



УДК 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.4.5

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РАЗЛИЧНОЙ ЭТНОКОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬЮ

**Ольга В. Мануйлова¹, Каринэ А. Бабиянц^{1*}, Асланбек А. Саидов²,
Анна Е. Москаленко³**

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, Российская Федерация

³ Таганрогский филиал Российского нового университета «РосНОУ», г. Таганрог, Российская Федерация

* E-mail: abakart@sfedu.ru

В статье рассматриваются психологические характеристики особенностей рефлексивности слушателей дополнительного профессионального образования с различной этноконфессиональной принадлежностью. В качестве объекта исследования выступают 250 человек – студенты системы дополнительного профессионального образования в возрасте от 28 до 39 лет, 124 человека – слушатели Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), 126 человек – слушатели Южного федерального университета (ЮФУ). Из них 40 % мужчин и 60 % женщин. Профиль образовательной программы в обоих вузах – психологические науки. Представители 60 % респондентов – педагоги средних образовательных и специальных учебных заведений, 40 % – преподаватели вузов.

В исследовании используется следующий методический инструментарий: методика «Определение уровня рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономарева, «Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов» К. А. Бабиянц, методика индивидуально-типологических особенностей Л. Н. Собчик, методика «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова. В статье обосновываются выводы о том, что слушатели дополнительного образования вне зависимости от этноконфессиональной принадлежности предпочитают не возвращаться к анализу уже решенных проблем. Рефлексивная способность к самокритике также не зависит от культурологических различий и может быть выражена в различной степени как у представителей чеченского вуза, так и у русских слушателей. Обосновывается перспектива дальнейших исследований рефлексивности



в сравнительном аспекте респондентов, проживающих в регионах, имеющих различный уровень психологической и физической жизненной безопасности – конфликтных и постконфликтных, пограничных, крупных мегаполисах с большой угрозой террористических актов, а также исследование различных проявлений рефлексивности у респондентов, принадлежащих к различным профессиональным, половым и гендерным группам.

Ключевые слова: рефлексивность, этническая принадлежность, конфессиональная принадлежность, культурные различия, осознанность, эмоциональная фрустрация, экстремизм, слушатели, дополнительное образование, индивидуальные особенности.

Для цитирования: Мануйлова О. В., Бабиянц К. А., Саидов А. А., Москаленко А. Е. Характеристика особенностей рефлексивности у слушателей дополнительного образования с различной этноконфессиональной принадлежностью // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 84–99.

Материалы статьи получены 27.05.2016

UDC 159.99

doi: 10.21702/rpj.2016.4.5

FEATURES OF REFLEXIVITY IN STUDENTS BELONGING TO VARIOUS ETHNIC AND CONFESSIONAL GROUPS WHEN GETTING ADDITIONAL EDUCATION

***Ol'ga V. Manuilova*¹, *Karine A. Babiyants*^{1*}, *Aslanbek A. Saidov*²,
*Anna E. Moskalenko*³**

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation

³ Taganrog Branch, Russian New University, Taganrog, Russian Federation

* Correspondence author. E-mail: abakart@sfedu.ru

The paper examines psychological characteristics of reflexivity in students with various ethnic and confessional belonging when getting additional professional education. The study involved 250 students of the system of additional professional education at the age from 28 to 39; 124 persons were students of the Chechen State Pedagogical University; 126 persons were students of Southern Federal University. 40% of the respondents were male; 60% of the respondents were female. Both universities had a psychological profile of educational programs. 60% of the respondents were teachers of secondary and special schools; 40% of the respondents were university lecturers.



Methodological tools of the study included (a) the technique of “Determining the Level of Reflexivity” by A. V. Karpov and V. V. Ponomareva, (b) the “Technique for Elimination of the Reasons and Facts of Growth of Extremism of Ethno-Confessional Orientation for Certain Subjects” by K. A. Babiyants, (c) the technique of individual-typological features by L. N. Sobchik, and (d) the technique of “Determining the Reflexivity of Thinking” by O. S. Anisimov. The authors draw the conclusion that the students getting additional education regardless their ethnic and confessional belonging preferred not to reanalyze the already solved problems. The reflexive ability for self-criticism did not depend on cultural differences and could be different in representatives of the Chechen University, as well as Russian students. Further study of the issue will involve the comparative study of the reflexivity in respondents living in regions with different levels of psychological and physical life safety: conflict and post-conflict, border, and large megalopolises with a high threat of terrorist attacks. Further study of various manifestations of reflexivity in respondents belonging to various occupational, sexual, and gender groups is also required.

