



Оригинальное исследование

УДК 371.388.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8

Логутенкова И.В.

**Влияние обучающего рефлексивного диалога
на формирование жизненных проектов подростков:
метод контент-анализа**

Обнинский институт атомной энергетики (филиал ФГАОУ ВО
«Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»),
тер. Студгородок, д.1, г. Обнинск, Калужская область, 249039, Россия
innovations@bk.ru

*Статья поступила 16 декабря 2024; принята 17 июня 2025;
опубликована 30 июня 2025*

Аннотация. *Введение.* На современном этапе развития социума необходимо не только осознавать происходящее в настоящем и проектировать будущее, но и становиться авторами собственной жизни. Успешное конструирование жизненного пути требует баланса между индивидуальными целями человека и запросами социума. Это особенно актуально для подростков, которые находятся на стадии формирования своего личностного и профессионального пути. *Целью исследования* стало выявление роли обучающего рефлексивного диалога в формировании жизненных проектов подростков. *Материалы и методы.* Экспериментальная база исследования включала три группы общей численностью 100 обучающихся образовательных организаций города Обнинска (РФ) – лицея «Держава» и школы №17. Участники были распределены следующим образом: две экспериментальные группы и одна группа сравнения, состоящая из учеников класса «Интенсив». Эмпирическими методами исследования выступили: метод наблюдения, анализ документов, формирующий эксперимент, контент-анализ. Были использованы диагностические методики – написание сочинения на тему «Мой жизненный проект» и разработанное интервью «Мое будущее». *Результаты.* Традиционные образовательные подходы не способствуют формированию у подростков полноценных жизненных проектов – они получаются однообразными, бедными по содержанию и недостаточно интегрированными в социальный контекст. Внедрение авторской программы «Жизненный проект личности», основанной на обучающем рефлексивном диалоге, помогает подросткам более качественно выстраивать свои жизненные проекты. Значительные изменения в восприятии будущего у подростков отмечаются, когда в образовательный процесс внедряются рефлексивные практики. Жизненные планы подростков становятся более многогранными и охватывают различные сферы деятельности. У обучающихся формируется зрелый взгляд на перспективы развития, где личные амбиции гармонично сочетаются с общественными потребностями, происходит качественное обогащение представлений о будущем: подростки начинают создавать более сложный и социально обусловленный образ будущего. *Вывод.* Применение обучающего рефлексивного диалога как технологического инструмента демонстрирует устойчивую результативность. При этом подростки не

просто расширяют свой личный взгляд на жизнь – у них формируется многогранное и глубокое представление о предстоящем жизненном пути.

Ключевые слова: личность; контент-анализ; рефлексивные технологии обучения; мета-Я; обучающий рефлексивный диалог; жизненный проект; подростки

Информация для цитирования: Логутенкова И.В. Влияние обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов подростков: метод контент-анализа // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №2. С. 106-121. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8.

I.V. Logutenkova 

The influence of educational reflexive dialogue on the formation of teenagers' life projects: the content analysis method

Obninsk Institute of Atomic Energy,
Branch of National Research Nuclear University,
1 Studgorodok, Obninsk, Kaluga Region, 249039, Russia
innovationss@bk.ru

*Received on December 16, 2024; accepted on June 17, 2025;
published on June 30, 2025*

Abstract. Introduction. At the present stage of the development of society, it is necessary not only to be aware of what is happening in the present and to design the future, but also to become the authors of one's own life. Successful construction of a life path requires a balance between individual human goals and the demands of society. This is especially true for teenagers who are at the stage of forming their personal and professional paths. The purpose of the study was to identify the role of educational reflexive dialogue in shaping the life projects of adolescents. *Materials and methods.* The experimental base of the study included three groups of 100 students from educational institutions in the city of Obninsk – Derzhava Lyceum and school № 17. The participants were divided as follows: two experimental groups and one comparison group consisting of students from the Intensive class. The main methods of empirical research were the observation method, document analysis, formative experiment, and content analysis. In the course of the work, two main diagnostic techniques were used – writing an essay on the topic “My life project” and a specially designed interview “My future”. *Results.* Traditional educational approaches do not contribute to the formation of full-fledged life projects among adolescents – they turn out to be monotonous, poor in content and insufficiently integrated into the social context. The introduction of the author's program “The Life project of a personality”, based on educational reflective dialogue, helps teenagers to build their life projects more efficiently. Significant changes in teenagers' perception of the future are noted when reflexive practices are introduced into the educational process. Teenagers' life plans are becoming more multifaceted and cover various fields of activity. Students develop a mature view of development prospects, where personal ambitions are harmoniously combined with social needs, and their ideas about the future are qualitatively enriched: teenagers begin to create a more complex and socially determined image of the future. *Conclusion.* The use of educational reflective dialogue as a technological tool demonstrates sustained effectiveness. At the same time, teenagers do

not just expand their personal outlook on life – they form a multifaceted and deep understanding of the upcoming life path.

Keywords: personality; content analysis; reflective learning technologies; meta-Self; educational reflective dialogue; life project; teenagers

Information for citation: Logutenkova, I.V. (2025), “The influence of educational reflexive dialogue on the formation of teenagers' life projects: the content analysis method”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (2), 106-121, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-2-0-8.

Введение (Introduction).

Диалогические отношения сегодня формируют новое понимание человеческого сознания, радикально меняя прежние представления о нем. Усложняющаяся система взаимодействий превратила культурное пространство в непрерывный обмен информацией между различными элементами. Именно способность к обмену информацией и выстраиванию связей определяет сейчас вектор прогресса, как в научной сфере, так и в общественном развитии в целом. Исследования в области диалогических отношений и коммуникативных процессов стали фундаментальной частью современной философии. Революционные концепции М.М. Бахтина и М. Бубера, разработанные в прошлом столетии, заложили теоретический фундамент для понимания природы общения (Бахтин, 1979).

