

Александр Анатольевич Карпов,
Михаил Валерьевич Башкин,
Сергей Олегович Присяжнюк
г. Ярославль

Постановка проблемы исследования «антирефлексии» в управленческой и педагогической деятельности

В статье представлены материалы, направленные на раскрытие специфики средств «антирефлексивной» направленности в профессиональной деятельности. Представлены данные исследования рефлексивных и «антирефлексивных» детерминант в управленческой деятельности, в том числе, в рамках ее профессиогенеза и выделения конкретных этапов профессионализации на основе отдельных стажных групп. Отмечены данные о формировании ряда феноменов (эффектов) в деятельности управленческого типа: феномена редукции рефлексивности и феномена «антирефлексивного» пика. Показано, что педагогическая деятельность и деятельность управленческого типа обладают рядом релевантных характеристик, часть из которых может выступить в качестве методологической и методической основы исследования этих же вопросов на материале педагогической деятельности. На этой основе сформулированы положения, отражающие предпосылки реализации эмпирико-экспериментальных процедур, направленных на изучение педагогической «антирефлексии» в его профессиогенетических, деятельностных, феноменологических, стилевых и методических аспектах.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, управленческая деятельность, «антирефлексия», ингибция, профессиогенез, рефлексия, метакогнитивные процессы, профессионально важные качества (ПВК).

Источники финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047>.

Alexander Anatolyevich Karpov,
Mikhail Valeryevich Bashkin,
Sergey Olegovich Prisyazhnyuk
Yaroslavl

The research problem of “anti-reflection” in management and pedagogical activity.

The article presents materials aimed at revealing the specifics of the “anti-reflexive” means in professional activity. The data on the study of reflexive and “anti-reflexive” determinants in management activity, including within the framework of its professionogenesis and the revealing of specific stages of professionalization based on individual internship groups, are presented. The data on the formation of a number of phenomena (effects) in management activity are noted: the phenomenon of reduction of reflexivity and the phenomenon of “anti-reflexive” peak. It is shown that pedagogical activity and management activity have a number of relevant characteristics, some of which can act as a methodological basis for the study of the same issues based on the material of pedagogical activity. On this basis, the provisions reflecting the prerequisites for the implementation of empirical and experimental procedures aimed at studying pedagogical “anti-reflection” in its occupational, activity, phenomenological, stylistic and methodological aspects are formulated.

Keywords: pedagogical activity, management activity, “anti-reflection”, inhibition, professionogenesis, reflection, metacognitive processes, professionally important qualities.

Acknowledgements: the research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 24-78-10047, <https://rscf.ru/project/24-78-10047>.

Среди главных современных тенденций развития психологии *рефлексии* и *метакогнитивной психологии* ведущее положение занимают исследования, направленные на установление закономерностей формирования и развития метакогнитивных стратегий и навыков в *учебной деятельности*. Вместе с тем, принципиально важным аспектом представляется изучение процессуальных и результативных параметров управленческой деятельности, в целом, и в образовательных организациях, в особенности. К настоящему времени в литературе (в том числе в работах, выполненных нами, например, в [3; 4; 5]) уже

представлены данные, раскрывающие специфику рефлексивных детерминант деятельности управленческого типа. Однако, несмотря на это, не решенными остаются аналогичные вопросы, которые могут и должны быть рассмотрены на материале выборки педагогических работников и руководителей образовательных организаций. Весьма вероятно, что главные характеристики рефлексии и рефлексивности таких управленцев, а также *феноменологический* состав рефлексивной и метакогнитивной регуляции деятельности окажется несколько другим – обнаруживающим явную специфику.

