

ле), которая позволит глубже постигнуть мир ребенка, понять влияние на него различных внешних и внутренних факторов. Систематика педагогических концепций на философско-антропологической основе создает условия для определения границ их применения на практике.

В. А. Метаева

## **ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА**

Современная практика образования актуализирует проблему профессионализма педагога. Ее рассмотрение сопровождается понятиями профессиональной готовности, компетентности, квалификации, направленности, наличия профессионально важных качеств и т. д. В каждом из этих случаев решение проблемы опирается на изучение профессиональных способностей или учитывает их.

Ряд исследований, направленный на изучение профессиональных способностей педагога, ориентирован на вопросы самоорганизации в педагогической деятельности, на психологические аспекты деятельности педагога, на личностные качества, определяющие развитие профессиональных способностей [2, 5, 6, 7]. Однако в комплексе исследований профессиональных способностей представляется недостаточно изученной проблема рефлексивных способностей. Это объясняется отчасти тем, что официальная философия и методология советского периода недостаточно изучала вопрос в силу его определенной закрытости, ведь в обществе культивировалось технократическое, репродуктивное мышление, хотя рефлексивность не переставала быть реальностью в профессиональной деятельности и определять ее успешность. Кроме того, государственный заказ тех лет требовал дисциплинированного исполнителя, поэтому в педагогике доминировала «зунная» модель обучения, основанная на репродуктивных методах.

В настоящее время из множества инновационных образовательных моделей (*активизирующая, формирующая, свободная, открытая*) по-прежнему наиболее значимой остается развивающая [3, 4]. Ключевым элементом этой модели является «*способ деятельности*», а один из основных методов деятельности – рефлексивный. Социальный заказ, предъявляемый системе образования, требует человека с развитыми способностями к самореализации в профессиональной деятельности и жизнедеятельности, к быстрой адаптации к изменяющимся условиям, к творческому преобразованию действительности, а это, в свою очередь, выдвигает соответствующие требования к педагогу, реализующему социальный заказ.

Профессиональные способности – это возможности успешного выполнения определенного вида деятельности на основе психолого-физиологических особен-

стей индивида и выработанных умений производить действия в рамках определенной профессии. В толковом словаре русского языка дается два лексических значения слова: 1) природная одаренность, талантливость; 2) умение, а также возможность производить какие-нибудь действия [10].

Энциклопедический словарь дает следующую трактовку: «Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности...» [14].

В нашем понимании, особый смысл заключается здесь в том, что способности вырабатываются на основе имеющихся задатков и то, что одним из условий их развития является деятельность. На важность этого условия обращал внимание Б. М. Теплов: «*Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности*» [13].

Способности зависят от направленности личности, от склонностей человека к той или иной деятельности, от возрастной сензитивности. Анализируя профессиональные способности, можно выделить общие качества индивида, соответствующие многим видам деятельности, и особые качества, соответствующие требованиям определенной специальности.

Так в типологии способностей, предложенной Н. В. Кузьминой, основаниями выступают представления о педагогической деятельности как рефлексивной. В типологии охвачена вся структура педагогической деятельности и учтены субъектные отношения участников педагогического процесса. Педагогические способности, по определению Н. В. Кузьминой, это специфическая чувствительность к объекту, процессу и результатам педагогической деятельности [8]. Причем отмечается, что саморазвитие педагога обеспечивается высоким уровнем сформированности общих способностей. К этим способностям относятся следующие: гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские.

В общих способностях Н. В. Кузьмина выделяет уровни специальных, педагогических способностей.

**Первый уровень** – перцептивно-рефлексивный – направлен на личность учащегося и личность педагога как равноправных субъектов педагогического процесса. Перцептивно-рефлексивные способности основаны на трех видах чувствительности: чувстве объекта, чувстве меры и такта, чувстве причастности. Здесь проявляется такой тип рефлексии, как личностная.

**Второй уровень** – проективный – обращен к самой педагогической деятельности, конкретно к ее способам. Он тоже включает процедуру рефлексии, хотя она не вынесена в название, причем рефлексия второго уровня носит деятельностный и одновременно интеллектуальный характер.

