

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2024, Том 12, № 5 / 2024, Vol. 12, Iss. 5 <https://mir-nauki.com/issue-5-2024.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN524.pdf>

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Логутенкова, И. В. Обучающий рефлексивный диалог в развитии содержания жизненных проектов подростков / И. В. Логутенкова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN524.pdf>

For citation:

Logutenkova I.V. Educational reflexive dialogue in the development of the content of teenagers' life projects. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2024;12(5): 52PSMN524. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN524.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.)

УДК 371.388.6

Логутенкова Ирина Владимировна

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Обнинск, Россия

Начальник психологического центра

E-mail: innovationss@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4844-005X>

Обучающий рефлексивный диалог в развитии содержания жизненных проектов подростков

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы создания инновационных образовательных методик, включающих в себя рефлексивные технологии. Сделан акцент на подробном анализе теоретических и практических работ, связанных с анализом рефлексии в психологической науке, ставших основой для формирования метода обучения через рефлексивный диалог. В исследовании детально изложены критерии, необходимые для проведения рефлексивного диалога, определены его структурные элементы, основополагающие принципы. Описана рабочая модель системной рефлексии личности, процесс ее протекания и «жизненный проект личности». Представлена авторская программа развивающих занятий на основе обучающего рефлексивного диалога «Жизненный проект личности», направленная на развитие личностного проекта через серию образовательных сессий на базе рефлексивного диалога. В статье описаны методика и результаты, касающиеся воздействия рефлексивного обучающего диалога на развитие и трансформацию жизненных проектов у подростков. Показано, что жизненный проект динамично меняется и конструируется человеком, содержательно обусловленный совокупностью индивидуальных жизненных смыслов, присвоенных личностью социальным ценностям, психологическим пространством личности. Основываясь на полученных экспериментальных данных, автор показывает, что технология, включающая в себя обучающий рефлексивный диалог, оказывает стабильное положительное влияние на осмысление и переосмысление жизненных ориентиров учащимися, независимо от их индивидуальных особенностей. Исследование демонстрирует, как именно структура и содержание жизненных проектов претерпевают изменения, подчеркивая универсальность и эффективность данного подхода.

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

Введение

На современном этапе изменения трансформации социальных ценностей привели к повышенному интересу к рефлексии, как ключевому аспекту в образовании и психологической практике, в частности, актуализации личностно-смысловой педагогики, ориентированной на развитие индивидуальных показателей и потенциала человека. Это привело к тому, что в фокусе образовательной деятельности теперь находится не только теоретический аспект, но и разработка практических методов и рефлексивных технологий (Д.А. Леонтьев), целью которых является поддержка и развитие способности к самоанализу, как неотъемлемой части эффективного обучения и личностного роста. Исследователи обращают внимание на то, что способность к рефлексии и самоанализу не проявляется в полной мере автоматически, даже у тех, кто предрасположен к такому типу мышления. Вместо этого эффективность рефлексии усиливается при определенных условиях, прежде всего, в условиях рефлексивного подхода к образованию. Этот вывод поддерживают работы таких авторов, как М.В. Аниканов, Н.Г. Аниканова, С.В. Кривых и П.И. Третьяков, которые подчеркивают значимость создания соответствующей обучающей среды для активации рефлексивных процессов [1; 2].

Разработка концепции жизненного проектирования уходит корнями в экзистенциальную психологию, которую развивали такие ученые, как Р. Мэй и М. Босс, представив свои ключевые концепции. Отдельное направление в этом поле занимает проблема жизнотворчества, разработанная Н.А. Бердяевым, а также анализ жизненного пути, который осуществляли Ш. Бюлер, Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев, Н.А. Логинова, С.Л. Рубинштейн, и др. Исследование перспектив жизни привлекало внимание таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская, Я.В. Васильева, Е.И. Головаха, которые внесли существенный вклад в развитие данной области.

В исследованиях М.В. Клементьевой и Е.Е. Сапоговой дается более широкое толкование концепции проектирования жизненного пути, где будущее человека анализируется через призму таких понятий, как «самопроектирование» и «жизненный проект» [4].

Проблемы, с которыми сталкивается образовательная система России, часто включают в себя акцент на заучивание материала в ущерб развитию критического мышления и умения самостоятельно принимать решения. В дополнение к этому, обучающимся не предоставляется достаточно информации о том, какие возможности существуют в различных профессиональных сферах и какие критерии нужно соответствовать для их достижения. Также отмечается недостаточное количество практических занятий, которые бы способствовали улучшению навыков в областях, таких как планирование и аналитика [3; 8].

Под жизненным проектом в нашем исследовании понимается событийный проект, проект развития личностных свойств (экзистенциальный проект по Е.Е. Сапоговой) [5].

