

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК [159.955.4:37.06]:376.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/inclusion-society-2022-1-3>

Лариса Олександрівна ГАПОНЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології

Криворізького державного педагогічного університету

E-mail: gaponenkolarisa2@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3040-671X

ВИДИ РЕФЛЕКСІЇ У РОЛЬОВІЙ КОМУНІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Трансформаційні процеси комунікаційної глобалізації вносять відповідні корективи в теоретико-методологічне обґрунтування психологічної готовності викладача здійснювати свої статусно-функціональні та психологічні ролі в інклюзивній освіті. Основним інструментарієм виконання педагогічної діяльності є комунікація. Посилаючись на концепцію про існування трьох видів рефлексії, автор доводить їх взаємозалежний зв'язок із трьома видами рефлексії – це системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія.

Більшість проведених досліджень в аспекті інклюзивного навчання спрямовані на аналіз та констатацію нормативних функцій викладацької діяльності: кадрові, медичні, організаційно-управлінські, нормативно-правові, навчально-методичні матеріали, технічні та технологічні в моделюванні дидактичного матеріалу. Проте малодослідженими залишаються аспекти виявлення внутрішньоособистісних властивостей та їх відповідності до педагогічної діяльності викладачів. Виявлені закономірності в цьому аспекті сприяють грамотному використанню психотехніки з подолання підвищеної втоми, емоційного та професійного вигорання, зниження рівня емоційного корегування.

У статті представлений новий матеріал щодо використання рефлексії як універсального психологічного механізму самоспоглядання себе з боку, проте за егоцентричними властивостями особистості, використовуються «дурні» рефлексії, які визначені як проміжна рефлексія (інтроспекція) та квазірефлексія. Доведено зумовленість цих видів рефлексії використовувати рольові позиції «Батько» та «Дитина». Проте саме вони задають дистанційні комунікації між викладачем та здобувачем інклюзивної освіти. Тоді як за умов домінування системної рефлексії («хорошої» рефлексії) викладач талановито імпровізує різноманітними рольовими позиціями для подолання дистанційних відношень між суб'єктами комунікації. Подальшого дослідження потребує аналіз вікових показників, що впливають на константність рольових позицій та важко піддаються кореляції.

Ключові слова: інклюзивна освіта, психологічні ролі, рольова комунікація, системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія, рольові позиції «Батько», «Дорослий», «Дитина».

Larisa Oleksandrivna HAPONENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Practical Psychology

of Kryvyi Rih State Pedagogical University

E-mail: gaponenkolarisa2@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3040-671X

TYPES OF REFLECTION IN ROLE COMMUNICATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

The transformational processes of communication globalization introduce appropriate changes to the theoretical and methodological substantiation of the teacher's psychological readiness to fulfil their status-functional and psychological roles in inclusive education. Communication is the main instrument of pedagogical activity. Referring to the concept of the existence of three types of reflection, the author proves their interdependent relationship with three types of reflection – these are systemic reflection, introspection, and quasi-reflection.

The prevailing majority of the researches conducted in the aspect of inclusive education is aimed at analyzing and ascertaining the normative functions of teaching activities: personnel, medical, organizational-management, normative-

legal, educational and methodological materials, technical and technological in the modelling of didactic material. We believe these normative provisions are a basis in inclusive education. However, the aspects of identifying intrapersonal properties and their correspondence to the pedagogical activity of teachers remain poorly researched. The identified regularities in this aspect contribute to the competent use of psychotechniques to overcome increased fatigue, emotional and professional burnout, and the decrease in the level of emotional adjustment.

The article presents new material on the use of reflection as a universal psychological mechanism of self-contemplation from apart, however, according to the egocentric properties of a personality, "stupid" reflections are used, which are defined as intermediate reflection (introspection) and quasi-reflection. It has been proven that these types of reflection use the role positions of "a Father" and "a Child". However, it is they who set remote communications between a teacher and a student of inclusive education. While under the conditions of dominance of systemic reflection ("good" reflection), the teacher skilfully improvises with various role positions to overcome distance relations between communication subjects. Further research is required to analyze age indicators that influence on constancy of role positions and are difficult to correlate.

Key words: inclusive education, psychological roles, role communication, systemic reflection, introspection, quasi-reflection, role positions "Father", "Adult", "Child".