В работах [6] было установлено, что степень произвольного – рефлексивного контроля за решением основных деятельностных задач далеко не всегда должна быть максимальной. Более того, субъект управленческой деятельности (руководитель), как правило, уже на своем личном профессиональном опыте часто фиксирует тот факт, что слишком высокий сознательный контроль может быть даже нежелательным и даже негативным для деятельности. По этим причинам, он начинает осознанно использовать специальные приемы и средства, *минимизирующие* степень рефлексивного контроля за деятельностью. В этих целях вырабатываются и реализующие специфические средства, направленные на *ингибицию* или даже блокаду осознаваемого контроля [3; 4]. В результате этого порождается своего рода «вторичный» феномен – феномен «метакогнитивной блокады»: рефлексивный контроль либо редуцируется, либо полностью блокируется. Эти данные позволяют дифференцировать глубоко своеобразное проявление рефлексии (и рефлексивности). Она может не только усиливать (фасилитировать) сама себя, но и минимизировать (ингибировать) себя. Данный феномен (точнее, *макрофеномен*) получил название «*антирефлексии*». Разумеется, мы вполне осознаем предварительный и в известной мере условный его характер, а также возможную необходимость его корректировки в дальнейшем. Дело в том, что «антирефлексия» не должна определяться как «отсутствие рефлексии», на что создает отсылку префикс «анти-» в названии. Напротив, такое явление фиксирует высокий и выше среднего уровень развития рефлексивности, направленный, однако, повторяем, фактически, на минимизацию «себя самого». Это, в решающей мере, обеспечивает эффективную реализацию большинства деятельностных задач и управленческих функций, в том числе, важнейшей среди них – функции принятия решений. Одновременно с этим, в условиях внесения указанной новой терминологии целесообразно отличать предложенное понятие «антирефлексии» от некоторых уже описанных в литературе «сторон» рефлексии, например, системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии [9], а также арефлексии [15]. Последний трактуется как отсутствие рефлексии, либо ее слабая представленность, а типичным примером позитивной роли арефлексии является феномен избирательной осмысленности (*mindfulness*) в виде «отстранения», когда блокируются оценки типа «хорошо–плохо» в анализе чужой или собственной деятельности и отсутствуют

попытки контролировать либо подавлять свои состояния и мысли [12].

Наряду с этим, как уже было отмечено выше одним из наиболее актуальных, перспективных и, одновременно с этим, малоизученных направлений в русле рассматриваемой проблематики остается описание феноменологической «картины» метакогнитивной и рефлексивной регуляции профессиональной деятельности. В этой связи подчеркнем, что ранее нами был разработан специальный – *структурно-феноменологический* подход к исследованию метакогнитивных и рефлексивных параметров: процессов, качеств, стратегических и иных детерминант [4; 5]. Его сущность состоит в следующем. Основные параметры метакогнитивной сферы личности выступают не только в их исходном статусе – как *феномены*, но и в еще одном важном статусе – вторичном. Они могут распознаваться субъектом деятельности и далее фиксироваться и применяться им в качестве *средств* организации деятельности и поведения, то есть в их операционном статусе. Эти феномены (эффекты) используются им в качестве *средств оптимизации* этой деятельности [3; 4], что приводит в дальнейшем к увеличению числа и качества операционных средств регуляции деятельности, а также к усилению ее общей эффективности.

Вместе с тем, объем и содержание феноменологического состава метакогнитивной сферы личности представляются чрезвычайно широкими и многообразными. Более того, сами феномены (эффекты), во многом, трудно поддаются систематизации, категоризации и определению. Часть из них затруднительно описывать «автономно» от метакогнитивных суждений, стратегий, умений, навыков, качеств и др. В силу этого, постепенно стали появляться и иные термины, по своему содержанию указывающие на близость и даже полное подобие «метакогнитивных феноменов». Речь идет о понятии «метакогнитивных чувств» (МКЧ) [14]. Однако, полагаем, для как можно более полного описания феноменологического «наполнения» метакогнитивной сферы личности и рефлексии (в том числе, в профессиональной деятельности) необходим анализ отдельных метакогнитивных процессов в контексте установления их собственной феноменологии. При этом, в первую очередь, предметом изучения должны стать наиболее «ранние» – «рудиментарные» области метакогнитивизма, связанные с исследованием метамышления и метапамяти. В то же время, особая роль в этих разработках, на наш взгляд, должна принадлежать рефлексии и рефлексивности, учитывая весь безусловно многоаспектный характер их содержания.

К настоящему моменту не до конца раскрытыми представляются специальные вопросы, связанные с рефлексивной регуляцией управленческой деятельности. Главным образом, повторяем, это обстоятельство связано с параметром «антирефлексии». Подчеркнем еще раз, рефлексия, направленная на саму себя, может не только усиливаться, но и приводить к минимизации и даже блокаде, «отключению». Рефлексия, выступая как средство по отношению к самой же себе, но уже как к предмету самой рефлексивной регуляции, может не только самофасилитироваться, но и самоингибироваться. В этом, во многом, состоит суть средств «антирефлексивной» направленности.

