

# Изменения в содержании и структуре жизненных проектов учащихся в обучающем рефлексивном диалоге

*Логутенкова И.В.*

Обнинский институт атомной энергетики (филиал), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (ФГАОУ ВО НИЯУ МИФИ), г. Обнинск, Российская Федерация  
ORCID: 0009-0009-4844-005X, e-mail: [innovationss@bk.ru](mailto:innovationss@bk.ru)

В данной статье рассмотрена проблема разработки новых методов обучения, которые основаны на использовании рефлексивных технологий. В работе приводится краткий обзор теоретико-методологических и прикладных разработок в области изучения феномена рефлексии в отечественной психологической науке, которые служат теоретической основой для разработки обучающего рефлексивного диалога. Описаны основные условия организации рефлексивного диалога, принципы его построения, необходимые структурные компоненты и краткое содержание авторской разработки — программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога «Жизненный проект личности». Программа содержит описание основных условий его организации, принципы построения и необходимые структурные компоненты. Представлены результаты экспериментального исследования влияния обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов учащихся. Установлено, что изменение в структуре и содержании жизненных проектов отмечается в равной степени у всех испытуемых, вне зависимости от их личностных характеристик. Доказана воспроизводимость эффекта от примененной технологии, основанной на обучающем рефлексивном диалоге.

**Ключевые слова:** жизненный проект; рефлексивный диалог; рефлексивные технологии обучения; модель системной рефлексии; мета-Я.

---

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта, доктора психологических наук, профессора Е.И. Горбачеву.

**Для цитаты:** Логутенкова И.В. Изменения в содержании и структуре жизненных проектов учащихся в обучающем рефлексивном диалоге // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 3. С. 126—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290308>

# Changes in the Content and Structure of Students'Life Projects in the Educational Reflexive Dialogue

**Irina V. Logutenkova**

Obninsk Institute of Atomic Energy (branch),  
National Research Nuclear University "MEPhI", Obninsk, Russia  
ORCID: 0009-0009-4844-005X, e-mail: innovations@bk.ru

This article discusses the problem of developing new teaching methods that are based on the use of reflexive technologies. One of the key components of these technologies is systemic reflection as a condition for the realization of personal potential. The paper contains a brief overview of theoretical, methodological and applied developments in the studying of the reflection in Russian psychological science, which serve as a theoretical basis for the development of reflexology. The study describes main conditions for establishing a reflexive dialogue, the principles of its construction, the necessary structural components and a summary of the author's development — the reflexive training "Life project of the individual". The author's development, reflecting "Life project of personality", contains a description of the basic conditions of its organization, the principles of its construction and the necessary structural components. The results of an empirical study of the influence of educational reflexive dialogue on the formation of students' life projects are presented. The use of reflexive practices (reflexive training) in reflexive dialogue for building life projects in adolescents is also justified. It has been empirically proved that changes in the structure and content of life projects are noted equally in all subjects, regardless of their personal characteristics, but more likely in students with high scores on such personal characteristics as orientation in time (understanding the existential value of life), creative attitude to life (creativity), self-actualization, contact, systemic reflection, volitional regulation of behavior (control-naturalness), the level of general reflexivity, the appropriation of socially significant roles, the availability of experiences, openness to new experiences and self-assessment of metacognitive activity.

**Keywords:** reflexive dialogue; reflexive learning technologies; model of system reflection; meta-Self; reflexive training.

---

**Acknowledgements.** The author thanks the scientific director of the project, Doctor of Psychological Sciences, Professor E.I. Gorbacheva for her help in collecting data for the study.

**For citation:** Logutenkova I.V. Changes in the Content and Structure of Students'Life Projects in the Educational Reflexive Dialogue. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 3, pp. 126—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290308> (In Russ.).

## Введение

Сложные экономические условия и изменчивая социальная среда требуют от людей осознанного подхода к своей жизни. На

современном этапе развития социума необходимо не только осознавать происходящее в настоящем и проектировать будущее, но и становиться авторами собственной жизни.

Человек должен проектировать свое будущее, учитывая личные потребности и потребности общества. Это обстоятельство ставит перед психологической наукой новые теоретико-методологические задачи, а именно: что представляет собой жизненное проектирование, какие компоненты включены в него, какова его содержательная часть и т.п. Это особенно актуально для учащихся, которые находятся на стадии формирования своего личностного и профессионального пути. В данном исследовании мы рассмотрим роль рефлексивного диалога в процессе формирования жизненных проектов учащихся.

Изучение жизненного проектирования начинается с работ в области экзистенциальной психологии, где Р. Мэй, М. Босс и другие исследователи представили свои идеи. Также важным вкладом в данную область является житнетворчество Н.А. Бердяева и исследования жизненного пути, проведенные П. Жане, Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейном, Д.А. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Н.А. Логиновой. Кроме того, К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, Я.В. Васильев, Е.И. Головаха и другие исследователи изучали жизненную перспективу [4; 10]. Все эти исследования объединяет интерес к пониманию, как каждый отдельный человек воспринимает время и пространство своей жизни, в каких формах они существуют и как проявляются. Также важно изучение факторов, влияющих на изменение содержания жизни, а также особенности восприятия будущего, предвидение событий и роль представлений о будущем в структуре субъективной картины жизни человека. Все это непосредственно связано с процессом проектирования жизни человека.

В отечественной психологии присутствует довольно небольшое количество исследований, которые связаны с изучением понятия «жизненный проект личности».

Жизненное проектирование и жизненная перспектива — два понятия, которые нередко рассматриваются авторами как синонимы, обозначающие субъективное видение будущего личности. В исследовании В.С. Юркевич, посвященном эффективности психолого-

педагогической работы с одаренными детьми, «доминантный жизненный проект» рассматривается как «инновационная образовательная технология, включающая в себя комплекс диагностических и формирующих методик» [27]. Эти методики направлены на осознание и реализацию личных и профессиональных планов, способствующих развитию личности одаренного ребенка. Более масштабное определение проектирования жизни дано в исследованиях М.В. Клементьевой и Е.Е. Сапоговой. Здесь индивидуальное будущее личности рассматривается через понятия «самопроектирование» и «жизненный проект личности». По словам Е.Е. Сапоговой, самопроектирование и личностное самопостроение включают в себя определение собственных ценностей и смыслов, прогнозирование целей, разработку жизненных стратегий и планирование реализации различных форм поведения. Она отмечает, что человек создает смыслы и символы, которые придают смысл его существованию. При этом он учитывает общекультурные ориентиры, значения и смыслы, уже принятые и проверенные другими людьми. Таким образом, смысл становится результатом творческого процесса в жизни [19].

**Жизненное** проектирование и жизненная перспектива являются важными аспектами развития личности. Согласно теории М.В. Клементьевой и Н.А. Чуевой, жизненное проектирование — это не что иное, как сложный процесс, который включает в себя формирование различных типов жизненных проектов: событийного, направленного на изменение личностных характеристик и экзистенциального. Исследователи подчеркивают, что, несмотря на то, что общее понятие жизненного проекта объединяет все три типа проектов, степень их развития и применения может значительно отличаться в зависимости от возрастного периода. Так, в подростковом периоде чаще всего можно наблюдать событийный проект, который дополняется элементами экзистенциального и проекта личностных характеристик. В юношеском возрасте начинают более явно проявляться все три типа проектов, а в зрелости формируется полноценный, всеобъемлющий жизненный проект [9].