Keywords: *reflexivity, ethnic belonging, confessional belonging, cultural differences, awareness, emotional frustration, extremism, students, additional education, individual characteristics.*

For citation: Manuilova O. V., Babiyants K. A., Saidov A. A., Moskalenko A. E. Kharakteristika osobennosti refleksivnosti u slushatelei dopolnitel'nogo obrazovaniya s razlichnoi etnokonfessional'noi prinadlezhnost'yu [Features of reflexivity in students belonging to various ethnic and confessional groups when getting additional education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2016, V. 13, no. 4, pp. 84–99.

Original manuscript received 27.05.2016

Введение

Рефлексия как психологический феномен рассматривается с многоаспектной позиции свойств и характерных черт сознания. В отечественной психологии под рефлексией понимают способность сознания к самопознанию, способность человека мыслить, понимать, наблюдать внутренние психические процессы, осознавать и регулировать их, понимать себя как структурную единицу, отличающуюся от окружающего мира с уникальными индивидуальными особенностями, протяженными во времени [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11]. Есть несколько определений рефлексии. От латинского «reflexio – отражение – это размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния» [8, с. 433; 11, 18], «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [8, с. 340].



Поведение и действия человека, которые не выходят за пределы привычных внешних связей (семья, круг друзей) протекают автоматически, при этом индивид не задумывается над выполнением социальных ролей и функционирования. «Сознание человека как бы растворяется в наличном бытии» [10, с 58]. Поведение и действия человека в большей степени зависят от внешних условий, ритуалов, неписаных правил, традиций, религии, коллективных и групповых требований социума. В этом случае мы имеем дело с внешней рефлексией. Появление собственной внутренней рефлексии приостанавливает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы, появляется ценностное осмысление жизни, возникают экзистенциальные интересы о смысле собственного существования и своем месте в мире, о своей конечной цели и миссии рождения [10, 12, 13, 14, 15, 16].

Отечественные авторы выделяют пять уровней рефлексивного сознания [7, 9, 11, 13]. Первый уровень – начало, возникновение рефлексии. Для этого необходима полная остановка естественного хода каких бы то ни было событий. Второй уровень – фиксация произошедшей остановки, которая обычно проявляется в речевом или двигательном акте, в позе «фигура движения», «схема пути» [5, с. 60]. Третий уровень, по Д. Н. Узнадзе, – объективация или осознание («моя норма», «мое правило», «мой способ действия») [6]. Четвертый уровень – это предельное обобщение объективированного содержания в законе, принципе, общем методе. Этот уровень делает возможным осуществление теоретической умственной деятельности и осуществление субъект-объектных взаимодействий. Считается, что для научно-теоретической деятельности этот четвертый (предельный) уровень рефлексии является достаточным для реализации познавательных целей.

Пятый уровень – духовно-практический – осмысление самой ситуации познания, выход за пределы субъект-объектных взаимодействий, трансцендирование этого осмысления в область жизненных смыслов. «Такое уровневое развертывание рефлексивного акта можно рассматривать в качестве этапов процесса рефлексивного мышления как у индивида, так и у коллективного субъекта познания. Представленные уровни (этапы) могут быть взяты за основу создания модели рефлексивного мышления при необходимости его развития в целях творческого преобразования субъектом (субъектами) самих себя и своей деятельности в любой области жизни (эволюции, культуре, образовании)» [5, с. 61].

По данным зарубежных исследований, рефлексивность рассматривается в четырех основных направлениях исследования: самоанализ, метакогнитивизм, рефлексивность как представление о психическом, и осознание как проблема изучения [15, 16, 18, 21]. Склонность к самоанализу как направление исследования рефлексивности описывается в англоязычной



литературе с начала 70-х гг. XX в. Рефлексивность имеет здесь общие корни с психоанализом и подразумевает склонность думать о себе и о других как о субъектах [15, 16]. Метакогнитивный подход возник в этот же период времени как продолжение когнитивного исследования развития ребенка и заключается в изучении себя как познающего субъекта с возможностью регуляции собственного поведения. Представления о психическом – это понимание того, что существуют психические состояния, отличные от внешних действий. На сегодняшний день наиболее популярной в зарубежной психологии является проблема осознания, которая предполагает изучение «когнитивного бессознательного» человека [18, 21].