Таким образом, сопоставляя два центральных для рассматриваемой проблематики понятия, особенно важно сопоставить их между собой. С одной стороны, это вызывает вполне объективные затруднения, поскольку внесение новой терминологии попросту «обязывает» к дифференциации классического и вновь сформулированного понятия. С другой стороны, напротив, выступает в качестве достаточно понятной задачи, ввиду того, что, повторяем, в основе раскрытия средств «антирефлексивной» направленности лежат те же – подчеркнуто рефлексивные механизмы. Это, тем не менее, не означает, что рефлексия и «антирефлексия» это полностью одно и то же. Второе – это, по существу, специфированный и более «мощный» вариант рефлексии, необходимый, в первую очередь, в ходе реализации сложных видов профессиональной деятельности – главным образом, таких, которые составляют широкое многообразие субъект-субъектного класса.

В одном из выполненных нами исследований [5] в выделенных трех стажных группах испытуемых-руководителей была проведена диагностика свойства рефлексивности по специальной, предназначенной для этого методике [6]. Далее, в этих же группах была осуществлена и диагностика степени выраженности одной из восьми основных подсистем метакогнитивного плана, обозначенной как *ингибиторная* подсистема, центральное место в организации которой занимают «антирефлексивные» средства. В целях диагностики меры ее выраженности был использован разработанный нами ранее «Опросник степени выраженности средств антирефлексивной направленности» [3].

Анализ этих результатов позволяет сформулировать следующие заключения. Во-первых, в целом – на всем протяжении профессионализации уровень развития рефлексивности не только не повышается, а хотя и умеренно, но снижается. Во-вторых, эта общая динамика включает две разные фазы. На

первой из них, действительно, имеет место достаточно отчетливое снижение уровня представленности рефлексивности. Однако, на второй фазе имеет место, наоборот, хотя и существенно менее выраженное, но возрастание этого уровня. Сопоставление этих разнонаправленных и выраженных в разной степени профессиоогенетических фаз и дает в итоге некоторое общее снижение уровня рефлексивности в процессе профессионализации. В-третьих, на основе этого можно констатировать следующие явления. Первое из них было обозначено как *феномен редукции рефлексивности* (или как «*PP-феномен*»). Он имеет место на первой из отмеченных профессиоогенетических фаз и связан с относительно начальными и особенно – средними этапами профессионализации. В рамках этих же этапов имеет место закономерная динамика относительно степени представленности ингибиторной подсистемы и роли «антирефлексии» в профессиоогенезе руководителей. Было установлено, что начальные и средние этапы профессионализации сопряжены с существенным возрастанием этой степени, свидетельствующем и об увеличении уровня ее сформированности, а также о все более усиливающемся развитии средств «антирефлексивного» плана. Затем, однако – на относительно наиболее продвинутых этапах – эта роль, хотя и менее существенно, но все же снижается. При этом весьма показательным представляется и тот факт, что период, на котором имеет место феномен редукции рефлексивности, вполне очевидно соотносится в хронологическом плане с максимумом значений выраженности средств «антирефлексивного» плана (то есть со своеобразным «*антирефлексивным пиком*»). Тем самым, можно заключить, что и сам феномен редукции рефлексивности отнюдь не сводится просто к снижению роли собственно рефлексивных средств: в его основе лежит не только и, по-видимому, даже не столько редукция этих средств, сколько формирование средств противоположной направленности – подчеркнуто «антирефлексивных», ингибиторных. Следовательно, феномен «антирефлексивного пика» выступает и как объяснительное средство феномена редукции рефлексивности [5].

Таким образом, «антирефлексивные» детерминанты выполняют ведущую роль в рефлексивной регуляции управленческой деятельности в течение развертывания второй фазы профессионализации, а фасилитация меры их выраженности имеет место, главным образом среди руководителей, принадлежащих ко второй стажной группе.

Представленные данные убедительно свидетельствуют о высоком значении средств «антирефлексивной» направленности в деятельности управленческого типа и определяют ее специфику в ходе реализации этого вида профессиональной деятельности. Тем не менее, вопрос о механизмах их формирования и развития, а также о том, почему они слабо выражены на первой фазе профессионализации, а также постепенно редуцируются по мере перехода к завершающим этапам профессионализма, остается пока решенным не полностью. Наряду с этим, результаты исследования позволяют сделать заключение о возможности изучения аналогичных закономерностей на материале *других* видов и типов профессиональной деятельности. Более того, вполне обоснованным и корректным выглядит предположение, согласно которому «антирефлексия» будет обладать специфическими особенностями в зависимости от исследуемого вида деятельности – такими, которые вовсе не обязательно станут эквивалентными тем, что эксплицированы в деятельности управленческого типа. Одним из наиболее широко представленных в «мире профессий» и наиболее полно и подробно изученных в психологии видов профессиональной деятельности, является педагогическая деятельность во всем многообразии ее разновидностей. С одной стороны, она неизбежно претерпевает закономерные постепенные (или стихийные) трансформации, вызванные целым рядом внешних факторов, что, вообще, уже приобрело характер тенденции на современных этапах «филогенеза» деятельности. С другой стороны, ей свойственны и определенные инвариантные характеристики. К таковым – не установленным до настоящего времени – полагаем, целесообразно, относить параметры «антирефлексивного» плана.