В зарубежной психологической науке понятие «жизненный проект личности» рассматривается по большей степени в рамках исследований практической направленности.

В частности, понятие «жизненный проект» упоминается в работах, связанных с изучением детерминант и защитных факторов от таких поведенческих деструкций у подростков, как беременность, депрессия, самоубийство и т.п. (W.B. Baeza, A.M. Póo, R.F. Oman, S.K. Vesely, L. Harris, M. Phipps, J.M. Ramirez-Aranda и др.). R.F. Oman, S.K. Vesely, C.B. Aspy (2005) рассматривают жизненные проектирования как «будущие чаяния», не раскрывая это определение [30]. Согласно исследованиям W.B. Baeza и др. (2007), «создание жизненного проекта у подростков является одним из защитных факторов личности от асоциальных форм поведения» [20].

В своем исследовании мы опирались на субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн и др.); теорию жизненного пути и психологическую концепцию исследования личности в качестве субъекта жизни (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Гинзбург, В.И. Ковалёв, Т.Н. Березина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Под жизненным проектом в нашем исследовании понимается событийный проект, проект развития личностных свойств (экзистенциальный проект по Е.Е. Сапоговой) [20]. Важно отметить, что существуют разные этапы и формы жизненного проектирования. При этом именно в подростковом возрасте подросток учится рассматривать свою жизнь как некое событие, в котором присутствуют Я и Другие. С нашей точки зрения, «жизненный проект личности» являет собой вектор «будущего», который человек создает для своей собственной жизнедеятельности, воспринимаемый им как благоприятный и динамичный. Содержательная часть жизненного проекта личности может быть описана посредством пространственного и временного компонентов жизнедеятельности человека.

Развитие современной образовательной деятельности обусловлено ценностными переориентациями социума, что привело к по-

явлению новой тенденции — личностно-смысловой педагогики. На современном этапе развития педагогической и психологической практики наблюдается постоянный интерес к изучению рефлексии. Вместе с теоретическими исследованиями существует потребность в разработке практических методов — рефлексивных технологий обучения, которые помогут раскрыть личностный потенциал. Актуализация рефлексии не является автоматической даже для людей, склонных к рефлексивности и самодистанцированию. Многие исследователи отмечают, что возможность ее достижения с большей долей вероятности возникает только в условиях рефлексивного обучения. Это было подтверждено работами Н.Г. Аниканова, С.В. Кривых, П.И. Третьякова и др. [11; 14; 20].

В современной отечественной психологии наиболее содержательные практические разработки в области рефлексии выполняются в рамках системно-деятельностного подхода (В.А. Лефевр, А.В. Лепский, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.), а также психологической концепции рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). Это объясняется тем, что эти подходы наиболее полно разработаны в отношении структурных и процессных компонентов рефлексии, обеспечивая основу для создания практико-ориентированных методов [1; 5; 8; 12; 21; 26]. При этом остаются нерешенными вопросы о роли и влиянии «Я-центра» («Я-экзистенциального», «мета-Я») на ход рефлексивного процесса, в чем особенности проявления его активности в ходе рефлексии, где расположен «в субъективном бытии личности топос рефлексирования» (В.Г. Аникина). Обращение к потенциалу и интеграция дифференциального (Д.А. Леонтьев и др.), модально-дифференциального (Т.Э. Сизикова) и культурно-диалогического (В.Г. Аникина) подходов могут привести к выявлению новых аспектов и перспектив для разработки эффективных конкретных рефлексивных практик. Согласно нашей точке зрения, эти аспекты могут помочь разрешить указанные вопросы [2; 3; 12; 20].

В противовес исследованиям, проводимым в контексте системного подхода к

активности, где сознание преобразуется функционально в автоматические реакции, работающие по определенным закономерностям (Л.С. Выготский, 1983; М.К. Мамардашвили, 1990 и др.), Д.А. Леонтьев называет сознание основой уникального типа психологической работы. Его включение в модель изучения влечет за собой как бы удвоение психологической реальности [13]. Такое «удвоение» заметно во всех областях человеческого психического бытия, будь то эмоции, мотивы, состояния, поведенческие склонности, диспозиции и так далее. Суть текста сводится к следующему: рефлексивное сознание является ключевым фактором, из которого проистекает индивидуальное отношение к собственным мотивам и степень их принятия. Оно также вкладывает в нас обязанность признавать ответственность за эти мотивы, которые влияют на наши действия. Появляется рефлексивная надстройка, которая элементарно влияет на функционирование других механизмов. Данный механизм обладает собственной характеристикой, определенной автором как факультативность. Она отражает существование потенциала этого механизма, но не его обязательное наличие для каждого индивида, и это все существует вне взаимосвязи с первичной «естественной» машинерией нашего существования.

Самопознание и работа с внутренним миром становятся возможными благодаря системной рефлексии, которая считается наиболее объемной и полезной по сравнению с другими типами. Д.А. Леонтьев утверждает, что основой системной рефлексии является растождествление «Я» на образ себя (Я-концепция) и внутренний центр (Я-экзистенциальное). Это позволяет человеку видеть ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая полюс субъекта, полюс объекта и альтернативные возможности. Таким образом, системная рефлексия позволяет личности обнаружить новые качества себя и становится основой для самопознания и дальнейшей работы с внутренним миром [13].

Суть концепции В.Г. Аникиной заключается в том, что рефлексия является спосо-

бом существования человека, который тесно связан с формированием нового целостного представления о реальности. Неважно, является ли эта реальность внутренней или внешней, материальной или идеальной. Специфика этого способа состоит в выделении реальности из общих связей и рассмотрении ее с рефлексивной позиции, которая является своего рода «Другим». Благодаря этой позиции можно обнаружить скрытые и непроявленные свойства и отношения этой реальности. Диалог между «Я» и рефлексивной позицией (Другим) приводит к избыточности, которая трансформирует уже известные представления и становится источником новых знаний об изучаемой реальности [1].

Возьмем на рассмотрение подход Т.Э. Сизиковой, которая предлагает другой взгляд на описанные вопросы. Она считает, что рефлексия играет роль в ориентации и выборе из множества вариантов, необходимых для самоорганизации органических систем. В своей концепции модальной психологии рефлексии Т.Э. Сизикова объединяет дифференциально-целостный подход А.В. Карпова, регулятивный подход А.С. Шарова и дифференциальный подход Д.А. Леонтьева. Она утверждает, что рефлексия должна рассматриваться в контексте единства сознания, мышления, деятельности и личности, включая всеобъемлющую критическую онтологию.

Культурно-исторический слой проникает в высшую ступень душевного слоя, известную как мета-модель рефлексии. В мета-модели рефлексии присутствуют различные направления рефлексии, такие как фрагментарная, нормативная, системная, целостная, творческая, «Я», на «Другого», прогрессивная, регрессивная, на себя. Кроме того, мета-модель рефлексии использует индуктивный способ переработки информации, дедуктивный способ обработки информации и активности. Все эти компоненты составляют пятую модель в мета-модели рефлексии, известную как «фокус рефлексии» [20].