Необходимо подчеркнуть, что процесс личностного развития включает в себя различные стадии и подходы к проектированию жизненного пути. В период подросткового возраста происходит осознание собственной жизни как уникального события, включающего взаимодействие с самим собой и окружающими людьми. Мы полагаем, что концепция «жизненного проекта» представляет собой вектор будущего, который индивид разрабатывает для себя, видя в нем перспективы благополучия и развития. Описание жизненных проектов в данном случае осуществляется через анализ временных рамок и пространственных аспектов деятельности человека.

М.Р. Гинзбургом разработаны параметры, характеризующие психологическое настоящее и психологическое будущее личности, объединяющие в себе их ценностно-смысловые и пространственно-временные аспекты. К основным параметрам, характеризующим психологическое настоящее, он относит: ценностно-смысловое ядро (плотность, экзистенциальная ориентация)

и самореализацию личности (пространство самореализации, характер самореализации). В параметры будущего включаются: смысловое будущее (валентность, определенность) и временное будущее (структурирование, глубина) [6].

Исследование внутреннего мира и самопознание становятся достижимыми через глубокий процесс системной рефлексии, которая характеризуется особой глубиной и продуктивностью по сравнению с другими подходами к самопознанию. При этом особое значение приобретает личностно-ориентированный подход в образовательном процессе, который выступает в качестве фундаментального принципа для учителя, формируя его взаимодействие, как с отдельными учащимися, так и с учебным коллективом в целом [7]. В контексте исследований учебного диалога, как инструмента личностно-ориентированной методики, отмечается отсутствие детализированного анализа данного вида взаимодействия как целостного процесса.

В рамках проблемно-ориентированного подхода, взаимодействие между участниками обучения организуется через разработку и решение проблематических задач и ситуаций. Важную роль в развитии теории проблемного обучения сыграли исследования психологов, демонстрирующие, что интеллектуальное развитие определяется не столько объемом полученных знаний, сколько способностью к аналитическому мышлению, осуществлению сложных логических операций и критической оценке, что было подробно изложено в работах С.Л. Рубинштейна и А.М. Матюшкина. Обучающий диалог мы понимаем как инструментальное средство для взаимодействия в процессе образования, целью которого является коллективное нахождение и рефлексия возможных решений возникших учебных проблем.

В концепции В.Г. Аникиной ключевым элементом является идея, что человеческое существование неразрывно связано с рефлексией, позволяющей формировать уникальное, целостное восприятие мира, независимо от его материальных или идейных аспектов, внутренней или внешней природы. Этот процесс уникален тем, что извлекает реальность для детального анализа из ее обыденных контекстов, рассматривая ее через призму рефлексии, как будто через взгляд «Другого» [8]. Такой подход раскрывает скрытые атрибуты и связи в отношении реальности, ведя к обогащенному восприятию, которое, в свою очередь, порождает новые знания и понимание реальности. Взаимодействие между субъективным «Я» и рефлексивной позицией, или «Другим», обогащает уже существующие идеи, открывая путь к новым открытиям в понимании мира.

Для достижения личностной самореализации и раскрытия творческого потенциала человека важным является использование методов смысловой ориентации и личностной рефлексии. Различные теоретические работы, такие как работы В.М. Пятуниной, Е.В. Хаяйнен и других, выявляют связь между формированием смысловых ориентаций, социальным успехом и личностной рефлексией [9–11]. 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 [12], а с другой — внутренней психической, проявленной через выход за пределы себя, в том числе и себя-рефлексирующего, явились для нас важнейшими аспектами для построения рабочей модели системной рефлексии личности, являющейся базисом представленной ниже практики рефлексивного диалога.

Постановка проблемы

Процесс, стоящий за разработкой жизненных проектов индивида, управляется комплексным самоанализом, играя роль ключевого элемента в этом механизме. Он охватывает

несколько основных задач: создает точное самоощущение; раскрывает внутренние способности через саморефлексию; способствует формированию позитивного восприятия себя; помогает обретению глубинных значений и принципов, критически важных для благополучия личности; а также находит и применяет экстернальные поддержки, принятые от значимых Других, как например, семьи и друзья.

Ключевым элементом рефлексивного диалога является его ориентация на внутренний мир участников. В ходе таких обсуждений люди не просто делятся мыслями и взглядами, но также глубоко размышляют о своих особенностях, потребностях и стремлениях.

Они анализируют свою истинную сущность, формулируют личные цели и планируют необходимые действия для их реализации. Этот процесс способствует обогащению внутреннего мира человека новыми значимыми идеями (расширение смыслового пространства) и позволяет переосмыслить его личностные приоритеты.

Результаты рефлексии — преобразование рефлексивной 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.

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

В процессе развивающих занятий нами были актуализированы следующие психологические механизмы рефлексивного обучающего диалога, обеспечивающие успешное формирование жизненных проектов.