Помимо этого, ситуация осложняется еще и тем, что неопределенным остается не только возможное наличие аналогичных, описанных на материале управленческой деятельности феноменов «редукции рефлексивности» и «антирефлексивного» пика, но и то, каким образом и в ходе каких именно фаз профессионализации они раскрываются в педагогической деятельности. Отметим также, что особое значение, в этой связи, имеет объективно широкое профессиональное разнообразие, составляющее педагогическую деятельность. Речь идет, разумеется, о ряде оснований для классификаций этого широкого спектра специалистов (педагоги дошкольных образовательных учреждений, школ, средних специальных учебных заведений и вузов; учителя начальных и старших классов; преподаватели высшей школы,

дифференцированные согласно критерию принадлежности к тому или иному направлению подготовки; учителя школ и коррекционные педагоги и мн. др.). Очевидно, что «антирефлексивные» детерминанты педагогической деятельности могут (и, по-видимому, должны) быть специфическими в каждой из отдельно взятых профессиональных групп педагогов. Одновременно с этим, нельзя не учитывать и ставшие уже, во многом, традиционными положения о педагогической рефлексии, отдельные из которых могут, в свою очередь, содействовать и формулировке представлений, связанных с «педагогической «антирефлексией»», которые, подчеркнем особо, не описаны к настоящему времени.

Возвращаясь к анализу проблемы профессионализации и профессиональному становлению в педагогической деятельности, отметим, что в литературе сложилось значительное число теоретических взглядов и концептуальных моделей. Причем, принципиально важно подчеркнуть следующее: часть из них полностью соотносится с общими и универсальными авторскими теориями и моделями, и профессионализм педагога (равно как и представителей иных видов профессиональной деятельности) может быть исчерпывающе и непротиворечиво описан на их основе; другие же носят специфицированный характер и имеют в качестве своей основы собственно подходы, сформулированные в русле педагогики и педагогической психологии.

К профессионально ориентированному подходу в первую очередь относятся исследования вопросов профессионального отбора и профессиональной пригодности (В.А. Бодров, К.М. Гуревич, В.Г. Каташев, А.Т. Ростунов и др. (по [7])), а также изучение профессионального становления личности как временной последовательности ступеней, периодов, стадий, фаз (Э.Ф. Зеер, Л.П. Куница, В.Е. Орел, О.А. Семиздралова, Д. Сьюпер и др. [1, 7]). Наряду с этим, существенный вклад в развитие личностно-развивающей концепции профессионального становления как целостного процесса был внесен Т.В. Кудрявцевым [8], Л.М. Митиной, [10], Ю.П. Поваренковым [11] и др. Как известно, специальной концепцией, рассматривающей профессиональное становление личности, является акмеологическая (В.С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.Ю. Панасюк и др.) (по [7]). Работы отмеченных авторов посвящены, повторяем, главным образом, поиску и описанию общих и универсальных параметров и закономерностей профессионального становления личности. Однако, как было подчеркнуто выше, в литературе представлены и такие теоретические

и концептуальные взгляды, которые относятся исключительно с профессионализацией педагога. Так, Г.С. Корытовой и Н.А. Никифоровой [7] приводятся следующие данные: исследования профессионального становления личности в педагогике, выполненные, в частности, И.Ф. Исаевым, О.А. Кобловой, А.М. Новиковым, А.В. Сластениным, С.Л. Фоменко, Е.Н. Шияновой и др., показывающие необходимость рассмотрения этого феномена как продуктивную педагогическую деятельность, проявление индивидуальности и исследовательской деятельности, усвоение навыков самообразования, саморазвития, самовоспитания и самореализации.

В условиях значительного числа различных авторских взглядов на проблему выделения стадий (фаз, этапов) профессиогенеза педагога целесообразно остановиться на вполне определенных – отражающих общие и специфические особенности этого вида профессиональной деятельности представлениях. Так, Э.Ф. Зеером было выделено четыре стадии в процессе профессионального становления педагога.