Концепция Е.Н. Чесноковой также имеет важное значение, по ее мнению, в процессе диалога и учитель, и ученики находятся в

состоянии взаимного непрерывного поиска смыслов, которые являются движущей силой образовательного процесса и способствуют разрешению проблемы отсутствия мотивации или разрыва между деятельностью и мотивацией как у учеников, так и у учителей [24].

Рефлексивный диалог, с одной стороны, отражает движение рефлексивного процесса (описанного Г.П. Щедровицким), а с другой — этот процесс помещается в пространство взаимодействия Я-Другой, и, соответственно, заключительным этапом этого диалога является рефлексивный выход.

Рефлексивно-диалогическая парадигма предлагает использовать термин «составной субъект» для обозначения субъекта познания (Г.И. Давыдова) [6]. Это приводит к пересмотру роли педагога. Рефлексивно-диалогическая концепция развития направленности личности определяет функции «составного познающего субъекта», которые взаимодействуют и определяют рефлексивную позицию. Одна из этих функций связана с развитием мышления учащихся, а другая — с организацией межличностного контакта, основанного на принципах психотерапевтической практики. Таким образом, контекст определяет рефлексивную позицию в рамках рефлексивно-диалогической концепции развития направленности личности.

Рефлетехнологии в настоящее время активно применяются и разрабатываются, особенно рефлепрактики, которые представляют собой специально организованное взаимодействие между людьми. Они направлены на актуализацию рефлексивных механизмов с целью решения внутриличностных жизненных задач. Одной из форм рефлепрактики является рефлексивный тренинг [1].

Эмпирические исследования, проведенные Г.И. Катрич, М.И. Найдёновой, В.М. Дюковым, С.Н. Масловым, О.А. Полищук, Е.П. Варламовой, И.В. Байером и другими, подтверждают эффективность игрорефлексивных приемов рефлетренинга.

Для достижения личностной самореализации и раскрытия творческого потенциала человека важным является использование

методов смысловой ориентации и личностной рефлексии. Различные теоретические работы, такие как работы Л.Я. Вейнгеровой, Д.Д. Гурьева, В.П. Зинченко, О.И. Каяшевой, Ю.Л. Линецкого, Е.Б. Моргунова, В.М. Пятуниной, Е.В. Хайянен и других, обсуждают связь между формированием смысловых ориентаций, социальным успехом и личностной рефлексией [3; 5; 6; 7; 9; 15; 19; 23; 24]. Эти данные позволяют нам предположить целесообразность применения обучающего рефлексивного диалога в форме рефлексивного тренинга в построении жизненных проектов личности у подростков.

Таким образом, понимание природы рефлексии, с одной стороны, как социально-психической, опосредованной отношениями с миром и людьми [1], а с другой — внутренней психической, проявленной через выход за пределы себя, в том числе и себя-рефлексирующего, явилось для нас важнейшими аспектами для построения рабочей модели системной рефлексии личности, являющейся базисом представленной ниже практики рефлексивного диалога.

### Постановка проблемы

Формирование жизненных проектов человека определяется системной рефлексией личности, что делает ее детерминирующим процессом. Этот процесс выполняет следующие функции: формирование реалистичного представления о себе; определение личностного потенциала через рефлексивный подход; создание конструктивного образа личности; выявление важных личностных смыслов и ценностей, необходимых для успешной жизнедеятельности; поиск и использование «внешних» ресурсов, идентифицированных как принадлежащие значимым Другим (родителям, друзьям и т.д.).

Важной особенностью рефлексивного диалога является его фокус на самого себя. Участники этого диалога не только обмениваются идеями и мнениями, но и задают вопросы о своих личностных характеристиках, потребностях и желаниях. Они рассматривают, кто они на самом деле, определяют свои цели и разрабатывают шаги, кото-

рые им нужно предпринять для достижения этих целей. В процессе рефлексивного диалога происходит расширение «смыслового пространства» жизни личности, включение новых значимых смысловых содержаний в иерархию личностных смыслов.

Результаты рефлексии — преобразование рефлексивируемой реальности и появление трансформированного представления о ней (образ, модель, состояния), осознание и присвоение новых личностных смыслов, иного образа Я (И.Н. Семенов, Д.А. Леонтьев, В.Г. Аникина и др.), «философского осмысления жизни» (С.Л. Рубинштейн) и т.д. [1; 11; 20].

Составим общую схему рефлексивного диалога учащегося.

Мы представляем рабочую модель системной рефлексии личности, процесс ее протекания и «жизненный проект личности».

1-й этап. Контакт со своим образом «Я — в настоящем», «Я — в будущем». На этом этапе личность включается в осмысление своего Я. Формируется мотив исследования и осознания себя, своей жизнедеятельности. Начинается актуализация «Я-рефлексирующего» и «мета-Я».

2-й этап. Построение пространственно-временного континуума рефлексии и рефлексивируемой реальности, а именно — образов «Мое настоящее и будущее». Начинается осознание своего настоящего и возникает представление о своем будущем.

3-й этап. Построение рефлексивных позиций, в частности «мета-Я» — «Я-рефлексирующее»,

«Я-рефлексирующее» — «Я-настоящее», «Я-будущее», «Я-рефлексирующее» — образ настоящего, будущего и т.д.

4-й этап. Реализация рефлексивного построения относительно сгруппированных рефлексивных позиций. На этом этапе происходит создание образа Я, образа собственной жизнедеятельности, что, собственно говоря, отчасти может стать результатом рефлексии.

5-й этап. Получение результатов рефлексии. Данный этап нами определен как субъективно-целостный, основанный на представлениях личности о себе (Я-центр) и образе будущего (духовного и материального). Этот проект динамично меняется, конструируется человеком и содержательно обусловлен совокупностью индивидуальных жизненных смыслов, присвоенных личностью, социальными ценностями и психологическим пространством человека. Он включает в себя смысловой, ценностный, пространственный, временной, организационно-деятельностный и личностный компоненты жизнедеятельности. Эти методологические основы служат основой для разработки обучающего рефлексивного диалога.

Основываясь на возрастных новообразованиях в детстве, мы будем реализовывать рефлексивный диалог, используя следующие теоретические положения: функциональная включенность системной рефлексии в процесс построения жизненного проекта личности; актуализация системной рефлексии, способствующая творческому уровню построения и реализации жизненного проекта



Рис. 1. Общая схема рефлексивного диалога

человека; диалогичная природа системной рефлексии и ее другие виды и типы.

Очень важно изучать психологическое настоящее и психологическое будущее подростков, исключая их психологическое прошлое. Множество исследователей (И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и другие) подтверждают, что прошлое (ребенок) не имеет значения в настоящем для подростка, так как оно уже присутствует в настоящем [4, с. 48; 26]. Особое внимание будет уделено целевой взаимосвязи между настоящим и психологическим будущим.

Важно отметить, что основные принципы построения рефлетринга в процессе рефлексивного диалога включают гуманистическую ориентацию ведущего тренинга, создание условий для глубинной внутриличностной работы, полноценную эмоциональную вовлеченность и применение разнообразного спектра рефлексивных методов и знаний в области тренинговой работы.