Наиболее интересным для нашего исследования является подход И. Н. Семенова: глубинные, мировоззренческие и экзистенциальные смыслы рассматриваются им как содержание культуральной и экзистенциальной рефлексии [5, 13].

Используя рефлексивную игру в качестве профилактики экстремизма в молодежной среде, мы обращаемся к содержательным и смысловым структурам творческого мышления, в процессе которого развиваются операциональный, предметный рефлексивный и личностный компоненты [6, 17, 19, 20, 22]. Рефлексивный компонент творческого мышления представляет собой процесс, с помощью которого происходит осмысление и переосмысление движения в содержании задачи. В личностном компоненте выражается отношение субъекта к самому себе. С его помощью осуществляется осмысление и осознание человеком себя в качестве целостной личности, выполняющей роль субъекта мышления при решении задачи [5, 17].

Личностная рефлексия подразумевает возможность субъекта оценивать свои личностные и физические качества, результатом чего становится формирование образа Я: Я-реального и Я-идеального, Я в прошлом, настоящем и будущем, Я как носителя культуры, правил и норм общества, Я как носителя гражданской позиции, и т. д., – всего того, что чрезвычайно важно учитывать и развивать в рефлексивных подходах к формированию антитеррористической и антиэкстремистской молодежной политики [17].

Цели, объект, методический инструментарий

В ходе нашего эмпирического исследования приняли участие 250 человек – студенты системы дополнительного профессионального образования в возрасте от 28 до 39 лет, 124 человека – слушатели Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ), 126 человек – слушатели Южного федерального университета (ЮФУ). Из них 40 % мужчин и 60 % женщин. Профиль образовательной программы в обоих вузах – психологические науки. Представители 60 % респондентов – педагоги средних



образовательных и специальных учебных заведений, 40% – преподаватели вузов. Методическим инструментарием исследования рефлексивности послужили методики: «Определение уровня рефлексивности» А. В. Карпова и В. В. Пономарева, «Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов» К. А. Бабиянц [3], методика индивидуально-типологических особенностей Л. Н. Собчик, методика «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова.

Результаты исследования

Для анализа данных по методике «Определение рефлексивности мышления» О. С. Анисимова мы расставляли баллы в зависимости от значимости варианта ответов по трем показателям: «Уровень рефлексивности личности», «Уровень самокритичности» и «Уровень коллективности». Собственно рефлексивность мышления оценивалась по вопросам, которые были адаптированы нами для исследования в ситуации обучения: 1. Как часто Вы возвращаетесь к анализу хода решения проблемы, если Вы ее уже решили? 2. Как часто Вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения проблемы, если она очень сложна? 3. Как часто Вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения проблемы? 4. Как Вы предпочитаете поступить, если Вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи? (рисунки 1, 2).

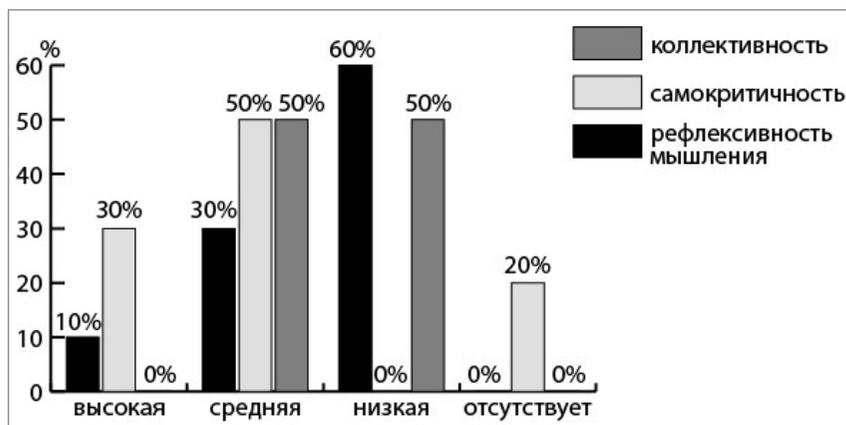


Рисунок 1. Показатели рефлексивности у слушателей ЧГПУ

Figure 1. Indices of reflection in students of the Chechen State Pedagogical University