Во-первых, формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии.

Во-вторых, профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств (ПВК).

В-третьих, профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

В-четвертых, мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности [1].

Вместе с тем, до конца не ясным остается вопрос о выделении вполне конкретных стажных групп и способах их соотношения указанными стадиями профессионализации. Очевидно, что профессиональный стаж может не совпадать с раскрытием той или иной стадии профессионализации. Более того, особую роль в контексте описания характеристик тех или иных стажных групп выполняют и другие детерминанты. К примеру, возраст профессионала, опять-таки, может не соотноситься с расположенной континуально и во временной последовательности стадией профессионализации. Аналогичные предположения целесообразно высказать и относительно стиля педагогической деятельности, не имеющим строгой «привязки»

к той или иной стадии. Отметим, что подобные же сложности возникают в исследовании профессиогенеза руководителя.

Отсюда неминуемо возникает вопрос о раскрытии рефлексивных детерминант педагогической деятельности, в целом, и «антирефлексивных» средствах, в частности. Имеет ли место феномены «антирефлексивного» пика и редукции рефлексивности, установленные на материале деятельности управленческого типа в педагогической деятельности таким же образом, в рамках тех же – «срединных» этапах профессиогенеза и будут ли они сформированы вовсе. На наш взгляд, последний тезис требует первоочередного анализа в контексте постановки проблемы исследования «антирефлексии» в педагогической деятельности.

Дело в том, что «антирефлексивные» детерминанты, как было показано выше, установлены и описаны пока исключительно в исследовании управленческой деятельности. Они, отметим вновь, составляют сущность особой – ингибиторной подсистемы метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. В связи с этим, считаем вполне корректным высказать предположение не только о возможном наличии средств «антирефлексивного» плана в педагогической деятельности, но и их принципиально важной роли в ее осуществлении. Подчеркнем, что именно эти положения, фактически, выступают в качестве формулировки проблемы исследований в этой области и характеризуются объективно высокой степенью научной новизны. Однако для того чтобы перейти к подобным разработкам необходимо обязательно определить наиболее конгруэнтные друг другу характеристики управленческой деятельности, с одной стороны, и педагогической с другой.

Во-первых, установленная и описанная нами ранее особая – ингибиционная – функция метакогнитивного контроля, состоящая в минимизации (и даже – блокаде) рефлексивного обеспечения регулятивных функций, действительно, всецело свойственна деятельности управленческого типа, причем, как уже было сказано, на средних этапах профессиогенеза. Благодаря этому обеспечивается тот – именно «средний», но никак не избыточный, то есть именно оптимальный, уровень рефлексивного контроля, на котором реализация как всей деятельности в целом, так и ее основных функций является наиболее эффективной [2]. Кроме того, анализ управленческой деятельности, реализованный в наиболее специфической для нее разновидности (в форме функционально-психологического анализа) и направленный на объективно главное в ней – на основные управленческие функции –

показывает, что, действительно именно они и являются основными детерминантами формирования базовых средств «антирефлексивного» плана. Тем самым, вся их совокупность является производной от основных управленческих функций, а потому одновременно и «распределенной» по всей деятельности, по структуре ее основных функций [4]. Педагогическая деятельность во всем своем многообразии, по-видимому, также не лишена необходимости прибегать к использованию средств минимизации рефлексивного контроля – иными словами, к подчеркнuto «антирефлексивным» средствам. В то же, время, вероятно, они при всей их кажущейся «общности» с аналогичными, раскрываемыми в менеджменте, все же должны носить в известной степени специфический характер. Дело в том, что, с одной стороны, педагогическая деятельность, разумеется, «лишена» абсолютно идентичной системы функций, которая составляет «ядро» управленческой деятельности, а обладает иным «деятельностным измерением», в котором и роль «антирефлексии» будет особенной, но, полагаем, во многом, эквивалентной; с другой стороны, субъекты педагогической деятельности чаще всего не принадлежат к формальным управленческим звеньям и, следовательно, не включены в систему отношений «руководитель-подчиненный», в контексте которой, собственно, «антирефлексивные» средства разворачиваются в большей мере, соотносясь с феноменологией принятия управленческих решений, главным образом, с механизмами, лежащими в основе элиминативного поведения – сознательного избегания ситуаций, связанных с принятием решений.