1. Актуализация рефлексивного Я (процесс осознания и осмысления своих мыслей, чувств и действий).
2. Частичное преобразование Я в мета-Я (переход в состояние сознания, при котором происходит субъективация в осознании своего «я», обнаружение расширенных связей и отношений в проблемном поле).
3. Атрибуция инициативы (оценка и анализ собственных мотивов учащегося, его потребностей и возможностей, а также учет внешних факторов, которые могут влиять на выбор и реализацию решения проблемы).
4. Инициация осознанного целеполагания (формирование и осознания собственных целей и задач в рамках создания жизненного проекта, выбор оптимальных путей их достижения).

Основываясь на возрастных новообразованиях в детстве, мы активировали 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 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. Особое внимание будет уделено целевой взаимосвязи между настоящим и психологическим будущим.

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

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

Цель исследования — выявить роль обучающего рефлексивного диалога в формировании жизненных проектов подростков.

В рамках научного исследования была выдвинута гипотеза, согласно которой систематическое обучающее воздействие через рефлексивный диалог, целью которого является развитие у учащихся способности к проектированию своего будущего, приводит к качественным трансформациям в характеристиках их жизненных проектов. В частности, предполагается, что такой подход обучения отличается от традиционных методик тем, что способствует формированию у студентов более сложной и насыщенной структуры жизненных проектов. Эти изменения характеризуются более выраженной дифференцированностью и насыщенностью событиями, а также более проявленной социальной ориентированностью в их представлениях о будущем.

Методика исследования

Выборка включала в себя учащихся 8 класса в возрасте 13–14 лет. На констатирующем этапе эксперимента в качестве участников представлено 160 детей, учащихся лицея «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 30 человек (группа собрана одного класса); экспериментальная группа 2 в количестве 30 человек (группа собрана из одного класса); группа сравнения (класс категории «Интенсив») в количестве 60 человек. Группы различаются между собой только количественным составом и хронологическими рамками проведения формирующего этапа эксперимента.

Реализован квазиэкспериментальный план исследования. На констатирующем этапе эксперимента изучалась сформированность жизненных проектов учащихся. Структура жизненного проекта включает в себя образ духовного и материально будущего, состоящего из пространственного, временного, организационно-деятельностного компонентов жизнедеятельности человека.

Рассматривались три критерия, характеризующих сформированность каждого компонента жизненных проектов: насыщенность (событийность); социальная ориентированность проекта дифференцированность (представленность различных сфер будущей жизнедеятельности).

Подбор и разработка методического инструментария осуществлялись с учетом поставленных экспериментальных задач.

Нами разработано авторское 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. Также сформулирована тема сочинения для испытуемых: «Мой жизненный проект».

При подборе методик для диагностики личностных особенностей учащихся мы фокусировались на тех переменных, которые характеризуют личностный потенциал человека (см. Леонтьев и др., 2011) и, согласно результатам некоторых других исследований (Л.Я. Вейнгерова и Д.Д. Гурьев, Ю.В. Епимахина, В.П. Зинченко, О.И. Каяшева, Е.Б. Моргунов, В.М. Пятунина, Е.В. Хаяйнен 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 [10].
3. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова [14].
4. Рефлексивный тест-самоотчет «Кто я?» В.С. Мухиной [12].
5. Дифференциальный тип рефлексии Д.А. Леонтьева [9].
6. Шкала психологической разумности Х. Конте в адаптации М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой [16].

Для сравнения группы «Констатирующий срез_1» и группы «Констатирующий срез_2» между собой был использован критерий U-Манна-Уитни. Между группами не было выявлено значимых различий по исследуемым шкалам.

На констатирующем этапе эксперимента нами были получены следующие данные по сформированности жизненных проектов учащихся (табл. 1).

Качественные и математические методы анализа информации (контент-анализ, корреляционный, сравнительный). Для обработки полученных данных применялась компьютерная система анализа данных «Statistica 8.0». Для анализа взаимосвязи между шкалами был использован корреляционный анализ. Использовался коэффициент корреляции Спирмена. Данные представлены в таблице 1.

Были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Социальная ориентированность Ж.П. ПК» и шкалой «Социальная ориентированность Ж.П. ВремК» ($r = 0,941^{***}$, $p < 0,001$). С увеличением показателей по шкале «Социальная ориентированность Ж.П. ПК» также увеличиваются показатели по шкале «Социальная ориентированность Ж.П. ВремК».

Существуют значимые умеренные положительные взаимосвязи между шкалой «Дифференцированность Ж.П. ОДК» и шкалой «Насыщенность (событийность)_ОДК» ($r = 0,304^*$, $p < 0,05$). Чем в большей степени выражены показатели по шкале «Дифференцированность Ж.П. ОДК», тем больше выражены показатели по шкале «Насыщенность (событийность)_ОДК».