Постановка проблеми. Сучасна комунікаційна глобалізація, міжнародні соціально-економічні взаємозв'язки сприймаються сучасним педагогом реаліями життя, яке спонукає до постійного переосмислення ціннісно-мотиваційних стратегій педагогічної діяльності в інклюзивній освіті. Досвід спеціальної та інклюзивної освіти, як єдиної цінності, переконує в існуванні низки взаємопов'язаних загальних тенденцій – створити для кожного здобувача гнучку адаптацію завдяки модифікації навчального матеріалу, надання психолого-педагогічного супроводу, корекційно-розвивальних послуг.

Слід зазначити, що починаючи з другого десятиріччя цього століття в українській інклюзивній освіті помітно зростає інтерес до філософсько-методологічних підвалин соціальної, медичної, педагогічної та психологічної підготовки фахівців (М.І. Берегова, 2019; Ю.Д. Бойчук, 2013; О.В. Боряк, 2015; Г.В. Давиденко, 2015; М.Є. Захарчук, 2016; А.А. Колупаєва, 2009; І.Б. Кузава, 2013; Т.В. Логвін, 2018; Н.В. Савіна, 2019 та інші). У руслі своїх досліджень автори пропонують способи підтримки вчителів, теоретико-методичні засади організації навчання здобувачів з обмеженими фізичними можливостями, адміністративно-правове регулювання інклюзивної освіти, уточнення нормативно-правового та методичного забезпечення навчального процесу, об'єднання зусиль для командного супроводу здобувача.

У руслі зазначеної тематики актуальності набуває корегування збалансованості функціонально-статусних та психологічних ролей у комунікації викладача зі здобувачем за рефлексивно-ціннісним виміром командної взаємодії суб'єктів спеціальної освіти. Цей аспект є мало дослідженим. До цього часу залишаються невивченими складники рольової комунікації, які розширюють механізми продуктивної комунікації. Зазначене мотивувало здійснити цільове дослідження.

Мета статті – проаналізувати вплив видів рефлексії на рольову комунікацію в діаді «Викладач–Здобувач» у спеціальній освіті.

Завдання дослідження – відслідкувати закономірності трансформацій рольової комунікації залежно від видів рефлексії за їх ціннісними параметрами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж підійти до опису видів рефлексії та їхнього впливу на рольову комунікацію, визначимо суттєві особливості спеціальної та інклюзивної освіти, і тільки після цього перейдемо до аналізу видів рефлексії статусно-функціональних та психічних рольових комунікацій викладача. Виходячи із філософсько-методологічного принципу організації інклюзивного навчання, дослідник отримує можливість визначити внутрішні закономірності та їх зумовленість зовнішнього прояву у вербальній та невербальній комунікації.

Аналіз спеціальної освіти був здійснений під кутом теоретико-методологічних положень розвитку психіки особистості. Ще свого часу Г.С. Костюк зазначав, що управляти розвитком дитини можна, лише враховуючи його закономірності і створюючи в процесі навчання «внутрішні умови» розумового розвитку. С.Д. Максименко розвиває цю ідею і пише: «Що таке «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання? Під ними ми розуміємо індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, розкриті через фізіологічні дослідження; потреби й установки людини, почуття і здібності, систему

навичок і знань, в яких відображаються індивідуальний досвід людини, досвід усього людства» [10, с. 13].

Оскільки здобувач перебуває в комунікаційному полі інклюзивної освіти, він навчається на власному досвіді всього того, що він сприймає, відчуває, узагальнює. Формується його когнітивна карта смислових цінностей власного Я та Я інших. Тобто відбувається професійно-соціальна його визначеність.

Термін «інклюзія» (від англ. Inclusion – включення, залучення) визначає ознаки збільшеного ступеня участі громадян у суспільстві (згідно зі «Словником іноземних слів» за ред. І. Лехіна). Інклюзивне навчання, або інклюзивна освіта використовується для опису філософсько-методологічного підходу залучити, збільшувати активність здобувача для якісного оволодіння навчальним матеріалом, до розвитку здібностей теорію використовувати в практиці.

Концепції інклюзивної освіти у своїй більшості представляють цікаві проекти та методичні рекомендації з удосконалення професійної діяльності всіх учасників інклюзивної освіти – медиків, психологів, соціологів, педагогів та співробітників обслуговуючого персоналу. Саме вони є позитивною ознакою того, що відбулась якісна трансформація державної освітньої політики. На сайті Міністерства освіти і науки України представлені нормативні документи з алгоритму організації командної роботи в інклюзивній освіті. Тезисно визначене їх узагальнене: «Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії» [6].

