

**Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України**



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ:**

**Збірник наукових праць Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України**

**Том II**

**ПСИХОЛОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА**

**Випуск 12**

**Київ – 2020**

**Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.** – 2020. – Том. II: Психологічна герменевтика.– Випуск 12.– Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. –144 с.

**Головний редактор:**

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор  
**С.Д. Максименко**

**Заступник головного редактора:** дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н.В. Чепелева**.

**Відповідальні секретарі:** канд. психол. наук, ст.н.с. **Н.В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О.Л. Вернік** (електронна версія).

**Редакційна колегія:** **Моляко В.О.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смұльсон М.Л.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Тереишук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

**Члени міжнародної редакційної колегії:** **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 29.10.2020 р.).*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011.*

## ЗМІСТ

Чепелева Н.В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности.....	4
Рудницкая С.Ю. Продуктивные и стагнирующие стратегии дискурсивного конструирования опыта личности.....	19
Смульсон М.Л. Задачний підхід до конструювання особистісного досвіду.....	41
Лебединська І.В. Конструктивізм у контексті зміни статусу знання.....	58
Зарецька О.О. Особливості дискурсивної практики при наданні дистанційної психологічної підтримки.....	71
Зазимко О.В. Конструювання досвіду в процесі розвитку особистості юнаків: вікові особливості.....	83
Шиловська О.М. Теоретичне підґрунтя діагностики розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.....	99
Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю., Гуцол К.В. Теоретико-методичні основи та структурно-змістові складові програми тренінгу наративної компетентності особистості	113
Гудінова І.Л. Дискурсивне конструювання професійного досвіду працівниками освіти.....	132

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

*Чепелева Н.В. Интерпретація як механізм конструювання досвіду особистості.*

*Анотація.* Метою статті є обґрунтування ролі інтерпретації як одного з провідних механізмів конструювання досвіду особистості, що розвивається.

Дискурсивне конструювання досвіду у контексті психолого-герменевтичного підходу визначено як приведення соціокультурної та особистісної інформації в систему, організацію такої інформації у зв'язні структури, що допомагають осягнути її смисл. Визначено, що дискурсивне конструювання досвіду передбачає процес його трансформації з особистого досвіду в особистісний – освоєний, привласнений, осмислений, асимільований, проінтерпретований, тобто вибудований самою особистістю.

Інтерпретація тлумачиться як осмислення тексту, яке призводить до вбачання в повідомленні деякого смислу, відсутнього в самому тексті. Вона є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він і задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новим розумінням змісту повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів.

Дискурс при цьому тлумачиться як текст в контексті його породження та сприймання. Велику роль у процесі інтерпретації відіграє взаємодія зовнішнього та внутрішнього контекстів, що й уможливорює синтез нового смислу, який і забезпечує дискурсивне конструювання досвіду особистості.

Показано, що однією з умов інтерпретації особистого досвіду та трансформації його в досвід особистісний є сформованість у людини основних метакогніцій – рефлексії, децентрації, інтелектуального ініціювання та стратегічності інтелекту.

**Ключові слова:** конструювання досвіду, інтерпретація, контекст, дискурс, смисл, інтерпретаційна схема, метакогніції.

**Chepeleva N.V. Interpretation as a mechanism of personality experience constructing.**

**Abstract.** The aim of the article is to substantiate the role of interpretation as one of the leading mechanisms of a developing personality experience constructing.

*Discursive experience constructing in the context of the psychological and hermeneutic approach is defined as the bringing of socio-cultural and personal information into the system, the organization of such information into coherent structures that help to understand its sense. It is determined that the discursive experience constructing involves the process of its transformation from personal experience to personality experience - mastered, appropriated, understood, assimilated, interpreted, that is built by the personality.*

*Interpretation is defined as the comprehension of the text, which leads to seeing in the message some sense that is missing in the text itself. It is a mechanism of semantic enrichment of the text, which is carried out by the immersion in the context of personality, activity, culture. It sets certain interpretive frameworks (or schemes), which, on the one hand, limit the semantic space of the text, allowing to reject irrelevant meanings, on the other – expand it, enriching it with a new understanding of the message, thus contributing to the generation of new senses.*

*The discourse is interpreted as a text in the context of its generation and perception. The interaction of external and internal contexts plays an important role in the interpretation process, which enables the synthesis of a new sense, which provides a discursive construction of personality experience.*

*It is shown that one of the conditions of the personal experience interpretation and its transformation into personality experience is the formation of a person basic metacognitions – reflection, decentration, intellectual initiation and strategic intellect.*

**Key words:** experience constructing, interpretation, context, discourse, sense, interpretivescheme, metacognitions.

**Актуальность.** Анализ ведущих тенденций современной культуры показал, что ускорение изменений, происходящих в современном обществе, резкое возрастание потока ситуаций,

обрушивающихся на современного человека, постоянное возникновение непредвиденных кризисных ситуаций ведут к возникновению нестабильной ментальной модели мира. Это связано, прежде всего, с трудностями осмысления нескончаемого потока информации, приходящей из социальной среды, невозможностью ее адекватной интерпретации и выстраивания на этой основе собственного жизненного и личностного опыта как основы развития личности.

Такая ситуация часто способствует бездумному «проглатыванию» непроинтерпретированной, неосмысленной информации, что, в свою очередь, приводит к тому, что человек становится беззащитным перед манипуляциями, поскольку ему недостает собственной семиотической базы, позволяющей включать смысловые процессы восприятия информации. Преодоление указанной тенденции возможно путем развития у человека ответственного авторского отношения к себе и собственной жизни. Одним из путей такого развития является герменевтическое воспитание, предполагающее формирование у личности способности к конструированию собственного опыта с помощью дискурсивных средств как необходимого условия авторского участия в поддержании и укреплении собственной целостности, поиска новой системообразующей основы собственного развития.

**Цель статьи.** Показать роль интерпретации как одного из ведущих механизмов конструирования опыта развивающейся личности.

**Постановка проблемы.** В рамках постнеклассического методологического подхода конструирование опыта мы рассматриваем как одну из предпосылок развития личности. Конструирование опыта можно трактовать как приведение социокультурной и личной информации в систему, организацию такой информации в связные структуры, помогающие постичь ее смысл. Социокультурный мир при этом выступает как мир значений, транслируемых культурой и интерпретируемых людьми в их повседневной жизни. Именно означивание реальности, то есть замещение ее определенными культурно заданными схемами (дискурсами) позволяет не только обдумывать, осмыслять происходящее, анализировать и переживать те или иные события, но и упорядочивать их, творя для себя новую реальность, новый опыт. Это дает основание говорить, что одним из ведущих путей развития личности является погружение ее в дискурсивное культурное пространство [10].

Таким образом, мы исходим из представления о языке как средстве конструирования реальности, особенно реальности личного опыта, при этом, фиксируя внимание на том, что наш язык конституирует наш внутренний мир и наши убеждения, а личный опыт получает значение только через специфические лингвистические, исторические и социальные структуры. Именно в языке сообщества конструируют собственное видение мира, а каждый раз, когда мы говорим, мы создаем реальность [14].

При этом в процессе конструирования опыта осуществляется процесс его трансформации из личного в личностный [10] – освоенный, осмысленный, ассимилированный и, прежде всего, проинтерпретированный, т.е. выстроенный самой личностью. Как отмечает, Е.О. Труфанова, «когда мы говорим о конструкции, мы говорим о чем-то, что: а) состоит из отдельных частей, составленных вместе согласно некоей логике; б) конструируется, т.е. создается, не обладает изначально присущим бытием, но становится, возникает в результате деятельности конструирующего субъекта или субъектов» [13, с.17].

При этом нужно обратить внимание, что течение обыденного опыта личности определяется последовательностью ситуаций, для действия в которых у нее есть готовые схемы интерпретации, сценарии, способы поведения. Когда человек оказывается в какой-нибудь привычной ситуации, он привносит в нее свое, отложившееся в опыте понимание ситуации. Это понимание, как правило, соответствует уже сложившимся представлениям о типичной ситуации и о сценариях действия в ней. Таким образом, ситуация является как бы навязанной человеку в своей типике, что предполагает использование уже имеющихся в наличии схем толкования, сценариев действия и «традиционных», типичных решений проблемы. Многие из таких типичных ситуаций заданы социумом и культурой через дискурсы культуры. Кроме того, заданность ситуации определяется и ближайшим социальным окружением человека, в частности, теми групповыми, семейными и т.п. мифами, историями, в которых также отражены типичные схемы реагирования на ситуацию.

В ситуации неопределенности, т.е. внезапно возникшей непредвиденной ситуации, особенно если она является травматичной, критической, смысловая система распадается – возникает какофония (смысловой хаос). В этом случае возможны два пути. Первый – человек сваливается в хаос, смысловая система и, соответственно опыт,

«взрываются», распадаются. Один из способов выхода из такого хаоса, как отмечает Д. Леонтьев, – это вариант упрощения мира: я не справляюсь с таким сложным миром, поэтому я его упрощу. Этот мир для меня будет прост, я его сведу к двум-трем базовым измерениям, я буду реагировать самым простым, элементарным образом: я буду слушать старших, буду следовать тому, что говорит мамочка, старший по званию или священные книги, я не буду морочиться, все слишком сложно, отстаньте, я хочу жить проще. [9].

Другой способ упорядочивания хаоса, по мнению Д.А. Леонтьева, – пытаться самому усложняться, то есть повышать внутреннюю организацию, развивать новое понимание, выстраивать новую структуру: структуру мира, структуру объяснения собственного поведения, структуру управления собой и своей жизнью, пытаюсь угнаться за сложностью мира. Этот путь безнадежен, мы никогда не сможем угнаться за усложнением мира, но только он ведет нас по продуктивной траектории развития. Сложность пугает, если воспринимать ее как нечто патологическое и ненормальное, но понимание того, что сложность — это продуктивная вещь и ценный ресурс, позволяет пересмотреть отношение к ней [9].

С нашей точки зрения, единственным продуктивным путем реагирования на действия в изменяющихся обстоятельствах является включение интерпретационных процессов при условии, что мы не боимся сложности, или располагаем достаточно широким смысловым фундаментом. При этом бывает важно отказаться от старого опыта, но таким образом, чтобы не повредить базовые смыслы – иначе личность разрушится. Тут можно провести аналогию с растением – полезно отрезать засохшие ветки, но нельзя избавляться от живых – иначе растение может погибнуть. Это же касается корневой (смысловой) системы – ее повреждение может привести к гибели растения.

Конструирование опыта базируется на событиях, которые только тогда становятся осмысленными и целостными, когда они проинтерпретированы и осмыслены. В противном случае событие «зависает», становясь отколовшимся фрагментом опыта, который, не будучи переведен в опыт личностный, не будучи интегрирован, выступает в качестве «больной мозоли», осложняющей человеку жизнь. При этом, вслед за В.М. Розиным, мы рассматриваем событие как происшествие зафиксированное, означенное, т.е. приведенное в форму, позволяющую поведать о нем другому [11]. В противном случае события не будет. Иными словами, происшествие, о котором никто не



узнал, т.е. о котором никому не рассказано (хотя бы самому себе) событием не является.

Отсюда можно сделать вывод, что личностный опыт, в отличие от личного, зарождающегося в жизненных ситуациях и опирающегося на внешние события, имеет коммуникативно-семиотическую природу, выражающуюся в текстуальной структуре, которая или накладывается на реальность, являясь ее отражением, или же творится вместе с этой реальностью, сливаясь с нею. Последний взгляд характерен для постмодернизма, который не различает реальность и текст, считая, что любая человеческая (культурно обусловленная) реальность носит текстуальный характер.

Именно в контексте личностного опыта как результата интерпретации ситуаций можно говорить о неразличимости смысла и опыта, как это делает Уайт. Он отмечает, что выражения опыта, переживания мира или жизни, есть акты интерпретации (через язык), посредством которых люди придают смысл своему опыту и делают его понятным для себя и других. При этом качество выражения опыта зависит от того, насколько людям доступны интерпретационные ресурсы, способные обеспечить так называемые «рамки понятности», нечто, что связывает и согласовывает события жизни [4].

Итак, формируясь во взаимодействии человека с миром, личностный опыт представляет собой организованную и целостную структуру, исходный материал для конструирования которой составляют жизненные события. Его можно рассматривать как осмысление и упорядочивание событий, происходящих с нами, зарождающихся в тех или иных жизненных, обыденных и т.п. ситуациях, которые, будучи означены, осмыслены и проинтерпретированы, преобразуются в опыт личности.

**Результаты теоретического анализа проблемы.** Мы исходим из того, что интерпретация является ведущим механизмом конструирования опыта личности. Прежде всего, отметим, что мы опираемся на подходы, рассматривающие интерпретацию как «искусство конструирования» [2]. Цель интерпретации, как отмечает В.З. Демьянков, в восстановлении утраченной и/или в поддержании имеющейся гармонии внутреннего мира интерпретатора и устранении когнитивного диссонанса. С точки зрения Дж. Джерджена, конструирование определяется процессами, «с помощью которых люди описывают, интерпретируют или каким-либо иным образом делают для себя понятным этот мир (включая их самих), где они живут» [3, с. 62].

Рассмотрим подробнее предлагаемое нами толкование интерпретации в русле постнеклассического герменевтического подхода.

Интерпретация рассматривается нами как осмысление текста, «набрасывание смысла на текст» (Х.-Г. Гадамер), приводящее к усмотрению в сообщении некоторого смысла, отсутствующего в самом тексте. Личность в процессе интерпретации строит собственный «встречный текст», базирующийся на смысловой основе исходного сообщения, однако дополняет ее собственным осмыслением излагаемой в тексте информации. Таким образом, интерпретация является механизмом смыслового обогащения текста, осуществляемого благодаря погружению в контекст – личностный, деятельностный, культурный. Именно он задает те или иные интерпретационные рамки (или схемы), которые, с одной стороны, ограничивают смысловое пространство текста, позволяя отбросить несущественные смыслы, с другого – расширяют его, обогащая новым пониманием содержания сообщения, способствуя тем самым порождению, синтезу новых смыслов.

Такое дополнение, привнесение собственного смысла в текст зависит от информированности личности в предметной области, освещаемой в тексте (близкое знакомство с родственными контекстами), широкой общекультурной подготовки (знакомство с далекими контекстами), его ценностей, установок и отношений. Взаимодействие этих компонентов и создает те интерпретационные рамки (или схемы), наложение которых на исходное сообщение приводит к различным его толкованиям.

При этом, нередко встречаются ситуации, при которых у человека возникают проблемы с освоением как смысла социокультурных сообщений, так и собственных внутренних, не всегда осознаваемых смыслов. Возникает это, прежде всего, потому, что текст имеет потенциальную множественность смыслов, которая, в свою очередь, обусловлена его контекстуальным богатством. Последнее подразумевает наличие в тексте достаточно большого количества смысловых слоев, каждый из которых отсылает личность к соответствующему контексту.

Таким образом, именно контекст задает те интерпретационные рамки, которые, с одной стороны, ограничивают смысловое пространство текста, позволяя отбросить несущественные смыслы, с другой – расширяют его, обогащая новым пониманием содержания

сообщения собеседника. Как отмечает М.Д. Макаров, интерпретационные схемы позволяют формировать интенции и мысли, направлять действия людей. Позволяя осмысливать ситуацию, они способствуют выработке альтернативных способов осуществления этих действий и реализации интенций [8]. Такими интерпретационными схемами могут быть имеющиеся в культуре образцы, присвоенные субъектом и включенные в его смысловую сферу, а также знания, опыт взаимодействия с другими текстами и т.п.

Здесь мы опираемся на понятие схемы, предложенной В. Розиным, который под схемой понимал средство организации деятельности и понимания, выявления новой реальности. Как отмечает В. Розин, схемы, как и знаки, означают некую предметную область, но эта их функция не главная, а подчиненная. Более важны две другие функции: организация деятельности и понимания; выявление новой реальности. Здесь нет исходной объектной области, которая означается. Напротив, создается новая объектная и предметная область [11]. По нашему мнению, наиболее распространенными в культуре видами таких схем являются концепции, нарративы и мифы, т.е. дискурсивные образования.

В этом же кругу понятий лежит и понятие фрейма, предложенное Гофманом для объяснения того, как человек воспринимает, осмысляет и организует свой повседневный опыт. Под фреймом И. Гофман понимает широкий круг понятий, связанных со структурированием реальности. И хотя сам автор определяет фрейм как процедурное знание, т.е. знание того, как и в какой последовательности следует действовать, на самом деле анализ его текстов показывает, что фрейм – это, прежде всего, схема интерпретации, накладываемая человеком на того или иное событие его повседневной жизни.

Причем, по мнению Гофмана, у человека существует одна или несколько систем фреймов или схем интерпретации, которые он называет первичным. Первичные системы фреймов различаются по степени организации. Некоторые из них представляют собой хорошо разработанную систему учреждений, постулатов и правил, другие – их большинство – не имеют, на первый взгляд, отчетливо выраженной формы и задают лишь самое общее понимание, определенный подход, перспективу. Однако независимо от степени своей структурной оформленности первичная система фреймов позволяет локализовать, воспринимать, определять практически бесконечное количество единичных событий и присваивать им наименования. По мнению

Гофмана, человек не осознает внутреннюю структуру фреймов и, если его спросить, вряд ли сможет описать ее с большей или меньшей полнотой, что не мешает ему пользоваться фреймами без каких-либо ограничений [1].

Таким образом, базисные культурные сценарии, культурные образцы задают схему интерпретации личностью окружающего мира и своего личного опыта. Причем, по мере включения этих схем во внутренние структуры личности, они становятся схемами ориентации и самовыражения человека в мире. Первой культурно заданной схемой самовыражения является язык. Однако он должен обрасти приватными схемами, вращаться в них, послужить материалом для формирования личных дискурсов и концепций для того, чтобы обеспечить возможность интерпретации реальности и ориентации в ней. При этом под реальностью мы понимаем не только внешний мир, и реальность внутреннего опыта (психическую реальность), ориентация в которой является важнейшим условием формирования личной идентичности, а также саморазвития человека, его становления как личности. При этом культура предоставляет личности модели для осмысления реальности, опираясь на которые человек создает приватные схемы и сценарии самоорганизации психики [11].

Причем ведущую роль в этом процессе играет язык, который Шюц и Лукман предлагают рассматривать как седиментацию типичных схем опыта, которые в определенном обществе являются типично релевантными [15]. Однако, по нашему мнению, точнее было бы сказать об особых языковых конструкциях – дискурсах, которые освобождают отдельного индивида от самостоятельного создания типов. Именно благодаря дискурсу мир оказывается для индивида заранее типизированным. Хотя по мере развития личности, вхождения ее в социум все более расширяется возможность самостоятельного конституирования типов, но и тут дискурсивные структуры играют определяющую роль, поскольку стабилизируют созданные типы, обеспечивают вложение их в дискурсивные паттерны.

Отметим также, что дискурс мы рассматриваем как текст в контексте его порождения и восприятия. По мнению В.М. Розина, дискурсы – это индивидуальные условия социализации и развития человека и все его психические и культурные качества сформированы и конституированы в определенных дискурсах [12]. Как отмечает Р. Харре, большинство значимых психологических событий связаны с внутренним дискурсом или разговором. Люди разговаривают сами с

собой, принимая решения, пытаюсь запомнить события и оценивая точность своих воспоминаний, рассуждая о предстоящих действиях или описывая эпизоды из собственной жизни. Значит, заключает автор, при изучении психического функционирования дискурс становится основополагающей единицей анализа (цит. по [6]). При этом не стоит забывать, что мы живем в дискурсивном мире. Все наше социокультурное окружение, а также личный опыт состоят из дискурсов, погружаясь в которые мы учимся осмыслять своей жизненный опыт, черпаем из него схемы интерпретации, превращая их по мере вхождения в социум в приватные схемы интерпретации, в личные Я-тексты.

Поэтому интерпретационные схемы как своеобразная «контекстуальная оболочка» и обеспечивают конструирование опыта личности и объективацию его в дискурсивные структуры. Нами были выделены следующие виды интерпретационных схем:

- \* смысловые, включающие, прежде всего, личностные смыслы, т.е. мотивированное отношение к значению, форму включения значения в структуру сознания личности;

- \* культурные, использующие имеющиеся в культуре образцы;

- \* когнитивные, включающие концептуальные схемы, знания и представления субъекта.

Таким образом, интерпретационные схемы являются, по сути, теми рамками, которые ограничивают личный контекст субъекта и задают границы «встречного текста», т.е. текста, который он строит, опираясь на свои знания, смыслы, наличные в культуре образцы, собственный опыт. Характерное для семиотики толкование текста как средства интерпретации реальности, а также других произведений может быть, по нашему мнению, применено и в психологических исследованиях, хотя корректнее было бы говорить именно о дискурсах как о средстве взаимодействия текста и контекста.

В реальных условиях взаимодействия с текстом интерпретация может не осознаваться. Это приводит к стихийному выбору интерпретационных схем, которые, особенно в случае одновременного применения нескольких схем, могут даже привести к «смысловому хаосу», создавая у человека не целостное представление о воспринимаемом сообщении, а некоторую «мозаику смыслов», каждый из элементов которой отражает преломление текстового материала через собственный «интерпретационный фокус».

Неотрефлексированное применение интерпретационных схем может привести и к псевдоинтерпретации, т.е. к бездумному, механическому наложению на текст готовых стереотипов, шаблонов, действующих на уровне значений, не касаясь глубинных смысловых пластов текста. Такая интерпретация, не предполагающая глубокого осмысления текста, взаимодействия смысловых позиций, заложенных в тексте, определяется нами как квазиинтерпретация. Она не имеет ничего общего с действительно смысловой интерпретацией и ведет к возникновению псевдосмыслов.

Кроме того, в процессе взаимодействия с текстом могут актуализироваться не один, а несколько контекстов личности (внешних, социокультурных или внутренних, собственно личностных). При этом многое зависит от концентрации (плотности контекста в зависимости от типа ситуации, в которой оказывается личность). В обыденной ситуации контекст «разрыхляется», являясь привычным, не требующим особой интерпретации. В ситуациях неопределенности, к которым относятся большинство кризисных, травмирующих, непривычных и т.п. ситуаций, внутренний контекст уплотняется, становится более концентрированным в связи с нарушением продуктивного взаимодействия внешнего и внутреннего контекстов. В результате возникает более сложная смысловая конструкция, что трансформирует линейный дискурс (как правило, нарратив) в текст «мерцающий», высвечивающий тот или иной событийный контекст. В этом случае возможно столкновение двух и более интерпретационных схем, что приводит к порождению у человека конфликта интерпретаций, что, в свою очередь, может существенно осложнить процесс конструирования опыта.

Условием успешного разрешения такого конфликта является диалог, осуществляемый, как правило, в виде диалогических реакций, важнейшей из которых есть вопросно-ответная процедура. Диалог позволяет запустить процессы смыслообразования, рефлексии, что способствует не только прояснению смысла воспринимаемого текста, но и порождению, синтезу нового смысла, возникающего как результат диалогического взаимодействия текста и контекста. Именно диалог, базируется на установлении связей с контекстами, т.е. помещает высказывания в новый контекст, ограниченный интерпретационными рамками, который этот контекст «высвечивает». В свою очередь, контекстуальное богатство текста и определяет присущую большинству из них потенциальную множественность смыслов. Сумму контекстов, в

которой данный текст становится осмысленным и которые определенным образом могут быть как бы инкорпорированы в нем, Лотман называл памятью текста [7].

Отметим также, что одним из ведущих условий интерпретации личного опыта и конструирования на ее основе опыта личностного является наличие у человека развитой способности к интерпретации – внешних событий, социокультурных текстов, собственных мнений, представлений, концептов, высказываний других и т.п. По нашему мнению, такая способность в большой степени обеспечивается сформированностью у субъекта основных метакогниций, к которым мы, опираясь на М.Л. Смульсон, относим рефлексивность, децентрацию, интеллектуальную инициацию и стратегичность. Обусловлено это тем, что в процессе конструирования опыта и, соответственно интерпретации, одну из ведущих ролей играет интеллект, который, по мнению М.Л. Смульсон, является целостным (интегральным) психическим образованием, отвечающим за порождение, конструирование и трансформацию ментальных моделей мира путем постановки и решения задач [5]. Отметим, что ментальная модель мира и является конструкцией, отражающей в большой степени личностный опыт субъекта. В свою очередь, конструирование опыта во многом является задачей, стоящей перед личностью, направленной на саморазвитие и самоконструирование.

В то же время, для запуска интерпретационных процессов, являющихся, как уже отмечалось, в большой степени интеллектуальными, необходима трансформация встающей перед личностью проблемы в задачу, требующую своего решения. Это обеспечивается процессом интеллектуальной инициации, соответствующий самостоятельной постановке задачи, в том числе задачи саморазвития и самопроектирования. После этого подключаются рефлексивные процессы, являющиеся необходимым условием любого процесса интерпретации (естественно, за исключением квазиинтерпретации). Стратегичность, в свою очередь, предполагает адекватность выбора в процессе интерпретации личностного и социокультурного опыта, принятие решения и реализации его в разнообразных жизненных ситуациях. Для разрешения конфликтов интерпретации, о которых речь шла выше, принципиальное значение приобретает интеллектуальная децентрация как умение увидеть проблему с разных сторон, соотнести имеющиеся интерпретационные схемы и прийти к окончательному решению относительно

интерпретации тех или иных ситуаций, трансформации их в события и, как следствие, конструирования собственного опыта.

### **Выводы.**

Основной характеристикой дискурсивного конструирования опыта является его смысловая интеграция, которая, ведет к порождению новых смыслов и, как правило, обеспечивается интерпретационными процессами.

Конструирование опыта является творческим процессом, представляющим собой смысловую интеграцию отдельных блоков (событий) в целостный дискурс, объективированных в виде интерпретационных рамок (схем).

Интерпретация как один из ведущих механизмов конструирования опыта развивающейся личности предполагает порождение новых смыслов путем диалогического взаимодействия внешнего и внутреннего контекстов, а также использования имеющихся у личности интерпретационных схем.

Интерпретация во многом обеспечивается интеллектуальными процессами, поскольку может трактоваться как процесс постановки задач саморазвития и самопроектирования, а способность ее осуществлять в большой степени зависит от уровня развития основных интеллектуальных метакогниций личности.

## **Литература**

- 1.Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
- 2.Демьянков В. З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 172 с.
- 3.Джерджен Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии. *Социальная психология: саморефлексия маргинальности : Хрестоматия*. Москва : ИНИОН РАН, 1995. С.51–73.
- 4.Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу. *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 3. С. 95–124.
- 5.Интеллектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>. (дата звернення 7.09.2020).



- 6.Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 640 с.
- 7.Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской литературы, 1999. 464 с.
- 8.Макаров М.Д. Основы теории дискурса. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. 280 с.
- 9.Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. / под общ. ред. Александра Асмолова. Москва : Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.
- 10.Проблемы психологической герменевтики / под ред. Чепелевой Н.В. Киев : НПУ имени М.П. Драгоманова, 2009. 382 с.
- 11.Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры. *Человек как субъект культуры*. Москва : Наука, 2002. С. 42–112.
- 12.Розин В. М. Личность и ее изучение. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
- 13.Труфанова Е.О. Субъект и познание в мире социальных конструкций. Москва : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. 320 с.
- 14.Фридман Д., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Истории и рассказы как терапия. Москва : Класс, 2001. 362 с.
- 15.Щюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту. Київ : Центр духовної культури, 2004. 560 с.

### References

- 1.Goffman,E. (2003). Analiz freymov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyita [Frames analysis: An Essay on Organizing Everyday Experience]. Moscow :Institute of Sociology RAS. [in Russian]
2. Demyankov,V.Z. (1989). Interpretatsiya, ponimanie i lingvisticheskie aspekty i ih modelirovaniya na EVM [Interpretation, understanding and linguistic aspects of their modeling on a computer]. Moscow: Moscow University Publishing House. [in Russian]
3. Gergen,J. (1995). Dvizhenie sotsialnogo konstruksionizma v sovremennoy psihologii [The social construction is mprogressi on in modern psychology]. In *Dvizhenie sotsialnogo konstruksioizma v sovremennoy psihologii – Social psychology: self-reflection of marginality* (pp.51–73). Moscow :INION RAN. [in Russian]
4. Zhornyak,E. (2001).Narrativnaya psihoterapiya: ot debatov k dialogu [Narrative psychotherapy: from debate to dialogue]. *Moskovskiy psihoterapevticheskiy zhurnal*. 3. 95–124. [in Russian]
5. Smulson M.L (Ed.) Intelktualniy rozvytok doroslyh u virtualnomu

- osvitnomu prostori :monografiya [Intellectual development of adults in the virtual educational space: a monograph] (2015). Kyiv : Pedagogical thought. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>[in Ukrainian]
6. Caprara, J.,&Servon, D. (2003). Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality]. St. Petersburg: Piter. [in Russian]
  7. Lotman, Yu.M. (1999). Vnutri myslyashchikh mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya [Inside thinking worlds. Human – text –semiosphere – history]. Moscow : "Languages of Russian literature" Publ. [in Russian]
  8. Makarov, M.D. (2003). Osnovy teorii diskursa [Foundations of the theory of discourse]. Moscow : Gnozis. [in Russian]
  9. Mobilis in mobili: lichnost v epohu peremen [Mobilis in mobili: personality in a change era] (2018). (A. Asmolov, Ed.). Moscow : JSK Publ. [in Russian]
  10. Problemy i psichologicheskoy germeneytiki [Problems of psychological hermeneutics] (2009). (N.V Chepeleva, Ed.). Kyiv : M. Dragomanov National Pedagogical University Publ. [in Russian]
  11. Rozin, V. M. (2002). Lichnost kak uchreditel i menedzher «sebya» is ub'ekt kulturyi [Personality as a founder and manager of "oneself" and a culture subject]. In *Chelovek kak sub"yekt kul'tury–Man as a subject of culture* (pp.42–112). Moscow : Nauka.[in Russian]
  12. Rozin, V. M. (2004). Lichnost i ee izuchenie [Personality and its study]. Moscow: Editorial URSS. [in Russian]
  13. Trufanova, E.O. (2018). Sub'ekt i poznanie v mire sotsialnykh konstruktsiy [Subject and cognition in the social constructions world]. Moscow: Canon + ROOI "Rehabilitation".[in Russian]
  14. Friedman, D., & Combs, D. (2001). Konstruirovaniye inyykh realnostey. Istorii i rasskazyi kak terapiya. [Construction of other realities. Histories and stories as therapy]. Moscow: Class.[in Russian]
  15. Schutz, A., & Lukman, T. (2004). Strukturi zhyttesvitu [Structures of the life world]. Kyiv : Center for Spiritual Culture. [in Ukrainian]

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12. 2020. ISSN 2072-4772

## ПРОДУКТИВНЫЕ И СТАГНИРУЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

*Рудницька С.Ю. Продуктивні і стагнуючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду особистості.*

*Анотація.* У статті представлено теоретичне узагальнення проблеми дискурсивного конструювання досвіду особистості в руслі психологічної герменевтики як інтеграції окремих різномірних «дискурсивних реальностей» індивіда в зв'язну цілісність шляхом мовленнєвих практик у процесі особистісного смислотворення (смисловідтворення).

Підкреслено, що основним видом дискурсивного конструювання досвіду постає конструювання нарративне, результатом якого є мультинарратив, розширований на окремі просторово-часові, події й емоційно-ціннісні складові. Обґрунтовано, що провідним механізмом нарративного конструювання особистісного досвіду є інтерпретація – механізм смислового збагачення текстового повідомлення, відкриття в ньому сенсу, відсутнього в початковому тексті (не закладеного в текст його автором).

Визначено, що продуктивний перебіг інтерпретаційних процесів особистості зумовлено взаємодією зовнішнього і внутрішнього контекстів. Показано, що наявність внутрішнього контексту як ціннісно-смислового фрейму сприйняття реальності та взаємодії з нею є необхідною передумовою породження інтерпретаційних процесів особистості. Достатньою умовою інтерпретації виступає зовнішній контекст.

Як стагнуючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду виділено зовнішньоконтекстуальні і внутрішньоконтекстуальні домінанти, при яких текст суб'єкта жорстко фіксується щодо зовнішнього і внутрішнього контекстів.

**Ключові слова:** досвід, дискурс, дискурсивне конструювання досвіду, інтерпретація, зовнішній контекст, внутрішній контекст, стагнуючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду особистості.

***Rudnytska S.Y. Productive and stagnant strategies of discursive constructing of personality's experience.***

**Abstract.** *The article presents a theoretical generalization of issue of discursive constructing of personality's experience in the mainstream of psychological hermeneutics as an integration of separate heterogeneous "discursive realities" of an individual into a coherent entirety by means of speech practices in a process of personal sense formation (sense reproduction).*

*It is emphasized that narrative constructing is the main type of discursive constructing of experience, which result is a multi-narrative, stratified into separate spatio-temporal, event-related and emotional-semantic components. It is substantiated that the leading mechanism of narrative constructing of personality's experience is interpretation - the mechanism of semantic enrichment of a text message, discovery a meaning, which was absent in a source text (not imbedded in it by its author).*

*The article defined that productive course of personality's interpretative processes is conditioned by interaction of external and internal contexts. It is described that presence of internal context as a value-semantic frame of perception of reality and interaction with it is an essential prerequisite for generation of personality's interpretative processes. External context is a sufficient condition for interpretation.*

*The author singles out extra-contextual and intra-contextual dominants as stagnant strategies of discursive constructing of experience, in which a subject's text is rigidly fixed with regard to external and internal contexts.*

**Key words:** *experience, discourse, discursive constructing of experience, interpretation, external context, internal context, stagnant strategies of discursive constructing of personality's experience.*

**Постановка проблемы.** «Дискурсивный поворот» как эксплицитная направленность вектора исследовательского внимания на социальную и языковую обусловленность различных личностных модусов в социально-гуманитарных штудиях привел к закономерному расширению предмета изучения личности в целом и оказал большое влияние на развитии принципиально нового направления психологической науки, получившего во второй половине 80-х годов XX века название «дискурсивной психологии» (Дж. Поттер, Д. Эдвардс), внутри которой сформировалось «совершенно новое

видение социальной психологии, способной помочь ей вырваться из стерильных лабораторий и традиционного ментализма» [24].

