

## Психологические механизмы рефлексивного обучающего диалога в формировании жизненных проектов учащихся

И. В. Логутенкова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Обнинский институт атомной энергетики (филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»), 249039, Россия, Калужская область, городской округ «Город Обнинск», г. Обнинск, тер. Студгородок, д. 1

### Сведения об авторе:

**Ирина Владимировна Логутенкова**

e-mail: innovations@bk.ru

ORCID: 0009-0009-4844-005X

© Автор (2025).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

**Аннотация.** Персонализация обучения, являющаяся центральным вектором современной образовательной парадигмы, актуализирует способность личности к осознанному проектированию своего будущего. В ситуации социально-экономической турбулентности эффективными инструментами развития данной способности выступают психологические практики, направленные на углубленную рефлексию. Настоящая статья посвящена исследованию роли рефлексивного обучающего диалога как ключевого инструмента,

обеспечивающего данный процесс. Представлен аналитический обзор теоретико-методологических основ исследования рефлексивного диалога, включая ключевые принципы его организации. В данной работе мы исходили из того, что системная рефлексия личности выступает ключевым фактором в детерминации жизненных проектов человека. Помимо этого, данный процесс способствует формированию реалистичного самопредставления и созданию конструктивного образа себя. Также значимым аспектом выступает идентификация и привлечение «внешних» ресурсов, принадлежащих важным для человека людям – родителям, друзьям и другим значимым фигурам. В исследовании было выявлено влияние обучающего рефлексивного диалога на формирование жизненных проектов учащихся. Был выбран квазиэкспериментальный план исследования. Выборка включала в себя учащихся 7-го класса в возрасте 13–14 лет. Анализу подвергались три критерия, характеризующих сформированность компонентов жизненных проектов подростков: пространственный, временной и организационно-деятельностный. Предложена авторская модель реализации рефлексивного диалогового взаимодействия применительно к процессу жизненного проектирования школьников. В статье также представлено описание авторской программы развивающих занятий «Жизненный проект личности», основанной на применении обучающего рефлексивного диалога. Программа направлена на поэтапное преобразование жизненного проекта учащихся через систему специально организованных психолого-образовательных сессий. Исследование показало, что целенаправленное обучающее воздействие через рефлексивный диалог положительно трансформирует жизненные проекты учащихся. Социальная ориентированность таких проектов заметно возрастает, а их структура усложняется благодаря расширению содержательной составляющей и увеличению количества рассматриваемых сфер жизнедеятельности и событий. При этом при стандартных образовательных подходах жизненные проекты школьников характеризуются слабой дифференциацией, событийной бедностью и недостаточной социальной направленностью. На основе полученных данных могут быть разработаны рекомендации для преподавателей и студентов вузов, способствующие формированию более полных и четких представлений о жизненном проектировании личности посредством применения обучающего рефлексивного диалога.

**Ключевые слова:** рефлексивный обучающий диалог, жизненное проектирование, учащиеся, жизненный путь, самоопределение, психологические механизмы

# Psychological mechanisms of reflexive educational dialogue in the formation of students' life projects

I. V. Logutenkova<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Obninsk Institute of Atomic Energy, a branch of National Research Nuclear University MEPhI,  
1 ter. Studgorodok, Obninsk 249039, Obninsk City District, Kaluga Region, Russia

## Author:

**Irina V. Logutenkova**

e-mail: innovations@bk.ru

ORCID: 0009-0009-4844-005X

Copyright:

© The Author (2025).

Published by Herzen State

Pedagogical University of Russia.