Діалогічне вивчення досліджень за зазначеною проблемою доводить, що у своїй більшості юридичних, соціальних, психологічних та педагогічних досліджень інклюзивна освіта презентована нормативами гуманності, відкритості й довіри, рівновагою емоційно-вольового управління, забезпечення засобів психофізіологічного розвитку, захисту та безпеки в організації навчання, належності любові та самоповаги в командній навчальній діяльності.

Та чи готовий у психологічному аспекті сам викладач визначати узгоджені мотиви зі здобувачем? Чи підготовлений викладач розпізнавати, що він сам несвідомо провокує деструктивні стосунки зі здобувачем? За яких умов викладач втрачає терпіння і руйнує найцінніше – своє психічне й фізичне здоров'я, а воно обов'язково проявиться у невербальній комунікації та буде «зчитане» здобувачем як ще одна загроза в подоланні навчальної складності?

Ретельне студіювання концепцій з рефлексії та рольових теорій дали змогу сформулювати робочу концепцію рольової комунікації: *рольова комунікація становить єдність функціонально-статусних ролей та психологічних ролей, які є динамічними і визначаються ціннісно-рефлексивною інтеракцією.*

Змістовність рольової комунікації викладача залежить від рефлексивно-ціннісного ставлення до власного Я та Я суб'єкта комунікації. Чим глибше осмислення викладачем моделей рольової комунікації зі здобувачем, тим продуктивніше формуються командні ознаки комунікацій (розуміння, допомога, підтримка, відкритість, довіра та ін.). Рефлексія визначається не тільки в усвідомленні конструювання змісту інтеракції в індивідуальній свідомості викладача, але і встановленні її значення, важливості, цінності для здобувача. З цього приводу В.В. Горбунова пише: «Йдеться насамперед про оціночне, небезстороннє, пристрасне ставлення до подій у групі, її учасників, їхніх вчинків, рис характеру, манери спілкування, стратегій діяльності тощо. Ціннісне ставлення – це і морально-етичні оцінки, і когнітивні раціоналізації, і спроби розуміння та пояснення» [5, с. 71].

На потребі ціннісно-рефлексивного аналізу рольової комунікації розглянемо логіку послідовності визначень її ознак. Вважаємо, що рольова комунікація розгортається в послідовності:

1. Ідентифікація функціонально-статусної ролі – це «робити роль» (role making) за зразками професійних нормативів. У випадку механічного копіювання фахівець покладається на соціальний досвід спостережень, як змодельовати поведінку чи директора, чи викладача, чи методиста, чи психолога тощо. На жаль, цей досвід частіше буває хибним, ніж успішним.

2. Рефлексія філософсько-психологічного концепту комунікації за функціонально-статусною роллю. Це передусім самоаналіз стосунків між «Я в єдності цінності Я здобувача».

3. Рефлексія когнітивної структури інтеракції за психічним станом у ролях «Батько», «Дитина», «Дорослий», які детермінують результативність або, навпаки, програш у саморозвитку здобувача з обмеженими фізіологічними можливостями.

Аналізуючи рольову комунікацію з рефлексивно-ціннісного підходу, зазначимо термін «рефлексія» (від лат. *reflexio* в позначенні «повертаюся назад»), який ще з часів Дж. Локка позначає «внутрішній досвід споглядання», здатність «встати над ситуацією», «споглядати з боку», «розпізнавати внутрішні свої переживання та інших», «пізнати себе із зовні». У монографії Л.О. Гапоненко визначені дві спрямованості дослідження рефлексії. «Становлення теоретичних поглядів на рефлексію має свою особливість, яка визначається двома основними напрямками, – це дослідження у теоретичних традиціях раціоналізму та персоналізму. У першому напрямі рефлексія розглядається як складник логічних операцій діяльності розуму, що опирається не на досвід, а тільки на сам розум. Ось чому традиційно рефлексію розглядають як складник свідомості, самосвідомості, мислення.

У другому – рефлексія досліджується як здібності особистості, яка спроможна саморозвиватися. Тому більшість робіт у цьому напрямі присвячені рефлексії як «внутрішньому діалогу з уявленим партнером», як механізму породження нового смислу у розвитку особистості і пов'язують ці аспекти зі становленням людини як особистості» [2, с. 9]. Безперечно, «рефлексія мислення і рефлексія свідомості виступають ключовим моментом будь-якої рефлексії» [2, с. 41].

