

наочності, виступу, підготовка проектів), виконання сімейних завдань з навчальних дисциплін. Цікавим і корисним може бути проведення «Свята сім'ї».

Дуже важливим є проведення спільних занять, практикумів для батьків та дітей, наприклад, з проблем спілкування, взаємостосунків дорослих та дітей (з урахуванням пропозицій обох сторін).

На основі зазначеного вище ми дійшли таких висновків. Позакласна робота являє собою явище багатопланове й всеохоплююче, що дає підстави розглядати її як ефективний засіб виховання толерантності у старших підлітків. Найефективнішими у виховному процесі щодо формування толерантного мислення й толерантної поведінки учнів є такі форми роботи, що потребують від підлітків активності, допомагають їм спілкуватися, виявляти свою індивідуальність.

### Література:

1. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания / Б.П.Битинас. – Каунас: Швиеса, 1984. – 189 с.
2. Грива О. Виховання толерантності в дітей та молоді// Психолог. «Шкільний світ», №21 -22 (165 - 166), 2005. – С. 3 -24.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. Концепція 12 -річної освіти: Проект// Педагогічна газета. – 2000. - № 9.
5. Кульневич С.В. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию: Практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед учеб.заведений, слушателей ИПК / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоценина. – Ростов – н/Д: Творческий центр «Учитель», 2000. – 288 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. – М., 1969. – 544с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М.Г. Яновская // Классный руководитель. – №4. – 2003. – С. 24 -43.
9. Blatt M., Kohlberg L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Moral Judgment //J. Moral Education. – 1975. – V. 4. – P. 130 -144.
10. Lipman M. Thinking in Education. – New York: Cambridge University Press, 1984. – 246 p.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Н.І. Голова

У зв'язку з глибокими перетвореннями, які відбуваються в соціально-економічному та культурному житті українського народу, набула особливої гостроти проблема відповідальності учнівської молоді за свої дії та вчинки. Це вимагає від педагогічної науки та практики пошуку шляхів і засобів такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала формування в учнівської молоді означуваної якості. Успішне розв'язання цієї проблеми значною мірою обумовлене з'ясуванням сутності відповідальності як якості особистості.

Варто зазначити, що проблема відповідальності особистості зажди перебувала в центрі уваги філософів, соціологів, педагогів і психологів. Ще в працях стародавніх мислителів (Аристотель, Платон, Плутарх, Сократ) висвітлювалась суть відповідальності, розглядалися шляхи і методи її виховання.

Розумінню сутності відповідальності як якості особистості сприяли ідеї зарубіжних філософів, психологів і педагогів (А. Адлер, Г. Гегель, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, З. Фрейд, Е. Фромм та ін).

За останні роки проблема виховання активного відповідального громадянина привертала увагу значної кількості дослідників. Зокрема, формуванню соціальної відповідальності присвячено монографічні дослідження та Г. Васяновича, М. Левківського, М. Сметанського; дисертаційні роботи М. Козяра та В. Довбеуса, у яких з'ясувався зміст,

форми і методи формування відповідальності у процесі професійної підготовки, праці А. Таязова, І. Руссу, А. Жатунової, Д. Яковлевої спрямовані на виховання громадянської відповідальності особистості у процесі навчання.

Особливо актуальною є проблема формування відповідальності у старшому шкільному віці. Це пояснюється тим, що у юнацькому віці відбувається своєрідний перелом у системі детермінант розвитку особистості. У новій якості на цьому етапі проявляється міра співвідношення ідентифікації – уособлення як єдиного механізму соціального становлення особистості, актуалізуються процеси індивідуалізації на відміну від подолання процесів типізації в попередні вікові періоди. У загальній системі детермінації розвитку особистості ці процеси знаходять своє відображення у відносній «зміні детермінант» внаслідок функціонування її внутрішньої активності на якісно новому рівні.