Были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Дифференцированность Ж.П. ОДК» и шкалой «Дифференцированность Ж.П. ВремК» ($r = 0,944^{***}$, $p < 0,001$). С возрастанием показателей по шкале «Дифференцированность Ж.П. ОДК» также возрастают показатели по шкале «Дифференцированность Ж.П. ВремК».

Были выявлены значимые сильные положительные взаимосвязи между шкалой «Социальная ориентированность Ж.П. ОДК» и шкалой «Социальная ориентированность Ж.П. ВремК» ($r = 0,934^{***}$, $p < 0,001$). С увеличением показателей по шкале «Социальная ориентированность Ж.П. ОДК» также увеличиваются показатели по шкале «Социальная ориентированность Ж.П. ВремК».

Таблица 1

Эмпирические значения корреляционного анализа

	Насыщенность_ПК	Соц. ориентир. Ж.П. ПК	Дифференцир. Ж.П. _ОДК	Насыщенность_ОДК	Соц. ориент. Ж.П. _ОДК	Дифференцир. Ж.П. _ВремК	Насыщенность_ВремК	Соц. ориентир. Ж.П. ВремК
Дифференцир. Ж.П. ПК	0,253	-0,009	0,969***	0,264*	-0,042	0,926***	0,285*	0,012
Насыщенность_ПК		-0,058	0,289*	0,965***	-0,067	0,304*	0,961***	0,01
Соц. ориентир. Ж.П. ПК			-0,041	-0,084	0,96***	0,078	0,008	0,941***
Дифференцир. Ж.П. _ОДК				0,304*	-0,058	0,944***	0,324*	0,01
Насыщенность_ОДК					-0,084	0,316*	0,958***	-0,002
Соц. ориентир. Ж.П. _ОДК						0,044	-0,011	0,934***
Дифференцир. Ж.П. ВремК							0,374**	0,132
Насыщенность_ВремК								0,097
Соц. ориентир. Ж.П. ВремК								

Составлено автором

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.

Исследуя сопряженность 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. 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 происходит у подавляющего большинства учащихся.

Для сравнения групп между собой был использован критерий Т-Вилкоксона (рис. 1–3).

Выявленные результаты обусловили значимость 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 60 учащихся 8 классов. Учащиеся были разделены на 2 группы по 30 человек. Занятия проходили в рамках внеучебной деятельности (профориентационной работы общеобразовательной школы).

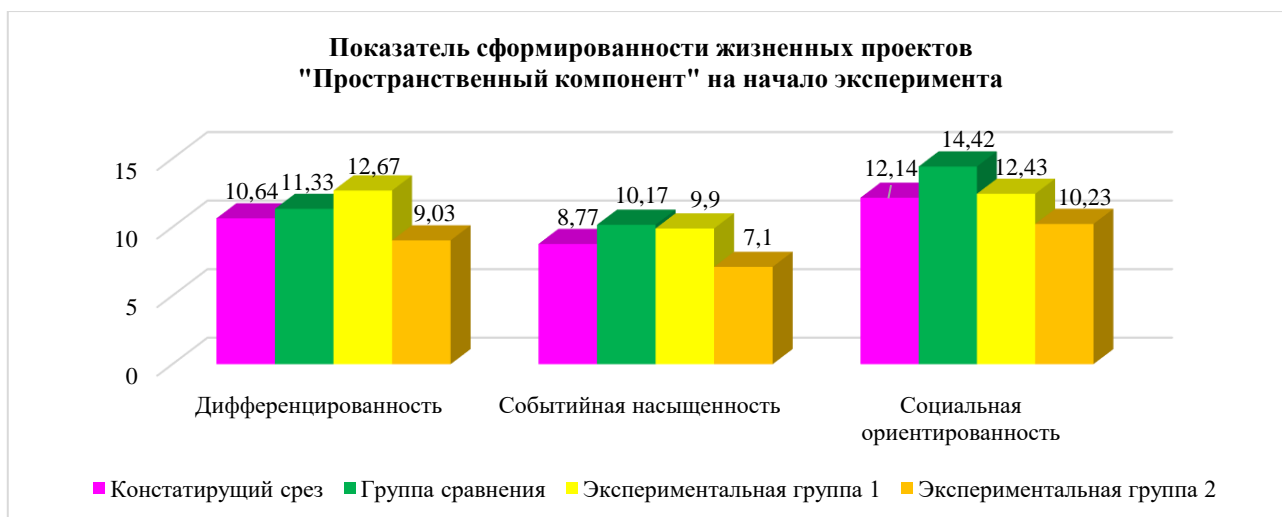


Рисунок 1. Показатель сформированности жизненных проектов «Пространственный компонент» на начало эксперимента (составлено автором)