Наличие общих и специальных способностей у педагога, их уровень определяют продуктивность педагогической деятельности. Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности:

1. *Репродуктивный* – это уровень иллюстрации, пересказа, воспроизведения.
2. *Адаптивный* уровень проявляется в приспособлении к аудитории, к условиям, в которых протекает деятельность.
3. *Локально-моделирующий* уровень, свидетельствующий о владении педагогом стратегиями обучения.
4. *Системно-моделирующий* уровень как способность видеть и выделять в стратегии обучения роль и место знаний как компонента обучения.
5. *Системно-моделирующий* уровень, выражающийся во владении стратегией управления деятельностью и поведением учащихся, стратегией превращения предмета в средство развития учащихся.

Все названные уровни продуктивности требуют знания механизмов рефлексии.

В ряде современных исследований профессиональных способностей основной дефиницией для описания предмета исследования выступает рефлексия. Такой подход к исследованию профессиональных способностей находим в работе Е. С. Михайловой [9]. Педагогические способности исследуются автором с точки зрения трех подходов: деятельностного, гуманистического и системно-генетического. В качестве предмета исследования выделяются два компонента педагогических способностей: рефлексивный и коммуникативный. Е. С. Михайлова утверждает, что характеристики коммуникативных и рефлексивных способностей связаны с уровнем успешности педагогической деятельности: успешным преподавателям свойственно гармоничное развитие всех компонентов способностей и коммуникативно-рефлексивной подсистемы, в целом. В исследовании Е. С. Михайловой доказывается, что успешным преподавателям присущи большая контактность, способность к регулированию межличностной дистанции в общении, большая адекватность социально-перцептивных процессов всех уровней, высокое развитие креативных компонентов коммуникативных способностей, дифференцированность, гибкость, полнота и точность рефлексивных процессов.

Автор утверждает, что рефлексия – это интегральный психический процесс, представляющий собой речемыслительный уровень самоотражения, ведущим механизмом которого является самосубъектная децентрация. В логике данного подхода рефлексивные способности определяются как система *свойств разноуровневых интегральных носителей* (рефлексивных процессов, стиля, рефлексивных управленческих умений, личностной децентрации), обеспечивающая высокие результаты в деятельности. Е. С. Михайлова называет следующие компоненты рефлексивной педагогической способности:

- представленность в образе «Я» прошлого, настоящего, будущего;
- экспансивность (в сфере профессионально-педагогических качеств);
- открытость, активность образа «Я», высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии;

- оперативность и точность рефлексивного стиля;
- способность к личностной децентрации.

Е. С. Михайлова на основании проведенного исследования утверждает, что в структуре рефлексивных способностей доминируют показатели личностной и коммуникативной рефлексии.

Понимание рефлексии как способности находим также в исследовании А. А. Бизяевой, определяющей рефлексиию как важнейший фактор развития высокопрофессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции [2]. Автор подчеркивает значимость рефлексии для сферы «человек – человек», для педагогической деятельности в силу ее исследовательского, нерегламентированного характера. Указывается, что процесс гуманизации, пронизывающий деятельность современной школы, требует повышенной рефлексии сознания в познании человеком самого себя и повышенного чувства ответственности за другого человека. Педагогическая рефлексия представляется как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности. Автор предлагает двухплановую концептуальную модель педагогической рефлексии:

1. Операциональный уровень (конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты, отражающиеся в рефлексивном сознании).

2. Собственно личностный уровень (профессионально-личностная субъектная ориентация учителя в его деятельности и личностная, субъектная включенность в рефлексивную ситуацию).

А. А. Бизяева определила такие признаки педагогической рефлексии, как:

- глубина, проблемность и критичность мышления;
- открытость и готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку;
- гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы;
- вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

В большинстве описанных в литературе концептуальных моделей рефлексии центральным звеном является исследовательская позиция педагога, основанная на способности интегрировать свой опыт, теоретические знания и профессионально-социальные ценностные ориентации. Однако А. А. Бизяева выделяет более сложные виды рефлексии, как *прогностическая, синхронная, ретроспективная, панорамная* рефлексия на «себя», «на предмет», «на ученика» и указывает на такие элементы проявления рефлексивных качеств педагога, как:

- способность входить в затруднение ученика;
- способность определять основания затруднения;

- способность планировать и осуществлять помощь ученику сообразно внутренним условиям.