Для достижения максимальной эффективности в проведении тренинга необходимо учитывать практическую сторону вопроса. Одним из ключевых элементов является работа с группой людей численностью 15 человек.

Основные параметры эффективности рефлексивного диалога:

1) осознание и присвоение личностных ресурсов, выстраивание смысловой системы восприятия времени, в которой отмечается синтез представлений личности о себе и мире;

2) расширение спектра личностно значимых ценностей — «ценностная насыщенность»;

3) расширение диапазона различных сфер жизнедеятельности личности в аспекте будущего;

4) конкретизация жизненных целей как последовательной цепочки планов, формирование и конкретизация субъективного представления о средствах, действиях, необходимых для реализации планов, и конкретизация временных сроков достижения целей;

5) эмоционально-положительная окрашенность образа будущего;

6) построение активной позиции в отношении будущей жизнедеятельности, актуализация эффективных стратегий поведения в настоящем;

7) применение обширного диапазона функциональных проявлений системной рефлексии в решении задач текущего жизненного этапа;

8) осознание роли системной рефлексии для конструктивного выстраивания собственной жизнедеятельности.

Цель исследования — исследовать влияние обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов учащихся.

Гипотеза исследования: В условиях целенаправленного обучающего воздействия посредством обучающего рефлексивного диалога, направленного на формирование жизненных проектов учащихся, в отличие от обычных условий их обучения, происходят позитивные изменения в структуре и содержании жизненных проектов учащихся, выражающиеся в большей дифференцированности, событийной насыщенности и проявлении большей социальной ориентированности образа будущего.

### Организация и методы исследования

Выборка включала в себя учащихся 8 класса в возрасте 13—14 лет. На констатирующем этапе эксперимента в качестве участников представлено 100 детей, учащихся лица «Держава» и школы № 17 города Обнинска Калужской области.

Для участия в формирующем этапе эксперимента было отобрано 60 человек, в том числе экспериментальная группа 1 в количестве 15 человек (группа собрана из одного класса); экспериментальная группа 2 в количестве 15 человек (группа собрана из одного класса); группа сравнения (класс категории «Интенсив») в количестве 30 человек. Группы различаются между собой только количественным составом и хронологическими рамками проведения формирующего этапа эксперимента.

Нами был выбран квазиэкспериментальный план исследования. На констатирующем



этапе эксперимента изучалась сформированность жизненных проектов учащихся. Структура жизненного проекта включает в себя образ духовного и материального будущего, состоящего из пространственного, временного, организационно-деятельностного компонентов жизнедеятельности человека. Анализу подвергались 3 критерия, характеризующих сформированность компонентов жизненных проектов, а именно: пространственный компонент может быть описан путем оценивания такого показателя, как социальная ориентированность проекта. Временной компонент — насыщенность (событийность); организационно-деятельностный — дифференцированность (представленность различных сфер будущей жизнедеятельности).

Подбор и разработка методического инструментария осуществлялись с учетом поставленных экспериментальных задач. Содержательные характеристики жизненных проектов личности представлены в табл. 1.

При подборе методик для диагностики личностных особенностей учащихся мы фокусировались на тех переменных, которые характеризуют личностный потенциал человека (см. Д.А. Леонтьев и др., 2011) и, согласно результатам некоторых других ис-

следований (Л.Я. Вейнгерова и Д.Д. Гурьев, Ю.В. Епимахина, В.П. Зинченко, О.И. Каяшева, Е.Б. Моргунов, В.М. Пятунина, Е.В. Хайнен и др.), обнаруживают связь с построением жизненных проектов личности:

- 1) методика САМОАЛ (самоактуализации личности) Э. Шострома в адаптации Н.Ф. Калина, А.В. Лазукина;
- 2) методика смысложизненных ориентаций (осмысленности жизни) Д.А. Леонтьева [12];
- 3) методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова [8];
- 4) рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?» В.С. Мухиной [18];
- 5) Дифференциальный тип рефлексии Д.А. Леонтьева [12];
- 6) Шкала психологической разумности Х. Конте в адаптации М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой [19].

Период проведения исследования — 2014—2020 годы.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап — 2014—2018 гг. На основании изучения педагогической, психологической, учебно-методической литературы определены методологические и теоретические основы исследования, его объект, предмет, цели и задачи. Разработано авторское

Таблица 1

**Методики изучения сформированности жизненных проектов учащихся**

Сформированность жизненных проектов		Методики изучения
Критерии	Показатели критерия	
<b>Организационно-деятельностный компонент жизненных проектов</b>		
Дифференцированность жизненных проектов	Число указанных в тексте сфер будущей жизнедеятельности основных единиц или признаков в составе представлений Количество элементов и групп элементов	Авторский опросник-интервью «Мое будущее» Сочинение «Мой жизненный проект»
<b>Пространственный компонент жизненных проектов</b>		
Социальная ориентированность жизненных проектов	Число суждений, связанных с взаимодействием в социуме, с ближайшим окружением	Авторский опросник-интервью «Мое будущее» Сочинение «Мой жизненный проект»
<b>Временной компонент жизненных проектов</b>		
Событийная насыщенность	Число содержательно и последовательно во времени описанных событий будущей жизнедеятельности	Авторский опросник-интервью «Мое будущее» Сочинение «Мой жизненный проект»

структурированное интервью в соответствии с критериями, характеризующими компоненты жизненных проектов личности, а именно: 1) дифференцированность жизненных проектов, 2) событийная насыщенность жизненных проектов, 3) социальная ориентированность жизненных проектов и 4) событийный ряд, обозначенный на временной шкале будущего. Авторское структурированное интервью включало такие вопросы, как: нравится ли Вам Ваша жизнь?; Какие события Вашей жизни Вам запомнились большего всего?; Когда жизнь человека становится яркой и интересной, по Вашему мнению?; Планируете ли Вы свою жизнь?; Сформулируйте 5 самых важных целей на ближайший год, пять лет, десять лет. Также включены шаблоны для суждений в свободной форме: Больше всего в будущем мне хотелось бы...; Если бы я мог выбирать свое будущее, то я бы...; Для моего будущего главная задача в школе...; Моя будущая жизнь...; Если бы произошло чудо, то мое будущее...; Когда я стану взрослым, то...; Смысл жизни человека... и др. Также обозначена тема сочинения: «Мой жизненный проект», в котором участникам предлагалось описать все сферы своей жизнедеятельности, включая личностную сферу, профессиональную сферу, социальную сферу.

2 этап — 2019 г. Констатирующий этап эксперимента позволил описать особенности жизненных проектов учащихся. Анализ ответов на интервью и сочинения был проведен с помощью контент-анализа. Корреляционный анализ меры выраженности характеристик, выявляющих личностный потенциал человека, с одной стороны, и критерияльно измеренных уровней сформированности жизненных проектов, с другой стороны, позволил осуществить эмпирическую верификацию выделенных теоретическим анализом критериев, характеризующих содержание и структуру жизненного проекта. Результатом этого этапа явилось планирование экспериментальной работы по формированию жизненных проектов учащихся.