**Abstract.** The modern educational paradigm is shifting towards the personalization of learning, where the key factor is the student's ability to make informed choices and design their own future. In conditions of high uncertainty and dynamism of the socio-economic environment, psychological tools that promote reflection and introspection are of particular importance. This article examines the role of reflexive educational dialogue as a psychological mechanism facilitating the conscious design of students' life projects. It provides an analytical review of the theoretical and methodological foundations for studying reflexive dialogue and outlines key principles of its organization. The research is

based on the premise that systemic self-reflection is a key factor determining an individual's life projects. Moreover, this process contributes to the development of realistic self-perception and a constructive self-image. Another important aspect is the identification and mobilization of 'external' resources provided by significant others such as parents, friends, and other important individuals. The study examined the influence of reflexive educational dialogue on the development of students' life projects using a quasi-experimental design. The sample included eighth-grade students aged 13–14 years. Three criteria were analyzed that characterize the formation of components of adolescents' life projects: spatial, temporal, and organizational–activity. The author proposes a model for implementing reflexive dialogical interaction in relation to students' life design processes and introduces The Life Project of an Individual, an educational program based on reflexive educational dialogue. The program is aimed at a step-by-step transformation of students' life projects through a system of specially organized educational sessions. The study showed that targeted educational interventions through reflexive dialogue led to positive changes in students' life projects: they became more socially oriented, complex, and detailed, with broader coverage of life spheres and events. In contrast, life projects formed through standard educational approaches were found to be poorly differentiated, to include few events, and to have limited social orientation. The results can serve as the basis for recommendations for university teachers and students, supporting a more comprehensive and clearer understanding of how reflexive educational dialogue can be used for individual life planning.

**Keywords:** reflexive educational dialogue, life design, students, life project, self-determination, psychological mechanisms

## Введение

Трансформация психолого-педагогических подходов сегодня направлена на создание инновационных методик, способствующих формированию у учащихся целостного самопонимания и проектированию перспективных жизненных маршрутов. Современная наука стремится разработать инструменты, которые помогут индивиду глубже познать собственное «Я»

и одновременно выстроить конструктивное видение своего будущего.

С точки зрения психологической науки, рефлексивно-диалогическое взаимодействие представляет собой фундаментальный инструментальный, обладающий значительной объяснительной силой. Данная концепция не ограничивается сферой интроспекции и коммуникации, являясь, по утверждению Я. А. Пономарева (Пономарев 2010, 231), ключом к расшифровке

разнообразных психических феноменов. Таким образом, она предлагает продуктивную модель для исследования широкого круга вопросов, включая генезис личности, процессы коллективного функционирования и принятие решений.

Современный рефлексивный диалог позволяет переосмыслить личностные приоритеты и обогатить смысловое пространство человека новыми идеями (Леонтьев, Осин 2014). Участники таких обсуждений не ограничиваются простым обменом взглядами – они погружаются в глубокое исследование собственных потребностей и стремлений. Внутренний мир человека становится центральным фокусом этого процесса, что отличает его от обычных дискуссий. В процессе такого взаимодействия люди определяют свои персональные цели и разрабатывают конкретные стратегии для их достижения, что является неотъемлемой частью рефлексивного общения на сегодняшнем этапе его развития.

Ключевым аспектом здесь является развитие агентности – способности подростка к самостоятельным действиям, планированию и ответственному принятию решений, что напрямую связано с его психологической зрелостью и умением выстраивать временную перспективу (Карпов 2004). Однако способность к целеполаганию и построению связной картины будущего развита у подростков неравномерно. Исследования показывают, что именно в этом возрасте закладываются паттерны, которые могут либо способствовать устойчивому развитию, либо, напротив, вести к возникновению рискованных сценариев, например, при раннем прекращении образования или вступлении в конфликт с законом (Sampson, Laub 1993). Именно здесь возникает необходимость в рефлексивных практиках, позволяющих подростку критически оценивать свои действия, корректировать планы и формировать авторскую позицию по отношению к собственной жизни (Бочавер 2016).

Рефлексивный обучающий диалог, таким образом, представляет собой особую

форму субъект-субъектного образовательного взаимодействия, в процессе которого происходит совместное конструирование знания, критическое осмысление опыта и порождение новых личностных смыслов. В отличие от монологического обучения, его цель – не передача готовой информации, а фасилитация внутренних процессов самоисследования и смыслотворчества у учащегося.