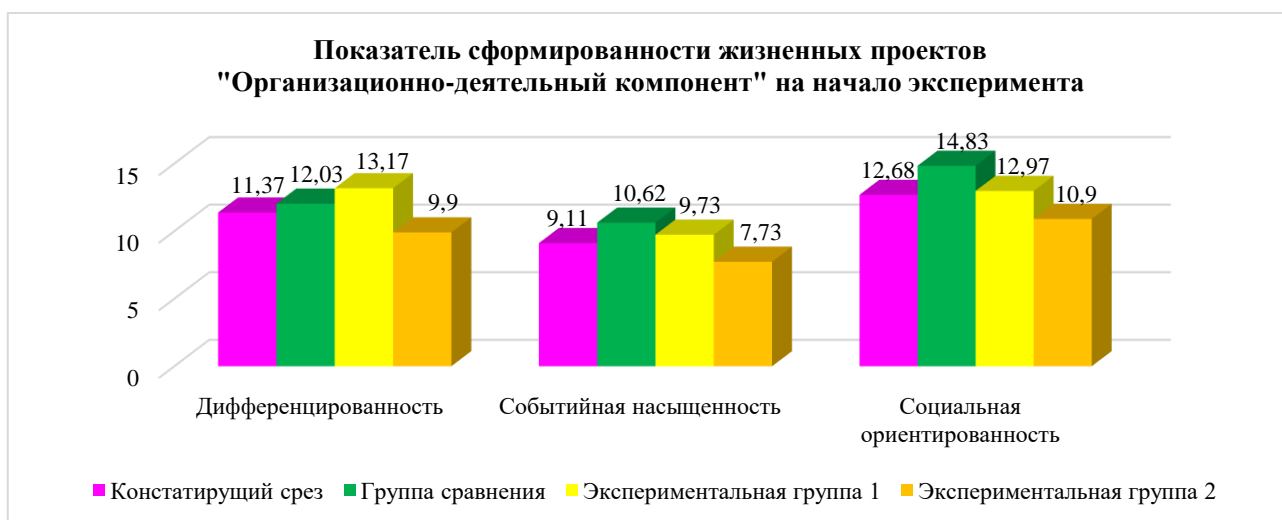


Рисунок 2. Показатель сформированности жизненных проектов «Организационно-деятельностный компонент» на начало эксперимента (составлено автором)

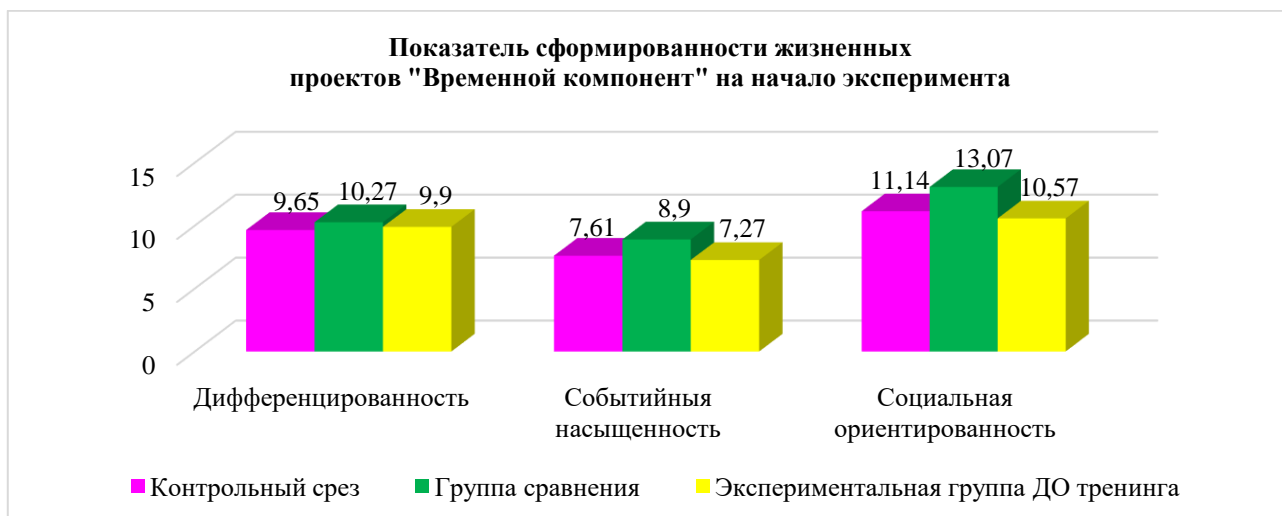


Рисунок 3. Показатель сформированности жизненных проектов «Временной компонент» на начало эксперимента (составлено автором)

В ходе проведения формирующего этапа эксперимента было замечено, что жизненные проекты учащихся экспериментальных групп подверглись значительным трансформациям, как в плане содержания, так и в аспекте структурной организации. Их проекты обрели выраженную дифференцированность, увеличилась их насыщенность событиями, а также заметно повысилась социальная ориентированность жизненных проектов.