Конкретний зміст юності, як етапу розвитку особистості визначається, в першу чергу, соціальними умовами. Найбільш характерним для старшокласників є неоднорідність їх соціального стану. З одного боку, продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу (вікова специфіка, право на автономію від старших, проблеми взаємовідносин та ін.). З другого, перед ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів, або соціальна ситуація розвитку (Л. Виготський, Л. Божович) визначає і особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника, які визначають зміни інших його психологічних особливостей. До найсуттєвіших із них належить зростання незалежності від звичних авторитетів, поступове переміщення центру спілкування в компанію ровесників, ріст значущості думок і оцінок інших людей призводять до рольових змін. У зв'язку з цим різко зменшується регулятивна функція сім'ї, а відповідно загострюється потреба у правильній саморегуляції, в умінні нести відповідальність за свої дії та вчинки. Водночас розширення кола емоційно значущих стосунків сприяє розвитку так званих вищих почуттів: почуття обов'язку перед суспільством і оточуючими людьми, здатності до співпереживання, потреби в дружбі, любові і т.п., що дає підстави розглядати старший шкільний вік сприятливим для формування такої важливої особистісної якості як відповідальність.

Відповідальність входить у понятійний апарат багатьох галузей знань - філософії, соціології, етики, права, психології та педагогіки. Проте, за визнанням дослідників, її предметне поле не залишається незмінним. Навіть у рамках однієї науки категорія «відповідальність» застосовується для опису різних сторін діяльності суб'єкта і зазнає певних змін в історичному плані. Це значно ускладнює визначення її предмета, змісту і структури.

За своїм змістом відповідальність є явищем, обумовленим не лише соціально та психологічно, але також і культурно-історично. Не існує відповідальності абстрактної, відповідальності взагалі. Кожний історичний тип відповідальності формується й виявляється в конкретно-історичних умовах і виступає складовою частиною розвитку суспільства та його культури.

Існують різні судження щодо джерел виникнення відповідальності. Деякі дослідники вважають причиною її зародження розподіл праці, що викликав необхідність обміну діяльністю. На нашу думку, вірогіднішим з твердження Н. Мінкіної про те, що причиною виникнення відповідальності є не розподіл праці, а необхідність спільної діяльності. В умовах розподілу праці людина не завжди виступає свідомим учасником спільної справи. Отже, і взаємна відповідальність між учасниками праці не завжди існує. У спільній діяльності виникають відносини відповідальної залежності та свідомої участі кожного в загальній справі. Тому вже в первісному суспільстві, в межах простої кооперації праці, усвідомлення своєї індивідуальної відповідальності (хай і в початковій, примітивній формі) стало важливим засобом індивідуалізації людини [5].

Як властивість будь-якої кооперації праці в міру розвитку суспільства поняття «відповідальність» зазнало певної еволюції. Проте вихідним пунктом визначення міри

відповідальності у загальнофілософському плані в усі епохи було вирішення питання про співвідношення свободи і необхідності.

У сучасній філософії переважають погляди на діалектику свободи та відповідальності як на джерело саморозвитку особистості. Відповідальність проявляється перш за все в самостійній, тобто внутрішньо детермінованій творчій участі у різних сферах життєдіяльності. Таким чином, відповідальність - це не тільки необхідне суспільству обмеження волі особистості, але й вираження її творчої активності, свободи волі. Відповідальна людина, як стверджує К. Абульханова-Славська, знає, що вона робить, і передбачає наслідки своїх дій [1, 112].

Очевидно, можна погодитися із твердженням С. Гессена, що свобода і примус не є протипоставленими, а взаємопроникаючими одне в одне. Примус є факт життя, створений не людьми, а природою людини, яка народжується не вільною, а рабом примусу. Зробити людину вільною від волі буття є завдання освіти. Звідси завдання виховання - наповнити примус - цей реальний факт виховання, свободою як суттєвою метою. Свобода як завдання не виключає, а передбачає факт примусу [3, с.61-62].

Викликає інтерес і позиція С. Гессена стосовно співвідношення свободи та «індивідуального закону» особистості («обов'язку», «відповідальності»). Якщо, на його думку, зростає «індивідуальний закон» особистості, то зростає і рівень її моральності. Завдання ж морального виховання полягає у розвитку в людини свободи. Але свобода і людина - це у повній мірі ніколи не вирішувані завдання. Звідси, моральне виховання і формування відповідальності людини тривають усе життя. Шлях до вирішення цього завдання - через постійну постановку перед особистістю надособистісних цілей, у творчому прагненні до яких зростає її творча сила [3].

Як соціальна якість відповідальність спрямовує дії людини, виступає стимулом її удосконалення, показником соціальної зрілості. Особистість із розвиненим почуттям відповідальності здатна регулювати свою поведінку, повною мірою відповідати за свої вчинки. Отже, відповідальність складає основу моралі, той стрижень, на який нанизуються всі інші якості особистості.