Человеческое сознание сегодня интерпретируется через призму постоянного взаимодействия и диалога, что радикально меняет понимание его сущности. Культурное пространство эволюционировало в комплексную структуру, где метакоммуникативные связи формируют сложную сеть взаимодействий между различными элементами. В эпоху глобальных трансформаций именно коммуникация выступает движущей силой, определяющей траекторию развития, как научной мысли, так и общества, в целом.

В современном мире теория дискурса-анализа превратилась в универсальный методологический инструмент для изучения коммуникативных процессов в обществе.

Данный подход, который сегодня широко используется во множестве гуманитарных дисциплин – от социологических исследований до языковедческих работ, берет свое начало в европейской научной традиции. Ключевым импульсом для становления этой междисциплинарной методологии послужили труды М.М. Бахтина, в частности, его революционное представление о высказывании как о коммуникативном событии, рассмотренное через призму металингвистики (Бахтин, 1979).

В психологической науке рефлексивно-диалогические механизмы, связывающие индивида и социум, выходят далеко за рамки простой коммуникации и интроспекции. Универсальность данного инструментария позволяет исследовать широчайший диапазон психологических феноменов – от индивидуальных когнитивных процессов до социального взаимодействия в группах. Как отмечал выдающийся исследователь Я.А. Пономарев в своих работах, именно через призму диалога и рефлексии можно постичь сущность таких явлений, как креативность, интеллектуальное развитие и динамика межличностных отношений (Пономарев, 1959). Этот подход становится ключевым для понимания процессов формирования личности, принятия решений и функционирования коллективных структур, что подтверждает его фундаментальное значение в психологическом анализе.

В современной философской практике по-прежнему актуален метод Сократа, несмотря на то, что прошло более 2500 лет с

момента его создания. Этот подход, базирующийся на коллективном исследовании и систематизации индивидуального опыта собеседников, доказал свою педагогическую результативность. Центральным компонентом сократовского диалога является преодоление некоего затруднения (само слово «проблема» имеет греческие корни), которое решается через последовательную постановку вопросов. При этом даже спустя два с половиной тысячелетия методика Сократа, основанная на совместном критическом анализе и структурировании личного опыта участников диалога, остается востребованной формой философской практики благодаря своей образовательной эффективности.

Исследования рефлексии получили мощный импульс развития благодаря двум ключевым подходам в российской психологии. Первый – системно-деятельностный подход, представленный В.А. Лефевром (Лефевр, 2004), А.А. Тюковым (Тюков, 1987) и Г.П. Щедровицким (Щедровицкий, 2005). Второй – праксиологическая концепция рефлексии, сформулированная в конце 80-х годов И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым (Семенов, 1989). Эти направления стали ключевыми в современной российской психологии благодаря детальной проработке процессуальных и структурных элементов рефлексивных механизмов, что создало прочный фундамент для практического применения (Кушнир, 2023). Однако существует ряд нерешенных проблем, отмеченных В.Г. Аникиной (Аникина, 2009), касающихся локализации «топоса рефлексирования» в субъективном пространстве личности. До сих пор недостаточно изучены особенности функционирования и влияния центрального элемента личности – «Я», включая его экзистенциальные и метауровневые компоненты, на процессы самоанализа и саморефлексии.

По нашему мнению, разработка действенных рефлексивных методик может получить новый импульс через синтез нескольких теоретических концепций. Особенно перспективным представляется объединение дифференциального подхода Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2014), культурно-диалогической модели (Аникина, 2009) и модально-дифференциальной концепции (Сизикова, 2018). Такая интеграция способна не только открыть неизученные грани данной проблематики, но и предложить эффективные решения существующих методологических вызовов.

В современных условиях участники диалога не ограничиваются простым обменом идеями – они погружаются в глубокий самоанализ, исследуя собственные желания и индивидуальные черты (Гутник, 2022). Подобное переосмысление личных приоритетов открывает новые горизонты для развития внутреннего мира человека. Процесс включает определение конкретных задач и разработку стратегий их достижения. Именно направленность на познание себя является фундаментом современного рефлексивного диалога, позволяющего расширить смысловое пространство личности через интеграцию значимых концепций и идей (Леонтьев, 2014).

Рефлексивный диалог способствует укреплению критического мышления, развивает способность анализировать и оценивать различные жизненные ситуации, что является ключом к осознанному выбору будущего. В данной работе мы опирались на несколько ключевых концепций при организации рефлексивного диалога. Во-первых, учитывали возрастные особенности развития детей. Во-вторых, – исходили из того, что системная рефлексия неразрывно связана с формированием жизненных планов человека (Карпов, 2004). Более того, именно благодаря активизации системной рефлексии становится возможным креативный подход к проектированию собственной жизни и воплощению задуманного. Важно отметить, что системная

рефлексия, как и другие её разновидности, имеет диалогическую природу.

Экзистенциальная психология, представленная трудами Р. Мэя (Мэй, 2004) и М. Босса (Босс, 2009), заложила фундамент для развития концепции жизненного проектирования. В современной практике психолого-педагогической работы особое внимание уделяется рефлексивным методам обучения. Эти технологии активно применяются как в создании, так и в поддержке различных жизненных проектов. Особый интерес представляет изучение того, как рефлексивные практики влияют на формирование личности подростка и развитие его системной рефлексии. При разработке новых образовательных стратегий и программ психологического воздействия рефлексивный компонент становится одним из ключевых элементов.

В трудах зарубежных исследователей, в частности, в работах W.B. Baeza, A.M. Póo, R.F. Oman и др. (Baeza, 2007), концепция «жизненного проекта личности» преимущественно исследуется через призму прикладной психологии. Особое внимание уделяется изучению факторов защиты и причин, влияющих на формирование деструктивного поведения у подростков. Среди таких поведенческих отклонений выделяются ранняя беременность, суицидальные наклонности и депрессивные состояния. Исследования W.B. Baeza с соавторами (2007) показали, что формирование жизненных проектов у подростков выступает важным защитным механизмом, предотвращающим девиантное поведение. R.F. Oman, S.K. Vesely и C.B. Aspy (2005), предлагают более упрощенную трактовку, определяя жизненное проектирование как «надежды на будущее», не углубляясь в структуру этого феномена.