Результаты эксперимента показывают позитивные изменения в структуре и содержании жизненных проектов учащихся 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.

Существуют значимые различия по шкале «Дифференцированность Ж.П._ПК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 80,5$, $p < 0,01$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 12,667, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 17,067.

Существуют значимые различия по шкале «Насыщенность (событийность)_ПК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 28$, $p < 0,001$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 9,9, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 16,933.

Между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» существуют значимые различия по шкале «Социальная ориентированность Ж.П._ПК» ($U = 17,5$, $p < 0,001$). Показатель в группе «Экспериментальная группа 1_ДО» ниже, чем показатель в группе «Экспериментальная группа 1_после» ($X_1 = 12,433$, $X_2 = 20,8$).

Выявлены различия по шкале «Дифференцированность Ж.П._ОДК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 83$, $p < 0,01$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 13,167, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 17,667.

Выявлены различия по шкале «Насыщенность (событийность)_ОДК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 16,5$, $p < 0,001$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 9,733, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 17,4.

Существуют значимые различия по шкале «Социальная ориентированность Ж.П._ОДК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 15$, $p < 0,001$). Показатель в группе «Экспериментальная группа 1_ДО» ниже, чем показатель в группе «Экспериментальная группа 1_после» ($X_1 = 12,967$, $X_2 = 21,1$).

Выявлены различия по шкале «Дифференцированность Ж.П._ВремК» между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» ($U = 67$, $p < 0,01$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 11,767, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 15,933.

Между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» существуют значимые различия по шкале «Насыщенность (событийность)_ВремК» ($U = 18,5$, $p < 0,001$). Среднее значение в группе «Экспериментальная группа 1_ДО» ($X = 8,433$) меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» ($X = 16,3$).

Между группой «Экспериментальная группа 1_ДО» и группой «Экспериментальная группа 1_после» отмечаются значимые различия по шкале «Социальная ориентированность

Ж.П. ВремК» ($U = 17,5$, $p < 0,001$). В группе «Экспериментальная группа 1_ДО» среднее значение равно 11,433, это меньше среднего значения группы «Экспериментальная группа 1_после» равного 19,6,

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 происходит у подавляющего большинства учащихся (рис. 4–6).

В контрольной группе не было выявлено значимых различий по исследуемым шкалам. Это подчеркивает важность и эффективность рефлексивного подхода в образовательном процессе.

Анализируя общий массив данных, приходим к выводу, что жизненные проекты подростков в стандартной образовательной среде и под воздействием социума не отмечены высокой дифференцированностью, обеднены с точки зрения событийности и слабо социально ориентированы. Важно подчеркнуть, что такая тенденция частично обусловлена спецификой восприятия будущего у подростков, что коррелирует с их возрастными характеристиками.

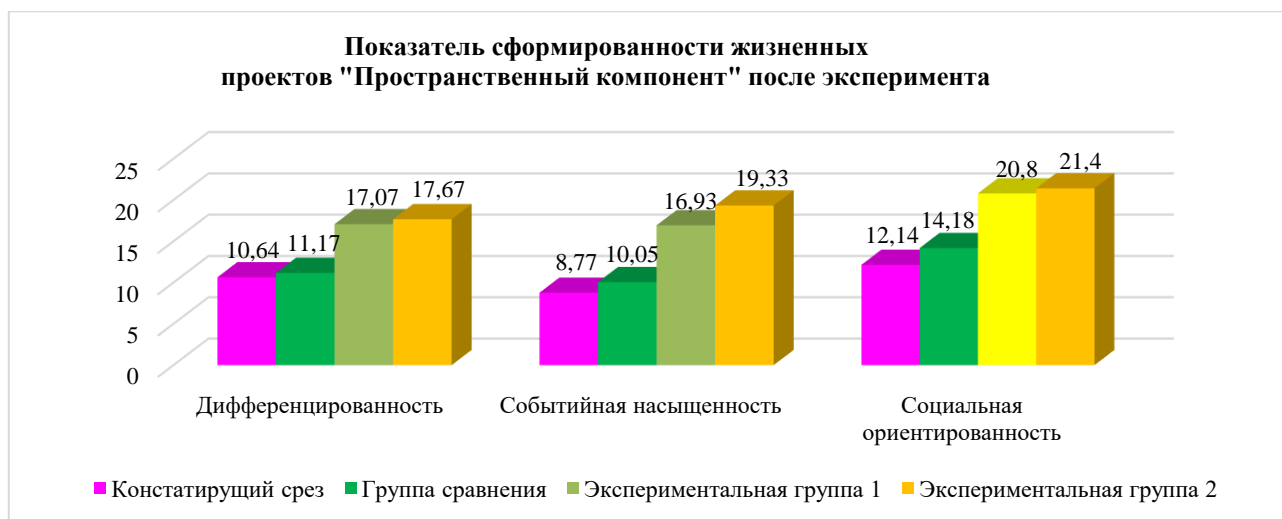


Рисунок 4. Показатель сформированности жизненных проектов «Пространственный компонент» после эксперимента (составлено автором)

