

Отримано: 17 квітня 2020 р.

Прорецензовано: 22 квітня 2020

Прийнято до друку: 22 квітня 2020

e-mail: delivery4olya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-101-106

Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 101–106.

УДК: 159.955.5

Пасічник Ігор Демидович,
доктор психологічних наук, професор, ректор
Національного університету «Острозька академія»
Ткачук Ольга Володимирівна,
викладач кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

РЕФЛЕКСІЯ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЯ ЯК ЧИННИКИ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ

У статті здійснено теоретичний та емпіричний аналіз понять рефлексії, децентрації, метакогнітивної залученості в діяльність. Описано програму тренінгу, спрямованого на розвиток цих характеристик. Проаналізовано ефективність програми в напрямку нівелювання проявів ілюзії знання.

Доведено зменшення проявів ілюзії знання за допомогою серії тренінгових занять, які розвивали рефлексію, метакогнітивну задученість і децентрацію. Установлено, що тренінгова програма позитивно впливає на розвиток цих характеристик та зменшує рівень прояву ілюзії знання.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, рефлексія, децентрація, ілюзія знання.

Ihor D. Pasichnyk,
Doctor of Psychology, Professor, Rector,
National University of Ostroh Academy
Olha V. Tkachuk,
Teacher in the Department of Psychology and Pedagogy,
National University of Ostroh Academy

REFLECTION AND DECENTRATION AS FACTORS OF THE ILLUSION OF KNOWLEDGE

The article deals with theoretical and empirical analysis of the concepts of reflection, decentration, metacognitive involvement in activity. A training program aimed at developing these characteristics is described. The effectiveness of the program in the direction of eliminating the manifestations of the illusion of knowledge is analyzed. The concept of decentralization as a mechanism for overcoming self-centeredness is considered in the context of processes of socialization, cognitive and moral development. The overconfidence index we used showed that most students tend to overestimate their knowledge (since the indexes are higher than 0). Obviously, overconfidence is a negative phenomenon in the learning process, as it encourages students to be less responsible in learning information. Since there are no significant differences between the indicators in these groups, it can be concluded that the results of the empirical study are reliable. After the trainings, the indicators of illusion of knowledge differed on a statistically significant level in the control ($M_{control} = 0.43$; $SD = 0.552$) and experimental ($M_{experimental} = 0.01$; $SD = 0.344$) groups. This indicates that the program we have selected is effective in reducing the manifestation of undue confidence in the process of information assimilation. As a result of our research, we have reduced the manifestation of the illusion of knowledge through a series of training sessions that have developed reflection, metacognitive involvement and decentration. It has been found that the training program has a positive impact on the development of these characteristics and reduces the manifestation of the illusion of knowledge. Our study is not exhaustive, but involves further study of the factors and conditions of leveling the illusion of knowledge in the educational process.

Key words: metacognitive monitoring, reflection, decentration, illusion of knowledge.

Постановка проблеми. Досліджувати особливості ілюзії знання необхідно з огляду на її роль у процесі навчальної діяльності. Установлено, що цей феномен безпосередньо впливає на ефективність засвоєння інформації. Тому аналіз чинників, які впливають на особливості прояву ілюзії знання, має особливу теоретичну та практичну цінність.

Ілюзія знання, яка є неточністю метакогнітивного моніторингу, виникає у тому випадку, коли студенти отримують зовнішні стимули щодо засвоєння навчальної інформації. У випадку, коли студенти опираються на власні відчуття, здобутий досвід і так далі, це явище проявляється у процесі навчальної взаємодії значно менше. Тому доцільно розвивати здатність самовідчуття у студентів, що відображається в розвитку таких характеристик особистості, як рефлексія та децентрація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення децентрації починається з робіт Ж. Піаже, у яких це явище розглянуто як один із механізмів, що забезпечують когнітивний розвиток. Учені, зокрема

Д. Ельконін, наголошують на соціальній природі феномену децентрації. Протилежним до цього феномену він розглядає явища «центрації», яке потрібно подолати в процесі розвитку децентрації. Д. Ельконін, Дж. Смеделунд уважали, що джерело розвитку децентрації полягає не так у інтелектуальних операціях, як у стосунках людини з іншими людьми. І. Погожина узагальнює, що розвиток децентрації пов'язаний не так з інтелектуальною діяльністю, як із розвитком комунікаційної діяльності [10]. Тому для розрізнення децентрації під час вирішення когнітивних завдань і завдань, що виникають у ситуації спілкування, використовують терміни пізнавальна та соціальна децентрація.

Рефлексія відіграє важливу роль у процесі метакогнітивного моніторингу (А. Карпов). Зв'язок рефлексії та децентрації досліджували С. Кузікова, В. Красильникова, Т. Щербак [6]. Учені розробили класифікацію підходів до розуміння цього явища (В. Дударєва, І. Семенов, А. Жигуліна, Н. Плаксіна, Е. Рябішева) [2], розкрили важливу роль рефлексії в процесі навчальної (В. Давидов, А. Реан, А. Прохоров, А. Чернов) та пізнавальної (М. Юсупов) діяльності.

Мета і завдання дослідження полягає в теоретичному аналізі явищ рефлексії та децентрації та емпіричному вивченні їх ролі в процесі виникнення ілюзії знання.

Виклад основного матеріалу. Поняття децентрації як механізму подолання егоцентризму найбільш ґрунтовно розроблено в контексті процесів соціалізації, когнітивного та морального розвитку. Т. Пашукова у своїх дослідженнях зіставила рефлексію та децентрацію як способи розуміння навколишнього середовища [8].

Децентрація та центрація – це два протилежні явища. Центрація забезпечує сприймання окремих елементів якогось предмета, тоді як децентрація дає змогу об'єктивно та цілісно відтворити дійсність. Тому помилки в процесі засвоєння інформації частіше пов'язані з недостанім розвитком децентрації.

І. Погожина зазначає, що до важливих проблем, пов'язаних із вивченням природи феномену децентрації, належать, з одного боку, виявлення взаємозв'язків між рівнями децентрації та рівнями сформованості конкретно-операційних структур, а з іншого – аналіз послідовності виникнення децентрації та логічних операцій [10].

К. Скороходько зазначає, що джерелом децентрації є безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми, під час якого відбувається зіткнення протилежних поглядів, що стимулює суб'єкта до перетворення системи образів, смислів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції [13].

І. Погожина вказує [10], що децентрація характеризує перехід від доопераційного інтелекту до стадії конкретних операцій і появу відповідних цій стадії структур.

Підхід Ж. Піаже, базований на ідеї про розвиток мислення як незалежного від навчання процесу, розглядає децентрацію як інтеріоризований процес, що не залежить від зовнішніх чинників.

К. Скороходько пише, що суть децентрації полягає в зміні погляду, позиції суб'єкта внаслідок зіткнення, зіставлення та інтеграції з позиціями, відмінними від власної [13].

У літературі протиставлено поняття центрації та децентрації.

Розвиток децентрації в студентському віці – це важливий процес, оскільки саме це явище сприяє комунікації. Він відбувається завдяки розвитку пізнавальних процесів, зокрема під час пошуку рішень.

К. Соболева виокремлює декілька підходів до розуміння децентрації:

- 1) децентрація як психологічний механізм соціальної перцепції;
- 2) децентрація як спрямованість індивіда на виконання дій;
- 3) децентрація як інтегральна властивість особистості, що полягає в умінні людини коригувати власну позицію, зіставляти різні погляди [14].

Д. Флейвел розглядає децентрацію як механізм пізнання, який забезпечує здатність людини поступатися своєю егоцентричною позицією та здатністю до сприйняття погляду інших.

Недостатній розвиток децентрації обумовлює упередженість, однобокість в аналізі, виникнення помилок. Натомість, надмірний розвиток децентрації обумовлює тенденцію особистості до комформності, залежності від поглядів інших людей.

Ж. Піаже виокремлює три стадії розвитку децентрації:

1. На стадії сенсомоторного інтелекту, у процесі становлення розуміння того, що у світі існують інші об'єкти й усвідомлення себе серед інших об'єктів навколишнього середовища.

2. На стадії формальних операцій, у результаті яких дитина усвідомлює об'єктивні відносини між предметами навколишнього середовища.

3. На стадії формальних операцій, яка полягає в тому, що людина починає трансформувати предмети дійсності самостійно.

Власну, весь розвиток людини від народження до зрілості Ж. Піаже розглядав як рух від егоцентричності до децентрації.

Тобто існує два паралельні погляди на феномен децентрації. Представник першого, Ж. Піаже, розглядав децентрацію як феномен, що полягає в оволодінні формальними операціями. Натомість М. Х'юз

убачав у децентрації соціальне явище, яке проявляється в здатності усвідомлювати цінності та переживання інших людей.

Соболева узагальнює чинники, які загострюють егоцентризм і перешкоджають формуванню децентрації: кризові ситуації в житті людини, неефективність звичних стратегій боротьби з перешкодами.

С. Кузікова, Т. Щербак визначають, що найбільш сприятливим періодом для становлення децентрації є юнацький вік, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток особистості [6].

Отже, децентрація не виникає сама собою, а паралельно зі згортанням егоцентризму в особистості. Когнітивна децентрація одночасно з розвитком інтелекту витісняє когнітивний егоцентризм.

Учені розглянули різні ефекти, що виникають у життєдіяльності людини. К. Рубін установила, що існують відмінності між особливостями децентрації залежно від міри залученості досліджуваних у соціальне життя: люди, які не перебувають в ізоляції, показали кращі результати у виконанні завдання на розвиток просторового інтелекту [19]. Н. Глоба досліджував особливості децентрації в розрізі відхилень від розвитку [17]. Установлено, що деякі аспекти децентрації не залежать від того, чи мають досліджувані порушення розвитку (зокрема, наявність самого феномену в обох груп досліджуваних). Проте в досліджуваних із затримкою розвитку здатність до децентрації зменшується [18]. Було використано шкали для розуміння чужих думок за шкалою оцінювання метапізнання, що дало можливість відстежити розуміння психологічного стану іншої людини в досліджуваних. Виявлено, що децентрацію погано досліджувати в умовах лабораторного експерименту [16]. Ще одне дослідження, яке вивчає особливості децентрації у людей зрілого віку, постулює, що зростання віку та скорочення резервів життєдіяльності сприяє розвитку децентрації. Це проявляється в тому, що зі старішанням активізуються процеси, що посилюють відрив від егоцентричних та індивідуалістичних проблем (Дж. Брандтштадтер, К. Ротермунд, Д. Кранц, В. Кухн). Установлено особливості децентрації залежно від здатності засвоєння інформації в умовах навчальної діяльності: зокрема, діти, які володіють навичками швидкого читання, демонструють вищі показники децентрації, ніж їхні однолітки, які читають не так швидко (Д. Елкінд, М. Ларсон, В. Дорнінк).

А. Вікан виокремлює два типи децентрації:

- 1) висвітлення розуміння на погляд інших осіб щодо певного об'єкта;
- 2) висвітлення поглядів на позиції інших осіб щодо самих себе.

Механізм децентрації базується на такій інтелектуальній операції, як зворотність, що є процесом управління просторовими уявленнями.

Як зазначають С. Кузікова та Т. Щербак, одну з важливих ролей у формуванні децентрації відіграє явище рефлексії. О. Крюкова розглядає зв'язок рефлексії та децентрації, наголошуючи на тому, що ці два феномени забезпечують усвідомлення своїх слів та дій. В. Г. Красильникова називає рефлексію та децентрацію механізмами пізнання інших людей [5].

Рефлексія – важливий феномен психіки і компонент здібностей людини. Карпов рефлексію називає механізмом довільної регуляції діяльності. В. Дударєва, І. Семенов виділяють такі основні підходи до розуміння явища рефлексії:

- 1) схильність до самоаналізу;
- 2) метакогнітивізм;
- 3) уявлення індивіда про психічне;
- 4) вивчення проблеми свідомості [2].

А. Карпов вивчає рефлексію в структурі метакогнітивної організації суб'єкта і виділяє рефлексію як чинник метакогнітивної організації:

- 1) послаблення міри вираженості того чи того феномену, причому, на думку Карпова, це явище як позитивне, так і негативне (інгібіція);
- 2) посилення, або гіпертрофія закономірностей (фасилітація) різних психічних феноменів;
- 3) повна блокада дії тих чи тих закономірностей, що зумовлює їх редукцію;
- 4) здобуття закономірностями вигляду, що має протилежний характер щодо того вигляду, у якому вони були на початку трансформації (інверсія);
- 5) виникнення нових типів закономірностей під впливом рефлексії [4].

Під час вивчення рефлексії А. Жигулін, Н. Плаксін, Е. Рябишев виокремлюють три аспекти:

- 1) розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням творчого мислення;
- 2) розгляд рефлексії в контексті комунікаційної діяльності людини;
- 3) розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням саморегуляції, самосвідомості й умов їх формування [3].

У психолого-педагогічній концепції В. Давидова рефлексія відіграє важливу роль у формуванні теоретичного мислення, оскільки вона породжує особливий тип узагальнення, який забезпечує найвищі форми людського мислення.

Рефлексія – важливий компонент успішної навчальної діяльності, адже вона безпосередньо бере участь у формуванні знань. А. Реан зазначає, що в навчальній діяльності рефлексія не лише підсумок

навчання, але й стартовий пункт постановки нових цілей. Вона безпосередньо впливає на функціонування когнітивної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер суб'єкта навчальної діяльності. М. Юсупов зазначає, що рефлексія – це метакогнітивний механізм, який виконує функції регуляції пізнавальної діяльності. А. Прохоров і А. Чернов дослідили зв'язок рефлексії та психічних станів у процесі навчальної діяльності: зокрема, розвиток рефлексії корелював із показниками тривожності, більш високі показники психічного збудження були в тих досліджуваних, які продемонстрували низькі показники рефлексії. Проте в стресових ситуаціях (зокрема, екзамен) особи з вищим рівнем рефлексивності демонстрували пасивні стани: подавленість, сум [9].

Наявні також дослідження, що вивчають співвідношення понять рефлексії та метакогнітивних процесів. О. Карпов порушує питання впливу рефлексії на процес ухвалення рішень. Що вища рефлексивність, то більш диференційовані та розчленовані на етапи самі процеси ухвалення рішень.

Окрім аспекти рефлексії вивчали в контексті психології саногенного мислення. Зокрема, Ю. Морозюк увела поняття саногенної рефлексії, яка сприяє зниженню тривожності, підвищенню ефективності в діяльності, стійкості особистості до негативних внутрішніх і зовнішніх чинників, стресостійкості [7].

Очевидно, що процеси рефлексії та децентрації, впливаючи на процеси метакогнітивної регуляції, впливають і на успішність навчання.

Тому, урахувавши результати попереднього теоретичного та емпіричного дослідження, визначено такі напрямки роботи зі студентами в процесі проведення тренінгових занять: 1) формування навичок рефлексії; 2) формування навичок децентрації; 3) розвиток навичок метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Відповідно, ми розробили тренінгову програму, спрямовану на зниження прояву ілюзії знання, в основі якої лежали напрямки роботи, указані вище.

Тренінгова програма складалася з 10 занять, які проводили двічі на тиждень. Кожне заняття тривало 2 години. Мета тренінгової програми – розвинути навички, спрямовані на зменшення ілюзії знання в процесі навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що розроблена програма дасть змогу студентам сформувати навички рефлексії та децентрації, власні стратегії метакогнітивного моніторингу та контролю.

Запропонований тренінг складається з 4 блоків: 1) вступного; 2) розвиток рефлексії; 2) розвиток децентрації; 3) розвиток навичок точності метакогнітивного моніторингу в навчальній ситуації; 4) підсумковий (табл. 1).

Таблиця 1.

Структура тренінгової програми

Назва блоку	Зміст	Мета
Вступний	Вступне слово	Забезпечення сприятливої атмосфери у групі, перемикавання уваги, згуртування учасників
	Установлення правил	
	Вправи-руханки	
	Вправи на довіру	
Розвиток рефлексії	Усвідомленість тілесного Я	Розвиток у студентів схильності до самоаналізу, усвідомлення свого психічного життя
	Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	
	Усвідомлення інтелектуальних операцій	
	Усвідомлення ціннісного Я	
Розвиток децентрації	Розвиток когнітивної децентрації	Розвиток у студентів орієнтації на зовнішні об'єкти
	Розвиток пізнавальної децентрації	
Розвиток метакогнітивного моніторингу	Інтелектуальний розвиток	Розвиток стратегій метакогнітивного моніторингу
	Формування стратегій метакогнітивного моніторингу	
Підсумковий	Вправи для закріплення здобутих знань, умінь та навичок	Завершення тренінгових зустрічей

Перевірка ефективності тренінгової програми з розвитку рефлексії та децентрації відбувалася в три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

На констатувальному етапі було зроблено первинний зріз показників ілюзії знання, рівня розвитку рефлексії та рівня розвитку децентрації. Ілюзію знання ми вивчали так: після засвоєння інформації досліджувані проходили тестування, у якому перевіряли рівень засвоєння інформації. Після проходження тесту студенти надавали судження про вивчене. До кожного питання студенти відповідали ще на два питання: “Наскільки складне це питання?” – для встановлення рівня складності/легкості матеріалу; “Наскільки ви впевнені в правильності вашої відповіді на питання?” – для оцінювання ретроспективних суджень про вивчене. Оцінку студенти виставляли від одного до десяти, де один – мінімальна впевненість/максимальна складність, а десять – максимальна впевненість/мінімальна складність. Час для здійснення суджень – довільний.

Крім цього, було проведено діагностичне дослідження учасників експерименту за методиками на визначення рівня розвитку рефлексивності (О. Карпова) та рівня децентрації (Т. Пашукової), метакогнітивної залученості в діяльність (Г. Шроу, Р. Денісона за модифікацією А. Карпова).

На *формуальному етапі* реалізовано тренінгову програму. Вона складалася з 10 занять тривалістю по 2 години кожне. Загальний обсяг тренінгової програми – 20 годин. Тренінг проводили двічі на тиждень.

На контрольному етапі відбулася повторна психодіагностика студентів, мета якої – перевірити показники ілюзії знання, рівень розвитку рефлексії, децентрації та метакогнітивної залученості в діяльність.

Щоб дослідити міжгрупові відмінності в проявах цих характеристик, у контрольній та експериментальних групах проведено аналіз з допомогою t-критерію Стьюдента.

У таблиці 3 подано показники змін рівня розвитку рефлексивності, децентрації та метакогнітивної залученості.

Таблиця 3.

Відмінності між показниками індивідуальних характеристик студентів до і після тренінгу

	Метакогнітивна залученість			Рефлексія			Децентрація		
	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t	КГ	ЕГ	t
	М	М		М	М		М	М	
До експерименту	172,8	164,4	0,74 ($p \geq 0,05$)	125,5	125,7	-0,038 ($p \geq 0,05$)	11,9	12	-0,049 ($p \geq 0,05$)
Після експерименту	172,86	181	-0,844 ($p \geq 0,05$)	125,4	140,2	-2,093 ($p = 0,046$)	11,9	14,4	-0,897 ($p \geq 0,05$)

Як видно, до експерименту середні показники метакогнітивної залученості ($M_{\text{контрольна}} = 172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}} = 164,4$; $SD = 34,02$), рефлексії ($M_{\text{контрольна}} = 125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}} = 125,7$; $SD = 19,3$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}} = 11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}} = 12$; $SD = 7,58$) на статистично значущому рівні в обох групах не відрізнялися. Це свідчить про те, що сформовані вибірки схожі за цими показниками.

Після проведеної серії тренінгових занять в експериментальній групі зросли показники всіх трьох характеристик. Однак статистично значущими відмінностями між середніми значеннями були лише в показниках рефлексії ($M_{\text{контрольна}} = 125,5$; $SD = 19,39$; $M_{\text{експериментальна}} = 140,2$; $SD = 19,3$). Натомість відмінностей у групах у розрізі метакогнітивної залученості ($M_{\text{контрольна}} = 172,8$; $SD = 28,4$; $M_{\text{експериментальна}} = 181$; $SD = 24,27$) та децентрації ($M_{\text{контрольна}} = 11,9$; $SD = 7,46$; $M_{\text{експериментальна}} = 14,4$; $SD = 7,59$) не виявлено. Незважаючи на відсутність статистично значущих відмінностей, ми все-таки помічаємо тенденцію до підвищення цих показників в експериментальній групі після проходження тренінгів.

У таблиці 4 подано результати аналізу показників ілюзії знання, обраховані за допомогою індексу впевненості/непевненості.

Таблиця 4.

Показники ілюзії знання в досліджуваних

Група	Контрольна група	Експериментальна група	Показник критерію Стьюдента
	М	М	t
До експерименту	0,5	0,68	-0,937 ($p \geq 0,05$)
Після експерименту	0,43	0,01	2,499 ($p = 0,019$)

Як бачимо, перед проведенням серії тренінгів показники ілюзії знання не відрізнялися на статистично значущому рівні в контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,5$; $SD = 0,556$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}} = 0,68$; $SD = 0,49$) групах. Цікаво, що індекс надмірної впевненості/непевненості, який ми використовували, засвідчив, що більшість студентів схильна переоцінювати свої знання (оскільки показники цього індексу вищі від 0). Очевидно, що надмірно висока впевненість – це негативне явище в процесі навчальної діяльності, адже стимулює студентів менш відповідально ставитися до засвоєння навчальної інформації. Відсутність значущих відмінностей між показниками в цих групах дає можливість зробити висновок, що результати емпіричного дослідження достовірні.

Після проведених тренінгів показники ілюзії знання відрізняються на статистично значущому рівні в контрольній ($M_{\text{контрольна}} = 0,43$; $SD = 0,552$) та експериментальній ($M_{\text{експериментальна}} = 0,01$; $SD = 0,344$) групах. Це свідчить про те, що дібрана програма ефективна для зменшення проявів надмірної впевненості в процесі засвоєння інформації.

Здобуті результати підтверджені напрацюваннями А. Карпова, який писав про зв'язок між розвитком рефлексії та точністю метакогнітивного моніторингу. А. Самойличенко, А. Рожкова та А. Токмакова [12] експериментально встановили, що рефлексія постає регулятором навчально-пізнавальної та когнітивно-мотиваційної сфери особистості. На думку авторів, рефлексивність – це важливий ресурс для

успішного навчання, оскільки забезпечує високий рівень узагальненості теоретичних категорій, які за своєю студенти. Н. Рябцева [11] розглянула зв'язки між метакогнітивними процесами, рефлексією та особливостями комунікативних умінь в індивідів. М. Августюк установила, що рівень розвитку рефлексивності у студентів обумовлює точність ілюзії знання в навчальній діяльності [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження ми довели зменшення проявів ілюзії знання за допомогою серії тренінгових занять, які розвивали рефлексію, метакогнітивну залученість і децентрацію. Установлено, що тренінгова програма позитивно впливає на розвиток цих характеристик і зменшує рівень прояву ілюзії знання. Проведене дослідження не вичерпне, а передбачає подальше вивчення чинників та умов нівелювання ілюзії знання в навчальному процесі.

Література:

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. № 30. С. 3–7.
2. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. № 1. С. 101–120.
3. Жигулин А. А., Плаксина Н. И., Рябышева Е. Н. Феномен рефлексии как психологическая проблема. *Территория науки*. 2015. № 2. С. 23–27.
4. Карпов А. В. Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения. *Российский психологический журнал*. 2005. №3.
5. Красильникова В. Г. Педагогическая рефлексия и локус контроля в структуре профессионально значимых качеств личности учителя. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2013. № 30.
6. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентрації юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. № 3. С. 65–73.
7. Морозюк Ю. В. Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости персонала организации. *Финансы: Теория и Практика*. 2012. № 4. С. 99–101.
8. Пашукова Т. И. Исследование эгоцентризма с помощью эгоцентрического ассоциативного теста. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. Педагогика*. 1991. № 2. С. 45–48.
9. Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности. *Экспериментальная психология*. 2014. № 20. С. 82–93.
10. Погожина И. Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2011. № 3. С. 132–142.
11. Рябцева Н. К. Метакогнитивная рефлексия и коммуникации. 2018. URL: https://iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2018_10/10.pdf.
12. Самойличенко А. К., Токмакова А. А. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. № 4.
13. Скороходько К. В. Психологічні особливості децентрації особистості. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. URL: https://www.psyh.kiev.ua/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C._._%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA_9.
14. Соболева К. В. Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці : Дис. канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 273 с.
15. Фурман В. А. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2013. № 4. С. 1–6.
16. Elkind D. Perceptual deccentration learning and performance in slow and average readers. *Journal of Educational Psychology*. № 56. С. 50–56.
17. Globa N. V. Features of Cognitive Deccentration in Early School-Aged Children with Developmental Delays. *Psychological Science and Education*. 2007. № 3. С. 93–101.
18. Impaired deccentration in personality disorder: A series of single cases analysed with the metacognition assessment scale [G. Dimaggio, A. Carcione, G. Nicolò та ін.]. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2009. № 5.
19. Rubin K. H. Deccentration skills in institutionalized and noninstitutionalized elderly. *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association*. 1973. С. 763–764.