Значимая роль в русле данной проблематики принадлежит концепции жизнотворчества, разработанной Н.А. Бердяевым (Бердяев, 1991), а также анализу жизненного пути, который проводили Б.Г. Ананьев (Ананьев, 2001), Д.А. Леонтьев

(Леонтьев, 2014), С.Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 2004) и др.

М.В. Клементьева предложила расширенное понимание концепции жизненного проектирования, в которой перспективы личности интерпретируются через концепты «жизненный проект» и «самопроектирование» (Клементьева, 2016).

Концепция Г.П. Щедровицкого являет собой нестандартный взгляд на природу рефлексии. В отличие от традиционного понимания, рефлексия трактуется им не как самостоятельная деятельность, а как функциональный элемент в общей структуре деятельностного процесса. Специфика рефлексивного поведения во многом обусловлена когнитивными механизмами. Теоретическая модель, разработанная им, раскрывает двойственную сущность рефлексии и выявляет три основных паттерна её взаимосвязи с первичной деятельностью. При этом начальный паттерн демонстрирует полное подчинение базовому действию. Второй – представляет собой комплексное образование, где первичная деятельность становится компонентом более крупной системы. Третий тип описывает рефлексия как примыкающий элемент, способный к автономному существованию, несмотря на изначальную связь с основной деятельностью (Щедровицкий, 2005).

Е.Н. Чеснокова подчеркивает важность диалогического взаимодействия, в котором педагоги и обучающиеся совместно ищут индивидуальные смыслы. Этот процесс не только стимулирует образовательную деятельность, но и помогает преодолеть проблему демотивации участников педагогического процесса, восстанавливая связь между их действиями и внутренними побуждениями (Чеснокова, 2005).

Исследуя феномен «жизненного проекта личности», мы обнаружили, что его анализ можно представить через призму пространственно-временных характеристик. Подростковый возраст становится поворотным моментом, когда индивидуум начинает осознавать себя центром особой

системы взаимоотношений с окружающими. Формирование позитивного вектора развития является базовым элементом личностного проектирования, когда человек выстраивает желаемый образ своего будущего. Этот сложный процесс не происходит одномоментно – он включает множество этапов и методов воплощения, базируясь на последовательности важных жизненных событий и непрерывном личностном росте. Именно совокупность этих факторов создает уникальную конструкцию, определяющую дальнейший путь развития человека в социуме.

В подростковом возрасте формируется особое понимание жизни как неповторимого пути, где человек взаимодействует с внутренним миром и социумом. Анализируя временные и пространственные характеристики человеческой активности, можно раскрыть суть индивидуальных жизненных проектов. «Жизненный проект» рассматривается нами как персональная траектория развития, которую человек намечает для достижения благополучия и самореализации в будущем.

В настоящее время отмечается недостаточная изученность применения обучающего рефлексивного диалога для формирования жизненных проектов учащихся. Существует потребность в разработке практических методов – рефлексивных технологий обучения, которые способствуют раскрытию личностного потенциала учащихся.

Цель исследования – выявление роли обучающего рефлексивного диалога в формировании жизненных проектов подростков.

Материалы и методы исследования (Materials and methods). Научная методология служит средством для получения ответов на вопросы, поставленные в исследовании. Методологическими принципами исследования стали принцип всесторонности, объективности и детерминизма. В работе использованы

теоретические методы, направленные на уточнение и расширение научных знаний: анализ, синтез, сравнение и обобщение. В качестве практических выступили: контент-анализ, эмпирические методы педагогического исследования.

Выборка включала в себя обучающихся в возрасте 13-14 лет. Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 100 детей: экспериментальная группа 1; экспериментальная группа 2; группа сравнения (класс категории «Интенсив»). В формирующем эксперименте участвовало 60 детей, обучающиеся лицея «Держава» и школы №17 города Обнинска Калужской области.

В рамках исследования были использованы авторские методики для определения содержательных аспектов личностных жизненных планов, включая письменное эссе «Мой жизненный проект» и структурированное интервью «Мое будущее».

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» и др. 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...» и др.

Методологический инструментарий подбирался в соответствии с поставленными эмпирическими целями исследования. Исследование базировалось на трех ключевых критериях оценки компонентов жизненного проектирования. В частности, пространственный аспект оценивался через призму социальной направленности и степени дифференциации различных областей будущей деятельности. Что касается временного компонента, его анализ

фокусировался на событийной наполненности проекта.

В рамках проведенного исследования подростки создавали творческие работы на тему «Мой жизненный проект». Для обработки полученных эссе был задействован метод статистического анализа, при котором учитывались лишь те ответы, что встречались с частотностью выше 0,1. Процесс написания работ базировался на заранее установленных критериях, формировавших четкую структуру изложения. Применённая методология включала выделение и подсчёт специфических текстовых элементов. В завершение был проведен детальный анализ каждого тематического сегмента с последующим вычислением процентного соотношения различных типов ответов в общем объеме собранного материала.

Далее был проведен детальный контент-анализ, основанный на принципах работы с ассоциативными экспериментами. Для обработки данных, полученных через авторское интервьюирование и написание эссе о будущем, мы применили специальную методологию подсчета и ранжирования ассоциаций по частотности их появления. Это позволило выявить ключевые паттерны и статистические закономерности в том, как различные группы респондентов описывают себя и свои представления.

При проведении исследований ассоциативного мышления в небольших коллективах численностью 20-30 участников можно выявить интересную закономерность. Если одинаковые ассоциации возникают у трёх или более человек, то вероятность случайного характера таких совпадений практически равна нулю. Для установления значимости конкретной ассоциации в группе производится подсчёт частоты её появления среди всех участников. Статистические данные показывают, что у людей без речевых патологий вероятность случайного совпадения ассоциативных связей составляет менее 1%. Чтобы вычислить условный групповой показатель, проводят

нормализацию неслучайных ассоциативных описаний с поправкой на общее количество участвующих в эксперименте. При этом важно отметить, что если идентичная ассоциация возникает у нескольких человек независимо друг от друга, то случайность такого события становится математически ничтожной.