В ее предметной сфере наблюдается тенденция понимания всей совокупности субъективных отношений человека с миром как определенных «дискурсивно-нарративных реальностей». Одна из ключевых идей дискурсивной психологии заключается в том, что когнитивные и метакогнитивные процессы, результаты которых находят свое отображение в дискурсе, составляют ядро личности, ядро ее индивидуального опыта. В контексте этого подхода, различные личностные феномены рассматриваются не как лежащие за пределами языка, а как запечатленные, воплощенные и реализуемые в языке, неотделимом от самой личности, погруженной в социально-коммуникативный континуум (М. Бемберг, М. Биллиг, Ф. Магаддам, Дж. Поттер, М. Уэзерелл, А. де Фин, Р. Харре, Дж. Шоттер, Д. Эдвардс).

Согласно взглядов П. Ватцлавика, мир не открывается человеку объективно, он постигает реальность через опыт, а опыт находится под влиянием языка [5]. По мнению Дж. Фридман и Дж. Комбс, в языке конструируется собственное видение мира, и каждый раз, когда мы говорим, мы создаем собственную реальность [18].

В свою очередь, опыт личности здесь также рассматриваются с точки зрения самого языка – как система множественных интеракций, детерминируемая развертыванием всевозможных ситуационных дискурсов, которые в процессе своего взаимодействия (соприкосновения, пересечения, наложения, поглощения, объединения, вытеснения) отражают многочисленные социально-психологические интенции, потребности, мотивы, установки, намерения, ожидания, предвосхищения и пр.

Среди основных принципов дискурсивной психологии Дж. Поттер выделяет:

- принцип конструктивности (дискурс конструируется языком и сам конструирует социальный мир);
- принцип интенциональности (дискурс лежит в базе любого осознанного социального действия и воплощается в различных социальных практиках – исторически и культурно трансформируемых социальных действиях, смысл и суть которых, в свою очередь, запечатлевается в соответствующих дискурсах);

– принцип ситуативности (дискурсивные действия являются производными от институциональных, коммуникативных и риторических ситуаций) [25].

Идея конструктивности в дискурсивной психологии предусматривает, что дискурс одновременно является как результатом, так и инструментом конструирования социальной реальности, жизненного и личностного опыта человека, предполагает рассмотрение социальной реальности как символического поля, самоопределяющегося в процессе конструирования интерпретативных моделей социального целого.

Из основополагающих принципов постмодернизма – множественности, изменчивости, неопределенности – следует, что предметом конструирования опыта личности становится не сама действительность, а ее осколки, фрагменты, идеологические клише, лозунги, классические литературные и даже сакральные тексты, лишенные своего контекста и подлинного содержания. Рассматриваемый с такой позиции опыт личности представляет собой диссипативный, «рассеивающийся» дискурс, эксплицируемый одновременно во множестве различных интерпретаций.

Научный интерес к вопросам дискурсивного конструирования опыта в последнее десятилетие стремительно возрастает в контексте общей информационной насыщенности информационного общества. Актуальной проблемой психологических исследований, обусловленной общественными запросами на определение путей развития личности, направленной на саморазвитие, способной продуктивно действовать в изменчивых социокультурных условиях, является выделение и анализ ресурсов и ограничений процесса дискурсивного конструирования опыта, решение которой, в свою очередь, будет способствовать созданию эффективных технологий его конструирования в разных сферах социально-психологических практик.

**Цель статьи:** выделить и охарактеризовать продуктивные и стагнирующие стратегии дискурсивного конструирования опыта личности.

**Результаты теоретического анализа проблемы.** Согласно постнеклассическим воззрениям, в дискурсе объекты не репрезентируются в своей целостности, а процессуально осуществляются как их темпорально и семиотически артикулируемая актуализация. В оптике новой рациональности и о субъект-субъектных отношениях правомерно говорить в контексте процессуальности

дискурсивных практик, которые в рамках психологической модели рассматриваются как практики конституирования субъекта, конструирования его опыта. Так, с точки зрения Б. Ваассена, «человек является существом, которое целенаправленно конструирует действительность» [26].

В русле психологической герменевтики, составляющей методологическую базу нашего исследования, дискурсивное конструирование личностного опыта рассматривается как интеграция отдельных разнородных «дискурсивных реальностей» индивида в связную целостность путем речевых практик в процессе личностного смыслообразования (смысловоспроизведения).

Его можно трактовать как многомерный необратимый процесс формирования смысловой системы личности: формирования «смыслового порядка» из динамического хаоса, который, в свою очередь, мыслится как потенциальная сверхсложная упорядоченность, открытая неравновесная система. Обычно перестройку смысловой системы личности связывают с кризисными периодами ее развития: переживая экзистенциальный вакуум, личность оказывается в ситуации необходимости решения новых «задач на смысл». Рефлексируя собственную ограниченность, личность ориентируется на расширение контекстов осмысления мира: присвоение новых смыслов, конструирование моделей трансформации жизненного пути, обретение обновленной идентичности, «Себя как Другого».

Дискурсивное конструирование личностью собственного опыта предполагает приведение ею всех своих представлений, понятий, воззрений, принципов, концепций, интерпретационных моделей мира в единую систему, их упорядочивание, организацию в единую связанную структуру, помогающую постичь смысл событий и поступков своей собственной жизни и жизни других. Иными словами, дискурсивное конструирование опыта предполагает процесс его трансформации из личного опыта в личностный – освоенный, присвоенный, осмысленный, ассимилированный, проинтерпретированный, то есть выстроенный самой личностью.

Конструирование личностного опыта наделяет действительность статусом неразрывности и когерентности. В процессе дискурсивного конструирования субъект стремится оформить содержания своего опыта так, чтобы они могли быть им востребованы на следующих этапах жизненного пути.

В процессе дискурсивного конструирования опыта человек как субъект оказывается всегда больше самого себя как объекта, вследствие чего он постоянно обречен реинтерпретировать свой опыт, полностью никогда не исчерпываясь его интерпретациями. Так, с точки зрения Ф. Варела, человек живет в мире кажущихся бесконечных метаморфоз интерпретаций, сменяющих друг друга [27].

Именно это перманентное напряжение, признание неполноты конструируемого опыта посредством диалога (мнений, которые дополняются со-мнениями) и запрашивает новые рефлексии опыта, осмысления собственных намерений относительно способов его текстовой объективации (высказывания, нарратива, произведения [21]), провоцируя человека к саморазвитию.

В процессе исследования обозначенной проблемы, внимание ученых концентрируется не только на содержании автонарративов личности (рассказов, историй, повествований, тестовых самопрезентаций и пр.), а и на самой форме рефлексий субъекта, рассуждений об опыте, его осмыслений, на позиции, которую занимает рассказчик, трансформации этой позиции в процессе диалога с «Другим», психологических, лингвистических, социокультурных ресурсах, на основании которых личность выстраивает автонаррацию, на дискурсивных практиках, которые она использует.

Именно в контексте конструирования личностного опыта как процесса и результата интерпретаций жизненного мира индивида, целесообразно говорить о неотделимости содержания и дискурсивных форм запечатления опыта личности. Текстовые способы объективации опыта, благодаря которым человек предают ему личностное содержание, делают его понятным как для себя, так и для «Другого».

Основным видом дискурсивного конструирования опыта является конструирование нарративное, результатом которого становится мультинарратив, расслоенный на отдельные пространственно-временные, событийные и эмоционально-смысловые составляющие.

Ведущим механизмом нарративного конструирования личностного опыта выступает интерпретация – механизм смыслового обогащения текстового сообщения, открытия в нем смысла, отсутствующего в исходном тексте (не заложенного в текст его автором).

С точки зрения Н.В. Чепелевой, «интерпретация рассматривается как осмысление («набрасывание смысла на текст»),



приводящее к усмотрению в сообщении некоторого смысла, отсутствующего в исходном тексте. Она является механизмом смыслового обогащения текста, осуществляемого благодаря погружению в контекст – личностный, деятельностный, культурный» [20].

Конструирование опыта детерминруется процессами, «с помощью которых люди описывают, интерпретируют или каким-либо иным образом делают для себя понятным этот мир (включая их самих), где они живут» [10, 62].

Интерпретация представляет собой когнитивный процесс наделения конкретным содержанием многомерных составляющих опыта личности, попытку соотнесения ее внутренней «карты мира» с внешней реальностью, стремление наделить значениями определенные понятия и явления; способ осуществления понимания, процесс обретения смысла различных жизнепроявлений (действий, поступков) личности, объективирование ее опыта в знаковой форме.

Таким образом, интерпретация может быть проартикулирована как процесс декодирования знака, выявление имплицитного смысла в эксплицитном содержании. В связи с этим У. Эко называет интерпретацию эвристическим средством прочтения оригинала [23].

«Интерпретация – это получение нового знания: интерпретировать некий семиотический элемент – значит «переводить» его в некий другой элемент (который, впрочем, может быть дискурсом во всей его полноте), благодаря такому переводу элемент, подлежащий интерпретации, творчески обогащается» [23, 274].

В этом контексте, Г. Ленк выделяет шесть уровней протекания интерпретационных процессов [13]. К первому из них автор относит активацию схем чувственного восприятия индивида.

На втором уровне происходит интерпретация фреймов, категоризация форм восприятия сходства представлений и переживаний индивида. Здесь начинают формироваться знания об окружающей человека действительности.

На третьем уровне наблюдается процесс интерпретации понятий, сформировавшихся в социокультурной традиции, порождение соглашений и норм репрезентации, форм различительной деятельности человека.

Четвертый уровень предполагает установление отношений между ранее сформировавшимися понятиями, предполагает знание способов их обобщений.

К пятому уровню Г. Ленк относит уровень формирования объяснительных и аргументируемых интерпретаций, их причин и оснований. На этом уровне происходит становление интерпретативных позиций личности, формирование ее собственного отношения к ним исходя из ее норм и ценностей.

Шестой уровень представляет собой уровень философских эпистемологических, методологических интерпретаций метатеоретического уровня, охватывающих стратегии построения и интерпретации концепций, теорий, методологий, а также и сами модели их интерпретации. Этот уровень является открытым для всех последующих уровней. Уровни интерпретации очевидным образом взаимодействуют между собой. Только при условии продуктивной интеграции всех предыдущих уровней возможно осуществить переход на новый, более высокий уровень интерпретации [13].

С точки зрения Г. Ленка, человек является метаинтерпретирующим существом, способным подниматься на все более высокие метауровни интерпретации (интерпретационные схемы). Схемы как интерпретационные конструкты, согласно взглядам автора, представляют собой «строительные блоки познания» и любого ментального представления или манипулирования информацией [13, 51].

Также важно подчеркнуть, что интерпретация – это всегда процесс нового осмысления языковых значений с помощью контекста, «процесс конкретизации, пополнение, а иногда большего или меньшего переосмысления семантических значений на базе лингвистического и ситуативного контекстов, а также заранее известной интерпретатору информации (преинформации)» [12, 84].

При этом в качестве структурных контекстов повседневного взаимодействия человека с миром здесь могут выступать сами нарративные фреймы. В современном научном дискурсе понятие «фрейм» чаще всего используется в двух значениях, которые, с определенной степенью условности, можно охарактеризовать как «психолого-социологический» и «кибернетико-лингвистический» подходы к изучению природы этого феномена.

Так, в базе психолого-социологической концепции фрейма лежит установка на анализ повседневных социальных взаимодействий как «контекстуального целого». Внутри этого подхода эксплицируется принципиально новое понимание контекста повседневности: в отличие от практико-ориентированных теорий, в которых контекст

интерпретируется как фон, в теории фреймов контекст, прежде всего, является формой. Как подчеркивает И. Гофман, «каким бы изменчивым ни было содержание кувшина, его ручка остается вполне осязаемой и неизменной» [7, 322].

При этом сама грань между фигурой и фоном является слабо различимой и не является составляющей ни фигуры, ни фона: «межсоединение», «тонкая линия» (Э. Зерубавель [28]), «окаймление» (У. Джемс [9]), «скобки» (И. Гофман [7]), «очертание» (Г. Бейтсон [4]). Г. Бейтсон предлагает яркую иллюстрацию этой метафорики в своем металоге:

«Дочь: Папа, почему вещи имеют очертания?

Отец: Разве? Я не знаю. Какого рода вещи ты имеешь в виду?

Д: Я имею в виду, почему, когда я рисую вещи, они имеют очертания?

О: Ну, а как насчет других вещей – стада овец? Или разговора? У них есть очертания?

Д: Не говори глупостей. Я не могу нарисовать разговор. Я имею в виду вещи.

О: Да, я просто пытался выяснить, что ты имеешь в виду. Ты имеешь в виду вопрос: «Почему мы придаем вещам очертания, когда мы их рисуем?» Или ты имеешь в виду, что вещи имеют очертания, независимо от того, рисуем мы их или нет.

Д: Я не знаю, папа. Скажи ты. Что я имею в виду?» [4].

Автор подчеркивает, что «первый шаг к определению психологического фрейма может состоять в высказывании, что он (фрейм) является классом или ограничивает класс (множество) сообщений (осмысленных действий)» [4]. Различные виды поведения образуют определенные типовые ситуации, которые он и называет термином «фрейм», дословно означающим «рамка». И, в свою очередь, любая социальная ситуация, в которой находится индивид, имеет типовые характеристики, определяющие способы, с помощью которых человек входит в эту ситуацию и участвует в ней.

С точки зрения Г. Бейтсона, психологические фреймы являются как эксклюзивными – при включении во фрейм определенных сообщений (осмысленных действий) некоторые другие сообщения исключаются, так и инклюзивными – при исключении определенных сообщений некоторые другие сообщения включаются. «Психологические фреймы связаны с тем, что мы назвали «предпосылками». Рама картины сообщает зрителю, что при

интерпретации картины он не должен использовать тот же тип мышления, который он мог бы использовать при интерпретации обоев вне рамы» [4].

Можно заключить, что Г. Бейтсон проблематизирует фрейм как метакоммуникативное образование. «Любое сообщение, эксплицитно или имплицитно устанавливающее фрейм, в силу самого этого факта дает инструкции получателю либо способствует его усилиям понять сообщения, заключенные во фрейм. (...) Каждое метакоммуникативное или металингвистическое сообщение эксплицитно или имплицитно определяет множество сообщений, которых оно касается; т. е. каждое метакоммуникативное сообщение является психологическим фреймом или определяет таковой» [4].

В свою очередь, И. Гофман в своих исследованиях переносит фокус внимания с потоков взаимодействия на контексты, формирующие эти потоки. «Определения ситуации основываются на принципах организации событий (...) и нашей собственной субъективной вовлеченности в них; термин «фрейм» я использую для указания на эти основные, подлежащие идентификации элементы» [7, 10].

При этом И. Гофман обращает внимание на неосознаваемость природы фреймов. Согласно взглядам автора, фрейм представляет собой конституируемую целостность (прежде всего, практик, но, вместе с тем, – и смыслов), которыми человек наполняет свои вербальные и не вербальные действия, а также действия других в типичных, повторяющихся ситуациях в социальных контекстах [7].

Таким образом, гофмановский фрейм представляет собой способность «собирать» мир в организованное целое без участия дискурсивного контроля [8], вид процедурного знания («знание как»), определенную последовательность действий, описывающих какой-либо «креативный» аспект предмета или его функциональный аспект; это «определенная перспектива восприятия, создающая формальное определение ситуации» [1, 42–43]. Можно заключить, что фрейм в понимании И. Гофмана представляет собой одновременно и «матрицу возможных событий», и «контекстуальную схему интерпретации» опыта личности.

Здесь уместно привести высказывание Х.Л. Хикса: «я есть то, что я есть, благодаря контексту, в котором нахожусь» [16]. В процессуальности дискурса (нарратива) феномен «Я» теряет свою определенность, становится всецело обусловленным тем, что М. Фуко

называет «порядком дискурса» [19]. Согласно Ю.М. Лотману, «сама природа смысла определяется из контекста, то есть в результате обращения к более широкому, вне его лежащему пространству» [14, 39]. Все личностные феномены приобретают смысл, лишь соотносясь с контекстом. Именно контекст задает оптику видения, при изменении которой содержание опыта для человека может принципиально менять свое значение.

Определение контекста как системы внешних и внутренних условий и факторов жизнедеятельности человека, влияющих на специфику его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и ее отдельных составляющих, было предложено А.А. Вербицким [6]. Автор ввел в психологический дискурс понятия «внутренний» и «внешний» контексты, определяя первый – как систему уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; второй – как совокупность предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действий и поступков индивида [6].

Опираясь на взгляды А.А. Вербицкого, под внешним контекстом мы будем понимать систему внешних факторов окружающей действительности прямого и косвенного воздействия, множественных условий как эксплицитного, так и имплицитного влияния на индивида, социокультурных, природных, человеческих факторов, различных ситуаций повседневности и их отдельных элементов.

Внутренний контекст мы предлагаем артикулировать как смысловую рамку, которую человек применяет для интерпретации опыта: явлений, фактов, событий, происходящих или могущих произойти с ним и/или другими. С одной стороны, внутренний контекст неизбежно является ограничителем опыта: человек видит мир через его призму, через определенную оптику тех или иных смыслов. С другой стороны, наличие внутреннего контекста является ключевым условием того, чтобы диалог человека с миром в принципе стал возможным. Набрасывая собственные смысловые фреймы на окружающую действительность, индивид приобретает возможность ее интерпретировать и реинтерпретировать – придавать миру смысловое измерение, осуществлять ценностно-смысловую детерминацию своей жизни в «эпоху неизвлеченного смысла» (Ф.И. Гиренок).

«Человек осуществляет самоопределение по отношению к миру и постигает неотъемлемую силу одухотворенного мира. Мир становится небезразличным по отношению к человеку, он приобретает личностный смысл и предстает как предмет интереса, в котором осуществляется самоидентификация личности» [22, 53].

С нашей точки зрения, наличие внутреннего контекста как ценностно-смыслового фрейма восприятия реальности и взаимодействия с ней является необходимой предпосылкой порождения интерпретационных процессов личности. Достаточным же условием здесь выступает внешний контекст, игнорирование которого (нивелирование, полное или частичное обесценивание и т.д.) препятствует продуктивному протеканию процесса интерпретации.

Таким образом, интерпретационные процессы личности как механизмы сопряжения внешнего и внутреннего контекстов разворачиваются в напряженном пространстве их динамического взаимодействия, образуя процессуально-функциональный континуум, интегрирующий все интеллектуальные (когнитивные и метакогнитивные) процессы личности с целью установления соответствий одного локального фрагмента опыта с другими, порождая тем самым личностные значения и смыслы. Ведущую роль здесь играют метакогниции [17], обеспечивающие регуляцию процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности человека.

Так, благодаря метакогнициям осуществляется регуляция процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности субъекта.

Согласно концепции М.Л. Смутьсон, ведущими метакогнитивными процессами являются:

- интеллектуальная инициация – способность личности к самостоятельной постановке задач;
- стратегичность – адекватность всех выборов в процессе анализа и решения проблемы;
- рефлексия как основа развития и изменения ментальной модели мира;
- децентрация как способность личности посмотреть на проблему с точки зрения Другого [17].

В контексте конструирования опыта, метакогниции играют важную роль в процессах саморегуляции и самодетерминации личности.

В случае продуктивности протекания интерпретационных процессов происходит ценностно-смысловая интеграция опыта личности: контекстуальная инаковость становится главным порождающим ресурсом формирования качественно нового личностного текста. Различные контекстные опыты, находясь между собой в конфронтационных отношениях, создают зону развития, в которой повторяющийся паттерн, оставаясь самим собой, трансформируется и становится другим. Здесь, с одной стороны, актуальный нарратив является продолжением предыдущего, а с другой, – в процессе интерпретации и реинтерпретации, осмысления и переосмысления опыта он становится его отрицанием.

Опираясь на синергетические концепции, можно заключить, что порождаемый здесь интерпретационный нарратив сам становится динамической средой, в которой новые смыслы, продуцирующиеся в нем, зарождаются в моменты «неравновесного состояния», когда диалогическое взаимодействие внешних и внутренних контекстов приводит к «рождению сложного», амплификации, контекстуальному расширению.

В результате столкновения контекстов и формируется дискурсивная (нарративная) общность, однородность различных, отстоящих друг от друга, как во времени, так и событийно (ситуативно) нарративов, что способствует выстраиванию субъектом собственной идентичности в процессе конструирования личностного опыта. Основными характеристиками личностного опыта выступают рефлексивность, структурированность, континуальность, когерентность.

Благодаря когерентности личностного опыта его компоненты формируют смысловую непрерывность, когнитивную связанность и концептуальное единство. Основной единицей личностного опыта выступает смысл, а способом его организации является тезаурус (Вал.А. Луков, Вл.А. Луков), внутри которого происходит ценностно-смысловая интеграция опыта. Среди основных составляющих дискурсивного конструирования опыта личностью можно выделить:

- построение отношений между тематическими ядрами;
- построение связей с контекстами;
- построение новых контекстов;
- построение межконтекстуальных связей.

Иными словами, продуктивность конструирования опыта личности зависит от того, насколько она владеет интерпретационными

ресурсами, способна обеспечивать «рамки понятности» (Е.С. Жорняк), связывающие и согласовывающие события ее жизни; насколько способна устанавливать смысловые связи между конкретными событиями («тематическими ядрами», «ядрами тематических полей») и различными жизненными контекстами (жизнями «Других»), а также протраивать межконтекстуальные связи.

В процессе дискурсивного конструирования опыта личность может стать автором, от которого «требуют, чтобы он отдавал себе отчет в единстве текста, который подписан его именем» [19, 62]. Так, с точки зрения М. Фуко, автор – это то, что «лишающему покоя языку вымысла дает формы его единства, узлы связности, прикрепление к реальности» [19, 62–63].

Процесс конструирования опыта неразрывно связан с выбором личностью самой себя в единстве с конструируемой ею же самой реальностью. Преодолевая линейность автонаррации, консерватизм интерпретационных рамок, «чужие» стратегии жизнеосуществлений, личность порождает новые «тематические смысловые ядра», смысловые контексты и связи между ними.

Таким образом, порождаемый личностью нарратив, укорененный в конкретной дискурсивной ситуации, представляет собой не только результат, но и, что очень важно, саму модель для последующего конструирования опыта личностью, нарративные границы которого предопределяются спецификой взаимодействия внутренних и внешних контекстов субъекта. В ситуации продуктивности интерпретационных процессов человек одновременно «удерживает» оба контекста, чем обуславливает возможность дискурсивного конструирования своего опыта.

При этом смысловая позиция личности по отношению к этому опыту может быть охарактеризована как «Я и Другой в Мире», как позиция «внеаходимости». Так, согласно взглядам М.М. Бахтина, подлинно авторская позиция возможна только как позиция «внеаходимости» [2; 3].

«С психологической точки зрения, суть позиции «внеаходимости» заключается в смене внутренне-непосредственной онтологической позиции субъекта (в определенном смысле ее можно было бы назвать позицией «внутриаходимости») на внешне-опосредованную онтологическую позицию. Более того, переход от позиции «внутриаходимости» к позиции «внеаходимости» в определенном смысле представляет собой также переход от



интраиндивидуального образа «себя как мира» – к интериндивидуальному образу «себя и других в мире», что в научно-дисциплинарном плане сопряжено со сменой интроспективно-психологического мироотношения на этико-онтологическое и эстетико-культурное мироотношение» [11].

Важно отметить, что позиция «внеаходимости» не является позицией стороннего наблюдения, а, напротив, такая позиция представляет собой наиболее полный и глубокий способ причастного отношения, «участного мышления», «внеаходимость» понимается М.М. Бахтиным как «напряженная и любящая» [3]. «Продуктивность события заключается не в слиянности всех воедино, но в напряжении своей внеаходимости и неслиянности» [3, 79]. Таким образом, «внеаходимость» предстает как напряженная диалогическая (полилогическая) интенциональность. Дорога к Другому становится Путем обретения Себя.

С точки зрения М.М. Бахтина, в позиции напряженной внеаходимости, обладая «избытком видения и знания», автор в состоянии «завершить» Себя, свое жизненное произведение. В этом контексте, «завершить» означает «собрать *всего* героя, который изнутри себя самого рассеян и разбросан в заданном мире познания и открытом событии этического поступка, собрать его и его жизнь и восполнить *до целого* теми моментами, которые ему самому в нем самом недоступны» [3, 19].

Формой текстовой объективации личностного опыта является мультинарратив, который представляет собой реально-виртуальную превращенную форму Другости (Инаковости) Других как соавторов. Жизненное произведение, по своей сути, является диалогически-полифоническим, а среди его основных характеристик (согласно М.М. Бахтину [2]) целесообразно выделить его принципиальную открытость, открытость возможностям его конфигурирования, творческим ресурсам, смысловым трансформациям, открытость будущему, открытость Миру Других.

Важно подчеркнуть, что продуктивное конструирование опыта личности является факультативной составляющей ее развития и предполагает актуализацию ее интегративных ресурсов, направленных на:

– продуктивное переосмысление, реструктурирование, трансформацию опыта личности в соответствии с актуальными целями и задачами;

– генерирование новых форм жизнеосуществления личности, за счет использования ресурсов, порождаемых многоуровневой динамикой смысловой системы личности;

– обеспечение саморазвития как стратегического фактора жизнеосуществления.

В свою очередь, ситуация непродуктивности процессов конструирования опыта обусловлена нарушением взаимодействия внутреннего и внешнего контекстов: «застреванием», «залипанием», жесткой фиксацией текста личности относительно одного из них. В силу такой ригидности смысл и значение текста как фигуры в поле становятся также неподвижными, что соответствует потере способности к творческой поисковой активности субъекта. Его личностные выборы оказываются заблокированными. Человек как бы действует «по сценарию», который может быть имплицитным, неосознаваемым, воображаемым и пр. Процесс интерпретации блокируется. Конструирование опыта становится невозможным.

Детальней проанализируем условно выделенные нами две ситуации стагнации процесса дискурсивного конструирования опыта, обусловленные нарушением взаимодействия между внешним и внутренним контекстами.

1. «Внешнеконтекстуальная доминанта». В этом случае текст личности фиксируется относительно внешнего контекста. При этом внутренний контекст субъекта по каким-либо причинам для субъекта оказывается «не доступным». Его отсутствие обесточивает интерпретационные процессы человека. Такую ситуацию можно обозначить как ситуацию с «нулевой интерпретацией» (Н.В. Чепелева). Вследствие чего конструирование опыта личностью не происходит.

Характерным примером здесь может служить тенденция приобретения человеком товаров, рекламируемых в СМИ.

В случае несформированности (недоступности) внутреннего контекста индивида, его опыт не ассимилируется, не присваивается, не становится личностным. Он задается рядом конкретных жизненных ситуаций, определенными образами поведения в них, спецификой взаимодействия с другими людьми и пр. По определению, Н.В. Чепелевой, такой опыт является личным [20]. Среди его основных характеристик можно выделить: диффузность, неотрефлексивность, фрагментарность (разорванность, мозаичность). Основной единицей личного опыта выступает ситуация, а способами его организации

являются практики, внутри которых происходит его тематическая и пространственно-временная организация.

2. «Внутриконтекстуальная доминанта». Во втором случае текст личности фиксируется относительно внутреннего контекста. Внешний контекст при этом по какой-либо причине «утрачен» (вне зоны доступа) для личности: обесценен, нивелирован, проигнорирован, не обнаружен. В его отсутствии внутренний контекст будет характеризоваться крайней ригидностью, в результате чего текст личности дезорганизуется, приобретает несвязный расщепленный характер. При этом контекст остается неизменным, а текст служит лишь его подтверждением.

Это ситуация, при которой внутренний контекст как необходимое условие порождения интерпретационных процессов личности является недостаточным для их продуктивного протекания. Такой процесс является «квазиинтерпретацией» (Н.В. Чепелева). Яркой иллюстрацией здесь может послужить первая часть «Притчи про топор».

*У одного человека пропал топор. Он вышел во двор за топором, все обыскал и не нашел его. А за воротами стоял сын соседа, он стоял как человек, укравший топор. Он ходил как человек, укравший топор, смотрел, как человек, укравший топор и даже говорил, как человек, укравший топор.*

*Тут человек, у которого украли топор, споткнулся и увидел, что споткнулся о свой топор. Он его не заметил раньше. Подняв топор, он посмотрел на соседского сына... Тот стоял как человек, который никогда не брал топора, он смотрел как человек, который не может украсть топор...*

Таким образом, внутренний контекст, в своем отрыве от внешнего, в силу своей плотности и жесткости, а как следствие, и токсичности просто выдавливает, вытесняет собой живую реальность.

В обоих вышеизложенных вариантах доминирования одного из контекстов конфигурация «контекст – текст» приобретает замкнутый контур, препятствующий протеканию интерпретационных процессов личности, и, как следствие, конструированию ее опыта.

**Выводы.** В русле психолого-герменевтического подхода дискурс (нарратив) может быть проблематизирован как динамический образ вербального конституирования личности, всеобъемлющий процессуально осуществляемый актуальный репрезентант ее опыта. Именно в процессуальности дискурса личностные феномены (тексты

личности) приобретают смысл, лишь соотносясь с контекстом, при изменении которого содержание опыта может принципиально менять свое значение для человека.

Различные конфигурации соотношений внутреннего и внешнего контекстов могут способствовать как блокированию, так и активизации интерпретационных процессов личности, что, в свою очередь, обуславливает формирование у нее продуктивной или стагнирующей стратегии дискурсивного конструирования опыта.

В качестве стагнирующих стратегий дискурсивного конструирования опыта выделены внешнеконтекстуальная и внутриконтэкстуальные доминанты, при которых текст субъекта жестко фиксируется, соответственно, относительно внешнего и внутреннего контекстов.

В случае продуктивности интерпретационных процессов человек одновременно «удерживает» оба контекста, что порождает возможность его диалога с Миром и с С собой.

### Литература

1. Батыгин Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана. *Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*. Москва : Ин-т социологии РАН, 2003. С. 7–58.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва : Советская Россия, 1979. 320 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
4. Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии, эпистемологии 1969-1972/ Пер. с англ. Москва : Смысл, 2000. 476 с. URL : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000902/st000.shtml> (дата звернения : 12.10.2020).
5. Ватцлавик П. Конструктивизм и психотерапия. *Вопросы психологии*. 2002. №5. С. 101–113.
6. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи : формы и методы активного обучения. Москва : Знание, 1990. 64 с.
7. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта Пер. с англ. / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступ. статья Г. С. Батыгина. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
8. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева. Москва : Канон-Пресс-Ц, Кучково

- поле, 2000. 304 с. (Малая серия «LOGICA SOCIALIS» в серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»).
9. Джеймс У. Введение в философию; Рассел Б. Проблемы философии. / Пер. с англ. Под ред. А. Ф. Грязнова. Москва : Республика, 2000. 315 с. (Серия : «Философская пропедевтика»).
10. Джерджен Дж. Движение социального конструкционизма в современной психологии. *Социальная психология: саморефлексия маргинальности. Хрестоматия*. Москва : ИНИОН РАН, 1995. С. 51–73.
11. Дьяконов Г. В. Диалогийная концепция эстетики и литературоведения М.М. Бахтина. URL: <http://hpsy.ru/public/x3070.htm>(дата звернення : 16.10.2020).
12. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. Москва : Академия, 2003. 192 с.
13. Ленк Г. К методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения. *Вопросы философии*. 2004. № 3. С. 50–55.
14. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
15. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. Москва : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
16. Новейший философский словарь. Постмодернизм / Гл. науч. ред. А.А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 816 с.
17. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ : Нора-Друк, 2003. 298 с.
18. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: история и рассказы как терапия. Москва : Класс, 2001. 362 с.
19. Фуко М. Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности. Москва : Магистериум, 1996. 446 с.
20. Чепелева Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301) (дата звернення : 10.10.2020).
21. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.
22. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания. Киев : СТИЛОС, 1997. 236 с.

23. ЭкоУ. Сказать почти тоже самое. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. 574 с.
24. Antaki Ch., Leudar I. Recruiting the record : using opponents exact words in parliamentary argumentation. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 21 (4). P.467–488. doi:10.1515/text.2001.008. S2CID 145464218 (датазвернення : 12.10.2020).
25. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. London : Sage, 1987. 256 p.
26. Vaassen B. Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. *Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften*. Braunschweig/Wiesbaden : Vieweg, 1996. S. 63–69.
27. Varela F.J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind. *Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge. Mass. London: The MIT Press, 1991. P. 75–76.
28. Zerubavel E. The Fine Line : Boundaries and Distinctions in Everyday Life. Chicago : University of Chicago Press, 1993. 224 p.

