Зазвичай дослідники користуються у вивченні рефлексивності професіонала аналізом онтогенетичних форм рефлексії, що значно звужує рамки дослідницького підходу. Спираючись на розуміння такої властивості рефлексії, як парціальність, ми припускаємо наявність певних рефлексивних контурів або патернів рефлексивних процесів, що утворюють регулятивний інваріант процесуально-психологічного забезпечення професійної діяльності та є метою успішної її реалізації [13]. Аналіз цих патернів є завданням для подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. Пособие. – 2 – изд. / В.А. Аверин –СПб. : Изд-во Михайлова В.А.,1998. –379с.

2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С.Булах. –К. : НПУ імені Драгоманова, 2003. – 340 с
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко. – М. : Изд-во МГУ, 1982– 208 с.
5. Гуткина Н.И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н.И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. – М., 1982. – С. 100–108.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения /В.В.Давыдов. – М. : ИНТОР, –1996. –544 с.
7. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3. – С. 111-131.
8. Дорофеева Н.В. Рефлексивное развитие в познавательно-творческой активности дошкольников: Монография / Н.В. Дорофеева. – Нижневартовск : Изд-во Нижневартовск.гуманит. ун-та, 2008. – 142 с.
9. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П Зинченко // Вопросы психологии, 1991. –№2. – С. 15-38.
10. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004– 424 с.
11. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984. –335 с.
12. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
13. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях/ О.Г.Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2 (10). – Частина 1. – С.189-199.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. –712с.
15. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – Москва; Воронеж : Изд-во«Иститут практической психологии», 1995. – 320 с.
16. Слободчиков В.И.Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.25-36.
17. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 289с.
18. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования/ М.А.Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
19. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2004. – 607 с.

Е.Г. Мирошник

К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА РЕФЛЕКСИИ

В статье представлен анализ становления онтогенетических форм рефлексии, обеспечивающих целостность психических актов. Рассмотрены особенности проявления рефлексии в сенсомоторных движениях, предметных действиях, самосознании, социально-психологическом взаимодействии.

Ключевые слова: онтогенез, рефлексивные процессы, культурно-исторический подход, полагающая рефлексия, сравнительная рефлексия, определяющая рефлексия.

О. Myroshnyk

TO THE PROBLEM OF REFLECTION'S GENESIS

Article deals with the analysis of genesis of ontological forms of reflection. Reflective processes should be seen as functional mental organ, which provides the formation of the integral psychic activity in differentiation an integration of man's interaction with outer world. Reflection is tightly correlates with innate genetically caused structures of functional systems of man's organism. It is possible to assume that operational, or background reflection is genetically primary form, which appears on the base of specific system forms of sensuality and creates the foundation of aware forms of reflection. On the next stages of ontogenesis the genetically early forms of reflection do not disappear, but their role in the regulation of psychic activity considerably diminishes. The development of reflective processes in ontogenesis takes place within certain spheres of psychic activity, which corresponds to sensomotor acts, subject actions, mental actions, self-consciousness, social-psychological interaction. As the study of the peculiarities of reflective processes is limited with youth age we consider it to be actual to investigate the reflection's genesis during professional development of personality. Leaning upon the understanding of such property of reflection as its partiality, we assume the presence of some reflective contours, or patterns of reflective processes, which form the regulative invariant in psychological providing of professional activity and influence its effectiveness.

Key words: ontogenesis, reflective processes, cultural-historical approach, supposing reflection, comparative reflection, qualificatory reflection.

Надійшла до редакції 19.12.2016 р.