Формирование жизненных проектов тесно переплетается с системной рефлексией, что подтверждается исследованиями Карпова (Карпов 2004). Именно диалогическая природа рефлексии, включая системную, открывает возможности для творческого проектирования собственного будущего и реализации намеченных целей. При организации обучающего рефлексивного диалога в нашем исследовании мы руководствовались тем, что осознанный выбор жизненного пути становится доступным благодаря критическому мышлению, которое укрепляется через рефлексивный диалог, развивающий способности к анализу и оценке разнообразных жизненных контекстов. При этом особое внимание уделялось возрастной специфике развития участников.

Значимая роль в русле данной проблематики принадлежит анализу жизненного пути, который проводили Б. Г. Ананьев (Ананьев 2001), Д. А. Леонтьев (Леонтьев, Осин 2014). М. В. Клементьева в своих исследованиях расширяет понимание проектирования жизненного пути, рассматривая перспективы человеческого существования через концепции «жизненного проекта» и «самопроектирования» (Клементьева 2016).

В подростковом возрасте жизненный проект выступает смысловым и организационным ядром формирующейся траектории. Именно через проектную деятельность – постановку целей, анализ ресурсов и ограничений, построение временной перспективы – подросток обретает способность к активному конструированию собственного будущего (Бочавер и др. 2016).

Понятие «жизненный проект» в настоящей работе раскрывается через две взаимосвязанные составляющие: это проект ключевых жизненных событий и одновременно проект развития собственных личностных свойств. Данный процесс проектирования, протекающий в различных формах на всех стадиях, приводит к формированию индивидуального вектора «будущего». Этот вектор конструируется человеком, осознается им как положительный и остается открытым для динамичных преобразований. В подростковом периоде человек начинает осознавать свою жизнь как явление, включающее не только себя, но и окружающих. Пространственный и временной аспекты жизнедеятельности человека позволяют описать содержательную составляющую жизненного проекта.

### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 120 обучающихся в возрасте 13–14 лет, которые были распределены по трем группам: две экспериментальные (ЭГ1, ЭГ2) и одна группа сравнения (ГС). Формирующий этап эмпирического исследования был проведен на базе лицея «Держава» и школы № 17 г. Обнинска Калужской области, в нем было задействовано 60 респондентов.

Для диагностики содержательных аспектов жизненных проектов применялся комплекс авторских методик, включающий письменное эссе на тему «Мой жизненный проект» и специально разработанное интервью «Мое будущее».

Оценка сформированности компонентов жизненных проектов осуществлялась по трем ключевым критериям, универсальным для каждого компонента (пространственного, временного и организационно-деятельностного):

- дифференцированность – показатель разнообразия и представленности различных сфер будущей жизнедеятельности.
- событийность – характеристика насыщенности проекта конкретными планируемыми событиями.

- социальная ориентированность – показатель учета социального контекста и значимости проекта для окружающих.

### Результаты и их обсуждение

Полученные в ходе диагностического этапа данные указывают на специфику сформированности жизненных проектов в выборке учащихся. Визуальное отображение исходных показателей до реализации формирующего воздействия показано на рисунках 1–3.

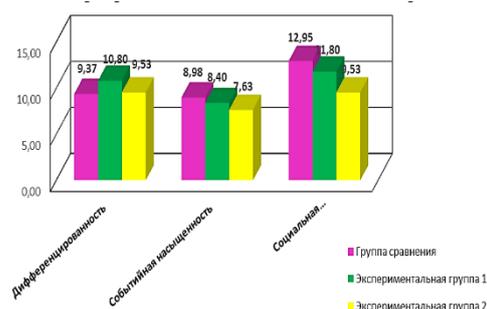


Рисунок 1. Показатель сформированности жизненных проектов «Пространственный компонент» до формирующего этапа

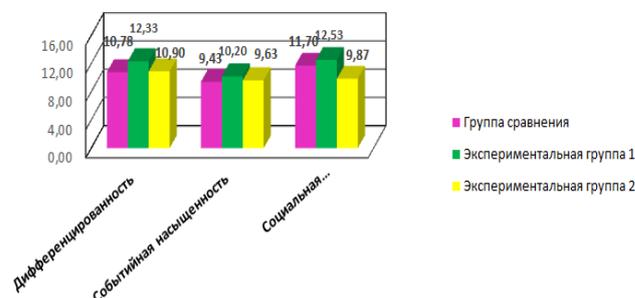


Рисунок 2. Показатель сформированности жизненных проектов «Организационно-деятельностный компонент» до формирующего этапа