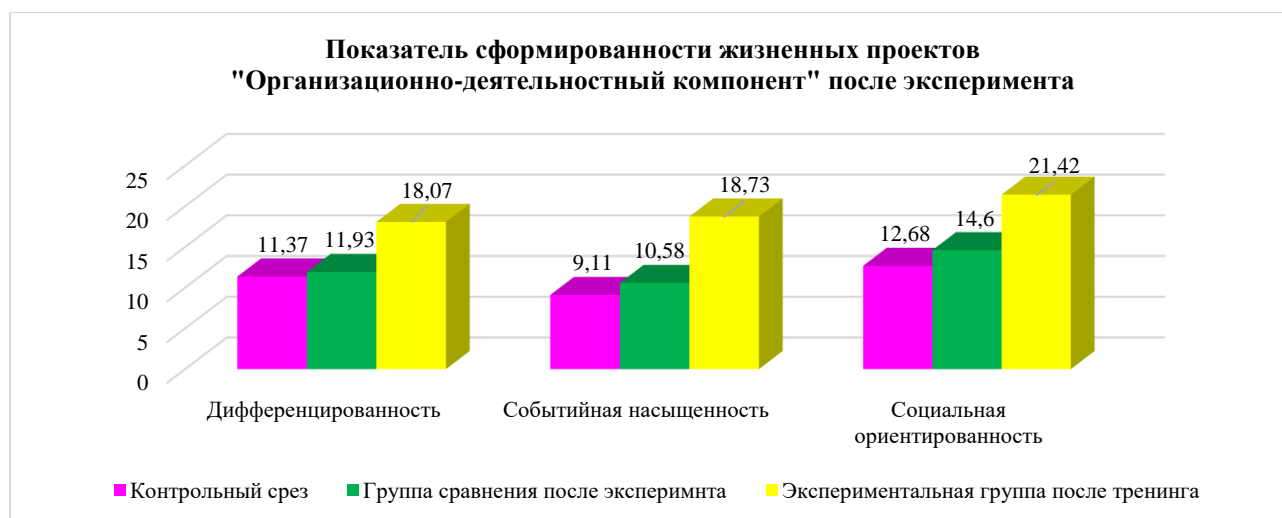


Рисунок 5. Показатель сформированности жизненных проектов «Организационно-деятельностный» после эксперимента (составлено автором)

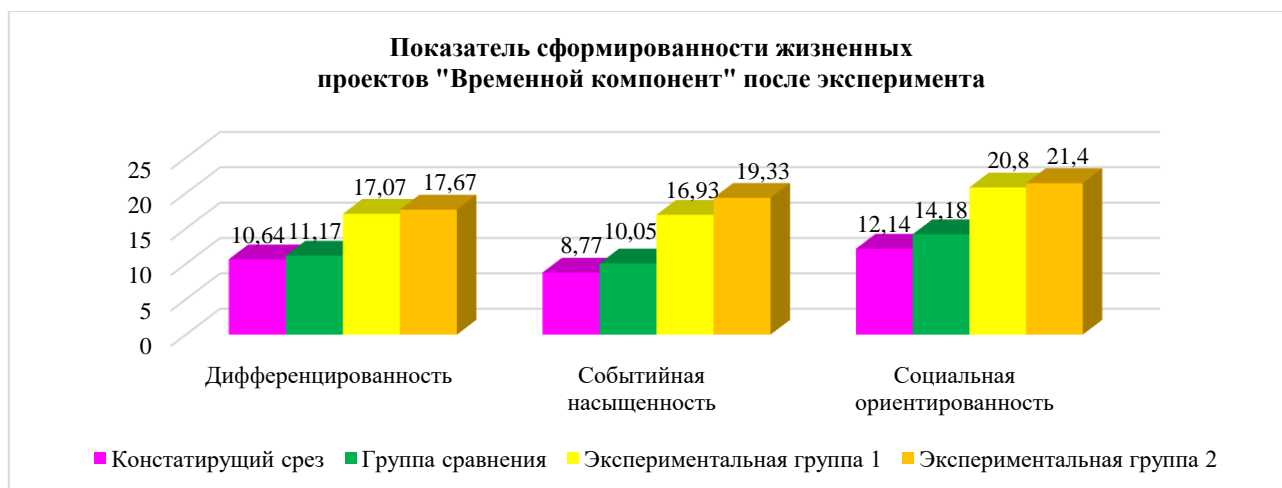


Рисунок 6. Показатель сформированности жизненных проектов «Временной компонент» после эксперимента (составлено автором)

Следует подчеркнуть, что наличие неопределенных и недоформулированных элементов в содержании жизненного проекта влечет за собой недостаточно развитые личностные особенности подростков. В контексте образовательного процесса, основанного на рефлексивном диалоге, наблюдается не только трансформация содержательных и структурных аспектов жизненных проектов, но и обогащение и углубление личностных качеств, что способствует личностному росту. В частности, под влиянием такого диалога значительно изменяются такие аспекты личности, как временные ориентиры и осознание значимости существования, креативность в жизненном подходе, способность к самосимпатии и установлению контактов, способность к системному саморефлексированию, управление своими действиями через волевую регуляцию, уровень рефлексивности в целом, интеграция социально значимых ролей, способность к эмпатии, открытость к новым переживаниям и оценка собственной метакогнитивной деятельности.