3 этап — 2019—2020 гг. Формирующий этап. Реализация опытно-экспериментальной работы по формированию жизненных проектов учащихся посредством обучающего

рефлексивного диалога. Формирующий этап эксперимента включал построение исследования процесса формирования жизненного проекта в рамках специально разработанной развивающей программы, методической формой реализации которой выступил обучающий рефлексивный диалог. Этот этап строился как сравнительное исследование двух групп исследуемых. В одной из них (экспериментальные группы 1, 2 — учащиеся лицея «Держава» и школы № 17) проводилась развивающая программа, направленная на формирование жизненных проектов учащихся, с другой группой сравнения (контрольная группа) осуществлялись традиционные формы профориентационной внеклассной деятельности. Одно занятие длилось 1,5 часа, всего было проведено 8 занятий для каждой группы участников из 15 человек. Программа развивающих занятий с первой группой проводилась в ноябре-декабре 2019 г., со второй — в марте-апреле 2020 г. В феврале и апреле 2020 г. делались повторные замеры критериев жизненного проекта и проводились личностные опросники.

4 этап — 2020 г. Систематизация и обобщение результатов исследования, формулирование выводов.

## Результаты

На констатирующем этапе эксперимента нами были получены следующие данные по сформированности жизненных проектов учащихся (табл. 2).

Качественные и математические методы анализа информации (контент-анализ, корреляционный, сравнительный). Для обработки полученных данных применялась компьютерная система анализа данных «Statistica 8.0». В процессе сравнения данных использовались критерии знаков, коэффициент корреляции Спирмена. Анализ данных был сравнительным и корреляционным.

Для анализа взаимосвязи между критериями, характеризующими жизненные проекты учащихся, был использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 2

**Средние показатели критериев сформированности жизненных проектов учащихся**

		Дифференцированность	Насыщенность	Социальная ориентированность
Группа сравнения	Среднее	1,97	1,20	1,83
	Станд. откл.	0,89	0,96	1,23
	Максимум	3	3	4
	Минимум	0	0	0
Экспериментальная группа 1	Среднее	1,73	1,67	2,00
	Станд. откл.	0,59	1,09	0,85
	Максимум	3	3	3
	Минимум	1	0	0
Экспериментальная группа 2	Среднее	1,40	1,13	1,93
	Станд. откл.	1,12	0,74	1,44
	Максимум	3	3	3
	Минимум	1	0	0

Таблица 3

**Корреляционный анализ характеристик жизненных проектов учащихся**

	Насыщенность (событийность)	Социальная ориентированность
Дифференцированность Ж.П.	0,635	0,202*
Насыщенность (событийность)		0,286**
Социальная ориентированность		

Примечание: «\*» —  $p < 0,05$ , «\*\*» —  $p < 0,01$ .

Между шкалой «Дифференцированность Ж.П.» и шкалой «Насыщенность (событийность)» существуют значимые средние положительные взаимосвязи ( $r=0,635$ ,  $p < 0,001$ ). С возрастанием показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П.» также возрастают показатели по шкале «Насыщенность (событийность)».

Между шкалой «Насыщенность (событийность)» и шкалой «Социальная ориентированность Ж.П.» существуют значимые слабые положительные взаимосвязи ( $r=0,286^{**}$ ,  $p < 0,01$ ). С возрастанием показателей по шкале «Насыщенность (событийность)» также возрастают показатели по шкале «Социальная ориентированность Ж.П.».

Между шкалой «Дифференцированность Ж.П.» и шкалой «Социальная ориентированность Ж.П.» существуют значимые сла-

бые положительные взаимосвязи ( $r=0,202^*$ ,  $p < 0,05$ ). С возрастанием показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П.» также возрастают показатели по шкале «Социальная ориентированность Ж.П.».

Проведен корреляционный анализ с участием всех групп выборки, чтобы выявить связь между критериями сформированности компонентов жизненных проектов учащихся и их личностными характеристиками.

Были выявлены значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой «Дифференцированность Ж.П.» и шкалой «Цели» ( $r=0,425$ ,  $p < 0,001$ ). С увеличением показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П.» также увеличиваются показатели по шкале «Цели».

Существуют значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой

## Показатель сформированности жизненных проектов на начало эксперимента

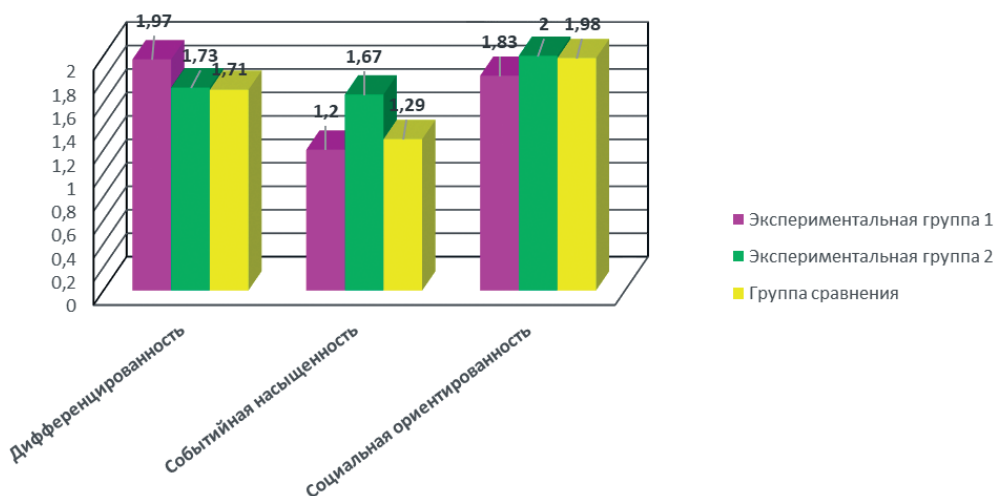


Рис. 2. Результаты исследования критериев сформированности жизненных проектов учащихся, полученные на констатирующем этапе эксперимента

«Дифференцированность Ж.П.» и шкалой «Результат» ( $r=0,434$ ,  $p<0,001$ ). С возрастанием показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П.» также возрастают показатели по шкале «Результат».

Были выявлены значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой «Дифференцированность Ж.П.» и шкалой «ЛК Я» ( $r=0,438$ ,  $p<0,001$ ). С увеличением показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П.» также увеличиваются показатели по шкале «ЛК Я».

Существуют значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой «Насыщенность (событийность)» и шкалой «Цели» ( $r=0,34$ ,  $p<0,001$ ). С возрастанием показателей по шкале «Насыщенность (событийность)» также возрастают показатели по шкале «Цели».

Были выявлены значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой «Насыщенность (событийность)» и шкалой «Результат» ( $r=0,303^{**}$ ,  $p<0,01$ ). С возрастанием показателей по шкале «Насыщенность (событийность)» также возрастают показатели по шкале «Результат».

Далее были подсчитаны средние показатели каждой группы по шкалам личностных характеристик учащихся.

Полученные нами результаты свидетельствуют как о низком уровне сформированности жизненных проектов учащихся, так и о низком уровне развития личностных характеристик учащихся. Это в некоторой степени является еще одним доказательством того, что формирование жизненных проектов и личностных характеристик сопряжены между собой как два процесса личностного развития подростков.