Традиційно рефлексію визначають механізмом саморегуляції внутрішніх станів за потягом ставлення до: *Світу* (екзистенційні сприймання, гідне ставлення до навколишнього); *Інших* (толерантність, емпатія, доброзичливість до людей); *Себе* (спроможність самотійно розв'язати особистісні проблеми, визначити життєвий шлях, активно діяти на користь суспільству) (А.В. Карпов, 2003; 2017; А.О. Прохоров, 2014). Отже, рефлексія є складовою частиною трьох модусів: «як психічний процес, як психологічна властивість, як психічний стан», які є синтетичною психічною реальністю і повинні вивчатися диференційовано [7, с. 45].

Ідея диференційного визначення рефлексії продовжена в роботі Д.О. Леонтьєва та Є.М. Осіна, які раніше не були представлені в науковій літературі [9]. Автори розкрили саморегуляцію комунікацій з позиції диференціальної моделі рефлексивності. Для обґрунтування теоретичного положення вони розробили методіку «Диференціальний тест рефлексивності» (ДТР), що включає 30 тверджень, згрупованих у три шкали: «Системна рефлексія», «Інтроспекція», «Квазірефлексія», які характеризують *види рефлексії* з урахуванням двох категорій – це «хороша» рефлексія та «дурна» рефлексія. Методика була перевірена за допомогою конфірматорного факторного аналізу на вибірці користувачів Інтернету ($N = 3860$) з перехресною валідацією на вибірці учасників літньої школи ($N = 261$). Отримані шкали демонструють прийнятну надійність ($0.78 < < 0.85$) [10, с. 110]. Так, були виділені три види рефлексії:

1) позитивна рефлексія (системна рефлексія), в плані «хороша», бо є основою саморозвитку особистості та визначається роллю «Дорослий»;

2) проміжна рефлексія (інтроспекція), в плані «дурна», бо більш орієнтована на «драматизацію» своєї невинності, а згодом усвідомлення зроблених помилок;

3) негативна рефлексія (квазірефлексія), в плані впевненості своєї «непогрішимості» та звинувачення інших та визначається роллю «Батько», «Дитина» [3; 4].

За умов егоцентричного спрямування особи порушуються соціальні нормативи, а позитивна рефлексивність гармонізує Я зі світом, природою, суспільством та людиною.

Діалогічне осмислення теоретичних моделей рольової поведінки Е. Берна [1], В.В. Горбунової [5], З.М. Мірошник [12] та О.Л. Коробанової [9] та узагальнення отриманих емпіричних матеріалів запропонували ідею існування зв'язку інтроспективної рефлексії та квазірефлексії із деформацією функціонально-статусних ролей. Вимірювання їх здійснювалось за ідеєю Е. Берна про Зрілу і Незрілу особу, коріння яких тягнуться із дитячого сенсорного або «прогладжування», або «глоду». Е. Берна символічно описав цей стан за трьома ролями: «Батько», «Дитина», «Дорослий». Кожна роль характеризує відмінності комунікацій, або вони сприяють розвитку, або, навпаки, руйнують. Дамо коротенький їх опис.

«Батько проявляється двояким чином – це прямо і опосередковано. ... «Роби як я» або «Не роби як я; роби так, як я говорю» [1, с. 17]. «Дитина» – це «джерело інтуїції, творчості, спонтанності і радощі», що проявляє себе в двох способах: пристосовування або залежним від «Дорослого». «Вона поводить себе так, як цього хочуть Батьки», тож стає несамотійною, проявляє неслухняність, бунт або прояв творчості [1, с. 17]. Ці ролі є своєрідними захисними

механізмами маніпуляції в комунікаційних процесах. Зовсім інша символіка ролі «Дорослий». Е. Берн зазначає: «Стан «Дорослого» необхідний для життя. Людина переробляє інформацію і вираховує ймовірності, які треба знати, щоб ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Йому знайомі власні невдачі та задоволення» [1, с. 18].

Важливою ознакою рольової теорії Е. Берна є визначені в транзакціях перехресні ролі: «Батько» – «Дитина», вони є стимулюючим фактором зародження конфронтації. Він пише: «Перетинання транзакцій, що призводить до звинувачення інших» [1, с. 20].