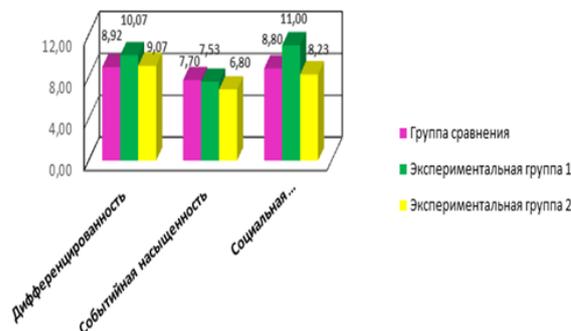


Рисунок 3. Показатель сформированности жизненных проектов «Временной компонент» до формирующего этапа

Исходные показатели сформированности всех структурных компонентов жизненных проектов (пространственного, организационно-деятельностного и временного) в выделенных группах являются статистически неразличимыми и в равной степени недостаточными.

Таким образом, полученные данные обуславливают необходимость практической реализации разработанной нами развивающей программы, целью которой является целенаправленное и равномерное развитие структурных компонентов жизненных проектов у всех участников эмпирического исследования.

Создавая программу «Жизненный проект личности», мы учитывали возрастную специфику учащихся, что особенно важно для эффективного формирования навыков жизненного проектирования через диалогическую рефлексию. Наша методика базировалась на концепциях о сущности и механизмах рефлексивного диалога, поскольку именно соответствие возрастным особенностям становится катализатором развития проектного мышления в процессе обучающего рефлексивного диалога.

Стратегическая организация этапов развития жизненных проектов обучающихся воплощает технологию рефлексивного диалога в образовательной среде. Этот механизм выходит за границы узкодисциплинарных задач, представляя коллективное исследование экзистенциально важных вопросов.

Традиционные образовательные функции претерпевают существенную трансформацию в рамках обучающего рефлексивного диалога, который концентрируется на трех ключевых аспектах: 1) обнаружении проблематики и смысловых измерений реальной жизни; 2) формировании среды для стимулирования рефлексивных навыков, творческого мышления и конструктивного самоопределения; 3) психологической поддержке, ориентированной на раскрытие креативного потенциала индивида (Логутенкова 2024).

Данный процесс представляет собой совместный поиск решения экзистенциально-значимых проблем, выходящих за рамки узкопредметных задач. Технология реализуется через стратегически выстроенные этапы формирования жизненных проектов учащихся.

На диагностической стадии анализируются ценностно-смысловые ориентации, интересы и потребности учащихся. Далее формирование реалистичных жизненных целей происходит через практические интерактивные занятия: ролевые игры, разбор проблемных ситуаций и групповые обсуждения. Особое внимание уделяется самоанализу: учащиеся исследуют собственные побуждения, поступки и стремления. Процесс завершается практическим планированием: подростки разрабатывают конкретную стратегию воплощения своих жизненных проектов, делая упор на их осуществимость в реальных условиях.

Применяя техники вдумчивого диалога, отзеркаливания чувств, аналитических вопросов и конструктивной обратной связи, педагог-психолог способствует развитию у обучающихся более глубокого понимания своих мыслительных и поведенческих моделей. Такой подход помогает им не только осмыслить, но и преобразовать привычные схемы мышления и действий через психологическое сопровождение образовательного процесса.