## References

1. Batygin, G.S. (2003). Kontinuum freymov : sotsiologicheskaya teoriya Irvinga Gofmana [Continuum of frames: Irving Hoffman's sociological theory]. In Goffman, I. *Analiz freymov : esse ob organizatsii povsednevnogo opyta*. [Frame Analysis: An Essay on Organizing Everyday Experience]. Moscow: Institute of Sociology RAS. [in Russian]
2. Bakhtin, M.M (1979). Problemy poetiki Dostoyevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Soviet Russia, 1979. [in Russian]
3. Bakhtin, M. M. (1986). Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity] /S.G. Bocharov (comp.). Moscow: Iskusstvo. [in Russian]
4. Bateson, G. (2000). Ecology of mind. Selected articles on anthropology, psychiatry, epistemology 1969–1972. Moscow: Smysl. Retrieved from: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000902/st000.shtml> [in Russian]
5. Vaclavik, P. (2002). Konstruktivizm i psikhoterapiya [Constructivism and psychotherapy]. *Voprosy psichologii = Questions of Psychology*. 5. 101–113. [in Russian]
6. Verbitsky, A. A. (1990). Chelovek v kontekste rechi : formy i metody aktivnogo obucheniya [Man in the context of speech: forms and methods of active learning]. Moscow: Znaniye. [in Russian]

7. Goffman, I. (2003). Analiz freymov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta [Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience] (G. S. Batygin & L. A. Kozlova, Eds.; entry article by G. S. Batygin; R. Bumagina, Y. Danilova, A. Kovalev, O. Oberemko tran. from English). Moscow: Institute of Sociology RAS. [in Russian]
8. Goffman, I. (2000). Predstavleniye sebya drugim v povsednevnoy zhizni [Presenting yourself to others in everyday life] (Tran. from English. and entered article by A. D. Kovalev ; Publications of the Center for Fundamental Sociology). Moscow: Canon-Press-Ts, Kuchkovo Pole, 2000. [in Russian]
9. James, W. (2000). [Vvedeniye v filosofiyu] Introduction to Philosophy; Russell B. Problemy filosofii [Problems of Philosophy] (A.F. Gryaznova, Ed./tran.). Moscow: Respublika. [in Russian]
10. Gergen, J. (1995). The movement of social constructionism in modern psychology. In *Social psychology: self-reflection of marginality. Reader* (pp. 51–73). Moscow: INION RAN. [in Russian]
11. Dyakonov, G.V. (2006). Dialogiynaya kontseptsiya estetiki i literaturovedeniya M. M. Bakhtina [Dialogue concept of aesthetics and literary criticism M.M. Bakhtin]. Retrieved from: <http://hpsy.ru/public/x3070.htm> [in Russian]
12. Latyshev, L.K., & Semenov, A.L. (2003). Perevod : teoriya, praktika i metodika prepodavaniya [Translation: theory, practice and teaching methods]. Moscow: Akademiya. [in Russian]
13. Lenk, G. K. (2004). metodologicheskoy integratsii nauk s interpretatsionistskoy tochki zreniya [To the methodological integration of sciences from an interpretationist point of view]. *Vopr. Filos.=Problems of Philosophy*.3. 50–55. [in Russian]
14. Lotman, Yu.M. (2000). Semiosfera [Semiosphere]. St. Petersburg: Art-SPB. [in Russian]
15. Maturana, U., & Varela F. (2001). Drevo poznaniya : Biologicheskiye korni chelovecheskogo ponimaniya [The tree of knowledge: Biological roots of human understanding] / Tranr. from English. Yu. A. Danilov. Moscow: Progress-Tradition. [in Russian]
16. Gritsanov A.A. (Ed.) (2007). The latest philosophical dictionary. Postmodernism. Minsk: Sovremennyy literator. [in Russian]
17. Smulson, M.L. (2003). Psykholohiya rozvytku intelektu : monohrafiya [Psychology of intelligence: a monograph]. Kyiv: Nora-Druk. [in Ukraine]

18. Friedman, J. (2001). Konstruirovaniye inykh real'nostey: istoriya i rasskazy kak terapiya [The construction of other realities: history and stories as therapy]. Moscow: Class. [in Russian]
19. Foucault, M. (1996). Volya k istine : po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. [The Will to Truth: Beyond Knowledge, Power and Sexuality]. Moscow: Magisterium. [in Russian]
20. Chepeleva, N.V. (2017). Rozuminnyya – Interpretatsiya – Tlumachennyya. [Understanding – Interpretation – Interpretation]. *Intelligence development technologies = Technologies of intellect development*. Vol. 2. 6 (17). Retrieved from: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301). [in Ukraine]
21. Chepeleva, N.V., & Rudnitskaya, S. Yu. (2018). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti, zdatnoyi do samoproektuvannya [Psychological characteristics of a person capable of self-design]. *Pedagogy and psychology*. 1. 71–77. [in Ukraine]
22. Schwalb, Yu. M. (1997). Psikhologicheskkiye modeli tselepolaganiya [Psychological models of goal setting]. Kyiv: Stylos. [in Russian]
23. Eco, W. (2006). Skazat' pochti to zhe samoye [Say almost the same thing]. St. Petersburg: Symposium. [in Russian]
24. Antaki Ch., & Leudar, I. (2001). Recruiting the record : using opponents exact words in parliamentary argumentation. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 21 (4). 467–488. doi:10.1515/text.2001.008.S2CID 14546421825.
25. Potter, J., & Wetherell, M. (1987). Discourse and social psychology : Beyond attitudes and behaviour. London : Sage.
26. Vaassen, B. (1996). Die narrative Gestalt(ung) der Wirklichkeit. In *Grundlinien einer postmodern orientierten Epistemologie der Sozialwissenschaften* (pp.63–69). Braunschweig/Wiesbaden : Vieweg.
27. Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). The Embodied Mind. In *Cognitive Science and Human Experience* (pp.75–76). London: The MIT Press. Cambridge. Mass.
28. Zerubavel, E. (1993). The Fine Line : Boundaries and Distinctions in Everyday Life. Chicago : University of Chicago Press.



## ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ДО КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ

*Смульсон М.Л. Задачний підхід до конструювання особистісного досвіду.*

**Анотація.** В статті показано, що медіатором зв'язку процесів конструювання особистісного досвіду і саморозвитку є задача на опціональний саморозвиток, самостійно поставлена і розв'язана дорослою людиною. З'ясовано, що конструювання досвіду є одним із аспектів діяльності саморозвитку, і цей процес логічно розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми. Такий підхід доповнює постнекласичний дискурсивний розгляд конструювання особистісного досвіду, тому що опис процесу дискурсивного конструювання може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі розв'язування задачі.

Визначено, що джерелами проблем і задач є так звані розриви (або «люфти») у діяльності, при цьому розрізняють задачу і проблему. Задача – це те, що має засоби розв'язування для поставленої мети, тоді як проблема виникає при наявності мети та відсутності засобів її досягнення, тому розв'язування проблеми завершується створенням нових засобів та їх використанням. Задача відрізняється від задачної (проблемної) ситуації тим, що вона усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом інтелектуальної ініціації як метакогніції.

Проаналізовано основні стадії, які проходить задача від її знаходження (відчуття її наявності, паростку) в діяльності до ймовірного розв'язування: проблемна ситуація, проблематизація, проблема, власне інтелектуальна ініціація як самостійна постановка задачі, пошук засобів розв'язування, задачна ситуація, задача як система, задачна структура (засоби розв'язування знайдено і вербалізовано) і, нарешті, усвідомлений процес розв'язування, який

може закінчитися розв'язком і найчастіше досягає його, якщо засоби було визначено адекватно.

Аналіз проходження суб'єктом указаних стадій на прикладі того, як конструювання особистісного досвіду здійснюється людиною похилого віку в проблемній ситуації вікової дефіцитарності пам'яті, доводить, що старт процесу інтелектуальної ініціації є дорефлексивним і переддискурсивним, однак у подальшому процесі розв'язування задачі конструювання досвіду провідну роль починають вигравати дискурсивні засоби. Дискурсивними засобами конструювання досвіду тут виступатиме, зокрема, довизначення задачі, в даному випадку, її переформулювання з негативної постановки на позитивну, з необхідності компенсувати дефіцитарності пам'яті – на розвиток пам'яті або на загальний інтелектуальний розвиток.

**Ключові слова:** саморозвиток, конструювання особистісного досвіду, проблема, задача, інтелектуальна ініціація, похилий вік, дефіцитарність пам'яті.

**Smulson M.L. The problem approach to a personality experience constructing.**

*Abstract. The article shows that the task (problem) of optional self-development, independently set and solved by an adult, is the mediator of the connection between the processes of personalityexperience constructing and self-development . It was found that the experience constructing is the aspect of self-development, and this process is logically considered in the context of a problem-based approach to activity and life in general as a set of activity processes of different content and form. This approach complements the post-classical discursive consideration of the personalityexperience constructing, because the description of the process of discursive constructing can be carried out in various forms, and, in particular, in the form of the problem solving.*

*It is determined that the sources of problems and tasks are the so-called gaps (or "backlashes") in the activity, while distinguishing between task and problem. A task is one that has the means to solve it, while a problem arises when there is a goal and no means to achieve it, so the problem solving ends with the creation of new meansand their using. The task differs from the problem situation too. It is awared by the subject, objectified and often described verbally or in another symbolic (numerical, graphical) form. Independent problem statement is an ontological substrate of the intellectual initiation as metacognition.*

*The main stages of the problem «life» from its finding in the activity by a subject to the probable solution are analyzed: such as problem situation, problematization, problem, intellectual initiation as an independent problem statement, search for means of solution, task situation, task as a system, task structure (means of solution are found and verbalized) and, finally, a conscious solution process, which may end by a solution and often reaches it if the means have been identified adequately.*

*These stages of the personality experience constructing by an elderly person in a problem situation of age-related memory deficits are considered. This analysis proves that the start of the process of intellectual initiation is prereflexive and prediscursive, but discursive means are beginning to play a leading role in the subsequent process of experience constructing. The additional definition of problem is one of discursive means, for example, the problem reformulation from a negative setting to a positive one: from the compensation of the memory deficiency to the memory development or even to the intellectual development.*

**Key words:** *self-development, personality experience constructing, problem, task, intellectual initiation, old age, memory deficiency.*

**Актуальність.** Життя у сучасному транзитивному (нестабільному, складному, неоднозначному) світі вимагає від людини будь-якого віку постійного розвитку, конструювання і деконструювання власного досвіду, його інтерпретації та збагачення, інтелектуальних і змістовних перетворень. Воно постійно висуває безліч проблем, без розв'язання яких є неможливим просування вперед, інколи навіть власне існування людини. Відповідно, гостро актуальним є запропонований нами далі розгляд процесу конструювання особистісного досвіду з точки зору задачного підходу.

**Мета.** Стаття присвячена проблемі взаємозв'язку конструювання особистісного досвіду з розвитком і саморозвитком дорослих і людей похилого віку. Ці аспекти є безумовно пов'язаними, більше того, розвиток і саморозвиток є якщо й не безпосередньою, то віддаленою метою конструювання досвіду. Ми спробуємо показати, що медіатором цього зв'язку є задача на саморозвиток, при чому така задача, яка самостійно поставлена і, відповідно, самостійно розв'язана дорослою людиною. Зазначимо, що поняття розвитку стосується усіх вікових категорій, але до юнацького віку включно відбувається, як відомо, так званий нормативний віковий розвиток (за Д. О. Леонтєвим, див. [6]). У нашій статті основна увага буде приділена опціональному,

тобто пов'язаному зі власним вибором, розвитку і саморозвитку дорослих ( в тому числі людей похилого віку).

**Виклад основного матеріалу.** Існує багато відповідей на запитання, що таке розвиток [4, 12, 16, 22]. Зупинимося тут на красивому і нетривіальному розгляді цієї проблеми, проведеному учнем Г.П.Щедровицького В.О.Проскурніним відповідно до аналізу співвідношення понять «проблема» і «задача» в діяльності. На його думку, проблема розвитку виникає тоді, коли не спрацьовують відомі підходи, методи, за образним виразом автора, виникає «корупція діяльності». І тому ідея розвитку – це ідея, «яка вирішує проблему корупції діяльності, тобто розривів діяльнісної тканини, що утворилися з будь-якої причини, яку «заштопати» за методом, тобто традиційним задачним способом, неможливо»[9] (Проскурнін, 2016). Відповідно, автор вважає, що, коли Г.П.Щедровицький пропонує розширення і оновлення набору мисленнєвих операцій, то це є наслідком необхідності розв'язувати саме проблеми, тому що для розв'язування задач достатньо й старого набору. На цьому аспекті ми ще зупинимося пізніше.

Отже, як зазначає автор, розвиток потрібний для того, щоб вирішити проблеми, які виникли у діяльності, і не можуть бути вирішені традиційними методами (додамо – для суб'єкта чи спільноти як групового суб'єкта). Така ситуація, як було показано вище, безперервно виникає у транзитивному світі і, відповідно, безперервно вимагає розвитку і, в свою чергу, розвиткові сприяє. І тому відповідь на запитання «Що значить розвиватися?» звучить, за Проскурніним, досить афористично: «Прагнути до неможливого, робити неможливе, бути готовим побачити в результаті неймовірне, стати відповідним тому, що прагнеш охопити неможливе, і це неможливе – і не своє, і не рукотворне; зрозуміла необхідність у формуванні внутрішньої готовності і потенціювання певного зусилля до ривку; осмислене відкладення оцінок ризиків; нарешті, має бути очевидним момент продукування («зривання з язика») єдиної осмисленої відповіді на запитання «що робити у цій ситуації?» – «розвиватися!»[9].

Основним критерієм розвитку є, як відомо, поява новоутворень (інакше – функціональних органів). Описаний вище В.О.Проскурніним процес розвитку ще раз підтверджує, що створення (конструювання) функціональних органів – результат копіткої, творчої праці, яка здійснювалась в історії людства і здійснюється кожною людиною. І для цього є необхідними великі, неординарні зусилля.

Ми вже запропонували раніше [12, 16 ] назвати ці зусилля, цю велику працю працею, діяльністю саморозвитку. Праця по саморозвитку є необхідною для дорослої людини, особливо важко вона дається в дорослому і похилому віці, і тому саме у дорослих є виток найпринциповіших новоутворень. Конструювання досвіду є, на нашу думку, одним із аспектів діяльності саморозвитку. Тому конструювання особистісного досвіду ми пропонуємо розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми (праця, учіння, гра, дозвілля, любов, спілкування, творчість, конструювання досвіду тощо – можна або підкреслити потрібне, або продовжити список:). Такий підхід не суперечить розвинутому Н.В.Чепелевою [20, 21] постнекласичному дискурсивному підходу до самопроєктування і, відповідно, конструювання особистісного досвіду. Навпаки, ці підходи взаємодоповнюють один одного, оскільки не має смислу вузько орієнтуватися тільки на дискурсивні (вербалізовані, відрефлексовані) аспекти конструювання досвіду. Існують і проміжні моменти невербалізованого або, інакше, недостатньо відрефлексованого процесу сприйняття і обробки інформації, необхідної для конструювання відповідної досвіду ментальної моделі світу. Опис процесу дискурсивного конструювання теж, зрозуміло, може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі розв'язування задачі.

Крім того, поняття задачі деякими авторами безпосередньо вводиться до розгляду провідних положень конструктивізму. Так, наприклад, М.В. Фалікман зазначає, що «конструктивістський підхід до пізнання передбачає, що суб'єкт не просто використовує продукти механізмів, які склалися у його мозку або у когнітивній системі, а вибудовує уявлення про середовище, в якому він має діяти, безпосередньо у процесі розв'язування задач, які перед ним встають. У цьому плані суть конструктивізму точно схоплює метафора «створення/виробництва розуму», яка відображена у назві англійської публікації наукової автобіографії О.Р. Лурія під редакцією М.Коула (Making of Mind)». Авторка стверджує далі, що леонтьєвське розуміння задачі як мети, поставленої у певних умовах, має стати центральним у розробці діяльнісної методології конструктивізму в дослідженнях пізнання [18].

З іншого боку, психологічна теорія діяльності, до якої безумовно належить задачний підхід, так само орієнтується на культурно-історичну психологію Л.С.Виготського, як і соціальний

конструктивізм, а також «культурно-діяльнісний» конструктивізм Г.О.Асмолова [1].

Зупинимося більш докладно на пропонованому нами задачному підході до конструювання досвіду. Слова «задача» і «проблема» уже звучали вище в контексті «корупції», тобто розриву діяльності. Тут ідеться про відомий задачний підхід (Г.С.Костюк [5], Г.О.Балл [2, 3], С.Д.Максименко [7], Ю.І.Машбиць [8], М.Л.Смульсон [13, 23], Н.В.Чепелева [21] та інші фахівці), відповідно до якого діяльність і життя можна описати як постійне розв'язування задач. Задача, за С.Д.Максименком, являє собою одиницю діяльності, в якій відображуються всі її ознаки, від мотиву до засобів розв'язування і відповідних операцій. Тому задача є «універсальним способом організації активності людини» [7, с.15].

А.Маслоу зазначав, що кожної хвилини життя ми розв'язуємо задачу на вибір, і цей вибір тяжіє до двох полюсів: вибір зростання або вибір страху. Багато фахівців говорить про постійне прийняття рішень, що теж передбачає розв'язування відповідної задачі. Сучасний транзитивний (тобто нестабільний, плінний) світ, як відомо, пропонує задачі високого рівня складності, які з'являються в умовах невизначеності і, відповідно, самі погано визначені.

Широко відомим є визначення задачі, запропоноване Г.О. Баллом, яке ґрунтується на понятті *система*[2, 3] «Задача, у самому загальному вигляді, – це система, обов'язковими компонентами якої є а) предмет задачі, який знаходиться у вихідному стані (надалі, вихідний предмет задачі); б) модель потрібного стану предмету задачі (цю модель ми ототожнюємо з вимогою задачі)» [2, с. 31]. Для визначення задачі, яка розглядається як така система, Г.О.Балл використовує термін «задачна система». Як бачимо, задача тлумачиться Г.О.Баллом досить широко, і таке тлумачення є необхідним для побудови концепції задачного підходу до діяльності. Обґрутовуючи цю концепцію, Г.О.Балл пише: «Якщо поняття задачі тлумачиться досить широко, то діяльність суб'єкта може бути представлена як система процесів розв'язування задач. Підкреслимо, що це стосується не тільки нормативних, але й творчих компонентів діяльності: в задачах, які фактично розв'язує суб'єкт, знаходять вираз не тільки вимоги, поставлені перед ним ззовні, але й спрямування його особистості. Виділення задач, які розв'язує суб'єкт, а також засобів і способів їх розв'язування, встановлення якісних і кількісних характеристик цих задач допомагають дослідженню і проектуванню діяльності.

Розширюються, зокрема, можливості виділення її вікових, індивідуальних та інших особливостей, співставлення задач, які фактично розв'язує суб'єкт, із задачами, які поставлені перед ним або мають розв'язуватися ним у даній ситуації» [2, с.5-6]..

У свою чергу, систему, яка забезпечує розв'язування задачі, Г.О.Балл узагальнено називає вирішувач. Цей термін запозичений ним з кібернетики. Тому він зазначає, що як вирішувачі можуть виступати тварини, люди, групи людей, технічні пристрої тощо. Принципово, що вирішувача він пропонує охарактеризувати сукупністю засобів розв'язування задач, які є в його розпорядженні. Задачі пропонується розглядати як з урахуванням характеристик вирішувача, так і в абстракції від них [2;3]. При цьому імпліцитно вважається, що вирішувач і постановник задачі – це різні системи (люди, групи, технічні пристрої тощо).

Однак ситуація, коли вирішувач і постановник задачі є різними системами (найбільш зрозумілий варіант – учитель і учень) – це тільки один з варіантів, з психологічної точки зору більш цікавою є самостійна постановка задачі. Зокрема, задача на конструювання досвіду є скоріше задачею, яка ставиться самостійно, ніж заданою, навіть у ситуації виховного (формуального) впливу.

Більше того: чи визначеною є задана зовні задача? Ми вважаємо, що навіть задана ззовні задачне визначена суб'єктом (вирішувачем) доти, доки не введена в його смислове поле.

Схожої точки зору дотримуються Г.О.Балл і Ю.І.Машбиць. Г.О.Балл зазначає, що задачі (знакові моделі задач), які мають однаковий нормативний смисл, зовсім не завжди мають однаковий смисл для вирішувача [2, 3]. Згадаємо у цьому зв'язку також поняття «довизначення» задачі, введене Ю.І.Машбицем щодо учінневих задач [8], відповідно до якого під впливом різноманітних інтелектуальних та мотиваційних чинників учень перетворює задану ззовні задачу на задачу у психологічному смислі, тобто не тільки опредмечує, але й осмислює власну учінневу діяльність. «Довизначену задачу можна уявити як проєкцію актуалізованих у даній момент у суб'єкта цілей-мотивів (вони відбивають як особистісний смисл учнів, так і певні ситуаційні чинники), а також інтелектуальних надбань (здібностей і здатностей, знань і умінь, суб'єктивного світу в цілому) на поставлену ззовні задачу» [8, с.33]. За Ю.І. Машбицем, довизначення і навіть перевизначення задачі сприяють розвитку мислення, уяви, рефлексії людини, яка розв'язує задачу (вирішувача).

Г.П. Щедровицький також наполягав, що «будь-яка проблема пов'язана з певною конфігурацією ідей, людей, соціокультурних умов, груп та організацій, фіксує і відображує цю конфігурацію...Усі проблеми ... залежать від історії розгортання і розвитку нашої діяльності...» [за 11, с. 195]. В концепції Г.П.Щедровицького виділяють процес проблематизації і, як уже йшлося вище, розрізняють проблему і задачу. Так, Б.В. Сазонов [11] стверджує, що саме йому належить ідея розрізнення понять «задача» і «проблема». В процесі обговорення «розривів» (або «люфтів») у діяльності як джерел проблем (задач) він запропонував розрізнити *задачу* і *проблему* таким чином. *Задача* – це те, що має засоби розв'язування для поставленої мети, тоді як *проблема* виникає при наявності мети та відсутності засобів її досягнення. Відповідно, розв'язування проблеми завершується створенням нових засобів.

За Г.П.Щедровицьким, процеси розв'язування задач унікальні тим, що рівною мірою можуть відноситися як до мислення, так і до діяльності. На діяльнісному рівні, як зазначає Б.В.Сазонов, аналізуючи підхід Г.П.Щедровицького, будь-яка діяльність аналізується у вигляді процесу розв'язування певної задачі. Інакше кажучи, можна вважати, що Г.П.Щедровицький беззаперечно підтримує задачний підхід до діяльності. Це не дивно, оскільки відомою є плідна співпраця Г.П.Щедровицького з представниками Київської школи задачного підходу.

Відповідно, ґрунтуючись на задачному підході, ми вважаємо, що інтелектуальна діяльність ініціюється (запускається) у проблемній ситуації, яка перетворюється на задачу при її самостійній постановці. Проблемною ми називаємо будь-яку ситуацію, практичну або теоретичну, в якій немає очевидного відповідного обставинам рішення і яка саме тому вимагає зупинки і обдумування. Залежно від того, як ця ситуація сприймається суб'єктом, у ній або відбувається, або не відбувається власне постановка задачі.

Задача відрізняється від задачної (проблемної) ситуації тим, що вона усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Постановка задачі містить її аналіз і розуміння на певному рівні, попереднє визначення задуму рішення, стратегії, плану дій. Вона, як правило, передбачає облік можливих реально доступних і присутніх в наявності засобів розв'язування задачі (тобто матеріальних, матеріалізованих та



ідеальних об'єктів, які безпосередньо не входять до умов задачі, але залучаються до її розв'язування)[14, 17].

Самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом такої метакогніції, яку ми називаємо інтелектуальною ініціацією [5, 14, 17, 23]. Провідними характеристиками інтелектуальної ініціації ми вважаємо суб'єктність і самостійність, тобто відчуття необхідності взятися за складну життєву або професійну проблему, шукаючи ресурси для її вирішення і аналізуючи не тільки результат, але й сам процес досягнення цього результату. Тут більш правомірно говорити саме про інтелект (а не мислення), який від мислення як когніції відрізняється наявністю в його структурі як інших когніцій, так і метакогніцій, таких як інтелектуальна ініціація, децентрація, рефлексія, стратегічність.

Отже, задача від її знаходження (відчуття її наявності, паростку) в діяльності до ймовірного розв'язування проходить такі основні стадії:

- Проблема ситуація (ознаки: відчуття дискомфорту, часто неусвідомлене, чогось незвичного, несхожого тощо, розриву, «люфту» в діяльності).

- Проблематизація (ознаки: дискомфорт та ін. усвідомлюється суб'єктом – але ще не сама проблема).

- Проблема (ознаки: усвідомлюється проблема в найзагальнішому вигляді, суб'єкту ще не зрозуміло, чи є в нього засоби для її розв'язування).

- Інтелектуальна ініціація (можна вважати, що на цьому етапі відбувається самостійна постановка задачі і розпочинається власне процес розв'язування).

- Якщо немає засобів, починається пошук засобів, іде паралельно з подальшою постановкою.

- Задачна ситуація. За наявності засобів або їх знайдення, а інколи і ще до знайдення засобів, відбувається постановка задачі, поки що в несистемній, або, інакше, в несистематизованій, формі, з'являються контури задуму, стратегії розв'язування.

- Задача як система (за Баллом) (ознаки – суб'єкт розуміє і може описати не тільки вихідний стан системи, але й потрібний, бажаний, стратегія як тенденція намічена).

- Задачна структура (відбулася знакова інтерпретація задачі у певній знаковій системі, стратегія як система засобів майже визначена, тобто відбувся вибір засобів, для чого є потрібною стратегічність інтелекту).

- Процес розв'язування, який відбувається, стає очевидним для суб'єкта, інколи і для оточуючих.

- Розв'язок(не завжди☺).

Розглянемо проходження суб'єктом указаних стадій (етапів) розв'язування задачі конструювання досвіду на прикладі того, як саме цей процес здійснюється людиною похилого віку. При цьому згадаємо відому думку Ж.П'яже про те, що кінцева мета конструювання досвіду (розв'язування задачі конструювання досвіду старою людиною так само) – це адаптація до середовища у ході взаємодії з ним. Тому підкреслимо, що тут ідеться про відповідність поставленої задачі та її розв'язку новими даптативним завданням у старості, що динамічно змінюються, інакше кажучи, новим задачам саморозвитку.

Якою є в даному випадку типова проблемна ситуація? Відповідей на це запитання, на жаль, багато. Зупинимося на одному з можливих, досить зрозумілих, варіантів: вікова дефіцитарність психічних процесів, зокрема, оперативної і короткочасної пам'яті, прогностичної пам'яті (забування фактів і подій, планів на майбутнє, забування слів, забування під час безпосереднього здійснення дій, неможливість здійснити певні дії тощо, як фізична, так і психологічна, оскільки схема цих дій не відтворюється). При цьому ми маємо на увазі не дементивні процеси, а процеси, які супроводжують, як правило, так зване нормальне старіння (див., наприклад, [10, 14] ).

Розриви і «люфти» у діяльності людини похилого віку, пов'язані з пам'яттю, є зазвичай очевидними для всіх оточуючих, однак саме у старості існує серйозна проблема з переходом до наступних кроків – а саме до проблематизації, тобто до усвідомлення цього «дискомфорту» самою людиною, і, відповідно, до постановки проблеми. Подекуди для проблематизації є потрібною серйозна і копітка допомога близьких родичів (дітей, чоловіка або дружини), друзів, або ж професійна – психолога, психотерапевта. Майже всі, хто спілкувався зі старими людьми, знають схеми їх відповіді на прохання звернути увагу на дефіцитарності пам'яті: «Я тоді забув (-ла), дійсно, але це було випадково, я просто себе погано почував (почувала), у мене тоді боліла голова, а загалом все я прекрасно пам'ятаю; або: я не вимкнув газ, бо побіг до телефону, що дзвонив, планував взяти трубку і піти вимкнути, це ж півхвилини, навіть менше; або: ти сам забув, що мені цього не розповідав, мабуть, забігався у себе на роботу, тощо».

Можна вважати, що проблематизація і усвідомлення проблеми є найскладнішими етапами в процесі постановки і розв'язування задачі

на конструювання досвіду людиною похилого віку. Справедливо, однак, буде вказати, що ці етапи є взагалі найпринциповішими у всьому процесі розгляду конструювання досвіду з точки зору задачного підходу. Однак, якщо в інших вікових категоріях при конструюванні, скажімо, професійного досвіду, досвіду сімейного тощо процеси інтелектуальної ініціації ще можуть бути відбуватися спільно або розподілено між суб'єктами-учасниками, то у похилому віці акцент принципово ставиться на самостійній постановці задачі.

Однак уявімо, що інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі старою людиною), пройшовши етапи проблематизації і усвідомлення проблеми, відбулася. Нагадаємо однак, що усвідомлюється проблема в найзагальнішому вигляді, суб'єкту ще не зрозуміло, чи є в нього засоби для її розв'язування (у нашому випадку скоріше за все немає). Аналізована проблема може бути вербалізована приблизно так: «Дійсно, пам'ять останнім часом почала підводити». Засоби розв'язування безумовно ще відсутні, але процес постановки задачі вже відбувається, поки що в несистематизованій формі. При успішному процесі багато часу і сил витрачається на наступний крок: побудову задачі як системи. Ознак цього дві – суб'єкт розуміє і може описати не тільки вихідний стан системи, але й потрібний, бажаний, стратегія як тенденція намічена. При цьому дуже важливо не завищувати вимоги до бажаного рівня, поставити задачу адекватно, а не як таку, що принципово не вирішувана (в даному випадку, скажімо, «хочу, щоб пам'ять працювала як в молодості!»). До речі, адекватність постановки в задачах конструювання досвіду і з точки зору вихідного стану задачі, і з точки зору бажаного є дуже принциповим змістовим аспектом стратегії розв'язування.

Не будемо зараз докладно зупинятися на знаковій інтерпретації задачі (вона в нас на даному етапі уже вербалізована, але далі має бути вербалізована більш конкретно і чітко, інакше кажучи, тут ми вже переходимо до дискурсивного конструювання досвіду). Інколи багато аспектів аналізованої проблеми можуть бути вирішені власне шляхом рефлексії, розуміння того, що проблема існує, і людина похилого віку має звертати на неї постійну увагу. Психологічно обґрунтовані засоби розв'язування такої задачі справедливо радять планувати і осмислювати дії зарані, фіксувати письмово необхідну інформацію, класти речі на постійні місця («інтелектуальне протезування доквілля», за виразом Скінера), позбутися автоматизмів, тобто усвідомлено і послідовно проговорювати (дискурсивне конструювання!) і фіксувати в пам'яті, що

і як зроблено, і чи зроблено взагалі (наприклад, виходячи з дому, говорити собі, можна вголос: «Вікна закрито, світло, газ, воду вимкнуто, сигналізацію я ввімкнув, двері зачинив на ключ, переконався, що на сигналізацію взялося, ключ поклав до лівої внутрішньої кишені куртки, як завжди»).

Отже, незважаючи на безумовний дорефлексивний і переддискурсивний старт процесу інтелектуальної ініціації, тобто самостійної постановки задачі, особливо у випадку, проаналізованому нами вище, в процесі розв'язування задачі конструювання досвіду провідну роль починають вигравати дискурсивні моменти. М.О.Холодна стверджує, зокрема, що на пізніх етапах онтогенезу має місце п'ятий рівень розвитку інтелекту, коли збереженість інтелектуальної системи забезпечується за рахунок компенсаторної ролі поняттєвого досвіду в структурі інтелекту людей похилого віку [19]. М.О. Холодна називає цей рівень – централізація, оскільки він супроводжується виділенням певного центрального елемента, який безпосередньо регулює всі інші елементи системи. У даному випадку йдеться про поняттєве (дискурсивне, вербалізоване, відрефлексоване) мислення як центральний елемент інтелектуальної системи. Дискурсивними засобами конструювання досвіду тут виступатиме, зокрема, довизначення задачі, тобто її переформулювання з негативної постановки на позитивну, з необхідності компенсувати дефіцитарності пам'яті – на її розвиток або ж на загальний інтелектуальний розвиток (див., наприклад, [5]). Принциповим моментом тут є розгляд вікової дефіцитарності (пам'яті, мовлення тощо) як проблеми, тісно пов'язаної з іншими віковими інтелектуальними проблемами. Тоді можна буде говорити про «перекриття» дефіцитарності окремих когніцій загальним інтелектом, метакогнітивними його складниками (про метакогніції і структуру інтелекту див. більш докладно [5, 14, 17]).

**Висновки.** Конструювання досвіду є одним із аспектів діяльності саморозвитку, і цей процес логічно розглядати в контексті задачного підходу до діяльності та взагалі до життя як сукупності діяльнісних процесів різного змісту і форми. Такий підхід доповнює постнекласичний дискурсивний розгляд конструювання особистісного досвіду, тому що опис процесу дискурсивного конструювання може здійснюватися у різних формах, і, зокрема, у формі розв'язування задачі. Розрізняють задачу і проблему. Задача має відрефлексовані засоби розв'язування для поставленої мети, тоді як проблема виникає при наявності мети та відсутності засобів її досягнення. Відповідно,

розв'язування проблеми завершується створенням нових засобів, задача усвідомлена суб'єктом, об'єктивована і найчастіше описана словесно або в іншій знаковій (числовій, графічній) формі. Самостійна постановка задачі є онтологічним субстратом інтелектуальної ініціації як метакогніції. Конструювання особистісного досвіду людиною похилого віку в проблемній ситуації вікової дефіцитарності пам'яті свідчить, що старт процесу інтелектуальної ініціації є дорефлексивним і переддискурсивним, однак у подальшому процесі розв'язування задачі конструювання досвіду провідну роль починають вигравати дискурсивні засоби.

## Література

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 1996. 768 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
3. Балл Г.А. Базовые понятия общей теории задач. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VІІІ, Психологічна теорія і технологія навчання*, 2019. Вип. 10. С. 33–54.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 1969. С. 118–152.
5. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М.Л. Смільсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10064> (дата звернення 25.04.2019).
6. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 2013. №3. С. 67–80.
7. Максименко С.Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VІІІ, Психологічна теорія і технологія навчання*. 2019. Вип. 10. С. 8–20.
8. Машбиць Ю.І. Психологічні механізми і технологія навчання. К.: Інтерсервіс, 2019. 208 с.
9. Проскурнин В.А. К идее развития в контексте СД/СМД методологии. URL: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2016/02/V.A.-Proskurnin.-K-idee-razvitiya.pdf> (дата звернення 2.05.2019).
10. Рощина И.Ф. Исследование нормального и патологического старения (нейропсихологический подход) *Медицинская психология в*

- России: электрон. науч. журн.* 2015. N 2(31). С. 8. URL: [http://www.medpsy.ru/mpgj/archiv\\_global/2015\\_2\\_31/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mpgj/archiv_global/2015_2_31/nomer11.php)
11. Сазонов Б.В. Понятие «проблема» и процессы проблематизации в ММК как ключевые для понимания методологического мышления. *Георгий Петрович Щедровицкий*. М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. С. 193–233.
12. Смульсон М.Л. Развитие взрослой личности в современном транзитивном мире. *Актуальные проблемы психологии: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII, Психологічна теорія і технологія навчання*. 2019. Вип. 10. С. 257–267.
13. Смульсон М.Л. Место задачи в интеллектуальной деятельности. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*. 2017. № 2 (95). С. 4–48.
14. Смульсон М.Л. Интеллект взрослой личности: структура та саморозвиток. *Технології розвитку інтелекту*. Т.1, 2015, № 9. URL: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/175](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175).
15. Смульсон М.Л. Самопроектирование как способ амплификации развития в старости. *Актуальные проблемы психологии*. 2015. Т.2. Вип. 9. С. 36–48.
16. Смульсон М.Л. Категория развития в современной психологии. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. Т.1, № 4. URL: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/68](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/68) (дата звернення 27.05.2019).
17. Смульсон М.Л. Психология развития интеллекта: монография. К. : Нора-Друк, 2003. 298 с.
18. Фаликман М.В. Методология конструктивизма в психологии познания. *Психологические исследования*. 2016. 9(48). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1305-falikman48.html>
19. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
20. Чепелева Н.В. Интерпретация как механизм конструирования опыта личности (цей збірник).
21. Чепелева Н.В. Розв'язання смислових задач як чинник самопроектирования личности. *Актуальные проблемы психологии: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII, Психологічна теорія і технологія навчання*. 2019. Вип. 10. С. 300–313.
22. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994. 168 с.