В связи с тем, что респонденты дают развернутые ответы, возникает сложность их классификации – один ответ может содержать множество смысловых элементов и относиться сразу к нескольким категориям при анализе жизненных планов. Такая многогранность ответов обусловлена спецификой применяемых методов исследования, позволяющих получать комплексную информацию о различных аспектах формирования жизненных стратегий.

Структура исследования включала три этапа: 1) констатирующий этап; 2) формирующий этап; 3) этап контрольного эксперимента. На этапе констатирующего эксперимента изучалась сформированность жизненных проектов учащихся. Для проверки эффективности разработанной программы был осуществлен формирующий этап эксперимента. Обучающиеся были разделены на две группы по 30 человек. Занятия проходили в рамках внеучебной деятельности (профориентационной работы общеобразовательной школы). На этапе контрольного эксперимента проводилась повторная диагностика испытуемых по тем же критериям, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анкеты, эссе, интервью подростков как продукт их деятельности отличаются широким спектром направленности, как на освоение внешнего мира, достижение комфортных и безопасных условий жизни, так и на гармонизацию самосознания, принятия себя и развития своих способностей. В эссе наиболее часто представлена альтруистическая направленность

потребностей, связанная с благополучием значимых людей, общества и мира в целом. В составе суждений подростков важное место занимают мечты о будущей профессиональной деятельности и успешной карьере.

Анализ средних значений по опроснику-интервью «Мое будущее» показал, что большинство результатов у исследуемой выборки находится в зоне средних значений. Подростки ориентированы на благополучие собственное и своих близких, успешность и реализацию, в том числе в профессии. В меньшей степени выбраны такие содержания суждений, как политические достижения, различные виды опыта, популярность, влияние и слава. У подростков отсутствуют ложные фантазии, в меньшей степени присутствуют суждения о запредельном опыте, редко встречаются агрессивные мечты. Результаты контент-анализа опросника-интервью «Мое будущее» показали, что подростки в своих суждениях в большей степени ориентированы на собственные возможности в построении успешного будущего и на благополучие близких. Их суждения редко соотносятся с политическими амбициями и славой, запредельным опытом.

Анализ лингвистических паттернов выявил интересную картину самовосприятия респондентов. В центре их внимания находится собственное «Я» – об этом свидетельствует частое использование личных местоимений. Временная перспектива играет важную роль в описаниях, где присутствуют различные темпоральные маркеры, связывающие прошлое с будущим.

Следует отметить, что участники исследования часто описывают себя через призму закрытого пространства, используя лексику, связанную с помещениями и локациями («дома», «местом» «нахожусь»). В их нарративах прослеживается тенденция к внешней атрибуции – респонденты склонны приписывать ответственность за

события внешним обстоятельствам, что отражается в выборе соответствующих языковых конструкций.

Особое внимание в ответах респондентов привлекает наличие когнитивных маркеров, указывающих на активные процессы переоценки и адаптации к новым условиям («ожидание», «выбрать», «вопрос»). Лексика, связанная с осмыслением и пониманием («мысли», «понимание», «пересмотреть»), свидетельствует о том, что многие участники находятся в процессе формирования новых поведенческих стратегий и переосмысления своей жизненной траектории.

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходит у подавляющего большинства обучающихся. Для сравнения групп между собой был использован критерий Т-Вилкоксона. Выявленные результаты, представленные в таблице, обусловили значимость разработки и целенаправленной реализации программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога, направленного на изменение жизненных проектов подростков.

При разработке программы развивающих занятий «Жизненный проект личности» мы опирались на положения о различных аспектах феномена рефлексивного диалога и механизме его реализации, особое внимание уделяя специфике возрастных особенностей обучающихся, поскольку опора на них должна катализировать процесс формирования компонентов жизненного проектирования у учащихся в процессе рефлексивного диалога.

Суть рефлексивного диалога в образовательном процессе заключается в переосмыслении традиционных функций педагогической деятельности:

1) в открытии проблемности и смыслов окружающих человека реальностей;

2) в создании педагогических условий, обеспечивающих дистанцированную социальную защиту, связанную с развитием рефлексивной способности, творческого мышления и позитивного самоотношения;

3) в психологической поддержке, обеспечивающей культивирование всевозможных форм творческой активности личности (Логутенкова, 2024).

В этом случае, в процессе диагностики внутренних потребностей, ценностных ориентиров и интересов обучающегося начинается первая фаза работы. Последующая активизация собственной рефлексии помогает подростку глубже анализировать причины своих действий и осознавать личные стремления. Особенность такого психолого-педагогического взаимодействия заключается в том, что оно строится не на решении конкретных задач, а на совместном осмыслении фундаментальных жизненных вопросов, включая профессиональное самоопределение. Этот многоступенчатый процесс рефлексивного общения с педагогом-психологом направлен на то, чтобы помочь подросткам сформировать и развить свои жизненные стратегии через последовательное прохождение определенных этапов.

В ходе обучающего рефлексивного диалога педагог-психолог не навязывает решения, а направляет и поддерживает, помогая ученикам развить навыки самоанализа. Активно применяются различные интерактивные техники – от разбора практических ситуаций до симуляции реальных сценариев через игровые методики и диалоги. Завершающий этап работы сфокусирован на разработке пошаговой стратегии, когда каждый из участников формулирует выполнимый план действий для воплощения своих намерений.

Чтобы помочь обучающимся проанализировать свое поведение, эмоции и мыслительные процессы, педагоги применяют целый арсенал методов взаимодействия. Среди них – активное слушание, постановку вопросов, рефлексивную обратную связь и прогрессивное размышление. Все эти инструменты в комплексе создают эффективную систему коммуникативной поддержки учащихся.