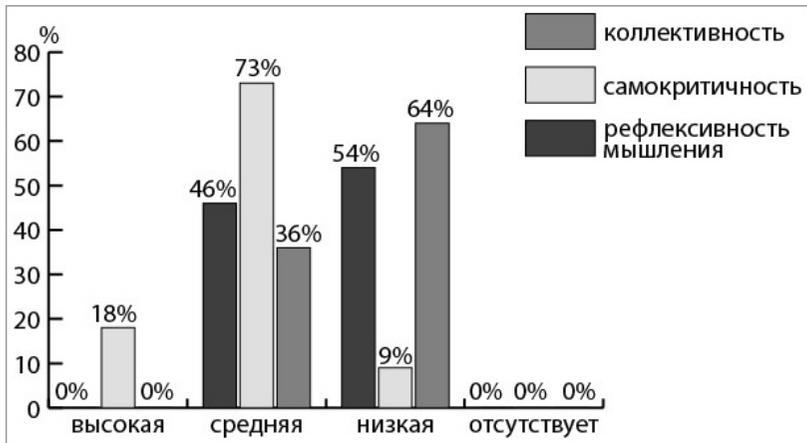


Рисунок 2. Показатели рефлексивности у слушателей ЮФУ

Figure 2. Indices of reflection in students of Southern Federal University

Было выявлено, что у слушателей дополнительного образования в ЧГПУ рефлексивность мышления в 60 % случаев выражена низкими показателями, в 30 % – средними, в 10 % – высокими. В то время как у слушателей ДПО в ЮФУ в 54 % случаев рефлексивность мышления выражена низкими показателями, в 46 % – средними, высокие показатели отсутствуют. Это свидетельствует о том, что в обеих группах слушатели ДПО, в основном, предпочитают не возвращаться к анализу результатов решения проблемы, иногда обращаются к анализу хода решения, если она очень сложная, анализируют причины затруднения в случае необходимости. При этом высокий уровень рефлексивности мышления все-таки присутствует у 10 % слушателей ДПО ЧГПУ, а у слушателей ДПО ЮФУ он не выражен.

Показатель рефлексивности по шкале «самокритичность» высчитывался относительно вопроса «Как часто Вы ищете причину затруднения **в самих себе**, анализируя ход решения проблемы?». В результате исследования выяснилось, что у слушателей ЧГПУ рефлексивная способность к самокритике выражена средними (50 %) и высокими (30 %) баллами, однако есть и такие слушатели (20%), у которых самокритичность отсутствует. У респондентов ЮФУ наиболее выражен средний показатель по самокритичности (73%), а высокий и низкий минимальны (соответственно 18% и 9%).

Рефлексивная способность к коллективному участию в решении трудных задач оценивалась по вопросам: «Как Вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для Вас очень важна



поставленная задача?», «Как часто Вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?», «Как часто Вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности, и Вам кажется, что Ваша активность недооценивается и даже игнорируется?».

Полученные данные указывают на то, что у слушателей ЧГПУ показатели распределяются поровну между средними и низкими (50 % к 50 %). Это означает, что одним свойственна рефлексивность коллективной деятельности постольку, поскольку это бывает социально необходимо, а другим совершенно не свойственна, и они не задумываются над тем, какие возможности дает совместная деятельность в ходе решения сложных мыслительных или жизненных задач. У слушателей ЮФУ низкая коллективная рефлексивность выражена в 64 %, а средняя – в 36 %, что указывает на еще больший индивидуализм в решении задач и еще меньшую способность осознавать свою роль в коллективе или команде.

По методике А. В. Карпова и В. В. Пономарева мы получили выраженный процент среднего уровня рефлексивности в обеих группах испытуемых слушателей ДПО (рисунок 3).

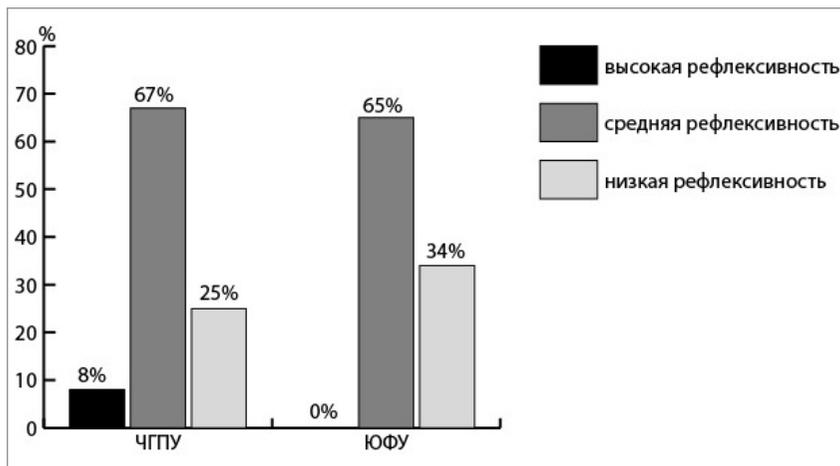


Рисунок 3. Уровень развития рефлексивности в группах студентов ДПО ЧГПУ и ЮФУ

Figure 3. The level of the development of reflexivity in groups of students of additional professional education of the Chechen State Pedagogical University and Southern Federal University