У сучасних філософських дослідженнях спостерігається розбіжність у визначенні функцій відповідальності. Здебільшого їй відводять місце у регуляції, орієнтації, мотивації, стимуляції поведінки та дій людини. Основною функцією вважається регулятивна. Проте є й інші судження. Ю. Смоленцев, наприклад, вважає головною - ціннісно-орієнтаційну або світоглядну [10].

Ускладнення суспільного життя, вираження і захист інтересів суспільних груп за допомогою різноманітних ціннісно-нормативних систем і відповідних соціальних інститутів зумовили відособленість і розвиток порівняно самостійних видів соціальної відповідальності: юридичної, економічної, дисциплінарної, матеріальної, кримінальної, політичної, професійної, екологічної, моральної тощо. За рівнем соціальної організації розрізняють соціальну відповідальність, характерну для загального (відповідальність суспільства, держави), особливого (відповідальність групи, колективу, класу), окремого (особиста відповідальність). За часовою ознакою соціальна відповідальність не розповсюджується на минуле, а лише на нинішнє і майбутнє (наприклад, відповідальність нинішніх поколінь перед майбутніми за стан навколишнього середовища).

Міра соціальної відповідальності виростає відповідно до міри розвитку громадянських свобод, демократії, активності людей, їхньої соціальної творчості, здності прав і обов'язків. Демократизація, гласність, перебудова суспільних відносин, поглиблюючи права і обов'язки громадян, трудових колективів, громадських організацій і об'єднань, водночас підвищують рівень обов'язків людей перед суспільством і державою, а держави і суспільства перед людьми, громадянами, а отже, і рівень їхньої взаємної соціальної відповідальності.

Залежно від результатів учинку та зовнішніх умов В. Оржеховська виділяє такі стадії відповідальності: 1) генералізована - особистість відповідає за будь-які наслідки дій, у яких вона брала участь або з якими була пов'язана певним чином; 2) власна індивідуальна -

суб'єкт відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено, при цьому немає різниці між випадковими, умисними і передбачуваними результатами; 3) диференційована - людина відповідальна за будь-який передбачуваний результат дій, незалежно від того, чи були вони умисними, чи ні; 4) усвідомлена - особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, а й за те значення, якого вона надає зовнішнім чинникам, що так чи інакше впливають на результат; 5) повна - суб'єкт цілком відповідальний за хід, результати та наслідки дій, незалежно від того, в яких умовах вона відбувалася [8].

У складних умовах сучасного суспільства проблема відповідальності особистості актуалізується, набуває особливої гостроти. Це вимагає переосмислення, уточнення перш за все теоретичних підходів до змісту відповідальності. У науковій літературі утвердилося розуміння відповідальності як системи відносин, проте йдеться переважно про ставлення особистості до суспільства. Рідко розглядається відповідальність суспільства перед особистістю, не досліджуються прояви відповідальності у міжособистісних стосунках.

Бачення суті відповідальності лише у звіті особистості перед собою та суспільством, а також у контролі за своїми вчинками поширене і в психологічних дослідженнях. Досить часто відповідальність розкривається через аналіз ставлення особистості до суспільства, до праці, до себе (В. Мясіщев), взаємопроникнення смислу та значення (О. Леонтьєв), динаміки установки (Д. Узнадзе), моральних позицій і мотивів поведінки особистості (Л. Божович).

Глибоке психологічне дослідження відповідальності здійснив К. Муздибаєв. Він вважає, що відповідальність - це «схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність дати відповідь за свої дії» [7, с. 251]. Як бачимо, і в цьому визначенні спостерігається прагнення відвести соціальній відповідальності функцію контролю, яка забезпечує підзвітність особистості суспільству.

На наш погляд, більш вичерпною і сучасною є характеристика відповідальності у К. Абульханової-Славської: «відповідальність - це самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених суб'єктом» [1, с. 8].

Теорії формування і розвитку відповідальності в нашій країні і за кордоном складаються в рамках психологічних, педагогічних, етичних, соціологічних концепцій. На рівні психологічного аналізу (І. Бех, М. Савчин та ін.) відповідальність розглядається як одна з найзагальніших якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості і суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, волі, емоційного ставлення до обов'язку. Відповідальність визначається як моральна якість людини, в якій інтегровані її духовні, психічні та психофізіологічні функції. І, нарешті, відповідальність визначається як мета виховання і якість, яка концентрує усвідомлений особистістю загальнозначущий обов'язок.