В рамках развивающих занятий у подростков активизируются ключевые психологические механизмы рефлексивно-диалогического взаимодействия, детерминирующие эффективное конструирование жизненных проектов:

1. Активизация рефлексивного самосознания – процесс кристаллизации и смысловой интерпретации интраперсональных процессов (когнитивных, аффективных и поведенческих паттернов);
2. Трансформация Я-концепции в метапозицию – формирование способности к трансперсональной рефлексии, позволяющей осуществлять объективацию личностных проявлений и выявлять систем-

ные взаимосвязи в проблемно-смысловом поле;

3. Присвоение личной инициативы – развитие компетенции автономного формулирования персонально значимых задач и их иерархизации в контексте индивидуального жизненного проектирования;

4. Становление осознанного целеполагания – генерация экзистенциально ориентированных интенций с последующей разработкой релевантных стратегий их операционализации.

Рассмотрим механизм рефлексивного диалога в процессе проведения исследования на конкретном примере.

Диалог с Денисом К., 13 лет (после Занятия 3. «Работа с образом настоящего»)

П.П.: Денис, ты недавно читал книгу Т. Армстронга «Ты можешь больше, чем ты думаешь», и довольно долго был под впечатлением от нее. К чему ты тогда пришел? (заявка на проблему).

Денис: Я понял, что главное в жизни – смысл, понимание смысла. Я бы хотел поговорить о моей жизни. Мне кажется, я сам не знаю, чего хочу в будущем (побуждение).

П.П.: Конечно, давай поговорим (организация взаимодействия). Расскажи, что ты уже знаешь о своем будущем, и какие у тебя планы.

Определение противоречия между возможностью (что я могу?) и потребностью (что я хочу?).

Денис: Ну, я еще не определился с профессией, но мне нравятся математика и физика, поэтому, возможно, пойду в техническую сферу (нм – намерение). Корректировка возможных затруднений при решении проблемы.

П.П.: Это отличные области, но важно учитывать свои интересы и способности при выборе профессии (Фиксация уровня достигнутого). Как ты думаешь, что тебе нужно сделать, чтобы достичь своих целей?

Пауза – обращение к мета-Я подростка.

Денис: Я думаю, что мне нужно хорошо учиться, заниматься самообразованием

и участвовать в разных проектах и мероприятиях. Через два месяца в школе будет проходить олимпиада по математике, я могу попробовать подать заявку на участие. (нм – намерение).

П.П.: Верно. Но также важно понимать, что планирование жизни – это не только выбор профессии, но и определение своих ценностей, целей и приоритетов. Что для тебя важно в жизни?

Пауза – обращение к мета-Я подростка.

Денис: Мне кажется, что главное – это быть счастливым и успешным (цнс – ценность).

П.П.: Хорошо, что ты это понимаешь. Но чтобы быть успешным, тебе нужно определить свои сильные и слабые стороны, а также научиться работать над собой. Какие качества тебе хотелось бы развить в себе?

Пауза – обращение к мета-Я подростка.

Денис: Думаю, что упорство, целеустремленность и умение общаться с людьми (змс – замысел).

П.П.: Что ты будешь делать, чтобы достичь этого? (идентификация решения).

Денис: Я буду читать разные книги, в которых рассказывается, как развить такие качества, буду ставить цели и добиваться их. Начну с того, что каждый день буду делать пять дополнительных заданий по математике и физике (пл – план).

П.П.: Отлично. Теперь у тебя есть план действий (идентификация решения). Ты можешь начать работать над этими качествами уже сейчас. Ставить перед собой небольшие цели и достигать их, практиковаться в общении с разными людьми и т.д. Также не забывай о том, что образование – это ключ к успеху, поэтому старайся учиться как можно лучше.

Денис: Спасибо за поддержку. Я обязательно буду работать над собой и своим образованием (р – результат).

Диалог направляет учащегося на переосмысление как успехов, так и неудач. Вместо стихийных, часто деструктивных объяснений («мне просто не везет»), формируется аналитический, объективный взгляд

на причины событий. Это позволяет извлекать конструктивные уроки из прошлого и закладывать более реалистичные и обоснованные основания для будущих действий в проекте.

По итогам формирующего этапа исследования нами были получены следующие результаты.