23. Smulson M. The significance of problem-solving in the professional activity. *Psychological basis of professional problem-solving : collective monograph*. Lviv-Torun : Liga-Pres. 2019. P. 1–21. DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-152-0/1-21>

## References

1. Asmolov, A.G. (1996). Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov [Cultural and historical psychology and the constructing of worlds]. Moscow: MPSI. [in Russian]
2. Ball, G.A. (1990). Teoriya uchebnykh zadach: Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt [Theory of learning problems: Psychological and pedagogical aspect]. Moscow : Pedagogika, 1990. [in Russian]
3. Ball, G.A. (2019). Bazovyye ponyatiya obshchey teorii zadach [Basic concepts of general problem theory]. *Aktualni problemy psikhologii: Zb. nauk. prats Instytutu psikhologii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy, T. VIII: Psikhologichna teoriia i tekhnolohiia navchannia – Actual problems of psychology: Coll. Sciences. Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, Vol. VIII :Psychological Theory and Technology of Learning, 10, 33 – 55. [in Russian]
4. Kostiuk, G.S. (1969). Princip razvitiya v psihologii [The development principle in the psychology]. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology.]. Moscow : Nauka [in Russian].
5. Smulson, M.L. Ed. (2015) Intelektualnyi rozvytok doroslykh u virtualnomu osvithomu prostori. [Intellectual adult development in the virtual educational space: a monograph]. Kyiv: Pedagogichna dumka. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/10064>. [in Ukrainian].
6. Leontiev, D.A. (2013). Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya [The personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii* =Psychology issues, 3, 67 – 80. [in Russian]
7. Maksymenko, S.D. (2019). Aktualni problemy henetychnoi psikhologii [Actual problems of genetic psychology] *Aktualni problemy psikhologii: Zb. nauk. prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. VIII,– Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv Psikhologichna teoriia i tekhnolohiia navchannia*

*Vol VIII: Psychological Theory and Technology of Learning*, vol. 10, 8 – 20 [in Ukrainian].

8. Mashbyts, Yu.I. (2019). *Psykholohichni mekhanizmy i tekhnolohiia navchannia* [Psychological mechanisms and technology of teaching]. Kyiv: Interservis [in Ukrainian].

9. Proskurnin, V.A.(2016). *K ideye razvitiya v kontekste SD/SMD metodologii* [Towards the idea of development in the context of the SD / SDM methodology]. Retrieved from: <http://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2016/02/V.A.-Proskurnin.-K-idee-razvitiya.pdf> [in Russian]

10. Roshchina, I.F. (2015). The study of normal and pathological aging (neuropsychological approach). *Med. psychol. Ross.*, 2(31), p. 8. Retrieved from: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2015\\_2\\_31/nomer11.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2015_2_31/nomer11.php) [in Russian, in English]

11. Sazonov, B.V. (2010). Ponyatiye «problema» i protsessy problematizatsii v MMK kak klyuchevyye dlya ponimaniya metodologicheskogo myshleniya [The concept of "problem" and the processes of problematization in MMK as a key for the methodological thinking understanding]. *Georgiy Petrovich Shchedrovitskiy* [Georgiy Petrovich Shchedrovitsky]. Moscow: Russian Political Encyclopedia, 193 – 233. [in Russian]

12. Smulson, M.L. (2019). Rozvytok dorosloi liudyny u suchasnomu tranzytyvnomu sviti [Adult development in the contemporary transitive world]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy T. U111, Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia–Aktual. problems of psychology: a collection of scientific works of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Vol.VIII: Psychological theory and technology of teaching, 10, 257 – 267 [in Ukrainian].

13. Smulson, M.L. (2017). Mistse zadachi v intelektualniy diyalnosti [Place of the problem in the intellectual activity]. *Pedahohika i psykholohiya: Visnyk NAPN Ukrayiny – Pedagogy and psychology: Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2 (95), 40– 48. [in Ukrainian].

14. Smulson, M.L. (2015). Intelpekt dorosloyi lyudyny: struktura ta samorozvytok [Adult intelligence: structure and self-development]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu =Technologies of intelligence development*, Vol. 1, 9. Retrieved from: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/175](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175). [in Ukrainian].

15. Smulson, M.L. (2015). Samoproektuvannya yak zasib amplifikatsiyi rozvytku v starosti [Self-designing as a means of amplifying development in the old age]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu*



*psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, Vol.2. 9, 36 – 48. [in Ukrainian].

16. Smulson, M.L. (2013). Kategoria rozvytku v suchasniy psykholohiyi [Category of development in the contemporary psychology]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu =Technologies of intelligence development*, Vol.1. 4. Retrieved from : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/68](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/68) [in Ukrainian].

17. Smulson, M.L. (2003). *Psykholohiia rozvytku intelektu: monohrafiia* [Psychology of Intellect Development : Monograph], Kyiv : Nora-Druk [in Ukrainian].

18. Falikman, M.V. (2016). Metodologiya konstruktivizma v psikhologii poznaniya [Methodology of constructivism in the cognition psychology ]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya–Psychological Researches*, 9(48), 3. Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1305-falikman48.html> [in Russian]

19. Kholodnaya, M. A. (2012). *Psikhologiya ponyatiynogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiynym sposobnostyam* [Psychology of conceptual thinking: From conceptual structures to concept abilities]. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS". [in Russian]

20. Chepelyeva, N.V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti [Interpretation as a mechanism for constructing personality experience]. (This issue).

21. Chepelyeva, N.V. (2019). Rozv`yazannya smyslovykh zadach yak chynnyk samoproektuvannya osobystosti [Semantic problems solving as a factor of the personality self-designing]. *Aktualni problemy psykholohiyi: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohiyi imeni H.S.Kostyuka NAPN Ukrayiny. T. VIII: Psykholohichna teoriya i tekhnolohiya navchannya – Actual problems of psychology: Coll. Science. Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, Vol.VIII : Psychological theory and learning, 10, 300 – 313 . [in Ukrainian].

22. Elkonin, B.D. (1994). *Vvedeniye v psikhologiyu razvitiya* [Introduction to the development psychology]. Moscow: Trivola. [in Russian]

23. Smulson, M. (2019). The significance of problem-solving in the professional activity. In *Psychological basis of professional problem-solving : collective monograph*. Lviv-Torun : Liga-Pres. 1 – 21. doi.org/10.36059/978-966-397-152-0/1-21.

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12. 2020. ISSN 2072-4772

## КОНСТРУКТИВІЗМ У КОНТЕКСТІ ЗМІНИ СТАТУСУ ЗНАННЯ

*Лебединська І.В. Конструктивізм у контексті зміни статусу знання.*

**Анотація.** У статті обґрунтовується ідея появи конструктивізму у сучасних наукових практиках як результату рефлексивної тематизації власного досвіду. Окремі положення конструктивізму проаналізовано у контексті критичного переосмислення класичних уявлень про «статус знання», який за версією статті підтримувався, принаймні, трьома основними характеристиками – об'єктивністю, нейтральністю та універсальністю знання. Феномен об'єктивності знання проаналізовано у контексті причинного обґрунтування досвіду людини. Розглядаються певні аргументи та слабкі сторони даного підходу. Показано, що ідея об'єктивності знання проблематизується існуванням низки об'єктів, які не мають іншого обґрунтування ніж побудований певними порядками значень простір пояснень, резонів та аргументацій. Опозиція внутрішній – зовнішній простір інтерпретується як картезіанська парадигма, яка конститує теорію репрезентацій. В традиції конструктивістської методології пропонується інтерпретація досвіду як обґрунтування значенням. Припускається, що виявлені тенденції у зміні статусу знання, дозволяють говорити про становлення нового (іншого) типу знання, артикуляцією якого є, зокрема, конструктивізм.

**Ключові слова:** конструктивізм, досвід, «статус знання», подія, істина

*Lebedynska I.V. Constructivism in the context of changing status of knowledge.*

**Abstract.** The article substantiates the idea of the emergence of constructivism in modern scientific practices as a result of reflective thematization of one's own experience. Some provisions of constructivism are analyzed in the context of a critical rethinking of classical notions of the "status of knowledge", which according to the article was supported by at least three main characteristics - objectivity, neutrality and universality of

*knowledge. The phenomenon of objectivity of knowledge is analyzed in the context of the causal justification of human experience. Certain arguments and weaknesses of this approach are considered. It is shown that the idea of objectivity of knowledge is problematized by the existence of a number of objects that have no other justification than the space of explanations, reasons and arguments constructed by certain orders of values. Opposition inner - outer space is interpreted as a Cartesian paradigm, which constitutes the theory of representations. In the tradition of constructivist methodology, the interpretation of experience as a justification of meaning is proposed. It is assumed that the identified trends in changing the status of knowledge, allow us to talk about the formation of a new (other) type of knowledge whose articulation is, in particular, constructivism.*

**Key words:** *constructivism, experience, "status of knowledge", event, truth*

**Постановка проблеми.** Конструктивізм, як мультідисциплінарні та мультиметодологічні дослідження, до яких належать дискурсивна психологія, наративний підхід та дискурс – аналіз, виникає на перехресті низки наукових традицій, і зокрема, соціології знання, літературного постструктуралізму, постмодернізму, риторичного підходу та критичного аналізу. На думку одного із теоретиків конструктивізму Р.Харре, головні ідеї дискурсивної психології можна вважати розвитком знаменитого пасажу Л.Виготського згідно з яким всі вищі порядки ментальних процесів з’являються двічі; спочатку у релевантній групі, під впливом культури та історії, а потім у розумі індивіда. Розвиток людської істоти залежить у великій мірі як від інтерсуб’єктивних стосунків, так і від індивідуальної зрілості [18]. Як відомо, в нашій науковій традиції ці ідеї прийнято називати законом культурного розвитку Л.Виготського і пов’язувати їх із становленням неklasичної парадигми мислення. Поява конструктивізму в усьому розмаїтті його течій і напрямів – це відповідь сучасного гуманітарного знання на радикальні виклики сучасного світу, осмислення яких може ґрунтуватися лише на рефлексивній тематизації власного предмету, що і робить проблему нашого дослідження актуальною.

**Метою статті** є теоретичний аналіз окремих положень конструктивізму у контексті зміни «статусу знання».

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Те, що сьогодні визначають як дискурсивний поворот у психології, другу психологічну

революцію і/або когнітивну революцію, розпочалось, на думку Д.Шоттера, автора «риторико-респонсивної» версії соціального конструктивізму, на початку 90-х років минулого сторіччя з роботи Дж. Брунера «Acts of Meaning» метою якої, за визначенням самого Дж. Брунера, було «повернення «розуму» («mind») у гуманітарні науки після тривалої зими об'єктивізму» [16]. У Гарвардському центрі Когнітивних студій Дж.Брунер разом із Дж.Міллером починають «досліджувати значення як центральне поняття психології – не стимули і реакції, не публічну поведінку, не біологічну енергію та її трансформації, а значення» [16]. Вчений не розглядав цю спробу «повернення розуму» в психологію як лише невеличке додавання менталізму до біхевіоризму, проте волів зробити щось більш глибоке: він хотів відкрити та описати «як процеси означування обплутують зіткнення людини зі світом [16], прагнучи «спонукати психологію приєднатися до інтерпретативних дисциплін у гуманітарних та соціальних науках» [16].

«Тривала зима об'єктивізму» після років бурхливих дискусій, особливо в англо-американському науковому середовищі, поступово завершується переосмисленням класичних уявлень дослідників про «статус знання» (Ж - Ф.Ліотар) як об'єктивного, універсального та нейтрального явища. «Наша робоча гіпотеза полягає в тому, що мірою входження суспільства у добу, яку називають постіндустріальною, а культури – у добу постмодерну, змінюється статус знання... Старий принцип, за яким отримання знання є невіддільним від формування (Bildung) розуму і навіть від самої особистості, старіє і буде виходити з вжитку» [6]. І передусім знання втрачає свої претензії на об'єктивність, яка традиційно тлумачилася як незалежність знання від суб'єкта, що пізнає, і обґрунтовувалася безпосереднім причинно-наслідковим зв'язком між отриманим знанням і об'єктом пізнання. Але чому, запитує Р.Рорті «ми маємо думати, що причинне пояснення того, як ми приходимо до віри, має бути свідченням обґрунтування цієї віри» [9].

Ми можемо говорити про об'єктивність знання, коли досліджуємо явища або предмети, які існують незалежно від нашого вміння розуміти та інтерпретувати себе. Але існують об'єкти як, наприклад, самість (self), ідентичність, гендер, які не є об'єктами знання в класичному розумінні цього слова, як тіло людини, яке має просторові характеристики, що підтверджують його існування. Самість, ідентичність, гендер стають об'єктами пізнання лише завдяки тому, що опиняються у певному, побудованому за принципами логіки просторі

пояснень, резонів, а також нашої здатності аргументувати та обґрунтовувати те, про що йде мова, тобто вписуватися у певні порядки значень. Р.Харре звернув увагу на те, що граматична структура європейських мов зрівнює зовсім різні за масштабом, науковою значущістю та вживаністю поняття. Так вираз «це стіл» і «це я» побудовані таким чином, що поняття «я» і «стіл» виявляються однотипними поняттями і вказують на їхнє існування не тільки як на граматичні конструкції, але й як на реальні об'єкти в світі. Вираз «це стіл», вважає Р.Харре, вказує на існування реального столу. За аналогією ми переносимо це значення на вираз «це я» і підміняємо його граматичне існування реальним. А насправді, вважає Р.Харре, я та інші вирази першої особи є нічим іншим як індексом місця (indices of location). Засвоївши граматичну конструкцію «Я», ми одночасно засвоюємо впевненість в існуванні внутрішнього «Я» як реальної сутності нашого внутрішнього простору. Проте насправді, зауважує Р.Харре, за цією граматичною конструкцією приховується певним чином вибудована комунікативна ситуація [17].

Ця інтерпретація є класичним прикладом зміни парадигми дослідження з сутності, тобто об'єктивного та самототожного явища, такого що існує «саме по собі», на шляхи та методи конструювання цього явища як предмета дослідження, тобто в площину конструктивізму. Система аргументів, які є базовими положеннями конструктивізму, фактично робить поняття об'єктивності та істинності знання, які самі є наслідком і результатом певних наукових практик, не потрібними у даній системі координат. І тут важко не погодитись з Р.Рорті, який зауважує, що «Вітгенштайн, Гайдегер та Дьюї запропонували нові мапи території (а саме цілу панораму людської діяльності), які просто не включають ті риси, що домінували в минулому»[9].

Не менш важливим внеском у становлення конструктивізму ми вважаємо теоретичні настанови соціології знання, що були викладені в 1966 році П.Бергером і Т. Лукманом у відомому трактаті «Соціальне конструювання реальності», в якому інтерес соціології до проблеми «реальності» та «знання» вчені пояснюють фактом їхньої соціальної відносності. «Те, що реально для тибетського монаха, не може бути «реальним» для американського бізнесмена. «Знання» злочинця відрізняється від «знання» криміналіста. Звідси витікає, що «особливим» соціальним контекстам властиві специфічні агломерати «реальності» і «знання», а вивчення їхніх взаємозв'язків – предмет

соціологічного аналізу... Соціологія знання має спробувати зрозуміти процеси завдяки яким відбувається і в результаті чого «знання» стає саме собою зрозумілою «реальністю» для звичайної людини. Інакше кажучи, ми вважаємо, що соціологія знання має справу з аналізом соціального конструювання реальності»[1].

Усвідомлення відносності знання та втрата ним такого важливого для класичної епістемології атрибуту як об'єктивність, призводить до явища, яке отримало в науці назву «кризи репрезентацій», оскільки традиційно репрезентація пов'язувалася з її можливостями конструювання реальності. Теорія пізнання, на думку Р.Порті, виросла навколо проблеми «внутрішнього світу», для якої парадигмальною стала ідея Р.Декарта про перехід зовнішнього світу у внутрішній простір. «Пізнати – означає точно репрезентувати те, що знаходиться поза розумом; ось чому розуміння можливості і природи пізнання означає розуміння способу конструювання розумом таких репрезентацій...загальна теорія репрезентації – це теорія, яка поділяє культуру на такі ділянки, які репрезентують реальність краще, інші – гірші, а також такі, які зовсім не репрезентують її (всупереч претензіям на це)» [9]. І.Паркер, автор теорії позиціонування, маркує «кризу репрезентацій «як зміну позицій від мови репрезентацій до процесів означування», пояснюючи кризу «претензією одного голосу бути усіма голосами» [15]. Важливим внеском у розв'язання проблеми репрезентацій стають дослідження М.Фуко, який соціальні та політичні контексти мислення, визначає не як пізнання реальності, а як виробництво знання всередині як дискурсивних, так і не дискурсивних практик.

Однією зі спроб вирішити проблему кризи репрезентацій була пропозиція Дж.Брунера виокремити існування двох типів мислення: парадигматичного і наративного. Парадигматичний тип (mode) мислення, за версією вченого, базується на раціональній аналітиці, логічній доказовості та емпіричному спостереженні, які є основою наукової раціональності і пояснюють як працює фізичний світ. (Хоча і в фізичному світі, додає від себе, існують явища, за якими важко, а інколи і не можливо, встановити безпосереднє спостереження. Наприклад, гравітація, енергетичне поле або прискорення.). Наративний тип мислення, за Дж.Брунером, стосується в основному «мінливості людських намірів» організованих у часі. Люди зазвичай використовують історії, щоб пояснити собі та іншим як і чому працює людський світ – як і чому, людські істоти роблять те, що вони роблять.

Історії, які розповідають люди, стосуються людських бажань, цілей, мрій та потреб, які і пов'язують сучасне self з минулим та майбутнім [13]. Наративні форми функціонують як своєрідний культурний депозитарій, з якого люди здобувають у своїх спробах зрозуміти і / або ідентифікувати себе. Як наслідок кожен із нас може побудувати своє життя навколо цих спільних історій, які фактично стають риштованням для структурування особистості (Дж. Брунер, Н.Чепелева).

Якщо звернути увагу на те, про що говорять люди і що лежить в основі їхніх розмов, ми побачимо, що у більшості своїй вони розповідають історію власного життя, говорять про пережитий досвід, застосовуючи його до інтерпретації не тільки минулих подій, але й в більшості своїй до того що відбувається тут і тепер. До того ж люди отримують досвід у дуже різних сферах свого існування: досвід повсякденного існування і досвід мандрів, досвід навчання і досвід жертвовності, досвід теоретичного мислення і досвід естетичної насолоди, досвід подолання криз, досвід сну і досвід свободи. «Феномен наявності в психіці людини різних модальностей досвіду, співіснування їхніх різних за якістю фрагментів дає змогу зробити припущення про особистісний досвід як фрагментовану квазіцілісність», яка існує як множинна реальність і вимагає від людини особливої компетентності щодо її розуміння та інтерпретації [4].

Формою, яка надає нашим досвідам певної єдності, послідовності і навіть інтриги, є наратив. «Наративи представляють собою форми, внутрішньо притаманні нашим способам отримувати знання, які структурують наше сприйняття світу і самих себе. Говорячи іншими словами, можна сказати, що дискурсивний порядок, у який ми сплітаємо наші сприйняття світу і самих себе, виникає лише як *modus operandi* самого цього наративного процесу. Ми відпочатково маємо справу не з репрезентацією, не з онтологічними сутностями, а з певним специфічним способом конструювання і встановлення реальності [2].

Вважається, що приблизно з трирічного віку, люди починають розповідати історії про свої власні переживання, а вже з підліткового віку вони набувають здатність об'єднувати накопичені маленькі шматочки історій у більш-менш цілісну життєву історію. Дитина не отримує особливих знань як розповідати історії. Слухаючи казки, міфи, спілкуючись з дорослими, які розповідають їй різні історії, вона засвоює логіку розгортання цих історій самим фактом народження у певній культурі, яка існує як символічний універсум наративних

моделей і різного роду сценаріїв, які вчать її як виражати і слухати те, що тобі розповідають і/ або що переживаєш ти.

Розповідаючи історії свого життя люди реконструюють минулі події і поєднують їх як із сучасними переживаннями, так і з передбачуваним майбутнім. Інтерналізовані життєві історії функціонують, вважає McAdams, для посилення почуття діакронії [13]. Кожна нова розповідь історії представляє її нове прочитання, а оповідач виступає автором, актором, коментатором і дослідником власного життя. При цьому, на думку П.Рикьора, темпоральність, яка є властивістю наративу, формує наративну ідентичність особистості, а не навпаки. «Оповідь формує ідентичність персонажа, яку можна назвати її наративною ідентичністю, конструюючи ідентичність історії, що розповідається. Саме ідентичність історії створює ідентичність персонажа [8].

Д.Шоттер, щоб пояснити особливості наративного типу мислення, звертається за прикладом до есе Дж. Брунера про два типи мислення і наводить діалог між Marco Polo і Kublai Khana про побудову кам'яного мосту. В цьому діалозі Marco Polo розповідає як камінь за камінем будується міст. Kublai Khana дивується, чому розповідь стосується каменів, адже його цікавить міст і те, що підтримує камені. Marco Polo відповідає, що міст підтримує арка, яку формують камені. Без каменів не було би арки, так як арка вибудовується і тримається зв'язками між каменями. Так і читач, продовжує Дж. Брунер, читаючи історію він рухається від каменів до арки до значення арки у більш широку реальність – потім повертається назад і знову вперед у спробі остаточно сконструювати сенс історії, її форми і значення.

Якого роду текстуальні структури виникають у такому русі, запитує Д.Шоттер. Яким чином досягаються більш загальні значення? Читаючи текст, читачі починають конструювати те, що Дж.Брунер називає власним «віртуальним текстом», який нагадує мандри без мапи. Кожна нова поїздка стає річчю в собі, якби багато не було запозичено з минулого часу. Віртуальний текст стає власною історією, історією, яку Дж.Брунер називає текстовою «subjunctivize реальністю» або «трафіком людських можливостей» [16].

Саме «трафіком людських можливостей» ми можемо назвати людський досвід, термін, який приходить у психологію на зміну поняттям свідомість, знання і переживання (В.Знаков, 1990). Відомий екзистенціальний психолог А.Ленгле звертає увагу на те, що в англійській мові взагалі не існує поняття «переживання», а замість



нього вживається поняття «досвід» (experience). Філософська традиція визначає досвід як процес обґрунтування. Існують два основних шляхи обґрунтування – причинний і обґрунтування значенням. Причинне обґрунтування – це лінійне обґрунтування, навіть якщо мова йде про системну причинність. Обґрунтування значенням встановлює не причинний зв'язок між подіями, а конотацію, тобто процесуальний рух значень, контекстуальність, яка на зміну лінійному характеру означника застосовує метафору «мережа».

Якщо соціальний, культурний та психологічний світи багатобарвні, емерджентні, невизначені, фрагментарні та мозаїчні складаються не з об'єктів, то що має прийти на зміну у процесах його дослідження? Пізнання реальності, яка все більше представляє собою рух і динаміку, «яка відбувається, а не існує, складається з подій, а не з об'єктів» (Штомпка, 1996). При такому погляді на світ головним мотивом конструктивістів (Berger and Luckman, 1966; Coulter, 1979, 1983, 1989; Gergen, 1985, 1991, 1994; Harré, 1983, 1986; Harré and Gillet, 1994; Shotter, 1975, 1984, 1993) [1;2;14; 15; 16;17] стає десубстанціалізація та деесенціалізація знання, які поступово призводять до втрати інтересу до традиційних філософсько-психологічних стратегій аналізу, таких як виявлення та інтерпретація сутності того чи іншого явища і зокрема, внутрішнього світу людини, оскільки питання про сутність того чи іншого явища завжди обертається редуцією до першосутності, навіть якщо це ядро або сукупність ядерних ознак, а міфологічне питання «що» змінюється на «як», «як це могло бути» інакше. Так фокус уваги дослідників зміщується з описання фіксованих сутностей у площину інтерпретації подій, де подія – це особливий тип реальності.

Чому феномен події відповідає новим дослідницьким вимогам? Як істота емпірична, існування якої є обмеженим у часі і просторі, людина в осмисленні себе та свого власного досвіду користується символічним інструментарієм, який дозволяє їй не тільки осмислювати проте й переживати те, що без наявності цих інструментів вона ніколи не змогла би зазнати. Наявність цих ресурсів забезпечує людині подію «другого народження» і є умовою її існування як людини. Якщо щось можна розповісти, показати, намалювати, станцювати або вигукнути, то це тільки тому, що воно вже є відпочатково символічно опосередкованим. Цей символічний інструментарій заповнює собою розрив між досвідом пережитим і досвідом артикульованим. Досвід виражений завжди вторинний, він є дискурсом про досвід. «Думка, що

топоси породження смислових подієвостей не локалізуються в індивідуальній психіці, а визрівають на перехресті з зовнішнім простором, тобто із контексту, не останню роль в артикуляції якої зіграв К.Леві-Стросс, стала фактично одним із головних мотивів повороту європейської науки від структуралізму до постструктуралізму. Повороту, який змістив акценти пошуку з феномена фіксованої структури як «форми культурного наслідування» (П.Рікер) на шляхи смислоутворення та смислопродукування», тобто фактично в площину конструктивізму [5].

Особливий статус події, її співзвучність буттю, одночасне існування в часі, просторі і в той же час поза простором і поза часом тільки шляхом умовиводу (Б.Расел), дозволяє говорити про перцептивно-символічну форму його існування (Ж.Дельоз). Якщо смисл не існує ні в речах, ні в розумі, якщо у нього немає ні фізичної, ні ментальної форми існування, то як він взагалі можливий? Формою фіксації смислу стає подія, яку ми інтерпретуємо як форму фіксації наративної активності суб'єкта, як конструкт, герменевтичний інструмент завдяки якому людина отримує можливість осмислювати живий досвід, впорядковувати його, реінтерпретувати та перетворювати у персональні смисли та тексти власної життєвої історії.

Лінгвістичний поворот у науці проблематизував припущення, що дослідники мають безпосередній доступ до живого досвіду людини. Замість поняття істина, яка сама є культурним артефактом і метою існування традиційної науки, Р.Рорті у притаманній йому іронічній манері запропонував поняття солідарність. На думку вченого Ф.Ніцше першим у неприхованій формі наказав нам відкинути саму ідею «пізнання істини». «Його визначення істини як «рухливої армії метафор» було рівнозначним відмові від самого уявлення «репрезентації реальності» мовою, а отже і від уявлення про можливість відкриття єдиного контексту всіх людських життів... Проте, розірвавши з традиційним поняттям істини, Ніцше не відмовився від наміру все ж таки відшукати причини нашого буття тим, що ми є. Він не покинув думки про те, що індивід може відстежити як з'явився той сліпий відбиток, який ми бачимо на всьому, що він робить. Він тільки відмовився від думки, що це відстеження має характер відкриття. На його погляд, у процесі досягнення такого роду самопізнання, ми не приходимо до знання істини, яка в усі часи була там, ззовні (або тут, всередині нас). Він просто зрозумів, що

самопізнання не є пошуком істини, воно є процесом самопобудови» [10].

Ноту прагматизму у процес «демократизації істини» додає К. Джерджен. Емпіричні припущення щодо існування «однієї істини», вважає дослідник, звужують перспективи і є контрпродуктивними. Якщо науковий прогрес – це не похід до істини, а питання збільшення потенціалу людських дій, то максимізація наших «способів бачення» є обов'язковою. Оманливу мантію наукового нейтралітету вчений пропонує відкинути на користь пристрасних інвестицій у створення майбутнього, звільнивши нас від безглузлого повторення існуючих традицій і відкриваючи простір для генерації та розширення альтернатив – від «що є» до «що може бути»[14].

**Висновки.** Структурні перетворення соціального поля завжди супроводжуються зміною топосу знання. Класичний статус знання підтримувався в тому числі інституціонально уявленнями про його об'єктивність, нейтральність та універсальність.

Виявлені тенденції у зміні статусу знання дозволяють зробити припущення про становлення нового типу знання, артикуляцією якого є мультідисциплінарні і мультиметодологічні конструктивістські дослідження.

## Література

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. №3. С. 29 – 42.
3. Делез Ж. Логика смысла. М. : Раритет; Екатеринбург : Деловая книга, 1988. 480 с.
4. Лебединська І.В. Особистісний досвід як множинна реальність . *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб.ст. НАПН України: Ін-т соціальної та політичної психології*. Випуск. 31(34). К., 2012. С. 38 – 47.
5. Лебединська І. В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації. К: Золоті ворота, 2012. 278 с.
6. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
7. Проблемы психологической герменевтики / Под ред. Н.В. Чепелевой. К.: Издательство Национального педагогического университета им. П. Драгоманова, 2009. 382 с.

- 8.Рикьор П. Сам як інший . К.: Дух і Літера, 2000. 458 с.
- 9.Порти Р. Философия и зеркало природы . Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун -та, 1997. 320 с.
- 10.Порти Р. Случайность, ирония и солидарность . М. : Русское феноменологическое общество, 1996. 282 с.
- 11.Смульсон М.Л. До проблеми технологізації процесів самопроєктування. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. Том. II: Психологічна герменевтика. Випуск 11.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Ш.Франка, 2018 .С.21 – 37.
- 12.Труфанова Е.О. Социальный конструкционизм и исчезновение «Я»: Критический анализ. *Философские науки.* 2016. № 8. С.114 – 123.
- 13.Adler J., McAdams. Time, Culture, and Stories of the Self .*Psychological Inquiry.* 2007. V ol. 18, № 2. P. 97–128
- 14.Gergen Kenneth J. Discourse Study: A Movement in the Making. The discursive turn in social psychology. / Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.) Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Ohio USA, 2014. P.205 – 215.
- 15.Parker I. Critical Discursive Practice In Social Psychology. *The discursive turn in social psychology.* / Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.) Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Ohio USA, 2014. P. 190 – 204.
- 16.Shotter John Toward a third revolution in psychology: from inner mental representations to dialogical social practices. *Culture, Language, Self the Philosophical Psychology of Jerome Bruner* / David Bakhurst and Stuart Shanker (Eds.). Sage Publications, London, 1994. P. 1–16
- 17.Harré, Rom ‘Language games and the texts of identity’.*Texts of Identity.* London: Sage, 1989. P. 20 – 25.
- 18.Harré Rom, Moghaddam Fathali M. Positioning Theory. *The discursive turn in social psychology* / Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.) Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Ohio USA, 2014. P. 129 – 138.

### **References**

- 1.Berher, P., & Lukman, T. (1995). Sotsyalnoe konstruyrovanye realnosti. Traktat po sotsyolohyy znanyaia. [Social construction of reality. Treatise on the Sociology of Knowledge]. Moscow : Medium. [in Russian].
2. Brokmeier, Y., & Kharre, R.( 2000). Narrativ: problemy i obeshchanyia odnoi alternativnoi paradigmy [Narrative: Problems and Promises of an

Alternative Paradigm] . *Vopr. Filos. –Problems of Philosophy*, 3, 29 – 42 [in Russian].

3. Delez, G. (1998). *Lohyka smysla [The logic of meaning]*. Moscow : Rarytet; Ekaterynburh : Delovaia knyga. [in Russian]

4. Lebedynska, I.V. (2012). *Osobystisnyi dosvid yak mnozhynna realnist [Personal experience as a multiple reality]*. *Naukovi studiyi iz sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi : zb.st. NAPN Ukrayiny: In-t sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi. – Scientific studies in social and political psychology: coll. NAPS of Ukraine: Institute of Social and Political Psychology*, 31(34), 38 – 47 [in Ukrainian].

5. Lebedynska, I. V. (2012). *Identichnist I kultura. Dosvid psyholohichnoji interpretaciji [Identity and culture. Experience of psychological interpretation]*. Kyiv : Zoloti vorota. [in Ukrainian].

6. Lyotar, J.-F. (1998). *Sostoianyie postmoderna [The state of postmodernism]*. St.Petersburg : Aletejja [in Russian].

7. Chepeleva, N.V. (Ed.) (2009). *Problemyi psihologicheskoy germeneytyki [Problems of psychological hermeneutics]*. Kyiv : M. Dragomanov National Pedagogical University Publ. [in Russian]

8. Riker, P. (2000). *Sam yak inshyi [Himself as another]*. Kyiv : Dukh i Litera. [in Ukrainian]

9. Rorty, R. (1997). *Fylosofyia y zerkalo pryrody [Philosophy and the mirror of nature]*. Novosibirsk: Novosibirsk Univ.Publ. [in Russian].

10. Rorty, R. (1996). *Sluchainost, yronyia y solydarnost [Randomness, irony and solidarity]*. Moscow : Russkoe fenomenolohycheskoe obshchestvo [Russian phenomenological society]. [in Russian].

11. Smulson, M.L. (2018). *Do problemy` texnologizaciyi procesiv samoproektuvannya [Before the problem of the technological process of self-design]*. *Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. Science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Volume II, 11, 21 – 37.* [in Ukrainian].