Можно утверждать, что такая полифункциональность рефлексии придает ей характер системообразующего фактора, определяющего продукт педагогического мышления и эффективность педагогической деятельности, а также детерминирует уровень личностного и индивидуально-психологического соответствия требованиям высокого профессионализма.

Виды рефлексий, представленные в разных концептуальных моделях, связаны и образуют целостный психологический феномен педагогической рефлексии, причем личностная рефлексия чаще всего является посылом для развития других, а процесс развития рефлексивных способностей происходит при условии их тесной взаимосвязи.

Определение двух типов рефлексий (*интеллектуальной и личностной*) находим в исследовании В. А. Кривошеева, посвященном деятельности начинающих учителей [6]. При анализе индивидуальной мыслительной деятельности данной категории педагогов была выявлена связь двух типов рефлексий и сделан вывод, что именно связь, а не наличие у педагога отдельных видов рефлексий определяет успешность профессиональной деятельности. В. А. Кривошеев дает следующее определение рефлексии: *«Рефлексия – механизм опосредованного самосознания, активного личностного переосмысления своего индивидуального сознания, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование личности и успешность ее деятельности и общения»* [6].

Действительно, устойчивые связи между различными типами рефлексий дают развитую рефлексию, определяющую профессиональную успешность и успешность в других видах деятельности. Этот вывод подтверждается работами И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова, понимающих под рефлексией переосмысление человеком содержания индивидуального сознания [12]. Это подтверждает и точка зрения Б. Г. Ананьева о том, что рефлексивные черты *«являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают структуру характера и обеспечивают его целостность... способствуя образованию и стабилизации единства личности»* [1]. С. Л. Рубинштейн, отмечая важность рефлексии для любого вида деятельности, подчеркивал, что рефлексия *обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее, для суждения о ней* [11].

Принимая приведенные исследования во внимание, мы полагаем, что личностную, интеллектуальную, деятельностную рефлексию следует считать основанными видами одного процесса, присущего человеку. И чем гармоничнее сочетаются эти виды в едином процессе рефлексии действительности, тем гармоничнее чувствует себя человек в мире, тем более обогащает он себя в плане развития профессиональных способностей и вносит большой вклад в развитие профессиональной культуры.

**Библиографический список**

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. *Бизяева А. А.* Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Авторефер. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993.
3. *Анисимов О. С.* Принципы «выращивания» и культура педагогической деятельности // Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. С. 68–71.
4. *Давыдов В. В.* Нерешенные проблемы теории деятельности // Психологический журнал, 1992. Т. 13. № 2. С. 3–12.
5. *Загвязинский В. И.* Развитие педагогического творчества учителей. М.: Знание, 1986. 40 с.
6. *Кривошеев В. А.* Рефлексия в деятельности начинающих учителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: Минск, 1991.
7. *Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М., 1991.
8. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей. Л.: ЛГУ, 1967. С. 86.
9. *Михайлова Е. С.* Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей. Л., 1990.
10. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М.: Рус. Яз., 1987. С. 554, 664.
11. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Акад. Наук СССР, 1985. С. 114.
12. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопр. психологии. 1982. № 1.
13. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей // Избр. Труды: В 2 т. М., 1985. С. 329.
14. *Философский энциклопедический словарь.* М., 1983. С. 579.

Ю. В. Сиренко

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ДЕТСКИХ ПРИЮТАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.  
(На примере Уфимской губернии)**

Основными нормативными документами по общественному призрению в Российской Империи второй половины XIX – начала XX вв. были *Устав об общественном призрении* и *Положение о детских приютах Ведомства учреждений императрицы Марии*. В них содержались основные требования к организации подоб-