Жизненные проекты подростков успешно формируются благодаря следующим психологическим механизмам, которые активируются в рамках рефлексивного обучающего диалога:

1) механизм самоанализа и интроспекции, когда подросток погружается в исследование собственного внутреннего мира, анализируя свои эмоциональные реакции, мыслительные процессы и поведенческие паттерны;

2) механизм метакогнитивного расширения – процесс, при котором личность выходит на новый уровень самовосприятия, обретая способность видеть более широкий контекст своего существования и устанавливать новые причинно-следственные связи;

3) механизм личностного целеполагания (развитие способности самостоятельно определять и ранжировать персональные цели, встраивая их в общую картину жизненной траектории);

4) механизм активации осмысленного планирования целей (анализ и проработка желаемых достижений с последующим формированием действенных тактик их воплощения).

Рефлексивный диалог включает в себя реализацию трех направлений деятельности его участников: проведение рефлексивно инновационных процедур, направленных на решение задач, поставленных в процессе диалога; выполнение домашних заданий и рефлексии результатов рефлепрактики с целью их осознания и интеграции во внутренний мир личности.

Трехступенчатая программа личностного развития «Жизненный проект личности» начинается с погружения в мир внутренних переживаний через механизмы самонаблюдения. В результате подростки осуществляют комплексную оценку своей жизненной ситуации, опираясь на индивидуальные ценности и временные перспективы. Начальный этап фокусируется на глубинном самоанализе и активации внутренних механизмов самонаблюдения через исследование собственного «Я».

На третьем занятии особое внимание уделяется рефлексивному анализу текущего положения подростков в разных областях – от практической организации жизни до духовно-ценностных аспектов.

Дальнейшая фаза программы концентрируется на раскрытии скрытых возможностей личности. В этот период происходит важный процесс объединения различных компонентов «Я» и формирование целостного представления о себе, затрагивающего как эмоциональную сферу, так и глубинные смысловые структуры самосознания.

На четвертой сессии основной акцент делается на трансформации устоявшихся

поведенческих шаблонов. Через призму рефлексии происходит переоценка привычных реакций и действий, что открывает дорогу к формированию более продуктивных стратегий взаимодействия с миром. Участники не только исследуют текущие паттерны, но и конструируют новые модели поведения, расширяя горизонты своих возможностей.

Глубокая системная работа по анализу жизненных сценариев разворачивается на пятой встрече, где подростки погружаются в детальное исследование своего будущего образа. Они интегрируют различные элементы – от временных рамок до ценностных установок, создавая полноценную картину желаемого завтра.

Сравнительный анализ групп до и после целенаправленного воздействия посредством рефлексивного обучающего диалога показал, что изменения в содержании и структуре жизненных проектов происходит у подавляющего большинства обучающихся. В табл. представлены результаты исследования критериев сформированности жизненных проектов, полученные после реализации формирующего эксперимента.

Таблица

Средние показатели критериев сформированности жизненных проектов обучающихся после формирующего эксперимента (критерий Т-Вилкоксона)

Table

Average indicators of criteria for the formation of students' life projects after the formative experiment (T-Wilcoxon criterion)

Группа		Пространственный К.			Орг.-деятельн. К.			Временной К-т		
		Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ориент.	Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ориент.	Диф-фер.	На-сыщ.	Соц. ориент.
Конст. срез	Среднее	10,64	8,77	12,14	11,37	9,11	12,68	9,65	7,61	11,14
	Станд.откл.	0,59	1,09	0,85	0,57	1,08	0,89	0,59	1,08	0,86
Группа сравнения	Среднее	11,17	10,05	14,18	11,93	10,58	14,60	10,23	8,87	14,60
	Станд.откл.	0,89	0,96	1,23	0,89	0,98	1,24	0,87	0,96	1,27
ЭГ 1	Среднее	17,07	16,93	20,80	17,67	17,40	21,10	15,93	16,30	19,60
	Станд.откл.	1,13	0,75	1,45	1,16	0,73	1,44	1,12	0,75	1,43
ЭГ 2	Средн.	17,67	19,33	21,40	18,47	20,7	21,73	16,63	18,27	20,50
	Станд.откл.	1,12	0,74	1,44	1,12	0,74	1,44	1,13	0,75	1,46

Результаты эксперимента показывают изменения в структуре и содержании жизненных проектов обучающихся под влиянием обучающего воздействия, основанного на обучающем рефлексивном диалоге. Полученные нами данные с

использованием Т-критерия Вилкоксона свидетельствуют о воспроизводимости эффекта предложенной нами программы развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога.

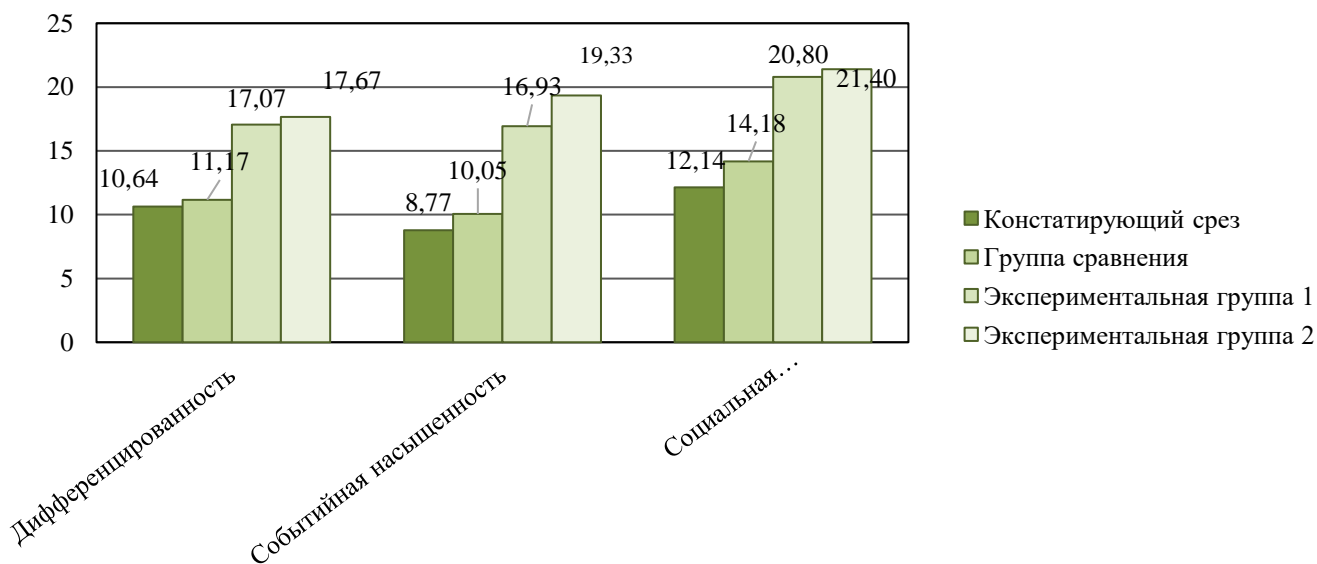


Рис. 1 Показатель сформированности жизненных проектов «Пространственный компонент» после эксперимента (критерий Т-Вилкоксона), %