Функціонально-смісловий принцип як афективно-когнітивне утворення, в якому поєднані усвідомлені й неусвідомлені компоненти, проявляється в одночасній зосередженості особистості на іншому, на собі та трансценденції, а також одночасній орієнтації на теперішньому, майбутньому та минулому свого часового континууму. Більш конкретно він проявляється в: а) прийнятті особистістю належного, зобов'язання, обов'язку з-поміж різних варіантів поведінки та внутрішньої позиції; б) доборі, оцінці чи відсіюванні засобів досягнення цілей і виконання зобов'язань; в) зміні чи зміщенні цілей поведінки; г) припиненні діяльності, незважаючи на її успішне протікання; д) зміні обсягу відповідальності; е) зміні внутрішньої позиції, смислу, наміру щодо суцього й наявного; є) виборі чи зміні інстанції відповідальності тощо.

Смісловий принцип - це своєрідний внутрішній закон, завдяки якому особистість виявляє для себе смисл конкретних завдань, доручень, обов'язків тощо. З цією метою вона використовує цілу систему категоріальних шкал, що служать основою для виділення, класифікації та оцінювання суб'єктом значущих характеристик об'єктів та явищ дійсності, насамперед іншої людини, групи, соціуму в цілому та на цій основі організовує свою поведінку. Індивід забезпечує психічною енергією відповідальну поведінку завдяки

особистому осмисленні її предмета. Смысл є своєрідний вид мотиваційної фіксації, через нього реалізується спонукаюча функція мотиву. Він відіграє стабілізуючу роль, коли пробудження, що виникає в людини, перевищує оптимальний рівень або, навпаки, воно взагалі відсутнє, а особистості доводиться реалізувати необхідність.

Відповідальна поведінка особистості тісно корелює з спрямованістю її спонукальної сфери, структурою предмета та локалізацією інстанції, суб'єктивними можливостями реалізації такого типу поведінки (моральність, розум, воля, досвід тощо), особливостями орієнтації в часі, типом локусу контролю та особливостями саморегулювання. Підтверджено припущення, що стосуються сутнісних параметрів відповідальності як смислового принципу та інтегральної якості особистості, що реалізується у відповідній поведінці.

Відповідальність тісно пов'язана з такою психологічною характеристикою особистості, як самоконтроль. Якщо людина бере відповідальність за події, що відбуваються в її житті, більше на себе, то це з показником внутрішнього (інтернального) контролю. І навпаки, якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам (люди, довкілля, доля чи випадок), то це свідчить про властивий їй зовнішній (екстернальний) контроль [6].

Великого значення для розуміння відповідальності як педагогічної категорії набуває теоретична спадщина А. Макаренка та В. Сухомлинського.

А. Макаренко розглядав відповідальність як головний стимул праці та ініціативи. Відповідальність, наголошував він, полягає не в тому, що людина боїться покарання, а в тому, що вона і без покарання почуває себе незручно, якщо з її вини зіпсувалася якась річ. У теоретичній спадщині А. Макаренка особлива увага приділяється відносинам відповідальної залежності, суті відповідальних зв'язків, розмежуванню питань виховання відповідальності і виховання відповідальністю, колективній відповідальності і відповідальності перед колективом, аналізу професійної відповідальності. По суті А. Макаренко розглянув усі ланки відповідальності.

Деякі дослідники звертають увагу на конкретно-історичну обумовленість теорії відповідальності А. Макаренка і на пов'язаний із цим дещо обмежений, однобічний її характер. На їх думку, А. Макаренко із властивим йому пафосом прагнув формувати людину майбутнього вже «сьогодні», прагнув «проекувати краще в людині», поєднуючи при цьому класове і загальнолюдське, індивідуальне і колективне [11].