12. Trufanova, E.O. (2016). *Sotsyalnyi konstruktsyonyzm y yscheznovenye «Ia»: Krytycheskyi analiz [Social Constructionism and the Disappearance of the Self: A Critical Analysis]*. *Fylosofskye nauky-Philosophical sciences*, 8, 114 – 123. [in Russian].

13. Adler, J., McAdams, D. P. (2007). *Time, Culture, and Stories of the Self. Psychological Inquiry*, 18, 2, 97–128.

14. Gergen, Kenneth J. (2014). Discourse Study: A Movement in the Making . In Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.), *The Discursive Turn in Social Psychology* (pp. 205 – 215). Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications. [ISBN: 978-1-938552-21-2] Retrieved from :<http://www.taosinstitute.net/the-discursive-turn-in-social-psychology>
15. Parker, I. (2014). Critical Discursive Practice In Social Psychology’ In N. Bozatzis and T. Dragonas (eds), *The Discursive Turn in Social Psychology* (pp. 190–204). Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications. [ISBN: 978-1-938552-21-2] Retrieved from: <http://www.taosinstitute.net/the-discursive-turn-in-social-psychology>
16. Shotter, John (1994). Toward a third revolution in psychology: from inner mental representations to dialogical social practices. In David Bakhurst and Stuart Shanker (Eds.) *Culture, Language, Self: the Philosophical Psychology of Jerome Bruner* (pp.1–16). London : Sage.
17. Harré, Rom (1989). Language games and the texts of identity. In *Texts of Identity* (pp.20 – 25). London: Sage.
18. Harré, Rom, & Moghaddam, Fathali M. (2014). Positioning Theory. In Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.), *The discursive turn in social psychology*. (pp.129–138). Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Ohio USA.

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12.2020. ISSN 2072-4772

## ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСИВНОЇ ПРАКТИКИ ПРИ НАДАННІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

*Зарецька О.О. Особливості дискурсивної практики при наданні дистанційної психологічної підтримки.*

**Анотація.** Роботу присвячено аналізу особливостей дискурсивної практики, яка має місце при наданні дистанційної психологічної підтримки, в контексті проблеми конструювання досвіду. Виявлено особливості наративу абонентів телефонів довіри та «гарячих ліній»: це ініціативний прояв текстотворчості, спрямованість на діалог, незалежність від образу «слухача», максимальна відкритість слухачу, вибірковість. Проаналізовано основні форми наративної практики під час телефонного консультування: наратив-монолог, наратив для діалогу, наратив як запит на роботу зі своїм розумінням власного досвіду. Аналізуються введені раніше поняття «кризовий наратив», «керуючий наратив», «консультативно-дослідницький наратив». Обговорюються деякі наративні стратегії дистанційної психологічної підтримки, що можуть сприяти мотивації до самопроектування і самоконструювання. Зроблено висновок про доцільність застосування методів, вироблених у психогерменевтичних дослідженнях і наративній психології, до дискурсів дистанційного психологічного консультування.

**Ключові слова:** психогерменевтичний підхід, наративна практика, дискурс, дистанційне психологічне консультування, телефон довіри, самопроектування, конструювання досвіду.

*Zaretska O. O. On the peculiarities of discourse practice when providing remote psychological support.*

**Abstract.** The paper is devoted to the analysis of the peculiarities of discursive practice, which takes place when providing remote psychological support, in the context of the problem of experience designing. The peculiarities of the narratives of hotline subscribers are revealed: an initiative manifestation of text creation, a focus on dialogue, independence

*from the image of the «listener», maximum openness to the listener, selectivity. The main forms of narrative practice during telephone counseling are analyzed: narrative-monologue, narrative for dialogue, narrative as a subscriber request to work with his own understanding of his own experience. The previously introduced concepts of «crisis narrative», «managing narrative», «consultative-research narrative» are analyzed. Some narrative strategies of remote psychological support which can promote motivation for self-designing and experience designing are discussed. The conclusion about the expediency of applying the methods developed in psychohermeneutic research and narrative psychology to the discourses of remote psychological counseling is made.*

**Key words:** *psychohermeneutic approach, narrative practice, discourse, remote psychological counseling, hotline, self-designing, experience designing.*

**Актуальність.** Служби дистанційної психологічної підтримки, «гарячі» лінії і телефони довіри за нинішніх умов стають все більш розповсюдженим інструментом надання психологічної допомоги населенню. Соціальний вимір у їхній роботі є не менш важливим, ніж власне психологічний, оскільки вони є могутнім інструментом у підтримці певних верств населення, зокрема мало захищених, чи з певними психологічними особливостями, чи тих, що перебувають у кризовій ситуації або несприятливому соціальному оточенні, чи послаблених хворобою, віком, самотністю тощо. Всебічний розгляд особливостей дискурсів, що породжуються під час роботи служб психологічної підтримки, є нагальною потребою, і цим визначається актуальність звернення уваги науковців на нарративну практику такого типу.

**Постановка проблеми.** Діалоги, які відбуваються між консультантом і абонентом під час надання дистанційної психологічної підтримки, – це достатньо специфічний вид дискурсивної практики, який в такому ракурсі майже не був предметом психологічних досліджень. Виходячи з парадигми психогерменевтичних досліджень [3; 9; 10], ми розуміємо дискурсивну практику як сукупність текстів (в широкому смислі) у контексті їх ситуаційного використання особою чи певним колом осіб. У випадку дистанційної психологічної підтримки дискурсивна практика складається з сукупності діалогів між додзвонювачем і консультантом; лівова доля найчастіше припадає на нарративного плану монологу додзвонювача. Тому, досліджуючи



дискурсивну практику при наданні дистанційної психологічної підтримки, ми практично аналізуємо наративну практику, що має місце в таких ситуаціях.

Консультант, що веде розмову, є не тільки «вухом», що слухає оповіді додзвонювача: будь-які його репліки, питання, зауваження «важать» дуже багато, адже саме цього чекає від консультанта абонент (крім, звичайно, готовності вислухати). Від того, якої стратегії буде дотримуватись консультант, як він реагуватиме на усний текст оповіді додзвонювача і як працюватиме з цим текстом у присутності автора і для автора, залежить результат дистанційного консультування. Результатом діалогічної взаємодії (що є сутністю дискурсивної практики цього специфічного типу) стає наратив абонента, ініційований абонентом, але певною мірою керований консультантом і з суттєвими «вкрапленнями» його висловлювань. Такий наратив має характерні особливості, завдяки яким він є цікавим і інформативним об'єктом аналізу.

Той, хто дзвонить, – «абонент» – телефонує, щоб розповісти про себе. Він хоче, може, має потребу, щоб розповісти про себе, про те, що його турбує. Консультант питаннями, репліками, вигуками, будь-якими емпатійно забарвленими звуками заохочує породження оповіді абонентом, тим самим допомагаючи йому утворити, породити, виплеснути свій наратив.

Навіщо абонент телефонує? Його ніхто не примушує! Вочевидь він визрів для того, щоб вимовити, *наративізувати* для себе свою проблему, свою ситуацію, свою тривогу. В результаті дзвінка відбувається розгортання на очах – а вірніше, у вусі консультанта – процесу, який можна вважати процесом наративного конструювання абонентом свого досвіду (з обмеженнями, визначеними його володінням компетентностями, необхідними для наративного конструювання досвіду). В результаті консультант отримує доступний для обговорення з автором результат цього процесу – текст автонаративу абонента.

Прийняті норми поведінки консультанта в службах психологічної підтримки обмежують можливості інтервенції з боку консультанта, що в принципі сприяє породженню абонентом самостійного, достатньо «зрілого», повноцінного, наповненого багатьма смислами автонаративу і – в ідеалі – може супроводжуватися запуском процесу конструювання досвіду. Підкреслимо, що йдеться тільки про служби кризової психологічної підтримки, телефони довіри, гарячі лінії

тощо; ми не торкаємось пролонгованого дистанційного психологічного консультування у психотерапії, там діють інші норми, оскільки психотерапія становить «більш інтенсивний процес, зосереджений на глибинних проблемах особистості або її поведінки» [1, 24] і тому керується іншими технологіями впливу на особу.

**Мета і завдання статті.** Метою даної роботи є аналіз особливостей і можливостей нарративів, що породжуються під час діалогічної взаємодії консультанта і додзвонювача при наданні дистанційної психологічної підтримки, в контексті проблеми конструювання досвіду.

**Методологія** дослідження базується на парадигмі психогерменевтичного підходу і нарративних методів аналізу текстів [3; 7; 8; 9; 10]: на тексти нарративів, отриманих в дискурсивній практиці роботи служб кризової психологічної підтримки, зокрема, телефонів довіри, накладаються інтерпретаційні рамки психогерменевтичного підходу і нарративного аналізу. *Об'єктом* аналізу є дискурс діалогів, породжених при роботі телефонів довіри і «гарячих ліній». В першу чергу нас цікавив – і це ми вважаємо головним *завданням* дослідження – аналіз цього текстового (в широкому сенсі) матеріалу з позицій можливостей впливу на конструювання досвіду абонентом, якому надається дистанційна психологічна підтримка. Оскільки дослідження дискурсивної практики такого типу з цих позицій, наскільки нам відомо, майже не проводилися, з'ясування потенціалу використаних методів для об'єктів такого роду здається в будь-якому разі корисним.

**Результати дослідження.** Аналіз текстів дискурсивної практики, породжених під час надання дистанційної психологічної підтримки, дозволив виділити такі особливості нарративу абонента в таких ситуаціях:

1. Це *ініціативний*, нічим не спровокований нарратив абонента про себе в контексті своєї актуальної ситуації, текстотворчість у чистому вигляді.
2. Це нарратив, породжений *для діалогу* (адже людина телефонує!), хоча часто метою може бути просто потреба виговоритися. Пропорція того, що висловлюється і проговорюється для себе, а що для іншого (слухача), може бути різною. Особливо цікава ця пропорція у так званих «постійних» додзвонювачів: вони кожного разу шукають, інколи навіть вигадують різні підстави для дзвінка, але після перших двох-трьох фраз звучить той самий непохитний

автонарратив. Навіть якщо консультант, будуючи діалог, знаходить можливість поліпшити стан абонента, ці зміни мають часові межі, і через певний час особа знову дзвонить з тією самою проблемою, і з її розмови зрозуміло, що її керуючий нарратив знову опанував нею і примушує діяти так, як і досі. Ці повторювані, нескінченні, нав'язливі нарративи “постійних” абонентів телефону довіри яскраво свідчать про нарративну природу (чи нарративну організацію) самосвідомості цих осіб (безумовно, хворобливу – в усякому разі, в період, коли людина є постійним додзвонювачем) [4; 6].

3. Цей нарратив максимально *вільний* від впливу «образу слухача»: абонент для додзвонювача – людина ікс, невідомий.
4. Для абонента характерна максимальна *відкритість* слухачу, якому він а ргіогі довіряє, тому і телефонує. Абонент розраховує на емпатію слухача, поблажливе прийняття своєї проблеми. Навіть якщо консультант використовує на певному етапі діалогу прийоми конфронтації [1], це не заважає такому налаштуванню абонента.
5. Цей нарратив *вибірково* відображає досвід абонента – це *дискурс проблеми* цієї людини, дискурс його тривоги, особливий вид нарративної практики.

Нарративна практика під час кризового телефонного консультування може набувати таких форм:

1. Нарратив-*монолог*. Абонент телефонує з метою (запитом) просто «виговоритися» (в цьому полягає єдиний мотив звернення до телефону довіри), відповідь не очікується і не потрібна. Від консультанта чекають тільки на вислуховування, навіть не дуже активне. Потреба у слухачі свідчить, що у абонента вже сформувався автонарратив, який треба оформити в усну оповідь, вербалізувати. Етап конструювання автонарративу вже пройдено. Абонент не впускає слухача у свій досвід, він тільки знайомить з результатом власного його опрацювання і вербалізації. Часто сформований «твір» абонента настільки «закам'янів» у своїй довершеності, що будь-які репліки консультанта не приймаються – потрібно тільки «безсловесне, мовчазне вухо». Кризовий нарратив таких додзвонювачів є ідеальним прикладом максимально стійкого нарративу, коли прямо за текстом можна прослідкувати, як діалогічні «вкраплення» консультанта «переборюються» могутнім кризовим нарративом абонента: вони або ігноруються, або з наступної порції розмови зрозуміло, як нарратив (ми навмисно персоніфікуємо

керуючий наратив абонента) знайшов і протиставив щось аргументам чи просто думкам консультанта (хоча наприкінці попереднього звертання могло відчуватися приєднання абонента до думок консультанта, і додзвонювач був готовий діяти за його рекомендаціями). Кризовий наратив постійного абонента можна вважати «агресивним» по відношенню до свого автора-носія [6].

2. Наратив для діалогу. В цьому випадку запит інший: допомогти розібратися у складній, часто нестерпній ситуації. Вочевидь, людина не готова сама працювати над своїм досвідом; від консультанта очікується структурування травмуючої ситуації через поглиблення усвідомлення свого досвіду абонентом і його переосмислення, переконструювання. Це передбачає підключення консультанта до інтерпретації наративу через певні м'які інтервенційні дії. Зрозуміло, що абонент не завжди усвідомлює мотиви свого дзвінка, але він дуже добре усвідомлює свою *потребу*, яка вимагає допомоги в упорядкуванні того, що з абонентом відбувається або ним відчувається.
3. Наратив як відвертий запит абонента на *роботу* консультанта зі своїм розумінням (скоріше нерозумінням) власного досвіду. Часто в цьому випадку автонаратив ще не сформовано, абонент не спроможний сам це зробити: це просто купа неосмисленого належною мірою смислового матеріалу, який треба вибудувати у наратив. Особливість ситуації полягає в тому, що консультант не може, не має права це робити сам – він має своїми обережними інтервенціями підвести до цього абонента, тобто фактично на конкретному прикладі навчити його це робити, дати знаряддя – «вудку» – для вибудовування, конструювання абонентом свого досвіду (представленого часто як сукупність не пов'язаних єдиним сюжетом висловлювань) у переконливий для нього наратив.

Але такі абоненти часто є «фіксованими» (термін Ф. Перлза для характеристики стану, який можна описати як «необільність», «нездатність досягати мети», «обмежений життєвий сценарій», «безвихідь і брак мотивації», «нездатність улагоджувати суперечності та неузгодженість» тощо [1]), і вивести їх із такого стану за обмежену в часі разову бесіду якщо і вдається, то результат не завжди закріплюється надовго.

Перспективним здається залучення в роботу з абонентами «гарячих ліній» наративних стратегій дистанційної психологічної підтримки, зокрема, проговорення з ними можливостей життєвого і

особистісного самопроекування і самоконструювання. Розробки різних аспектів, дискурсивних технологій, стратегій і форм самопроекування особистостей різного віку, виконані під керівництвом Н. В. Чепелевої і С. Ю. Рудницької [2; 3; 5; 7; 9; 10], закладають базу для впровадження напрацьованих науковцями концептуальних ідей і практичних методів у живу психологічну роботу – актуальну для потреб нинішнього моменту, конструктивну форму дистанційної психологічної підтримки. Безумовно, це вимагає розробки відповідного методичного інструментарію.

Для того, щоб зорієнтувати абонента на переосмислення і самоконструювання свого досвіду для вирішення проблеми, що його турбує, консультант має втілити у дискурс абонента певні, нові для нього, компоненти. Це реалізується у стратегії побудови діалогу з абонентом. Головним настановленням консультанта при цьому є завдання вивести абонента з його звуженої і усталеної психологічної ситуації, яка сформувала відповідний погляд на себе і навколишній світ, показати можливості іншого погляду на себе і свої проблеми – тобто ввести елементи децентрації (за М.Л. Смульсон) у когнітивний потенціал абонента, в результаті чого похитнеться влада керуючого нарративу, і з'явиться можливість «переписати» його у новій редакції. «Змалювати» словами, навіть короткими репліками, більш оптимістичну картину на основі тих самих фактів, які виклав абонент у своєму нарративі, тобто, мовою нарративної психології, накреслити обриси іншого керуючого нарративу, консультант може навіть у рамках недовгого телефонного контакту, поза межами справжньої глибокої консультації. Важливою при цьому є опора на позитивний досвід абонента, який консультанту треба спочатку віднайти, а потім і актуалізувати для абонента (на важливість розпізнавання позитивного досвіду вказував А. Айві у [1]).

Продовження усного спілкування консультанта і абонента при наступних дзвінках абонента, а тим паче переведення усного спілкування в письмовий формат, значно розширює можливості відстеження процесу конструювання досвіду і м'якого впливу на цей процес. Для посилення і поглиблення ефекту можна запропонувати абоненту продовжити спілкування у письмовій формі, користуючись спеціально створеним конфіденціальним каналом письмової комунікації – наприклад, надати йому спеціально для нього створену електронну адресу для листування. Проведена нами невеличка апробація цього методу [4] дала цікаві і обнадійливі результати:

абоненти, яким це було запропоновано і які мали для цього бажання і були схильні до письмового діалогу, охоче погоджувалися, і починали йти довгі листи (чудові зразки наративів), які свідчили, що абонент «виписується», тобто «виписує» свою проблему, що само по собі є достатньо терапевтичним щодо його стану [6]. На жаль, цей метод має серйозні обмеження через неготовність і нелюбов багатьох людей писати, неволодіння наративними технологіями.

Здається перспективним спробувати побудувати програму on-line тренінгу, де конкретне тактичне завдання наративного типу (наприклад, у формі інтерв'ю, спеціально побудованого під проблеми абонента) насправді тренує наративну компетентність абонента, формує потребу і здатність екстеріоризувати свої проблеми і стратегічно виконує фасилітативну функцію. При плануванні такого тренінгу варто взяти за основу ґрунтовне дослідження наративної компетентності, проведене К. Гуцолом [2], і запропоновані в ньому методики тренінгу.

Особливістю діалогу, що усно чи через on-line спілкування реалізує функцію телефону довіри, є його спланований консультантом напрям. Якщо це не «постійний» абонент, і розмова відбувається вперше, питання, репліки і зауваження консультанта, крім емпатійної підтримки абонента, реалізують важливу функцію обережного дослідження психологічної ситуації абонента. Мова консультанта регламентується спеціальними прийомами і обмеженнями, але все-таки вибудовується у свого роду «консультативно-дослідницький» наратив [6], особливістю якого є те, що він втілює і демонструє, як консультант розуміє проблему абонента. «Наратив» консультанта (цей термін дуже умовно може бути тут застосований, бо насправді це є спеціальний робочий конструкт, за допомогою якого вирішуються завдання як консультативного, так і дослідницького плану), як і наратив будь-якого інтерв'юера під час проведення «глибокого» інтерв'ю, складається з (1) висловленої у запитаннях частини і (2) смислової композиції, яку малює у свідомості консультанта розуміння консультантом абонента (на підставі його ініціативного наратива і відповідей на питання). Цей смисловий образ, або сукупний наратив з питань, висловлювань, зауважень і гіпотетичних добудованих смислів, і є «керуючим» наративом консультанта: саме на його основі вибудовується подальша течія діалогу-інтерв'ю. Якщо користуватися запропонованою нами раніше методикою гіпотетичного образу [5], можна відтворити або принаймні прослідкувати, як послідовно розвивається і перетворюється наратив консультанта під впливом наступних порцій наративу

абонента, або як впливають висловлювання консультанта на динаміку наративу абонента. Такий сукупний текст діалогу абонента і консультанта – переплетення двох наративів – дає змогу прослідкувати появу і розвиток кожного «мотиву», «сюжету», «теми» у наративах як абонента, так і консультанта. Цей сукупний наратив являє собою об'єкт наукового дослідження з могутнім потенціалом .

Особливістю дистанційної кризової психологічної підтримки є те, що консультант практично ніколи не бачить результатів своєї роботи. В кінці розмови з абонентом можуть спостерігатися очевидне заспокоєння людини, зняття напруги, лунають слова подяки, можуть навіть звучати висловлення абонентів, які свідчать про успішність втручання консультанта в переосмислення свого досвіду абонентом (часто тимчасове, поки людина знаходиться в «аурі» діалогу); проте чи відбулось насправді тривале переконструювання досвіду, консультант не знає, особливо якщо не відбулось продовження роботи з цим абонентом у наступних дзвінках. Необхідні розробки спеціального діагностичного інструментарію для з'ясування цього питання; проте можливість його застосування у реальних ситуаціях дистанційної психологічної підтримки є проблематичною.

**Висновки.** Розгляд текстів, з яких складаються матеріали дискурсивної практики, що має місце під час телефонного консультування, свідчить про доцільність застосування до них методів, вироблених у психогерменевтичних дослідженнях і наративній психології. Особливості дискурсивної наративної практики такого типу роблять її цікавим емпіричним майданчиком для апробації технологій конструювання досвіду методами глибинного інтерв'ювання. Попередні результати емпіричних досліджень у цьому напрямі обнадіюють: наративи, породжені абонентами телефону довіри при застосуванні деяких наративних стратегій, представляють дуже перспективні в науковому плані зразки для поглибленого і детального дослідження процесу конструювання абонентами свого досвіду. Проведення планових масштабних досліджень такого роду з використанням методик і напрацювань, що їх було вироблено в дослідженнях дискурсивних практик самопроекування і самоконструювання, дозволить відпрацювати методики, на принципах і засадах яких в подальшому можуть бути засновані спеціальні тренінги розвитку особистості, а також тренінги наративної компетентності.

## Література

1. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта / Пер. з англ. О. Абесонової. Навч. посібник. Київ: Сфера, 1998. 342 с.
2. Гуцол К. В. Наративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроектування. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика*. 2018. Вип. 11. С. 122–133.
3. Дискурсивні технології самопроектування особистості: монографія / [Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, С. Ю. Рудницька, О. В. Зазимко та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> (дата звернення : 09.10.2020).
4. Зарецька О. О. «Кризовий» наратив як об'єкт аналізу з позицій психолого-герменевтичного підходу. *Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання : Матеріали Міжнародної наукової конференції (29 листопада 2019 року, м. Чернігів) / за наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової*. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2020. С. 140–144. URL : <https://drive.google.com/file/d/1E4Xy3JWahk27PSCxUznpMm8TGsAFpZnZ/view> (дата звернення : 09.10.2020).
5. Зарецька О. О. Наративні практики особистісного зростання. *Наукові студії із соціальної та політичної психології / редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.* Київ: Міленіум, 2012. Вип. 31 (34). С. 81–93.
6. Зарецька О. О. Про особливості застосування наративного підходу в практиці кризового консультування. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка*. Київ, 2016. С. 262–268. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704987/> (дата звернення : 09.10.2020).
7. Наративні практики самопроектування : методичні рекомендації / [Н. В. Чепелева, О. В. Зазимко, О. М. Шилівська]; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 44 с. URL : [http://lib.iitta.gov.ua/717134/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%A0%D0%B5%D0%BA\\_2019.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/717134/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%A0%D0%B5%D0%BA_2019.pdf) (дата звернення : 09.10.2020).



8. Проблемы психологической герменевтики : монография / под ред. Н. В. Чепелевой. Киев: Издательство Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.

9. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / [ Н. В. Чепелева, М. Л. Смільсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол та ін.]; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL : [http://lib.iitta.gov.ua/704560/1/mono16\\_4\\_f.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/704560/1/mono16_4_f.pdf) (дата звернення : 09.10.2020).

10. Чепелева Н. В., Рудницкая С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics*. 2019. 25(1). С.363–383.

## References

1. Ayvi, A. (1998). Tsilespryamovane interv"yuvannya i konsul'tuvannya: spryyannya rozvytku kliyenta [Intentional Interviewing and Counseling: Facilitating Client Development] (O. Abesonova, tran.). Kyiv: Sfera, 342. [in Ukrainian].

2. Hutsol, K.V. (2018) Naratyvna kompetentnist' yak chynnyk rozvytku zdatnosti osobystosti do samoproektuvannya [Narrative competence as a factor in the development of the individual's ability to self-designing]. *Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. art. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Psychological hermeneutics*, Vol. II, 11, 122 – 123. [in Ukrainian]

3. Chepeleva, N. V. , Smulson, M. L., Rudnytska, S. Yu., Zazymko, O. V., Zaretska, O.O., Shylovska, O.M., ... & Gudinova, I.L. (2019). Dyskursyvni tekhnolohiyi samoproektuvannya osobystosti: monohrafiya [Discursive technologies of personality self-designing : monograph] (Chepeleva, N. V. Ed.). Kyiv : G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine , 170. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> [in Ukrainian].

4. Zaretska, O.O. (2020). «Kryzovyy» naratyv yak ob"yekt analizu z pozytsiy psykholoho-hermenevtychnoho pidkhodu [«Crisis» narrative as an object of analysis from the standpoint of psychological and hermeneutic approach]. Proceedings from *Desyati Siveryans'ki sotsial'no-psykholohichni chytannya – Tenth Severyansky socio-psychological readings (29 Nov.2019, Chernihiv)* (O. Yu. Drozdova, I. I. Shlimakova, Eds.). Chernihiv : Taras Shevchenko

National University "Chernihiv Collegium". Retrieved 25 Oct. 2020 from : [https://drive.google.com/file/d/1E4Xy3JWahk27PSCx\\_UznpMm8TGsAFpZnZ/view](https://drive.google.com/file/d/1E4Xy3JWahk27PSCx_UznpMm8TGsAFpZnZ/view) [in Ukrainian].

5. Zaretska, O.O. (2012). Naratyvni praktyky osobystisnoho zrostannya [Narrative practices of personal growth]. *Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi – Scientific studies in social and political psychology*, 31 (34), 81–93. [in Ukrainian].

6. Zaretska, O.O. (2016). Pro osoblyvosti zastosuvannya naratyvnoho pidkhodu v praktytsi kryzovoho konsul'tuvannya [On the peculiarities of the application of the narrative approach in the practice of crisis counseling]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Osobystist' v umovakh kryzovykh vyklykiv suchasnosti – Personality in the crisis challenges of today*. Materials of the methodical seminar of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (pp.262–268). Kyiv : G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

7. Chepeleva, N. V., Zazymko, O. V., & Shylovska, O. M. (2019). Naratyvni praktyky samoproektuvannya : metodychni rekomendatsiyi [Narrative practices of self-designing: methodical recommendations] (N. V. Chepeleva, Ed.). Kyiv : G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 44. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/717134/> [in Ukrainian].

8. Chepeleva, N. V. (Ed.) (2009). Problemy psihologicheskoy germenevtiki : monografija (2009) [Problems of psychological hermeneutics: monograph]. Kiev: M.P. Dragomanov National Pedagogical University Publ. House, 382. [in Russian].

9. Chepeleva, N. V. , Smulson, M. L., Rudnytska, S. Yu., Zazymko, O. V., Zaretska, O.O., Shylovska, O.M., ... & Gudynova, I.L. (2016). Samoproektuvannya osobystosti u dyskursyvnomu prostori : monohrafiya [Self-designing of personality in discursive space : monograph] (N. V. Chepeleva, Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka, 232. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> [in Ukrainian].

10. Chepeleva, N.V. & Rudnickaja, S.Ju. (2019) Diskursivnye tehnologii samoproektirujushhejsja lichnosti [Discursive technologies of the personality self-designing], *Psycholinguistics*, 25(1), 363–383. [in Russian].

## КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ: ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ

### **Зазимко О.В. Конструювання досвіду в процесі розвитку особистості юнаків: вікові особливості.**

*Анотація.* Робота присвячена з'ясуванню психологічних новоутворень юнацького віку, які сприяють розвитку здатності до конструювання досвіду. Конструювання досвіду розглядається в розумінні Н. В. Чепелевої як засіб побудови смислової системи, що дозволяє вирішувати нові ситуації, для яких у особистості не було готових схем. Аналітичний огляд психологічних досліджень дозволив виділити основні вікові надбання юнаків, які зумовлені соціокультурною ситуацією розвитку та формуванням певних метакогніцій. Необхідною умовою конструювання досвіду є здатність до його осмислення, яка формується в юнацькому віці. Її формування забезпечує досягнення інтелектуальної зрілості з інтенсивним розвитком мисленевих процесів та самосвідомості особистості. Юнаки стають здатними для породження знань про себе на новому якісному рівні, що сприяє творчому ставленню до навколишніх дискурсивних практик. Сформованість певних метакогнітивних здатностей та соціальна ситуація розвитку осіб юнацького віку сприяють утворенню наступного вікового здобутку – самостійній постановці життєвих завдань. Формування в юнацькому віці усвідомлення неперервності та наступності часу життєвої перспективи забезпечує адекватність постановки життєвих цілей та передбачення вирішень життєвих завдань. Формування потреби «бути відмінними від інших» забезпечує унікальність футуристичного наративу. Формування світогляду як цілісної картини світу та вирішення проблем самовизначення сприяють усталенню ціннісних орієнтацій, які формуються за допомогою «зчитування» і засвоєння існуючих смислів соціокультурного досвіду та за допомогою смислородження як якісної зміни в їхньому розумінні й інтерпретації. Включення особистості юнацького віку в більш багатоаспектне соціальне життя

на фоні визначених вікових надбань спонукає до вироблення нових схем інтерпретації досвіду. За умови збалансованого співвідношення особистісної свободи і відповідальності за наслідки власної мінливості юнаки стають здатними до вироблення альтернативних смислових схем інтерпретації досвіду.

**Ключові слова:** конструювання досвіду, осмислення досвіду, інтерпретація досвіду, розвиток особистості, юнацький вік.

### **Zazimko O.V. Experience design in youth personality development: age peculiarities.**

**Abstract.** *The aim of this article is to figure out the psychological formations of youth age which develop the experince design ability. According to N.V. Chepelieva, experience design is a means to build a conceptual model that helps to deal with new situations an individual is unfamiliar with. The analytical review of psychological researches makes it posible to identify the key features of youth attainment by age groups, predetermined by the sociocultural situation of building and dvelopment of megacognition. A prerequisite for experience design is the ability to comprehend it, which is formed during adolescence. Due to it an individual attains intellectual maturity, develops their cognitive abilities as well as self-awareness. Adolescents also become able to see and understand themselves at a qualitatively new level, which contributes to a creative attitude towards the discursive practices surrounding them. Developed megacognitive skills and social situation of development of individuals contribute to the following adolescent achievement – the ability to set goals independently. Building understanding of the continuity of life perspective in adolescence leads to setting adequate life goals and handling life’s challenges. Creating the need to "be different from others" is a must for the unique futuristic narrative. Forming a worldview and coping with the problem of self-determination establishe values. The values are formed by decoding and accepting existent sociocultural senses and due to a personal interpretation. Involving an adolescent into social diversity according to their attained age prompts the ability to find new ways to interpret experience. If adolescents balance personal freedom and responsibility for the consequences of personal instability they manage to find new alternative ways and meanings in interpreting experience.*

**Key words:** *experience design, experience comprehension, experience enterpretation, personality development, adolescence.*

**Актуальність дослідження.** Оволодіваючи наративною компетентністю, людина стає здатною до конструювання власного досвіду як автор свого життя. Під «автором», вслід за Н. В. Чепелєвою та С. Ю. Рудницькою, варто розуміти таку особистість, яка спроможна створювати власні смислові системи, на базі яких будує життєві та особистісні проекти [12]. Такого рівня дискурсивного розвитку досягають далеко не всі особистості. Цей непростий і тернистий шлях кожна особистість шукає індивідуально, рухаючись по якому вирішує завдання з конструювання власного досвіду. Втім, є психологічні здатності до дискурсивного конструювання життєвого досвіду, вчасний розвиток яких сприяє розгортанню процесу особистісного саморозвитку. З'ясування вікових особливостей розвитку здатності до конструювання досвіду може стати підґрунтям для розробки програм актуалізації цього процесу.

**Постановка проблеми.** Дотичними до вирішення цієї проблеми є психологічні дослідження, які присвячені конструюванню особистої ідентичності [5] чи конструюванню професійного досвіду як досягненню фахової ідентичності [9; 13]. Окремі наукові дослідження акцентують увагу на гендерних аспектах формування досвіду особистості [8]. Психолого-педагогічна література пропонує конструювання досвіду навчання з визначенням як загальних моментів [2], так і в межах певних навчальних дисциплін [6].

Щодо вікових особливостей конструювання життєвого досвіду, то також існують роботи, які частково проливають світло на цей процес. Наприклад, Т. Хабермас і С. Блак пропонують модель надбання наративної компетентності підлітками, за якою виділяється чотири типи часової узгодженості структури автобіографічного нарративу: часовий (побудова події в хронологічній послідовності), біографічний (включення в особисту історію шаблонів культурно-типових життєвих сценаріїв), причинно-наслідковий (відображення взаємозв'язків подій життя), тематичний (організація історії навколо головної ідеї, цінності, життєвого принципу тощо) [14].

Щодо останньої роботи, то слід зазначити, що в зарубіжній психології вікові періоди визначаються дещо інакше, ніж у вітчизняній. Наприклад, підліткова стадія розвитку людини за американсько-німецьким психологом Е. Еріксоном продовжується до 20 років, а за російським психологом Д. Б. Ельконіним старший підлітковий вік завершується близько 17 років. Тому, у нашому розумінні, описані

Т. Хабермасом і С. Блаком типи часової узгодженості не в повній мірі властиві підліткам за періодизацією Д. Б. Ельконіна.

Огляд психологічної літератури дозволяє дійти висновку, що ролі віковим (психологічним надбанням, які зумовлені соціокультурною ситуацією розвитку особистості певного віку) особливостям у процесі конструювання досвіду присвячено недостатньо уваги. Тому, **метою** цієї роботи є висвітлення вікових особливостей розвитку здатності до конструювання життєвого досвіду в період юнацтва.

Конструювання досвіду розуміємо за визначенням Н. В. Чепелєвої як засіб побудови смислової системи, що дозволяє впоратися з новими ситуаціями, для інтерпретації яких у особистості немає готових схем, тобто, приведення інформації про світ у систему, організацію цієї інформації в пов'язані структури, що допомагають збагнути її сенс [10]. В узагальненому вигляді вікові надбання здатності до конструювання досвіду юнаками можна означити як: здатність до осмислення досвіду; постановка життєвих цілей, завдань; усталення ціннісних орієнтацій; необхідність вироблення нових схем інтерпретації досвіду.