Fig. 1 Indicator of the formation of life projects of the “Spatial component” after the experiment (T-Wilcoxon criterion), %

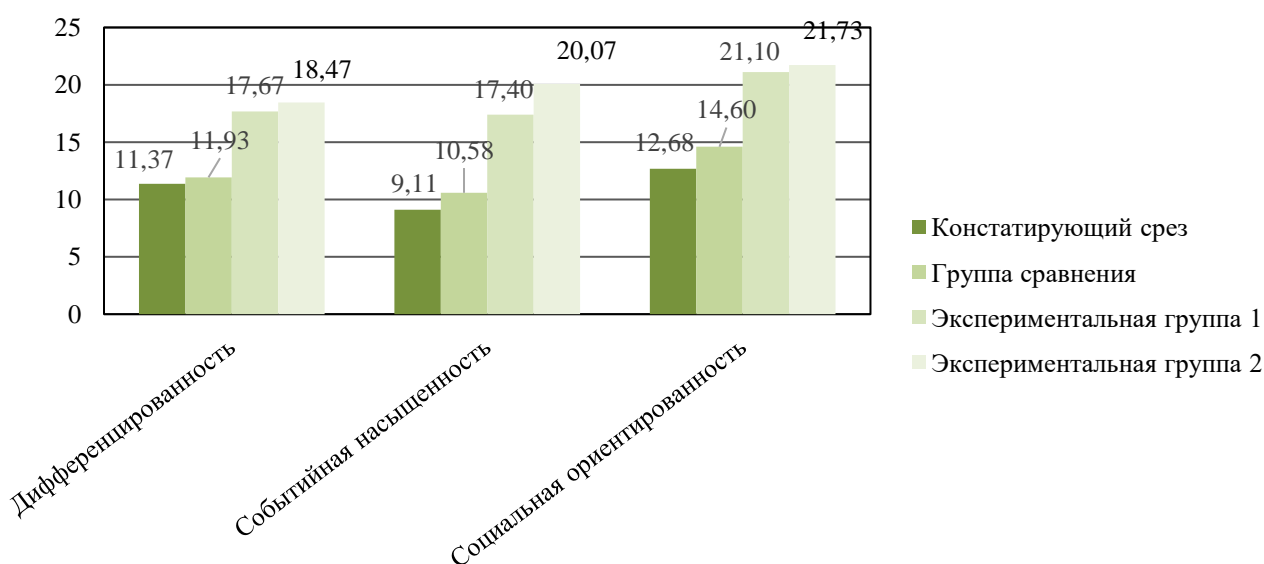


Рис. 2 Показатель сформированности жизненных проектов «Организационно-деятельностный» после эксперимента (критерий Т-Вилкоксона), %

Fig. 2 The indicator of the formation of life projects “Organizational-activity” after the experiment (T-Wilcoxon criterion), %

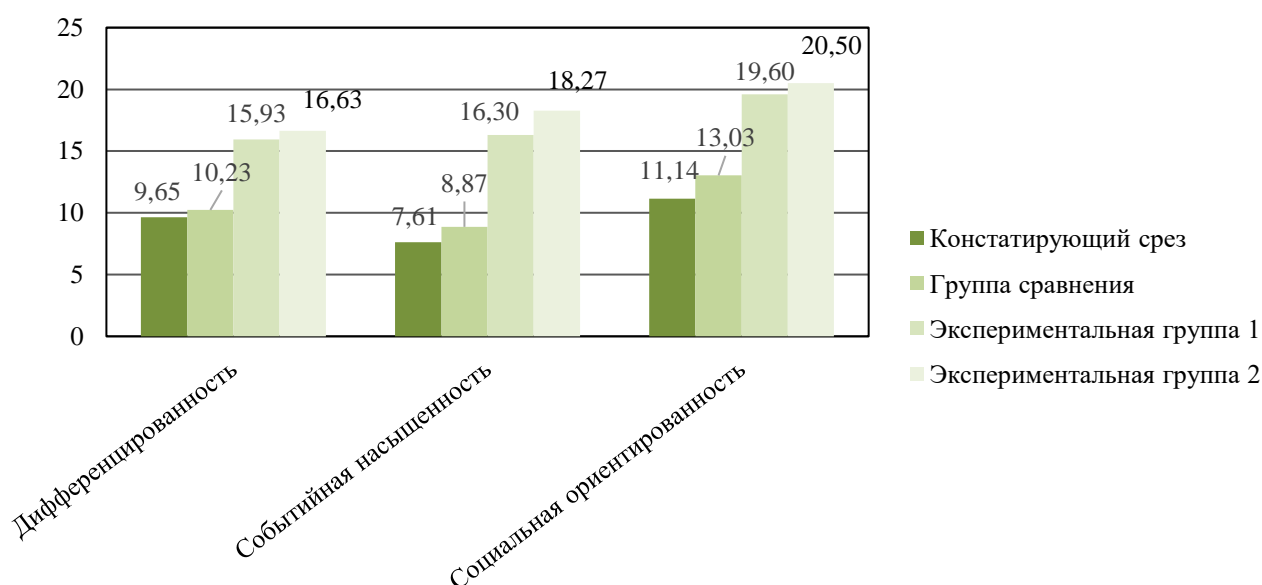


Рис. 3 Показатель сформированности жизненных проектов «Временной компонент» после эксперимента, %
 Fig. 3 The indicator of the formation of life projects of the “Time component” after the experiment, %