Во-вторых, указанное положение может быть все же раскрыто и с несколько других, не совсем заметных на первый взгляд, позиций. Отмеченный вектор «руководитель-подчиненный» претерпевает в педагогической деятельности качественно новые модификации. Речь идет, разумеется, о близости управленческой и педагогической деятельности по критерию принадлежности к одному и тому же классу профессиональной деятельности – *субъект-субъектному*. Однако, гораздо более важным и, вероятно, ключевым «связующим звеном» между этими двумя видами деятельности выступают отношения наставничества. Они, во многом, неформальным образом, но очень показательным и исчерпывающе характеризуют их главные сходства. Другими словами, педагог – это *тоже* субъект управленческого труда, но взаимодействие в системе «руководитель-подчиненный», скрытое за диадой «педагог-учащийся», не исключает наличия

характеристик и закономерностей, установленных в психологии управления, в том числе и «антирефлексивного» плана. Таким образом, представляется необходимой формулировка положений, связанных с *педагогической «антирефлексией»*.

В-третьих, нельзя не учитывать и формальный статус субъекта педагогического труда. Он, как известно, может состоять в, своего рода, двойной принадлежности (маргинальном статусе): с одной стороны, «просто» педагога, с другой – руководителя образовательной организации. В этом случае, средства «антирефлексивной» направленности, фактически предстают в комбинированном виде. Можно сказать и так: педагогическая «антирефлексия» сталкивается с традиционной – «управленческой», что не может не свидетельствовать о возможности установления новых закономерностей.

В-четвертых, поиск «мостов» между педагогической и управленческой деятельностью в аспекте анализа «антирефлексии» обязательно должен включать в себя обращение к известному в психологии управления понятию *индивидуальной управленческой концепции (ИУК)* – многомерному образованию, формируемому на основе личного профессионального опыта руководителя. Возвращаясь к рассмотрению вопросов, связанных с профессиообразованием руководителя, отметим, что одной из основных, хотя и носящих неочевидный – латентный характер, особенностей ИУК является ее формирование не только в ходе непосредственного осуществления управленческой деятельности (начиная с формального назначения профессионала на пост руководителя), а намного раньше. Личный профессиональный опыт, а вместе с ним и ИУК, «накапливаются» еще до начала собственно управленческой карьеры, подходя к которой, субъект управленческого труда уже обладает определенным «багажом» деятельностных и психологических средств. По аналогии с ИУК, по нашему мнению, в свете высказанных выше положений целесообразно предложить понятие «индивидуальной педагогической концепции» (ИПК), которое обязательно должно быть раскрыто с учетом описанной смежности и подобия двух рассматриваемых видов деятельности. Следовательно, возможная экспликация феноменов редукции рефлексивности и «антирефлексивного» пика в педагогической деятельности может быть осуществлена с опорой на содержание понятий ИУК и ИПК.

В-пятых, еще одной стороной «антирефлексивных» средств обеспечения управленческой деятельности, которая в дальнейшем может стать предметом более

углубленного специального изучения, является принадлежность того или иного уровня «антирефлексии» к составу *профессионально важных качеств (ПВК)* руководителей среднего и высшего звеньев. При этом, как было сказано ранее, эффективность реализации подавляющего большинства деятельностных задач и функций управления является максимальной на некотором среднем, то есть оптимальном уровне развития рефлексивности (а не на минимальном и не на максимальном ее значении) [6]. Вместе с тем, в наших исследованиях было установлено, что «антирефлексия» также связана с эффективностью реализации управленческой деятельности на ее оптимальном уровне, однако математическая зависимость имеет эффект «левого смещения», что означает наличие наибольших показателей эффективности управленческой деятельности у испытуемых-руководителей, обладающих уровнем развития средств «антирефлексивной» направленности ниже среднего. При этом следует подчеркнуть, что вопрос о статусе «антирефлексивности» как профессионально важного качества (ПВК) руководителя остается пока открытым, однако, учитывая указанную ранее ее ведущую роль в процессах принятия решения в нормативном и дескриптивном аспектах – важнейшем компоненте управленческой деятельности, – можно сформулировать предположение о возможности его трактовки как ПВК. Таким образом, далее, возможна организация и необходимых условий для анализа «антирефлексивности» с точки зрения ПВК педагога.

В-шестых, частичный изоморфизм управленческой и педагогической деятельности выражен также и в *стилевых* особенностях их реализации. Целый ряд стилей педагогической деятельности может быть соотнесен с общеуправленческими стилями согласно данным их различных классификаций.