*Здатність до осмислення досвіду.* В юнацькому віці відбувається активний розвиток здатності до розуміння та інтерпретації власного досвіду [7].

Період юнацтва характеризується досягненням інтелектуальної зрілості. Мислення юнаків, порівняно з попереднім віковим періодом, стає більш організованим і послідовним, обґрунтованим та критичним. Саме для цього віку характерне вживання епітетів продуктивного мислення: проникливість, глибина, критичність, стрімкість тощо. Пізнавальні інтереси стають більш диференційованими, широкими і довільними. Здатність до узагальнення, абстрагування, тенденцій причинно-наслідкових пояснень, збагачення їх формальними і смисловими компонентами допомагає структуруванню переривчастого сучасного соціокультурного досвіду.

Специфіка інтелектуальної зрілості особистості полягає у тому, що розуміння всіх об'єктивних явищ та властивостей переломлюється крізь призму індивідуальних, особистісних вражень, призму життєвого досвіду. Розширенню досвіду юнаків сприяє інтенсивний розвиток самосвідомості, що зумовлює появу знань про себе на новому якісному рівні. В юнацькому віці інтенсивності набирають знання про унікальність власних індивідуальних психічних можливостей, які

замішують знання про себе, що формуються на основі співвіднесення себе з іншими та орієнтації на зовнішні чинники. Юнаки прагнуть до самопізнання, досить часто цікавляться різноманітною інформацією, яка сприяє самодослідженню й осягненню власних психічних можливостей. Той чи інший спосіб самопізнання сприяє формуванню імпліцитного відчуття власної унікальності, сприйняттю своїх характеристик як неповторних індивідуальних особливостей. Інтелектуальне дозрівання підвищує рівень адекватності самопізнання.

За допомогою освоєних дискурсивних практик особистість інтерпретує та усвідомлює новий досвід, що вводить його в загальну систему особистого досвіду. З іншого боку, дискурсивні практики забезпечують можливість переходу досвіду в умови життя. Особистість має можливість самостійно обирати ту або іншу дискурсивну практику, творче освоєння якої забезпечує її самоздійснення.

На шляху самопізнання юнаки схильні піддавати аналізу набутий досвід. Процес рефлексії пробуджують переважно події теперішнього часу, корені виникнення яких часто розглядаються у зв'язку з минулим досвідом. Перспективність розвитку тих чи інших якостей набутого досвіду вбачається ще не чітко, що пов'язано з віковими особливостями розвитку та соціальною ситуацією становлення особистості. З одного боку, особливо на початку вікового періоду, соціальна залежність є досить високою від найближчого оточення, з іншого – розгортання життя в майбутньому проглядається через туманну завісу, оскільки життєві завдання не до кінця визначені. Проте, юнаки, які мають готовність до саморозвитку, прагнуть конструювати новий досвід, шляхи застосування якого ще не передбачаються у перспективі.

Тож, розвиток самопізнання, яке є провідною потребою в юнацькому віці, спонукає особистість юнацького віку до осмислення власного досвіду. Результати осмислення ґрунтуються як на основі аналітичного співвіднесення себе з Іншим з опорою на зовнішні моменти, так і за допомогою оперування сформованими знаннями про себе. Осмислення досвіду юнаками призводить до виникнення потреби бути «відмінними від інших» та відчуття власної унікальності.

У результаті осмислення життєвий досвід для юнаків набирає рис самоцінності. Власна життєва історія сприймається винятково неповторною, розповіді про себе здебільшого емоційно насичуються, кому б вони не призначались: собі, одноліткам, старшим чи молодшим особам. Своєрідність власного життя переважно співвідноситься з

соціокультурним контекстом чи конкретними соціокультурними умовами, що теж вказує на більш вищий рівень адекватності саморозуміння у цьому віковому періоді.

Досвід юнаків є досить лабільним та піддатливим для його подальшого конструювання у різних сферах. Наративні історії містять декілька сюжетних ліній, які здебільшого присвячуються проблемам дружніх стосунків, особистісному саморозвитку та самореалізації, а також справам у навчанні чи професійній діяльності. Юнацький наратив характеризується незавершеністю спрямованою на перспективу. Сюжетні лінії наративних історій включають інших героїв, які здійснили той чи інший вплив на особистий розвиток та певні досягнення. Інші дійові особи у розповідях не часто оцінюються за особистісними якостями, частіше визначається вплив, який здійснив інший персонаж розповіді на автора. Юнак у своїй розповіді є безперечним головним героєм, який, чи то виражає вдячність Іншому за власні здобутки, чи навпаки.

Частина юнаків та дівчат, особливо в ранній юності, ще не здатні вирізнити власні досягнення з арсеналу того, що спонукало чи сприяло їх здійсненню. Але і вони при описі подій життя виражають авторську позицію та конгруентність стану. Такі історії недостатньо відрефлексовані, а здебільшого «списані» із соціокультурних дискурсів. На даний час простір, особливо віртуальний, в який занурюється підростаюче покоління, забезпечує широкий вибір різних культурних текстів, життєвих стилів та способів самовираження, і цим самим сприяє розвитку самототожності особистості з різним ступенем відчуття реалістичності особистісного простору. Тому, як зазначає Н. В. Чепелєва, особистість втрачає здатність до породження особистих наративів, здебільшого продукуючи квазінаративи, що є не результатом осмислення індивідуального та соціокультурного досвіду, а «проковтуванням» зразків, які породжуються ЗМК та зчіплюються між собою за мозаїчним принципом [11, с. 9].

Особистість юнацького віку здатна до усвідомлення власного досвіду, вона також активно «приміряє» досвід значимого Іншого. Конструювання досвіду орієнтованого на розвиток особистості – психологічно не простий процес. На заваді йому є певні стереотипізовані форми сприйняття навколишнього, а також ще не сформовані вікові утворення. Блокуючими умовами збагачення досвідом Іншого є акцентування уваги на просторові категорії досвіду і упущення часових, адже темпоральне бачення досвіду формується



лише в юнацькому віці. У такому разі неврахування індивідуальних передумов розвитку та їх перспектив призводить до хибного привласнення механізмів розвитку Іншого. Вузкий смисловий простір розуміння та інтерпретації власного досвіду не дозволяє побачити позитивні моменти досвіду Іншого, а вся інаковість оцінюється як неприйнятна. У юнаків виникають й часткові когнітивні патерни, які є обмежувачами в розумінні досвіду Іншого, наприклад: домінування особистісної сфери у власній життєвій історії блокує сприйняття та прийняття дружніх проявів іншого; акцентування уваги на досягненнях у навчальній сфері блокує розуміння можливостей самореалізації іншого в сферах, не пов'язаних зі шкільним або вузівським навчанням. З іншого боку, сприяє відкритості досвіду подієва насиченість соціальної сфери власного життя та сфери кохання, що дозволяє неоднозначно «по-філософськи» оцінювати події життя іншого та його індивідуальність [4].

Осмислення та усвідомлення досвіду можливо з трансцендентної позиції особистості його сприйняття. Така позиція з'являється в юнацькому віці та стає одним із чинників особистісного зростання. На її формування вказує, з одного боку, зорієнтованість наративних текстів на «внутрішнього Іншого», а з іншого, визнання індивідуальності «зовнішнього Іншого». Це позиція визнання незалежності власної історії від історій інших осіб та безвідносне щодо власного досвіду сприйняття інших історій. Формування самоцінності власної особистості в юнацькому віці відбувається паралельно визнанню ціннісних переваг інших осіб, які не властиві самому оповідачеві.

Розвиток здатності до осмислення досвіду забезпечується надбаннями когнітивного розвитку, де відбувається подальше звуження щілини між екзистенційним особистісним досвідом та об'єктивним знанням, що наближує адекватність осмислення власного минулого і спрямування сьогоденного на реальні здобутки в майбутньому. Юнацький вік, на відміну від підліткового, спрямований на більш реалістичне майбутнє, втім, рівень реалізму забезпечується інтерпретативними можливостями особистості щодо набутого нею досвіду.

Осмислення досвіду є суб'єктивним процесом тлумачення подій в особистісному та соціокультурному контекстах. «Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду ведуть до створення власного внутрішнього світу особистості, власної реальності» [11, с. 4]. Широта

розуміння й інтерпретації особистісного досвіду, яка почасти забезпечується врахуванням його подієвої хронології, збагачує його та забезпечує повноцінне становлення особистості, а також сприяє творчому ставленню до навколишніх дискурсивних практик.

*Постановка життєвих завдань.* Вирішення основного вікового завдання – самовизначення, спонукає юнаків до постановки життєвих завдань. Адекватність цього процесу забезпечується формуванням усвідомлення неперервності та наступності часу життєвої перспективи.

Діяльність людини зумовлюється моделлю її уявлень про власне майбутнє життя (Чудновский, 1986; Яничев, 1999; Гинзбург, 1994; Головаха, Кроник, 1984 та ін.). Психологічне майбутнє мотивує психологічне теперішнє і надає цінності чи обезцінює його, а також зіставляється з минулим, приймається як наступність і розвиток минулого, або як його відкидання і заперечення. Конструювання власного досвіду з орієнтацією на майбутнє потребує адекватної орієнтації людини у темпоральності свого життя.

В юнацькому віці відбуваються значні зміни у сприйнятті часу, коли в життєвій перспективі часовий горизонт поглиблюється, охоплюючи минуле і майбутнє, а також розширюється, включаючи у себе не тільки особистісні, а й соціальні перспективи. Тема майбутнього у юнаків стає головним виміром постановки життєвих завдань та самоздійснення. Теперішнє набуває смислу як підґрунтя майбутнього при врахуванні минулого і закладає базу для побудови життєвих планів, сприяє постановці життєвих завдань.

З усвідомленням плинності часу одночасно підвищується рівень реалізму, юнаки стають здатними до створення синтезованої узагальненої та динамічної моделі як власної особистості, так і траєкторії власного життя. Саме такі надбання віку роблять людину чуттєвою і лабільною до зовнішніх впливів соціокультурного контексту, на противагу конкретності й стабільності ідеалізованого образу життя «зчитаного» з соціокультурних текстів. Трансцендентний погляд на себе, своє життя, досвід інших та соціокультурні надбання забезпечує лабільність і динамічність власних перспектив, та сприяє постановці життєвих завдань.

Особи юнацького віку, керуючись потребою «бути відмінним від інших», усвідомлюють унікальність власної особистості, втім лише при врахуванні неперервності та наступності часу власного життя в юнаків фіксується усвідомлення унікальності власної життєвої траєкторії, розгляд її як неповторної індивідуальної особистої історії

вписаної у соціокультурний та історичний контекст. Сформована здатність до розуміння й інтерпретації подій та явищ у часовій і логічній їх послідовності, а не безпосереднє «проковтування» соціокультурних смислів, що на них «навішуються», сприяє конструюванню власного досвіду з урахуванням особистих життєвих завдань.

Життєві плани структурують майбутнє у смислового змісті, спрямовують вектор особистісного зростання саме сьогодні, вимальовуючи сюжет футуристичного наративу. Незважаючи на те, що юнацький вік є віком спрямованим у майбутнє, далеке майбутнє в цьому віці «бачиться» досить туманно, з нечіткими обрисами та неусвідомленням пріоритетності цілей. Чіткість цілей у даному віці відстежується лише у найближчій перспективі.

У ранній юності вирисовується модель (сценарій) власного життя як система життєвих планів з урахуванням життєвих обставин, хоча вона ще відрізняється крайньою мінливістю і слабкою продуманістю. У суб'єктивній картині власного життя юнаків та дівчат яскраво виражено переважання майбутнього над минулим і сьогоденням або, за висловом А. А. Кроніка, переважання потенційних причинно-цільових зв'язків над реалізованими і актуальними.

Несформована здатність до осмислення досвіду та усвідомлення плинності часу призводить до неповного розуміння та, інколи, повної відсутності інтерпретації сучасних соціокультурних надбань. Тому у юнаків часто зустрічаються розповіді, в яких вони характеризують себе за станом, який переживали у певний момент, або надаються характеристики Іншого безвідносно ситуацій, в яких вони проявляються. У сучасній культурі відбувається зміна акцентів часової перспективи при якій теперішнє набуває певної ізольованості та суб'єктивності, що відбивається й на особистому досвіді осіб юнацького віку.

*Усталення ціннісних орієнтацій.* Вирішення проблеми сенсу життя та орієнтації на майбутнє відбувається на основі ціннісних орієнтацій особистості. Юність – пора формування світогляду як цілісної картини світу і себе в ній, поглиблення та більшої організованості мотивів поведінки. Юнацький вік – період усталення ціннісних орієнтацій, які формуються за допомогою зчитування та засвоєння існуючих смислів з соціокультурного досвіду (репродуктивна когнітивна діяльність), а також за допомогою власного

смислопородження як якісної зміни в їхньому розумінні та інтерпретації.

Необхідність вирішення соціальних проблем вибору життєвої позиції і включення у більш багатоаспектне життя суспільства, за твердженням Л. І. Божович, викликає потребу зайняти внутрішню позицію дорослої людини, що передбачає суттєву перебудову особистості, спрямованої на вироблення нової ідентичності, щоб відповісти на питання «Яка Я?» [1]. Але особистісна зрілість передбачає й духовний розвиток, який вимагає відповіді на питання «Навіщо Я?».

Самовизначення – особистісне, соціальне, професійне, морально-ціннісне – тривалий творчий процес осмислення, перегляду, реконструкції життєвих цінностей і смислів; формування внутрішньої позиції стосовно себе та інших людей, що актуалізує діяльність конструювання досвіду. Самовизначення є процесом і результатом або вибору із культурних цінностей, або діяльності з вибудовування власної позиції, цілей і засобів самореалізації в конкретних обставинах, тобто побудову власних смислів цінностей. Той та інший процес є постановкою і вирішенням проблеми, вбачанням чи формулюванням протиріч, що вимагає від особистості не лише Я-висловлювання, а артикуляції власних поглядів.

Самовизначення здійснюється самою людиною впродовж усього життя. Втім дослідниками зазначається, що для самовизначення потрібен Інший та взаємодія «Я-Інший». Тож, проблема самовизначення особистості вивчається з врахуванням взаємодії індивідуального досвіду людини з надбаннями досвіду того соціуму, в якому вона зростає. Розвиток особистості у будь-якому віці, в юнацькому особливо, забезпечується відкритістю новому досвіду, який «черпається» із оточення. Особистість усвідомлює власний досвід, а також привласнює (приміряє) на основі осмислення досвід соціокультурний.

Отже, конструювання досвіду детерміновано зовнішніми умовами і обставинами, але вирізняється часткою авторства при різних рівнях розуміння й інтерпретації набутого досвіду і рівнях прийняття відповідальності за історії свого життя.

Самовизначення особистості забезпечує прийняття нею активної позиції щодо свого життя. Трактуючи «самовизначення», М.Р. Гінзбург пов'язує його з цінностями, з потребою формування смислової системи, в якій центральне місце займає проблема сенсу життя, з орієнтацією на

майбутнє [3, с. 24]. Вирішення проблеми сенсу життя та орієнтованість на майбутнє є ключовими чинниками у розвитку юнацтва.

Смислова система в юнацькому віці може і не сформуватись за відсутності певних психологічних готовностей особистості. Почасти можуть бути несформовані темпоральні зв'язки, що виражається в абсолютизації певної часової модальності. Такі акцентування виникають за небажання аналізу власного досвіду та подальшого його конструювання.

*Необхідність вироблення нових схем інтерпретації досвіду.* Усталення ціннісних орієнтацій, розв'язання завдань особистісного та професійного самовизначення, а також та включення в більш багатоаспектне життя суспільства спонукають особистість юнацького віку до активного конструювання досвіду, виробленню схем його інтерпретації.

Юнак все більше занурюється в суспільне життя, пізнає його особливості, що призводить до усвідомлення власних життєвих очікувань, цілей та перспектив. З іншого боку, освоєння нових соціальних ролей вимагає вироблення нових схем інтерпретації досвіду. Розуміння соціокультурного контексту власного життя призводить до необхідності не іманентного (що залишається всередині меж можливого досвіду), а трансцендентного розуміння власного життєвого досвіду, в якому з'являється здатність до об'єднання різних точок зору. В інакшому випадку життєвий досвід особистості буде або «закритим» від зовнішньої інформації, яка поступає від інших та соціокультурного середовища, або ж він «відмовиться» від своєї власної позиції.

Необхідність самовизначення слугує своєрідним «роздоріжжям», на якому зростаюча особистість «звертає» або у бік активної суб'єктивної діяльності, що передбачає прийняття відповідальності за власне життя, самостійність життєвих виборів шляхом конструювання досвіду за рахунок ускладнення себе, або у бік пасивного слідування життєвим обставинам і відмови від спроб самостійного спрямування течії власного життя – шлях спрощення сприйняття ситуації та обставин, що склалися [10].

Наявність відчуття особистісної, соціальної та інших ролей характеризується усвідомленням власної включеності у соціокультурний контекст та визнання можливості існування інших життєвих історій відмінних від власних. Особистісне зростання в юнацькому віці характеризується визначенням власних життєвих ліній, взаємопов'язаність яких проявляється в різних станах взаємодії

смислових утворень (хаотичному, злитому чи структурному). Процес пошуку сенсу власного життя передбачає врахування не лише реальної та уявної власної соціальної ролі у суспільстві, а й її символічного контексту.

Відкритість досвіду особистості, що є умовою його конструювання шляхом ускладнення себе, забезпечується відносною її незалежністю від соціокультурного контексту, в якому формується дискурсивна особистість. Саме в юнацтві остаточно долається властива попереднім етапам онтогенезу залежність від думки оточуючих, стає більш адекватним самоприйняття і стверджується самостійність особистості.

Розвиток особистості юнацького віку характеризується також і відчуттям власного місця у глобальній соціокультурній системі, яке виявляється в дискурсивних практиках людини та переважно в такій характеристиці її досвіду як діалогічність.

Людині доводиться перебувати у різних ситуаціях, які постійно змінюються і потребують різних типологічних досвідів. Юнаки змушені піддавати реконструкції минулі досвіди, оформлюючи їх в історії чи проекти майбутнього. У такому разі набутий досвід є одночасно історією і можливістю для подальшого розвитку.

Досвід конструюється за допомогою освоєння різних практик впроваджених за різних обставин та ситуацій. Тому досвідів є багато, які мають свою контекстуальність. Одночасно переживаючи декілька соціальних ролей, людині простіше «присвоїти» готові схеми інтерпретації, визначені соціумом, тим самим відмовившись від пошуків власних смислів. Шлях «ускладнення себе» потребує виходу із інтерпретаційних схем повсякденності, чому сприяє відкритість діалогу з різними типами досвідів. Здійснений «вихід» забезпечує розширення смислового простору особистості, згідно з яким вона конструює свій досвід.

Відкритість діалогу, розширення життєвого досвіду є завжди виходом за певні рамки, що об'єктивується у створенні власних смислових систем. Сенси завжди виводять за межі ситуації. Втім соціальні ситуації розвитку людини не передбачають завдань, вирішення яких вимагає смислотворення особистості, вироблення альтернативних схем інтерпретації досвіду. Цілі цього процесу не мають причин, але зумовлюються внутрішньою, екзистенційною необхідністю.

Конструювання досвіду шляхом ускладнення себе вимагає певного рівня відповідальності особистості за його наслідки, яка завжди сполучена зі свободою. Сучасний світ, який активно освоюється особистістю юнацького віку, не пропонує чітких меж свободи і відповідальності особистості. Такі межі встановлюються самою особистістю, особливо якщо мова йде про її саморозвиток.

Усвідомлення власної відповідальності за мінливості своєї особистості знімає обмеження людини певними умовами і вимогами і додає сили у пошуку нових схем інтерпретації набутого досвіду. Тобто, прийняття відповідальності надає юнакам незалежності, самостійності, свободи та можливості випробування різних технологій, стратегій, способів особистісного саморозвитку.

Здійснений аналіз дозволяє зробити наступні **висновки**:

1) особистість юнацького віку здатна до осмислення власного досвіду, що є необхідною умовою розвитку здатності до його конструювання;

2) соціальна ситуація розвитку та сформованість певних метакогнітивних здібностей в осіб юнацького віку сприяє інтенсивному конструюванню власного досвіду, спрямованого на перспективу;

3) за умови збалансованого співвідношення особистісної свободи і відповідальності за наслідки власної мінливості юнаки стають здатними до вироблення альтернативних смислових схем інтерпретації досвіду.

## Література

- 1.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. Москва, 1979. №4. С. 23–34.
- 2.Герасимова В. А. Конструирование опыта: когнитивная стратегия проблемного самоопределения. *Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению* : сб. материалов третьей междунар. научно-практич. конф., 29–30 апреля 2002 г., Минск / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. Минск : БГУ, 2002. С. 229–243.
- 3.Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. *Вопросы психологии*. 1994. № 3. С. 43–52.
- 4.Зазимко О. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості в юності. *Розуміння та інтерпретація*

життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С 119–140.

5.Зайцева Ю. Е. Стратегии и стили конструирования идентичности в автобиографических Я-нарративах. *Психологические исследования*. 2017. Т. 10, № 52. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 25.08.2020).

6.Котова И. А. Конструирование приемов организации деятельности учащихся как основа обогащения их субъектного опыта : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль, 2009. 24 с.

7.Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

8.Тодорів Л. Д. Гендерні особливості конструювання інтерпретативних схем суб'єктивного досвіду у підлітків. *Психологія особистості*. [Івано-Франківськ] 2010. № 1. С. 51–61.

9.Хорошкова Ю. М. Нарративное конструирование жизненного опыта в процессе психологической помощи. *Сборник конференции Ломоносов 2014*. Москва : МГУ имени М.В. Ломоносова, 2014. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/7628414/> (дата звернення: 25.08.2020).

10.Чепелева Н. В. Дискурсивное конструирование опыта в кризисных ситуациях. Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми : тези VIII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 15 травня – 15 червня, 2020 року. Київ. 2020. URL: [http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva\\_2020.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva_2020.pdf) (дата звернення: 25.08.2020)

11.Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей. 2009. Вип. 22 (25). С. 3–11.

12.Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. *Педагогіка і психологія*. 2018. №1. С. 71–77.

13.Dyer, J., Keller-Cohen D. The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*. 2000. Vol. 2, № 3. P. 283–304.

14.Habermas, T., & Bluck, S. Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*. 2000. 126 (5). P. 748–769. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748> (дата звернення: 25.08.2020).



## References

1. Bozhovich, L. I. (1979). Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Personality formation stages in ontogenesis]. *Voprosy psichologii = Questions of psychology*, 4, 23–34. [in Russian].
2. Gerasimova, V. A. (2002). Konstruirovaniye opyita: kognitivnaya strategiya problemnogo samoopredeleniya [Experience construction: a cognitive strategy of problem self-determination]. In *Universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniyu : sb. materialov tretey mezhdunar. nauchno-praktich. konf., 29–30 aprelya 2002 g., Minsk. – Universal Education: From Effective Teaching to Effective Learning, collection of materials of the third international. scientific and practical Conf., April 29-30, 2002, Minsk* ( M. A. Gusakovsky, A. A. Polonnikov, Eds.) (pp.229–243). Minsk [in Russian].
3. Ginzburg, M. R. (1994). Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya [The personal self-determination psychological content]. *Voprosy psichologii = Questions of psychology*, 3, 43–52. [in Russian].
4. Zazymko, O. V. (2013). Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti v yunosti [The life experience understanding and interpretation as a factor in personality development in adolescence]. In Chepeleva, N. V. (Ed.) *Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti – The live experience understanding and interpretation as a factor in personality development* (pp.119–140). Kirovograd: Imex-LTD [in Ukrainian].
5. Zaytseva, Yu. E. (2017). Strategii i stili konstruirovaniya identichnosti v avtobiograficheskikh Ya-narrativah [Identity Construction Strategies and Styles in Autobiographical Self-Narratives]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*, Vol. 10, 52, Retrieved from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1402-zaytceva52.html> [in Russian].
6. Kotova I. A. (2009). Konstruirovaniye priemov organizatsii deyatelnosti uchaschihsya kak osnova obogascheniya ih sub'ektnogo opyita [Designing methods for organizing student activities as the basis for enriching their subject experience]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Yaroslavl [in Russian].
7. Chepeleva, N. V. (Ed.) (2013). *Rozuminnia ta interpretatsiia zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti* [The life experience understanding

and interpretation as a factor in personality development]. Kirovograd: Imex-LTD, 276 . [in Ukrainian].

8. Todoriv, L. D. (2010). Henderni osoblyvosti konstruiuvannia interpretativnykh skhem subiektyvnoho dosvidu u pidlitkiv [Constructing interpretive schemes gender features of subjective experience in adolescents]. *Psykholohiia osobystosti – Psychology of personality*, 1, 51–61. [in Ukrainian].

9. Horoshkova, Yu. M. (2014). Narrativnoe konstruirovaniye zhiznennogo opyita v protsesse psikhologicheskoy pomoschi [The life experience narrative construction in the psychological aid process]. In *Sbornik konferentsii Lomonosov – Collection of the Lomonosov conference*. Moscow : Lomonosov Moscow State University. Retrieved from: <https://istina.msu.ru/publications/article/7628414/>. [in Russian].

10. Chepeleva, N. V. (2020). Diskursivnoe konstruirovaniye opyita v krizisnykh situatsiyah [Experience in crisis situations discursive construction]. In *Virtualnyi osvittii prostir: psykholohichni problemy : tezy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, 15 travnia – 15 chervnia – Virtual educational space: psychological problems the VIII International Scientific and Practical Internet Conference thesis, May 15 – June 15*. Kyiv. Retrieved 25 Aug. 2020 from: [http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva\\_2020.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva_2020.pdf) [in Russian].

11. Chepeleva, N. V. (2009). Rozuminnia ta interpretatsiia sotsiokulturnoho dosvidu v konteksti postneklasychnoi paradyhmy [Sociocultural experience understanding and interpretation in the context of post-classical paradigm]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii : zb. statei. – Scientific articles from social and political psychology: a collection of articles*. 22 (25), 3–11. [in Ukrainian]

12. Chepeleva, N.V., & Rudnyts'ka, S.Yu. (2018). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti, zdatnoyi do samoproektuvannya [Psychological characteristics of self-designing personality]. *Pedahohika i psykholohiya – Pedagogy and psychology*, 1, 71–77 [in Ukrainian].

13. Dyer, J., & Keller-Cohen, D. (2000). The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. *Discourse Studies*, Vol. 2, 3, 283–304. [in English].

14. Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126 (5), 748–769. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.748. [in English].

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12.2020. ISSN 2072-4772

## ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО ДИСКУРСИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

*Шиловська О.М. Теоретичне підґрунтя діагностики розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.*

*Анотація.* В статті аналізується теоретичний підхід до особливостей діагностики розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

Зроблено припущення, що процес конструювання на початкових етапах молодшого шкільного віку (діти першого та другого класу) можна розглядати, насамперед, з точки зору конструювання власного «Я». В більш старшому періоді даного віку можна говорити про розвиток здатності до конструювання певних життєвих подій. На попередніх етапах дослідження доведено, що здатність дитини до конструювання суттєво визначається соціальним та культурним оточенням, в якому вона перебуває.

Зроблено припущення, що здатність до осмислення власного «Я» та індивідуального досвіду як передумови формування здатності до конструювання в молодшому шкільному віці залежить від рівня розвитку когнітивної, емоційної та особистісної сфер. Своєчасна діагностика рівня розвитку перерахованих сфер та систематичне проведення розвивальної роботи на основі результатів діагностики, створюють засади для розвитку в дитини здатності «створювати» своє «Я», осмислювати власний життєвий досвід.

Визначено підбір інструментарію для діагностики когнітивної сфери молодшого школяра, з метою дослідження здатності дитини до дискурсивного конструювання досвіду. Зокрема, діагностичні методики мають бути спрямовані на мовленнєвий розвиток, розвиток мислення дитини (вміння порівнювати, систематизувати, узагальнювати, робити певні логічні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критичність мислення, вміння робити

власні висновки), сформованість внутрішнього плану дій та розвиток уяви.

Досліджуючи особистісну сферу молодшого школяра, варто зробити акцент на виявленні рівня розвитку рефлексії, і зокрема, на таких критеріях як здатність дитини до самоаналізу, вміння покладатися на адекватну самооцінку за умов дезорієнтуючих впливів, спроможність регулювати власну поведінку, співвідносячи її з очікуванням інших, наявність у дитини позитивного ставлення до себе, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей.

При дослідженні складових емоційного розвитку, які зумовлюють розвиток здатності до дискурсивного конструювання досвіду, було виокремлено: розвиток певної автономії від дорослих як незалежності емоційного стану дитини від емоційних станів значимих дорослих; розвиток емоційної децентрації; здатність усвідомлювати різні емоційні стани, здатність керувати власними емоціями.

Подальше дослідження буде зосереджено на підборі надійних і валідних методик діагностики, що відповідають віковим особливостям молодшого школяра.

Ключові слова: дискурсивне конструювання досвіду, молодший шкільний вік, мовленнєвий розвиток, розвиток мислення, рефлексія, емоційна децентрація.

### ***Shylovska O.M. Theoretical basis of the diagnosis of development of the primary school pupils' ability to discursive constructing of experience.***

**Abstract.** *The article analyzes the theoretical approach to the diagnosis' features of development of the primary pupils' ability to discursive constructing of experience.*

*The hypothesis was made that the constructing process in the initial stages of young school age (children of the first and the second forms) is possible to consider, in advance, from the point of view of construction of their own "I". In the older period of this age, we can talk about the development of the ability to construct certain life events. In the previous stages of the research, it was proved that the child's ability to construct is significantly determined by the social and the cultural environment in which the child is.*

*We also assume that the ability to comprehend one's own "I" and individual experience as a background for the formation of the ability to*

*construct in early school age depends on the level of development of cognitive, emotional and personal spheres. Timely diagnosis of these spheres' development and systematic work for development based on the results of diagnostics, create the basis for the development of the child's ability to "create" his "I", to comprehend his own life experience.*

*The selection of tools for the diagnosis of the primary school pupils' cognitive sphere is determined in order to study the child's ability to discursive constructing of experience. In particular, diagnostic techniques should be directed at speech development, the development of thinking (ability to compare, systematize, generalize, make certain logical conclusions, make connection from the cause to the effect, criticality of thinking, the ability to make own conclusions), the formation of the inner action plan and imagination development.*

*The researching of the personal sphere of primary school pupils' emphasis should be placed on identifying the level of reflection development, and in particular on such criteria as the child's ability to self-analysis, the ability to rely on adequate self-esteem under disorienting influences, the ability to regulate own behavior, correlating it with the expectations of others, the presence of the child positive attitude to yourself, the ability to set goals for the near future perspective, the ability to find internal resources to achieve goals.*

*In studying the components of emotional development that cause the development of the ability to discursively construct experience, we identified: the development of a certain autonomy from adults as independence the emotional state of the child from the emotional states of significant adults; development of emotional decentralization; the ability to realize own different emotional states, the ability to control their own emotions.*

*Further research will be focused on the selection of reliable, valid and age-appropriate for primary school pupils' diagnostic methods.*

**Key words:** *discursive constructing of experience, early school age, speech development, development of thinking, reflection, emotional decentralization.*

**Постановка проблеми.** Період молодшого шкільного віку відкриває широкі можливості для розвитку дитини. В зв'язку з її переходом до шкільного навчання, набуття нової соціальної ролі, значним розширенням кола і навичок спілкування на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що

пізнає оточуючий світ і самого себе, особистості, яка набуває власний досвід проживання, переживання, усвідомлення життєвих подій.

На даному віковому етапі інтенсивно розвивається самосвідомість. Дитина засвоює знання, ідеї, які існують у суспільстві, систему ціннісних орієнтацій і одночасно систему очікувань соціуму стосовно її поведінки. Разом з тим дитина переживає свою унікальність і прагне ствердитися серед дорослих та однолітків. Новий спосіб життя, пов'язаний зі школою, потребує переоцінки цінностей, нового ставлення не лише до свого оточення, але й до власної особистості.

Зауважимо також, що за результатами попередніх досліджень у дітей молодшого шкільного віку починає формуватися самототожність як характеристика особистісного досвіду. Формування рефлексії, що відбувається на даному віковому етапі, сприяє усвідомленню дитиною власного «Я», свого життєвого досвіду, будувannya власної «Я-концепції», а отже, відкриває можливості для переосмислення, переструктурування отриманого досвіду.

Актуальність дослідження зумовлена новим підходом до вивчення психологічних особливостей молодшого шкільного віку, в основі якого лежить погляд на особистість як автора власного життя.

**Метою** статті є розроблення теоретичної моделі діагностики розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вміння визначити мету не лише певного виду діяльності, але й життєвих етапів, здатність до саморозвитку, до можливості брати відповідальність за власне життя певним чином закладаються вже в молодшому шкільному віці. Саме на даному віковому етапі дитина під впливом соціокультурного середовища вчиться усвідомлювати не лише своє «Я», але й певні події власного життя.

На основі аналізу психологічної літератури та результатів попередніх досліджень зроблено припущення, що процес конструювання досвіду на початкових етапах молодшого шкільного віку (діти першого та другого класу) можна розглядати, насамперед, з точки зору конструювання власного «Я», «яким я хочу бути», «ким я хочу бути», «з ким я хочу бути» тощо. І лише потім ми можемо говорити про розвиток здатності до дискурсивного конструювання певних життєвих подій. Варто також зауважити, що здатність дитини до конструювання залежить від соціального та культурного оточення, в якому вона перебуває.

Здатність до осмислення власного «Я» та індивідуального досвіду, як передумови формування здатності до конструювання в молодшому шкільному віці, на наш погляд, залежить від рівня розвитку когнітивної, емоційної та особистісної сфер. З нашої точки зору, саме своєчасна діагностика рівня розвитку перерахованих сфер та систематичне проведення розвивальної роботи на основі результатів діагностики, створюють засади для розвитку в дитини здатності «створювати» своє «Я», осмислювати, хоч і невеликий, але власний життєвий досвід. Зупинимося детальніше на особливостях розвитку та діагностики кожної з означених сфер.