Исследование показало, что включение рефлексивного диалога в образовательный процесс существенно обогащает жизненные проекты учащихся. В результате такого подхода наблюдается качественное усложнение представлений о будущем: расширяется спектр планируемых событий, увеличивается число затрагиваемых сфер жизни, усиливается социальная направленность целей. Это подтверждается данными контент-анализа. В противовес этому, традиционные образовательные методики приводят к формированию упрощенных, однообразных жизненных сценариев с низкой социальной вовлеченностью и ограниченным видением будущих событий. Таким образом, полученные экспериментальные данные указывают на преимущества диалогового обучения в развитии жизненного проектирования подростков. Полученные нами данные согласуются с мнением М.В. Клементьевой (Клементьева, 2016), В.М. Пятуниной (Пятунина, 2010), отмечавшими взаимосвязь формирования смысложизненных ориентаций, социальной

успешности личности и личностной рефлексии.

Однако стоит учитывать, что системная рефлексия может оказывать положительное влияние на построение жизненных траекторий личности, но не прямыми связями, а линейными более сложной природы, на которые, в частности, указывали А.В. Карпов (Карпов, 2004) и Е.А. Полежаева (Полежаева, 2009) и изучение которых представляет собой ближайшую задачу нового этапа исследований в этой области. Нами подтвердилась их концепция о возможности косвенного влияния на формирование представлений личности о своем будущем путём целенаправленного развития системной рефлексии личности.

Мы согласны с С.В. Кривых, М.В. Аникановым и Н.Г. Аниконовой, которые отмечали, что рефлексия не реализуется автоматически даже у человека склонного к рефлексивности и самодистанцированию, а ее актуализация с большей долей вероятности достигается только в условиях рефлексивного обучения (Кривых, 2017).

Согласно цели исследования нами выявлено, что технология обучающего рефлексивного диалога демонстрирует надежную повторяемость результатов в образовательном процессе. Когда подростки вовлекаются в такой диалог, их видение перспектив становится более многогранным, а представления о будущем приобретают комплексный характер. Эта методика позволяет достичь устойчивых показателей в развитии личностного потенциала учащихся.

Заключение (Conclusions).

Экспериментальное исследование показало, что стандартные методы обучения ведут к формированию у учащихся жизненных проектов, которые зачастую мало дифференцированы, событийно обеднены и слабо социально ориентированы. Однако, когда процесс обучения включает в себя обучающий рефлексивный диалог, ориентированный на развитие индивидуальных жизненных проектов, это приводит к значительной динамике в содержании жизненных проектов учащихся. Динамика проявляется в усложнении структуры представлений о событиях будущего за счет увеличения содержательной части: количества сфер жизнедеятельности, событий; в проявлении большей социальной ориентированности жизненных проектов, что отражено посредством проведенного контент-анализа. Использование рефлексивного диалога не только обогащает персональные перспективы подростков, но и способствует формированию у них более сложного образа будущего. Также было подтверждено, что технология, использующая обучающий рефлексивный диалог, обеспечивает стабильное воспроизведение получаемых результатов.

Таким образом, критическое мышление и рефлексия играют ключевую роль в формировании жизненных проектов подростков. Применение специальных техник и упражнений способствует развитию этих навыков, что в свою очередь помогает учащимся более осознанно

подходить к планированию своего будущего. Образовательный процесс, основанный на принципах рефлексии, открывает перед подростками новые перспективы и возможности. Это позволяет им переосмыслить свои жизненные цели, сделав их более социально ориентированными и зрелыми.

Рефлексивный диалог выступает эффективным инструментом для расширения горизонтов жизненного проектирования. Благодаря ему участники могут включить в свое видение будущего новые элементы и аспекты, которые ранее не учитывались. Такой подход способствует формированию более комплексного и долгосрочного взгляда на жизненные проекты, учитывающего как личные стремления, так и общественные потребности.

Список литературы

- Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. М.: Издательство МГППУ. 2009. № 3. С. 72-80.
- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 340 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1979. 424 с.
- Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Книга, 1991. 446 с.
- Босс М. Недавние размышления о дизайн-анализе // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2 (61). С. 147-167.
- Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26-41.
- Гутник И.Ю., Гембель Т.П., Дмитриева Ю.И. Анализ опыта проектирования структуры рефлексивной сессии // Казанский педагогический журнал. 2022. № 2 (151). С. 163-171. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023.
- Давыдова Г.И., Ковров В.В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога // Образование. Наука. Научные кадры. 2022. № 1. С. 176-186. DOI 10.24411/2073-3305-2022-1-176-186.

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН. 2004. 421 с.

Клементьева М.В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14-23. DOI 10.17759/chr.2016120102.

Кривых С.В., Аниканов М.В., Аниканова Н.Г. Рефлексивное обучение: теория и практика. Монография. СПб.: ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», 2017. 172 с.

Кушнир М., Рабинович П., Заведенский К. Рефлексивные практики в мире образования // Образовательная политика. 2023. № 2(94). С. 66-77. DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77.

Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. 2014. Т. 11, № 4. С. 110-135.

Лефевр В.А. Ментализм и бихевиоризм: слияние // Рефлексивные процессы и управление. 2004. №1. С. 75-98.

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: 10.17759/pse.2024290308

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. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017.

Мэй Р. Открытие Бытия. М.: Изд-во ин-та общегуманитарных исследований. 2004. 66 с.

Пономарев Я.А. О взаимодействии и развитии // Докл. АПН РСФСР. 1959. № 1. С. 73-76.

Пятунина В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С.13-15.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурардигме в психологии. Новосибирск, 1989. С. 144-152.

Сизикова Т.Э. Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 68. С. 6-31. DOI 10.17223/17267080/68/1.

Тюков А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Новосибирск. 1987. С. 68-76.

Чеснокова Е.Н. Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель-ученик»: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 259 с.

Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК. 2005. 798 с.