Визначаючи правомірність цих суджень, хотілося б разом із тим зазначити, що прагнення виховати у своїх підопічних риси людей майбутнього виявляли всі видатні педагоги. Особливо цінний внесок у розуміння відповідальності як моральної категорії, її ролі у становленні особистості, механізмів формування зробив В. Сухомлинський. Він сприймав відповідальність у тісному зв'язку із громадянськістю, акцентуючи при цьому увагу на її моральному аспекті, та із совістю, яка, за його висловом, неспокійним і суворим сторожем розуму. Позднюючи ці три найважливіші людські якості (громадянськість, відповідальність і совість), В. Сухомлинський розглядав категорію відповідальності у найвищій її формі. На його думку, вона характеризує здатність особистості самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку, самоконтроль. Відповідальність допомагає значно розширити сферу впливу особистості на оточуючий світ і утвердити ідею «особистої відповідальності за все створене нашим народом» [4, с.464].

У В. Сухомлинського відповідальність невіддільна від духовного світу особистості. З цієї причини, помітив К. Муздибаєв, і з'являються у В. Сухомлинського такі незвичні для науки поняття, як душевність, духовність, сердечність, співпереживання, людяність і т. п.: вони точно і яскраво відображають внутрішній світ людини з її високими ідеалами [7].

Дискусійність проблеми у філософській, соціологічній та психологічній літературі знайшла своє відображення і в сучасних педагогічних дослідженнях. Деякі дослідники у категорію відповідальності вкладають загальносоціальний, політичний і навіть ідеологічний зміст, забуваючи при цьому про її моральний аспект.

Останнє проявляється перш за все у тому, що людина наділена певною свободою навіть у виконанні свого обов'язку. Крім того, якщо вимоги обов'язку розходяться із мораллю, то людина може їх і не виконати. Тому погляд на відповідальність лише як на «готовність кожного поступитись чимось особистим заради суспільного блага» є, на нашу думку, не зовсім виправданий. І хоча історичний досвід показує, що, нехтуючи мораллю, інтересами кожної особистості, можна досягти більшої концентрації соціальної енергії і мати бажаний результат, проте вік «переможного маршу» короткий. Одностороння відповідальність нездатна забезпечити нормальну ціннісно-орієнтаційну функцію і виступити як засіб формування вільної особистості.

Відповідальність не можна розглядати окремо від розвитку особистості. Тому багато дослідників прагнули визначити ті якості, які знаходяться у найтіснішому зв'язку із нею. Зокрема, А. Макаренко наголошував на зв'язку відповідальності із дисципліною, О. Дробницький, Н. Рейнвальд, Н. Табунов - із обов'язком, В. Сперанський - з поняттям «переконаність особистості». С. Дмитрієва вбачає зв'язки відповідальності із соціальною зрілістю, яка дозволяє особистості усвідомити свою участь у реальних суспільних зв'язках і відносинах, К. Абульханова-Славська - з ініціативою, Л. Буєва і В. Момов - із совістю та громадянськістю, В. Біблер - із почуттям власної гідності, Н. Мінкіна - із волею, М. Сметанський - з зацікавленості особистості в процесі та результатах своєї праці. У зарубіжних дослідженнях підкреслюється залежність розвитку відповідальності від впевненості особистості у своїх силах [9].

Існування такої розбіжності у визначенні категорії відповідальності та її зв'язків з іншими особистісними якостями, на наш погляд, можна пояснити рядом причин: по-перше, структурною складністю та змістовою багатогранністю самого феномена відповідальності; по-друге, варіативністю, мінливістю обсягу та змісту категорії відповідальності залежно від обраного дослідником підходу до її аналізу.

Підсумовуючи сказане, відповідальність можна охарактеризувати як особистісну якість, суть якої полягає в усвідомленій моральній потребі та практичній готовності до виконання соціальних норм (у тому числі особистісних). Відповідальність містить у собі розуміння значення своєї діяльності, чітке знання своїх соціальних функцій, правильну оцінку своїх можливостей, активну життєву позицію, ініціативну поведінку і, нарешті, здатність передбачати результати своїх дій. Формування відповідальності в учнівській молоді є невід'ємною важливою складовою навчально-виховного процесу.