Результаты сравнительного анализа подтвердили результативность примененного метода рефлексивного обучающего диалога. Установлено, что после целенаправленного воздействия трансформации в содержании и архитектуре жизненных проектов наблюдаются у значительного большинства учащихся, независимо от первоначальных оценок по шкалам личностных свойств. Достоверность различий между группами оценивалась с помощью критерия Т-Вилкоксона.

Статистический анализ динамики показателей в группе сравнения с использованием критерия Т-Вилкоксона выявил наличие статистически значимых изменений по отдельным параметрам, однако их

характер и выраженность существенно отличаются от динамики в группе сравнения.

Ключевое отличие группы сравнения от экспериментальных заключается в отсутствии статистически значимой динамики по основным параметрам организационно-деятельностного и временного компонентов. Изменения в данной группе были минимальными и касались в основном фрагментарных элементов пространственного компонента. Это свидетельствует о том, что традиционные профориентационные занятия оказывают ограниченное воздействие на формирование целостного жизненного проекта личности, в то время как обучающая программа «Мой жизненный проект» на основе обучающего рефлексивного диалога демонстрирует комплексный и значительный эффект по всем компонентам жизненного проектирования.

Средние показатели критериев сформированности жизненных проектов учащихся после занятий отражены в таблице 1.

**Таблица 1. Средние показатели критериев сформированности жизненных проектов учащихся после занятий (критерий Т-Вилкоксона) (n = 120)**

| Группа                    |              | Пространственный компонент |        |            | Организационно-деятельностный компонент |        |            | Временной компонент |        |            |
|---------------------------|--------------|----------------------------|--------|------------|---|--------|------------|---------------------|--------|------------|
|                           |              | Диф.                       | Насыщ. | Соц.орент. | Диф.                                    | Насыщ. | Соц.орент. | Диф.                | Насыщ. | Соц.орент. |
| Группа сравнения (n = 60) | Среднее      | 11,12                      | 10,12  | 14,47      | 11,23                                   | 9,77   | 12,62      | 9,43                | 7,95   | 10,48      |
|                           | Станд. откл. | 4,41                       | 4,51   | 5,14       | 4,76                                    | 4,78   | 6,06       | 4,49                | 4,34   | 6,03       |
| ЭГ 1 (n = 30)             | Среднее      | 16,30                      | 16,03  | 16,27      | 17,77                                   | 16,90  | 18,00      | 15,80               | 14,47  | 15,17      |
|                           | Станд. откл. | 5,33                       | 4,30   | 6,51       | 3,94                                    | 5,49   | 5,77       | 4,18                | 4,61   | 6,44       |
| ЭГ 2 (n = 30)             | Среднее      | 15,50                      | 13,53  | 17,27      | 17,83                                   | 16,67  | 18,47      | 15,87               | 14,50  | 15,80      |
|                           | Станд. откл. | 5,18                       | 4,19   | 7,08       | 4,79                                    | 5,90   | 7,02       | 4,65                | 6,36   | 7,24       |

Эмпирические данные свидетельствуют, что трансформации в структуре и содержании пространственного компонента жизненных проектов отмечаются у всех подростков, однако их вероятность существенно выше у испытуемых с выраженными личностными характери-

стиками, такими как спонтанность, открытость новому опыту и высокий общий показатель осмысленности жизни.

Социальная ориентированность компонентов жизненного проекта тесно взаимосвязана с показателями самоактуализации и осмысленности жизни. При этом все ком-

поненты жизненного проекта (пространственный, организационно-деятельностный, временной) значимо связаны с различными аспектами рефлексии (системная, интроспекция, общий показатель рефлексивности). Это доказывает, что развитое рефлексивное сознание является универсальным психологическим механизмом, обеспечивающим как построение, так и реализацию жизненных траекторий.

### Выводы

Полученные данные служат прямым эмпирическим подтверждением основной гипотезы о том, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, опосредованное обучающим рефлексивным диалогом, приводит к позитивным изменениям в структуре и содержании жизненных проектов. Наличие статистически значимой положительной динамики во всех трех структурных компонентах (пространственном, организационно-деятельностном и временном) доказывает, что воздействие было не фрагментарным,

а системным, затрагивающим целостный механизм проектирования будущего.