Наконец, в-седьмых, постановка проблемы исследования педагогической «антирефлексии», обязательно сопряжена с использованием существующего и разработкой нового *методического инструментария*. В этой связи вновь отметим, что в контексте решения задач исследования «антирефлексии» в управленческой деятельности уже представлено соответствующее методическое обеспечение в виде «Опросника степени выраженности средств антирефлексивной направленности» [3]. Методика содержит 30 вопросов и семибалльную шкалу ответов: 1 – совсем не подходит; 2 – почти уверен, что не подходит; 3 – скорее не подходит, чем подходит; 4 – не знаю точно; 5 – скорее подходит, чем не подходит; 6 – почти уверен, что подходит; 7 – полностью подходит. Поскольку данная методика носит

собственно *исследовательский*, а не специфически диагностический характер, то общая оценка степени выраженности средств «антирефлексивной» направленности определяется как простая сумма баллов, полученных по всем ее пунктам. Помимо этого, одна из восьми шкал разработанного нами «Комплексного опросника метакогнитивного потенциала (КОМП)» [3; 4] направлена на диагностику отмеченной ранее ингибиторной подсистемы – то есть, на установление уровня развития средств метакогнитивной ингибиции (МКИ). При разработке обеих методик в качестве главного был избран принцип целевого назначения, фиксирующий то, на что именно они направлены и каковы их основные задачи. Их специфика заключается в том, что они носят, повторяем, именно исследовательский, а не собственно диагностический характер (как целый ряд иных методик), предполагая реализацию по отношению к их результатам, прежде всего, сравнительно-психологического анализа в аспекте их сопоставления с результатами ряда иных и также исследовательских методик. Такого рода – именно сравнительный анализ, в свою очередь, не требует, как известно, использование абсолютных – количественных (диагностических) оценок. Он базируется на специальном способе оценивания – *инсативном*, то есть именно сопоставительном, сравнительном. В его основе лежит не использование «шкал отношений», как это предполагается методиками собственно диагностического плана, а использование «шкал порядка», сущность которых заключается в упорядочивании показателей вдоль некоторого континуума значений. Вследствие этого, она не должна подвергаться стандартным психометрическим процедурам, включающим известную совокупность основных этапов [13]. В силу этого, для определения степени выраженности того или иного индиката, равно как и степени выраженности общего изучаемого конструкта (в данном случае – «антирефлексивных» детерминант) следует базироваться на непосредственном аддитивном агрегировании (то есть на сумме оценок) ответов испытуемых на все пункты опросника, связанные с определяемым индикатом, а не подвергать их последующему нормированию (которое, напротив, требуется для методики диагностического типа). Эти положения, полагаем, могут оказаться вполне справедливыми и в контексте разработки методического инструментария, направленного на установление меры развития средств метакогнитивной ингибиции (МКИ), то есть «антирефлексивных» параметров, в педагогической деятельности. Однако, разумеется, количественный и качественный

состав вопросов в подобных опросниках может и обязательно должен быть иным – представленным с учетом психологических особенностей субъекта педагогической деятельности. Подчеркнем также, что разработка таких методик должна быть осуществлена с помощью составления специального банка вопросов, содержащихся в уже существующем инструментарии, связанном с диагностикой рефлексии в ее различных аспектах: общей рефлексивности, социорефлексии, саморефлексии, рефлексии деятельности и др.

В заключение следует еще раз отметить очевидно высокое значение сложившихся необходимых и вполне достаточных

предпосылок для реализации специальных процедур эмпирико-экспериментальных исследований «антирефлексии» в педагогической деятельности. Главные из них базируются на общих с ней аспектах реализации управленческой деятельности и ее субъекта. Таким образом, уже полученные к настоящему моменту данные целесообразно применить в качестве конструктивной основы исследования педагогической «антирефлексии» как в аспекте разработок собственно теоретического плана, так и с позиций создания нового методического инструментария и формулирования рекомендаций по оптимизации профессиональной педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : монография / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2007. – 239 с. – Текст : непосредственный.
2. Карпов, А.А. Метакогнитивный контроль регулятивных функций сознания / А.А. Карпов. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2018. – № 2 (94). – С. 135-150.
3. Карпов, А.А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : учеб. пособие / А.А. Карпов. – Москва : МПСУ, 2019. – 115 с. – Текст : непосредственный.
4. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности : монография / А.А. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 784 с. – Текст : непосредственный.
5. Карпов, А.А. Теория и практика психологического анализа деятельности : монография / А.А. Карпов. – Ярославль : Филигрань, 2021. – 316 с. – Текст : непосредственный.
6. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления : монография / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва : Институт психологии РАН, 2000. – 284 с. – Текст : непосредственный.
7. Корятова, Г.С. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели / Г.С. Корятова, Н.А. Никифорова. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 1 (153). – С. 9-15.
8. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания : монография / Т.В. Кудрявцев. – Москва : Изд-во Московского энергетического института, 1986. – 108 с. – Текст : непосредственный.
9. Леонтьев, Д.А., Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 4. – С. 110-135.
10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя : монография / Л.М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с. – Текст : непосредственный.
11. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека : монография / Ю.П. Поваренков. – Москва : Изд-во РАО, 2002. – 160 с. – Текст : непосредственный.
12. Пуговкина, О.Д. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия / О.Д. Пуговкина, З.И. Шильникова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2. – С. 18-28.
13. Сенин, И.Г. Основы психодиагностики : учебник / И. Г. Сенин. – Москва : ВЛАДОС, 2024. – 319 с. – Текст : непосредственный.
14. Тихонов, Р.В. Многообразие метакогнитивных чувств: разные феномены или разные термины? / Р.В. Тихонов, А.В. Аммалайнен, Н.В. Морощкина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 214-242.
15. Холодная, М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления / М.А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2022. – Т. 43, № 4. – С. 15-26.

REFERENCES

1. Zeer, E.F. (2007), *Psychology of professional development: monograph*, Moscow: Academy, 239 p. (in Russian)
2. Karpov, A.A. (2018), “Metacognitive control of the regulatory functions of consciousness”, *World of Psychology*, no. 2 (94), pp. 135-150. (in Russian)
3. Karpov, A.A. (2019), *New research methods of metacognitive regulation of management activity: textbook*, Moscow: IPSU, 115 p. (in Russian)
4. Karpov, A.A. (2018), *The structure of metacognitive regulation of managerial activity: monograph*, Yaroslavl: YarGU, 784 p. (in Russian)

5. Karpov, A.A. (2021), *Theory and practice of psychological analysis of activity: monograph*, Yaroslavl: Filigree, 316 p. (in Russian)
6. Karpov, A.V. and Ponomareva, V.V. (2000), *Psychology of reflexive control mechanisms: monograph*, Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 284 p. (in Russian)
7. Korytova, G.S. and Nikiforova, N.A. (2015), "Professional formation of a teacher's personality: problem field and conceptual models", *TSPU Bulletin*, no. 1 (153), pp. 9-15. (in Russian)
8. Kudryavtsev, T.V. (1986), *Psychology of vocational training and education: monograph*, Moscow: Publishing House of the Moscow Power Engineering Institute, 108 p. (in Russian)
9. Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis", *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no. 4, pp. 110-135. (in Russian)
10. Mitina, L.M. (1998), *Psychology of professional teacher development: monograph*, Moscow: Flint, 200 p. (in Russian)
11. Povarenkov, Yu.P. (2002), *The psychological content of human professional development: monograph*, Moscow: Publishing House of the Russian Academy of Sciences, 160 p. (in Russian)
12. Pugovkina, O.D. and Shilnikova, Z.I. (2014), "The concept of mindfulness: the Nonspecific Factor of psychological Well-being", *Modern Foreign Psychology*, no. 2, pp. 18-28. (in Russian)
13. Senin, I.G. (2024), *Fundamentals of psychodiagnostics: textbook*, Moscow: VLADOS,, 319 p. (in Russian)
14. Tikhonov, R.V., Ammalainen, A.V. and Moroshkina, N.V. (2018), "The diversity of metacognitive feelings: different phenomena or different terms?", *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology and Pedagogy*, vol. 8, no. 3, pp. 214-242. (in Russian)
15. Kholodnaya, M.A. (2022), "The bright and dark sides of reflection and areflexia: the splitting effect", *Psychological Journal*, vol. 43, no. 4, pp. 15-26. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.А. Карпов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6432-8246.

М.В. Башкин, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: 280784@list.ru, ORCID: 0009-0001-6733-8765.

С.О. Присяжнюк, аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Россия, e-mail: sergei-op100698@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.A. Karpov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Labour Psychology and Organizational Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6432-8246.

M.V. Bashkin, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, e-mail: 280784@list.ru, ORCID: 0009-0001-6733-8765.

S.O. Prisyazhnyuk, Graduate Student, Department of Labour Psychology and Organizational Psychology, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia, e-mail: sergei-op100698@yandex.ru.