У нашому дослідженні була використана теорія рольової структури особистості З.М. Мірошник. «Особистість є результатом перетинання біологічного, природженого та соціального. Групове та індивідуальне в особистості поєднується завдяки функціонуванню низки ролей. Роль – це засіб і механізм включення особистості в групу» [12, с. 98]. З огляду на динамічний характер комунікацій у діяльності вчителя початкових класів З.М. Мірошник за семантичним дискурсом визначила шість ролей: «Знавець дитячої психології», «Фасилітатор», «Наставник», «Дидакт», «Партнер», «Няня» [12, с. 244]. Ефективність цього підходу доведена часом та переконує, що функціонально-статусне значення кожної визначеної ролі є доречним і в діяльності викладача спеціальної освіти.

Витоки рольового моделювання, згідно з дослідженнями В.В. Горбунової [5] та Л.О. Коробанової [9], походять від залежності організації групової взаємодії. Автори зазначають, що важливою умовою позитивної, продуктивної командної комунікації є «здатність побачити ролі «зі сторони», внаслідок чого виникає феномен особистісно-рольової взаємопредставленості» [9, с. 4].

Для проведення емпіричного дослідження була залучена група викладачів Криворізького державного педагогічного університету, в навчальному середовищі яких навчалися один, дві або три здобувачі з особливими фізичними потребами. У дослідженні взяли участь 44 педагоги.

Мета дослідження – визначити рефлексивний досвід викладача за стратегіями ролі «Батько», «Дитина», «Дорослий», які зумовлюють структуру функціонально-статусної ролі за значенням ціннісно-сислової самовизначеності щодо переваг командної комунікації.

За результатами спостережень та методик «Опитувальник рівня розвитку рефлексивності» (ОРРР) (А.В. Карпова); «Шкала локусу рольового конфлікту» (П.П. Горностая); опитувальник «Аналіз учителем особливостей індивідуального стилю своєї педагогічної діяльності» (З.М. Мірошник) визначена факторизація (метод «Principal components») даних оціночної матриці, що засвідчила, що стильова комунікація залежить від видів рефлексивно-рольової позиції викладача, а перехресні рольові комунікації «Батька» і «Дитини» нівелюється діяльнісно-моральною цінністю функціонально-статусних ролей. Наведемо приклад:

Викладач: *треба поквапитись з виконанням завдання.*

Здобувач: *(мовчить).*

Викладач: *так хто ж винен у невиконанні завдання?*

Здобувач: *(мовчить).*

Викладач: *у поганого завжди хтось винний... (напружена ситуація, за Берном «програш»).*

У такий спосіб рефлексивно-рольова цінність педагогічної комунікації розгортається у площині двох факторів – **«Я (викладач) є цінність»** **«Ти (здобувач) – втрачена цінність»**, які не сумісні із загальноприйнятими нормативами інклюзивної освіти.

Наведемо інший приклад інтеграції суб'єктної навчальної взаємодії:

Викладач: *чи правильно я розумію, що є складність у виконанні завдання?*

Здобувач: *не знаю (мовчить).*

Викладач: *давай спробуємо розібратися в існуючих труднощах. Мені й самій цікаво, як ці труднощі можна перемогти.*

Психосемантична модель наведеної комунікації надає перевагу системній рефлексії, в основі якої зберігається смислова цінність мого Я та Я іншого. Йде перевага до командної діяльності у системі міжсуб'єктної інтеракції в межах нормативів інклюзивної освіти.

За результатами доведено зумовленість інтроспекції та квазірефлексії в ролі «Батько» та «Дитина», а системна рефлексія визначена в ролі «Дорослий». У перебігу мотиваційних та когнітивних показників із системною рефлексією і роллю «Дорослого» встановлений тісний

зв'язок ($r = 0,579$, $p \leq 0,1$), інтроспекція з роллю «Дитини» ($r = 0,681$, $p \leq 0,1$), квазірефлексія із роллю «Батько» ($r = -0,712$, $p \leq 0,05$).

Таким чином, у роботі перевірилися дослідницькі гіпотези про наявний взаємозв'язок між видами рефлексії та стратегій моделювання навчальної взаємодії за рольовою комунікацією.

Висновки і пропозиції. Проведене дослідження пропонує концептуалізацію поняття «рольова комунікація» як інтегральну властивість рефлексивно-рольової визначеності (Л.О. Гапоненко [2; 3]), як домінуючі особистісні характеристики (Д.О. Леонтьєв і Є.М. Осін [10]), як ідентичність особистості у статусно-функціональних ролях за теорією інтеракцій – «Батько», «Дитина», «Дорослий» (Е. Берн [1]). Структурування взаємозалежності компонентів рольової комунікації за теорією рольової структури особистості З.М. Мірошник [12].