В ходе исследования сопряженности критериев сформированности жизненных проектов и личностных характеристик было выявлено, что ориентация во времени (понимание экзистенциальной ценности жизни), творческое отношение к жизни (креативность), аутосимпатия, контактность, системная рефлексия, волевая регуляция поведения (контроль-естественность), уровень общей рефлексивности, присвоение себе социально значимых ролей, доступность переживаний, открытость новому опыту и

самооценка метакогнитивной активности соотнесены с показателями жизненных проектов учащихся.

Использованные методики позволили определить недостаточную сформированность жизненных проектов учащихся, взаимосвязь компонентов жизненных проектов, их сопряженность с личностными характеристиками учащихся.

Данные обстоятельства определили необходимость разработки и целенаправленной реализации программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога, направленного на изменение жизненных проектов подростков. Для проверки эффективности данной программы был осуществлен формирующий этап эксперимента, в котором приняли участие 30 учащихся 8 классов. Учащиеся были разделены на 2 группы по 15 человек. Занятия проходили в рамках внеучебной деятельности (профориентационной работы общеобразовательной школы).

Программа развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога включала в себя реализацию трех направлений деятельности его участников: проведение рефлексивно инновационных процедур, основанных на обучающем рефлексивном диалоге и направленных на решение задач, поставленных в программе; выполнение домашних заданий и рефлексия результатов обучающего рефлексивного диалога с целью их осознания и интеграции во внутренний мир личности.

Основной целью программы развивающих занятий «Жизненный проект личности» является формирование жизненного проекта учащихся 13-14 лет посредством обучающего рефлексивного диалога.

В рамках программы развивающих занятий предполагалось решение следующих задач:

1. Актуализация личностью системной рефлексии, ее функций при организации собственной жизнедеятельности.

2. Формирование целостного образа Я и собственной жизни (взаимосвязь настоящего и будущего).

2. Формирование навыков осознания внутриличностных особенностей.

3. Формирование творческого подхода к самореализации и жизнедеятельности в целом.

4. Осознание роли своего «Я» в конструктивном преобразовании жизни и проектировании будущего.

На первом занятии «Кто и какой Я?» мы ставим перед собой основную цель — осознание образа Я, активизация «Я-рефлексирующего» и «мета-Я». Затем на втором занятии «Мой личностный ресурс» направляем свое внимание на осознание личностных ресурсов, образа Я и его целостности, а также на смысловое и эмоциональное самоопределение. На третьем занятии «Работа с образом настоящего» сосредотачиваемся на осмыслении особенностей своего образа настоящего: временного, пространственного, организационно-деятельностного компонентов, используя для этого активизацию рефлексивных процессов. Далее, в рамках исследований под названием «Мои стратегии жизни и планы» ставим цель изучить самые распространенные сценарии и стратегии жизнедеятельности, а также исследовать их изменчивость и значение для себя. На следующем занятии занимаемся созданием новых жизненных сценариев и стратегий поведения на основе развития навыков системного мышления. В рамках пятого занятия «Мой образ будущего» изучаются временные, пространственные и организационные аспекты жизненного проекта [14].

В результате формирующего этапа эксперимента у учащихся экспериментальных групп произошли изменения в содержании и структуре жизненных проектов, они стали более дифференцированы, событийно насыщены, их проекты приобрели большую социальную ориентированность.

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что вне зависимости от исходных показателей по шкалам личностных характеристик изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходят у подавляющего большинства учащихся (табл. 4).

### Уровень сформированности жизненных проектов

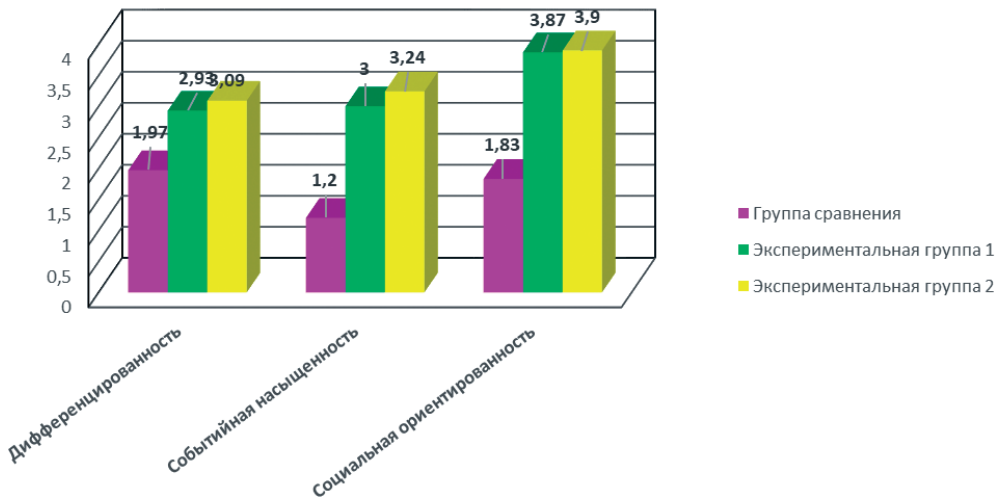


Рис. 3. Результаты исследования критериев сформированности жизненных проектов учащихся, полученные после реализации формирующего эксперимента

Таблица 4

#### Показатели критериев сформированности жизненных проектов до и после эксперимента, ср. балл

Indicators	Эксперимент. группа 1		Критерий знаков	Уровень значимости	Эксперимент. группа 2		Критерий знаков	Уровень значимости	Группа сравнения		Критерий знаков	Уровень значимости
	до эксперимента	после эксперимента			до эксперимента	после эксперимента			до эксперимента	после эксперимента		
Дифференцированность	1,73	2,93	2	$p \leq 0,001$	1,71	3,09	0	$p \leq 0,001$	1,97	1,97	0	$p > 0,05$
Насыщенность	1,67	3,00	2	$p \leq 0,001$	1,29	3,24	0	$p \leq 0,001$	1,2	1,2	0	$p > 0,05$
Социальная ориентированность	2,00	3,87	0	$p \leq 0,001$	1,98	3,90	0	$p \leq 0,001$	1,93	1,93	0	$p > 0,05$

1. Дифференцированность: Экспериментальная группа 1: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Экспериментальная группа 2: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Группа сравнения: сдвиг в сторону увеличения результатов отсутствует на уровне значимости  $p > 0,05$ .

2. Насыщенность: Экспериментальная группа 1: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Экспериментальная группа 2: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Группа сравнения: сдвиг в сторону увеличения результатов отсутствует на уровне значимости  $p > 0,05$ .

3. Социальная ориентированность: Экспериментальная группа 1: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Экспериментальная группа 2: сдвиг в сторону увеличения результатов достоверен на уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Группа сравнения: сдвиг в сторону увеличения результатов отсутствует на уровне значимости  $p > 0,05$ .

Результаты эксперимента показывают изменения в структуре и содержании жизненных проектов учащихся под влиянием обучающего воздействия, основанного на обучающем рефлексивном диалоге. Полученные нами данные с использованием Критерия знаков свидетельствуют о воспроизводимости эффекта предложенной нами программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога.

### Обсуждение результатов

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что вне зависимости от исходных показателей по шкалам личностных характеристик изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходят у подавляющего большинства учащихся (табл. 4).