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 region // Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología, 2007. Vol.72. №2. Pp. 76-81.

Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. Positive Psychology in Practice. London: Wiley. 2004. P. 105-124.

Lewis K., Belliveau M., Herndon B., Keller J. Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2007. Vol. 103(2). P. 159-178.

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.

Palazzolo E.T. Transactive Memory and Organizational Knowledge // Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice / Ed. by H.E. Canary and R.D. McPhee. N.Y.: Routledge. 2011. P. 113-132.

References

Anikina, V.G. (2009), "Reflexive training as a means of resolving conflict situations", *Cultural and historical psychology*, (3), 72-80. (In Russian).

Ananjev, B.G. (2001), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.

Bakhtin, M.M. (1979), *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity], Iskusstvo, Moscow, Russia.

- Berdyayev, N.A. (1991), *Samopoznanie* [Self-discovery], Kniga, Moscow, Russia.
- Boss, M. (2009), "Recent reflections on design-analysis", *Moskovskiy psikhoterapevticheskij zhurnal*, (61), 147-167. (In Russian).
- Gordeeva, N.D. and Zinchenko, V.P. (2001) "The role of reflection in the construction of objective action", *Man*, (6), 26-41. (In Russian).
- Gutnik, I.Yu., Gembelj, TP. and Dmitrieva, Yu. (2022), "An analysis of the experience of designing the structure of a reflective session", *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*, (2), 163-171. DOI 10.51379/KPJ.2022.152.2.023. (In Russian).
- Davydova, G.I. and Kovrov, V.V. (2022), "Reflexive dialogue as a communicative strategy of correctional and therapeutic practice of a teacher-psychologist", *Education. Science. Scientific staff*. (1), 176-186. DOI 10.24411/2073-3305-2022-1-176-186. (In Russian).
- Karpov, A.V. (2004), *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity], IP RAS, Moscow, Russia.
- Klementyeva, M.V. (2016), "Biographical reflection as a resource for self-development of adults", *Cultural and historical psychology*, 12(1), 14-23. DOI 10.17759/chp.2016120102. (In Russian).
- Krivikh, S.V., Anikanov, M.V. and Anikanova, N.G. (2017), *Refleksivnoe obuchenie: teoriya i praktika* [Reflexive learning: theory and practice], Sankt-Peterburgskiy voenniy institut voysk nacional'noy gvardii Rossiyskoy Federaci, Sankt-Peterburg, Russia.
- Kushnir, M., Rabinovich, P. and Zavedenskiy, K. (2023), "Reflective practices in the world of education", *Obrazovatel'naya politika*, (2), 66-77. DOI 10.22394/2078-838X-2023-2-66-77. (In Russian).
- Leontiev, D.A. and Osin, E.N. (2014), "Reflection "goo" and "bad": from an explanatory model to differential diagnosis", *Psychology*, (4), 110-135. (In Russian).
- Lefevre, V.A. (2004), "Mentalism and behaviorism: merging", *Reflexive processes and management*, (1), 75-78. (In Russian).
- Logutenkova, I.V. (2024), "Changes in the content and structure of students' life projects in the educational reflexive dialogue", *Psychological science and education*, (3), 126-144. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017. (In Russian).
- Logutenkova, I.V. (2020), "Reflexive training as a tool for building life projects of adolescents", *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*. Vol. 9. (3), 223-228. DOI 10.34670/AR.2020.62.77.017. (In Russian).
- Mehy, R. (2004), *Otkrihtie Bihtiya* [The Discovery of Being], Izd-vo in-ta obthehumanitarnykh issledovaniy, Moscow, Russia.
- Ponomarev, Ya.A. (1959), *O vzaimodeystvii i razvitiya* [On interaction and development], *Dokl. APN of the RSFSR*, (1), 73-76. (In Russian).
- Pyatunina, V.M. (2010), "Reflexive-activity model of formation of social success of personality", *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*, (2), 13-15 (In Russian).
- Rubinshteyn, S.L. (2004), *Osnovih obthey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.
- Semenov, I.N. and Stepanov, S.Yu. (2018), *Ot psikhologii refleksii k refleksivnoy kul'turodigme v psikhologii* [From the psychology of reflection to the reflexive cultural paradigm in psychology], Novosibirsk, Russia.
- Sizikova, T.E. (2018), "Meta-model of reflection in the framework of meta-ontology", *Siberian Psychological Journal*, (68), 6-31. DOI 10.17223/17267080/68/1. (In Russian).
- Tyukov, A.A. (1987), *Problemi refleksii: sovremenniye kompleksniye issledovaniya* [Ways to describe the psychological mechanisms of reflection], Novosibirsk, Russia.
- Chesnokova, E.N. (2005), "Method of building developing dialogical relations "teacher-student", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.
- Shchedrovitskiy, G.P. (2005), *Mishshlenie. Ponimanie. Refleksiya* [Thinking. Understanding. Reflection], MMK Heritage, Moscow, Russia.
- Baeza, W.B., Póo, A.M., Vásquez, P.O., Muñoz, N.S. and Vallejos, V.C. (2007), "Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena region", *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 72 (2), 76-81. (In Spain).
- Brown, K.W. and Ryan, R.M. (2004), "Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective", P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). London: Wiley, 105-124. (In UK)

Lewis, K., Belliveau, M., Herndon, B. and Keller, J. (2007), "Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103 (2), 159-178. (In USA).

Oman, R.F., Vesely, S.K. and Aspy, C.B. (2005), "Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one-parent households", *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 37 (1), 25-31. (In USA).

Palazzolo, E.T. (2011), "Transactive Memory and Organizational Knowledge", *Communication and organizational knowledge: Contemporary issues for theory and practice* / Ed. by H.E. Canary and R.D. McPhee. N.Y.: Routledge, 113-132. (In USA).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Логутенкова Ирина Владимировна, начальник психологического центра, Обнинский институт атомной энергетики (филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»).

About the author:

Irina V. Logutenkova, Head of the Psychological Center, Obninsk Institute of Atomic Energy (branch of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "National Research Nuclear University").