Исследование показало, что рефлексивный подход к жизненным проектам подростков обладает потенциалом влияния 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 материально 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 таких критериев, как дифференцированность (представленность различных сфер будущей жизнедеятельности) и социальной ориентированностью проекта, временной компонент описывается событийной насыщенностью (событийность). Организационно-деятельностный компонент может быть определен через оценку таких характеристик личности, как контроль над собственной жизнью, принятием решений и воплощением их в собственной жизни, осмысленностью целей будущего и качественный анализ значимости-доступности ряда общечеловеческих ценностей.

Экспериментальное исследование показало, что стандартные методы обучения ведут к формированию у учащихся жизненных проектов, которые часто мало дифференцированы, событийно обедненные 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. Это проявляется в усложнении структуры представлений о событиях будущего за счет увеличения содержательной части: количества сфер жизнедеятельности, событий; в проявлении большей социальной ориентированности жизненных проектов. Такой подход не только обогащает персональные перспективы подростков, но и способствует формированию у них более сложного образа будущего. Исследование показало, что процесс изменений в жизненных проектах одинаково затрагивает подростков, несмотря на различия в их индивидуальных особенностях. Также было подтверждено, что технология, использующая обучающий рефлексивный диалог, обеспечивает стабильное воспроизведение получаемых результатов.

Целенаправленное образовательное воздействие, основанное на обучающем рефлексивном диалоге, играет ключевую роль в эволюции жизненных проектов подростков. Это влияние обогащает и усложняет их взгляды на будущее за счет расширения кругозора и увеличения числа аспектов и событий, которые они включают в свои проекты. Кроме того, такое образование укрепляет социальную направленность их проектов, делая их более ориентированными на общественные нужды. Основой для такого преобразования является внедрение обучающего рефлексивного диалога как средства для переоценки и модификации жизненных проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Основы рефлексивного управления обучением // Технология модульного обучения в школе. — М., 1997. — 352 с.
3. 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.
4. 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: 20.06.2024).
5. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста. // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 1. — С. 60–64.
6. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 48. Электронный ресурс. <http://voppsy.ru/issu es/1994/943/943043.htm>.
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110–135.
8. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. М.: Издательство МГППУ, 2009. — № 3. — С. 72–80.

9. Пятунина В.М. Рефлексивно-деятельностная модель формирования социальной успешности личности // Ярославский педагогический вестник. 2010. — № 2. — С. 13–15.
10. Хаяйнен Е.В. Особенности использования проективной методики «Эмоциональное переживание себя и своё окружение» // Современные исследования социальных проблем. — 2010. — № 1. — С. 93–95.
11. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. / Под ред. Д.А. Леонтьева. — Смысл М, 2011. Электронный ресурс [<https://publications.hse.ru/books/59044276>].
12. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 421 с.
13. 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.

Logutenkova Irina Vladimirovna

National Research Nuclear University «MEPhI», Obninsk, Russia

E-mail: innovations@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4844-005X>

Educational reflexive dialogue in the development of the content of teenagers' life projects

Abstract. The article discusses the problems of creating innovative educational methods that include reflective technologies. The emphasis is placed on a detailed analysis of theoretical and practical works related to the analysis of reflection in psychological science, which became the basis for the formation of a method of learning through reflective dialogue. The study sets out in detail the criteria necessary for conducting a reflective dialogue, defines its structural elements and fundamental principles. The author's program of developing classes based on the educational reflexive dialogue «Personality Life Project» is presented, aimed at developing a personal project through a series of educational sessions based on reflexive dialogue. The article describes the methodology and results concerning the impact of reflexive learning dialogue on the development and transformation of life projects in adolescents. Based on the experimental data obtained, the author shows that the technology, which includes a learning reflective dialogue, has a stable positive effect on students' understanding and rethinking of life orientations, regardless of their individual characteristics. The study demonstrates exactly how the structure and content of life projects are undergoing changes, emphasizing the versatility and effectiveness of this approach. The key elements and fundamental aspects of the program are presented, including its basic principles, structure and conditions of implementation.

Keywords: life project; teenagers; reflexive dialogue; reflexive learning technologies; model of systemic reflection; meta-self