### Література:

1. Абульханова -Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Ананьев В.Г. Психология педагогической оценки// Избр. психол. произведения, в 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 2. С. 128 -167.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М: «Школа - Пресс», 1995. - 448с.
4. Макаренко А.С. Педагогические осцинения в 8 томах. -М.: Педагогика. Т.1. - 1983. - 368 с.; Т.3. - 1984. - 512 с.; Т.4. 1984. - 400 с.; Т.5. - 1985. - 336 с.; Т.6. - 1985. - 384 с.
5. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. Учебн. пособие. - М.: Высшая школа, 1990. - 144 с.
6. Мионов В.Б. Век образования. -М.:Педагогика,1990. -176 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. - Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1983. - 239 с.
8. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі//Педагогіка і психологія. 1996. -№ 4 - с.25 -31
9. Сметанський М.И. Формування соціальної відповідальності вчителя. - Вінниця. Континент, 1993. - 91с.
10. Смолич Г.В. Праця: ініціатива і заінтересованість (організаційно -правові питання). - К.: Знання, 1990. - 48с.
11. Фаркаш Э. Этический вызов Макаренко. - В кн.: Этическая мысль: Научно-публицист. чтение. - М.: Политиздат, 1988. - С. 191 -202.

## РЕФЛЕКСИВНІ ЗДІБНОСТІ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

О.П. Демченко

Одним із напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень є спрямованість науки на пошук нових шляхів удосконалення системи професійної освіти майбутніх учителів. Її оновлення слід здійснювати на основі врахування вимоги особистісно зорієнтованого підходу щодо необхідності психологічного супроводу виховного процесу та сучасного трактування науковцями сутності виховної діяльності як психолого-педагогічного феномена.

Педагогічна діяльність, у цілому, і виховна, зокрема, визначається більшістю науковців як рефлексивно-перцептивна взаємодія двох суб'єктів (вихователя й вихованця). У структурі виховної діяльності сучасні науковці (О. Дубасенюк, О. Отич та ін.) виділяють серед інших контрольньо-оцінювальний, контрольньо-регулювальний компоненти тощо. На думку окремих дослідників [10, с.73], рефлексивні процеси супроводжують усі етапи педагогічної діяльності: практичну взаємодію вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання й виховання, конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їхнього розвитку; самоаналіз та самооцінку результатів діяльності.

Рефлексивну складову дослідники виокремлюють також у контексті обґрунтування різних аспектів професійної готовності до педагогічної діяльності: пізнавально-оцінювальний компонент (К. Дурай-Новакова), оцінювально-рефлексивний компонент (К. Макагон), самооцінку результатів педагогічної праці (Л. Радченко); самооцінку своєї виховної діяльності, рівня підготовки до неї й адекватність розв'язання професійних завдань (А. Капська) тощо.

Початково феномен рефлексії розробляли філософи, правда, на рівні уяви й мислення. З початком становлення психології як науки – також експериментально. Сьогодні рефлексія становить неабиякий інтерес і для педагогіки у контексті професійної підготовки майбутніх учителів до складної діяльності, якою є навчання й виховання. Наукове та емпіричне вивчення цього явища виявило велику кількість його аспектів, що знайшло своє вираження в численних синонімічних поняттях – інтроспекція, самоспостереження, самоспоглядання, самопізнання, самоаналіз, самооцінювання, самовдосконалення тощо. Складність означеного феномена зумовила різні підходи до його трактування. В психолого-педагогічній літературі вживаються поняття «рефлексія», «здатність до рефлексії», «рефлексивні процеси», «рефлексивні здібності», «рефлексивний компонент педагогічних здібностей» тощо.

Феномен рефлексії іманентно (несвідомо) властивий людині як біологічному виду *homo sapiens*. Сама природа наділила людину здатністю мислити, тобто звертатись до свого внутрішнього світу, до свого минулого і сучасного, аналізувати та оцінювати його, виробляти стратегію і тактику поведінки на майбутнє щодо діяльності та спілкування із собі подібними. Центральним моментом рефлексії завжди була і залишається пізнавальна діяльність, тобто здатність розмірковувати: як і що я думаю про себе, як і що думають про мене інші, як і що думають інші про себе. Причому всі люди рефлексують незалежно від того, знають вони про рефлексію як науковий термін чи ні.

Психологи пов'язують рефлексію з компонентами самосвідомості (самопізнанням, самооцінюванням, саморегуляцією), вважаючи її важливим моментом кожного з цих процесів: як певний рівень розвитку свідомості, при якому людина думками виходить за межі життєдіяльності й займає позицію поза нею для судження про неї (Л. Рубінштейн); як один з механізмів (форм) самосвідомості, змістом якого є усвідомлення, оцінка особистістю самої себе, своєї діяльності, цілей, мотивів тощо (Р. Бернс та ін.).