Результаты эксперимента показывают качественные изменения в структуре и содержании жизненных проектов учащихся под влиянием обучающего воздействия, основанного на обучающем рефлексивном диалоге. Полученные данные с использованием Т-критерия Вилкоксона (критерия знаков) свидетельствуют о воспроизводимости эффекта от предложенной нами программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога.

Интерпретируя совокупность полученных результатов, можно констатировать тот факт, что в обычных условиях обучения и под влиянием социальной среды жизненные проекты учащихся характеризуются как мало дифференцированные, не насыщенные событийно и слабо социально ориентированные. Безусловно, надо учитывать, что отчасти это связано с возраст-

ными особенностями восприятия будущего подростками.

Важно отметить, что несформированность содержательных характеристик проекта определяет и сопряженные с ними неразвитые личностные характеристики. Можно предположить, что в условиях обучающего рефлексивного диалога наряду с изменениями в содержании и структуре жизненных проектов происходит раскрытие и совершенствование личностных характеристик, то есть происходит личностное развитие. Особенно подвержены изменению такие личностные характеристики, как ориентация во времени (понимание экзистенциальной ценности жизни), творческое отношение к жизни (креативность), аутосимпатия, контактность, системная рефлексия, волевая регуляция поведения (контроль-естественность), уровень общей рефлексивности, присвоение себе социально значимых ролей, доступность переживаний, открытость новому опыту и самооценка метакогнитивной активности. Исходя из обозначенного выше, можно сделать предположение о том, что через рефлекссию жизненных проектов можно воздействовать и на личностные характеристики учащихся, что является значимым для дальнейшего изучения и анализа эффективных инструментов психолого-педагогической практики.

### Заключение

Понятие «жизненный проект личности» трактуется как направление «будущего», которое человек определяет для собственной жизнедеятельности, воспринимаемое им как благоприятное и динамично изменяющееся. Определено, что структура жизненного проекта включает в себя образ духовного и материального будущего, состоящий из пространственного, временного, организационно-деятельностного компонентов жизнедеятельности человека.

Подтверждено, что структурные компоненты жизненных проектов характеризуются следующими критериями: пространственный компонент может быть описан путем оценивания такого критерия, как социальная ориентированность, организационно-дея-

тельность компонент — путем оценивания дифференцированности (представленности различных сфер будущей жизнедеятельности), временной компонент описывается событийной насыщенностью (событийность).

В условиях целенаправленного обучающего воздействия посредством обучающего рефлексивного диалога, направленного на формирование жизненных проектов учащихся, в отличие от обычных условий их обучения, происходят позитивные изменения в структуре и содержании жизненных проектов учащихся, выражающиеся в большей дифференцированности, событийной насыщенности и проявлении большей социальной ориентированности образа будущего.

В процессе исследования экспериментально установлено, что: формирующиеся в обычных условиях обучения жизненные проекты учащихся мало дифференцированы, событийно обеднены и слабо социально ориентированы. Актуализация про-

цесса изменения жизненных проектов в целенаправленном обучающем воздействии способствует позитивным изменениям в содержании и структуре жизненных проектов учащихся, которые проявляются в усложнении структуры представлений о событиях будущего за счет увеличения содержательной части: количества сфер жизнедеятельности, событий; в проявлении большей социальной ориентированности жизненных проектов.

Обучающий рефлексивный диалог является одним из условий, которое определяет изменения структуры и содержания жизненных проектов учащихся.

Экспериментально установлено, что изменение в структуре и содержании жизненных проектов происходит в равной степени у всех учащихся, вне зависимости от их личностных характеристик. Доказана воспроизводимость эффекта от примененной технологии, основанной на обучающем рефлексивном диалоге.

### Литература

1. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. М.: Издательство МГППУ, 2009. № 3. С. 72—80.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
3. Винник Д.В. Осознание самосознания как «нулевой уровень разума» [Электронный ресурс] // Философия науки. 2015. № 4(67). URL: <http://www.sibran.ru/journals/> (дата обращения: 11.09.2023)
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 48. URL: <http://voppsy.ru/issues/1994/943/943043.htm> (дата обращения: 12.09.2023)
5. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26—41.
6. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 521 с.
7. Иванова И.В. Самопознание и саморазвитие. М.: ООО «Директ-Медиа», 2023. 316 с.
8. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 421 с.
9. Касьянов В.В. Социально-исторические условия реализации государственной молодежной политики в современной России // Традиции и инновации в массовой коммуникации: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 17 марта 2022 года / Отв. редакторы В.В. Касьянов, Г.А. Абрамова. Том II. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2022. С. 6—12.
10. Клементьева М.В. Исследование биографической рефлексии в ситуации жизненного кризиса // Известия ТулГУ, Гуманитарные науки. Выпуск 4. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-biograficheskoy-refleksii-v-situatsii-zhiznennogo-krizisa> (дата обращения: 20.10.2023).
11. Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. Рефлексивное обучение: теория и практика. Монография. СПб.: ФГКВУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017. 172 с.
12. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. 2014. Т. 11. № 4. С. 110—135.
13. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
14. Логутенкова И.В. Рефлексивный тренинг как инструмент построения жизненных проектов подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 3. С. 223—228.



15. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // Московский психотерапевтический журнал. 2002. № 4. С. 150—168.
16. Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 30—45. DOI: 10.17759/pse.2023280203
17. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург, 2007. 969 с.
18. Новикова М.А. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) / М.А. Новикова, Т.В. Корнилова // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 95—110.
19. Пятунина В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 13—15.
20. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 60—64.
21. Сизикова Т.Э. Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 6—31.
22. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Основы рефлексивного управления обучением // Технология модульного обучения в школе. М., 1997. 352 с.
23. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М., 2002. 122 с.
24. Хаййнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 38 с.
25. Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель-ученик»: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 259 с.
26. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005.
27. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
28. Юркевич В.С. Одаренные Дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. URL: [https://psyjournals.ru/files/40947/New\\_school\\_issue\\_2010\\_Yurkevich.pdf](https://psyjournals.ru/files/40947/New_school_issue_2010_Yurkevich.pdf) (дата обращения: 14.08.2023)
29. Baeza W.B., Páez A.M., Vásquez P.O., Muñoz N.S., Vallejos V.C. Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena region // Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología. 2007. Vol. 72(2). P. 76—81. DOI:10.4067/S0717-75262007000200002
30. Oman R.F., Vesely S.K., Aspy C.B. Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one-parent households // Perspectives on Sexual and Reproductive Health. 2005. Vol. 37(1). P. 25—31. URL: <https://www.guttmacher.org/pubs/journals/3702505.html> (дата обращения: 03.10.2023).