За умов *позитивної рефлексії* викладачі осмислювали ціннісно-мотиваційну значимість задати комунікацію на позиціях «Дорослий». За умов *проміжної рефлексії* (інтроспекції) та *квазірефлексії* нам не вдалось відстежити усвідомлені семантики комунікацій, які визначалися ролями «Батько» та «Дитина». Викладачі важко сприймали, що «виграш» від керованої рольової комунікації «Дорослий» сприяє повноцінному виконанню функціонально-статусних ролей.

У цьому аспекті потребують більш детального аналізу технології з розвитку системної рефлексії викладача як передумови ефективного використання рольових комунікацій у моделюванні сценаріїв у навчальній взаємодії.

Література:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / перевод с английского. Москва : «ПРАМЕБ», 1992. 383 с.
2. Гапоненко Л.О. Рефлексивне спілкування як умова розвитку особистості : монографія. Дніпропетровськ : Пороги, 2009. 175 с.
3. Гапоненко Л.О. Рефлексивно-рольове вимірювання соціального інтелекту як соціальної зрілості студентів. 2020. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3984>.
4. Гапоненко Л.О. Суб'єктно-рефлексивна модель професійної взаємодії практичного психолога з вчителем. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія»*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 38–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_6.
5. Горбунова В.В. Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід : дис. на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю : 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи». Київ. 2014. 473 с.
6. Інклюзивна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
9. Коробанова О.Л. Особливості рольової комунікації в новостворених групах. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715213/1/osobl.rol.com.pdf>.
10. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Журнал Высшей школы экономики*. Т. 11. 2014. С. 110–135. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnosticske>.
11. Максименко С.Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 33. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 7–33.
12. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів : монографія. Харків : ХНПУ, 2011. 306 с.

References:

1. Bern E. Yhryi, v kotoryie yhraut liudy. Psykholohyia chelovecheskykh vzaymootnoshenyi. Liudy, kotoryie yhraut v yhryi. Psykholohyia chelovecheskoi sudbyi / perevod s anhlyiskoho. Moskva: «PRAMEB», 1992. 383 s. [in American].
2. Haponenko L.O. Refleksyvne spilkuvannia yak umova rozvytku osobystosti: monohrafiia. Dnipropetrovsk: Porohy, 2009. 175 s. [in Ukrainian].
3. Haponenko L.O. Refleksyvno-rolove vymiriuvannia sotsialnoho intelektu yak sotsialnoi zrilosti studentiv. 2020. Retrieved from: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/398> [in Ukrainian].

4. Haponenko L.O. Subiektno-refleksywna model profesiinoi vzaiemodii praktychnoho psykholoha z vchytelem. Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia. 2012. T. 17, Vyp. 8. S. 38–46. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_6 [in Ukrainian].
5. Horbunova V.V. Psykholohiia komandotvorennia: tsinnisno-rolovy pidkhid: Dys. na zdobuttia naukovoho stupenia doktora psykholohichnykh nauk za spetsialnistiu: 19.00.05 “Sotsialna psykholohiia, psykholohiia sotsialnoi roboty”. Kyiv. 2014. 473 s. [in Ukrainian].
6. Inkliuzywna osvita. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [in Ukrainian].
7. Karpov A.V. Refleksywnost kak psikhicheskoe svoistvo y metodyka ee dyahnostyky. Psykholohycheskyi zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45–57 [in Russian].
8. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzywnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 2019. 304 s. [in Ukrainian].
9. Korobanova O.L. Osoblyvosti rolanoi komunikatsii v novostvorenykh hrupakh. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/715213/1/osobl.rol.com.pdf> [in Ukrainian].
10. Leontev D.A., Refleksyia «khoroshaia» y «durnaia»: ot ob'iasnetelnoi modely k dyfferentsyalnoi dyahnostyke. Psykholohyia. Zhurnal Vyisshei shkoly ekonomyy. T. 11. 2014. S. 110–135. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike> [in Russian].
11. Maksymenko S.D. Kontseptsiiia samorozvytku osobystosti. Problemy suchasnoi psykholohii : Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Vyp. 33. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2016. S. 7–33 [in Ukrainian].
12. Miroshnyk Z.M. Rolova struktura osobystosti vchytelia pochatkovykh klasiv: monohrafiia. Kharkiv. 2011. 306 c.