В группе чеченских (67%) и русских слушателей (65%), обучающихся по системе ДПО, в основном, выражены средние показатели рефлексивности, что указывает на умеренную склонность обращения к анализу собственной деятельности и поступков других людей. В случае необходимости эти респонденты могут оценивать причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем, и планировать будущее. Они способны обдумывать свою деятельность, прогнозировать возможные последствия. Относительно высокой и низкой рефлексивности группы слушателей представлены неравнозначно. Так, в группе чеченских респондентов 8% имеют очень высокую выраженность рефлексивной способности, что свидетельствует о присутствии постоянной рефлексии, контроле над своим поведением; респонденты каждую минуту отдают себе отчет в своих поступках и выстраивают причинно-следственные связи. В то время как русским респондентам такая высокая рефлексивность не свойственна (0%). Низкая рефлексивность, которая указывает на некоторую незрелость осознанности, на то, что респонденту сложно представить себя на месте другого человека и регулировать собственное поведение, в большей мере представлена у русских респондентов (34%), но и у чеченских слушателей есть достаточно выраженный процент низкой рефлексивности (25%).

По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test), значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования, были выявлены по показателям «рефлексивность мышления» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 10.307, df = 4, p-value = 0.03557), «самокритичность» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 57.362, df = 4, p-value = 1.039e-11), «коллективная рефлексивность» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 18.751, df = 4, p-value = 0.0008794).

Post-hoc анализ шкал со значимыми различиями показал, что по «рефлексивности мышления» отличаются критерии «высокая рефлексивность» ($t = 0.0054$), по «самокритичности» группы отличаются критерии «высокая самокритичность» ($t = 0.0331$) и «низкая самокритичность» ($t = 0.0095$), по «коллективной рефлексивности» отличается критерий «высокая коллективная рефлексивность» ($t = 0.0373$).

В результате исследования индивидуально-типологических особенностей слушателей ДПО по методике Л. Н. Собчик «ИТО» было обнаружено, что в обеих группах высоко выражены акцентуированные индивидуально-типологические черты, однако содержание акцентуации существенно отличается – у слушателей ЧГПУ высокий уровень акцентуации тревожности, интроверсии и ригидности (70%), сензитивности (64%) и экстраверсии (64%), что свидетельствует о большей инертности, закрытости, интровертированности и склонности к восприимчивости, эмоциональному переживанию (таблица 1).



Таблица 1.

**Показатели индивидуально-типологических особенностей
у слушателей в ЮФУ и ЧГПУ**

Table 1.

**Indices of individual-typological features in students of the Chechen
State Pedagogical University and Southern Federal University**

| Студенты ЧГПУ Students of the Chechen State Pedagogical University | | | | |
|---|--|-----------------------------|---|--|
| Свойства Features | Гипоэмотивность Hypoemotivity | Норма Norm | Акцентуация Accentuation | Деадаптация Maladjustment |
| Экстраверсия Extraversion | 18% | 18% | 64% | 0% |
| Спонтанность Spontaneity | 18% | 29% | 53% | 0% |
| Агрессивность Aggressiveness | 18% | 35% | 41% | 6% |
| Ригидность Rigidity | 0% | 24% | 70% | 6% |
| Интроверсия Introversion | 0% | 18% | 70% | 12% |
| Сензитивность Sensitivity | 0% | 12% | 64% | 24% |
| Тревожность Anxiety | 0% | 18% | 70% | 12% |
| Лабильность Lability | 12% | 24% | 46% | 18% |
| Студенты ЮФУ Students of Southern Federal University | | | | |
| Свойства Features | Гипоэмотивность Hypoemotivity | Норма Norm | Акцентуация Accentuation | Деадаптация Maladjustment |
| Экстраверсия Extraversion | 0% | 15% | 54% | 31% |
| Спонтанность Spontaneity | 0% | 15% | 62% | 23% |
| Агрессивность Aggressiveness | 8% | 38% | 38% | 16% |
| Ригидность Rigidity | 8% | 23% | 61% | 8% |
| Интроверсия Introversion | 0% | 46% | 31% | 23% |
| Сензитивность Sensitivity | 0% | 23% | 54% | 23% |
| Тревожность Anxiety | 0% | 8% | 84% | 8% |
| Лабильность Lability | 0% | 23% | 62% | 15% |



У слушателей ЮФУ в акцентуации выражены спонтанность (62%), тревожность (84%), лабильность (62%), а также сензитивность (54%), что свидетельствует о большей импульсивности и эмоциональной подвижности, наряду с высокой эмоциональной восприимчивостью и склонностью к активным коммуникациям. Можно отметить, что в обеих группах слушателей сензитивность как типологическое свойство выражено в дезадаптивном диапазоне достаточно высокими показателями – 24% и 23%, что указывает на склонность респондентов обеих групп к зависимому поведению и эмоциональному вовлечению. По поводу гипоземотивности – низком осознании своих индивидуально-типологических качеств, можно сказать, что у слушателей ЧГПУ она выражена по четырем показателям, в то время как у слушателей ЮФУ она представлена только двумя шкалами и низкими процентами. По методике К. А. Бабиянц мы пытались выяснить, какие наиболее распространенные реакции на проективные картинки давали девушки в обеих группах.

Эти данные подтверждаются статистическими расчетами. По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test) значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования были выявлены по показателям «акцентуация» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 9.205, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.0427$) и «дезадаптация» (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 37.351, $df = 5$, $p\text{-value} = 1.018e-13$).

По критерию «акцентуация» достоверно значимо расхождение между индивидуально-типологическими показателями студентов ЧГПУ и ЮФУ, относящимися к особенностям «интроверсия» ($t = 6.3e-13$) и «эмоциональная лабильность» ($t = 1.4e-07$); по критерию «дезадаптация» значимо расхождение таких особенностей, как «экстраверсия» ($t = 1.3e-05$) и «спонтанность» ($t = 3.5e-14$).

По проективным стимулам в ситуации молодежного экстремизма у чеченских слушателей в 80% случаев выражена позиция «Трудность ситуации сводится к ее полному отрицанию»: когда делается вид, что ничего страшного не происходит, ситуация не имеет никакого значения. Смысл высказываний можно передать по таким комментариям в чеченской группе респондентов: «Не очень-то и хотелось, не очень-то и надо, не велика потеря, ну и не надо, я не хотел с вами играть, ну и ладно, ну и я не хочу, пусть. Играйте, ну и не надо. Не очень-то и хотелось».

У русских слушателей в ситуации проявления экстремизма в молодежной среде характер высказывания на 60% состоит из позиции самозащиты с нападением и агрессией в сторону источника фрустрации. Высказывания типа: «Да подавитесь вы, заявили тут, это наш двор – хм, вы пожалеете об этом, тогда вы тоже здесь не будете играть, мы сейчас увидим и т. д.». Либо в 30% случаев – фиксация на удовлетворении потребности, когда выражается надежда, что время или нормальный ход событий разрешат



проблему, что можно немного подождать или договориться, совместными усилиями устранить недоразумение. Высказывания типа: «Давайте договоримся, давайте обсудим, послушайте, мы можем вместе и т. д.».

Что касается проективных методик, отражающих ситуацию угрозы террористического акта, в большинстве случаев респонденты в обеих группах (ЧГПУ – 70 %, ЮФУ – 65 %) давали реакцию фиксации на препятствии с переживанием информации о препятствии («О ужас, аааа..., мама... кошмар, и т. п.»). Статистический анализ подтверждает данное положение.

По данным статистики (Kruskal – Wallis Rank Sum Test) значимые отличия между группами студентов, обучающихся по системе дополнительного образования, были выявлены по показателю «эмоциональная фрустрация» в ситуации молодежного экстремизма (Kruskal – Wallis Chi-Squared = 11.805, $df = 5$, $p\text{-value} = 0.0227$).

Относительно «эмоциональной фрустрации» мы видим значимые различия между показателями в группе студентов ЮФУ и студентов ЧГПУ: «самозащита» ($t = 3.5e-05$). Практически отсутствуют отличия по показателю «фиксация на препятствии» ($t = 0.0014$), показателю «Трудность ситуации сводится к ее полному отрицанию» ($t = 0.0724$).

Выводы

Таким образом, мы можем сделать вывод о выраженности рефлексивности в группах слушателей дополнительного образования с различной этноконфессиональной принадлежностью:

1. Анализ деятельности при решении сложной жизненной или мыслительной задачи у слушателей ДПО выражен низкими и средними показателями и не зависит от этнических и культурологических особенностей. В обеих группах слушатели предпочитают не возвращаться к анализу уже решенных проблем или погружаться в анализ возможных, более эффективных вариантов поиска решения, однако тенденция к появлению рефлексивности мышления выражена у слушателей ЧГПУ в 10% случаев больше, по сравнению со студентами ЮФУ.

2. Рефлексивная способность к самокритике также не зависит от этноконфессиональных и культурологических различий и может быть выражена в различной степени как у представителей чеченского вуза, так и у русских слушателей. Различия замечены лишь в тенденциях – русским слушателям в 73% случаев свойственен средний уровень выраженности самокритичности, а чеченским – высокий, средний, либо отсутствие самокритичности.

3. Относительно коллективной рефлексивности в двух группах нет сильных различий – и чеченские, и русские слушатели предпочитают индивидуальные подходы к решению задач, а в случае необходимых совместных действий редко задумываются об эффективности коллективного поиска решений, при



этом тенденция к низкой рефлексивности коллективных действий больше свойственна русским слушателям ДПО (63%), в то время как у чеченских слушателей она представлена низкими и средними показателями.

4. Слушатели ЧГПУ меньше рефлексиируют свои индивидуально-типологические качества, задумываются о природе своих индивидуально-типологических особенностей, они более сензитивны, склонны к зависимому поведению и эмоциональному вовлечению, интровертированы и достаточно ригидны. Слушатели ЮФУ более импульсивны, ориентированы на экстравертированные межличностные отношения, более эмоционально подвижны и лучше понимают свои индивидуально-типологические особенности.

5. В ситуации эмоциональной фрустрации проявления экстремизма в молодежной среде слушатели ЧГПУ показали большую рефлексивную направленность в фиксации на препятствии с выраженной стратегией отрицания значимости ситуации, в то время как русским слушателям свойственна активная нападающая защитная реакция в поведении. В ситуации эмоциональной фрустрации проявления угрозы террористического акта у слушателей обеих групп доминирует фиксация на переживании информации и препятствии.

Перспективы исследования

Мы полагаем, что актуальным и практически значимым будет являться исследование рефлексивности в сравнительном аспекте респондентов, проживающих в регионах, имеющих различный уровень психологической и физической жизненной безопасности – конфликтных и постконфликтных, пограничных, крупных мегаполисах с большой угрозой террористических актов, а также исследование различных проявлений рефлексивности у респондентов, принадлежащих к различным профессиональным, половым и гендерным группам.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. – 2006. – № 2.
2. Аплетев М. Н. Образовательная рефлексия как форма нравственной деятельности: этико-философский компонент // Педагогика: наука, технология, практика. – 1997. – № 1–2.
3. Бабиянц К. А. Методика по устранению причин и фактов роста экстремизма этноконфессиональной направленности для отдельных субъектов // Психология в вузе. – 2012. – № 5.
4. Башев В. В., Фрумид И. Д. Проблемно-рефлексивный подход в общественности. – Красноярск: Изд-во РИО КГУ, 2000. – 282 с.
5. Белоус В. В., Боязитова И. В. Детерминанты развития интегральной индивидуальности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 40–53.



6. Карнов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 31.
7. Мануйлова О. В. Методологические аспекты психологической рефлексии в проблематике антиэкстремистской и антитеррористической направленности // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 13/2. – С. 46–52.
8. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика Пресс, 1997. – С. 440.
9. Пьянкова Г. С. Развитие профессиональной рефлексии. Учебное пособие для вузов. – Красноярск, 2009.
10. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание, человек и мир. – СПб.: Питер Принт, 2003. – 508 с.
11. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова. – 14-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1987. – С. 433.
12. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
13. Степанов С. Ю., Семёнов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
14. Ярошевский М. Г. История психологии: от Античности до середины XX века. – М.: Академия, 1996. – 412 с.
15. Allen J. R., Bennett S., Kearns L. Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think // Transactional Analysis Journal. – 2004. – 34 (1). – pp. 3–9.
16. Bargh J. A. Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior / R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). – N. Y.: Oxford University Press, 2005. – pp. 37–60.
17. Manuilova O. V. Reflexive game as a means to prevent extremism among youth // 28th International Congress of Applied Psychology. – Paris-France, 2014. – P. 213.
18. Oxford dictionary of psychology / A. M. Colman (ed.). – N. Y.: Oxford University Press, 2003.
19. Rodrigues T. F. Meaning in couples relationships // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – no. 7 (3).
20. Shadrikov V. D. The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – no. 6 (2).
21. Wellman H. M., Liu D. Scaling of theory of mind tasks // Child Development. – 2004. – 75. – 2. – pp. 523–541.
22. Zinchenko Yu. P. Extremism from the perspective of a system approach // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – no. 7 (1).



References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Sposobnost' soznaniya lichnosti kak sub"ekta zhizni [The ability of the consciousness of the person as a subject of life]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*, 2006, no. 2.
2. Apletaev M. N. Obrazovatel'naya refleksiya kak forma nravstvennoi deyatel'nosti: etiko-filosofskii komponent [Educational reflection as a form of moral activity: an ethical and philosophical component]. *Pedagogika: nauka, tekhnologiya, praktika – Pedagogy: science, technology, and practice*, 1997, no. 1–2.
3. Babiyants K. A. Metodika po ustraneniyu prichin i faktov rosta ekstremizma etnokonfessional'noi napravlenosti dlya otdel'nykh sub"ektov [The technique for elimination of the reasons and facts of growth of extremism of ethno-confessional orientation for certain subjects]. *Psikhologiya v vuze – Psychology at the Higher School*, 2012, no. 5.
4. Bashev V. V., Frumin I. D. *Problemno-refleksivnyi podkhod v obshchestvoznaniy* [The problem-reflexive approach in social studies]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State University Publ., 2000. 282 p.
5. Belous V. V., Boyazitova I. V. Determinanty razvitiya integral'noi individual'nosti [The determinants of the development of integral individuality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2004, V. 25, no. 6, pp. 40–53.
6. Karpov A. V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [The psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow, Institute of psychology of the RAS Publ., 2004, P. 31.
7. Manuilova O. V. Metodologicheskie aspekty psikhologicheskoi refleksii v problematike antiekstremistskoi i antiterroristicheskoi napravlenosti [Methodological aspects of psychological reflection in the issues of anti-extremist and anti-terrorist orientation]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, no. 13/2, pp. 46–52.
8. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological dictionary]. Moscow, Pedagogika Press Publ., 1997, P. 440.
9. P'yankova G. S. *Razvitie professional'noi refleksii* [The development of professional reflection]. Krasnoyarsk, 2009.
10. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie, chelovek i mir* [Being and consciousness, a man and the world]. St. Petersburg, Piter Print Publ., 2003. 508 p.
11. Lekhin I. V. *Slovar' inostrannykh slov* [The dictionary of foreign words]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 1987, P. 433.
12. Stepanov S. Yu. *Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsii* [Reflective practice of creative development of the person and organizations]. Moscow, Nauka Publ., 2000. 174 p.



13. Stepanov S. Yu., Semenov I. N. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [The psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1985, no. 3, pp. 31–40.
14. Yaroshevskii M. G. *Istoriya psikhologii: ot Antichnosti do serediny XX veka* [The history of psychology: from Antiquity to the mid-twentieth century]. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 412 p.
15. Allen J. R., Bennett S., Kearns L. Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think. *Transactional Analysis Journal*, 2004, 34 (1), pp. 3–9.
16. Bargh J. A. *Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior*. R. R. Hassin, J. S. Uleman, J. A. Bargh (eds.). N. Y., Oxford University Press, 2005, pp. 37–60.
17. Manuilova O. V. Reflexive game as a means to prevent extremism among youth. *28th International Congress of Applied Psychology*. Paris-France, 2014, P. 213.
18. *Oxford dictionary of psychology*. A. M. Colman (ed.). N. Y., Oxford University Press, 2003.
19. Rodrigues T. F. Meaning in couples relationships. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, no. 7 (3).
20. Shadrikov V. D. The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6 (2).
21. Wellman H. M., Liu D. Scaling of theory of mind tasks. *Child Development*, 2004, 75, 2, pp. 523–541.
22. Zinchenko Yu. P. Extremism from the perspective of a system approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, no. 7 (1).