## References

1. Anikina V.G. Refleksivnyj trening kak sredstvo razresheniya konfliktnykh situatsii [Reflexive trainings as a means of conflict resolution]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2009, no. 3, pp. 72—80.
2. Asmolov A.G. Psikhologiya lichnosti [Personality psychology]. Moscow: Moscow State University, 1990. 367 p.
3. Vinnik D.V. Osoznanie samosoznaniya kak «nulevoi uroven' razuma [The awareness of self-awareness as the “zero level of mind”]. *Filosofiya nauki = Philosophy of science*, 2015, no. 4, pp. 76—96.
4. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 1994, no. 3, pp. 43—52.
5. Gordeeva N.D., Zinchenko V.P. Rolj refleksii v postroenii predmetnogo dejstvija [The role of reflection in the construction of objective action]. *Chelovek = Person*, 2001, no. 6, pp. 26—41.
6. Davihdova G.I. Refleksivnij dialog v obrazovatel'nom processe vuza: diss. ... dokt. ped. nauk [Reflexive dialogue in the educational process of the university: dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, 2009. 521 p.
7. Ivanova I.V. Samopoznanie i samorazvitie [Self-knowledge and self-development]. Moscow: Direct-Media LLC, 2023. 316 p.
8. Karpov A.V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti [The psychology of reflexive mechanisms of activities]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. 421 p.
9. Kasjjanov V.V. Socialjno-istoricheskie usloviya realizacii gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v sovremennoj Rossii [Socio-historical conditions for the implementation of state youth policy in modern Russia]. *Tradicii i innovacii v massovoj kommunikacii: Materialih II Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii [Traditions and innovations in mass communication: Materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. Krasnodar, March 17, 2022].* Editors V.V. Kasjanov, G.A. Abramova. Volume II. Krasnodar: Kuban State University, 2022, pp. 6—12.

10. Klementjeva M.V. Issledovanie biograficheskoy refleksii v situacii zhiznennogo krizisa [The study of biographical reflection in a situation of life crisis]. *Izvestiya TulGU, Gumanitarniye nauki = News of TulSU, Humanities*, 2013, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-biograficheskoy-refleksii-v-situatsii-zhiznennogo-krizisa> (Accessed 20.10.2023).
11. Krivykh S.V., Anikanov M.V., Anikanova N.G. Refleksivnoe obuchenie: teoriya i praktika [Reflexive learning: theory and practice]. St. Petersburg: Saint Petersburg Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, 2017. 172 p.
12. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya "khoroshaya" i "durnaya": ot obyasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike ["Good" and "bad" reflection: from the explanatory model to the differential diagnosis]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, no. 11(4), pp. 110—135.
13. Leont'ev D.A. (ed.). Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: the structure and diagnostics]. Moscow: Smysl Publ., 2011. Available at: <https://publications.hse.ru/books/59044276> (Accessed 21.10.2023).
14. Logutenkova I.V. Refleksivnyi trening kak instrument postroeniya zhiznennykh proektov podrostkov [The reflexive training as a tool for building adolescents' life projects]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya = Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 2020, no. 9(3A), pp. 145—155. DOI:10.34670/AR.2020.62.77.017
15. Längle A. Znachenie samopoznaniya v ekzistentsial'nom analize i logoterapii: sravnenie podkhodov [The role of self-knowledge in existential analysis and logotherapy: the comparison of approaches]. *Moskovskii psikhoterapevicheskii zhurnal = Moscow psychotherapeutic journal*, 2002, no. 4, pp. 150—168.
16. Mukhina V.S. Lichnostj: Mifih i Realnostj (Aljternativniyh vzglyad. Sistemniyh podkhod. Innovacionniye aspekth) [Personality: Myths and Reality (An alternative view. A systematic approach. Innovative aspects)]. Ekaterinburg, 2007. 969 p.
17. Novikova M.A., Kornilova T.V. «Psikhologicheskaya razumnostj» v strukture intellektualjno-lichnostnogo potentsiala (adaptatsiya oprosnika) ["Psychological reasonableness" in the structure of intellectual and personal potential (adaptation of the questionnaire)]. *Psikhologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, no. 1, pp. 95—110.
18. Morozova I.S., Bugrova N.A., Krecan Z.V., Evseenkova E.V. Vihbor studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii: subjektnaya pozitsiya i strategii vihboru [Student's choice of an individual educational trajectory: subjective position and choice strategies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 30—45. DOI: 10.17759/pse.2023280203
19. Pyatunina V.M. Refleksivno-deyatelnostnaya modelj formirovaniya social'noj uspeshnosti lichnosti [Reflexive-activity model of the formation of social success of the individual]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 13—15.
20. Sapogova E.E. Sobitnie v strukture biograficheskogo teksta [An event in the structure of a biographical text]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2006, no. 1, pp. 60—64.
21. Sizikova T.E. Metamodel' refleksii v ramkakh metaontologii [The metamodel of reflection within the framework of metaontology]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian journal of psychology*, 2018, no. 68, pp. 6—31.
22. Tret'yakov P.I., Sennovskii I.B. Osnovy refleksivnogo upravleniya obucheniem [The foundations of reflexive learning management]. Tekhnologiya modul'nogo obucheniya v shkole [The technology of modular education in schools]. Moscow, 1997. 352 p.
23. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socialjno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malihkh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2002. 122 p.
24. Khayayjnen E.V. Usloviya stanovleniya lichnostnoj refleksii v podrostkovom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Conditions for the formation of personal reflection in adolescence: abstract. dis. ... cand. psychol. sciences]. Moscow, 2005. 38 p.
25. Chesnokova E.N. Metod postroeniya razvivayutikh dialogicheskikh otnoshenij «uchitelj-uchenik»: diss. ... kand. psikh. nauk [The method of building developing dialogic relations "teacher-student": diss. ... candidate of psychological sciences]. Saint Petersburg, 2005. 259 p.
26. Shchedrovitskii G.P. Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow: Nasledie MMK Publ., 2005.
27. Erikson E. Identity, youth and crisis. New York: W.W. Norton. 1968 (Russ. ed.: Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis). Moscow: Flinta Publ., 2006. 342 p.
28. Yurkevich V.S. Odarenniye Deti i intellektualjno-tvorcheskij potencial obthestva [Gifted children and the intellectual and creative potential of society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010, no. 5. Available at: [https://psyjournals.ru/files/40947/New\\_school\\_issue\\_2010\\_Yurkevich.pdf](https://psyjournals.ru/files/40947/New_school_issue_2010_Yurkevich.pdf) (Accessed 21.10.2023).
29. Baeza W.B., Póo A.M., Vásquez P.O., Muñoz N.S., Vallejos V.C. Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes

de la novena región. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 2007. Vol. 72(2), pp. 76—81. DOI:10.4067/S0717-75262007000200002

30. Oman R.F., Vesely S.K., Aspy C.B. Youth assets and sexual risk behavior: The importance of

assets for youth residing in one-parent households. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 2005. Vol. 37(1), pp. 25—31. Available at: <https://www.guttmacher.org/pubs/journals/3702505.html> (Accessed 19.10.2023).

### **Информация об авторах**

Логутенкова Ирина Владимировна, начальник психологического центра, Обнинский институт атомной энергетики (филиал), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (ФГАОУ ВО НИЯУ МИФИ), г. Обнинск, Российская Федерация, ORCID: 0009-0009-4844-005X, e-mail: innovationss@bk.ru

### **Information about the authors**

Irina V. Logutenkova, Head of the Psychological Center, Obninsk Institute of Atomic Energy (branch), National Research Nuclear University «MEPhI», Obninsk, Russia, ORCID: 0009-0009-4844-005X, e-mail: innovationss@bk.ru

Получена 02.11.2023

Received 02.11.2023

Принята в печать 30.06.2024

Accepted 30.06.2024