Таким образом, результативность программы не только подтверждается результатами исследования, но и подтверждает теоретическую концепцию, согласно которой создание жизненных проектов учащимися представляет собой контролируемый, а не стихийный процесс. Этот процесс можно целенаправленно активизировать и усиливать через специально разработанные развивающие условия. Образовательная система школы нуждается во внедрении подобных программ, поскольку они, согласно проведенному исследованию, оказывают реальную поддержку подросткам в формировании проактивной жизненной позиции, профессиональном и личностном самоопределении, а также развивают способность осознанно выстраивать собственное будущее. Участники, вовлеченные в рефлексивный диалог, получают возможность расширить свои горизонты планирования и обогатить видение будущего новыми элементами и перспективами.

### Литература

- Ананьев, Б. Г. (2001) *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер. 340 с.
- Бочавер, А. А., Жилинская, А. В., Хломов, К. Д. (2016) Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории *Современная зарубежная психология*, т. 5, № 2, с. 31–38.
- Карпов, А. В. (2004) *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. М.: ИП РАН, 421 с.
- Клементьева, М. В. (2016) Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей. *Культурно-историческая психология*, т. 12, № 1, с. 14–23.
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014) Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология*, т. 11, № 4, с. 110–135.
- Логутенкова, И. В. (2024) Изменения в содержании и структуре жизненных проектов учащихся в обучающем рефлексивном диалоге. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 3, с. 126–144.
- Пономарев, Я. А. (2010) О взаимодействии и развитии (в связи с исследованием взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом). В кн.: *Психика и интуиция: неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии Я. А. Пономарева*. Москва: Арис, с. 222–231.
- Sampson, R. J., Laub, J. H. (2005) A General Age-Graded Theory of Crime. In: D. P. Farrington (ed.). *Integrated Developmental and Life Course Theories of Offending*. Transaction, pp. 165–181.

## References

- Ananjev, B. G. (2001) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 340 p. (In Russian)
- Bochaver, A. A., Zhilinskaya, A. V., Khlomov, K. D. (2016) Perspektivih sovremennikh podrostkov v kontekste zhiznennoy traektorii [Perspectives of modern adolescents in the context of the life trajectory]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Modern foreign psychology*, vol. 5, no. 2, pp. 31–38. (In Russian)
- Karpov, A. V. (2004) *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity]*. Moscow: IP RAN Publ., 421 p. (In Russian)
- Klementjeva, M. V. (2016) Biograficheskaya refleksiya kak resurs samorazvitiya vzroslykh lyudej [Biographical reflection as a resource for adult self-development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural and historical psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 14–23. (In Russian)
- Leontjev, D. A., Osin, E. N. (2014) Refleksiya “khoroshaya” i “durnaya”: ot ob'yasnitel'noj modeli k differentsialnoj diagnostike [Reflection on “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnosis]. *Psikhologiya — Psychology*, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. (In Russian)
- Logutenkova, I. V. (2024) Izmeneniya v sodержanii i strukture zhiznennykh proektov uchashchikhsya v obuchayushchem refleksivnom dialoge [Changes in the content and structure of students' life projects in the educational reflexive dialogue]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 3, pp. 126–144. (In Russian)
- Ponomarev, Ya. A. (2010) O vzaimodejstvii i razviti (v svyazi s issledovaniem vzaimodejstviya poznayuthego subjekta s poznavаемym ob'ektom) [On interaction and development (in connection with the study of the interaction of a cognizing subject with a cognizable object)]. In: *Psikhika i intuitsiya: neopublikovannye materialy, stikhi, risunki i fotografii Ya. A. Ponomareva [Psyche and Intuition: unpublished materials, poems, drawings and photographs by Ya. A. Ponomarev]*. Moscow: Aris Publ., pp. 222–231. (In Russian)
- Sampson, R. J., Laub, J. H. (2005) A General Age-Graded Theory of Crime. In: D. P. Farrington (ed.). *Integrated Developmental and Life Course Theories of Offending*. Transaction, pp. 165–181. (In English).