Розглядаючи особливості когнітивного розвитку молодшого школяра, який би забезпечив умови для подальшого розвитку здатності дитини до конструювання досвіду, нам видається доцільним зупинитися на розвитку мовленнєвої компетенції дитини, розвитку її уяви та мислення.

Досліджуючи здатність молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду, насамперед, варто звернути увагу на мовленнєвий розвиток дитини, який є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки якому відбувається її соціалізація. Процес формування й удосконалення навичок усного мовлення учнів початкових класів досить складний і спрямований на розвиток навичок говоріння, що включає роботу над побудовою як діалогічних, так і монологічних висловлювань. Розвиток у дитини вміння породжувати «Я-висловлювання», в яких відображається її уявлення про саму себе, навколишню дійсність і власне місце у цій дійсності, особливості її взаємодії із соціумом, на наш погляд, є першим кроком у розвитку здатності до конструювання досвіду. В процесі породження таких «Я-висловлювань» відбувається перше осмислення дитиною власного «Я», системи взаємодії «Я-Інший», розкриваються уподобання, інтереси, схильності, ставлення дитини до подій, що відбуваються в її житті. Породження «Я-висловлювань» дає змогу дитині (спочатку за участі дорослого, ровесників, а далі й самостійно) усвідомлювати власні можливості, якості, власні межі в соціумі, фіксувати зміни власного «Я». Однак аналіз та усвідомлення власних «Я-висловлювань» потребують від молодшого школяра певного рівня розвитку мовленнєвих процесів і рефлексії, тому, на наш погляд, дітям першого, і навіть другого класу цей процес здійснити вкрай складно. Варто також звернути увагу на рівень розвитку зв'язного мовлення та словниковий запас дитини,

оскільки це є вкрай важливим в процесі породження нею висловлювань, розповідей, історій тощо, що є важливою передумовою розвитку здатності до дискурсивного конструювання досвіду.

Однак, перш ніж дитина навчиться інтерпретувати, усвідомлювати і на цій основі конструювати щось нове, вона повинна вміти аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, робити певні логічні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У період молодшого шкільного віку відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення. Таким чином, мислення молодшого школяра перебуває на переломному етапі розвитку. З одного боку, мислення дитини конкретне, підпорядковується певним логічним принципам і пов'язане з безпосереднім спостереженням за реальною дійсністю, а з іншого, особливо на початку молодшого шкільного віку, дитині ще не доступне формально-логічне міркування. Оволодіваючи навчальною діяльністю, засвоюючи певні основи наукових знань, молодший школяр здобуває здатність аналізувати процес власних міркувань. Крім того, виконуючи завдання з різних навчальних предметів, з віком дитина молодшого шкільного віку намагається знайти найзручніші способи розв'язання, обирає і порівнює варіанти дій, планує порядок цих дій та засоби їх реалізації. Чим більше етапів власних дій може передбачити дитина, зіставити і проаналізувати варіанти дій, тим успішніше вона зможе контролювати розв'язання завдань. Необхідність контролю та самоконтролю під час виконання завдання, самооцінки в навчальній діяльності створюють сприятливі умови для формування в молодших школярів здатності до планування, виконання дій, подумки, формуючи внутрішній план дій.

Важливим, на нашу думку, є також дослідження Л.С.Виготського [2], який відзначав, що дитина молодшого шкільного віку «ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати ними. Вона ще малоздібна до внутрішнього спостереження, до інтроспекції... Тільки під тиском суперечки й заперечень дитина починає намагатися виправдати свою думку в очах інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати й розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, що її ведуть, і напрямок, якому вона спрямовується. Намагаючись підтвердити свою думку в очах інших, вона починає підтверджувати її і для самої себе» [2, с. 88]. Таким чином, дитина молодшого шкільного віку лише



починає опановувати рефлексію і, насамперед, це відбувається в процесі аналізу змісту власної розумової діяльності, потім рефлексія проявляється як здатність оцінювати власні дії та вчинки і лише наприкінці молодшого шкільного віку доцільно розглядати рефлексію як засіб усвідомлення власного «Я».

Зауважимо також, що саме з розвитком мислення пов'язані важливі новоутворення молодшого шкільного віку, зокрема, внутрішнього плану дій та рефлексії, без розвитку яких у даному віці немає сенсу розглядати здатність дитини до дискурсивного конструювання досвіду.

І, нарешті, без розвитку уяви у молодших школярів, на наш погляд, процес конструювання певних життєвих подій взагалі неможливий. Оскільки дорослі, як правило, планують, осмислюють, щось змінюють, ставлять певні цілі та уявляють шляхи їх досягнення, маючи достатній життєвий досвід, чого не має дитина молодшого шкільного віку, вона може лише уявляти, мріяти, але не конструювати щось на основі усвідомленого життєвого досвіду.

Незначний досвід і знання учнів перших та других класів обмежують їхню уяву. Починаючи з третього класу можливості створення нових образів та уявлень зростає, а отже зростає здатність конструювати щось нове на основі набутого досвіду. Однак в процесі навчання постає проблема, що крім розвитку уяви, вчитель часто має на меті навчити молодшого школяра створювати певний продукт діяльності за шаблоном, дитина навчається стандартному виконанню дії, що впливає на зниження рівня творчих здібностей, закриває простір для створення чогось нового. Розвитку уяви в дітей молодшого шкільного віку сприяють ситуації незавершеності, стимулювання незалежності. Конформність дитини, жорсткі стереотипи, готовність до зміни точки зору під впливом авторитетних оточуючих (батьків, вчителів, друзів) перешкоджають розвитку уяви та, на наш погляд, гальмують розвиток здатності дитини самостійно ставити і вирішувати певні життєві задачі.

Таким чином, підбір інструментарію при діагностиці когнітивної сфери молодшого школяра, з метою дослідження здатності дитини до дискурсивного конструювання досвіду, повинен бути спрямований на мовленнєвий розвиток, розвиток мислення дитини (зокрема, на вміння порівнювати, систематизувати, узагальнювати, робити певні логічні висновки, встановлювати причинно-наслідкові

зв'язки, критичність мислення, вміння робити власні висновки), сформованість внутрішнього плану дій та розвиток уяви.

Рефлексія, що активно розвивається як когнітивне і особистісне новоутворення в молодшому шкільному віці, дозволяє дитині не лише регулювати свої емоції та поведінку, але й більш адекватно та реалістично сприймати навколишню дійсність, формулювати і обґрунтовувати власні висловлювання. Крім того, розвиток рефлексії сприяє усвідомленню дитиною власного «Я», свого життєвого досвіду, будівництву власної «Я-концепції», і є однією з можливих передумов здатності до конструювання. Однак активний розвиток рефлексії у дитини молодшого шкільного віку здійснюється під впливом дорослого. О.П. Болотнікова [1], вивчаючи рефлексію молодших школярів, розглядала даний процес як рефлексивні дії, що спрямовані на осмислення своїх вчинків, перетворення власних дій, свого «Я» та відносин зі світом в результаті відкриття для себе сенсу своїх дій. В своїх дослідженнях авторка виокремила послідовність розвитку рефлексивних дій, а саме:

- рівень найпростішої ідентифікації, що передбачає дію дитини за іншого вигаданого героя або ж героя відомої казки;
- наслідувальний рівень, який ґрунтується на зовнішніх зразках, оцінці значимих для дитини людей;
- формально-ідентифікаційний рівень, що проявляється в прагненні відповідати вимогам педагога (позиція «Я-школяр»);
- емоційно-ідентифікаційний рівень відрізняється появою особистісної позиції дитини, значимістю статусно-рольових відносин та орієнтацією на власну роль і соціальний статус;
- особистісно-смісловий рівень, що передбачає наявність у молодшого школяра внутрішніх суб'єктивних оцінок власних дій та вчинків, цінності цих дій для себе, внаслідок сформованості уявлення про самого себе.

З нашої точки зору, саме на останніх двох рівнях розвитку рефлексивних дій доцільно вести розмову про розвиток здатності до дискурсивного конструювання у дитини молодшого шкільного віку.

Цікавим для нашого дослідження є також концептуальний підхід до вивчення рефлексії Н.М.Пеньковської, [7] яка розглядала даний процес як механізм породження особистісної системи цінностей та смислів. Як зауважує авторка, розвиток здатності до рефлексії в молодшому шкільному віці зумовлений процесом розгортання дитиною

свого буття у різних сферах життєдіяльності та характером взаємодії з референтними дорослими та однолітками. Дослідниця зауважує, що розвиток рефлексії у молодшого школяра зумовлюється не лише сформованістю механізмів ідентифікації, диференціації та узагальнення, але й збагаченням образу «Я», системою взаємин дитини з найближчим оточенням та індивідуальною історією життя. Потенційна здатність молодшого школяра до самоаналізу, становлення самооцінки і розвиток саморегуляції є базисом для поглиблення рефлексії.

В своєму дослідженні Н.М. Пеньковська виокремила чотири групи рефлексивної позиції, яка властива дітям молодшого шкільного віку:

- Оптимальний тип рефлексивної позиції. Діти, яким властивий даний тип рефлексивної позиції усвідомлюють свої сильні сторони, описують власні можливості та вміння, здатні критично оцінити свої недоліки та пов'язати успіх в певному виді діяльності з власними діями та докладеними зусиллями. У спілкуванні та взаємодії з оточуючими проявляють вміння узгоджувати власні інтереси з інтересами інших.
- Нестабільний тип рефлексивної позиції. Діти, яким властива дана позиція, не здатні чітко описати власні риси та якості. Вони схильні переоцінювати свої досягнення та власне «Я», володіють розмитим уявленням щодо очікування інших. Як правило, не висловлюють власну точку зору, схиляючись до думки авторитетного іншого. У поведінці та взаємодії з оточуючими застосовують різні стратегії, рідко йдуть на компроміс.
- Зародковий тип рефлексивної позиції. У молодших школярів, яким властивий даний тип рефлексивної позиції не сформовані критерії оцінки та аналізу особистісних якостей, рис характеру, особливостей поведінки.
- Амбівалентний тип рефлексивної позиції. Діти, які ввійшли до даної групи, відзначаються спроможністю досить розгорнуто й повно аналізувати себе, свою поведінку, власні риси та якості, особистісні властивості. Однак їм складно визначити власні чесноти і вади. У взаємодії з оточуючими вони орієнтуються на власні інтереси, у суперечці прагнуть протиставити іншому свою думку, виявити автономність, демонструють бажання

домінувати. Діти ще не здатні співвідносити власне „Я” з очікуваннями інших[7].

Основними критеріями виокремлення перерахованих вище типів авторка означила здатність дитини до самоаналізу, вміння покладатися на адекватну самооцінку за умов дезорієнтуючих впливів, спроможність регулювати власну поведінку, співвідносячи її з очікуванням інших.

Можливо, в нашому дослідженні впливу рівня розвитку рефлексії на здатність дитини до конструювання досвіду до перерахованих критеріїв ми б додали наявність у дитини позитивного ставлення до себе, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей. Ми також припускаємо, що молодші школярі, яким властивий оптимальний та амбівалентний тип рефлексивної позиції найбільш схильні до розвитку здатності конструювати власний досвід.

Аналізуючи теорію А.Карпова [4], який розглядає рефлексію як процес співвідношення себе з самим собою, з іншими та зі світом, зупинимося на рівнях рефлексії, виокремлених автором.

Перший рівень рефлексії містить рефлексивну оцінку особистістю актуальної ситуації, оцінку власних думок і почуттів у даній ситуації, а також оцінку поведінки в ситуації іншої людини. На наш погляд, на даному рівні рефлексивні процеси відбуваються в системі взаємодії «Я-Я», коли людина аналізує, оцінює власні думки, почуття, дії в певній ситуації, не беручи до уваги особистісну позицію іншого. За певних умов дитина молодшого шкільного віку може досягнути першого рівня рефлексії.

На другому рівні рефлексії особистість здатна побудувати судження відносно того, що відчував інший в тій же ситуації, що він думав про ситуацію і про людину, з якою взаємодівав. На даному рівні, з нашої точки зору, рефлексивні процеси відбуваються в площині «Я-Інший», що дозволяє вийти за межі власного «Я» і поглянути на ситуацію очима іншого. Дитина молодшого шкільного віку ще не здатна досягнути такого рівня рефлексії, радше за все, даний рівень властивий підліткам.

Третій рівень включає уявлення думок іншої людини про те, як вона сприймається суб'єктом взаємодії, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думки суб'єкта про саму себе. На наш погляд, рефлексивні процеси на даному рівні відбуваються в системі «Я-світ»,

дозволяючи особистості вийти за особистісні межі, що обумовлює її адаптивність та пластичність при взаємодії в суспільстві.

Четвертий рівень рефлексії містить в собі уявлення про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта з приводу думок іншого про поведінку суб'єкта в тій чи іншій ситуації. Ми припускаємо, що на даному рівні рефлексії особистість починає усвідомлювати, що на будь-яку проблему існує безліч точок зору, відмінних від її особистої. На наш погляд, саме на четвертому рівні рефлексії людина може проявляти інтелектуальну децентрацію.

Розвиток рефлексії у молодшого школяра, насамперед, змінює пізнавальну діяльність, разом з тим змінюється його ставлення до себе й до оточення, погляд на світ. Розвиток рефлексії змушує не просто переймати досвід від значимих дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності та цінність власного «Я».

Таким чином, аналізуючи особистісну сферу молодшого школяра при дослідженні здатності дитини до дискурсивного конструювання досвіду варто зробити акцент на виявленні рівня розвитку рефлексії, і зокрема, на таких критеріях, як здатність дитини до самоаналізу, вміння покладатися на адекватну самооцінку за умов дезорієнтуючих впливів, спроможність регулювати власну поведінку, співвідносячи її з очікуванням інших, наявність у дитини позитивного ставлення до себе, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей.

Досліджуючи емоційний розвиток молодшого школяра, його складові, які зумовлюють розвиток здатності дитини до дискурсивного конструювання досвіду, нам видається доцільним зупинитися на: здатності усвідомлювати різні емоційні стани, здатності керувати власними емоціями, розвиток певної автономії від дорослих як незалежності емоційного стану дитини від емоційних станів значимих дорослих, розвиток емоційної децентрації.

Емоційний розвиток дитини молодшого шкільного віку безпосередньо пов'язаний із зміною способу життя та розширення кола спілкування. Відповідно до досліджень В.Мухіної [6], дитина молодшого шкільного віку перебуває в емоційній залежності від дорослого. Потреба в позитивних емоціях значущого дорослого багато в чому визначає поведінку дитини. Молодшому школяреві доводиться долати багато труднощів в спілкуванні, особливо з однолітками.

На думку Є.П. Ільїна [3], емоційна сфера молодших школярів характеризується щирим вираженням своїх переживань; емоційно

виразним сприйняттям подій, явищ; емоційною нестійкістю, частою зміною настрою, схильністю до короткочасних і бурхливих афектів; готовністю до афекту страху.

Однак саме на даному віковому періоді у дитини розвивається емоційна децентрація як здатність до відокремлення від власних емоційних переживань, до сприйняття емоцій та емоційного стану іншої людини. Спираючись на погляди В.А. Прокоф'євої, І.В.Меєчко [5] зауважує, що процес емоційної децентрації починається з того, що на початку шкільного життя найбільш суттєвою властивістю взаємостосунків дитини з ровесниками є їх принципово рівні права на власну емоційну оцінку того, що відбувається в групі дітей. Задоволення від спільного проведення часу, спільних навчальних занять, велике бажання їх продовжувати – все це допомагає дітям долати труднощі, пов'язані з різницею в думках, бажаннях, намірах. Практика узгодженості призводить до розвитку здатності будувати рівноправне співробітництво між своїми ровесниками, які думають і відчувають по-різному. Розширені можливості спілкування дитини в групі однолітків переводить її на нову стадію емоційного розвитку, яка характеризується появою у дитини перших ознак здатності до емоційної децентрації.

Таким чином, емоційний розвиток дитини є важливим чинником розвитку здатності дитини до конструювання свого «Я» і власного досвіду та в цьому контексті потребує ретельного вивчення.

**Висновки** Теоретичний аналіз проблеми розвитку здатності дитини молодшого шкільного віку до конструювання досвіду дає підстави для розроблення програми діагностики означеної здатності. Зокрема, на наш погляд, діагностичний інструментарій повинен бути спрямований на рівень мовленнєвого розвитку, рівень розвитку мислення дитини, сформованість внутрішнього плану дій, рівень розвитку уяви, рівень розвитку рефлексії, здатність дитини до самоаналізу, рівень самооцінки, спроможність регулювати власну поведінку, наявність у дитини позитивного ставлення до себе, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей, здатність усвідомлювати різні емоційні стани та керувати власними емоціями, рівень розвитку певної автономії від дорослих, рівень розвитку емоційної децентрації.

Подальше дослідження ми плануємо зосередити на підборі надійних і валідних методик діагностики здатності дитини до

конструювання досвіду, що відповідають віковим особливостям молодшого школяра.

## Література

1. Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: автореф дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2003. 24с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982. Т.4: Детская психология. 432с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 783 с.
4. Карпов А. Скитяева И. Психология рефлексии. Ярославль: Аверс Пресс, 2002. 303 с.
5. Меєчко І. В. Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку як чинники здатності до емоційної децентрації. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2013. Вип. 45(2). С. 143–151. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2013\\_45\(2\)\\_\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)__20)
6. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. 4-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
7. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2003.

## References

1. Bolotnikova O.P. (2003). Razvytye refleksyvnykh deistvyi kak uslovye stanovleniya lychnostnykh novoobrazovanyi mladsheho shkolnoho vozrasta [The development of reflexive actions as a condition for the formation of personal neoplasms of primary school age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow.
2. Vygotsky, L.S. (1982). Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Vol.4 Detskaya psykholgia [Children's psychology]. Moscow: Pedahogyka, 1982. 432.
3. Ilyin E.P. (2007). Emotsyy i chuvstva [Emotions and feelings]. St.Petersburg : Pyter. 783.

- 4.Karpov, A., & Skytiaeva, Y. (2002). *Psykhologiya refleksyy* [Psychology of reflection]. Yaroslavl: Avers Press. 303.
- 5.Meechko I.V.(2013). Osoblyvosti emotsiynoho rozvytku ditey molodshoho shkilnoho viku yak chynnyky zdatnosti do emotsiynoyi detsentratsiyi. [Features of emotional development of children of primary school age as factors of ability to emotional decentralization]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody-Bulletin of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology*, 45(2). 143–151. Retrieved 16 Sep. 2020 from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_psykhol\\_2013\\_45\(2\)\\_\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)__20)
6. Mukhina V.V. (1999). *Vozrastnaia psykholohyia: fenomenolohyia razvytyia, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: a textbook for university students]. Moscow: Izdatelskyi tsentr «Akademyia».
- 7.Penkovska N.M. (2003). *Psykhologichni umovy rozvytku refleksii u molodshykh shkolariv* [Psychological conditions for the development of reflection in junior high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv.

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12. 2020. ISSN 2072-4772



## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ТА СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ СКЛАДОВІ ПРОГРАМИ ТРЕНІНГУ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Чепелєва Н.В., Рудницька С.Ю., Гуцол К.В. Теоретико-методичні основи та структурно-змістові складові програми тренінгу нарративної компетентності особистості.*

*Анотація.* У статті представлено розробку структурно-функціональної моделі нарративної компетентності, на підставі якої створено програму тренінгу нарративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування.

У контексті проблеми самопроектування нарративна компетентність розглядається як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати нарративні висловлювання Іншого та вибудовувати на цій основі власні нарративні конструкти. Згідно запропонованим критеріям у структурі нарративної компетентності виокремлено передсмысловий, смысловий та метасмысловий рівні, що співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості.

Запропонований тренінг нарративної компетентності розроблено на методологічних засадах постнекласичної психології, відповідно до яких особистість розглядається як автор самої себе, що має потенціал саморегуляції та саморозвитку. Програма тренінгу передбачає поступове ускладнення завдань від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, до завдань на управління особистістю власною нарративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів від знайомства з певними нарративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи. Програма містить два окремих модулі для осіб, що мають передсмысловий та смысловий рівні сформованості нарративної компетентності.

**Ключові слова:** особистість, нарратив, нарративна

компетентність, рівні сформованості наративної компетентності, тренінг наративної компетентності.

***Chepeleva N.V., Rudnytska S.Y., Hutsol K. V. Theoretical and methodological principles and structural-semantic components of training program of narrative competence of personality.***

**Abstract.** *The article presents elaboration of a structural-functional model of narrative competence, which was a basis for training program of narrative competence of personality in the context of development of its ability to self-design.*

*In the context of the issue of self-designing of personality narrative competence is explained as an ability of a personality to distinguish and interpret narrative statements of the Other, i.e. to identify narratives in sociocultural texts (to see narrative behind a text) and build up therefore one's own narrative constructs. According to the proposed criteria pre-semantic, semantic and meta-semantic levels, which correlate with main dimensions of discursive self-designing of personality are distinguished in the structure of narrative competence.*

*The proposed training of narrative competence was worked out based on methodological principles of post-non-classical psychology, according to which a personality is considered as an author of oneself, who has a potential for self-regulation and self-development. Based on the proposed model the author elaborated the program of training of narrative competence of personality, which considers gradual complication of tasks from exercises on allocation of some text elements and certain situations, which are explained in text statements, to exercises on personality's management of one's own narrative activity: reflection on the causes of own interpretive processes, forecast of effects from acquaintance with certain narratives, analysis of difficulties, which arise while comprehending the texts, organization of productive dialogic communication of participants of training group. The program contains two separate modules for persons with pre-semantic and semantic formation's levels of narrative competence.*

**Key words:** *personality, narrative, narrative competence, levels of formation of narrative competence, training of narrative competence.*

**Актуальність теми дослідження.** Лінгвістичний поворот, що відбувся всередині ХХ ст., призвів до переосмислення таких концептів, як «мова», «текст», «дискурс», «наратив» та розширення сфери їхнього застосування.

У межах психолого-герменевтичного підходу саме ці концепти розглядаються як універсальні виразники і транслятори процесу самопроектування особистості. У 80-х роках минулого століття ключові ідеї лінгвістичного повороту були підсилені тенденцією універсалізації наративу, яка в соціогуманітарних науках здобула назву наративного повороту (Й. Брокмайєр [15], К. Мюррей [18], Р. Харре [16], Т. Сарбін [19] тощо).

У позначених парадигмальних координатах наратив тлумачать як засіб саморозуміння («історія для Себе») та самопрезентації («історія для Іншого»), за допомогою якого людина усвідомлює себе, свій досвід, відтворює минуле, презентує певну особистісну позицію, проектує себе та власне майбутнє (Д. МакАдамс [17], О.Є. Сапогова [7], Ю.Б. Турушева [8], Г. Уайт [20], Дж. Фрідман [10] тощо).

Через принципове ускладнення комунікативних процесів у сучасному інформаційному суспільстві проблема наративної компетентності особистості та шляхів її розвитку набуває все більшої актуальності та потребує нагального розв'язання в різних сферах життєдіяльності людини.

Наративна компетентність передбачає сформованість у особистості здатності виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого, тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти. Концептуальні основи її дослідження становлять положення наративної психології, що звертаються до витоків комунікативно-діалогічного підходу в психології.

Проте, незважаючи на актуальність і соціальну значимість зазначеної проблеми, у вітчизняній та зарубіжній науці існують лише нечисельні приклади досліджень наративної компетентності: проблем її формування в межах лінгвістичних досліджень (О.О. Дмитрієва [2], Є.С. Михайлова [6]); особливостей її розвитку в лікарів (Л.В. Засєкіна [3], Т.В. Мещерякова [5]); специфіки розвитку наративної компетентності в контексті навчання іншомовній комунікації (В.П. Федорова [9], І.І. Халєєва [11]); категоризації наративної компетентності в психології (Н.В. Чепелева [12]); її значення для роботи практичного психолога (Т.Г. Здоровець [3]).

Поза увагою психологів залишаються проблема розробки методичного інструментарію її розвитку, що стає перешкодою для конструювання наративних практик і технологій самопроектування як в особистісній, так і в професійній сфері життя людини.

**Мета статті** – визначити теоретико-методичні засади та розробити змістову структуру програми тренінгу наративної компетентності особистості, що сприятиме розвитку її здатності до самопроєктування.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Теоретичну основу запропонованої нами програми тренінгу становить модель наративної компетентності, що передбачає три рівні її сформованості в особистості:

- передсмисловий;
- смисловий;
- метасмисловий [1].

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на передсмисловому рівні віднесено такі вміння: виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях, уміти стисло переказувати зміст тексту наративу, скласти розгорнутий його план, ставити запитання за змістом тексту.

Серед критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на смисловому рівні виокремлено такі вміння: визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

До критеріальних ознак сформованості наративної компетентності особистості на метасмисловому рівні віднесено такі вміння індивіда: припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту [1].

Визначені рівні розвитку наративної компетентності співвідносяться зі значенневим та смисловим рівнями розуміння тексту та основними вимірами дискурсивного самопроєктування особистості: «плагіатором», «читачем» та «автором» [13; 14].

У процесі розвитку здатності до самопроєктування особистість поступово ускладнює власні способи текстової об'єктивації життєвого досвіду. Розвиток наративної компетентності особистості відбувається

поступово: від опанування процесу створення висловлювань на рівні «плагіатора», до умінь породження твору власного життя на рівні «автора».

1. Так, у «плагіатора» нарративна компетентність особистості сформована на передсмысловому рівні, адже людина не намагається визначати смислову структуру тексту автонаративу, а обмежується сприйманням лише зовнішньої, поверхневої структури нарративного повідомлення.

Розуміння текстової інформації на цьому рівні є значеннєвим – відтворенням смислу, що мав на увазі його автор. Основним механізмом цього процесу є інформаційний діалог [12].

Стратегії розвитку нарративної компетентності особистості на передсмысловому рівні її сформованості є когнітивними стратегіями конструювання нарративів: структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо.

2. На рівні «читача» особистість уже здатна продуктивно нарративізувати життєвий досвід. У контексті психолого-герменевтичного підходу нарративізація розглядається як технологія, що забезпечує перетворення зовнішніх подій людини на її особистісний досвід.

Здатність особистості породжувати нарративи передбачає сформованість у неї вмінь :

- конструювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями;
- конструювати просторово-часові відношення між подіями;
- визначати способи детермінації (зовнішній або внутрішній)

подій.

Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, який не мав на увазі його автор.

Стратегії розвитку нарративної компетентності особистості на смисловому рівні її сформованості є когнітивними та метакогнітивними стратегіями конструювання нарративів: переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему.

Для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологію смислового діалогу, у процесі якого відбувається створення автонаративів [13; 14].

На цьому рівні відбувається ціннісно-смислова інтеграція досвіду особистості:

- самоприйняття множинних ракурсів власної ідентичності;
- встановлення смислових відношень між окремими частинами досвіду особистості;
- конструювання власної системи особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію само- та життєздійснень.

На цьому рівні особистість здатна створювати цілісний динамічний твір власного життя, здійснювати усвідомлене управління власною наративною активністю, що передбачає володіння здатностями:

- прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;
- рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення;
- встановлювати смислові зв'язки між автонаративами;
- вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості.

Отже, на рівні «автора» тип розуміння особистістю текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому [13; 14].

Стратегіями розвитку наративної компетентності особистості на вищому рівні її сформованості постають когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання корпусу автонаративів особистості та породження твору як провідного автонаративу її життя:

- рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими;
- формування позиції співавторства з Іншим;
- реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самоздійснень особистості.

Вищезазначене знаходить своє узагальнення в Таблиці 1.

Проте важливо зауважити, що власна смислова система особистості може вибудовуватися лише на вищому рівні самопроектування особистості – на рівні «автора», який у цьому контексті носить факультативний характер [13; 14].

Запропонований тренінг наративної компетентності особистості містить два окремих модуля завдань для індивідів, що мають передсмысловий та смысловий рівні її сформованості. Програмою передбачається як проходження одного з модулів для індивідів з відповідним рівнем наративної компетентності, так і двох модулів послідовно.

*Мета* тренінгу як системи комплексних розвивальних впливів полягає в підвищенні рівня сформованості наративної компетентності особистості в цілому: засвоєнні учасниками тренінгової групи системи понять і уявлень щодо наративної компетентності як складової комунікативної компетентності особистості, набутті наративних умінь та навичок, досвіду пошуку ефективних шляхів розв'язання певних власних особистих проблем в діалозі, опануванні дискурсивних технологій самопроекування.

Програма тренінгу передбачає розширення та ускладнення завдань, поступовий перехід від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, постановки запитань за змістом тексту до завдань на управління особистістю власною наративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів (наслідків) від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи тощо.

Таблиця 1. Структурно-функціональна модель наративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроекування.

<b>Рівні та технології дискурсивного самопроекування особистості</b>	Рівні розуміння текстової інформації	<b>Способи розуміння текстової інформації</b>	Рівні наративно-ї компетентності і особистості	<b>Критерії визначення сформованості наративної компетентності особистості</b>	<b>Стратегії розвитку наративної компетентності і особистості</b>
--	--------------------------------------	---	--	--	---

<p>«Плагиатор»</p> <p>Створення висловлювання</p>	<p>Значеннєвий</p>	<p>Значеннєве розуміння як відтворення смислу, що мав на увазі його автор.</p>	<p>Передсмисловий</p>	<p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту наративу;</li> <li>- виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях;</li> <li>- стисло переказувати зміст тексту;</li> <li>- складати розгорнутий план тексту наративу;</li> <li>- ставити запитання за змістом тексту.</li> </ul>	<p>Когнітивні стратегії конструювання наративів (структурування і переструктурування текстової інформації, її стиснення і семантичне зважування тощо).</p>
<p>«Читач»</p> <p>Наративізація</p>	<p>Смисловий</p>	<p>Інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті.</p>	<p>Смисловий</p>	<p><i>Уміння:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- визначати в тексті наративу його тему (предмет, сутність);</li> <li>- формулювати основну думку (ідею);</li> <li>- виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор;</li> <li>- висувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу;</li> <li>- ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).</li> </ul>	<p>Когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання наративів (переосмислення, трансформація змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему).</p>



«Автор»  Породження твору	Смисловий	Тлумачення як розгорнута рефлексія не тільки сприйнятого повідомлення, але й власних інтерпретаційних процесів та роз'яснення їх Іншому.	Метасмисловий	Уміння: - припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення; - рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів; - прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним наративом; - аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту.	Когнітивні та метакогнітивні стратегії конструювання корпусу автонаративів та породження твору як провідного автонаративу життя (рефлексія можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, формування позиції співавторства з Іншим, реалізація потенціалу життєвого твору як форми втілення самопокладань та самоздійснень).
---------------------------------	-----------	--	---------------	---	---

### *Завдання тренінгу*

1. Створити умови для організації діалогічної комунікації учасників тренінгу, спрямованої на розвиток наративної компетентності особистості.

2. Поширити та поглибити знання учасників тренінгової групи щодо змісту наративної компетентності особистості.

3. Застосувати систему комплексних розвивальних впливів на учасників тренінгової групи щодо підвищення в них рівня сформованості наративної компетентності, що сприятиме розвитку їхньої здатності до самопроекування.

Структурно програма кожного з них складається з вступної, основної та заключної (підсумкової) частин. Для модулів визначено цілі, завдання та основні методи, спрямовані на їхнє розв'язання, часовий регламент занять. Змістове наповнення кожного модулю та послідовність завдань для опрацювання визначено з урахуванням запропонованих нами принципів створення тренінгу наративної компетентності особистості.

При розробці програми тренінгу ми вважаємо за доцільне в першому модулі приділити увагу розвитку вмінь створювати «Я-висловлювання» та на їхній основі вибудовувати власні автонаративи як засоби втілення особистого досвіду та самопроектування. Завдання другого модуля тренінгу полягає в формуванні позиції авторства власного життєвого твору особистості: інтеграції автонаративів в цілісний динамічний життєвий твір, вибудовуванні власної смислової системи, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості.

Організаційно процедура проведення тренінгу передбачає в цілому 20 занять загальною тривалістю 60 годин, по 30 годин на кожний модуль. Заняття рекомендується проводити щотижнево, тривалість кожного заняття 3 години. Необхідне обладнання для проведення тренінгових занять: простора кімната зі столом, стільцями, аркуші паперу, різнокольорові олівці, ластик, кулькові ручки, текстові матеріали, необхідні для виконання завдань.

На першому занятті – у *вступній частині* – ведучий формулює мету і завдання тренінгу, сприяє визначенню учасниками групи власних цілей та очікувань щодо результатів проходження тренінгових занять. Ведучий повідомляє учасникам основні принципи проведення тренінгу та разом приймають основні правила роботи групи.

*Основна частина кожного модулю містить 8 занять, кожне з яких складається з 5 частин.*

1. *Процедура привітання*, мета якого встановити якісний контакт між учасниками тренінгової групи, сприяти створенню атмосфери групової довіри та взаємоприйняття.

2. *Розминка*, мета якої:

– актуалізувати мотиваційну складову учасників групи, налаштувати їх на ефективну групову взаємодію, продуктивну регуляцію їхнього емоційного стану;

– актуалізувати зміст та результати виконання завдань попередніх занять.

Конкретні вправи для розминки підбираються ведучим тренінгу з урахуванням актуальної ситуації в групі та певних завдань, розв'язання яких передбачається на занятті.

3. *Основна частину* кожного заняття становить комплекс завдань, вправ, ігор та інших спеціальних прийомів, спрямованих на розвиток здатності особистості управляти власною наративною активністю, розвиток здатностей, що становлять складові її наративної

компетентності, організацію продуктивної діалогічної взаємодії в тренінговій групі.

Так, основна частина занять передбачала розв'язання таких завдань:

- проблематизація змісту поточного заняття;
- «ревізія» актуальних ресурсів учасників групи щодо виконання завдань поточного заняття;
- виконання завдань поточного заняття, опанування особистістю здатностями, необхідними для подальшого розвитку наративної компетентності.

*Основна частина занять першого модуля* містить комплекс завдань, які впродовж тренінгу поступово ускладнюються та спрямовані на розвиток здатностей особистості:

- ситуативно вербалізувати власний досвід з метою навчання створювати «Я-висловлювання»;
- тематично організувати тексти наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та певних ситуацій з життя учасників групи шляхом створення «Я-висловлювань»;
- створювати та аналізувати наративи, що передбачає завдання на:
  - встановлення причинно-наслідкових зв'язків між складовими тексту наративу;
  - встановлення просторово-часових зв'язків між складовими тексту наративу;
  - організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи щодо конструювання та реконструювання автонаративів.

Вищезазначене знаходить своє узагальнення в Таблиці 2.

Як наративи для виконання тренінгових завдань рекомендуємо обирати оповідальні тексти художньої літератури, а також конкретні розповіді з життя учасників групи. Змістовно завдання до цих текстів можуть бути різноманітними та складати дві групи вправ.

*Першу групу* становлять вправи на розвиток здатностей аналізувати поверхневу структуру та зміст текстів автонаративів на інформаційному рівні:

- доводити структурно-сміслову цілісність тексту; визначати тему;
- формулювати основну думку;

- виокремлювати структурно-сміслові фрагменти, що співвідносяться з композицією наративу;
  - знаходити ключові слова, що передають інформаційний план тексту;
  - співвідносити фрагменти наративів між собою та з цілим текстом; визначати функціональну спрямованість наративів.
- Другу групу* становлять вправи на розвиток інтерпретаційно-продуктивних здатностей особистості:
- відтворювати наратив на основі самостійно сформульованих питань до автора;
  - визначати композиційну схему наративу;
  - відтворювати текст згідно самостійно складеного плану;
  - відтворювати текст на основі тез, таблиці, схеми;
  - виділяти проблеми, до розв'язання яких прагне автор;
  - визначати засоби зв'язку окремих складових частин наративу;
  - прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу.

Таблиця 2. Загальна характеристика завдань тренінгу наративної компетентності для індивідів з передсмісловим рівнем її сформованості

<b>№ Заняття</b>	<b>Змістова спрямованість завдань</b>	<b>Дискурсивні технології само-проекування особистості</b>	<b>Складові наративної компетентності, що формуються</b>
2	Завдання на ситуативну вербалізацію досвіду: на розвиток умінь виділяти окремі елементи текстового повідомлення, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються у висловлюваннях, стисло переказувати зміст наративу, складати його розгорнутий план та ставити запитання за його змістом	Створення висловлювань	Уміння ситуативно організувати власний досвід
3,4	Завдання на тематичну організацію наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури	Створення «Я-висловлювань», наративізація	Уміння тематично організувати власний досвід

	та конкретних ситуацій з життя учасників групи: на розвиток умінь визначати в тексті нарративу його предмет (сутність), формулювати основну думку (ідею)		
5, 6	Завдання на аналіз конкретних подій, представлених у нарративах, виділення проблеми, до розв'язання якої прагне автор; прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту нарративу	Конструювання актуальних, ретроспективних і проспективних автонаративів	Уміння встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки між складовими власного нарративу та нарративу іншого
7, 8, 9	Завдання на організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи в контексті розвитку вмінь ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Конструювання та реконструювання автонаративів	Уміння організувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів

*Основна частина занять другого модуля містить комплекс завдань, спрямованих на розвиток здатностей особистості продуктивного тлумачення:*

- рефлексувати множинність власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав;
- прогнозувати наслідки від знайомства з певними нарративами;
- аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту;
- встановлювати смислові зв'язки між окремими автонаративами, інтегрувати автонаративи в твір;
- визначати принципи смислотворення життєвого твору (рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими); формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проєктів.

Загальну характеристику завдань тренінгу наративної компетентності для осіб із смисловим рівнем її сформованості наведено в Таблиці 3.

Отже, вправи основної частини кожного з восьми занять (з другого по дев'яте) поступово ускладнюються відповідно до змістовної спрямованості завдань, що відображено в таблицях 2 і 3 для осіб, що мають передсмисловий та смисловий рівень наративної компетентності.

**4. Feedback** (зворотний зв'язок), що передбачає особистісний відгук, рефлексію, обмін думками, почуттями, переживаннями, як реакція відповіді учасника групи на певні ситуації та події, які відбувалися впродовж поточного заняття та тренінгу в цілому.

**5. Процедура прощання** сприяє завершенню заняття і зміцненню почуття єдності в групі.

**Заключна частина** (останнє заняття) кожного модуля тренінгу спрямована на підведення підсумків роботи учасників тренінгової групи: інтеграцію отриманого ними досвіду, осмислення набутих результатів, рефлексію щодо реалізації їхніх очікувань, постановку завдань на майбутнє тощо.

Таблиця 3. Загальна характеристика завдань тренінгу наративної компетентності для осіб із смисловим рівнем її сформованості

№ Заняття	Змістовна спрямованість завдань	Дискурсивні технології самопроєктування особистості	Складові наративної компетентності, що формуються
2	Завдання на прогнозування наслідків від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні тексту	Конструювання автонаративів	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту
3, 4, 5	Завдання на рефлексію множинності власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав на прикладі творів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя	Конструювання корпусу автонаративів	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного

	учасників групи		наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення
6, 7	Завдання на інтеграцію автонаративів у твір, встановлення смислових зв'язків між окремими автонаративами	Конструювання життєвого твору як інтеграція автонаративів особистості	Уміння встановлювати смислові зв'язки між автонаративами
8, 9	Завдання на визначення основних принципів смислотворення власного життєвого твору: рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що примножуються, формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проєктів	Виокремлення лейтмотиву як основної смислової «лінії» життєвого твору особистості	Уміння вибудувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості

Програма тренінгу також передбачає, що певні завдання можуть бути рекомендовані для самостійного опрацювання, вони можуть виконуватися учасниками групи в період між зустрічами.

Учасники тренінгової групи мають можливість підтримувати зв'язок з ведучим через електронну пошту, а також спілкуватися з ним та між собою в закритому Viber-чаті, модератором якого постає ведучий тренінгу.

**Висновки.** У контексті проблеми самопроєктування особистості наративна компетентність розглядається як здатність особистості виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти. Згідно запропонованим критеріям у структурі наративної компетентності виокремлено передсмисловий, смисловий та метасмисловий рівні, що співвідносяться з основними вимірами дискурсивного самопроєктування особистості.

На підставі структурно-функціональної моделі нарративної компетентності особистості запропоновано програму тренінгу, що містить два окремих модулі для осіб, що мають передсмысловий та смисловий рівні сформованості нарративної компетентності. Тренінг нарративної компетентності розроблено на методологічних засадах постнекласичної психології, відповідно до яких особистість розглядається як автор самої себе, що має потенціал саморегуляції та саморозвитку.

### Література

1. Гуцол К. В. Нарративна компетентність як чинник розвитку здатності особистості до самопроєктування. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II : Психологічна герменевтика. Київ- Житомир, 2018. Вип. 11. С. 122–133.
2. Дмитриева О. А. Проблематика виділення компетенцій в лінгвістическій. *Альманах сoвременной науки и образования*. Тамбов : Грамота, 2015. № 5. С. 51–53.
3. Засєкіна Л. В. Нарративна компетентність лікаря на перетині досліджень психолінгвістики і нарративної медицини. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 19 (1). С. 47–61.
4. Здоровец Т. Г. Особливості нарративної компетентності майбутніх практичних психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 160–169.
5. Мещерякова Т. В. Формирование нарративной компетентности у будущего врача. *Высшее образование в России*. 2013. № 2. С. 132–137.
6. Михайлова Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива. *Инициативы XXI века*. 2014. № 4. С. 130–131.
7. Сапогова Е. Е. Жизненный опыт в автобиографических нарративах личности. *Вопросы психологии*. 2014. № 1. С. 68–79.
8. Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. *Психологические исследования*. 2014. № 7(33). URL : <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html> (дата звернення 12.02.19).
9. Федорова В. П. Нарративная компетенция как компонент межкультурного взаимодействия. Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов. *Вестник МГЛУ*. 2003. Вып. 477. С. 29–40.



- 10.Фридман Дж., Комбс Д. Конструирование иных реальностей. Москва : Класс, 2001. 362 с.
- 11.Халеева И. И. Последовательная коммуникация и нарративная компетенция. *Методы современной коммуникации*. Москва, 2003. Вып. 1. С. 191–200.
- 12.Чепелева Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.
- 13.Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія: Психологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2019. Вып. 25 (1). С. 363–383.
- 14.Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 71–77.
- 15.Brockmeier J., Carbaugh D. Narrative and identity. *Narrative and identity : studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam : John Benjamins, 2001. P. 39–58.
- 16.Harré R. Language games and the texts of identity. *Texts of Identity*, Sage : London. 1989. 143 p.
- 17.McAdams D. P. Personal narratives and the life story. *Handbook of personality : theory and research (3rd ed.)* / O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.). NewYork : Guilford Press, 2008. P. 242–262.
- 18.Murray H. A., Kluckhohn C. Personality in Nature, Society, and Culture. New York : Knopf, 1953. 717 p.
- 19.Sarbin T. R. The narrative as a root metaphor for psychology. *Narrative psychology : the storied nature of human conduct* / T. R. Sarbin (Ed.). NewYork : Praeger, 1986. P. 3–21.
- 20.Write H. Metahistory : the Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe. Baltimore, London : Johns Hopkins University Press, 1973. 448 p.

### References

1. Hutsol, K. V. (2018). Naratyvna kompetentnist yak chynnyk rozvytku zdatnosti osobystosti do samoproektuvannya [Narrative competence as a factor in the development of the individual's ability to self-design]. *Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrainy. Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. Science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National*

*Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, Volume II, 11,122–133 [in Ukrainian].

2. Dmitriyeva, O. A. (2015). Problematika vydeleniya kompetentsiy v lingvistike [The problem of the allocation of competencies in linguistics]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education]. 5. (pp. 51–53). Tambov : Gramota. [in Russian]

3. Zasyekina, L. V. (2016). Naratyvna kompetentnist likarya na peretyni doslidzhen psikholinhvistyky i naratyvnoyi medytsyny [Narrative competence of the doctor at the intersection of research in psycholinguistics and narrative medicine]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 19 (1), 47–61 [in Ukrainian].

4. Zdorovets', T. H. (2015). Osoblyvosti naratyvnoyi kompetentnosti maybutnikh praktychnykh psikhologiv [Features of narrative competence of future practical psychologists]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology*, 27, 160–169. [in Ukrainian].

5. Meshcheryakova, T. V. (2013). Formirovaniye narrativnoy kompetentnosti u budushchego vracha [Formation of narrative competence in the future doctor]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii–Higher education in Russia*, 2, 132–137. [in Russian]

6. Mikhaylova, Ye. S. (2014). Konstitutivnyye priznaki detskogo narrativa [Constitutive characteristics of children's narrative]. *Iniitsiatyvy XXI veka – 21st century initiatives*, 4, 130–131. [in Russian]

7. Sapogova, Ye. Ye. (2014). Zhiznennyy opyt v avtobiograficheskikh narrativakh lichnosti. *Voprosy psikhologii– Questions of Psychology*, 1, 68–79. [in Russian]

8. Turusheva, Yu. B. (2014). Osobennosti narrativnogo podkhoda kak metoda izucheniya identichnosti [Features of the narrative approach as a method of studying identity]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya – Psychological research*, 7(33), Retrieved from: <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html> [in Russian]

9. Fedorova, V. P. (2003). Narrativnaya kompetentsiya kak komponent mezhkul'turnogo vzaimodeystviya. Sovremennyye podkhody k urovnyam obuchennosti i kriteriyam ikh otsenki pri podgotovke po inostrannomu yazyku spetsialistov-nefilologov [Narrative competence as a component of intercultural interaction. Modern approaches to the levels of training and the criteria for their assessment when training non-philological specialists in a foreign language]. *Vestnik MGLU–MSLU Bulletin*, 477, 29–40. [in Russian]

10. Fridman, Dzh., Kombs, D. (2001). Konstruirovaniye inykh real'nostey [Construction of other realities]. Moscow: Class. [in Russian]

11. Khaleyeva, I. I. (2003). Posledovatel'naya kommunikatsiya i narrativnaya kompetentsiya [Sequential communication and narrative competence]. *Metody sovremennoy kommunikatsii – Methods of modern communication, 1*, 191–200. Moscow. [in Russian]
12. Chepelyeva, N. V. (2015). Tekst i chytach : posibnyk [Text and reader: a guide.]. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House. [in Ukrainian].
13. Chepelyeva, N. V., & Rudnytska S. Yu. (2019). Dyskursyvnye tekhnolohyy samoproektyruyushcheysya lychnosti [Discursive technologies of self-projecting personality]. *Psycholinguistics* : Coll. Science. wash. Series: Psychology. [Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav], 25 (1), 363–383. [in Russian]
14. Chepelyeva, N. V., & Rudnytska, S. Yu. (2018). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti, zdatnoyi do samoproektuvannya [Psychological characteristics of a person capable of self-design]. *Pedahohika i psykholohiya – Pedagogy and psychology. 1*. 71–77. [in Ukrainian]
15. Brockmeier J., & Carbaugh, D. (2001). Narrative and identity. *Narrative and identity : studies in autobiography, self, and culture* (pp.39–58). Amsterdam : John Benjamins.
16. Harré, R. (1989). Language games and the texts of identity. In Shotter J., Gergen K.J. (Eds.) *Texts of Identity*. London : Sage.
17. McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.). *Handbook of personality : theory and research (3rd ed.)* (pp. 242–262). New York : Guilford Press.
18. Murray, H. A., & Kluckhohn, C. (1953). Personality in Nature, Society, and Culture. New York : Knopf, 717.
19. Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (Ed.). *Narrative psychology : the storied nature of human conduct* (pp.3–21). New-York : Praeger.
20. White, H. (1973). Metahistory : the Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe. Baltimore, London : Johns Hopkins University Press, 448.

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12. 2020. ISSN 2072-4772

## ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКАМИ ОСВІТИ.

*Гудінова І.Л. Дискурсивне конструювання професійного досвіду працівниками освіти.*

**Анотація** У статті розкритий базовий напрямок дослідження дискурсивного конструювання професійного досвіду у працівників освіти. Метою дослідження є вивчення динаміки смислових орієнтацій, тобто цілей в професійній життєдіяльності, насиченості професійного життя і задоволення професійною самореалізацією педагогів, а також динаміки ціннісних орієнтацій, як показників смислового відношення до процесу розвитку професійного досвіду та ідентифікації себе з успішними працівниками в освітній сфері.

Ціннісні орієнтації, як предмет психологічного дослідження знаходяться на оперетині двох великих наочних царин – мотивації і світоглядних структур свідомості – і є індикатором спрямованості особистих смислів. Сенси, що характеризують життєві цілі, як правило, бувають буденними і не буденними, а також традиційними. Соціокультурні сенси, які стають традиційними, на відміну від інших, більшою мірою відкриті для переоцінки і подальшого узгодження. Унікальні сенси – це сенси які дають рух, розвиток устремління, їхня структура наповнюється переконаннями та життєвими позиціями. В цьому випадку ціннісно-смиловий простір особистості складають сенси, ідеали, цінності та цілі, що зумовлюють внутрішні орієнтири і критерії оцінки його активності, забезпечують просування людини як по професійному, так і по життєвому шляху.

**Ключові слова:** *смісл, дискурсивне конструювання, досвід, працівник освіти.*

*Gudinova I.L. Discursive educators' professional experience constructing.*

**Abstract.** *The article describes the basic research areas for the discursive constructing of educators' professional experience. The purpose*

*of the research project will be to study the dynamics of educators' life-meaning orientations, that is, their professional goals, the richness of their professional life and satisfaction with professional self-realization, as well as the dynamics of their value orientations, as an indicator of their meaningful attitude to the professional development and the attitude to themselves as successful educational workers.*

*Value orientations as a theme of psychological research lay at the intersection of two large research areas: motivation and worldview structures of consciousness; and values indicate a focus of personal meanings. Senses are capable to unfold into other sense or to be multiplied.*

*The senses that characterize life goals can be ordinary and extraordinary, or even traditional sense of habits. Social-cultural senses that become traditional, unlike others, are more open to reassessment and subsequent reconciliation. Unique senses are senses that are causes for movement and for development of aspiration; and the structure of such senses is filled with beliefs and attitudes. Here, an individual's value-sense space is made up of senses, ideals, values and goals that, as internal guidelines and criteria for activity assessing, ensure the individual's advancement along the professional and life path.*

**Key words:** *sense, discursive constructing, experience, educator.*

**Актуальність.** Завданнями дослідження було провести теоретичний аналіз проблеми; виокремити та розглянути ознаки конструювання досвіду працівниками освіти такі, як проблематизація, самоідентифікації, перспективний характер, соціокультурна зумовленість, креативний ресурс, смислороджувальні можливості, трансформація всіх сфер діяльності, стани та напрямки, що пробуджують професійні та особистісні можливості педагога.

Дискурсивне конструювання професійного досвіду є концептуальною ідеєю нової педагогічної парадигми. Воно є одним з видів соціально-педагогічного конструювання, і розуміється як процес самобудування, освоєння і присвоєння схем і норм самоорганізації. Ознаками конструювання професійного досвіду є: процеси проблематизації, самоідентифікації; діяльнісний характер; структурно-логічна впорядкованість; ієрархічність; об'єктивність; конкретність; перспективний характер; соціокультурна обумовленість.

**Мета статті.** Схарактеризувати базовий напрямок дослідження дискурсивного конструювання професійного досвіду в працівників освіти.

## **Результати теоретичного аналізу проблеми.**

Останнім часом зростає потреба в різноплановій підготовці освітан, які здатні здійснювати професійно орієнтоване самовдосконалення і навчання, володіють знаннями, уміннями, способами творчої діяльності в площині дискурсу, і рівнем сформованої дискурсивної компетентності, гнучкості до сприйняття нових тенденцій і технологій в освіті. Мотиваційно-ціннісні, процесуальні і рефлексивні аспекти діяльності освітянина забезпечують здатність прогнозувати і конструювати процес майбутньої професійної діяльності.

Професійний проект в контексті саме конструювання зазвичай має провідне місце, де йдеться про усвідомлення і здійснення свого покликання. Жити із усталеними смисловими стереотипами, чи вживлювати в професійний досвід нові професійні смисли.

З точки зору Ю.М. Кулюткіна, професійна самосвідомість є ініціацією в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямків саморозвитку, його здійснення тощо. Саме такий підхід окреслив структуру педагогічної самосвідомості.

*«Актуальне Я»* – яким себе бачить і оцінює суб'єкт вчитель в даний час, воно є центральним елементом самосвідомості вчителя.

*«Ретроспективне Я»* – яким себе бачить освітянин відносно початкових етапів в професії. Порівняння відбувається відносно до «Актуального Я».

*«Ідеальне Я»* – яким би хотів стати. Ціннісна перспектива особистості освітянина.

*«Дзеркальне Я»* – як тебе оцінюють інші – колеги, учні, облік ставлення до вчителя.

Проблематикою професійної самосвідомості в свій час займалися такі науковці, як В. Козієв, Л.М. Мітіна, В.П. Саврасов, В.А. Сластьонін, О.І. Шутенко.

У дослідженнях проблем професійної самосвідомості вчителя, насамперед аналізуються такі його складові як «образ Я, «Я-концепція», самооцінка, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, рефлексія, емпатія, професійна відповідальність.

В. Козієв розглядає три лінії «диференціації або структурування професійної самосвідомості» вчителя. Він виділяє такі: тимчасову – актуальне «Я тепер» і «Я- ретроспективне»; ціннісна перспектива самосвідомості – «актуальне Я» і «ідеальне Я»;

соціальна перспектива – «актуальне Я» і «рефлексивне Я», центральним є актуальне.

Ми згодні з автором, що по відношенню до «актуального Я» міру проявів досягнень особистості визначає «ретроспективне Я». «Ідеальне Я» представляє орієнтацію на подальший саморозвиток особистості, а «рефлексивне Я» є критерієм соціальної реальності і основним соціальним джерелом формування професійної самосвідомості вчителя

Положення, запропоновані В. Козієвим про освітянина у часово-перспективному просторі, знайшли продовження в дослідженнях інших науковців.

Л.М. Мітіна під професійною самосвідомістю вчителя розуміє вчителя в усвідомленні ним себе в трьох складових простору педагогічної праці:

в системі своєї професійної діяльності, в системі професійного спілкування, в системі власної особистості. У структурі самосвідомості вчителя вона виділяє три компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий.

*Когнітивний компонент* – це процес самопізнання і результат – системи знань про себе «Образ Я». В свою чергу «образ Я» педагога формується у трьох взаємодоповнюючих системах: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистісний розвиток.

*Афективний компонент* характеризується сукупністю 3 відносин:

1. Ставлення до системи своїх педагогічних дій.
2. Ставлення до системи міжособистісних відносин з учнями.
3. Ставлення до своїх професійно значущих якостей. На думку дослідниці, з афективною підструктурою професійної самосвідомості вчителя пов'язане поняття самооцінка.

*Поведінковий компонент* включає знання про себе, власні риси, компетентність, здатність до взаємодії з учнями, а також емоційно-ціннісне ставлення до себе. Л.М. Мітіна вважає, центральним психологічним механізмом поведінкового компонента задоволеність педагога собою і своєю професійною діяльністю.

Під поняттям задоволеність, Л.М. Мітіна розуміє співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності із реалізації провідних мотивів. На думку дослідниці, вчитель з адекватною самооцінкою і позитивним самоставленням, переконаний в своїй особистісній та професійній

компетентності, справляє позитивний вплив на «самооцінку і самоставлення» дітей, в своєму підсумку здійснює розвиваючий вплив на їхню особистість.

Одною із психологічних умов професійного зростання самосвідомості є фахове самовиховання педагога. Самовиховання – це свідома діяльність, спрямована на повну реалізацію себе як особистості. Необхідним компонентом самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт і самоконтроль.

Такі форми самовиховання педагога як: інтелектуальне самовиховання, етичне самовиховання, фізичне самовиховання, психологічне самовиховання в комплексі призводять до гармонійного професійного зростання.

В цьому світі все взаємопов'язане і діалогічне, і тому дискурсивна компетентність педагога повинна бути інтегральною характеристикою особи, що відображає теоретичні, мотиваційні, процесуальні і рефлексивні аспекти його професійної діяльності при розв'язанні не тільки типових, але й ускладнених професійних задач і сприяє успішному здійсненню комунікації з колегами, зарубіжними партнерами, за допомогою використання придбаних дискурсивних знань, умінь, способів творчої діяльності.

Аналіз теоретичних джерел показав, що більшість дослідників визначають дискурсивну компетентність:

як «контекст комунікації із специфічним професійним наповненням» (Л.С. Бейлінсон, Т.А. Ладиженська та ін.);

як здатність сприймати і породжувати мовні повідомлення адекватно прагматичному контексту (Н.І. Алмазова, І.А. Колеснікова, Ж.В. Мілованова та ін.);

як значущий елемент освітнього процесу і як характеристику інформаційної, комунікативної, пізнавальної і рефлексії діяльності (Э.В. Сойфер, Н. Boyer, Р. Butzbach-Rivera, S. Moirand, P. Pendax, Y. Simard та ін.).

Дискурсивна компетентність педагога виступає як категорія, що дозволяє оцінювати результати професійної підготовки в частині реалізації таких пріоритетних напрямків, як забезпечення академічної мобільності педагога, взаємодія із колегами із зарубіжжя та суміжних галузей знань та практик в ході науково-практичних конференцій, спілкування в дистанційних, віртуальних форматах (Л.С. Бейлінсон, В.В. Ермаков, В.В. Жура, А.А. Кирпиченко, В.Ф. Матвеев, А.Н. Піщита та ін.).



У цьому сенсі дискурсивна компетентність розглядається, як частина професійної компетентності, без якої педагог в самостійній діяльності не зможе успішно виконувати свої професійні функції.

Аналіз категорій «дискурс», «педагогічний дискурс», «компетенція», «компетентність» показав, що в даний час немає єдиних поглядів на природу феномена «дискурсивна компетентність». Не існує її загально визнаної структури, немає єдності в розумінні таких категорій, як «дискурсивна компетенція» і «дискурсивна компетентність». В той же час практика свідчить про те, що несформована дискурсивна компетенція гальмує особисте зростання педагогів, заважає їх взаємодії з другими суб'єктами дискурсу, що негативно позначається на якості їх підготовки.

Істотний внесок до формування методологічних основ компетентнісного підходу внесли такі автори, як М.В. Алексєєва, В.І. Байденко, А.А. Вербицький, Е.Ф. Зеєр, П.І. Підкасистий, З.І. Калмикова, Н.В. Кузьміна, А.І. Субегго, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадріков, В.М. Шепель та ін.

Мотиваційно-ціннісні, процесуальні і рефлексивні аспекти діяльності педагога забезпечують здатність прогнозувати і конструювати процес майбутньої професійної діяльності

Професійного зростання та становлення себе як компетентної особистості не може бути без сформованої точки зору з приводу будь якого фахового питання чи компетенції. Увесь будь який інформаційний фактаж у наративах педагогів супроводжується розглядом його під певним оціночним кутом зору, або як сприймається як оцінка іншого.

І тут слід розглядати достеменно плани точки зору:

1. Просторовий – увага звертається на різні інформаційні факти і аспекти подій.
2. Ідеологічна точка зору включає в себе фактори що визначають існування відносин спостерігача/читача до події, коло знань, здатність осмислювати, оцінку, загальний соціокультурний кругозір.
3. Оціночні установки і життєві цінності.
4. Часопростір, як носій життєвих змін і фактажних нашарувань.
5. Мовний план (здатність «мовну точку зору» виразити у лаконічному смисловому еквіваленті).
6. Перцептивний план. самий важливий фактор, що зумовлює сприйняття подій, і який часто ототожнюють з точкою зору,

наративною перспективою чи фокалізацією взагалі. Це призма через яку сприймаються події. В перцептивному плані ставляться такі питання, як: «Чиїми очима наратор дивиться на події?», «Хто відповідає за вибір, чи інших деталей?»

7. Події це сукупність ситуацій, дійових осіб в наративній розповіді які можуть розширюватись чи жорстко відсіюватися наратором. Так відбувається нескінчене часопростірне нарощування минулих подій/ситуацій, їх аналіз з постійною конкретизацією.
8. Цитування людей які досягли смислового осягнення ситуації будь то професійної чи особистої.
9. Лейтмотивність дозволяє і сприяє смислородженню наративної розповіді а також лейтмотивність утримує в полі зору смислові інноваційні перспективи.
10. Іконічність призводить до самоусталеності, тематичності всіх життєвих зв'язків і наслідків, які знаходяться в системі аналогій чи контрастуючи тематичних зв'язків.

Часто подія, яка стала іконічною для особистості, стає і смисловим лейтмотивом на певний час чи на все життя, як особлива точка зору цікава для цитування і особистих інтерпретацій. Готова текстова іконічна авторська історія якщо вона такою стала для іншої особистості, відображає споріднену смислову точку зору та близькі інтерпретації, стає лейтмотивною і пріоритетною серед інших смислів.

У структурі дискурсивної компетентності виділяються наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, професійно-діяльнісний, когнітивно-творчий, особистий потенціал і рефлексія.

Педагогічна модель формування дискурсивної компетентності в освітян заснована на наступних принципах: комунікативно-когнітивній спрямованості, діалогічності, інтегративності, мотивованості, індивідуалізації, новизни, мовно-мисленнєвої активності; включає концептуальні ідеї, методологічні підходи, цілі, завдання, зміст, форми, методи етапи, педагогічні умови і технологію їх реалізації, критерії і показники ефективності формування дискурсивної компетентності

Професійний дискурс в професії освітянина – це готовність до безперервного професійно-особистого саморозвитку в області дискурсу. Він включає такі компоненти:

когнітивний (показники: знання ціннісних основ дискурсивної діяльності; знання комунікативної складової взаємодії освітнього простору з другими учасниками дискурсу; знання основ лексичної,

граматичної, інформаційно-технологічної і комунікативної сфер в системі діалогу «освітянин-освітянин, освітянин-школяр»);

діяльнісний (показники: сформованість умінь в області дискурсу; володіння способами рішення професійних задач на основі дискурсу; уміння проектувати своє професійне майбутнє з урахуванням дискурсивної домінанти).

Основним способом формування готовності до конструювання особистісного досвіду є проблематизація з приводу самовизначень культурного, діяльнісного, соціального. Тільки цілеспрямована та планомірна людська діяльність здатна задовольняти пізнавальну потребу і призводити до фахового розвитку. Також у кожній системі знань є свій просторово-часовий та соціокультурний відлік, тобто життєві смисли та досягнення, які стають в подальшому фундаторами майбутніх досягнень в системі цих знань.

Професійна діяльність педагога – це той спектр спроможностей і ролей, котрий визначає загально педагогічні й фахові детермінанти його самоорганізації через механізми трансформації індивідуальних і соціокультурних вимог в особистісні й педагогічні цінності, що є наслідком цілепокладання щодо самоставлення, самозміни, самоконструювання й самозвершення в праці.

### **Висновки.**

Актуальність сучасних трансформацій освіти полягає не тільки в розширенні досвіду гуманістичної освіти, але й в розвитку її концепцій, осмислення перспективних уявлень та інноваційних ідей освітан, що відображають та водночас стимулюють освітню практику

Сукупність особистих смислів, стають в майбутньому мірилом загальної структури життєвого світу людини. Також мірилом стають ціннісні смисли і актуальні потреби особи. Ціннісні орієнтири забезпечують формування наміру (проекту чи проектних дій).

Цінності і установки, як компоненти проектних дій людини, виступають в ролі ресурсу і обмеження для розвитку, дозволу та оцінювання актуальних професійних і не тільки ситуацій, з якими стикаються фахівці.

Смисл, який виник в діяльності, стає головним регулятором всієї людської життєдіяльності і слугує провідним у соціальній орієнтації людини.

Особливе місце серед смислових утворень займає сенс життя – певною мірою усвідомлені переживання, які мають вектори на певні спрямованості і результати власного життя, виступають критеріями

суб'єктивного оцінювання і джерелом задоволеності або незадоволеності ним.

Смисл життя – це не тільки майбутнє, не тільки перспектива, не тільки життєва мета, але і міра досягнутого людиною, оцінка досягнутого своїми силами по важливих для особи критеріях. Тому, досягаючи певних цілей в житті, ми не втрачаємо її смислу, а, навпаки і напроцуд, підсилюємо його, переконуємося в ньому, переживаємо його. Здатність фахівця переживати цінність професійного життя, задовольнятися нею і складає його смисл.

Професійне становлення та зростання є тривалим процесом розвитку особистості від початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності.

Життєвий як і професійний шлях особистості передбачає безперервне подолання не тільки зовнішніх перешкод, але і застарілих форм своєї власної свідомості. Це шлях людини до зрілості.

### Література

1. Галян І.М. Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2009. №1 С. 1–11. URL: [http://www.lvduvs.edu.ua/documents\\_pdf/visnyky/nvsp/01\\_2009/09gimujp.pdf](http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2009/09gimujp.pdf) (доступ 25.09.2020)
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
3. Кирьянова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. 190 с.
4. Козиев В.Н. Психологический анализ самосознания учителя: диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Спец.:19.00.07 –Педагогическая, детская и возрастная психология. Ленинград, 1980. 205 с.
5. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды/ сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. Санкт-Петербург: Тускарора, 1996. 175 с.

### References

1. Galyan I.M. (2009). Formuvannya profesijnoyi samosvidomosti molodogo pedagoga yak umova jogo profesionalizaciji [Formation of professional self-

consciousness of a young teacher as a condition of his professionalization.] *Naukovy`j visnyk L`vivskogo derzhavnogo universy`tetu vnutrishnix sprav - Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs,1*, 1–11. Retrieved from: [http://www.lvduvs.edu.ua/documents\\_pdf/visnyky/nvsp/01\\_2009/09gimujp.pdf](http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2009/09gimujp.pdf) [in Ukrainian].

2.Mitina, L.M. (1998). *Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of teacher professional development]. Moscow : Flinta. [in Russian]

3.Kir'yanova, A.V. (1996). *Teoriya oriyentatsii lichnosti v mire tsinnostey* [The theory of personality orientation in the world of values]. Orenburg. [in Russian]

4.Koziev, V.N.(1980). *Psikhologicheskii analiz samosoznaniya uchitelya* [Psychological analysis of the teacher's self-awareness], *Candidate's thesis*. Leningrad. [in Russian]

5.Kulyutkin, Yu.N, & Sukhobskaya, G.S. (Eds./comp.) (1996). *Lichnost': vnutrenniy mir i samorealizatsiya. Idei, kontseptsii, vzglyady* [Personality: inner peace and self-realization. Ideas, concepts, views]. St. Petersburg: Tuscarora. [in Russian]

Актуальні проблеми психології Т.2. Вип. 12. 2020. ISSN 2072-4772

## Наші автори

Чепелева Наталія Василівна – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Смульсон Марина Лазарівна – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, зав. лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання, головний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Рудницька Світлана Юріївна – доктор психологічних наук, доцент, зав. лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Зазимко Оксана Володимирівна – кандидат психол. наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Зарецька Ольга Олександрівна – кандидат філол. наук, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Лебединська Ірина Вадимівна – кандидат філос. наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Шилівська Олена Миколаївна – кандидат психол. наук, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Гуцол Кирил Віталійович – науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Гудінова Ірина Леонідівна – науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Наукове видання  
Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ  
ПСИХОЛОГІЇ**

**Том II**  
**ПСИХОЛОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА**

**Випуск 12**

Підписано до друку 09.11.20. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 8.28. Обл. вид. арк.7.76 Наклад 300. Зам. 04\_11.

---

Видавець і виготовлювач  
Видавництво Житомирського державного університету імені  
Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua