

**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 13

Київ – 2021

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. II: Психологічна герменевтика. 2021. Випуск 13. 136 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. Чепелєва**.

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; **Смульсон 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.; **Терещук 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); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітци**, 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 № 11 від 30.09.2021 р.).

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 17847-6693ПР від 10.06.2011.

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021

ЗМІСТ

Рудницкая С.Ю. Структурно-процессуальная модель нарративного конструирования опыта личности.....	4
Чепелева Н.В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности	26
Смульсон М.Л. Интеллектуальні метакогніції та конструювання особистісного досвіду в похилому віці.....	39
Лебединська І.В. Феномен досвіду в контексті ідей конструктивізму.....	52
Шилловська О.М. Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку.....	63
Зазимко О.В. Психологічні характеристики студентів у набутті досвіду дистанційного навчання	74
Зарецька О.О. Методичні питання визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості ...	89
Гуцол К.В. Особливості сформованості нарративної компетентності користувачів соціальних мереж.....	104
Колобова І.Б. Смыслова структура особистості в автобіографічних нарративах.....	116

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНА МОДЕЛЬ НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ОПИТА ЛИЧНОСТІ

Рудницка С.Ю. Структурно-процесуальна модель наративного конструювання досвіду особистості.

Анотація. У статті представлено структурно-процесуальну модель наративного конструювання досвіду особистості та характеризується її основні компоненти: стратегії і механізми наративного конструювання досвіду та відповідні конфігурації зовнішнього і внутрішнього контекстів особистості, рівні сформованості інтерпретаційних процесів і критерії їх визначення, когнітивні та метакогнітивні підпроцеси наративного конструювання досвіду особистості.

У контексті психолого-герменевтичного підходу обґрунтовано, що особливості перебігу когнітивних і метакогнітивних процесів особистості зумовлюють різні конфігурації співвідношень внутрішнього та зовнішнього контекстів, що, у свою чергу, визначає основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості: передсмысловий, смысловий і метасмысловий. Визначено, що на передсмысловому рівні, стратегія наративного конструювання досвіду особистості є стагнуючою, а провідним механізмом наративного конструювання досвіду постає процес квазіінтерпретації, зумовлений жорсткою фіксацією тексту особистості щодо одного з контекстів (зовнішньо-контекстуальна або внутрішньо-контекстуальна домінанта). Як основний механізм наративного конструювання досвіду на смысловому рівні виділено інтерпретацію із застосуванням запозичених соціокультурних схем, що визначається неузгодженістю контекстів: дезінтеграцією зовнішніх контекстів, інфантилізмом внутрішнього контексту, поляризацією зовнішнього і внутрішнього контекстів. На метасмысловому рівні провідним механізмом наративного конструювання досвіду є створення власних інтерпретаційних схем, що здійснюється в процесі діалогу з Іншим. Показано, що сформованість інтерпретаційних процесів на смысловому

і метасмислового рівня визначає розвиваючі стратегії дискурсивного конструювання досвіду особистості.

Ключові слова: *рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості, дискурсивне конструювання досвіду, зовнішній і внутрішній контекст особистості, стратегії дискурсивного конструювання досвіду особистості.*

Rudnytska S.Y. Structural-procedural model of narrative construction of personality's experience.

Abstract. *The article deals with a structural-procedural model of narrative construction of personality's experience and characterizes its main components: strategies and mechanisms of narrative construction of experience and corresponding configurations of external and internal contexts of personality, levels of formation of interpretive processes and criteria for their definition, cognitive and metacognitive subprocesses of narrative construction of personality's experience.*

In the context of psychological-hermeneutic approach it is proved that the features of course of cognitive and metacognitive processes of personality determine various configurations of correspondence of internal and external contexts, which in turn determines the basic levels of formation of interpretative processes of personality: pre-semantic, semantic and meta-semantic. It is determined, that the strategy of narrative construction of personality's experience on the pre-semantic level is stagnant, and the leading mechanism of narrative construction of experience is the process of quasi-interpretation conditioned by a rigid fixation of a personality's text on one of the contexts (extra-contextual or intra-contextual dominant). As a main mechanism of narrative construction of experience on the semantic level the author highlights the interpretation with a use of adopted socio-cultural schemes, which is determined by inconsistency of contexts: disintegration of external contexts, infantilism of internal context, polarization of external and internal contexts. The leading mechanism of narrative construction of experience on the meta-semantic level is the creation of own interpretive schemes, which is carried out in the process of dialogue with the Other. The article shows that the formation of interpretive processes on the semantic and metasemantic levels determines the developing strategies of discursive construction of personality's experience.

Key words: *levels of formation of interpretive processes of personality, discursive construction of experience, external and internal*

contexts of personality, strategies of discursive construction of personality's experience.

Постановка проблемы. Актуальной проблемой психологических исследований, обусловленной общественными запросами на определение путей формирования 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.

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.

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.

Дискурсивное конструирование опыта может реализовываться личностью как нарративным, так и ненарративным способом (путем описания или рассуждения). Основным видом дискурсивного конструирования опыта является конструирование нарративное, результатом которого становится мультинарратив, расслоенный на отдельные пространственно-временные, событийные и эмоционально-смысловые составляющие.

Опираясь на основные положения нарративной психологии (Р. Барт [1], Й. Брокмейер [4], К. Герген [23], М. Готдинер [24], Ф. Джеймсон [25], Х. Райт [28], Дж. Уард [27], Р. Харре [17], Дж. Шоттер [26]), восходящие к истокам коммуникативно-

диалогического поворота в психологии (М.М. Бахтин [2], Л.С. Выготский [5], Б.Ф. Поршнев [13]), можно заключить, что с помощью механизма нарративизации человек конструирует социокультурный и личный опыт, преобразуя означиваемую реальность в нарративные структуры, приобретающие, в свою очередь, формы интерпретационных схем и моделей [18].

В этом контексте, концепция Д. Карра о нарративном устройстве социальной реальности [22], с нашей точки зрения, открывает перспективы как для обсуждения проблематики нарративного конструирования опыта личностью, так и для понимания процессов смыслопорождения в целом.

Цель статьи: в контексте психолого-герменевтического подхода разработать структурно-процессуальную модель нарративного конструирования опыта личности и охарактеризовать ее основные компоненты.

Результаты теоретического анализа проблемы. Являясь механизмом организации, фиксации и трансляции человеческого опыта, нарративизация обеспечивает действие двух ведущих механизмов культуры. В результате интегративного взаимопроникновения семиотического и коммуникативного механизмов означиваемая реальность конструируется в нарративной форме, позволяющей рассказать Другому о своем понимании этой реальности.

«Выстраивая личный нарратив, человек конструирует в собственном смысловом пространстве определенную иерархию жизненных смыслов, которые структурируют и упорядочивают ее индивидуальный жизненный опыт, а также выстраивает смысловую основу для построения жизненных и личностных проектов на основе интерпретации собственной личности, собственной жизни, а также окружающей социокультурной реальности» [18, 36]. При этом «нарративные структуры выступают в роли интерпретационных рамок, которые человек накладывает на осмысляемую действительность» [14, 47].

Ведущим механизмом нарративного конструирования личностного опыта выступает интерпретация – механизм смыслового обогащения текстового сообщения, открытия в нем смысла, 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].

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

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

- продуктивное переосмысление, переструктурирование, 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.

Таким образом, интерпретационные процессы разворачиваются в напряженном пространстве их динамического взаимодействия, формируя процессуально-функциональный континуум, интегрируя все смысловые процессы личности с целью установления соответствия между локальными фрагментами ее опыта.

Ведущую роль здесь играют метакогниции [15], обеспечивающие регуляцию процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности человека. Так, благодаря метакогнициям осуществляется регуляция процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности субъекта. В контексте конструирования опыта, метакогниции играют важную роль в процессах саморегуляции и самодетерминации личности. 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 [15].

Особенности протекания когнитивных и метакогнитивных процессов личности обуславливают различные конфигурации соотношений внутреннего и внешнего контекстов. Последнее, в свою очередь, определяет основные уровни сформированности интерпретационных процессов личности: предсмысловой (значенческий), смысловой и метасмысловой.

Так, для предсмыслового уровня характерной является внешнеконтекстуальная или внутриконтекстуальная доминанта. Критериальными признаками сформированности интерпретационных процессов личности на этом уровне являются ее умения:

- выделять отдельные элементы опыта;
- оформлять факты в вербальные высказывания;
- выделять определенные ситуации и события и эксплицировать их в текстовые высказывания;
- задавать вопросы другому лицу относительно выделенных элементов опыта (фактов, ситуаций, событий).

Процесс продуцирования интерпретационных процессов на предсмысловом уровне преимущественно обеспечивается когнитивными ресурсами личности.

Для смыслового уровня характерна несогласованность внутреннего и внешнего контекстов, «мерцание» контекстов. Здесь среди критериальных признаков сформированности интерпретационных процессов личности целесообразно выделить ее умения:

- определять в тексте социокультурного нарратива тему, предмет, основную мысль (идею);
- выделять проблему, которая встает перед личностью;
- выдвигать собственные предположения относительно дальнейшего развития содержания «событийной канвы»;
- ставить вопросы Другому и находить ответы, опираясь на внешние источники (вопросы-удивление, вопросы-размышления, вопросы-возражения и т.д.).

Метасмысловой уровень, в свою очередь, характеризуется одновременным «удержанием» личностью как внешнего, так и

внутреннего контекстов. К основным признакам сформированности интерпретационных процессов личности на этом уровне относятся умения:

- предполагать, что именно побудило Другого к созданию определенного нарратива, вступить в диалог с ним;
- рефлексировать основания собственных интерпретационных процессов (ставить вопросы к себе и собственному опыту);
- объединять прошлое, настоящее и будущее в одном нарративе и трансформировать его в лейтмотив;
- анализировать трудности, возникающие при интерпретации нарратива и автонарратива;
- прогнозировать эффект (последствия) от создания определенного нарратива.

При продуцировании интерпретационных процессов на смысловом и метасмысловом уровнях максимально задействуются как когнитивные, так и метакогнитивные ресурсы личности. При этом ведущую роль здесь играют метакогниции, обеспечивающие регуляцию процессуальных и результативных (эффективных) аспектов интерпретационных процессов личности.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что уровень сформированности у индивида процессов интерпретации социокультурных и личных текстов может служить основным критерием выделения стагнирующей и развивающей стратегий конструирования опыта личностью.

Так, в случае сформированности интерпретационных процессов на предсмысловом (значенческом) уровне, стратегия нарративного конструирования опыта личности может быть определена как стагнирующая. Ведущим механизмом нарративного конструирования опыта здесь выступает процесс квазиинтерпретации, обусловленный 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. [7, 8]. Процесс интерпретации блокируется. Конструирование опыта становится невозможным.

Детальной охарактеризуем выделенные нами ситуации стагнации процесса дискурсивного конструирования опыта, обусловленные принципиальным нарушением взаимодействия между внешним и внутренним контекстами.

1. *«Внешне-контекстуальная доминанта»*. В этом случае текст личности фиксируется относительно внешнего контекста. При этом внутренний контекст субъекта по каким-либо причинам для него оказывается «не доступным». Его отсутствие «обесточивает» интерпретационные процессы человека, они могут здесь быть определены как квазиинтерпретационные. Вследствие чего продуктивное конструирование опыта личностью блокируется. 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 у них, спецификой взаимодействия с другими людьми и пр. По определению, Н.В. Чепелевой, такой опыт является личным [19]. 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. *«Внутри-контекстуальная 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, является диффузным, «мерцающим». 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 имеет место процесс аннигиляции, который означает снятие контекстуального напряжения, переход в пассивное состояние, выход за пределы действия внешнего и внутреннего контекстов, что блокирует интерпретационные процессы личности. При доминировании одного из контекстов конфигурация «контекст – текст» приобретает замкнутый контур, препятствующий протеканию интерпретационных процессов личности, и, как следствие, конструированию ее опыта.

В свою очередь, сформированность интерпретационных процессов на смысловом и метасмысловом уровнях определяет развивающие стратегии личности.

Так, стратегия конструирования опыта на смысловом уровне может быть определена как смыслопоглощающая. В качестве основных механизмов нарративного конструирования опыта здесь можно выделить интерпретацию с применением заимствованных социокультурных схем, что, в свою очередь, обусловлено несогласованностью внешнего и внутреннего контекстов, «мерцанием» контекстов.

Охарактеризуем основные типы таких рассогласованностей.

1. *Дезинтеграция внешних контекстов.* В ситуации противоречивости содержания внешних контекстов для человека может быть крайне затруднительно осуществление качественной ассимиляции этого опыта: его «фильтрацию», «впитывание», осмысление и вплетение в уже существующую систему личностных и жизненных смыслов и представлений.

В качестве примера можно привести историю современного менеджера, который в случае производственного конфликта параллельно обращается за помощью к коучу, астрологу, психологу, экстрасенсу и священнику. Лечиться одновременно у профессора медицины и гадалки, верить в высокие технологии и силу чеснока против коронавирусной инфекции – вот он, наш новый «ризомный» мир – мир особой грибницы, которая является как бы корнем самой себя, выстраивающей горизонтальные, плоскостные, спонтанные, хаосоподобные связи.

Понятие ризомы отражает базисную для постмодерна деконструктивистскую тенденцию презумпции нивелирования, обесценивания, разрушения классических представлений о структуре текста как семантически централизованной конструкции. основополагающей характеристикой ризомы является ее гетерономность, при чем без потери своей целостности. Она представляет собой «семиотическое звено как клубень, в котором спрессованы самые разнообразные виды деятельности – лингвистической, перцептивной, миметической, жестикуляционной, познавательной; самих по себе языка, его универсальности не существует, мы видим лишь состязание диалектов, говоров, жаргонов, специальных языков» [9, 8].

Очевидным образом, ризомность проявляется в таких свойствах нарративов, как фрагментарность, цитатность, хаотичность сюжета, коллажность, контаминация различных текстовых составляющих.

Так, в культовом постмодернистском романе И. Кальвино «Когда однажды зимней ночью путник...» фабула сводится к бесконечным попыткам написать и прочитать роман. Здесь читатель, он же соавтор этого произведения, постоянно сталкивается с фактами подмены текста, его неспособностью стать завешенным произведением в принципе: итальянский роман заменяется польским, затем появляются японцы, индейцы, Киммерия, начинается фейковая научная дискуссия о фейковой киммерийской литературе.

Другим ярким примером ризомы может послужить философский роман Д.Е. Галковского «Бесконечный тупик». Его текстовое полотно соткано из огромного количества цитат, а каждый его фрагмент является примечанием к какому-то другому фрагменту, при этом ссылки, управляющие переходом от комментария к комментарию, связывают все произведение общей смысловой канвой.

В русле обсуждаемой проблемы, интерес вызывает также последний роман известного аргентинского писателя Х. Кортасара «Книги Мануэля», представляющий собой специфическую книгу в книге, текст, разорванный на клочки или собранный из осколков, в котором ощущение тотальной бессистемности и хаотичности достигается за счет действий героев, делающих вырезки из газет, составляющих коллажи, которые вставляют в текст. Главный герой романа мечется и разрывается между стремлением принять участие в попытке революционного переворота и экзистенциальными исканиями, готовностью к активному протесту и желанием остаться лишь свидетелем разворачивающихся событий.

В контексте вышесказанного, интерпретация понимается уже не в традиционном герменевтическом смысле, а как процедура плюральной и принципиально произвольной его «семантической центрации». А, в свою очередь, полученные в результате такой интерпретации квазинарративные конструкты в основном просто сводятся к сумме фактов, явлений, поступков героев, ситуаций и событий, а включенность личности в те или иные социокультурные контексты не обеспечивает эмергентный процесс жизнетворчества, благодаря которому может возникать смысл, не являющийся простой суммой уже существующих значений, посредством которых можно было бы описать некоторое событие: «два плюс два» здесь просто функционирует как «два плюс два». В терминах постнеклассической рациональности нарушается принцип холизма, согласно которому целое не больше и не меньше своих частей, оно качественно иное.

В оптике гештальтпсихологии (Ф. Перлз [12], П. Гудмен [12], С. Гингер [6]) контакт личности со средой прерывается здесь на стадии постконтакта, главная задача которой состоит в ассимиляции опыта и его интеграции в систему личностной идентичности, которая, в свою очередь, формируется в результате консолидации опыта в процессе многочисленных социальных взаимодействий. Прерывание контакта на этом этапе приводит к девальвации (обесцениванию), препятствующему продуктивной ассимиляции личностью нового опыта.

Гештальт, оказавшийся незакрытым, в дальнейшем стремится к своему завершению путем многочисленного воспроизведения этой ситуации, в результате чего, образуется личностный паттерн адекватный не актуальному, а «застарелому» контексту, что, в свою очередь, и приводит к обессточиванию смыслопорождающих процессов личности.

2. *Инфантилизм внутреннего контекста* как субъективного фрейма взаимодействия с реальностью, внутри которого воспроизводятся личностная значимость и смысл событий и явлений в жизни человека, образующиеся в результате соотнесения определенного ценностно-смыслового содержания с Другими, что, в свою очередь, приводит к блокированию системной рефлексии (Д.А. Леонтьев), децентрации (М.Л. Смульсон) и, как следствие, торможению процессов интерпретации опыта и смыслопорождения в принципе.

Ярким примером, иллюстрирующим недосформированность, недооформленность, расслоение внутреннего контекста, может послужить главный герой фильма Р. Балаяна «Полеты во сне и наяву», который разрушает остатки несущих конструкций своей пустой и никчемной жизни. «В результате он остается без всего, но это все и не было ему по-настоящему нужно – в своем стеклянном мутном футляре он не видит в том, что имеет, ценности. Оставив жену, поволочившись за молоденькой грациозной девчонкой, получив в морду от грабителей и в очередной раз заняв пятьдесят рублей у загадочной молчаливой женщины, которая много лет любит его, главный герой продувает ухажеру своей молодой пассии и кукарекает на вечеринке в честь дня рождения. Это и есть итог всей его жизни – итог жизни множества людей, вынужденных переосмысливать свой собственный путь и оставаться ни с чем. Экзистенциальная советская драма о кризисе ценностей, несоответствии характера возрасту и просто о потерявшемся человеке, бессмысленно грезящем об уходящих или даже не появлявшихся возможностях. Грезящем туманно, словно во сне, о чем-то ином, но не находящем этого» [11].

Очевидно, что именно эта точка кризиса, точка напряжения потенциально может в дальнейшем стать точкой сборки внутреннего контекста личности.

3. *Поляризация внешнего и внутреннего контекстов.* Здесь граница контакта внешнего и внутреннего контекстов отличается выраженной пунктирностью. Одним из примеров такой разобщенности контекстов является конфликт «внутреннего» и «внешнего» человека, при котором внешнее, «ролевое» существование человека принципиально не совпадает с его внутренней реальностью.

В социокультурном пространстве «ролевая» реализация личности сопряжена с доктриной социального детерминизма и может в постмодернистской терминологии быть описана как «инстинкт театральности», способствующий сглаживанию самобытности

Таблица 1. Структурно-процессуальная модель

	Стратегии нарративного конструирования опыта	Механизмы нарративного конструирования опыта	Конфигурации соотношений внутреннего и внешнего контекстов
	Стагнирующая	Квази-интерпретация	Внешне-контекстуальная/ внутри-контекстуальная доминанта
Развивающие	Смысло-поглощающая	Интерпретация с применением заимствованных социокультурных схем	Несогласованность внешнего и внутреннего контекстов, «мерцание» контекстов
	Смысло-порождающая	Создание собственных интерпретационных схем, осуществляемое в диалоге с Другим	Одновременное «удержание» внешнего и внутреннего контекстов

нарративного конструирования опыта личности

Уровни сформированности интерпретационных процессов	Критерии определения уровней сформированности интерпретационных процессов
Предсмысловой (значенческий)	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – выделять отдельные элементы опыта; – оформлять факты в вербальные высказывания; – выделять определенные ситуации и события и эксплицировать их в текстовые высказывания; – задавать вопросы другому лицу относительно выделенных элементов опыта (фактов, ситуаций, событий).
Смысловой	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – определять в тексте социокультурного нарратива тему, предмет, основную мысль (идею); – выделять проблему, которая встает перед личностью; – выдвигать собственные предположения относительно дальнейшего развития содержания «событийной канвы»; – ставить вопросы Другому и находить ответы, опираясь на внешние источники (вопросы-удивление, вопросы-размышления, вопросы-возражения и т.д.).
Метасмысловой	<p><i>Умения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – предполагать, что именно побудило Другого к созданию определенного нарратива, вступать в диалог с ним; – рефлексировать основания собственных интерпретационных процессов (ставить вопросы к себе и собственному опыту); – объединять прошлое, настоящее и будущее в одном нарративе и трансформировать его в лейтмотив; – анализировать трудности, возникающие при интерпретации нарратива и автонарратива; – прогнозировать эффект (последствия) от создания определенного нарратива.

индивида. Здесь метафора «внешнего человека» в определенной степени отражает мнимость человеческого бытия в принципе.

Иллюстрацией вышеобозначенного могут служить многочисленные герои произведений А.П. Чехова. В этой связи, В.С. Мазенко, анализируя творчество автора, наглядно показывает, что «внешнее ролевое существование чеховских героев катастрофически не совпадает с их подлинной внутренней жизнью» [10, 6].

Так, погружение в «ролевую стихию» приводит к «внутреннему разлому» Гурова – персонажа знаменитого чеховского рассказа «Дама с собачкой». «У него были две жизни: одна явная, которую видели и знали все, кому это нужно было, полная условной правды и условного обмана, похожая совершенно на жизнь его знакомых и друзей, и другая – протекавшая тайно. И по какому-то странному стечению обстоятельств, быть может, случайному, все, что было для него важно, интересно, необходимо, в чем он был искренен и не обманывал себя, что составляло зерно его жизни, происходило тайно от других, все же, что было его ложью, его оболочкой, в которую он прятался, чтобы скрыть правду, как, например, его служба в банке, споры в клубе, его «низшая раса», хождение с женой на юбилеи, – все было явно» [21, 141–142].

С точки зрения В.А. Бачинина, между внутренним и внешним человеком возможны три основных типа взаимоотношений:

«1. внутренний человек однозначно и безапелляционно господствует над внешним, использует последнего в качестве служебного инструмента;

2. внутренний человек и внешний человек находятся в отношениях перманентной конфронтации, складывающейся из попеременных доминирований то одной, то другой стороны, а также из периодически устанавливаемых компромиссных, равновесно-динамичных отношений;

3. внутренний человек пребывает в дремотном или анемическом состоянии, почти не дает о себе знать и потому находится в полном подчинении у внешнего человека, практически не обнаруживая сколько-нибудь явных и достаточно заметных поползновений к перемене своего унижительного, рабского статуса» [3].

Очевидно, что именно первый тип описанных выше конфигураций отношений «внутреннего» и «внешнего» человека

содержит в себе потенциал «вращения», формирования смыслопорождающей стратегии конструирования личного и жизненного опыта.

Яркими примерами, иллюстрирующими драматическую борьбу «внутреннего» и «внешнего» человека (второй тип их взаимоотношений по В.А. Бачинину), могут служить многочисленные кинематографические произведения такие, как: «Правила игры» (Ж. Ренуар), «Белые ночи» (Л. Висконти), «Персона», «Час волка» (И. Бергман), «Кто боится Вирджинии Вулф?» (М. Николс), «Солярис» (А. Тарковский), «Охота на лис» (В. Абдрашитов), «Прекрасная спорщица» (Ж. Риветт) и пр.

В результате такой борьбы у «внутреннего» человека может сформироваться готовность разорвать путы, скинуть маску, бросить вызов «внешнему» существованию, «пробиться» к своему подлинному «Я», начать выстраивать собственную смысловую систему («Сталкер», «Солярис», «Андрей Рублев», «Зеркало» (А. Тарковский), «Кровь поэта», «Завещание Орфея» (Ж. Кокто), «Из жизни марионеток» (И. Бергман), «Отсчет уопленников» (П. Гринуэй), «Скромное обаяние буржуазии» (Л. Бунюэль), «Сны» (А. Куросава) и др.).

Однако, вследствие доминирования «внешнего» человека, маска может прирасти к лицу (третий тип по В.А. Бачинину). Драматичность такого исхода глубоко раскрыта в кинокартинах «Эта спортивная жизнь» (Л. Андерсон), «Часа волка» (И. Бергман), «Простая формальность» (Д. Торнаторе).

Таким образом, на смысловом уровне личность, безусловно, обладает готовностью вступать в диалогические отношения с Другим, однако этот диалог еще характеризуется прерывистостью своего звучания, его контуры рваные, дискретные, пунктирные, деформированные (растянутые) в результате периодического застревания субъекта как на «внешних», так и на «внутренних» контекстах своего жизненного опыта. Именно через эти разрывы и прорывается «напористое дыхание» моноличности, парализующее выстраивание личностью собственной смысловой системы.

В свою очередь, ведущим механизмом нарративного конструирования опыта на метасмысловом уровне является создание собственных интерпретационных схем, осуществляемое личностью в процессе диалога с Другим (по М.М. Бахтину). Соответственно, стратегию конструирования опыта на этом уровне можно определить как смыслопорождающую. Иллюстрацией вышесказанного может

послужить кинокартина «Излечить страх» (А.И. Пархоменко), в основе сюжета которой лежит драматичная судьба великого хирурга и священнослужителя В.Ф. Войно-Ясенецкого.

Процесс формирования смысловой системы личности представляет собой сложный нелинейный динамический синтез новой целостности, ответственной за общую направленность ее жизни. Мировая художественная литература содержит многочисленные примеры попыток построения смысловых систем личности («Преступление и наказание», «Братья Карамазовы» (Ф.М. Достоевский), «Бремя страстей человеческих» (С. Моэм), «Игра в бисер», «Степной волк» (Г. Гессе), «Пари» (А.П. Чехов), «Вероника решает умереть» (П. Козьло), «Бегство от безопасности», «Иллюзии» (Р. Бах), «Искра жизни» (Э.М. Ремарк), «Цитадель» (А. де Сент-Экзюпери), «Над пропастью во ржи» (Дж.Д. Сэлинджер), «Дорога» (К. Маккарти), «Отец-лес» (А. Ким), «Пробуждение» (Г. Газданов), «Аустерлиц» (В. Зебальд), «Никогда не отпускай меня» (К. Исигуро) и пр.).

Изложенные выше концептуальные положения систематизированы и представлены в таблице 1.

Таким образом, предложенная нами структурно-процессуальная модель нарративного конструирования опыта личности включает стратегии и механизмы нарративного конструирования опыта, соответствующие им конфигурации внешнего и внутреннего контекстов, уровни сформированности интерпретационных процессов и критерии их определения, когнитивные и метакогнитивные подпроцессы нарративного конструирования опыта и может служить концептуальным основанием для разработки структурно-смысловой модели нарративного конструирования опыта в контексте развития личности.

Литература

1. Барт, Р. (1996). *Мифология*. Москва: Изд-во им. Сабашниковой.
2. Бахтин, М. М. (1975). Формы времени и хронотопа в романе. *Вопросы литературы и эстетики: сборник* (с. 234–407). Москва: Художественная литература.
3. Бачинин, В. А. (2012). *Теология, социология и антропология литературы: вокруг Достоевского*. Киев: Дух и літера.

4. Брокмейер, Й., & Харре, Р. (2000). Нарратив : проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*, 3, 29–42.
5. Выготский, Л. С. (1987). *Психология искусства*. Москва: Педагогика.
6. Гингер, С., & Гингер, А. (1999). *Гештальт – терапия контакта*. Санкт-Петербург : Специальная Литература.
7. Гуцол, С. Ю. (2007). Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 3 (21), Ч. 2. 109–116.
8. Гуцол, С. Ю. (2011). Психологічні особливості структурних складових неоміфологічного нарративу. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 1. 103–108.
9. Делез, Ж., & Гваттари, Ф. (1996). Ризома. *Философия эпохи постмодернизма* (с. 9–31). Минск: Красико-принт.
10. Мазенко, В. С. (2004). *Игровое начало в произведениях А. П. Чехова*. (Автореф. дисс. ... канд. филол. наук). Воронеж.
11. Мор, С. (n.d.) Рецензия на фильм Р. Балаяна «Полеты во сне и наяву». URL: <http://www.ekranka.ru/film/1309/>
12. Перлз, Ф., & Гудмен, П. (2001). *Теория гештальттерапии*. Москва: Институт Общегуманитарных исследований.
13. Поршнев, Б. Ф. (1979). *Социальная психология и история*. Москва: Наука.
14. *Проблемы психологической герменевтики* (2009). (Н. В. Чепелева, Ред.). Киев: Изд-во Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова.
15. Смутьсон, М. Л. (2003). *Психология розвитку інтелекту*: монографія. Київ: Нора-Друк.
16. Фуко, М. (1999). Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. Москва: Ad Marginem.
17. Харре, Р. (1996). Вторая когнитивная революция. *Психологический журнал*, Т. 17, 2, 3–15.
18. Чепелева, Н. В. (2013). Методологические основы исследования личности в контексте психологической герменевтики. *Личность и ее жизненный мир*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф. М. Достоевского (Омск,

3–4 октября 2013 г.). (Л. И. Дементий, Ред.) (с. 34–39). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та.

19. Чепелева, Н. В. (2003). Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта. *Мова і культура (Науковий щорічний журнал)*. Т. II. Психологія мови і культури. Мова і засоби масової комунікації, 6, 25–33.

20. Чепелева, Н. В. (2017). Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 2. 6 (17). Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301

21. Чехов, А. П. (1986). Дама с собачкой. В *Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах: Сочинения. 1898–1903 (Т. 10)*. Москва: Наука.

22. Carr, D. (1991). *Time, Narrative and History*. Bloomington ; Indianapolis: Indiana University Press.

23. Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 26, 309–320.

24. Goddiener, M. (1998). Postmodern Sensitivities. *Material Culture & the Form of postmodern life*. Oxford: Blackwell.

25. Jameson, F. (1981). The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act. Ithaca, NY: Cornell University Press.

26. Shotter, J. (1997). The Social Construction of our Inner Selves. *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 10. 7–24.

27. Ward, G. (1997). *Postmodernism*. London, Chicago: McGraw-Hill Trade.

28. Write, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe*. Baltimore, London: Johns Hopkins University Press.

References

1. Bart, R. (1996). Mifologiya [Mythology]. Moscow: Sabashnikov Publishing house. [in Russian].

2. Bakhtin, M. M. (1975). Formy vremeni i khronotopa v romane [Forms of time and chronotope in the novel]. In *Voprosy literatury i estetiki : sbornik - Literature and aesthetics: a collection*. (pp. 234–407). Moscow: Khudozhestvennaya literatura. [in Russian].

3. Bachinin, V. A. (2012). *Theology, sociology and anthropology of literature: around Dostoevsky*. Kiev: Dukh i litera, 2012. [in Russian].

4. Brockmeyer, J., & Harre, R. (2000). Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoy al'ternativnoy paradigmy. [Narrative: problems and promises of one alternative paradigm]. *Voprosy filosofii – Philosophy questions*, 3, 29–42. [in Russian].

5. Vygotsky, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva*. [Psychology of art]. Moscow: Pedagogika. [in Russian].

6. Ginger, S., & Ginger, A. (1999). *Gestalt - contact therapy*. St. Petersburg: Special Literature. [in Russian].

7. Hutsol, S. Yu. (2007) Metafora yak sposib symvolichnoho vyrazhennya vnutrishnoho dosvidu osobystosti [Metaphor as a way of symbolic expression of inner experience of personality]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyyivskyy politekhnichnyy instytut»*. *Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika-Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*. *Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3 (21), part 2. 109–116. [in Ukrainian].

8. Hutsol, S. Yu. (2011). Psykholohichni osoblyvosti strukturnykh skladovykh neomyfolhinoho naratyvu [Psychological features of the structural components of the neomyfolgin narrative]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyyivskyy politekhnichnyy instytut»*. *Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika - Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute"*. *Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1, 103–108. [in Ukrainian].

9. Deleuze, J., & Guattari, F. Rizoma. *Filosofiya epokhi postmodernizma* [Rizoma]. In *Filosofiya epokhi postmodernizma – Philosophy of the postmodern era* (pp. 9–31). Minsk: Krasiko-print. [in Russian].

10. Mazenko, V. S. (2004). *Game beginning in the works of A. P. Chekhov*. Abstract cand. thesis. Voronezh. [in Russian].

11. Mor, S. (2008). Retsenziya na fil'm R. Balayana «Polety vo sne i nayavu» [Review of R. Balayan's film "Flights in dreams and in reality"]. Retrieved from <http://www.ekranka.ru/film/1309/> [in Russian].

12. Perls, F., & Goodman, P. (2001). *Teoriya geshtal'tterapii* [The theory of gestalt therapy]. Moscow: Institute of General Humanitarian Research. [in Russian].

13. Porshnev, B. F. (1979). *Sotsial'naya psikhologiya i istoriya* [Social psychology and history]. Moscow: Nauka. [in Russian].

14. Problemy psikhologicheskoy germeneytiki [Problems of psychological hermeneutics] (2009). N. V. Chepeleva (Ed.). Kiev: Publishing house N. P. Dragomanov National Pedagogical University. [in Russian].

15. Smulson, M. L. (2003). *Psykhohohiya rozvytku intelektu* [Psychology of intelligence]. Kyiv: Nora-Druk. [in Ukrainian].

16. Foucault, M. (1999). *Nadzirat' i nakazyvat': Rozhdeniye tyur'my.* [Discipline and Punish: The Birth of a Prison]. Moscow: Ad Marginem. [in Russian].

17. Harre, R. (1996). Vtoraya kognitivnaya revolyutsiya [The second cognitive revolution]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, Vol. 17, 2. 3–15. [in Russian].

18. Chepeleva, N. V. (2013). Metodologicheskiye osnovy issledovaniya lichnosti v kontekste psikhologicheskoy germeneytiki [Methodological foundations of personality research in the context of psychological hermeneutics] L. I. Dementy (Eds.). In *Lichnost' i yeye zhiznenny mir – Personality and its life world: Proceedings All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology of F.M.Dostoevsky Omsk State University (Omsk, October 3-4, 2013)* (pp. 34–39). Omsk: Publishing house Omsk state University [In Russian].

19. Chepeleva, N. V. (2003). Psikhologicheskiye mekhanizmy ponimaniya i interpretatsii lichnogo opyta [Psychological mechanisms of understanding and interpretation of personal experience]. *Mova i kultura (Naukovyy shchorichnyy zhurnal). T. II. Psykhohohiya movy i kultury. Mova i zasoby masovoyi komunikatsiyi. Vyp. 6. - Language and Culture (Scientific Annual Journal). Vol. II. Psychology of language and culture. Language and mass media, Issue 6, 25–33.* [in Russian].

20. Chepeleva, N.V. (2017). Rozuminnyya – Interpretatsiya – Tlumachennyya. [Understanding – Interpretation – Interpretation]. *Intelligence development technologies. – Technologies of intellect development*, Vol. 2, 6 (17). Retrived from: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301. [in Ukrainian].

21. Chekhov, A. P. *Dama s sobachkoy.* [Lady with a dog]. In *Complete works and letters in 30 volumes. Vol. 10. Works 1898-1903.* Moscow: Nauka. [in Russian].

22. Carr, D. (1991). *Time, Narrative and History.* Bloomington; Indianopolis: Indiana University Press.

23. Gergen, K. J. (1973)S. ocial Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 26, 309–320.

24. Gotdiener, M. (1998). Postmodern Sensioties. *Material Culture & the Form of postmodern life.* Oxford: Blackwell.

25. Jameson, F. (1981). *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
26. Shotter, J. (1997). The Social Construction of our Inner Selves. *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 10. 7–24.
27. Ward, G. (1997). *Postmodernism*. London, Chicago: McGraw-Hill Trade.
28. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in the Nineteenth-Century Europe*. Baltimore, London : Johns Hopkins University Press.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.
Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology,
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II., Issue 13,2021.
ISSN 2072-4772

СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВАЯ МОДЕЛЬ НАРРАТИВНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ОПЫТА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Чепелева Н.В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности.

Анотація. У межах психогерменевтичного підходу особистісний досвід розглядається як смислова система. Вона конструюється в межах плінних ситуацій шляхом відбору значимих для особистості подій та впорядкування їх у певні дискурсивні структури. Обґрунтовано, що основним видом дискурсивного конструювання досвіду є нарративне конструювання, а його провідним механізмом виступає інтерпретація. Наратив тлумачиться як когнітивна схема конструювання смислу через тематичне розташування фактів у вигляді організованих сюжетів, які спираються на соціокультурні та особистісні конструкти. Показано, що нарративне конструювання досвіду є одним із важливих умов розвитку особистості. Визначено, що процес дискурсивного конструювання досвіду великою мірою визначається зовнішнім (соціокультурним) та внутрішнім (особистим) контекстами які виступають у ролі інтерпретаційних схем осмислення досвіду особистості.

Запропоновано структурно-змістову модель нарративного конструювання досвіду особистості, що розвивається. Модель включає: види нарративного конструювання досвіду (квазінарратив, наратив, метанаратив); його типи (ситуативний, подієвий, смисловий); одиниці досвіду (факти, ситуації, події, тезауруси, лейтмотиви); характеристику його об'єктивації в нарративі особистості, що видозмінюється залежно від біологічного, соціального та особистісного вимірів розвитку.

Ключові слова: нарративне конструювання досвіду, розвиток особистості, контекст, інтерпретація, модель, смисл, дискурс.

Chepeleva N.V. Structural and semantic model of experience narrative constructing in the context of personality development.

Abstract. Within the psychohermeneutic approach, personal experience is considered as a semantic system. It is constructing within current

situations by selecting events that are significant for the individual and organizing them into certain discursive structures. It is substantiated that the main type of experience discursive constructing is narrative constructing, and its leading mechanism is an interpretation. Narrative is interpreted as a cognitive scheme of sense constructing through the facts thematic arrangement in the organized plots form, which are based on socio-cultural and personal constructs. It is shown that experience narrative constructing is one of the important conditions for a personality development. The experience discursive constructing process is largely determined by external (sociocultural) and internal (personal) contexts that act as interpretive schemes for understanding the individual experience. The structural-semantic model of the experience narrative constructing of the developing personality is offered. The model includes: types of experience narrative constructing (quasi-narrative, narrative, metanarrative); its variants (situational, eventual, semantic); experience units (facts, situations, events, thesauri, leitmotifs); characteristics of its objectification in the individual narrative, which vary depending on the biological, social and personal dimensions of development.

Key words: *experience narrative constructing, personality development, context, interpretation, model, sense, discourse.*

Постановка проблемы. Конструирование опыта мы трактуем 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 [9]. При этом основной целью дискурсивного конструирования опыта, по нашему мнению, является его смысловая интеграция, которая, в свою очередь, находит свое отражение преимущественно в дискурсивной форме.

Отметим, что в рамках психогерменевтического подхода личностный опыт мы рассматриваем как смысловую систему, которая конструируется из текущих событий (личный опыт) путем отбора значимых для личности в данный момент событий и упорядочивания их

в определенные дискурсивные структуры. С нашей точки зрения, основным видом дискурсивного конструирования опыта является именно конструирование нарративное, а его ведущим механизмом выступает механизм интерпретации. При этом значительную роль в процессе дискурсивного конструирования опыта играют культурные образцы. Как отмечает Дж. Брунер, в культуре возникают некоторые «официальные» варианты нормы: типичные оценки, представления, практики [1]. Иными словами, процесс интерпретации отражает не только особую позицию конкретного человека, но и социально выработанные способы конструирования реальности. Как пишет А. Шюц, смысл – это не качество, присущее определенному опыту, возникающему в нашем потоке сознания, а результат интерпретации прошлого опыта, увиденного из настоящего сейчас при рефлексивной установке. Живя в потоке сознания, человек взрослеет, впитывает жизненный опыт, наращивает запас наличного знания, конфигурация которого служит схемой интерпретации последующих восприятий [13].

По нашему мнению, конструирование личного опыта как основы понимания реальности и себя в этой реальности является одним из важнейших условий развития личности. Иными словами, развитие личности в рамках герменевтического подхода предполагает формирование способности к самоосмыслению и осмыслению мира через интерпретацию основных социокультурных дискурсов и конструирование на этой основе личностного опыта, объективированного в тестах автонарративов. При этом мы согласны с авторами, которые рассматривают нарратив как когнитивную схему конструирования смысла через тематическое расположение фактов в виде организованных сюжетов в социальном, личном и временном пространстве [3; 6; 14; 16; 17].

Цель статьи: обоснование модели нарративного конструирования опыта в контексте развития личности.

Результаты теоретического анализа проблемы.

Мы опираемся на точку зрения Дж. Брунера, который отмечал, что в процессе конструировании личного мира ведущая роль принадлежит повествованию (нарративу), в котором воплощается некая центральная смысловая линия, объединяющая разные события в единую картину. На уровне культуры, как и на уровне индивидуальной психики, нарратив играет интегрирующую роль. На уровне индивидуальной психики умение конструировать и понимать нарративы крайне важно для сознательного управления жизнью, успешного приспособления к

будущему, нахождения своего достойного места в окружающем мире [1]. Таким образом, можно утверждать, что нарратив является ведущим механизмом смыслообразования. Отдельные события и факты обретают значение только тогда, когда они помещаются в определенную организующую схему или нарративную модель. Иными словами, нарратив можно рассматривать как культурно и личностно обусловленную схему конструирования смысла через тематическое расположение фактов в зависимости от внешнего (социокультурного) или внутреннего (личностного) контекстов.

Нарративы позволяют нам конструировать свой опыт различными способами. Например, в процессе порождения нарратива мы можем осмыслять и описывать свой прошлый опыт, а также редактировать, исправлять и интерпретировать его. Кроме того, нарративы позволяют личности объединять прошлый опыт с нынешним и даже с проектируемым будущим [16], согласовывая между собой различные версии себя. Данная характеристика нарратива является важным инструментом (ре)конструирования опыта и, соответственно, идентичности личности, внешним проявлением «рефлексивного проекта идентичности» [15], который поддерживается в непрерывном процессе рефлексии и переработки.

Однако, по мнению Е.Е. Сапоговой, вполне закономерно предположить, что никакой однажды обретенный смысл не вечен, поскольку он существует только для конкретного момента жизни конкретного человека (в форме смысла этого мгновения существования), и когда-то для человека возникает необходимость отчуждения некоторых ранее работающих на личностный рост смыслов, освобождения от них, то есть происходит смыслоутрата и, может быть, даже волевое смыслоуничтожение, смыслоотчуждение – отказ от реализации ранее найденных смыслов [7].

Кроме того, конструирование опыта личности во многом определяется контекстом (личным, социокультурным, событийным и т.п.), который задействует механизм интерпретации и позволяет выстроить актуальную для личности смысловую систему. Если говорить о личных контекстах, то, по мнению Е.Е. Сапоговой, к ним относятся текущие интересы субъекта, актуальные личные стремления, персональные проекты), встающие с возрастом жизненные задачи, стремление к самоэффективности, обнаружение и раскрытие новых личностных характеристик, образов «Я», новых версий самого себя [7]. С нашей точки зрения, к этому перечню следует добавить и

травмирующие контексты, видоизменяющие наличную смысловую конструкцию личности. К ним прежде всего следует отнести внезапно возникающие ситуации неопределенности, всплывающие под влиянием внешних событий негативные воспоминания, негативные оценки окружающих и т.п. Если же речь идет о внешних контекстах, то, как отмечает Ю.Б. Турушева, каждая жизненная история является встроенной в контекст интеракций и коммуникаций и создается с учетом присущих определенной культуре типичных сюжетов, мотивов, причин и следствий [8]. Социокультурные контексты также во многом определяются позитивными или негативными внешними событиями, возникающими вне контроля личности, но оказывающими существенное воздействие через процессы интерпретации на смысловую систему человека, способствуя как расширению, так и сужению смысловых контекстов личности. В первом случае мы можем иметь дело с эффектом «обогащения смысла», во втором – с эффектом «оскудения смысла» [7].

Таким образом, в процессе дискурсивного конструирования опыта возможны два пути смыслообразования – расширение или сужение смыслового контекста личности, что сказывается на характере отражающих его нарративов.

Опираясь на эти положения, нами была разработана структурно-содержательная модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности (см. таблицу).

Остановимся на характеристике указанной модели, которая включает:

Виды нарративного конструирования опыта, исходя из основных измерений развития личности по Д. А. Леонтьеву (биологического, социального, личностного) [4]. Соответственно, в рамках биологического измерения личностного развития доминирует квазинарратив, предполагающий часто механическое сцепление отдельных фактов, ситуаций, тематическую разбросанность, пространственно-временную дискретность, разорванность смыслового поля текста, порождаемого личностью. Основной тип конструирования опыта – ситуативный, события как осмысленный и вербализованный фрагмент опыта не учитываются.

В рамках второго (социального) измерения личностного развития человек уже строит нарративы путем отбора определенных событий, руководствуясь критерием их релевантности, т.е. значимости для той конкретной истории, которую он хочет рассказать. Как отмечает

В. Шмидт, проводя свой отбор, человек как бы прокладывает через нарративный материал смысловую линию, которая выделяет один элемент и отбрасывает другие [12].

Таким образом, основной тип конструирования опыта в этом случае – событийный, базирующийся на событиях как основной категории опыта в рамках социального измерения развития личности. Общими параметрами текстуальности становятся тенденция к информативности, целостности, структурности, пространственно-временной согласованности Я-текста личности.

В рамках третьего (личностного) измерения развития используется, как правило, лейтмотивный и тезаурусный типы конструирования опыта, ведущие к созданию метанарратива, характеризующего жизненный мир личности. Лейтмотив, опираясь на работы Бориса Гаспарова [2], мы определяем как главную жизненную «тему», являющуюся основой для создания жизненной истории путем связывания основных событий жизни в упорядоченную последовательность. Лейтмотив задается культурой, воспитанием, образованием, чтением, всеми теми внешними воздействиями, которые трансформируются в личностную систему смыслов, выстраивая нить жизненной истории человека его жизненного мира [10].

Тезаурус, опираясь на концепцию Луковых, мы определяем как конструкцию знаний, основным предназначением которого является ориентация в окружающем мире, саморазвитие и создание нового. Тезаурус расширяет понимание субъектом себя и мира, поэтому центральным механизмом его создания есть понимание. Общими параметрами текстуальности являются тематическое единство, хронотоп, структурность, смысловая целостность и диалогичность Я-текста личности [5].

Выше уже частично были охарактеризованы некоторые характеристики объективации опыта, в частности общие параметры текстуальности, соотносящиеся с основными измерениями развития личности. Остановимся на еще двух.

Прежде всего рассмотрим элементы структурно-смысловой организации Я-текста личности, который полностью или частично отвечает основным характеристикам нарратива.

В рамках биологического измерения отмечается неполнота и/или несогласованность основных информационных планов текста (когнитивного, рефлексивного и регулятивного). Когнитивная информация – это, по сути, изложение фактов, о которых рассказчик

Таблица 1. Структурно-смысловая модель нарративного

Виды нарративного конструирования опыта Личности	Измерения развития Личности (по Д.А. Леонтьеву)	Типы конструирования опыта	Единицы опыта
Квазинарратив	Биологический	Ситуативный	Факты, ситуации
Нарратив	Социальный	Событийный	События
Метанарратив	Личностный	Смысловой	Тезаурусы, лейтмотивы

конструирования опыта в контексте развития личности

Единицы объективации (категоризации) опыта		
Элементы структурно-смысловой организации текста	Элементы нарратива как повествовательного текста (коммуникативные характеристики)	Общие характеристики текстуальности
Неполнота и/или несогласованность когнитивной, рефлексивной и регулятивной информации за счет «незрелости» рефлексивных ресурсов личности	Место, время, герой/герои, ситуация, эмоциональное отношение к ним	Тематическая разбросанность, пространственно-временная дискретность, разорванность смыслового поля текста
Тенденция к равномерному распределению когнитивной, рефлексивной и регулятивной информации в тексте, структурная согласованность информационных планов текста	Герой/герои, место, время, определенная последовательность событий, эмоциональное и рефлексивное отношение к себе и/или героям и событиям	Тенденция к информативности, целостности, структурности, пространственно-временной согласованности текста
Концептуализация когнитивно-рефлексивной информации; смысловая интеграция информационных планов текста	Другой, пространственно-временная согласованность, интеграция ретроспективных и проспективных планов текста, смысловая направленность последовательности событий, отношения к себе, Другому (как со-Автора), жизненного пути в целом	Тематическое единство, хронотоп, информативность, структурность, смысловая целостность, диалогичность текста

сообщает другому, она представляет поверхностный слой текста, но при этом дает возможность сделать определенное предположение об основных темах текста. Рефлексивная информация прежде всего отражает собственное понимание фактов и проблем, которые скрыты за ними, собственное отношение к ним. И, наконец, регулятивный план отражает направленность автора текста на другого – что именно выделить или скрыть в тексте, к чему привлечь внимание собеседника [11].

Для второго измерения развития характерна тенденция к структурной согласованности информационных планов текста. И если в случае порождения квазинарратива рефлексивная информация, как правило, отсутствует или выражена незначительно, то тут присутствуют все три плана и стремление к их согласованности. В случае личностного измерения развития возникает смысловая интеграция текстовой информации, отражающая основные концепты личности, например, ее Я-концепцию.

И последнее, на чем следует остановиться, касается элементов нарратива как повествовательного текста, отражающего результаты конструирования опыта личности на разных уровнях ее развития.

Основными смыслопорождающими характеристиками нарратива являются тема; персонажи, сюжет; жизненные обстоятельства, оценки персонажей, в том числе и себя; отношение к излагаемым событиям; смысловая согласованность текста нарратива; хронотоп как единство пространства и времени, возникающее в процессе взаимодействия рассказчика с излагаемыми событиями; последовательность событий.

В рамках биологического измерения развития текст, порождаемый личностью, редуцируется до изложения места, времени, героя/героев, ситуации/фактов и эмоционального отношения к ним.

На следующем уровне к ним добавляются характеристика событий и их изложение в определенной последовательности, рефлексивное отношение к себе и героям, а также к излагаемым событиям.

И, наконец, на личностном уровне элементы Я-текста включают: Другого как соавтора, пространственно-временную согласованность, интеграцию ретроспективных и проспективных планов текста, смысловую направленность и смысловое отношение к себе и Другому, к собственному жизненному миру в целом.

Выводы:

Дискурсивное конструирование опыта личности – это непрерывно происходящий процесс смыслотворчества, предполагающий трансформацию и переопределение личного опыта в результате обращения к социокультурным образцам и личным конструктам. Оно является не отражением происходящих в жизни индивида событий, а одним из наиболее продуктивных способов смыслообразования с помощью привлечения социокультурных и личностных интерпретационных схем.

Ведущая роль в процессе дискурсивного конструирования опыта принадлежит нарративу, являющегося когнитивной схемой конструирования смысла через тематическое расположение фактов в виде организованных сюжетов, опирающихся на социокультурные и личностные конструкты.

Процесс дискурсивного конструирования личного опыта в большой степени определяется контекстом – как внешним (социокультурным), так и внутренним (личностным). Именно он выступает в роли интерпретационной схемы для текущих и последующих осмыслений опыта личности.

Предложенная нами структурно-содержательная модель нарративного конструирования опыта развивающейся личности включает виды нарративного конструирования опыта, его типы, категории опыта, характеристику его объективации в тексте личности, которые видоизменяются в зависимости от биологического, социально и личностного измерений развития.

Литература

1. Брунер, Дж. (2006). *Культура образования*. Москва: Просвещение, 2006.
2. Гаспаров, Б. М. (1993). *Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века*. Москва: Наука-Издательская фирма «Восточная литература».
3. Кроссли, М. Л. (2013). *Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов*. Харьков: Гуманитарный Центр.
4. Леонтьев, Д. А. (2013). Личностное измерение человеческого развития. *Вопросы психологии*. 3. 67–80.

5. Луков, Вал. А., & Луков, Вл. А. (2013). Тезаурус как ориентационный комплекс. *Знание. Понимание. Умение*, 2, 107–110.
6. Макадамс, Д. П. (2008). Психология жизненных историй. *Методология и история психологии*, Т. 3, 3, 135–166.
7. Сапогова, Е. Е. (2020). Лабиринты автобиографии: экзистенциально-нарративный анализ личных историй. Санкт-Петербург: Алетейя.
8. Турушева, Ю. Б. (2014). Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. *Психологические исследования*, 7(33). Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>.
9. Чепелева, Н. В. (2020). Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. II : Психологічна герменевтика*, 12, 4–18.
10. Чепелева, Н. В. (2011). Лейтмотив як провідна лінія розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II. Психологічна герменевтика*. 7. 5–14.
11. Чепелева, Н. В. (2015). *Текст і читач: посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
12. Шмид, В. (2003). *Нарратология*. Москва: Языки славянской культуры.
13. Шюц, А. (2004). *Избранное: Мир, светящийся смыслом*. Москва: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН). 1056.
14. Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18. 1–21.
15. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
16. Polkinghorn, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
17. Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.

References

1. Bruner, J. (2006). Kul'tura obrazovaniya [The culture of education]. Moscow: Prosveshcheniye, 2006. [in Russian].

2. Gasparov, B. M. (1993). Literaturnyye leytmotivy. Ocherki po russkoy literature XX veka [Literary leitmotifs. Essays on Russian literature of the XX century]. Moscow: Science. Publ. company "Vostochnaya literatura" ["Eastern Literature"]. [in Russian].

3. Crossley, M. L. (2013). Narrativnaya psikhologiya. Samost', psikhologicheskaya travma i konstruirovaniye smyslov [Narrative Psychology. Self, trauma and meaning construction]. Kharkov: Gumanitarnyy Tsentr.[in Russian].

4. Leontiev, D. A. (2013). Lichnostnoye izmereniye chelovecheskogo razvitiya [The personality dimension of human development]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 3, 67–80. [in Russian].

5. Lukov, Val. A., & Lukov, Vl. A. (2013). Tezaurus kak orientatsionnyi kompleks [The Thesaurus as an Orientation Complex]. *Znanie. Ponimanie. Umenie–Knowledge. Understanding. Skill*, 2, 107–110. [in Russian].

6. McAdams, D. P. (2008) The Psychology of Life Stories. *Metodologiya i istoriya psikhologii-Methodology and history of psychology*, Vol. 3, 3. 135–166. [in Russian].

7. Sapogova, Ye. Ye. (2020). Labirinty avtobiografii: ekzistentsial'no-narrativnyy analiz lichnykh istoriy [Labyrinths of autobiography: existential-narrative analysis of personal stories]. St. Petersburg: Aleteya. [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]. *Psikhologicheskie Issledovaniya – Psychological research*, 7(33). Retrieved from <http://psystudy.ru/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>. [in Russian].

9. Chepeleva, N.V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti [Interpretation as a mechanism of personality experience constructing]. *Aktualni problemy psikhohihiyi : zb. nauk. pr. In-tu psikhohihiyi 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, 12*, 4–18. [in Russian].

10. Chepeleva, N. V. (2011). Leytmotyv yak providna liniya rozvytku osobystosti [Leitmotif as a leading line of personality development]. *Aktualni problemy psikhohihiyi : zb. nauk. pr. In-tu psikhohihiyi 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, 7, 5–14. [in Ukrainian].

11. Chepeleva, N. V. (2015). *Tekst i chytach: posibnyk* [Text and reader: a guide]. Zhytomyr: Ivan Franko State University Publishing House. [in Ukrainian].

12. Schmid, W. (2003). *Narratologiya* [Narratology]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury. [in Russian].

13. Schutz, A. (2004). *Izbrannoye: Mir, svetyashchiysya smyslom* [Selected: The world luminous by meaning]. Moscow: ROSSPEN. [in Russian].

14. Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18.* 1–21.

15. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Cambridge: Polity Press.

16. Polkinghorn, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany: State University of New York Press.

17. Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct.* New York: Praeger.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021.

ISSN 2072-4772

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ МЕТАКОГНІЦІЇ ТА КОНСТРУЮВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ В ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Смульсон М.Л. Інтелектуальні метакогніції та конструювання особистісного досвіду в похилому віці.

Анотація. У статті показано, що конструювання нового особистісного досвіду на всіх вікових рівнях виступає як складна інтелектуальна проблема, яка потребує спеціальної когнітивної та метакогнітивної обробки. У похилому віці ситуація суттєво ускладнюється за рахунок зменшення у загальній інтелектуальній системі ваги плинного інтелекту і збільшення, відповідно, ваги кристалізованого інтелекту. Кристалізований інтелект ґрунтується на знаннях і вміннях, отриманих з минулого досвіду, і, відповідно, найбільш ефективно використовується в задачах, які вимагають саме цих знань.

Визначено, що важливу роль у процесі конструювання особистісного досвіду відіграють інтелектуальні метакогніції – складники в структурі інтелекту, які спрямовані на організацію, регуляцію і координацію інших, базових когнітивних процесів. Провідні інтелектуальні метакогніції – це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність. Динамічність метакогніцій визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому. Ефективність конструювання досвіду старою людиною залежить від скоординованої дії усіх аналізованих метакогніцій.

З точки зору місця метакогніцій у процесі конструювання особистісного досвіду проаналізовано результати експерименту відомої американської дослідниці Елен Лангер, яка доводить, що люди є молодими настільки, наскільки усвідомлюють себе молодими.

Ключові слова: конструювання особистісного досвіду, похилий вік, розв'язування задач, метакогніції, інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, стратегічність.

Smulson M.L. Intellectual metacognitions and a personality experience constructing in the old age.

Abstract. *The article shows that the constructing of a new personality experience at every age stages is a complex intellectual problem that requires special cognitive and metacognitive processing. In old age, the situation is significantly complicated by decreasing in the total intellectual system of the weight of the fluid intellect and increasing of the weight of the crystallized intellect. The crystallized intellect is based on knowledge and skills gained from past experience, and, accordingly, is most effectively used in problems that require this knowledge.*

It is determined that intellectual metacognitions (components in the structure of intelligence, which are oriented at the organization, regulation and coordination of other, basic cognitive processes) play an important role in the process of personality experience constructing. An intellectual initiation (problem statement), decentration, reflection and strategicness are leading intellectual metacognitions. The dynamics of metacognitions determines the potential of an intellect development and self-development. The effectiveness of the experience constructing by an old person depends on the coordinated action of all analyzed metacognitions.

From the point of view of the place of metacognitions in the process of a personality experience constructing, the results of the experiment of the famous American researcher Ellen Langer are analyzed, who proves that people are young as much as they realize themselves as young.

Key words: *personality experience constructing, old age, problem solving, metacognitions, intellectual initiation, reflection, decentration, strategicness.*

Актуальність. Проблема конструювання нового особистісного досвіду набуває принципового значення в похилому віці, коли стара людина звично орієнтується на вже набутий досвід і, відповідно, не завжди встигає за новими реаліями і життєвими подіями, інколи безнадійно відстає у розумінні оновленого світу, майже не реінтерпретує власну ментальну модель світу, яка і без того на всіх вікових рівнях є досить ригідною.

Мета. Показати зв'язок конструювання особистісного досвіду в похилому віці з інтелектом та інтелектуальними метакогніціями.

Виклад основного матеріалу. Поняття про інтелектуальні метакогніції є частиною розробленої нами концепції інтелекту дорослої людини та його розвитку [3, 12, 14, 16].

Під інтелектом ми розуміємо цілісне (інтегральне) психічне утворення, яке відповідає за породження, конструювання і перебудову

ментальних моделей світу шляхом постановки і розв'язування задач. Інтелект як психічне утворення визначають, перш за все, базові когніції, тобто основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага як контроль), мислення та уява, мова і мовлення. Однак інтелект ми не зводимо до системи когніцій, він включає також і метакогніції, серед яких провідні – це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність. Саме динамічність метакогніцій, у свою чергу, визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому.

Пояснюючи особливу роль метакогнітивних процесів у структурі свідомості, А.В Карпов зазначає, що всі вони спрямовані на організацію, регуляцію і координацію інших – «первинних» когнітивних процесів. Тому метакогнітивні процеси – це такі процесуальні засоби, оволодіваючи якими, суб'єкт значною мірою і стає таким, тобто набуває «самості» і суб'єктності не тільки відносно зовнішнього світу, але і відносно світу внутрішнього – власної психіки, її змісту [4]. За Грегорі Мітчелом [20], метакогніції включають як мислення про мислення, так і розмірковування про інші свої ментальні процеси, такі як пам'ять, сприймання, та ін. Отже, метакогнітивна саморегуляція, на думку багатьох фахівців, є в інтелекті центральною.

У дорослому і похилому віці інтелект відіграє вирішальну роль у пошуку нових шляхів ефективної діяльності, у відновленні потенціалу саморозвитку. При цьому мається на увазі не тільки й не стільки наявний рівень інтелекту, скільки його динамічність, розвиток когніцій і особливо метакогніцій під нові нестандартні задачі. Інтелект має міжпроцесуальну і метакогнітивну природу і різні модальності залежно від конкретних поставлених задач і особливостей контексту, в якому вони здійснюються. Розвиток інтелекту не передбачає його готовності працювати тільки над певними задачами, а завжди пропонує ширший репертуар використання, в якому проблема конструювання досвіду посідає провідне місце. Однак саме проблема динамічності, плинності інтелекту, розвитку метакогніцій є найбільш болючою у похилому віці, оскільки, як відомо, інтелект в старості набуває кристалізованого характеру.

Основні відмінності між плинним і кристалізованим типами інтелекту можна коротко схарактеризувати таким чином. Плинний операційно-динамічний інтелект пов'язаний, в основному, із швидкісними характеристиками, зокрема, швидкістю запам'ятовування, індуктивним мисленням, оперуванням просторовими образами.

Поступовий розвиток плинного інтелекту, за деякими даними, продовжується до закінчення юності, а потім знижується в дорослому та похилому віці, тому що цей тип інтелекту відображає в основному фізіологічні можливості нервової системи. На відміну від плинного, кристалізований інтелект – здатність, яка приходить з досвідом і освітою, спирається на знання й уміння, які накопичені протягом тривалого часу. Це здатність встановлювати відношення, формулювати судження, аналізувати проблеми і використовувати засвоєні стратегії для розв'язування задач. Ця форма інтелекту набувається шляхом інтенсивних контактів з культурним середовищем. Кристалізований інтелект часто підвищує свої показники протягом усього життя людини, поки вона зберігає здатність приймати і зберігати інформацію. За показниками кристалізованого інтелекту люди в 50 років часто демонструють кращі результати, ніж в юності.

Отже, кристалізований інтелект базується, за Кеттелом і Хорном, на знаннях і вміннях, які отримані з минулого досвіду, і, відповідно, найбільш ефективно використовується в задачах, які вимагають саме цих знань. Кристалізований інтелект зберігається і навіть підсилюється упродовж життя, оскільки залежить від накопичених знань. У той же час плинний інтелект, необхідний саме для постановки і розв'язування нових задач, суттєво зменшує з роками свої можливості, однак без нього і відповідних метакогніцій задача на конструювання досвіду не є потенційно вирішуваною [16, 19].

Ми зупинимося далі на провідних характеристиках метакогніцій та їх ролі у розв'язанні проблеми конструювання особистісного досвіду.

Нами показано раніше, що для запуску інтелектуальних процесів необхідною є проблема, яку суб'єкт відчуває, вбачає тощо, перетворює на задачу і починає над нею працювати, розв'язувати її. Інакше кажучи, відбувається метакогнітивний процес, названий нами «інтелектуальна ініціація», який відповідає самостійній постановці задачі. Коли процес інтелектуальної ініціації розпочато, підключаються рефлексивні процеси. Рефлексія як підґрунтя розвитку і зміни ментальної моделі світу спирається на процеси рефлексивного виходу та змінювання рефлексивної позиції. Стратегічність інтелекту, в свою чергу, передбачає адекватність будь-якого вибору в процесі обробки проблеми: вибору напрямку постановки задачі на ґрунті проблеми, вибору задуму або гіпотези, шляхів їх перевірки (якщо на це є час), а також остаточного вибору, прийняття рішення і реалізації його в діяльності.

У ситуаціях інтелектуальної взаємодії, спільного прийняття рішення, так само як і при аналізі підґрунтя власних виборів, принципового значення набуває також інтелектуальна децентрація. Вона передбачає, що людина починає розуміти: на будь-яку проблему існує не тільки її власна, але й інша (і друга, і третя, і т.д.) точка зору, і ці точки зору можна і потрібно зрозуміти. Не обов'язково приймати, погоджуватись, але, зрозумівши протилежну (іншу) точку зору, людина збагачує свою. Вона може дотримуватися її й далі, але інтелектуальна децентрація збагачує і підсилює власну точку зору, робить її об'ємнішою і переконливішою [2, 3, 10, 16].

Провідним критерієм інтелектуального розвитку ми вважаємо збагачення і переструктурування ментальної моделі світу, в якому і виражається підвищення інтерпретативного і реінтерпретативного потенціалу людини. Ментальна модель світу фіксує унікальність і неповторність активного дієздатного суб'єкта, творця власного буття в усьому його різноманітті, оскільки формується в результаті інтелектуальної обробки (зокрема, відображення, усвідомлення, закарбування та інтерпретації) особистісного досвіду людини, який вона отримує упродовж життя. Ментальні моделі світу відображують зміст і рівень розуміння людиною себе, інших та довкілля, вони тісно пов'язані зі знаннями та переконаннями [14, 15].

Ментальна модель світу репрезентується, на нашу думку, у вигляді наративу [15]. З іншого боку, наратив тлумачиться і як результат конструювання досвіду [18], що підтверджує нашу думку про зв'язок цих двох процесів (конструювання досвіду і побудови ментальної моделі), які обидва ґрунтуються на інтелекті та інтелектуальних метакогніціях.

Ми поставили собі задачу розібратися, як саме інтелектуальні метакогніції працюють у такій непростій ситуації, як конструювання досвіду людьми похилого віку. Адже саме цей процес, на нашу думку, може сприяти збереженню фізичного і психічного здоров'я старих людей, підтримці їх позитивного життєвого настрою, протистоянню негативному впливу неадаптивної моделі старості [13, 17].

Розглянемо у цьому зв'язку класичний експеримент відомої американської дослідниці Елен Лангер. Орієнтуючись на власну концепцію місця усвідомленості (mindfulness) у мисленні, вона довела, що люди є молодими настільки, наскільки вважають, або, інакше, усвідомлюють себе молодими [5, 6]. Її експеримент, який був проведений ще у 1979 році, заслуговує на детальний опис.

Було відібрано 8 чоловіків (середній вік – 75 років), які мали тиждень жити у науковому центрі в Нью-Хемпширі. Була тільки одна умова – не брати з собою книги, журнали або фото, які з’явилися менш ніж 20 років тому. Коли досліджувані ввійшли у будинок, у них з’явилося враження, що вони перенеслися у минуле. Конкретно – у 1959 рік. Чорно-білий телевізор, старі платівки і програвач, книжки та календар, усе повертало їх в стару реальність. І учасників експерименту попросили вдягатися і вести себе так, нібито на дворі дійсно 1959 рік, а їм, відповідно, як писала авторка потім, «завзяті 55 років».

І без зв’язку з зовнішнім світом чоловіки почали розмовляти, жити і навіть думати так, нібито знаходяться у 1959 році. І персонал поводив себе з ними відповідно – жодних пропозицій допомоги, нагадувань прийняти ліки тощо.

Тиждень експерименту дав вражаючі результати. У більшості досліджуваних покращилася постава, гнучкість, м’язова сила, зір (на 10%) і пам’ять, тобто саме ті параметри, які завжди принципово погіршуються з віком. Крім того, у 63% учасників підвищилися результати тесту IQ. І навіть зовні учасники експерименту виглядали молодшими (так вважали випадкові люди, яким показували їх фото перед та після експерименту).

Висновок, який зробила тоді Елен Лангер, простий, хоча й парадоксальний: якщо до 115 років вважати, що тобі 45 – у тебе є всі шанси прожити довге, здорове й активне життя.

Інакше кажучи, якщо в старості усвідомлено продовжувати конструювати досвід відповідно до більш молодих років, фіксувати його у відповідній ментальній моделі, – це сприятиме збереженню здоров’я і молодості на більш довгий період.

Однак існують й інші дослідження, відповідно до яких так званий статус «молодий старий», тобто ігнорування власних вікових змін у фізіології, здоров’ї, психічних процесах несе велику небезпеку для людини, оскільки вона перебільшує власні можливості, не зважає на їх обмеження, бере на себе більші життєві і професійні навантаження, ніж може витримати фізично і психологічно.

Чи дійсно усвідомлення (за Елен Лангер) може переважити об’єктивно обмежені можливості старої людини? Проаналізуємо описаний вище експеримент з точки зору нашого підходу до інтелекту та інтелектуальних метакогніцій.

Почнемо з того, що, на нашу думку, діючі чинники успіху цього експерименту не зводяться тільки до усвідомлення, як це вважає Елен

Лангер [6]. Так, немолоді люди дійсно потрапляли до предметного, організаційного та людського оточення, яке відповідало їх більш молодому віку. Можна сказати, що був змінений зовнішній контекст конструювання досвіду за Н.В.Чепелевою та С.Ю.Рудницькою [8, 18]. Однак зовнішнього контексту, безумовно, замало, він є тільки середовищем, у якому виникає, створюється проблемна ситуація. Перед учасниками експерименту стояла проблема конструювання значно більш важливого чинника – внутрішнього контексту перетворень ментальної моделі світу. Отже, був запущений процес інтелектуальної ініціації, який мав пройти всі етапи, описані нами раніше [9, 11, 21]. І, безумовно, на кожному з кроків міг відбутися збій. На нашу думку, постановка і розв'язування зазначеної задачі відбулися успішно саме завдяки скоординованій дії всіх інтелектуальних метакогніцій, і, в першу чергу, інтелектуальної ініціації.

Проблема інтелектуальної ініціації у конструюванні особистісного досвіду, тобто постановки і розв'язування відповідних задач, зокрема, людьми похилого віку, докладно розглянута нами раніше. 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 [9].

Нами описано стадії, через які проходить інтелектуальний процес від відчуття проблеми (у нашому випадку, проблеми, запропонованої зовні) до її постановки і розв'язування. Усвідомлення за Елен Лангер відіграє у цих процесах безумовно важливу роль. Проблема усвідомлюється в найзагальнішому вигляді, коли суб'єкту ще не зрозуміло, чи є в нього засоби для її розв'язування. І тільки на наступному етапі відбувається самостійна постановка задачі на ґрунті усвідомленої проблеми і розпочинається власне процес розв'язування. Значимість даного етапу важко переоцінити, адже він визначає перехід до активної інтелектуальної діяльності суб'єкта, і саме тому він названий нами інтелектуальна ініціація. Провідними характеристиками інтелектуальної ініціації є 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.

Якщо засоби розв'язування відсутні, починається їх пошук, він іде паралельно з подальшою постановкою. Далі вибудовується задача як система за Г.О.Баллом, коли суб'єкт уже розуміє і може описати не

тільки вихідний стан системи, але й потрібний, бажаний, стратегія розв'язування як тенденція намічена. Для переходу безпосередньо до процесу розв'язування є необхідним ще один крок, який ми називаємо побудовою задачної структури, коли відбувається знакова інтерпретація задачі у певній знаковій системі, стратегія як система засобів майже визначена, тобто відбувся вибір або відбір засобів [1, 9, 11]. І саме ця, зовсім не початкова стадія, відповідає, на нашу думку, повному усвідомленню задачі та процесу її розв'язування, що насправді ширше, ніж просто усвідомлення, ми б сказали, що йдеться про рефлексивну обробку проблемної ситуації.

У нашому випадку працює такий рефлексивний процес як змінювання рефлексивної позиції, рефлексивний вихід. Фахівці розглядають його як динамічний компонент рефлексії, її розвивальну складову. Так, В.М.Розін вважає, по-перше, що рефлексія передбачає вихід з мислення, яке вже склалося, з предмету, реальності тощо і можливість нібито з іншої площини уявити (описати, схематизувати) матеріал того, що було у тому місці, звідки вийшла людина, що рефлексує. По-друге, рефлексія – це налаштування на розвиток, зміну, продуктивне мислення тощо, які протистоять налаштуванню на відтворення способів діяльності, які вже склалися [7].

При змінюванні рефлексивної позиції виникає інший, децентрований погляд на власну старість, власний життєвий стан. Як бачимо, до уже вказаних інтелектуальних метакогніцій – інтелектуальної ініціації і рефлексії у формі змінювання рефлексивної позиції – підключається також і децентрація. Зазначимо, що тут ідеться про специфічний децентрований аналіз підґрунтя власного вибору, коли два погляди на один предмет (у даному випадку – власну старість) розглядає одна людина, і, відповідно, обирає пріоритетний. В експерименті Елен Лангер стара людина обирає варіант, запропонований зовні, ситуативно, однак ситуація, як ми вже зазначали вище, не могла вплинути так сильно без створення внутрішнього контексту конструювання досвіду, тобто прийняття і постановки задачі.

Нарешті, адекватні вибори на всіх етапах постановки і розв'язування задачі забезпечувала стратегічність інтелекту.

Наш аналіз експерименту, проведеного Елен Лангер [6], переконливо показує скоординовану дію усіх аналізованих метакогніцій в конструюванні досвіду старою людиною, що й забезпечило, на нашу думку, ефективність указаного процесу.

Відповідно, з'являється можливість відповіді на поставлене вище запитання: чому ж у такому випадку є неефективним життєвий статус «молодий старий», адже він на перший погляд відповідає концепції експерименту Елен Лангер? На нашу думку, у спонтанному, неусвідомленому і невідрефлексованому виборі такого статусу не відбувається конструювання нового особистісного досвіду, немає інтелектуального супроводження вибору, не активовані і не задіяні системно необхідні метакогніції.

Висновки. Конструювання нового досвіду людьми похилого віку може сприяти збереженню фізичного і психічного здоров'я, підтримці їх позитивного життєвого настрою, протистоянню негативному впливу неадаптивної моделі старості. Однак на всіх вікових рівнях конструювання особистісного досвіду виступає як складна інтелектуальна проблема, яка потребує спеціальної когнітивної та метакогнітивної обробки. У похилому віці ситуація суттєво ускладнюється за рахунок зменшення у загальній інтелектуальній системі ваги плинного і збільшення, відповідно, ваги кристалізованого інтелекту. Важливу роль у цьому процесі відіграють інтелектуальні метакогніції – складники в структурі інтелекту, які спрямовані на організацію, регуляцію і координацію інших, базових когнітивних процесів. Провідні інтелектуальні метакогніції – це інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), децентрація, рефлексія і стратегічність. Динамічність метакогніцій визначає потенціал розвитку та саморозвитку інтелекту в цілому. Ефективність конструювання досвіду старою людиною залежить від скоординованої дії усіх аналізованих метакогніцій.

Література

1. Балл, Г. А. (2019). Базовые понятия общей теории задач. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII, Психологічна теорія і технологія навчання. 10.* 33–55.
2. Голдберг, Э. (2007). *Парадокс мудрости*. Москва: Поколение.
3. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія (2015) (М. Л. Смільсон, Ред.). Київ: Педагогічна думка, 2015. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/10064/>

4. Карпов, А. В, & Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Изд-во Института психологии РАН.
5. Конникова, М. (2014). *Выдающийся ум. Мыслить как Шерлок Холмс*. Москва: Азбука-Бизнес.
6. Лангер, Э. (2017). *Осознанность*. Москва: ЭКСМО.
7. Розин, В. М. (2007). *Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры*. Режим доступа: http://gtmarket.ru/library/articles/559_HJPBYhfcgbcfnm.
8. Рудницкая, С. Ю. Структурно-процессуальная модель нарративного конструирования опыта личности (цей збірник)
9. Смульсон, М. Л. (2020). Задачний підхід до конструювання особистісного досвіду. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.2. Психологічна герменевтика, 2020. 12. С. 41–57.*
10. Смульсон, М. Л. (2019). Развитие взрослой личности у современному транзитивному світі. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VIII: Психологічна теорія і технологія навчання. 10, 257–267.*
11. Смульсон, М. Л. (2017). Місце задачі в інтелектуальній діяльності. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України, 2 (95), 40–48.*
12. Смульсон, М. Л. (2016). Развитие интеллекта та суб'єктності дорослих у віртуальному просторі. *Технології розвитку інтелекту, Т. 2, 2 (13). Режим доступа: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/239*
13. Смульсон, М. Л. (2013). Субъектность в старости как фактор саморазвития. *Человек, субъект, личность в современной психологии: матер. междунар. науч. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского (А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Ред.)*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», Т.1, 344–346.
14. Смульсон, М. Л. (2009). Интеллект і ментальні моделі світу. *Наукові дослідження когнітивної психології, 12, 38–49.*
15. Смульсон, М. Л. (2006). Специфіка ментальної моделі світу в старості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології, 13 (16), 139–155.*
16. Смульсон, М. Л. (2003). *Психологія розвитку інтелекту : монографія*. Київ: Нора-Друк.
17. Смульсон, М. Л., & Коваленко-Кобилянська, І. Г. (2020). Сприйняття й оцінка життєвого шляху в період геронтогенезу В *Матер.*

V Всеукр. наук.-практ. конф. «Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я», (м. Київ, 18 листопада 2020 р.) (О. В. Бацилева, Ред.) (с. 121–124). Київ.

18. Чепелева, Н. В. Структурно-смысловая модель нарративного конструирования опыта в контексте развития личности (цей збірник).

19. Horn, J. L. (1989). The theory of fluid and crystallized intelligence in relations to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In *Aging and cognitive processes* (F.I.M. Craik & S. Trehuh, Eds.). New York: Plenum.

20. Mitchell, G. (n.d.). Adult intellectual development. Retrieved from www.trans4mind.com

21. 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

References

1. Ball, G. A. (2019). Bazovyvye ponyatiya obshchey teorii zadach [Basic concepts of general problem theory]. *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy, T. VIII: Psyskholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia – Actual problems of psychology: Coll. Sciences. Proceedings of the GS Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vol. VIII :Psychological Theory and Technology of Learning*, 10, 33–55. [in Russian].

2. Goldberg, E. (2007). Paradoks mudrosti [The paradox of wisdom]. Moscow: Generation. [in Russian].

3. Intelektualnyy rozvytok doroslykh u virtualnomu osvithnomu prostori [Intellectual development of adults in the virtual educational space] (2015) / M. L. Smulson (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/10064/> [in Ukrainian].

4. Karpov, A.V., & Skityaeva, I.M. (2005). Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology of personality metacognitive processes]. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. [in Russian].

5. Konnikova, M. (2014). Vydayushchiysya um. Myslit' kak Sherlok Kholms [Outstanding mind. To think like Sherlock Holmes]. Moscow: Azbuka-Business. [in Russian].

6. Langer, E. (2007). Osoznannost' [Mindfulness]. Moscow: EKSMO. 240. [in Russian].

7. Rozin, V. M. (2007). Refleksiya, myshleniye, kvazirefleksivnyye struktury. [Reflection, thinking, quasi-reflective structures]. Retrieved from <http://gtmarket.ru/library/articles/559> [in Russian].

8. Rudnytska, S. Y. Structural-procedural model of narrative construction of personality's experience(This issue).

9. Smulson, M. L (2020). Zadachnyy pidkhid do konstruyuvannya osobystisnoho dosvidu [The problem approach to a personality experience constructing]. *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, 12, 41–57.* [in Ukrainian].

10. 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. VI11, 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].

11. 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].

12. Smulson, M.L. (2016). Rozvytok intelektu ta subyektivnosti doroslykh u virtualnomu prostori [Development of adults intellect and subjectivness in the virtual space]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu – Technologies of intellect development. Vol. 2, 2 (13).* Retrieved from http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/239 [in Ukrainian].

13. Smulson, M.L. (2013). Subyektivnost' v starosti kak faktor samorazvitiya [Subjectivness at the old age as a factor of self-development]. In *Chelovek, sub'yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii : mater. mezhdunar. nauch. konf., posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo – Man, subject, personality in modern psychology: coll. inter. scientific. Conf., dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky / A. L.Zhuravlev,*

Ye.A.Sergiyenko (Eds.) (Vol. 1, pp. 344–346). Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS".

14. Smulson, M. L. (2009). Intelekt i mentalni modeli svitu [Intellect and mental models of the world.]. *Naukovi doslidzhennya kohnityvnoyi psykholohiyi – Researches at cognitive psychology, 12*. 38–49. [in Ukrainian].

15. Smulson, M. L. (2006). Spetsyfika mentalnoyi modeli svitu v starosti [The specifics of the world mental model at the old age]. *Naukovi studiyi z sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi – Scientific studies of social and political psychology, 13*, 139–155. [in Ukrainian].

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

17. Smulson, M. L., & Kovalenko-Kobylyanska, I. H. (2020). Sprynyattya y otsinka zhyttyevoho shlyakhu v period herontohenezu [Perception and assessment of the life way in the period of gerontogenesis]. In *Mat. V Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Osobystisni ta sytuatyvni determinanty zdorovya» – Coll. V All-Ukrainian scientific-practical conf. "Personal and situational determinants of health"*, (Kyiv, 18 nov.2020 r.). O.V. Batsileva (Ed.) (pp. 121–124), Kyiv. [in Ukrainian].

18. Chepeleva, N. V. Structural and semantic model of experience narrative constructing in the context of personality development (This issue).

19. Horn, J. L. (1989). The theory of fluid and crystallized intelligence in relations to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood. In *Aging and cognitive processes*. F.I.M. Craik, & S. Trehuh (Eds). New York: Plenum.

20. Mitchell, G. (n.d.). Adult intellectual development. Retrieved from www.trans4mind.com

21. 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. 13. 2021.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021.

ISSN 2072-4772

ФЕНОМЕН ДОСВІДУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ КОНСТРУКТИВІЗМУ

Лебединська І.В. Феномен досвіду в контексті ідей конструктивізму.

Анотація. У статті проаналізовано окремі положення дослідницької практики комунікативного конструктивіста П.Вацлавіка. Обговорюються ідеї реальності першого і другого порядків, ідея тлумачення досвіду як комунікативної реальності, як сукупності взаємовідносин, які є процесом «чистого конструювання», а також втілення цих ідей у методиці «As,if», яка базується на впевненості автора у здатності людини реконструювати власний досвід шляхом появи спонтанної наративної ідентичності, рефлексія над якою відкриває нові можливості і перспективи у побудові автобіографічного наративу.

Стверджується, що конструктивізм як когнітивна практика артикулює активну позицію суб'єкта здатного силою власних очікувань, переконань та передбачень конструювати особистісний досвід. Уточнюється і розвивається авторська версія інтерпретації особистісного досвіду як множинної реальності. Пропонується досвід повсякденності[*everyday world*] інтерпретувати як опорний у множинній реальності особистісного досвіду. Передбачається, що досвід повсякденності сам потребує опертя на особистісні смисли, ресурсами яких виступають психологічні смисли, тотожність яких гарантується безперервністю таких понять як світ, бог, свобода, безсмертя тощо.

Ключові слова: комунікативний конструктивізм, досвід, множинна реальність

Lebedynska I.V. The phenomenon of experience in the context of constructivist ideas.

Abstract. The article analyzes some provisions of the research practice of the communicative constructivist P. Vaclavik. The ideas of first and second order reality, the idea of interpreting experience as a communicative reality, as a set of relationships that are a process of "pure construction", as well as the embodiment of these ideas in the method of "As,

if", based on the author's confidence in human ability to reconstruct experience through the emergence of spontaneous narrative identity, reflection on which will open new opportunities and prospects in the construction of an autobiographical narrative. It is argued that constructivism as a cognitive practice articulates the active position of a subject capable of constructing personal experience by the power of his own expectations, beliefs, and predictions.

The author's version of the interpretation of personal experience as a multiple reality is refined and developed. It is proposed to interpret the experience of everyday life as a reference in the multiple reality of personal experience. It is assumed that the experience of everyday life itself requires reliance on personal meanings, the resources of which are psychological meanings, the identity of which is guaranteed by the continuity of such concepts as peace, god, freedom, immortality and so on.

Key words: *communicative constructivism, experience, multiple reality*

Постановка проблеми. Починаючи з античних часів дослідження феноменів розуму та раціональності зосереджувалося на питанні про те, як людина досягає «істинного» знання про всесвіт. Класична наука вважала, що кожна реальність, річ, об'єкт мають свою поверхню і свою глибину, серцевину. Тлумачити всесвіт означало рухатись від поверхні в глибину речей, де повинна міститися істина, смисл або сутність досліджуваного явища. Ці уявлення про всесвіт стали настільки звичними й очевидними, що у повсякденному спілкуванні люди часто говорять – поверхова думка, поверхові знання і навіть поверхова людина. Онтологічна заангажованість знання (Е.Агацці), яка фактично була головним уявленням про реальність до кінця ХІХ сторіччя, обернулася радикальною кризою наукового дискурсу у зв'язку з відкриттями теорії відносності та квантової фізики, які поставили під сумнів класичну картину всесвіту з одного боку, а з іншого – відкрили шлях становленню новому розумінню знання, його істинності та об'єктивності [1].

Серед скептиків щодо можливості людини отримувати істинне знання про оточуючу реальність опинились і конструктивісти, які у найбільш радикальних версіях, взагалі відмовляються від поняття онтологічна реальність і розглядають пізнання як активний процес адаптації людини до оточуючого світу, як процес організації власного

досвіду людини, а не пошук онтологічної реальності, яка передусе досвіду пізнання.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми досвіду у конструктивістському контексті.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Феноменологи та екзистенціалісти, для яких головними цінностями завжди були унікальність, неповторність та автентичність індивідуального досвіду людини, працюючи в онтологічній парадигмі, дослідження досвіду побудували навколо пошуків автентичного, «німого, безпосереднього досвіду» (М.Мерло-Понті). Проте з часом, як зауважує Дж. Брунер, завжди з'являються наукові дисиденти, які «зраджують» домінуючим поглядам і чий здогадки змінюють ментальний розвиток людства [16]. До таких наукових дисидентів Дж. Брунер відніс генетичну епістемологію Ж.Піаже з його провідною ідеєю про те, що знання конструюється суб'єктом у процесі організації власного досвіду. Його відома теза «розум організує світ, організуючи самого себе» у перспективі розгортається цілою низкою конструктивістських ідей [7].

Серед впливових дослідницьких практик, які призвели до становлення головних ідей конструктивістського дискурсу, дослідники називають ідеї П. Вацлавіка, який, за спостереженнями історика науки Ханса Штеріга, першим у 1981 році ввів поняття конструктивізм у філософський дискурс. Головна ідея П.Вацлавіка, з якої фактично розпочинається його історія як комунікативного конструктивіста, стосувалася заперечення традиційного уявлення про існування однієї єдиної реальності. «Єдине, що існує – це множинність версій реальності. Деякі з них вступають у протиріччя одна з одною, проте всі вони є результатом комунікації, а не відображенням однієї єдиної вічної об'єктивної істини» [4].

Як психолог і психотерапевт П.Вацлавік вважав основою комунікаційних конфліктів змішування в процесі спілкування різних версій інтерпретації дійсності. «Таке положення речей призводить до того, що дві (або більше) сторін, що вступають у комунікацію, замість того, щоб спробувати знайти спільний знаменник по відношенню до сформованої у кожній зі сторін картини дійсності, відстоюють кожен свою точку зору, вважаючи саме її вірною, такою, що відповідає дійсності, а протилежну – невірною, такою, що дійсності не відповідає. Поняття об'єктивної дійсності, певної референтної норми відіграє у такого роду конфліктних ситуаціях роль каталізатора, який посилює ступінь розбіжності сторін [4,36] (поняття каталізатор з'являється у

відповідності до конструктивістської «skill» методології замість класичного «hard» поняття причина – І.Л.).

У контексті комунікативного конструктивізму дослідник розглядає і феномен досвіду. «Сутністю людського досвіду є тільки взаємовідносини і патерни взаємовідносин... навіть уявлення людини про саму себе – це насправді уявлення про функції, про взаємовідносини до яких вона залучена. А людські відносини – це чисте конструювання» [3, 29 – 55]. Дійсність, з якою ми маємо справу, є дійсністю другого порядку, й конструюється вона шляхом приписування, «накидання» смислів. Ця дійсність другого порядку є результатом комунікації. Процес соціалізації теж, за версією П.Вацлавіка, заснований на комунікації. У такому контексті кожна людина інтерпретується як культурно та історично локалізована, а отже, соціально сконструйована існуючими в суспільстві смислами, значеннями і цінностями, які утворюють дійсність другого порядку.

Людина, вважає П.Вацлавік, живе в уявному світі, проте якимось дивним чином вона здатна приймати цілком конкретні рішення. «Ми доти перебуваємо у згоді з життям, тобто з нашим існуванням, з Богом, з природою, або як би це все не називали, доки сконструйована нами дійсність другого порядку залишається адаптованою до нас у тому сенсі, в якому про це говорить Глазерфельд, тобто не заподіює нам біль... Як тільки це відчуття узгодженості зникає, ми впадаємо в сумніви, страхи, депресію»[4, 36].

Терапевтична модель конструктивізму, за П.Вацлавіком, з метою досягнення терапевтичного ефекту передбачає не традиційне відновлення «правильного світогляду», який базується на цілій низці методологічних припущень, принципів, установок, а пропонує техніки переосмислення та реінтерпретації досвіду людини. З цією метою П.Вацлавік, спираючись на головні положення своєї концепції, розробив методику «As,if» (дослівний український переклад «неначе», тому я дозволила собі залишити англійську версію – І.Л.) сутність якої полягає в тому, щоб отриманий у минулому досвід, який приносить людині страждання, перетворити на фікцію, позірну реальність з метою досягнення конкретної терапевтичної мети. «Конструктивізм – це якась інша конструкція реальності, яка так само мало має спільного з поняттями реальність, правильність або істинність, як і будь – яка інша» [4, 38]. Методика ця, пояснює П.Вацлавік, спирається на добре відому силу людських очікувань, переконань, припущень та побоювань, які здійснюються тільки тому, що вже очікуються. «Уявний ефект

породжує цілком конкретну причину; майбутнє (а не минуле) визначає сучасне; пророкування події призводить до події (виконання пророкування)[4,38]. Інтерпретація уявної події, вірить дослідник, призведе до появи спонтанної наративної ідентичності, рефлексія над якою відкриє нові можливості і перспективи у побудові автобіографічного наративу. «Те, що людина А розповідає про своє минуле людині В, нерозривно пов'язане і визначається теперішніми відносинами між двома цими людьми...можна ідентифікувати діагностично важливі патерни комунікації» [3,51].

Майже через півсторіччя, інший відомий дослідник Д. Леонт'єв, аналізуючи конструкт життєвий світ, зауважує, що одна з головних задач у процесі конструювання життєвого світу це розрізнення реального і нереального...«Можливо, значущість ідеї Бога в тому, що не можливо довести або заперечити його буття; він вносить у наше існування ідею чого-сь, що принципово не можливо довести, у що можна вірити або не вірити, по відношенню до чого можна самовизначатися; і в цьому цінність і виклик віри. І тоді, правий Тертуліан, який сказав «вірую, тому що абсурдно», тому що тільки там, де докази є не можливими, є простір для віри» [6,29].

Висновки П.Вацлавіка і Д.Леонт'єва цілком резонують із нашою ідеєю інтерпретації особистісного досвіду людини як множинної реальності, яка базується на кількох положеннях. По-перше, і це очевидно, кожна людина протягом життя набуває досвід у різних сферах існування: різні досвіди часу і простору, досвід вибору між добром і злом, досвід переживання народження і смерті, досвід подолання кризових ситуацій і навіть досвід мандрів, який, як стверджують дослідники, не може обійтись без габітусу життя у дорозі. Проте набуті досвіди не гарантують людині прийняття правильних рішень, успішного подолання екзистенційних криз та уникнення помилок. Відповідей на цю проблему може бути декілька.

Особистісний досвід людини це множинна реальність структурована різними модальностями досвіду. Всі ці досвіди набуваються протягом життя і є адаптаційним процесом структурованим знаннями, які людина отримує в різні часи і з різною послідовністю (Ж.Піаже). Інтерпретація і висновки, які робить людина, отримуючи той або інший тип досвіду, можуть суперечити один одному і навіть конфліктувати між собою. «Точкою опори», «ось воно» (Г.Гарфінкель), тобто опорним досвідом у цьому процесі є досвід повсякденності [everyday worlds]. Цей привілей досвід повсякденності

отримує як найбільш реальна реальність (А.Шюц). «Але досвід повсякденності це досвід парадоксальний ... Парадоксальність його полягає в тому, що він є найреальнішим досвідом і водночас найвипадковішим...Його реальність легко переривається. Як тільки це стається, вона релятивізується, а індивідові здається, що він у зовсім іншому світі» [1,127]. Тобто, досвід, який вважається опорним у цій складній множинній реальності, фактично сам потребує опертя на особистісні смисли, ресурсами яких виступають психологічні смисли, тотожність яких гарантується безперервністю таких понять як світ, бог, свобода, безсмертя тощо.

Також символічними ресурсами, в яких людина отримує опору, стають ті ситуації і події, які є для неї найбільш значущими і викликають душевний резонанс. А якщо людина сприймає певну ситуацію, яку вона сама наділила особливою для себе значущістю, як реальну, вона стає реальною за своїми наслідками і людина починає осмислювати і конструювати власний досвід зовсім в іншому контексті, в контексті дискурсивних практик, говорячи термінологією дискурсивної психології, стає інтерпелативним суб'єктом (Альтюсер, Лакло й Муфф), тобто займає дискурсивну позицію в залежності від того хто до неї звертається. Якщо дитина говорить «мама», і дорослий їй відповідає, доросла людина стає пов'язаною з конкретною ідентичністю – «мамою», з якою асоціюються певні очікування в поведінці, вважають Лакло і Муфф [10].

У дискурсивному контексті набутий людиною життєвий досвід, який традиційно сприймався як безперервна послідовність реальних подій та ситуацій, перетворюється на фрагмент розгортання дискурсивної практики. Так інтерпретація власного досвіду стає результатом абстрагуючих реальність текстуальних практик і підкорюється руху смислоутворення. Саме логіка смислового розгортання дозволяє людині відбирати і перетасовувати події, ситуації, персонажі та їхні вчинки і вибудовувати смислову квазіцілісність історії власного життя. У цій версії працюють закони смислоутворення, на підставі яких людина конструює свій досвід: щось важливе витискає, щось переписує, чомусь віддає переваги, проблемні ситуації перетворює на альтернативні, випадкові фрагменти на значимі епізоди, одні проблеми віддаляє, і навпаки наближує та прискорює інші. Так, минуле, побудоване як часова послідовність, стає пlothом (plot – Х.Уайт), а традиційне уявлення про об'єктивність подій та ситуацій стає історією

(Е.Агацці), смисловий порядок якої залежить не від реальних подій і ситуацій життя людини, а від дискурсивного контексту.

Певне значення для набуття смислу та становлення цілісності досвіду має те, яке місце (позицію) в біографії людини займають ті або інші ситуації та події, у контексті яких відбулося становлення певного одиничного досвіду. Адже відомо, що місце, позиція є корелятом процесу смислоутворення (І.Паркер). Це можуть бути зустрічі з особистостями, прочитані книги, наші хвороби, мандри, суспільні та культурні події і навіть «зовнішнього буття означники», тобто матеріальні носії комунікації, ігнорування яких у житті сучасної людини, призводить до катастрофічного «логофоноцентризма» сучасної західної культури.

Важливою психологічною особливістю функціонування особистісного досвіду є доступність його усвідомлюваному переживанню людини. В англійській мові взагалі не існує поняття «переживання», а замість нього вживається поняття «experience» досвід. У цьому цікавому феномені криється загадка того, чому події, що відбуваються з людиною, не завжди сприймаються нею як власний досвід і фактично втрачаються для подальшого осмислення та інтерпретації. «Можна припустити, що відбувається це тому, що вони людиною просто не переживаються, тобто не сприймаються з афективним резонансом, відгуком, ставленням, за А.Ленгле, а являють собою лише події, так би мовити, зовнішнього життя, що до речі, підтверджують проведені когнітивістами в останні десятиріччя експерименти, які свідчать про когнітивні ілюзії суб'єктивного досвіду» [5, 44].

Все це разом створює той пул невизначеностей, які не тільки між собою конфліктують, проте й сприймаються людиною лише ретроспективно в акті на рації власної генези, на чому наполягають практично всі відомі конструктивісти. Цей погляд «скоса» (С.Жижек), погляд на себе від третьої особи як на символічну конструкцію є необхідною умовою конструювання людини як суб'єкта власного життя і водночас ресурсом її психологічного благополуччя (Т.Хабермас, Н.Чепелева та ін.). Проте як відомо, невизначеність конститує свободу вибору людини. Вона утворює простір вільної імпровізації, де множинність особистісного досвіду може бути перетворена на певну послідовність, завдяки укарбуванню (embedding) досвіду в наратив (Дж.Брунер). Дослідники, які працюють у наративному дискурсі (Т.Хабермас, Н.Чепелева та ін.), встановили кореляцію між рівнем

розвитку історії життя і рівнем психологічного благополуччя. Так, вважається, що об'ємний, насичений смислами, сценарно, темпорально, причинно-наслідково і тематично узгоджений автобіографічний наратив відповідає високому рівню психологічного благополуччя людини [13].

Дж. Брунер у роботі «Наративне конструювання реальності» запропонував розглянути 10 наративних форм мислення за допомогою яких конструюється, на його думку, реальність людського досвіду [16].

У ході теоретичного дослідження проблеми конструювання досвіду було з'ясовано, що одним із головних напрямів критики методології конструктивізму є впевненість дослідників у тому, що людина як суб'єкт у контексті конструктивістської парадигми перетворюється на не стійку, не усталену конструкцію цілком залежну від дискурсивного контексту. Щоб подолати вразливість конструктивізму й оживити «онтологічну заангажованість» дискурсивного суб'єкта, у гуманітарному дискурсі з'являється теорія нестабільних онтологій, яка інтерпретується як пост - деконструктивістський проект, що пропонує процедуру реконцептуалізації феномена суб'єктивності у напрямку відмови від суб'єктивності як фіксованої сутності тотожної собі на інтерпретацію процедур її постійного конструювання. Основою цих цікавих пошуків стає ідея мережевої онтології Б.Латура, пошуки Ж. Дельоза з його ідеями виробництва суб'єкта як онтологічної конструкції – пункта відносної стабільності у нестабільному контексті, а також ідея дискурсивного конструювання суб'єкта як ідентифікації людини з суб'єктною позицією у структурі дискурса.

Висновки. Набуття досвіду людиною це активний адаптаційний процес, який структурується протягом життя завдяки отриманим знанням (Ж.Піаже).

Головним механізмом конструювання особистісного досвіду є механізм інтерпретації (Н.Чепелева).

Фундаментальним шляхом надання особистісному досвіду смислу є його укарбування (embedding) (Дж.Брунер) в наратив.

Особистісний досвід це множинна фрагментована реальність, структурована різними версіями інтерпретацій одиничних досвідів (І. Лебединська)

Наративне конструювання особистісного досвіду, що позитивно розвивається, демонструє тенденцію до нарощування об'єму і смислової насиченості (Т.Хабермас, Н.Чепелева).

Існують експериментально доведені критерії розвитку наративного конструювання досвіду, яке втілюється в автобіографічних наративах та історіях життя.

Література

1. Агацци, Э. (2017). Научная объективность и ее контексты. Москва: Прогресс – Традиция.
2. Бергер, П. (2011). Религиозный опыт и традиция. *Социс*, 1, 137–142.
3. Вацлавик, П., Дженет, Б., Дон, Дж. (2000). Психология межличностных коммуникаций. Санкт-Петербург: Речь.
4. Ватцлавик, П. (2000). Адаптация к действительности или адаптированная «реальность»? Конструктивизм и психотерапия. *Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания* (с. 31–48). Munchen: PHREN, 2000.
5. Лебединська, І. В. (2012). Особистісний досвід як множинна реальність. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 31 (34). 38–46.
6. Леонтьев, Д. А. (2019). Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии. *Культурно-историческая психология*, Том 15. 1. 25–34.
7. Пиаже, Ж. (2008). Психология интеллекта. Москва: Директ-Медиа.
8. Труфанова, Е. О. (2016) Социальный конструкционизм и исчезновение «Я»: Критический анализ. *Философские науки*, 8, 114–123.
9. Харман, Грэм. (2017). Сети и ассамбляжи: возрождение вещей у Латура и Деланда. *Логос*, Том 27, 3, 1–34.
10. Филлипс, Л. Дж., & Йоргенсен, М. В. (2004). Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный Центр.
11. Цоколов, С. (2000). Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен.
12. Чепелева, Н. В. (2020). Интерпретация как механизм конструирования опыта личности. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том II. Психологічна герменевтика*. 12, 4–19.
13. Чепелева, Н. В. (2018). Самопроекування як процес

створення потенційної особистої історії. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.2. Психологічна герменевтика. 11.* 4–21.

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

15. McAdams, D. P. (2001) The psychology of life stories. *Review of General Psychology. Special Issue : Autobiographical Memory. Vol. 5*, 100–121.

16. Bruner, J. (1991). The narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry, Vol. 18, 1* (Autumn, 1991), 1–21.

References

1. Agazzi, E. (2017). Nauchnaya ob'yektivnost' i yeye konteksty [Scientific objectivity and its contexts]. Moscow: Progress – Tradition. [in Russian].

2. Berger, P. (2011). Religioznyy opyt i traditsiya [Religious experience and tradition]. *Sotsis – Socis, 1*, 137–142. [in Russian].

3. Watzlavik, P., & Janet, B., Don, J. (2000). Psikhologiya mezhlichnostnykh kommunikatsiy [Psychology of interpersonal communication]. St. Petersburg: Rech. [in Russian].

4. Watzlavik, P. (2000). Adaptatsiya k deystvitel'nosti ili adaptirovannaya «real'nost'»? Konstruktivizm i psikhoterapiya [Adaptation to reality or adapted "reality"? Constructivism and psychotherapy]. *Diskurs radikal'nogo konstruktivizma. Traditsii skeptitsizma v sovremennoy filosofii i teorii poznaniya – Discourse of Radical Constructivism. Traditions of skepticism in modern philosophy and the theory of knowledge.* Munchen: PHREN, 31–48. [in Russian].

5. Lebedynska, I. V. (2012). Osobystisnyy dosvid yak mnozhynna realnist [Personal experience as a multiple reality]. *Naukovi studiyi iz sotsialnoyi ta politychnoyi psykholohiyi – Scientific studies in social and political psychology, Issue 31 (34)*, 38–46. [in Ukrainian].

6. Leontiev, D. A. (2019). Chelovek i zhiznennyi mir: ot ontologii k fenomenologii. [Man and the world of life: from ontology to phenomenology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology, Vol. 15, 1*, 25–34. [in Russian].

7. Piaget, J. (2008). Psikhologiya intellekta [The psychology of intelligence]. Moscow: Direct-Media. [in Russian].

8. Trufanova, E.O. (2016). Sotsial'nyy konstruksionizm i

ischeznoveniye «Ya»: Kriticheskiy analiz [Social constructionism and the disappearance of the "Self": A critical analysis]. *Filosofskiye nauki – Philosophical sciences*, 8, 114–123. [in Russian].

9. Harman, G. (2017). Seti i assamblyazhi: vrozhdeniye veshchey u Latura i Delanda.[Networks and assemblages: the rebirth of things in Latour and DeLand] *Logos*, Vol. 27, 3, 1–4. [in Russian].

10. Phillips, L. J., & Jorgensen, M. W. (2004). Diskurs-analiz. Teoriya i metod. Discourse analysis. Theory and method. Khar'kov: Gumanitarnyy Tsentr. [in Russian].

11. Tsokolov S.A. (2000). Diskurs radikal'nogo konstruktivizma. Traditsii skeptitsizma v sovremennoy filosofii i teorii poznaniya [Discourse of Radical Constructivism. Traditions of skepticism in modern philosophy and the theory of knowledge]. Munchen: PHREN. [in Russian].

12. Chepeleva, N. V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti [Interpretation as a mechanism of personality experience constructing]. *Aktualni problemy psikhologiyi : zb. nauk. pr. In-tu psikhologiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psikhologichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. Science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, 12, 4–19.* [in Russian].

13. Chepeleva, N. V. (2018). Samoproektuvannya yak protses stvorenniya potentsynoyi osobystoyi istoriyi [Self-design as a process of creating a potential personal history]. *Aktualni problemy psikhologiyi : zb. nauk. pr. In-tu psikhologiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psikhologichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: coll. Science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, 11, 4–21.* [in Ukrainian].

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

15. McAdams, D. P. (2001) The psychology of life stories. *Review of General Psychology. Special Issue : Autobiographical Memory.* Vol. 5, 100–121.

16. Bruner, J. (1991). The narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18, 1 (Autumn, 1991), 1–21.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13, 2021. ISSN 2072-4772

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ТА ДЕЦЕНТРАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шиловська О.М. Розвиток рефлексії та децентрації як чинник формування інтерпретаційних процесів у дитини молодшого шкільного віку.

Анотація. В статті відображено результати емпіричного дослідження рівня розвитку інтерпретаційних процесів конструювання досвіду в молодших школярів та зв'язок означених процесів з рівнем розвитку рефлексії та децентрації.

В процесі проведеного дослідження було виявлено наявність трьох рівнів інтерпретаційних процесів особистості: смисловий, передсмисловий та перехідний. Також у частини дітей молодшого шкільного віку, що брали участь у дослідженні, виявлено несформованість інтерпретаційних процесів.

Досліджено зумовленість рівнів розвитку інтерпретаційних процесів особистості розвитком у дитини таких ключових процесів, як децентрація та рефлексія. Доведено, що за наявності високого рівня розвитку рефлексії дітям молодшого шкільного віку властивий смисловий рівень інтерпретації. В той же час несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана з низьким рівнем розвитку рефлексії.

Визначено, що розвиток децентрації в молодшого школяра як процесу, що зумовлює формування здатності до інтерпретації особистості, починається з розвитку емоційної децентрації. Означена здатність успішно розвивається в дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та емпатії. Доведено, що відкритість у спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації особистості. Несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана із замкнутістю, некомунікабельністю, відчуженістю дитини, її негнучкістю та конфліктністю у спілкуванні.

Ключові слова: молодший шкільний вік, рефлексія, децентрація, інтерпретаційні процеси конструювання досвіду.

Shilovska O. Development of reflection and decentralization as the factor in formation of primary schoolchildren interpretive processes.

Abstract. *The article reflects an empirical study's results of the interpretive processes' development of constructing experience by primary schoolchildren and the relationship of these processes with the development of reflection and decentralization.*

In the course of the study there were detected three levels of personality's interpretive processes: semantic, pre-semantic and transitional. Also some primary schoolchildren who took part in the study did not form the interpretive processes at all.

It was investigated the conditionality of the interpretive processes' development such key processes as decentralization and reflection. It is proved that the primary schoolchildren with the high level of reflection development have a semantic level of interpretation. And the immaturity of interpretive processes is associated with low level of reflection development.

It is determined that decentralization development of the primary schoolchildren, as the process which determines the interpretive processes formation of personality begins from the development of the emotional decentralization. Marked ability is successfully developed by the primary schoolchildren who are opened to communication, ready to interact, friendly, capable of compassion and empathy. It is proved that openness in communication correlates positively with the existing semantic, pre-semantic and transitional levels of personality interpretation. The immaturity of interpretive processes is connected with the isolation, incommunicability, alienation of the child, his or her inflexibility and conflict in communication.

Key words: *primary schoolchildren, reflection, decentralization, interpretive processes of constructing experience.*

Постановка проблеми. Період молодшого шкільного віку відкриває нові можливості для розвитку дитини. Зокрема, дитина набуває нової соціальної ролі, значно розширюючи коло спілкування, удосконалюючи його навички. З переходом до шкільного навчання на новому рівні реалізується й потенціал розвитку дитини. Вона пізнає не лише оточуючий світ, а й саму себе, набуваючи досвід переживання та усвідомлення життєвих подій. Новий спосіб життя, пов'язаний зі школою, потребує переоцінки цінностей, нового ставлення не лише до

свого оточення, але й до власної особистості, що в свою чергу, дає поштовх для інтенсивного розвитку самосвідомості.

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, будівництву власної «Я-концепції», а отже, відкриває можливості для переосмислення, переструктурування отриманого досвіду.

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

Метою даної статті є емпіричне дослідження розвитку здатності молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно теоретичної моделі дослідження, за якою працює лабораторія когнітивної психології, серед ключових процесів, що визначають розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду є інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія, децентрація. Особливості перебігу означених процесів зумовлюють основні рівні сформованості інтерпретаційних процесів особистості (передсмісловий (значеннєвий), смисловий та метасмісловий).

Досліджуючи рівень сформованості інтерпретаційних процесів у молодших школярів, ми використовували притчу. Використання притчі в практичній діяльності доводить, що вже сам процес оповідання історії, певним чином змінює стан свідомості дитини, занурюючи її в смислове поле притчі. Дитина уявляє хід думок описаних персонажів, переживає разом з ними, часто накладаючи події та вчинки персонажів на свій власний досвід. Важливою особливістю є й наявність кількох рівнів усвідомлення будь-якої притчі. Після ознайомлення зі змістом оповідання, досліджуваним було запропоновано виконати завдання, за якими можна попередньо визначити рівень сформованості у дитини інтерпретаційних процесів. Зокрема, про наявність у досліджуваних передсміслового рівня свідчить успішне виконання наступних завдань:

1. Поділіть текст на частини. Виділіть їх у тексті.
2. Складіть план тексту.
3. Поставте 3-5 власних запитань до тексту.

Про сформованість смислового рівня інтерпретації може свідчити виконання завдань:

1. Яку проблему у тексті намагається розкрити автор?
2. Яка основна думка текст?
3. Напишіть продовження тексту
4. Уявіть, що ти зустрівся з автором тексту. Постав йому три запитання.

І нарешті, наявність у дітей метасмислового рівня інтерпретації можна попередньо діагностувати, якщо молодший школяр виконає наступні завдання:

1. Що спонукало автора до написання тексту?
2. Уяви, що текст написано автором особисто для тебе. Напиши свою відповідь автору (1-3 речення).
3. Кому було б корисно прочитати цей текст?
4. Які труднощі виникали у тебе в процесі виконання завдань?

Варто також взяти до уваги, що неповне виконання перерахованих завдань або виконання не всіх завдань, що відповідають певному рівню, може свідчити про перехідний рівень інтерпретації. Зокрема, стосовно дітей молодшого шкільного віку ми маємо на увазі перехідний рівень від передсмислового до смислового, оскільки метасмисловий рівень у молодших школярів в процесі дослідження нами не був виявлений.

За результатами дослідження смисловий рівень інтерпретації виявлено у 9% досліджуваних. Діти означили проблемну ситуацію твору, сформулювали основну думку та написали власне продовження тексту. Однак у частини досліджуваних виникли проблеми з можливістю поставити питання до автора або ж ці запитання носили виключно формальний характер. Успішне виконання поставлених завдань, на наш погляд, пов'язано з запровадженням державного стандарту початкової освіти, одним із важливих напрямків якого є формування мовленнєвої компетентності школярів. Формування означеної компетентності на етапі початкової освіти передбачає розвиток здатності слухати, сприймати й відтворювати отриману інформацію; читати і розуміти текст; вести діалог та брати участь у дискусіях; розвиток вміння переконувати й відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди, як в усній, так і письмовій формах. В процесі роботи з текстом діти вчать виділяти основну думку, проблемні ситуації, що відображені в тексті, ставлять власні запитання, що пов'язані зі змістом тощо. Таким чином, вони отримують перші навички ведення діалогу з вчителем, однокласниками, а згодом і з текстом. Однак перераховані компетентності властиві дітям,

які багато читають, і не лише літературу, що передбачена шкільною програмою.

Перехідний рівень інтерпретації був виявлений у 34% досліджуваних. Досліджуваними була сформульована основна думка твору та написане власне продовження. Однак, виникли суттєві складності у визначенні проблемної ситуації тексту. Поставити три запитання до автора для дітей даного віку було досить складно. Досліджувані намагалися ставити одне – два запитання, що, з нашої точки зору, носять більш формальний характер. (Для кого написане оповідання? Чи є у автора діти? Коли написане оповідання? Чому обрав саме такого героя? Як довго автор писав оповідання?). Однак найчастіше зустрічалися відповіді «я не знаю, про що запитати», «у мене немає запитань». На наш погляд, дана ситуація зумовлена тим, що у дитини молодшого шкільного віку лише починає формуватися та розвиватися внутрішній контекст сприйняття оточуючого світу та взаємодії з ним. Разом з тим досить вагомим і визначальним у процесі інтерпретації оточуючої дійсності в досліджуваних даного віку є зовнішній контекст, що зумовлений прямим та опосередкованим впливом дорослих, які оточують дитину.

Передсмисловий рівень інтерпретації в процесі дослідження був виявлений у 54% третьокласників. Діти виокремили логічні частини тексту, склали план (не розгорнутий) та поставили власні запитання до тексту, які найчастіше стосувалися головних героїв або подій у тексті). На жаль, у 7% досліджуваних не сформовані інтерпретаційні процеси, про що свідчить неможливість поділити текст на логічні частини, а відповідно й скласти план тексту. З нашої точки зору, така ситуація зумовлюється не лише віковими особливостями дитини, але й недостатньою читацькою діяльністю і, як наслідок, недостатнім розвитком читацької компетентності в молодшого школяра.

Як зауважує В.Мартиненко [1], читацька діяльність містить певні структурні етапи, що пов'язані між собою. Зокрема, перший етап зумовлюється наявністю потреби, мотиву і мети читання. Зауважимо, що потребу в читанні має незначний відсоток дітей молодшої школи, а мета і мотив радше зумовлюються необхідністю виконання певного завдання і тиском з боку дорослого, ніж потребою в читанні. На другому етапі відбувається первинне сприйняття змісту, що, на нашу думку, відкриває можливість для взаємодії та комунікації з текстом. Як правило, навичкам первинного сприйняття й комунікації з текстом в молодшому шкільному віці дитина вчиться в школі і занадто рідко

батьки надають цьому належної уваги. Дитина, яка не оволоділа навичками первинного сприймання змісту тексту, надалі не здатна до поглибленого розуміння змісту та його інтерпретації, що передбачає наступний етап читацької діяльності. Останній етап – рефлексивний. На даному етапі дитина дає власну оцінку прочитаному, виражає власне ставлення до змісту тексту, його автора тощо.

Ми припускаємо, що молодші школярі, в яких виявлено передсмысловий рівень інтерпретації, радше за все, оволоділи першим та другим етапом читацької діяльності і на даному етапі свого розвитку ще не здатні до поглибленого розуміння тексту.

Досліджувані, в яких не сформовані інтерпретаційні процеси, як правило, мають недостатній рівень розвитку навичок читання, що ускладнює не лише процес розуміння тексту, але й сам процес читання. І, як наслідок, суттєво ускладнюється розвиток здатності дитини до конструювання досвіду, що, насамперед, передбачає розвиток інтерпретаційних процесів.

Однак, як ми вже зазначали, розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду визначають також такі процеси, як інтелектуальна ініціація, стратегічність, рефлексія та децентрація.

Н.М. Пеньковська [3] зауважує, що розвиток здатності до рефлексії в молодшому шкільному віці зумовлений отриманням дитиною життєвого досвіду в різних сферах життєдіяльності та характером взаємодії з референтними дорослими та однолітками. На думку дослідниці, розвиток рефлексії в 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. Досліджуючи розвиток рефлексії у дітей молодшого шкільного віку, авторка виокремила чотири групи рефлексивних позицій, зокрема: оптимальний, нестабільний, зародковий та амбівалентний. З нашої точки зору, саме оптимальний тип рефлексивної позиції сприяє розвитку здатності до інтерпретації в молодших школярів, оскільки діти характеризуються здатністю усвідомлювати свої сильні сторони, критично оцінити недоліки, вмінням узгоджувати власні інтереси з інтересами інших у спілкуванні та взаємодії з оточуючими.

В нашому дослідженні ми використовували модифіковану М.В. Максимовим методику А.В. Карпова. У модифікованій автором методиці залишилось два види рефлексії, які, на думку дослідника,

відповідають особистісному розвитку молодшого школяра, а саме ретроспективна рефлексія та рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми.

В модифікованій методиці для молодших школярів автор залишив 12 запитань, на які досліджувані дають відповіді: ніколи так не буває, інколи так буває, часто так буває, завжди так буває. Автором було виокремлено чотири рівні розвитку рефлексії у дітей.

Низький рівень – дитина не завжди може висловитись щодо причин та наслідків своїх вчинків; будуючи свою поведінку, практично ніколи не зважає на думку інших,; в неї слабо або взагалі не сформовані навички розуміння своїх емоційних станів. Зазначений рівень рефлексії в процесі дослідження був виявлений у 7% молодших школярів.

Нижче середнього рівня – висловлювання дитини щодо результатів своєї діяльності та наслідків своїх вчинків свідчать, що їх усвідомлення вже починає формуватися. Дитина намагається координувати свої дії з іншими дітьми. Прагнення аналізувати свої можливості, прагнення та уміння ще не виявляється. Може висловитись щодо своїх емоційних станів, але ці висловлювання свідчать, що навички аналізу своїх емоцій тільки починають формуватися. Такий рівень рефлексії був виявлений у 28% дітей молодшого шкільного віку.

Середній рівень – сформовані показники усвідомлення причин та наслідків своїх дій та вчинків. Дитина здатна скоординувати свої дії з діями інших дітей. На більш високому рівні сформовані навички аналізу результатів своєї діяльності, власних психічних станів, але дитина ще не завжди може пояснити власний емоційний стан, поведінку. Під час оцінки себе, своїх можливостей, умінь, акцент робить лише на позитивні моменти. Середній рівень розвитку рефлексії був виявлений у 53% досліджуваних.

Високий рівень – дитина здатна вже усвідомлювати свої особистісні особливості, здібності, можливості, оцінюючи не лише позитивні, але й негативні сторони, не лише успіхи, але й невдачі. Зважає на думку інших і з врахуванням цього будує свою поведінку. Має навички усвідомлення своїх емоцій і здатна проаналізувати власний психічний стан. Аналізуючи свій досвід, здатна зробити висновок на майбутнє. 12% досліджуваних за результатами дослідження мають високий рівень розвитку рефлексії.

На даному етапі дослідження нам вдалося доцільним провести кореляційний аналіз з метою встановлення взаємозв'язку між рівнем сформованості інтерпретаційних процесів та психологічних процесів, що

визначають розвиток здатності дітей молодшого шкільного віку до конструювання досвіду.

Для всіх значень кореляційних матриць був обраний єдиний рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$.

Позитивна кореляція була визначена між низьким рівнем розвитку рефлексії та несформованістю інтерпретаційних процесів (0,50), між високим рівнем розвитку рефлексії; смисловим (0,52) та перехідним рівнем інтерпретації (0,55); між середнім рівнем розвитку рефлексії та перехідним рівнем інтерпретації (0,51).

Результати кореляційного аналізу свідчать, що не сформована здатність усвідомлювати свої особистісні особливості має суттєвий вплив на розвиток інтерпретаційних можливостей дитини, зокрема гальмує їх формування та розвиток. Оскільки здатність до осмислення власного «Я» в молодшому шкільному віці ми розглядаємо як передумову формування здатності до конструювання досвіду, ми припускаємо, що при низькому рівні розвитку рефлексії гальмується розвиток здатності до осмислення, усвідомлення та конструювання досвіду на даному віковому етапі.

Високий рівень розвитку рефлексії сприяє розвитку інтерпретаційних процесів, внаслідок чого дитина може аналізувати власні здібності, можливості, оцінювати події, що відбуваються в її житті, аналізувати свій досвід і на основі цього робити певні спроби планувати майбутнє.

Таким чином, наявність у дитини позитивного ставлення до себе, можливість регулювати власну поведінку і співвідносити її з очікуванням інших, здатність поставити цілі на найближчу перспективу, здатність пошуку внутрішніх ресурсів для досягнення цілей сприяє розвитку здатності в молодшого школяра до дискурсивного конструювання досвіду.

Розвиток здатності до децентрації як здатності розглянути проблему з позиції іншого в молодшому шкільному віці зароджується як здатність до емоційної децентрації, яка полягає у вмінні дитини відокремитися від власних емоційних переживань і сприйняти емоцій та емоційний стану іншої людини.

І.В. Меєчко [2] зауважує, що практика узгодженості між молодшими школярами в колективі призводить до розвитку здатності будувати рівноправне співробітництво між ровесниками, які думають і відчують 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.

Досліджуючи взаємозв'язок між децентрацією та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів, ми використовували дитячий варіант особистісного тесту Р. Кеттела та соціометрію Морено. В методиці Р. Кеттела при дослідженні означеного зв'язку ми брали до уваги шкалу «екстраверсія».

В результаті проведення соціометричної методики було встановлено, що статус «бажаного» члена колективу має 59% досліджуваних (діти, які мають 3-4 позитивні вибори з боку однокласників), статус «зірка» має 12% досліджуваних (5 і більше позитивних виборів). Таким чином, позитивний статус в колективі має 71% досліджуваних. Разом з тим 29% («знехтуваний»- 21%, «ізолюваний» - 8%) дітей мають несприятливий соціальний статус, що, на наш погляд, має суттєвий вплив не лише на розвиток у молодшого школяра комунікативних навичок, але й на розвиток особистості в цілому.

Результати проведеного кореляційного аналізу свідчить, що існує взаємозв'язок між статусом дитини в колективі, її вмінням спілкуватися та рівнем розвитку інтерпретаційних процесів. Позитивна кореляція встановлена між смисловим рівнем інтерпретації та статусом «бажаний» (0,43), а також з показником відкритість (0,48); між перехідним рівнем інтерпретації та показником відкритість (0,45); між передсмисловим рівнем інтерпретації та статусом «зірка» (0,51) і показником «відкритість» (0,49). Таким чином, відкритість дитини молодшого шкільного віку до спілкування з оточуючими, її контактність та комунікабельність, готовність до взаємодії та хороша соціальна адаптація сприяє розвитку навичок у спілкуванні, вмінню не лише успішно взаємодіяти з оточенням, але й займати позитивну соціальну позицію в колективі.

Відкритість дитини в спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації, який був виявлений при роботі дітей з текстом. Разом з тим несформованість інтерпретаційних процесів позитивно корелює зі статусом ізолюваного члена колективу (0,49) та показником замкнутість (0,46).

Розглядаючи децентрацію як здатність подивитися на проблему з точки зору Іншого, ми припускаємо, що означена здатність успішно розвивається у дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та

емпатії. Відкритість дитини до спілкування з оточуючими, на наш погляд, сприяє розвитку здатності до аналізу та усвідомлення подій, що відбуваються в житті молодшого школяра, особливо враховуючи те, що на цей аналіз та усвідомлення суттєвий вплив мають оточуючі. Наше припущення підтверджується результатами проведеного кореляційного аналізу.

Висновки.

В процесі емпіричного дослідження було виявлено, що у дітей молодшого шкільного віку наявні три рівні інтерпретаційних процесів особистості: смисловий, передсмисловий та перехідний. Однак у частини досліджуваних жоден із перерахованих процесів не сформований.

Досліджено зумовленість рівнів розвитку інтерпретаційних процесів особистості розвитком у дитини таких ключових процесів, як децентрація та рефлексія. Зокрема, за наявності високого рівня розвитку рефлексії в частини молодших школярів при роботі з текстом був виявлений смисловий рівень інтерпретації. В той же час несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана з низьким рівнем розвитку рефлексії.

Розвиток децентрації у молодшого школяра, як процесу, що зумовлює формування певних інтерпретаційних процесів, починається з розвитку емоційної децентрації. Означена здатність успішно розвивається в дитини молодшого шкільного віку, яка відкрита до спілкування, готова до взаємодії, доброзичлива та здатна до співчуття та емпатії. За результатами проведеного дослідження відкритість у спілкуванні позитивно корелює з наявним смисловим, передсмисловим та перехідним рівнем інтерпретації. Несформованість інтерпретаційних процесів пов'язана із замкнутістю, некомунікабельністю, відчуженістю дитини, її негнучкістю та конфліктністю у спілкуванні.

Подальше дослідження ми плануємо зосередити на дослідженні рівня розвитку інтелектуальної ініціації, стратегічності та їхньому впливі на розвиток основних рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості у молодшого школяра.

Література

1. Мартиненко В. О. (2013). Структура і зміст читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і*

практика, 15, 145–151. Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29

2. Месчко І. В. (2013). Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку як чинники здатності до емоційної децентрації *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 45(2), 143–151. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45\(2\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)_20)

3. Пеньковська Н.М. (2003). Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів (Автореф. дис. ... канд. психол. наук). Київ . 24.

References

1. Martynenko V. O. (2013). Struktura i zmist chytatskoyi kompetentnosti molodshykh shkolyariv [Structure and content of reading competence of junior schoolchildren]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka-Pedagogical education: theory and practice*. 15, 145–151. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_15_29[in Ukrainian]

2. Meyechko I. V. (2013). Osoblyvosti emotsiynoho rozvytku ditey molodshoho shkilnoho viku yak chynnyky zdatnosti do emotsiynoyi detsentratsiyi [Peculiarities 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. Psykholohiya-Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. Psychology*.45, 143–151. Retrived from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45\(2\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2013_45(2)_20). [in Ukrainian]

3. Penkovska N.M. Psykholohichni umovy rozvytku refleksiyyi u molodshykh shkolyariv [Psychological conditions for the development of reflection in junior high school students]. PhD Thesis. Kyiv , 2003. [in Ukrainian]

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021. ISSN 2072-4772

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТІВ У НАБУТТІ ДОСВІДУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Зазимко О.В. Психологічні характеристики студентів у набутті досвіду дистанційного навчання.

Анотація. Дослідження спрямоване на визначення психологічних характеристик студентів, що сприяють набуттю успішного досвіду дистанційного навчання. Актуальність дослідження зумовлена появою якісно нової форми дистанційного навчання, яка зорієнтована на врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. З іншого боку, виходячи з положення, що результати навчання (компетентності) студентів формуються при конструюванні ними власного особистісного досвіду, то організація навчального процесу повинна ґрунтуватися на тих психологічних характеристиках студентів, які сприяють успішному оволодінню досвідом дистанційного навчання та мають свої особливості у порівнянні з очним.

За результатами емпіричного дослідження визначено продуктивні та стагнуючі особистісні й когнітивні характеристики студентів у набутті досвіду дистанційного навчання. До особистісних характеристик, що сприяють успішному оволодінню досвідом дистанційного навчання, в першу чергу, належать: самостійність, незалежність у судженнях, наполегливість, комунікабельність, уважність у стосунках з іншими. Особистісними характеристиками, що зумовлюють труднощі у навчанні є: сором'язливість, тривожність та піддатливість до різноманітних впливів; замкнутість, байдужість, ригідність і суворість в оцінці інших, скептицизм у взаємодії, поєднаний з дипломатичністю, розважливістю, сентиментальністю. Показано, що особливої значимості при дистанційному оволодінні досвідом мають сформовані процеси розуміння та інтерпретації тексту, зокрема, уміння виділяти основну його проблему, дискусійні питання, а також здатність на доосмислення текстового матеріалу.

Дослідженням також встановлено, що повернення до типового очного навчання збіднить процес оволодіння знаннями та отримання досвіду в тих студентів, у яких успішність за час дистанційного

навчання у порівнянні з попереднім очним залишилась на тому рівні чи підвищилась. Тому, прерогативою для студентів з різною динамікою успішності та відмінними особистісними характеристиками є комбінована форма навчання. Врахування визначених особистісних характеристик в організації навчального процесу буде сприяти підвищенню результативності навчання студентів.

Ключові слова: конструювання досвіду, дистанційне навчання, результативність навчання, індивідуальні особливості, продуктивні психологічні характеристики у набутті досвіду.

Zazymko O.V. Psychological characteristics of students in gaining distance learning experience.

Abstract. *The research is to determine the psychological characteristics of students that contribute to the acquisition of successful distance learning experience. The relevance of the study is due to the emergence of a qualitatively new distance education form. that focus on the individual characteristics of students. On another way, according to the position that the students learning results (competence) are formed when they designing their own personal experience the organization of the educational process should be based on those psychological characteristics of students that contribute to the successful mastery of the distance learning experience and have their own characteristics in comparison with traditional full-time education.*

By the results of empirical research, determined productive and stagnant students personal and cognitive characteristics in gaining experience of distance learning. The main personal characteristics that contribute to the successful mastery of the distance learning experience is such characteristics as: independence, independence in judgments, persistence, sociability, attentiveness in dealing with others. Personal characteristics that cause learning difficulties are: shyness, anxiety and susceptibility to various influences; closedness, indifference, rigidity and severity in the assessment of others, skepticism in interaction, combined with diplomacy, prudence, sentimentality. Also shown that the formed processes of text comprehension and interpretation, in particular, the ability to highlight its main problem, debatable issues, as well as the ability to comprehend the textual material are of particular importance in remote experience mastery.

The research also found that a return to typical full-time education would impoverish the process of acquiring knowledge and gaining

experience in those students whose success during distance learning compared to the previous full-time study remained at the same level or increased. Therefore, a combined form of education is prerogative for students with different dynamics of success and different personal characteristics. Taking into account certain personal characteristics in the organization of the educational process will help increase the effectiveness of students learning.

Key words: *experience design, distance learning, learning effectiveness, individual characteristics, productive psychological characteristics in gaining experience.*

Актуальність. Вимушений перехід вищих закладів освіти на дистанційне навчання в умовах пандемії коронавіруса зумовив немало труднощів у студентів, які до того навчалися на очній формі. Застосування звичних форм роботи та прийомів у деякій мірі стало неможливим. Складність у ефективному викладанні змістовного матеріалу різних дисциплін, особливо тих, які є прикладними, полягає і в здійсненні індивідуального підходу до особистості студентів. З одного боку, розкрилися можливості нетермінованої взаємодії із кожним студентом окремо. Застосування сторонами академічного процесу різних соціальних мереж, месенджерів, навчальних платформ та інших програмних засобів мережі інтернет забезпечило постійний взаємозв'язок між ними. З іншого боку, надмірна нелімітована комунікація не лише виснажує викладачів, а й дезорганізує студентів. Окрім того, у разі недетермінованої взаємодії викладач-студент досить часто нівелюються положення індивідуального підходу. Основним орієнтиром індивідуалізованого навчання є індивідуальні психологічні особливості того, хто навчається. Втім, при дистанційній формі успішність навчання забезпечується іншими психологічними характеристиками особистості, ніж при очній. Досліджень щодо особливостей сучасних студентів, що забезпечують успішність та результативність у оволодінні теоретичним та прикладним навчальним матеріалом за умов дистанційного навчання, на сьогодні бракує. Актуальність цього питання зумовила вибір теми проведеного дослідження.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних характеристик студентів, що сприяють набуттю успішного досвіду дистанційного навчання.

Постановка проблеми. На сьогодні констатується три якісно відмінні етапи розвитку дистанційного навчання [1; 2]. Відлік появи дистанційного навчання розпочинається з XIX століття. Перший етап умовно називають «кореспондентське навчання», що знаменується одностороннім зв'язком за допомогою використання радіо/телетрансляцій, аудіо/відеозаписів тощо. Фактично таку форму навчання можна вважати самонавчанням. Другий етап «кейс навчання» із середини XX століття і по сьогоднішній день вже включає двосторонній зв'язок, який на початку забезпечувався телефоном, поштою, факсом. Відмінною рисою цього етапу є значна кількість годин самостійного навчання, зв'язок викладача з тим, хто навчається, обмежений передачею навчального матеріалу та контролем його засвоєння. На третьому етапі «трансляційне навчання» з кінця XX століття забезпечується багатосторонній зв'язок між студентом, викладачем, освітнім закладом та навчальними матеріалами. Поява діалогових систем у дистанційному навчанні сприяла розвитку гнучких технологій навчання. Гнучкість технологій забезпечується появою різноманітних електронних платформ для навчання з можливістю використання різних діяльностей.

На сьогодні можна констатувати появу нового етапу дистанційного навчання, яке все більше наближується до очного і дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів з метою формування у них відповідних компетентностей.

Ми виходимо з положення, що результати навчання (компетентності) студентів формуються при конструюванні ними власного особистісного досвіду. За визначенням Н. В. Чепелевої, конструювання досвіду полягає у приведенні соціокультурної та особистісної інформації в систему, організацію такої інформації у зв'язні структури, що допомагають досягнути її смисл [3].

Очевидно, що ґрунтуючись на таких положеннях, організація процесу результативного навчання неможлива без урахування психологічних особливостей тих, хто навчається. Успішність оволодіння досвідом навчання в очній та дистанційній формах зумовлюється відмінними чинниками. На сьогоднішній день бракує емпіричних досліджень психологічних характеристик студентів, що сприяють успішному набуттю досвіду дистанційного навчання.

Результати та обговорення емпіричного дослідження. Дослідженням охоплено 197 студентів очної форми навчання з наступних закладів вищої освіти України: Київського національного

торговельно-економічного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, Київського університету імені Бориса Грінченка, Медичного інституту СумДУ, Національного університету «Львівська політехніка», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва, Харківського національного медичного університету. Серед студентів віком від 17 до 21 року 54,8 % дівчат та 45,2 % юнаків. Зауважимо, що дослідження проведено серед студентів, які свідомо обирали очну форму навчання, та, в силу обставин, що склалися, отримали досвід дистанційного навчання.

Дослідження організовано та проведено спільно із студенткою А. О. Кот, яка навчається в КНТЕУ за освітнім ступенем «бакалавр», галузі знань 05 «Соціальні і поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія».

Досліджуваним студентам запропоновано анкету з соціодемографічними й інформативними питаннями та 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла як засіб визначення особистісних характеристик студентів.

Одне із інформативних питань анкети мало на меті визначення вподобань студентів стосовно форми навчання: «Якби Ви мали можливість надалі обирати очне чи дистанційне навчання, яке б Ви обрали?». Означене питання є закритого типу з трьома варіантами відповіді: «очне», «комбіноване», «дистанційне».

Результати опитування графічно відображено на рисунку 1.

Більшість студентів (56 %, або 111 осіб) обрали відповідь «очне», що й відповідає наявній формі їхнього навчання до впровадження карантинних умов. Отримавши досвід дистанційного навчання та зваживши його переваги і недоліки, 38 % (75 осіб) опитаних

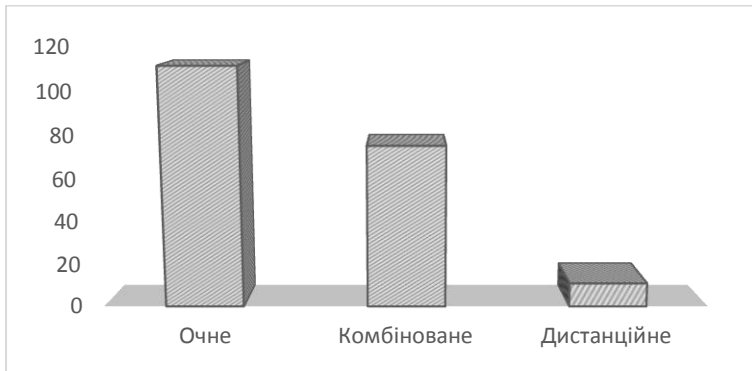


Рис. 1. Уподобання щодо форми навчання.

студентів надали перевагу комбінованій його формі. Майже 6 % (11 осіб) студентів надали перевагу дистанційному навчанню. Більшість із цих 11 осіб, які надали перевагу дистанційному навчанню, за іншими питаннями анкети характеризуються більш соціально активними. Не виключено, що їхній вибір зумовлювався збільшенням особистого часу під час дистанційного навчання, а не перевагами цієї форми навчання.

Для перевірки висунутого припущення та визначення особистісних характеристик осіб, які впливають на вибір форми навчання, проведено процедуру однофакторного дисперсійного аналізу за методом Фішера. Залежними змінними обрано результати, отримані за основними шкалами тесту Кеттелла (16 RF-опитувальник). Факторною змінною є відповіді на зазначене питання анкети з градаціями: «1» – «очне», «2» – «комбіноване», «3» – «дистанційне».

Застосування дисперсійного аналізу показало значимий і коректний за тестом Левена результат лише для змінної «В» ($F = 4,643$, $p \leq 0,05$), яка за опитувальником Кеттелла діагностує інтелектуальні характеристики досліджуваних. Градації форм навчання у порядку зростання середніх значень розташувались у наступному порядку: «очне», «комбіноване» та «дистанційне» (рис. 2).

Результати проведеного дисперсійного аналізу не підтвердили гіпотезу про зумовлення вибору студентами форми навчання можливістю отримання більше вільного часу для інших занять. Жодні особистісні характеристики не є визначальними в наданні переваги тій чи іншій формі навчання.

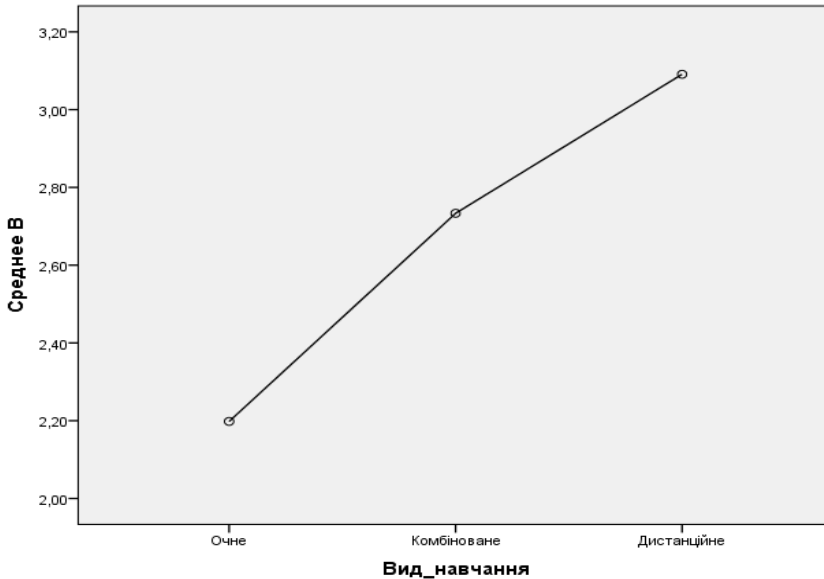


Рис. 2. Вплив інтелектуальних характеристик на уподобання форми навчання.

За встановленими відмінностями можна зробити висновок, що дистанційному навчанню надають переваги студенти, які вирізняються більш високою здатністю до навчання та оперативністю й кмітливістю мислення. Очному навчанню, навпаки, надають переваги здебільшого ті студенти, які мають певні труднощі з вирішенням навчальних завдань. Комбіноване навчання на графіку рівновіддалене від інших форм навчання та знаходиться посередині графічної лінії. Отже, інтелектуальні здатності є визначальними не лише в адаптації до іншої форми навчання, а й у формуванні уподобань щодо його організації. Іншими словами: чим вищі інтелектуальні здатності, тим особистість є більш схильною до включення в процес власного навчання дистанційних форм його організації. Відповідно, особистість з більш низькими інтелектуальними здатностями стикається з більшою кількістю труднощів, пов'язаних з дистанційною формою навчання.

На уточнення з якими саме труднощами стикаються студенти під час дистанційного навчання в анкеті запропоновано відкрите питання: «Якщо Ви маєте труднощі у засвоєнні знань при дистанційній

формі навчання, то саме з якими труднощами ви стикаєтесь найчастіше?»).

Узагальнення відповідей респондентів на відкрите питання анкети дозволило визначити дві загальні групи труднощів: труднощі, що пов'язані з академічними та технічними проблемами навчання (відсутність практики в навчальних аудиторіях, завеликий обсяг завдань на самостійне опрацювання, проблеми з порозумінням із викладачами, відсутність якісного зворотного зв'язку з викладачами та одногрупниками тощо) та труднощі, які пов'язані з особистісними характеристиками студентів (складнощі у подоланні власної замкненості, сором'язливості при включенні відеокамери та мікрофону на занятті, складнощі самоорганізації, дотримання режимних моментів, відсутність реального спілкування з одногрупниками/викладачами тощо).

Для визначення особистісних відмінностей студентів, які стикаються з труднощами, також застосовано дисперсійний аналіз за вказаними вище установками. Факторною змінною взято відповіді на закриті питання анкети «Чи стикаєтесь Ви з труднощами під час засвоєння знань при дистанційній формі навчання?». Ця змінна має дві диференційовані градації: «1» відповідає відповіді: «так, стикаюсь»; «2» – «особливих труднощів не виникає». Залежними змінними обрано результати, отримані за основними шкалами тесту Кеттелла та відповідь на питання анкети про динаміку академічної успішності при дистанційному навчанні у порівнянні з очним, яке йому передувало.

Застосування дисперсійного аналізу показало достовірно значимі результати для двох залежних змінних: за шкалою «Е» ($F = 7,400$, $p \leq 0,05$), яка відповідає тому, наскільки особистість є незалежною, чи піддатливою до різноманітних впливів; за питанням анкети про динаміку успішності «Успішність» ($F = 10,197$, $p \leq 0,05$). Графічно встановлені відмінності між середніми значеннями показано на рисунках 3 та 4.

Фактор «Е» за тестом Кеттелла визначається як «підпорядкованість – домінантність». Дисперсійний аналіз показав, що студенти, яким притаманна самостійність, незалежність, напористість – менше стикаються з труднощами в дистанційному навчанні. Досліджуванні, які характеризуються м'якістю та сором'язливістю, з такими труднощами стикаються частіше.

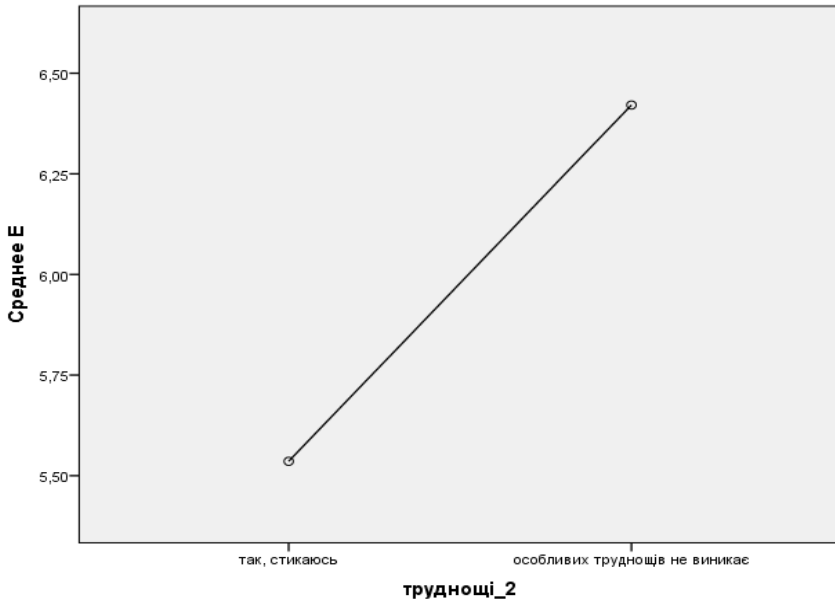


Рис. 3. Графік середніх значень за шкалами «Е» та «Наявність труднощів».

Щодо показника «Успішність», то отримано очікувані результати: студенти, в яких успішність зросла за час дистанційного навчання, рідше стикаються з труднощами, ніж ті, в яких успішність показала зворотну динаміку.

Коректні для дисперсійного аналізу, але такі, що дещо перебільшують рівень допустимої значимості, отримано результати й за шкалами: «В» ($p = 0,068$), що діагностує інтелектуальні здатності; «N» ($p = 0,057$), яка розкриває характеристики «прямолінійність – дипломатичність»; «А» ($p = 0,055$), що характеризує «замкнутість – відкритість» респондентів. З огляду на незначне перебільшення рівня допустимої значимості, визначені характеристики можна вважати як наявність несприятливих для дистанційного навчання певних чинників, які при вірній організації навчального процесу більш легко переорієнтовуються на вектор успішності студентів у навчанні.

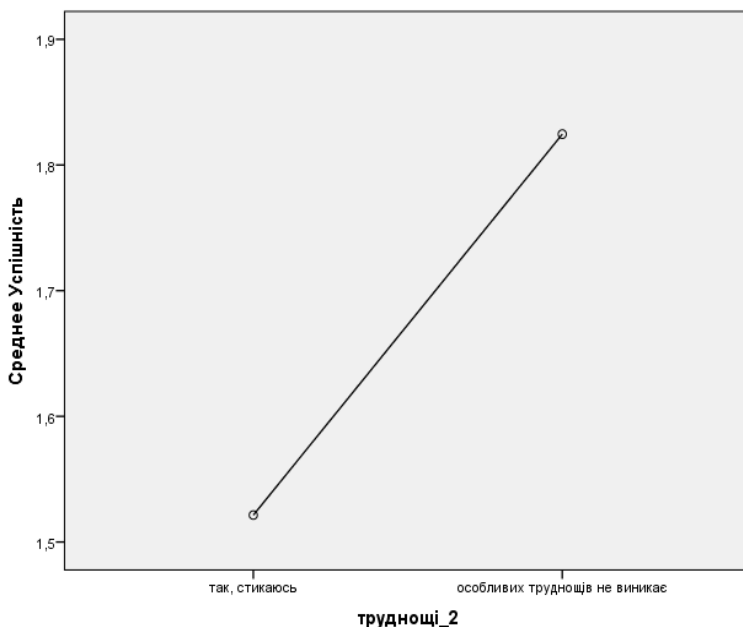


Рис. 4. Графік середніх значень за шкалами «Успішність» та «Наявність труднощів».

Визначені особистісні характеристики, що зумовлюють труднощі в дистанційному навчанні, зведено в таблиці 1.

Таблиця 1. Особистісні характеристики студентів у набутті досвіду дистанційного навчання.

Діагностичний показник	Студенти, які часто стикаються з труднощами (71 % від загальної вибірки)	Студенти, у яких особливих труднощів не виникає (29 % від загальної вибірки)
Фактор Е – «підпорядкованість / домінантність»	характеризуються м'якістю, поступливістю, сором'язливістю, схильні давати дорогу іншим; часто беруть провину на себе, тривожаться щодо	характеризуються самостійністю, незалежністю, наполегливістю, іноді конфліктністю; незалежні в судженнях і поведінці, свій

	своїх можливих помилок; властива тактовність, безмовність, шанобливість, покірність аж до повної пасивності.	хід думок схильні вважати законом для себе і оточуючих; не визнають влади і тиску ззовні, борються за високий статус
«Успішність» та фактор В «інтелект»	успішність понизилась за час дистанційного навчання (часто дещо нижчі інтелектуальні здатності)	успішність залишилась на тому ж рівні, або підвищилась у порівнянні з очною формою навчання (дещо вищі інтелектуальні здатності)
Фактор N – «прямо-лінійність / дипломатичність»	переважно дипломатичні, розважливі, проникливі з сентиментальним підходом до подій і оточуючих людей	більш прямолінійні, наївні з безпосередністю в поведінці
Фактор А – «замкнутість / товариськість»	менш комунікабельні (здебільшого замкнуті, байдужі, дещо ригідні й суворі в оцінці людей; переважно скептично налаштовані та більш «холодні» стосовно оточуючих	комунікабельні (більш відкриті та товариські; властива невимушеність у поведінці, уважність у стосунках; охоче працюють з людьми, не потерпають від критики, відгукуються на будь-які події

Грунтуючись на отриманих результатах, можна зробити наступні висновки. Студенти, які відзначають, що під час дистанційного навчання стикаються з труднощами, характеризуються м'якістю, поступливістю, тактовністю та покірливістю. У цих студентів за іншим питанням анкети помічена гірша успішність. Студенти, які відзначають, що особливих труднощів під час дистанційного навчання не виникає, характеризуються самостійністю, незалежністю, наполегливістю, а іноді навіть конфліктністю. Вони мають вищий рівень успішності.

Якщо звернути увагу, на помічені тенденції за іншими шкалами методики Кеттелла, то можна припустити, що з труднощами найбільше стикаються ті студенти, яким притаманні замкнутість, схильність до об'єктивності, недовірливість. За умов вірно організованого

навчального процесу, коли створюються умови для подолання замкнутості та недовірливості, а також з висвітленням практично зорієнтованих цілей навчання і критеріїв об'єктивності оцінювання, вказані несприятливі для успішності характеристики не стають на заваді засвоєння знань за дистанційною формою навчання.

У результаті можна зауважити, що повернення до традиційного очного навчання збіднить процес оволодіння знаннями та отримання досвіду в сприйнятті його тими студентами, які, маючи досвід очного навчання, отримали досвід і дистанційного навчання. Тому, прерогативою для студентів з різними особистісними характеристиками може стати комбінована форма навчання. У побудові навчального процесу за комбінованою формою навчання варто враховувати виявлені особистісні характеристики студентів.

Зауважимо ще на одному із важливих моментів. На вибір форми навчання та успішність впливає фактор інтелектуальних здатностей. У процесі навчання, особливо якщо воно відбувається у дистанційній формі, важливу роль відіграють процеси розуміння та інтерпретації тексту.

Канали передачі інформації за дистанційної форми навчання найбільш обмежені у порівнянні з очною чи комбінованою. Основна навчальна інформація подається у вигляді усного чи письмового тексту. Тому, нескладно передбачити, що навички роботи з текстом є важливим чинником академічної успішності студентів.

На доказ цього припущення наведемо результати наступного дослідження. У дослідженні взяло участь 47 студентів другого курсу, які навчаються на денній формі, але в силу обставин, що склалися, весь навчальний 2020-2021 рік отримували знання дистанційно. Серед опитаних студентів 79 % дівчат та 21 % юнаків.

Досліджуванним запропоновано опрацювати текст наукового стилю і виконати певні завдання. У цій статті до уваги візьмемо результати виконання двох завдань, які спрямовані на виявлення розуміння студентами основного смислу тексту.

Одне із завдань стояло так: «Проранжуйте основні смислові думки тексту, які, на Ваш погляд, транслює автор. Назвіть головну думку тексту і присвойте їй ранг «1». Потім також основну думку, але яка є менш значимою, присвойте їй ранг «2». І так далі, поки можна виділяти думки.»

Завдання передбачає виділення основної проблеми тексту та питань, що пов'язані з нею. Для того, щоб оцінити виконання цього

завдання у ранговій шкалі, виділено рівні його результативності: «0» – не виділено жодного основного питання; «1» – виділено одне чи декілька питань, але без ключового; «2» – виділено одне ключове питання; «3» – виділено проблемні питання із зазначенням першого рангу на головній думці тексту.

Наступне завдання звучало так: «Коротко напишіть одне або декілька із можливих продовжень цього тексту». Завдання спрямовано на визначення здатності на доосмислення текстового матеріалу. Для ранжування відповідей використана шкала: «0» – продовження відсутнє; «1» – продовження у вигляді резюмування певної інформації у межах тексту чи рекомендацій автору щодо більш детального опису наведеної ним інформації; «2» – продовження у вигляді одного чи декількох коротких речень, яке містить більш розширену інформацію, ніж наведений текст; «3» – інформативне продовження, що розширює межі тексту.

У дослідженні враховано бал підсумкового контролю з профілюючої дисципліни, який проходив у формі письмового екзамену. Цей бал вважаємо за академічну успішність студентів.

Проведений кореляційний аналіз підтвердив висунуте припущення. Встановлено пряmlinійний зв'язок на високому рівні значимості між успішністю студентів та обрахованими показниками: загальною сумою результатів ($\rho = 0,51$, $p \leq 0,001$), виконання завдання на виділення основної проблематики тексту ($\rho = 0,47$, $p \leq 0,001$), виконання завдання на доосмислення текстової інформації ($\rho = 0,45$, $p \leq 0,001$).

Отже, інтелектуальні здібності взагалі, та розуміння тексту зокрема – є важливими чинниками у набутті успішного досвіду дистанційного навчання студентами.

Висновки. Умови пандемії COVID-19 зумовили перехід учбових закладів з очної форми навчання до дистанційного та комбінованого. В осіб, які раніше навчалися за очною формою, виникли певні труднощі в оволодінні знаннями, у результаті чого в країні констатується пониження рівня академічної успішності учнів та студентів. Ситуація, що склалася, ставить вимоги до дослідження та подальшого врахування в організації освітнього процесу тих психологічних характеристик осіб, що сприяють успішному набуттю ними компетентностей.

Проведеним дослідженням встановлено, що серед таких характеристик виділяються особистісні та інтелектуальні якості.

Емпіричне дослідження показує, що з труднощами дистанційного навчання, в результаті яких знижується академічна успішність, стикаються студенти, які характеризуються наступними особистісними якостями: сором'язливість, тривожність та піддатливість до різноманітних впливів, замкнутість, байдужість, деяка ригідність і суворість в оцінці інших; наявність скептичного налаштування та більш «холодного» ставлення у взаємодії з іншими, але таким студентам не бракує дипломатичності, розважливості, сентиментальності. На противагу, успішному набуттю досвіду дистанційного навчання сприяють самостійність, незалежність у судженнях, наполегливість, комунікабельність, уважність у стосунках, які будуються на відвертості, безпосередності, прямолінійності. Успішні студенти охоче працюють з іншими, не потерпають від їхньої критики та відгукуються на будь-які події.

Зазначено, що окрім особистісних характеристик на успішність впливає фактор інтелектуальних здатностей. Особливої значимості при дистанційному оволодінні досвідом мають сформовані процеси розуміння та інтерпретації тексту, зокрема, уміння виділяти основну проблему тексту та дискусійних питань, а також здатність на доосмислення текстового матеріалу.

Визначено, що повернення до типового очного навчання збіднить процес оволодіння знаннями та отримання досвіду в тих студентів, у яких успішність за час дистанційного навчання не понизилась, або й підвищилась. Тому, прерогативою для студентів з різною динамікою успішності та відмінними особистісними характеристиками є комбінована форма навчання за умови врахування виявлених особистісних характеристик.

Розвитку означених здатностей та формуванню процесів інтерпретації соціокультурних та особистих текстів як механізму конструювання особистісного досвіду в цілому варто присвятити окремі дослідження, які в наш час набули гострої актуальності.

Література

1. Волов, В. Т., Волова, Н. Ю., & Четырова, Л. Б. (2000). Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы. Самара: Рос. Академия наук, Самарский научный центр.

2.Муковіз, О. П. (2012). Розвиток дистанційного навчання у педагогічній теорії та практиці. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*, 12, 109–114.

3.Чепелева, Н. В. (2020). Інтерпретація як механізм конструювання опыта личности. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. II: Психологічна герменевтика*, 12, 4–18.

References

1. Volov, V.T., Volova, N.Yu., & Chetyrova, L.B. (2000). *Distantsionnoye obrazovaniye: istoki, problemy, perspektivy* [Distance education: origins, problems, prospects]. Samara : Russian Academy of Sciences, Samara Scientific Center. [in Russian].

2.Mukoviz, O. P. (2012) *Rozvytok dystantsiinoho navchannia u pedahohichnii teorii ta praktytsi* [Development of distance learning in pedagogical theory and practice].*Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 12, 109–114. [in Ukrainian].

3.Chepeleva, N. V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti [Interpretation as a mechanism of personality experience constructing]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology. Vol. II*, 12, 4–18. [in Ukrainian].

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021.

ISSN 2072-4772

МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ОСОБИСТОСТІ

Зарецька О. О. Методичні питання визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості.

Анотація. У роботі розглядаються методичні питання побудови діагностичної процедури для визначення рівня сформованості інтерпретаційних процесів у дорослої особистості для подальшого використання у експерименті. Робота виконана в контексті психолого-герменевтичного підходу. Обґрунтовуються методичні рішення, вироблені для втілення наукового задуму в конкретні методики. Детально обговорюються всі компоненти методики: лист-інструкція, експериментальні тексти, завдання до текстів, обробка відповідей респондентів за виявленими критеріальними ознаками сформованості інтерпретативних процесів та їх лексичним втіленням. Описано процедуру проведення письмового онлайн-опитування та її модифікації. Віковою групою респондентів були дорослі. Аналіз матеріалів апробації дозволив виявити і проаналізувати негативні фактори, які заважали дорослим респондентам пройти експеримент до кінця. На базі цього аналізу було модифіковано як завдання до експериментальних текстів, так і саму процедуру проведення опитування. Завдання за експериментальними текстами мали за мету дати можливість визначити рівень сформованості у респондентів інтерпретаційних процесів (передсмисловий, смисловий або метасмисловий). За матеріалами аналізу експериментальних даних визначено ознаки у відповідях респондентів, сама наявність і зміст яких є діагностичними для висновків про той чи інший рівень сформованості інтерпретативних моментів у респондентів. Намічено шляхи подальших уточнюючих розробок критеріального апарату визначення рівня сформованості інтерпретативних процесів. Зроблено висновок про низький рівень розвиненості багатьох складових наративної і рефлексивної компетентностей дорослих респондентів.

Ключові слова: інтерпретаційні процеси, діагностична процедура, онлайн-опитування, експериментальні тексти, наративна компетентність, рівні інтерпретації.

Zaretska O. O. Methodical questions of definition of levels of formation of the persons interpretive processes.

Abstract. *The paper considers methodological issues of constructing a diagnostic procedure to determine the level of formation of interpretive processes in an adult for further use in a comprehensive experiment. The work is performed in the context of the psychological-hermeneutic approach. The methodical decisions made for realization of the scientific plan in concrete techniques are substantiated. All components of the methodology are discussed in detail: instruction letter, experimental texts, tasks to texts, processing of respondents' answers according to the identified criteria for the formation of interpretive processes and their lexical embodiment. The procedure for conducting a written online survey and its modifications are described. The age group of respondents were adults. The analysis of the approbation materials allowed to identify and analyze the negative factors that prevented adult respondents to complete the experiment. Based on this analysis, both the task for the experimental texts and the survey procedure itself were modified. Tasks based on experimental texts aimed to determine the level of formation of respondents' interpretive processes (pre-semantic, semantic or meta-semantic). According to the materials of the analysis of experimental data, the features in the answers of the respondents are determined, the very presence and content of which are diagnostic for conclusions about one or the other level of formation of interpretive processes in the respondents. It is concluded that the level of development of many components of narrative and reflexive competencies of adult respondents is low.*

Key words: interpretive processes, diagnostic procedure, online surveys, experimental texts, narrative competence, levels of interpretation.

Постановка проблеми. Визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості розглядається нами як складова більш загальної проблеми інтерпретації тексту з позицій психолого-герменевтичного підходу [11]. Коли ми говоримо про «інтерпретацію», завжди постає питання про «текст» (не обов'язково у вузько-лінгвістичному смислі), що є об'єктом цієї інтерпретації. У контексті психолого-герменевтичного підходу, який є методологічною

базою даної роботи [4; 8; 10], таким «текстом» є досвід особистості у вигляді його автонаративу, вербалізованого чи ні і, навіть, усвідомленого чи ні.

Експеримент, про який йдеться у назві, передбачає проведення діагностичної процедури визначення рівня сформованості інтерпретаційних процесів у респондента для подальшого аналізу можливої кореляції цього чинника з деякими іншими особистісними рисами респондентів [13].

Передумовою дослідження рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості є теоретичний аналіз і розробка критеріїв, за якими може відбуватися визначення цих рівнів. Саме цьому етапу комплексного дослідження присвячено розробку, представлену у даному матеріалі: **метою** дослідження є розробка критеріального апарату визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості для конкретних цілей – застосування як діагностичного інструментарію в експерименті з дослідження впливу різних конфігурацій розвиненості провідних метакогніцій на сформованість інтерпретаційних процесів особистості. Принципову схему експерименту запропоновано Н. В. Чепелевою і С. Ю. Рудницькою. Згідно з цією схемою, експеримент полягає в проведенні опитування за певними стандартизованими процедурами, відкоректованими і модифікованими для цілей дослідження, з подальшим аналізом для встановлення кореляцій [13].

Окремою частиною дослідження є обґрунтування методичних рішень, вироблених для втілення наукового задуму в конкретні методики. У даній роботі ми зосередилися на частині дослідження, присвяченій процедурам розробки діагностичного інструментарію для визначення інтерпретаційного рівня особи респондента. Віковою групою респондентів були дорослі – працююча молодь від 18 років і без обмеження віку у літніх людей (аби вони мали змогу відповісти на питання опитувальників і анкет).

Експеримент проводиться у письмовій формі і починається з отримання респондентами листа-інструкції з експериментальними завданнями (розробка Н. В. Чепелевої, С. Ю. Рудницької та О. В. Зазимко). У листі коротко пояснюється мета опитування (без популяризації – це не відповідає задуму експерименту), і респонденту пропонується заповнити кілька втілених у гугл-форми опитувальників, підібраних для визначення рівня і конфігурації розвитку провідних метакогніцій у кожного респондента (розробка С. Ю. Рудницької).

Після цього у листі йшли посилання на гугл-форми, розроблені О. В. Зазимко, в яких втілювалися завдання з дослідження рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості: експериментальні тексти і завдання до них, що мали за мету екстеріоризувати інтерпретаційний «профіль» кожного респондента.

Важливу роль грав *вибір експериментального тексту*. Теоретична розробка цього питання проведена у роботах [2; 3; 5; 9; 12; 13]. Було вирішено, згідно позиції Н. В. Чепелевої [12], що експериментальними мають бути два тексти, один з яких наукового плану, другий – художній. Відповідно до цього було обрано невеликі за обсягом уривки науково-компілятивного плану і цікаві за змістом невеликі художні твори як матеріал для апробації. Проте апробація, проведена нами разом із О. В. Зазимко за активної участі Д. Семенова та Ю. Потапенко, показала, що цікавість тексту мало корелює з готовністю дорослого респондента працювати над його інтерпретацією: труднощі, що виникають у респондента під час запланованої інтерпретаційної обробки текстів, нівелюють його зацікавленість (навіть власну оцінку ступеню зацікавленості йому визначити стає важко). Спираючись на результати апробації, нам довелося неодноразово коректувати схему і змістове наповнення цієї частини роботи, для того щоб зробити можливою саму участь дорослого респондента у всіх етапах опитування (про це далі докладніше).

Актуальність. За результатами аналізу попереднього розгляду проблеми можна констатувати, що така картина апробації свідчить про *низький рівень розвиненості багатьох складових наративної і рефлексивної компетентностей* дорослих респондентів – при тому, що сам рівень інтерпретації експериментальних текстів виявився достатньо високим (про це докладніше далі у публікаціях, що будуть присвячені аналізу експериментальних даних експерименту в цілому). Цей висновок, який ми вважаємо достатньо достовірним і обґрунтованим, закладає базу для подальших робіт з розвитку цих компетентностей у різних вікових групах, що є необхідним для повноцінної реалізації всього потенціалу особистості. Саме в цьому, на наш погляд, полягає **актуальність** проведеної роботи і нагальна потреба в її продовженні вже на рівні розробки тренінгів наративної і рефлексивної компетентностей.

Основні результати. Дослідження інтерпретаційного рівня респондентів різного віку проводилося за кількома текстами (далі будемо для цих текстів використовувати термін «експериментальні

тексти»). Художнім текстом слугував запропонований К. В. Гуцулом [2; 3] текст за твором-притчею Х. Букая «Шукач» (у нашому перекладі – О. З.) [1] – достатньо компактний, з цікавим сюжетом, багатоплановим змістом і дещо полемічний за філософською спрямованістю. Ці властивості тексту забезпечували, на наш погляд, активну позицію респондентів щодо завдань, що вони їх мали виконати після ознайомлення.

Другим текстом було обрано один з розділів науково-популярної книги Я. Л. Коломінського «Человек среди людей» – «Мозкова атака» (у нашому перекладі – О. З.) [6]. Під час апробації випробувався і компіляційного плану текст, скомбінований і перекладений нами з текстів монографії М. Л. Кросслі «Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов» як більш складний і не очікуваний за змістом [7].

Пред'явленню текстів респондентам передував смисловий аналіз кожного з експериментальних текстів, проведений нами за методикою Н. В. Чепелевої [12].

Проте, коли з'ясувалося, що робота над текстовими завданнями викликає практично в усіх респондентів негативні відчуття, було прийняте рішення відмовитися від наукового тексту і обмежитися тільки обраним художнім текстом. Рішення підкріплювалося вже підтвердженим апробацією фактом: виконані в повному обсязі експериментальні завдання навіть по одному з текстів дають достатньо достовірну картину щодо інтерпретаційного рівня респондента.

Завдання до текстів для респондентів мали певні відмінності в залежності від вікової групи респондентів. Так, якщо респондентам молодого віку пропонувалося скласти план тексту або виділити його частини, то для дорослих ця частина була суттєво змінена. Авторами експерименту було створено загальну канву питань до текстів; завдання у редакції для першої (апробаційної) групи дорослих респондентів, відредаговані нами з урахуванням особливостей реакції дорослих, подано нижче:

1. Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділіть їх у тексті (будь-яким способом).
2. Сформулюйте головну ідею кожної частини.
3. Чи є місця у тексті, що викликають у Вас запитання? Сформулюйте ці запитання.
4. Яка проблема хвилювала, на Вашу думку, автора, коли він писав цей текст?

5. Сформулюйте основну думку тексту, узагальнення його змісту в одному реченні – так, як хотів цього автор. Чи згодні Ви з цією думкою автора? Якщо ні, сформулюйте, чому.

6. Напишіть продовження тексту, власне припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту (1-5 речень): (а) за автора; (б) за себе.

7. Про що Вам було б цікаво спитати автора текста?

8. Як Ви вважаєте, що спонукало автора до написання даного тексту? Яка була його мета?

9. Уявіть собі, що текст написано автором особисто для Вас. Напишіть свою відповідь автору.

10. Кому, з Вашої точки зору, було б корисно прочитати цей текст?

11. Вкажіть номери завдань, виконання яких викликало у Вас труднощі або невизначеність. Чи були недоречні завдання? Як Ви думаєте, навіщо ми ставили такі завдання?

Проте, апробація довела, що експериментальні завдання у такій редакції викликають у дорослої аудиторії труднощі різного плану. Респонденти сформулювали це так: відчуття себе «школярами», «нецікаво», відчуття марно витраченого часу, інтелектуальні труднощі, що викликали навіть соматичні реакції – головний біль, підвищення тиску тощо. Це і якісь інші суб'єктивні, не вербалізовані респондентами фактори, що супроводжували сприйняття експериментальних текстів, вочевидь стало чинником того, що значна кількість дорослих респондентів зрілого віку, які достатньо охоче погоджувались на участь у експерименті і починали працювати над експериментальними завданнями, у цій точці експерименту гальмували і зупиняли свою роботу. Мотивувати їх продовжити роботу було достатньо важко або неможливо (враховуючи заплановану конфіденційність надходження відповіді у гугл-формі).

Опрацювання негативних моментів у досвіді апробації дозволило виробити більш прийнятний для дорослої аудиторії варіант інтерпретативних завдань. Форма пред'явлення завдань теж набула деяких змін: для певної частини дорослих літнього віку робота з гугл-формами виявилась незнайомою і непринятною; тож, було вироблено представлення завдань у вигляді тексту-опитувальника у WORD і навіть у формі діалогу в чаті. Ми вважаємо цю частину роботи важливою з методичної точки зору, тому що навіть сама наявність відповіді на деякі завдання, незалежно від смислового наповнення відповіді, як

обґрунтовано довела О. В. Зазимко, визначає певний рівень опанування респондентом того чи іншого профілю володіння інтерпретаційним «багажем».

Завдання за експериментальними текстами мали за мету дати можливість визначити рівень розвитку або сформованості у респондентів інтерпретаційних процесів. Слідом за Н. В. Чепелевою, С. Ю. Рудницькою та К. В. Гуцолом [2; 3; 9; 11; 13], розрізняємо 3 таких рівні:

- *передсмисловий рівень* – рівень розуміння буквального значення тексту, рівень "значеннєвої" інтерпретації;
- *смисловий рівень* – рівень смислів і змісту тексту, що близький до смислового наповнення, що його показав проведений експериментаторами смисловий аналіз тексту;
- *метасмисловий рівень* – рівень рефлексії інтенцій автора, його намірів, цілей, досвіду, дискурсу, а також підключення респондентом свого досвіду, робота з ним під впливом тексту, включення смислів і сенсу тексту в свій дискурс – тобто конструювання свого досвіду.

Звернімо увагу на важливий момент: під час роботи респондента з експериментальними завданнями має місце *взаємодія двох дискурсів* – дискурса автора експериментального тексту, що його втілено у знакову форму цього тексту, і індивідуального дискурса респондента, який формує суб'єктивне сприйняття експериментального тексту і проявляється у виборі відповіді. В результаті цієї взаємодії вибудовується смислове наповнення знакової форми – *інтерпретація*. Суттєво, що участь експериментатора – те, як було сформульовано завдання до тексту і як проводиться аналіз і трактуються ті чи інші відповіді, підключає до взаємодії і *третій дискурс* – експериментатора. Вочевидь, ця участь не є нейтральною, відбувається *другий акт інтерпретації* – тепер вже інтерпретації експериментатором *тексту відповідей*, в результаті чого у експериментатора формується його власне уявлення про смисли, що їх виробив респондент протягом опитування. Так само попередньо зроблений експериментатором смисловий аналіз тексту – це теж взаємодія дискурсів автора тексту і експериментатора, в результаті чого виробляється *суб'єктивна інтерпретація* експериментального тексту *самим експериментатором*, що веде експеримент. Цим фактором визначається певна доля

суб'єктивності при проведенні діагностики рівня сформованості інтерпретативного профілю респондента.

Було виявлено, що *діагностичними* для встановлення рівня інтерпретації респондентами експериментальних текстів є *наявність і зміст* таких ознак у відповідях:

1. Ступінь (обсяг, міра, форма) цитування експериментального тексту;
2. Ознаки формальності чи бездумності у відповіді – «буквальне» виконання завдання (ситуація, коли респонденти просто «роблять ласку» експериментатору);
3. Узагальнення і висновки, зроблені на підставі інформації з експериментального тексту;
4. Переструктурування текстового матеріалу;
5. Згортання текстового матеріалу до тезаурусного вигляду;
6. «Надстислість» відповіді;
7. Просторікування, пусте базікання на тему, слабо пов'язану з тематикою експериментального тексту або «надрозгорнутість» відповіді з «відходом» від теми, коли питання – тільки привід поговорити про своє, а не заглиблення у глибини смислу тексту;
8. Апеляція до свого досвіду (зокрема, до аналогічних ситуацій з життєвого досвіду);
9. Апеляція до інших дискурсів, не пов'язаних безпосередньо з експериментальними текстами;
10. Інтерпретація позатекстових контекстів експериментального завдання – самого питання, або тексту завдання, або інтерпретація особистості експериментатора, або організації, що започаткувала експеримент тощо;
11. Лексичні ознаки інтерпретації досвіду.

Остання ознака торкається всіх попередніх і тому має окреме надважливе значення. Після опитування експериментатор отримує текст з відповідей респондента, який стає об'єктом його власної інтерпретації. Питання про лексичні ознаки того чи іншого феномену, що ми спостерігаємо в інтерпретації респондентом тексту, так само як і в інших процесах, що відбуваються під час експерименту, по суті, визначає результат аналізу і забезпечує його об'єктивність. Ті спостереження, які зафіксовано до початку масового, статистично достовірного опитування, вочевидь, не дадуть повної картини щодо

тлумачення виявлених лексичних ознак; ця робота має тривати і далі протягом осмислення результатів експерименту.

Виявлені ознаки стають діагностичними, тобто набувають *критеріального значення*, коли розроблено процедуру співвіднесення того чи іншого змісту певної ознаки з одним із смислових рівнів.

На даному етапі, враховуючи не безмежні можливості обсягу даної роботи, ми на небагатьох прикладах спробуємо проаналізувати з точки зору вироблених критеріїв і можливого лексичного наповнення перелічених вище ознак (за матеріалами вже проведених опитувань) деякі з зазначених вище завдань. Це співставлення буде подекуди ілюструватися прикладами з відповідей респондентів, які буде надано курсивом у лапках і в дужках. Оскільки опитування анонімне, прив'язка до особи респондента не дається. В наступних публікаціях має бути відображена саме ця частина роботи повністю.

Питання 1. Із скількох частин, на Вашу думку, складається текст? Виділіть їх у тексті (будь-яким способом).

Це завдання було задумане як діагностичне щодо ступеню наближеності змісту відповіді до смислового аналізу тексту і не викликало, за свідченням О. В. Зазимко, особливих нарікань з боку більш молодшої студентської аудиторії – хоча студентам воно давалося в більш важкому варіанті як пропозиція розбити текст на частини, скласти план, ще й віднести кожну частину до певного пункту плану. Дорослі респонденти здебільшого не приймали це завдання – саме воно і викликало більшу частину відмов у подальшій роботі, причому без коментарів з їх сторони. Але навіть якщо дорослий респондент виконав це завдання, аналіз того, *що саме* з точки зору заглиблення в смисл дає виконання цього завдання, показує, що навіть на віднесення до другого – смислового – рівня воно не «тягне» і тому не може вважатися діагностичним в експерименті, сама участь в якому даного респондента і наявність його відповідей на анкету і опитувальники вже свідчать про не менш ніж передсмисловий рівень інтерпретації. Тому нами було прийняте рішення вважати це питання зайвим і виключити його з подальшого переліку завдань для дорослих.

Якщо аналізувати відповіді за виділеними нами критеріальними ознаками, то ретельне виконання першого завдання – це (1) *максимальне* цитування експериментального тексту (перша ознака із значенням «максимальне цитування») (2) допустиме «буквальне» виконання завдання – просто розбиття тексту на великі шматки по зовнішньому контуру сюжету (друга ознака із значенням «добросовісне

«буквальне» виконання завдання») і (3) приписування простої назви кожному шматку тексту (часто це ті самі цитати або мінімально відірвані від тексту узагальнення). Приклад максимального цитування: значна кількість респондентів перше завдання до тексту «Мозкова атака» (виділення частин) виконали практично однаково (*«1. Коли люди обмінюються враженнями про свою продуктивність праці, про те, в яких умовах їм найкраще думається, працюється, можна почути найрізноманітніші судження. 2. У двадцятих роках минулого століття були проведені спеціальні психологічні дослідди. 3. Ідеї про групову діяльність як прискорювач творчості втілювалися у спеціальному методі групового думання, що дістав назву брейнсторминг – мозкова атака. 4. Дуже близький до брейнстормінгу й інший метод активізації колективної творчості, так звана синектика 5. Спеціалісти з брейнстормінгу радять використовувати його не тільки на виробництві, а й у сім'ї»*).

Подальша обробка можливих значень кожної ознаки, які зустрілися при проведенні опитування, дозволяє вибудувати аналог «шкали» для кожної ознаки. На відміну від шкал в загальноприйнятому сенсі, «цифри» шкали передають не ступінь вираженості даної ознаки чи якогось одного її значення, а різні за смыслом значення, наявність чи якась інша характеристика яких з точки зору експериментатора і його інтерпретації відповідей свідчать про ступінь вираженості даної ознаки (або співвідносяться з певним розподілом вираженості даної ознаки). Наведемо приклад відповіді на третє завдання («Чи є місця у тексті, що викликають у Вас запитання? Сформулюйте ці запитання» – «1. Чи можна однозначно відповісти, як легше працювати в групі або поодиноці? 2. Який метод активізації колективної творчості близький до брейнстормінгу? 3. Чи можна використовувати брейнсторминг у рішенні сімейних питань?»), який свідчить про буквальне формулювання запитань, без заглиблення у глибокі смислові шари тексту. Тому таке виконання третього завдання безумовно не може бути віднесене до метасмислового рівня інтерпретації. Щодо віднесення до смислового, тут треба співставляти всю сукупність відповідей цього респондента на питання інших завдань. Так само і щодо віднесення до метасмислового – можливо, за іншими відповідями цей респондент все-таки набере необхідну кількість «залізових» балів для визначення його рівня як метасмислового.

Так само мають бути проаналізовані всі відповіді на всі завдання. Основні критерії, відповідно до перелічених вище ознак, це

наявність, обсяг і змістовні характеристики цитування; форми і смисл переформулювання; переструктурування тексту, наявність і ступінь неформальності запитань; наявність лексичних ознак смислового аналізу; наявність і смисл альтернативних смислових «ходів»; тощо. При проведенні цих методичних розробок ми суттєво спиралися на ґрунтовні дослідження цього питання Н. В. Чепелевою [12].

Проведення опитування в статистично значимих межах і аналіз отриманих результатів допомагають скласти вичерпний список релевантних значень кожної ознаки і таким чином сформувані критеріальний апарат для діагностики в особистості певного рівня сформованості інтерпретаційних процесів. Упорядкування отриманого матеріалу відповідно до діагностичних потреб є окремою важливою стадією обробки матеріалів експерименту.

Висновки.

Підсумовуючи результати проведених методичних розробок, наше уявлення про алгоритм визначення рівнів сформованості інтерпретаційних процесів особистості виглядає так:

1. Пред'явлення респонденту наративного матеріалу (експериментального тексту), смислове навантаження якого має значну долю провокативності і полемічності й орієнтоване, за попередніми пошуковими розробками, саме на певну вікову, професійну і особистісну групу респондентів;
2. Створення умов для мотивування виконання респондентом запланованих завдань для даного наративного матеріалу;
3. Аналіз кожного завдання за виробленими критеріями.

Вже проведена стадія експерименту дозволила констатувати низький рівень розвиненості багатьох складових наративної і рефлексивної компетентностей дорослих респондентів (це констатовано і попередніми роботами К. В. Гуцола). Експериментальна підтвердженість цього нерадівного факту робить необхідними подальші роботи з розвитку цих компетентностей у різних вікових групах на рівні розробки тренінгів наративної і рефлексивної компетентностей.

Література

1. Букай, Х. (2008). *Искатель. Истории для размышлений. Способ понять себя и других.* Режим доступа: https://royallib.com/read/horhe_bukay/istorii_dlya_razmishleniy.html#0
2. Гуцол, К. В. (2018). Наративна компетентність як чинник

розвитку здатності особистості до самопроекування. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II: Психологічна герменевтика, 11.* 122–133.

3. Гуцол, К. В. (2021). Проблема наративної компетентності як важливого ресурсу особистості. Максименко С. Д. (Ред.) *Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів: Матеріали методологічного семінару НАПН України 8 квітня 2021 року* : Зб. матеріалів (с. 82–87). Київ : Педагогічна думка. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/726024/>

4. Чепелева, Н. В., Смульсон, М. Л., Рудницька, С. Ю., Зазимко, О. В., Зарецька, О.О., Шилівська, О.М., ... & Гудінова, І.Л. (2019). Дискурсивні технології самопроекування особистості: монографія (Н. В. Чепелева, Ред.). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>

5. Зарецька, О. О. (2018). Провокація текстом як дієвий засіб розвитку індивідуального дискурсу самопроекування. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 2. Психологічна герменевтика. 11.* 73–86.

6. Коломинский, Я. Л. (1973). Человек среди людей. Москва: Молодая гвардия.

7. Кроссли, М. Л. (2013). Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов: монографія. Харьков: Гуманитарный Центр.

8. Проблемы психологической герменевтики (2009) (Н. В. Чепелева, Ред.). Киев: НПУ имени М. П. Драгоманова.

9. Рудницька, С. Ю., & Гуцол, К. В. (2021). Наративна компетентність як визначальна складова комунікативної компетентності особистості. *Психологічні проблеми особистості на сучасному етапі розвитку суспільства: Збірник матеріалів XI Міжнародної науковопрактичної конференції (7-8 квітня 2021 р., м. Ніжин) (М. В. Папуча, Ред.)* (с. 10–16). Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. Режим доступу: http://www.ndu.edu.ua/storage/2021/11_conf_zbirn_psycho.pdf#page=11

10. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : монографія(2016) (Чепелева Н. В., Ред.). Київ: Педагогічна думка. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/704560/>

11. Чепелева, Н. В. (2020). Інтерпретація як механізм конструювання опыта личности. *Актуальні проблеми психології: Зб.*

наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 2. Психологічна герменевтика. 12. 4–18.

12. Чепелева, Н. В. (2015). Текст і читач: посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

13. Чепелева, Н. В., Рудницька, С. Ю., & Гуцол, К. В. (2021). Діагностичний інструментарій визначення наративної компетентності особистості. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 5. 1 (29). Режим доступу: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/546

References

1. Bukay, H. (2008). Iskatel'. Istorii dlya razmyshleniy. Sposob ponyat' sebya i drugikh [Seeker. Reflections stories. A way to understand yourself and others]. Retrieved from https://royallib.com/read/horhe_bukay/istorii_dlya_razmishleniy.html#0 [in Russian].

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-design]. *Aktualni problemy psykhohohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykhohohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psykhohohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology : collection of scientific works of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Volume II, 11, 122–133.* [in Ukrainian].

3. Hutsol, K. V. (2021). Problema naratyvnoyi kompetentnosti yak vazhlyvoho resursu osobystosti [The problem of narrative competence as an important resource of personality]. *Aktualni problemy psykhohohichnoyi protydyi nehatyvnyim informatsiynym vplyvam na osobystist v umovakh suchasnykh vyklykiv : Materialy metodohohichnoho seminaru NAPN Ukrayiny (8/04/2021) – Actual problems of psychological resistance to negative information influences on personality in the conditions of modern challenges: Coll. materials of the methodological seminar of NAES of Ukraine on April 8, 2021.* (S. D. Maksymenko, Ed.) (pp. 82–87). Kyiv: Pedahohichna dumka. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/726024/> [in Ukrainian].

4. Chepeleva, N. V., Smulson, M. L., Rudnytska, S. Yu., Zazymko, O. V., Zaretska, O.O., Shylovska, O.M., ... & Gudinova, I.L. (2019). *Dyskursyvni tekhnohohiyi samoproektuvannya osobystosti: monohrafiya* [Discursive technologies of personality self-designing : monograph] (Chepeleva, N. V. Ed.). Kyiv: G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the

NAES of Ukraine. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/717132/> [in Ukrainian].

5. Zaretska, O. O. (2018). Provokatsiya tekstom yak diyevyy zasib rozvytku individualnoho dyskursu samoproektuvannya [Text provocation as an effective means of developing individual discourse of self-design] *Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: collection of scientific works of G. .S Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. Vol. II, 11,73–86.* [in Ukrainian].

6. Kolominskiy, Ya. L. (1973). Chelovek sredi lyudey [Man among people]. Moscow: Molodaya gvardiya. [in Russian].

7. Crossley, M. L. (2013). Narrativnaya psikhologiya. Samost', psikhologicheskaya travma i konstruirovaniye smyslov [Narrative Psychology. Self, trauma and meaning construction]. Kharkov: Gumanitarnyy Tsentr [in Russian].

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

9. Rudnytska, S. Yu., Hutsol, K.V. (2021). Naratyvna kompetentnist yak vyznachalna skladova komunikativnoyi kompetentnosti osobystosti. [Narrative competence as a defining component of communicative competence of personality]. *Psykholohichni problemy osobystosti na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva: Zbirnyk materialiv XI Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi (7-8 kvitnya 2021, Nizhyn) - Psychological problems of personality at the present stage of development of society: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference (April 7-8, 2021, Nizhyn)/M. V. Papucha (Ed.)* (pp. 10–16). Nizhyn: M. Hohol National Pedagogical University Publ. [in Ukrainian].

10. Chepeleva, N. V. , Smulson, M. L., Rudnytska, S. Yu., Zazymko, O. V., Zaretska, O.O., Shylovska, O.M., ... & Gudinova, 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].

11. Chepeleva, N.V. (2020). Interpretatsiya kak mekhanizm konstruirovaniya opyta lichnosti [Interpretation as a mechanism of personality experience constructing]. *Aktualni problemy psykholohiyi : zb. nauk. pr. In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Psykholohichna hermenevtyka – Actual problems of psychology: collection of*

scientific works of GS Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Vol. II, 12, 4–18 [in Russian].

12. Chepeleva, 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., Hutsol, K.V. (2021). *Diahnostychnyy instrumentariy vyznachennya naratyvnoyi kompetentnosti osobystosti [The Diagnostic tools of personality narrative competence determination]*. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu - Technologies of Intellect development*, Vol .5, 1. Retrieved from https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/546 [in Ukrainian].

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13, 2021. ISSN 2072-4772

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Гуцол К.В. Особливості сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж.

Анотація. У статті представлено емпіричне дослідження проблеми сформованості наративної компетентності користувачів популярних соціальних мереж. Показано, що в сучасному суспільстві соціальні Інтернет-мережі поступово трансформуються на користувацькі блогосфери. В умовах мережевої культури блог стає однією з варіацій дискурсивного декларування, конструювання досвіду особистості, новим типом автонаративу. Центральне місце в блозі займає авторський текст, що передбачає певний рівень сформованості наративної компетентності її автора: 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.

Показано, що атрибутивні форми наративного конструювання досвіду розрізняються в блогах користувачів різних Інтернет-мереж та платформ. У користувачів п'яти популярних соцмереж (YouTube, Instagram, TikTok, Facebook, Telegram) виокремлено три основних (передсмисловий, смисловий та метасмисловий) і два перехідних рівні сформованості наративної компетентності. Визначено статистично значимі відмінності в сформованості рівня наративної компетентності між користувачами відеохостингу YouTube і соцмережі Instagram. Припущення щодо нерівномірності сформованості наративної компетентності в користувачів інших досліджуваних груп достовірно не підтверджено.

Обґрунтовано перспективність розроблення двох окремих модулів тренінгу розвитку наративної компетентності для користувачів соціальних мереж, що мають передсмисловий та смисловий рівні її сформованості.

Ключові слова: соціальні Інтернет-мережі, блог, блогер, блогосфера, наратив, наративна компетентність, рівні сформованості наративної компетентності.

Hutsol K.V. Features of formation of narrative competence of social networks users.

Abstract. *The article is an empirical study of the issue of formation of narrative competence of popular social networks users. The author demonstrates that social internet networks in contemporary society are gradually being transformed into users' blogospheres. Within network culture the blog becomes one of variations of discursive declaration, constructing of personality's experience, a new type of self-narrative. Author's text is in a middle of a blog, which requires a certain level of narrative competence of its author: ability to distinguish and interpret narrative statements of the Other, that is to identify narratives in sociocultural texts (see a narrative behind a text) and build their own narrative constructs based on that.*

The author shows that attributive forms of narrative construction of experience differ in blogs of users of different Internet networks and platforms. Users of five popular social networks (YouTube, Instagram, TikTok, Facebook, Telegram) have three main (pre-semantic, semantic and meta-semantic) and two transitional levels of narrative competence. Statistically significant differences in formation of the level of narrative competence among users of YouTube video hosting and Instagram social network were identified. Assumptions about the uneven formation of narrative competence among users of other studied groups are not reliably confirmed.

The prospects of elaborating of two separate training modules for development of narrative competence for social networks users with pre-semantic and semantic levels of its formation are substantiated.

Key words: social internet networks, blog, blogger, blogosphere, narrative, narrative competence, levels of formation of narrative competence.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві через принципове ускладнення комунікативних процесів та глибоке занурення пересічної людини в цифрове середовище все більшої актуальності набуває проблема дискурсивного конструювання досвіду особистості у віртуальному просторі, у контексті розв'язання якої спеціального дослідження потребує проблема опанування наративної компетентності користувачами соціальних мереж.

У період становлення та масового долучення людей до перших соцмереж, головним аргументом користувачів щодо вибору тієї чи іншої платформи була можливість спрощення процесу обміну інформації, а також об'єднання людей в групи однодумців. На сьогоднішній день соцмережі, відеохостинги та месенджери стали новою реальністю не тільки для конструювання соціальних зв'язків, а й простором самовираження та самоідентифікації особистості [4].

Певною мірою Інтернет-середовище надає особистості можливість зберігати інкогніто, що, у свою чергу, породжує можливість створення альтернативних Я-образів. Безтілесність стає однією з базових властивостей віртуальної ідентичності або «віртуальної особистості». Рухливість фреймів ідентичності та самосприйняття оформлюють нову дискурсивну реальність сучасності, яка характеризується множинністю, незавершеністю, поверхневістю та скороченням меседжів особистості.

Соціальні Інтернет-мережі поступово трансформуються на користувацькі блогосфери, де центральне місце займає авторський текст (пост) або поєднання тексту та зображень (відео, фото, анімованих gif-картинок, мемів тощо). Блогосфера може сприяти вибудовуванню самоідентичності особистості, як на індивідуальному, так і соціокультурному рівнях [7].

Так, блоги допомагають людині не тільки виражати поточні думки на актуальні теми, а й звертатись до збережених в автобіографічній пам'яті уривків минулого, спрямовуватись на формування бажаного Я-образу через діалог з розмаїттям «Інших». Отже, блог стає однією з варіацій дискурсивного декларування, конструювання досвіду особистості, новим типом автонаративу [5].

В умовах мережевої культури з її орієнтацією на публічність блог надає можливість людині повідомити про себе оточуючим. Виражаючи різні аспекти особистості, змінюючи її соціальний статус та факти біографії, соціальні мережі та блогосфера надають людині можливість експериментувати зі способами конструювання досвіду через оформлення профілю, аватару, інформації про користувача, створення повідомлень. Центральне місце в блозі займає авторський текст, що передбачає певний рівень сформованості наративної компетентності її автора, сформованість у нього здатності виокремлювати та інтерпретувати наративні висловлювання Іншого [6], тобто, виявляти наративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити

наратив) та вибудовувати на цій основі власні наративні конструкти [5, 7, 8].

Атрибутивні форми наративного конструювання досвіду розрізняються в блогах різних Інтернет-мереж та платформ, що, у свою чергу, зумовлює **мету статті**: визначити особливості сформованості наративної компетентності користувачів популярних соціальних мереж.

Методика дослідження. Для досягнення мети нами було сплановано і проведено експериментальне дослідження визначення рівнів сформованості наративної компетентності респондентів за авторською методикою, що включає: підбір необхідного наративного матеріалу для опрацювання респондентами; розробку діагностичних завдань до обраних текстів; алгоритм визначення в особистості певного рівня сформованості зазначеної компетентності; залучення групи експертів для визначення рівнів наративної компетентності респондентів. Діагностичний блок складався з 14 завдань, які було розроблено з урахуванням запропонованих нами критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох основних (передсмысловому, смысловому, метасмысловому) та двох проміжних рівнях [1].

Вибірку учасників дослідження склали 150 осіб – активних користувачів соціальних мереж віком від 18 до 57 років (86 жінок та 64 чоловіки). Респондентів було умовно об'єднано в 5 груп по 30 осіб у кожній залежно від їхніх уподобань та ступеня користувацької активності в соціальних мережах:

- YouTube-блогери;
- Instagram-блогери;
- TikTok-блогери;
- Facebook-блогери;
- Telegram-блогери.

Такий розподіл респондентів був спричинений нашим припущенням про нерівномірність сформованості наративної компетентності в блогерів, які є користувачами різних соціальних мереж.

У такому разі, виокремлення тенденцій розвитку наративної компетентності цих респондентів зумовило б визначення цільової аудиторії тренінгу – блогерів певних соціальних мереж, які мають більш низький рівень сформованості наративної компетентності і, в першу чергу, потребують його підвищення.

Виходячи з цього припущення, для досягнення мети дослідження, нами було поставлено завдання схарактеризувати особливості сформованості наративної компетентності в активних користувачів популярних соціальних мереж.

Обговорення результатів експериментального дослідження.

Задля зручності та наочності висвітлення результатів статистичного аналізу даних щодо розподілу представників вищезазначених професійних груп за рівнями сформованості їхньої наративної компетентності, вибіркам присвоєно коди: 1 – Facebook; 2 – YouTube; 3 – Telegram; 4 – TikTok; 5 – Instagram.

Відповідно до теоретичної моделі дослідження та результатів розробки й апробації методичного інструментарію визначення рівнів наративної компетентності, у респондентів було продіагностовано три основні (передсмісловий, смисловий, метасмісловий) та два проміжні, перехідні (передсмісловий-смисловий, смисловий-метасмісловий) рівні сформованості наративної компетентності особистості [1, 2, 3], яким, задля зручності та наочності висвітлення результатів статистичного аналізу, було присвоєно такі ранги: 1 – передсмісловий; 1,5 – передсмісловий-смисловий; 2 – смисловий; 2,5 – смисловий-метасмісловий; 3 – метасмісловий. У таблиці 1 наведемо результати статистичного аналізу комбінацій цих груп за рівнем сформованості наративної компетентності їх учасників.

Таблиця 1. Результати статистичного аналізу комбінацій різних груп користувачів соціальних мереж за рівнем сформованості наративної компетентності їх учасників

		Рівень наративної компетентності (НК)					Всього
		передсмісло- вий	передсмісло вий- смісловий	смісловий	смісловий- метасміслов ий	метасміслов ий	
Група "Facebook "	Кількість	6	2	12	3	7	30
	% в Група	20,0%	6,7%	40,0%	10,0%	23,3%	100,0%
	% в Рівень НК	17,1%	14,3%	21,1%	30,0%	20,6%	20,0%
	% загального підсумку	4,0%	1,3%	8,0%	2,0%	4,7%	20,0%

"YouTube"	Кількість	5	1	13	1	10	30
	% в Група	16,7%	3,3%	43,3%	3,3%	33,3%	100,0%
	% в Рівень НК	14,3%	7,1%	22,8%	10,0%	29,4%	20,0%
	% загального підсумку	3,3%	0,7%	8,7%	0,7%	6,7%	20,0%
"Telegram"	Кількість	8	3	11	1	7	30
	% в Група	26,7%	10,0%	36,7%	3,3%	23,3%	100,0%
	% в Рівень НК	22,9%	21,4%	19,3%	10,0%	20,6%	20,0%
	% загального підсумку	5,3%	2,0%	7,3%	0,7%	4,7%	20,0%
"TikTok"	Кількість	7	3	11	2	7	30
	% в Група	23,3%	10,0%	36,7%	6,7%	23,3%	100,0%
	% в Рівень НК	20,0%	21,4%	19,3%	20,0%	20,6%	20,0%
	% загального підсумку	4,7%	2,0%	7,3%	1,3%	4,7%	20,0%
"Instagram"	Кількість	9	5	10	3	3	30
	% в Група	30,0%	16,7%	33,3%	10,0%	10,0%	100,0%
	% в Рівень НК	25,7%	35,7%	17,5%	30,0%	8,8%	20,0%
	% загального підсумку	6,0%	3,3%	6,7%	2,0%	2,0%	20,0%

Аналіз результатів, наведених у таблиці 1, свідчить, що серед користувачів соцмережі Facebook:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 6 осіб, що становить 20,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– передсмисловий-смісловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 2 осіб, що становить 6,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 12 осіб, що становить 40,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий-метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 3 осіб, що становить 10,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 7 осіб, що становить 23,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи.

Серед користувачів відеохостингу YouTube:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 5 осіб, що становить 16,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– передсмисловий-смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 1 особи, що становить 3,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 13 осіб, що становить 43,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий-метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 1 особи, що становить 3,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 10 осіб, що становить 33,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи.

Серед користувачів месенджера Telegram:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено у 8 осіб, що становить 26,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– передсмисловий-смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 3 осіб, що становить 10,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 11 осіб, що становить 36,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий-метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 1 особи, що становить 3,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 7 осіб, що становить 23,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи.

Серед користувачів відеохостингу TikTok:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 7 осіб, що становить 23,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– передсмисловий-смісловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 3 осіб, що становить 10,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 11 осіб, що становить 36,7% від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий-метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 2 осіб, що становить 6,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 7 осіб, що становить 23,3 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи.

Серед користувачів соцмережі Instagram:

– передсмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 9 осіб, що становить 30,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– передсмисловий-смісловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 5 осіб, що становить 16,7 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 10 осіб, що становить 33,3% від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– смисловий-метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 3 осіб, що становить 10,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи;

– метасмисловий рівень сформованості наративної компетентності було визначено в 3 осіб, що становить 10,0 % від загальної кількості респондентів цієї підгрупи.

Виходячи з вищевикладеного, було знайдено статистичне підтвердження попередньо передбачуваним відмінностям та визначено вплив рівня сформованості наративної компетентності респондентів (незалежна змінна) на їх приналежність до однієї з п'яти вищенаведених груп (залежна змінна) за допомогою дисперсійного аналізу за методом Фішера.

Тест Ливеня показав, що статистично достовірних відмінностей між дисперсіями вибірок не виявлено ($p \leq 0,989$), що вказує на правомірність застосування дисперсійного аналізу.

Результати ANOVA вказують на відсутність впливів рівня сформованості наративної компетентності на приналежність до певної групи ($p \leq 0,267$).

З іншого боку, графік середніх показує досить широкий розмах кривої за сформованим рівнем наративної компетентності в різних досліджуваних групах (див. Рис. 1).

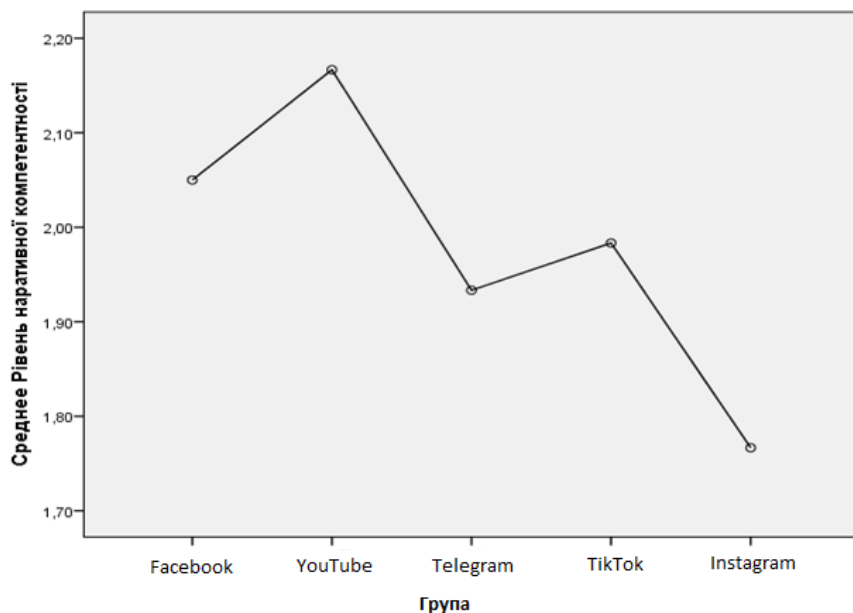


Рис. 1. Графік середніх за рівнями наративної компетентності представників різних підгруп.

Було здійснено спробу встановити відмінності в розвитку рівня наративної компетентності між вищезазначеними групами. Оскільки рівень наративної компетентності має незначну градацію (від 0 до 3), правомірним є використання непараметричного критерію U-Манна-Вітні, який дозволяє порівнювати вибірки попарно.

За результатами застосування непараметричного критерію U-Манна-Вітні, статистично значимі відмінності в сформованості рівня

нарративної компетентності виявлено лише між двома групами: користувачі відеохостингу YouTube і користувачі соцмережі Instagram. При цьому зазначимо, що рівень достовірності встановлених відмінностей не досягає високої статистичної значимості ($p \leq 0,029$).

Висновки. В умовах мережевої культури блог стає однією з варіацій дискурсивного декларування, конструювання досвіду особистості, новим типом автонаративу. Центральне місце в блозі займає авторський текст, що передбачає певний рівень сформованості нарративної компетентності її автора.

Результати експериментального дослідження показали статистично значимі відмінності в сформованості рівня нарративної компетентності лише між двома групами: користувачі відеохостингу YouTube і користувачі соцмережі Instagram. Проте незважаючи на виокремлені відмінності між сформованістю нарративної компетентності в досліджуваних групах, наше припущення щодо нерівномірності її сформованості в користувачів популярних соціальних мереж достовірно не підтвердилося, а наш попередній намір спрямувати тренінг розвитку нарративної компетентності на одну з п'яти вищезазначених груп користувачів мережі Інтернет виявився необґрунтованим. У цьому контексті, досягнення більшої ефективності розвитку нарративної компетентності користувачів соціальних мереж ми вбачаємо в розробленні двох окремих модулів тренінгу для осіб, які мають передсмысловий та смысловий рівні її сформованості.

Література

1. Гуцол, К. В. (2019). Діагностика сформованості рівнів нарративної компетентності особистості. В *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 листопада 2019 р.) (с. 77–81). Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса.

2. Гуцол, К. В. (2017). Наративна компетентність у межах психологічної герменевтики. *Сучасна освіта та інтеграційні процеси*: збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 р., м. Краматорськ (д-р техн. наук., проф. С. В. Ковалевський, Ред.) (с. 53–55). Краматорськ: ДГМА.

3. Гуцол, К. В. (2017). Теоретико-методологічні основи дослідження нарративної компетентності особистості. *Актуальні*

проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. II: Психологічна герменевтика, 10, 167–185.

4. Козлова, Н. С. (2012). Самопрезентація личности в условиях виртуальной коммунікації (на примері німецько-язычних блогів). *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*, 25, 114.

5. Сенченко, Н. А. (2015). Блог как способ нарративного конструирования идентичности в условиях сетевой культуры. *Евразийский союз ученых*. 4 (17), 100–102.

6. Чепелева, Н. В. (2017). Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*, Т. 2, 6 (17). Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301

7. Boyd, D. A (2006). Blogger's Blog : Exploring the Definition of a Medium. *Reconstruction*, 6. Retrieved from: <http://www.danah.org/papers/ABloggersBlog.pdf>

8. Schiffrin, D. (2006). In Other Words: Variation in Reference and Narrative. Cambridge: Cambridge University Press.

References

1. Hutsol, K. V. (2019). Diahnostyka sformovanosti rivniv naratyvnoyi kompetentnosti osobystosti [Diagnosis of the formation of levels of narrative competence of the individual]. In *Osobystisni ta sytuatyvni determinanty zdorovya: materialy IV Vseukrayinskoï naukovo-praktychnoyi konferentsiyi (22/11/2019) – Personal and situational determinants of health: a collection of the IV All-Ukrainian scientific-practical conference (November 22, 2019)* (pp. 77–81). Vinnytsya: Donetsk natsionalny universytet imeni Vasylya Stusa. [in Ukrainian].

2. Hutsol, K. V. (2017). Naratyvna kompetentnist u mezhakh psykholohichnoyi hermenevtyky [Narrative competence within psychological hermeneutics]. In *Suchasna osvita ta inteɦratsiyini protsesy: zbirnyk naukovykh prats mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi (22-23/11/2017) – Modern education and integration processes: a collection of scientific papers of the international scientific-methodical conference, November 22-23, 2017* /S. V. Kovalevski (Ed.) (pp.53–55). Kramatorsk: DHMA. [in Ukrainian].

3. Hutsol, K. V. (2017). Teoretyko-metodolohichni osnovy doslidzhennya naratyvnoyi kompetentnosti osobystosti [Theoretical and

methodological foundations of the study of narrative competence of the individual]. *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 of the NAES of Ukraine, Vol. II. 10*, 167–185. [in Ukrainian].

4. Kozlova, N. S. (2012). Samoprezentatsiya lichnosti v usloviyakh virtual'noy kommunikatsii (na primere nemetsko-yazychnykh blogov) [Self-presentation of personality in the context of virtual communication (on the example of German-language blogs)]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Lingvistika. – Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, 25, 114. [in Russian].

5. Senchenko, N. A. (2015). Blog kak sposob narrativnogo konstruirovaniya identichnosti v usloviyakh setevoy kul'tury [Blog as a way of narrative construction of identity in a network culture]. *Yevraziyskiy soyuz uchenykh – Eurasian Union of Scientists*, 4 (17), 100–102. [in Russian].

6. Chepeleva, N. V. (2017). Rozuminnya – Interpretatsiya – Tlumachennya. [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 [in Ukrainian].

7. Boyd, D. A. (2006). Blogger's Blog: Exploring the Definition of a Medium. *Reconstruction*, 6. Retrieved from <http://www.danah.org/papers/ABloggersBlog.pdf>

8. Schiffrin, D. (2006). *In Other Words: Variation in Reference and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13, 2021.

ISSN 2072-4772

СМИСЛОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ В АВТОБІОГРАФІЧНИХ НАРАТИВАХ

Колобова І. Б. Смыслова структура личности в автобиографических нарративах.

Анотація. Статтю присвячено дослідженню смислової сфери особистості в розрізі нарративного конструювання досвіду. Представлено, що інтерпретація особистісного досвіду включає, перш за все, процеси смислопоглинання та смислотворення різної глибини та змісту. Осмислення досвіду в контексті психогерменевтичних досліджень артикулюється як зіткнення соціального та індивідуального смислів, зокрема переміщення зовнішніх семіотичних знаків у внутрішній контекст та перекодування його не тільки на візуальні, а й на текстові елементи. Обґрунтовано тлумачення особистісних смислів як оцінно-емоційного ставлення до досвіду.

Доведено, що аналіз особистісних смислів відкриває ціле поле для психологічних досліджень. Представлено ряд переваг у використанні нарративного підходу для дослідження смислів, зокрема, вивчення динаміки і закономірностей трансформацій смислових утворень, перебудову смислової системи особистості, вилучення життєвої логіки та переконань, відповідальних за продуктивну та глибоку інтерпретацію життєвого досвіду.

Узагальнено результати дослідження смислів різними авторами та визначено структурні складові смислової сфери особистості, що виступають предметом нарративного аналізу, а саме: особистісні цінності (аксіологічний зріз); ситуативні особистісні смисли (ствердження, переконання, висновки); екзистенційна логіка (життєва ідеологія); мотиви, наміри, потреби (інтенціональний зріз).

Розкрито поняття екзистенційної (життєвої) логіки, що лежить в основі наділення смислом окремих подій, явищ, життя в цілому, а також у формуванні відношення до себе та Інших через призму своє базової концепції життя.

Ключові слова: смыслова структура, інтерпретація досвіду, екзистенційна логіка, особистісні смисли.

Kolobova I.B. The sense-bearing structure of a personality in autobiographical narratives.

Abstract. *The article studies an individual's sense-bearing sphere in the context of narrative construction of his/her experience. An interpretation of an individual's experience includes, above all, the processes absorbing and forming meanings with different depths and contents. In the psychological-hermeneutic approach, comprehension of an individual's experience is understood as a clash of social and individual meanings, in particular, the transfer of external semiotic signs into the internal context and its recoding into visual and/or textual elements. The interpretation of personal meanings as an evaluative-emotional attitude to some experience is substantiated.*

The analysis of personal meanings opens a broad area for psychological studies. The article presents some benefits of the narrative approach to studies of meanings, in particular, transformational dynamics and patterns of semantic forms, restructuring the semantic system of personality, determination of life logic and beliefs responsible for productive and deep interpretations of life experience.

The studies on meanings performed by different authors are summarized and the structural components of the sense-bearing sphere, which are the subject of narrative analysis, are identified, namely: personal values (an axiological view), situational personal meanings (statements, beliefs, conclusions); existential logic (a life ideology); motives, intentions, needs (an intentional view).

The concept of existential (life) logic is described; it help an individual assign meanings to some events, phenomena and life in general, as well as form attitudes towards oneself and other people through the prism of one's basic life concept.

Key words: *sense-bearing structure, interpretation of experience, existential logic, personal meanings.*

Постановка проблеми.

Ми виходимо з постнекласичного положення про особистість як цілісну самоорганізовану систему, смислова сфера якої утворює ризому пов'язаних між собою смислових утворень. Як відомо, всі психічні та психологічні процеси особистості мають взаємозалежний характер, тому дослідження зв'язків між ними стало природним явищем в науці. Відомо, що на фізіологічному рівні в рамках одного організму спостерігається кординація і взаємна компенсація функцій між органами

та їх системами, проте й деякі психічні функції і психологічні процеси, включаючи і вищі їх форми, такі як структури свідомості, маючи певну недостатність, часто компенсуються іншими - знаходячи своє відображення в них, з метою досягнення своєрідного психологічного гомеостазу.

На всіх рівнях психологічного розвитку навіть доросла людина залишається дитиною в тому сенсі, що весь час намагається знайти пояснення того, що вона бачить, відчуває, сприймає. На кшталт «лапласівському» детермінізму сприймаються такі пояснення, які б врівноважували та логічно доповнювали наявні смисли, зберігаючи цілісність всієї системи. Якщо пояснення не вбудовується в структуру, воно відбивається як чужорідне тіло. Таким чином, ситуативні смисли, що породжені чи представлені в процесі інтерпретації досвіду і прийняті як елемент цілого, вможливають через абдукцію сформувати загальну гіпотезу про ціле.

Нові орієнтири в постмодерністській психології особистості постулюють перехід від смислової регуляції до регуляції смислів, від психології «мінливої особистості в змінюваному світі» – до психології особистості, яка творить і змінює себе і свій життєвий світ [7, с.217]. Здатність до регуляції особистісних смислів свідчить про появу такого рівня розвитку когнітивної сфери, коли людина здатна не тільки усвідомлювати свої смисли, а організовувати власне смислове поле, реконструювати його під свої потреби, фільтрувати непотрібні інформаційні смислові конструкти зовнішнього середовища чи навпаки збагачувати себе тими смислами, що призводять до нових якісних утворень. З цим пов'язана необхідність відповідної трансформації когнітивних компетенцій в смислорегулятивні та смислотворні, що вможливає покращення розуміння не тільки себе, але й Іншого в процесі спілкування, набуваючи характеру смислового резонансу.

Процес осмислення досвіду є центральним компонентом будь-якої інтерпретації, складає її суть та задає інтенсивність протікання. За визначенням С. Рудницької [2, с.24] інтерпретація представляє «когнітивний процес наділення конкретним змістом багатовимірних складових досвіду особистості, спробу співвіднесення її внутрішньої «карти світу» з зовнішньою реальністю, прагнення наділити значеннями певні поняття і явища; спосіб здійснення розуміння, процес набуття смислу різних життєвиявлення (дій, вчинків) особистості, об'єктивізація досвіду в знаковій формі».

В залежності від сформованості інтерпретаційних здібностей об'єктивація досвіду перебуває в різних еволюційних фазах: від екзистенційного вакууму, спричиненого «збіднілістю» рефлексивних процесів, до активного розпізнання особистих задач у досвіді, необхідних для самотворення.

Розвинуті інтерпретаційні здібності призводять до використання більших смислових можливостей ніж ті, що обмежені лише емоційним відгуком від зустрічної інформації. В одному випадку досвід використовується як джерело нових смислів та значень, в другому – як об'єкт мистецтва, що має на меті отримання короточасного враження. Без продуктивного осмислення втрачається особистісна цінність досвіду, зменшується його інформативність та нівелюється його розвивальна функція.

Тлумачення та аналіз смислів відкриває ціле поле для психологічних досліджень, зокрема вивченню смислових утворень, що впливають на цілепокладання та прийняття рішень, виділення зв'язків між індивідуальними смислами та направленістю прикладання зусиль та перспективами, впливу психологічних параметрів на процеси смислотворення.

Метою даної статті є обґрунтування значення особистісних смислів та екзистенційної логіки в конструюванні автобіографічних наративів.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

В оптиці наративного підходу ми розглядаємо «смысл» не як засіб, що дозволяє нам розуміти текст, а як сам текст, що є фіксацією процесів розуміння по відношенню до досвіду, процесу пізнання по відношенню до світу. Саме смисли визначають характер переживання та ступінь впливу ситуації на суб'єкта.

В дослідженнях смислів виділяються такі варіації усвідомлення людиною навколишньої дійсності: ситуативний смысл, життєвий смысл (життєва необхідність), смысл життя (розвиток і прагнення), смысл буття (надсмысл або космічний смысл).

Дослідженням смислу в якості предмета спеціального аналізу присвячено праці багатьох класичних та сучасних дослідників в області психологічного знання (Г. Херманс [24], Дж. Келлі [9], Л. Виготський [6], А. Леонтьєв [12], Б. Братусь [5], К. Абульханова [1], З. Карпенко [8], Д. Рошин [18]). Аналізу динамічних смислових систем та смисложиттєвих орієнтацій присвячено праці Д. Леонтьєва [13], методично обосновано дослідження ціннісних орієнтацій

М. Рокичем [17], методику аналізу смислової системи автонаративів представлено Н. Чепелевою [14], психологічні аспекти смислотворення вивчала І. Абакумова [15].

В різному вигляді дослідники погоджуються з загальним висновком, що осмислення життя – це умова саморегуляції та засада спрямованості особистості на шляху її повноцінного розвитку. Як відмічає Є. Артем'єва, система смислів та значень виступають регуляторами такого складного утворення як «перцептивний світ» особистості [3, с.20]. Соціальне оточення та соціальний досвід людини виступають безмежним континуумом різнорідних семіотичних знаків та потенційних смислів, в якому кожний перехоплює свої інформаційні повідомлення для подальшого відтворення їх змісту для себе та інших. Коли людина розказує власну історію, вона презентує себе для інших, перш за все, через *особистісні смисли*. Слід зауважити, що особистісні смисли багато в чому засновані на поодиноких зразках, що виробляються соціумом, і служать джерелом формування переконань і світогляду особистості. В процесі смислотворення здійснюється перехід від формування ситуативних смислових одиниць до збирання смислу життя у цілісну картину. На основі моделей осмислення реальності, які надає культура, особистість створює приватні схеми та сценарії самоорганізації психіки, що стають основою для формування самостійної поведінки та суб'єктивної психічної реальності.

Проте Р. Гарифуллін зазначає, що не всі форми поведінки піддаються смислому поясненню, наприклад феномени неадаптивної активності В. Петровського чи сконструйована Ф. Василюком ситуація ціннісного вибору, коли видається неможливим порівняти альтернативи в єдиній смисловій системі координат, як це відбувається в більш простих випадках [7, с.217].

Особистісний смисл як багатогранне психологічне утворення має безліч форм, тому його виокремлення з індивідуального досвіду та подальший аналіз вимагає якісних методологічних підходів. Г. Щедровицький влучно зауважив, що явище смислу, як і явище значення, не мають свого відображення в об'єктивній дійсності, а виступають лише засобом мислення, тому необхідно виконати будь-яку об'єктивацію їх для того, щоб вони могли стати предметом наукового дослідження [25, с.290].

Саме текстова об'єктивація, на наш погляд, вможливує вилучити смислові утворення та мисленнєві конструкції реципієнта в контексті дослідження наративного конструювання досвіду.

В межах цієї задачі широкі перспективи відкриває психолого-герменевтичний підхід, що вивчає розуміння та інтерпретацію психічної реальності, зокрема особистісного досвіду, зафіксованого у тексті – вербалізованій формі репрезентації смислу. Герменевтична програма П. Рікера [29] пропонує концепцію соціальної дії, згідно з якою поведінка впливає з суб'єктивного смислу і може «піддаватися прочитанню», подібно до тексту. Дискурсивні події відсилають до стійких смислових зразків, які можуть бути чітко зафіксованими, визначеними і підлягають пізнанню. В процесі зіткнення з досвідом смисл осідає в свідомості, «консервується» у часі і без додаткового втручання може залишатися там, очікуючи моменту відтворення при нагоді. Дж. Брунер зауважив, що з часом «структура мови стає нерозривною з структурою думки, що складно визначити, що є основним – психічний процес чи форма думки» [26, с. 5].

Ю. Туруршевою [23] було обґрунтовано цілий ряд переваг у використанні наративного підходу для дослідження смислів:

1. Наративний підхід вможливорює вивчати динаміку і закономірності трансформацій смислових утворень.

2. Зокрема автобіографічний нарратив здатний описати момент критичної перебудови смислової системи особистості і є культурним засобом, що забезпечує подолання смислової кризи.

3. В процесі нарації здійснюється вербалізація особистісного смислу і його співвідношення з системою загальнокультурних значень.

Значення тексту власної історії для психотерапевта пояснюється й тим, що в ньому зафіксована *базова життєва концепція*, через яку як через «інтерпретаційний фокус» переломлюються всі події, проблеми людини [14, с.18].

Таким чином, особливість герменевтичного методу полягає в «безпосередньому пізнанні психічної реальності іншого, що відбувається шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного» [14, с.5].

В. Розін виокремлює поняття «смислу» в герменевтичному плані, що артикулюється як реконструкція життя, виявлення її підстав, що дозволяють зрозуміти перебіг подій. На відміну від класичної психології йдеться не про один смисл життя, що обраний раз та назавжди, а про смисли, що виникають в конкретних життєвих ситуаціях при вирішенні екзистенційних проблем та протиріч [19, с.20]. В такому випадку осмислення досвіду дозволяє не повертатися до

помилку минулого, а використовувати його у тому сенсі: як не потрібно думати чи робити в майбутньому. Саме ці смисли і є предметом нашого дослідження.

Під осмисленням досвіду ми розуміємо зіткнення соціального та індивідуального смислів, зокрема переміщення зовнішніх семіотичних знаків у внутрішній контекст та перекодування його на візуальні та текстові елементи. Текстова складова процесу являється особистісною інтерпретацією досвіду, вираженою в наративній формі [14, с 6].

Теоретичною основою дослідження смислів стали роботи Д. Леонтьєва [13] про смислову систему особистості, положення екзистенціальної і гуманістичної психології про особистісні конструкти як центральну ланку структури особистості Дж. Келлі [9], логіко-семантичний підхід до аналізу особистісних смислів Г. Тульчинського [22] та психолого-герменевтичний підхід до смислового аналізу автонаративів Н. Чепелевої [14].

Смислова сфера особистості – це особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах. Особистість являє собою систему смислової регуляції життєдіяльності, що реалізовує через окремі смислові структури і процеси і їх системи *логіку життєвої необхідності* у всіх проявах людини як суб'єкта життєдіяльності.

Згідно Д. Леонтьєву смислова сфера особистості є головною складовою її структури. Леонтьєв виділяє такі компоненти смислової регуляції особистості:

1. Ситуативні:

- особистісні смисли,
- смислові установки,
- змістотворні мотиви.

2. Стійкі смислові структури:

- смислові конструкти,
- смислові диспозиції,
- особистісні цінності [13, с.139].

Сам процес смислотворення за Леонтьєвим можна зобразити графічно у простому наглядному вигляді: особистісний смисл – смислова диспозиція (смислове утворення) – смисловий конструкт.

Зацікавленість в тлумаченнях смислу через представлення особистісних смислових конструктів можна зустріти у роботах Дж. Келлі. Конструкт в загальному смислі розглядається як абстракція,

завдяки якій антиципіується подія, зокрема якість, що їй приписується, і тому тлумачення події назначено трюком абстрагування з метою вилучення смислу. Особливе значення приділяється представленню Я-конструкту – тієї ролі, яку людина відводить собі в контексті конкретної ситуації [9, с 69].

У роботах Г. Тульчинського представлена модель «глибинної семіотики» як смислової структури досвіду, що включає:

- матеріальну форму знаку
- його предметне значення
- соціальне значення
- особистісний смисл (оцінно-емоційне ставлення і переживання).

Модель одночасно демонструє суб'єктивацію (розпредмечування та розуміння) та об'єктивацію (опредмечування та втілення) досвіду. Смислова структура у Г. Тульчинського представлена наступними компонентами: ідентифікацією, референцією, інтерпретацією, оцінкою і емпатією (співпереживанням) [21, с.15–26].

В ході нашого дослідження виникають питання, що стосуються способів організації смислової сфери в залежності від рівня сформованості інтерпретаційних здібностей, зокрема динаміки процесів утворення смислів та використання певної логіки, що складає центральний елемент особистісних смислів. *Будь-який соціальний конструкт представляє собою логічну систему, тому інтерпретація вимагає створення логічного з'єднання цієї системи з внутрішньою екзистенційною логікою.*

Відповідаючи на питання «чому я роблю те, що роблю», Д. Леонт'єв виділяє шість типів відповідей, що регулюються певною логікою і відповідно відповідають трьома вимірам розвитку особистості за Д. Леонт'євим: біологічному, соціальному та особистісному, про які ми згадували у попередньому розділі.

Біологічному виміру властиві такі типи логіки: *логіка вдоволення потреб* (відповідь «тому, що я так хочу»), *логіка реагування на стимул* (відповідь «тому, що він почав перший»), *стереотипна логіка*.

Для соціального виміру розвитку характерна *логіка соціальної нормативності* (відповідність соціальним очікуванням, «тому, що так всі роблять», «тому, що це нормально»). Крайнім проявом цієї логіки є тотальний конформізм.

Два останні типи логіки відповідають особистісному виміру: *логіка життєвої необхідності* (відповідь «тому, що це для мене

важливо») та логіка вільного вибору (відповідь «а чому б ні?») [13, с 140]

Таким чином, ми бачимо, що людська поведінка та людська діяльність векторно розкладається відповідно обраної логіки.

Змістовно була розгорнута запропонована Д. Леонтьєвим класифікація відповідей на питання «Навіщо я роблю те, що роблю» в дослідженнях автобіографічних наративів Є. Сапоговою [20, с.23–36]. Використовуючи інтерпретаційний аналіз життєвих історій, було виокремлено 7 варіантів персональних *екзистенційних логік організації досвіду*, що транлюють системоутворюючі смислові одиниці (ядра).

1. Функціонально-гомеостатичне життя. Життя зводиться до розпізнання своїх потреб та їх задоволення. Системоутворююча смислова одиниця – підтримка психологічного «гомеостазу» як рівноваги між зовнішнім та внутрішнім середовищем.

2. Індуковано-імперативне життя. Людина щось робить і вважає, що має принести себе в жертву заради цього, ніби існує певна екзистенційна вимушеність. Системоутворююча смислова одиниця – кантівська «робити те, що треба і будь, що буде». Йдеться про випадки, коли людина впевнена, що деякі події життя не залишили їй жодного бажаного вибору.

3. Стереотипно-нормативне життя. Буття не виходить за межі прийнятих схем та стереотипів, засвоєних в процесі соціалізації. Системоутворююча смислова одиниця – слідувати заданому взірцю, а також досягати результатів, що схвалюються оточенням.

4. Хронотопічне життя. Життя, що передбачає бути «у тренді», жити як усі живуть, коли акцент ставиться на позиції «робити», ніж «зробити», видавати себе за когось, але не бути ним. Системоутворююча смислова одиниця – бути як усі. Найвний потужний елемент конфронтності та наслідування.

5. Усвідомлене життя. Ставляться обдумані цілі, орієнтовані на те, що важливо для себе, поведінка та дії згідно обраних принципів та побудованих відношень «Я-світ». Системоутворююча смислова одиниця – слідувати тому, що вважаю значимим. Виражена індивідуальність з можливими конфліктами з оточенням через відстоювання власного розвитку.

6. Ймовірнісне життя. Демонстрація постійних індивідуальних відхилень від нормативного чи прийнятого соціумом життєвого шляху на користь нового досвіду, нових можливостей. Системоутворююча смислова одиниця – шукати нове, ставати новим.

Добровільно прийнята відповідальність за «авторство» свого життя, що призводить до загострення переживань та посилення рефлексії.

7. Холістичне життя. Усвідомлення себе як «уламка», мікрофрагменту універсуму, закинутого в обставини даної реальності. Системоутворююча смислова одиниця – бути частиною цілого, виконувати свою роль в межах законів світоустрою.

Було відмічено, що кожна з екзистенційних логік може змінюватись в межах нових смислових орієнтирів, а бажане вдоволення життям є наслідком не типу обраного варіанту логіки, а відчуттям вірного шляху. В такому випадку більшість рішень та вчинків оцінюються людиною продуктивними та задовільними.

Смисл – принципово людський вимір буття. З цього випливають два його важливі показники. По-перше, він контекстуальний, пов'язаний з вибором певної позиції, що дає можливість узагальнення, і така позиція повинна бути зовнішньої, «позицією знаходження поза» [4]. По-друге, смисл телеологічний, тобто пов'язаний з доцільною діяльністю, певними фреймами, паттернами, практиками використання предмета осмислення [21].

В своєму емпіричному дослідженні, що мав на меті виявити взаємозв'язок нарративних конструкцій з індивідуально-психологічними властивостями особистості, М. Клементьєва виділяє 6 сюжетних кластерів (патернів): життя – боротьба, життя – подорож, життя – обман, життя – задача, життя – невдача, життя – перемога [10]. Отримані кластери виявили узагальнену характеристику *смислової позиції* особистості по відношенню до життя в цілому, що була проінтерпретована таким чином:

1) Сюжет «Життя – боротьба» втілює життєву позицію особистості «Я – борець», пов'язану з подоланням несприятливих умов життя.

2) Сюжет «Життя – подорож» характеризує особистість з життєвою позицією «Я – першовідкривач», яку відрізняє спокійне і раціональне ставлення до себе і свого життя, прагнення до пошуку нових вражень і накопичення досвіду.

3) Сюжет «Життя – обман» висловлює життєву позицію «Я – викривач», яку характеризує стримане, спокійне і методичне ставлення до невдач, засноване на власній впевненості в правильності прийнятих рішень і життєвих виборів.

4) Сюжет «Життя – рішення задач» відображає життєву позицію особистості «Я – ерудит», пов'язану з розвиненими розумовими

здібностями, схильністю до рефлексії і ерудованістю, які особистість використовує в рішенні життєвих завдань, подоланні труднощів і проблемно-конфліктних ситуацій.

5) Сюжет «Життя – невдача» представляє життєву позицію «Я - невдача», пов'язану з пасивністю перед життєвими труднощами.

6) Сюжет «Життя – перемога» характеризує особистість з життєвою позицією «Я - переможець», впевнену в собі, що усвідомлює життєві цілі і способи їх досягнення, яка прагне до успіху.

Цікавою з точки зору дослідження смислів є теорія валюації Губерта Й.М. Херманса, в оптиці якої одиницею смислу нарративу виступає валюація (ціннісне оцінювання, процес породження смислу), що несе афективне навантаження (connotation), і що в цьому навантаженні відображаються основні мотиви. На думку авторів будь-яка валюація містить в собі частку особистої включеності і відображає певний набір почуттів. Так, наприклад, мотив самоствердження може виражатися через афективні засоби, що містять відображення почуття власної сили чи гордості [24, с.8–9]

Узагальнюючи результати аналізу концептуальних положень щодо смислової сфери особистості, поширених у сучасному психологічному дискурсі, вважаємо доцільним виділити наступні структурні складові смислової сфери особистості:

- особистісні цінності (аксіологічний зріз);
- ситуативні особистісні смисли (ствердження, переконання, висновки, смислові патерни);
- екзистенційна логіка (життєва ідеологія);
- мотиви, наміри, потреби (інтенціональний зріз).

Висновки. Продуктивне осмислення досвіду передбачає трансформацію смислової системи, що співвідноситься з актуальними задачами особистості та сприяє саморозвитку [14]. Безумовно моральна свобода людини передбачає саморозвиток в якості факультативного вектору активності, проте зусилля когнітивних наук мають бути націлені на впровадження політики психологічного здоров'я та благополуччя, що виражається не тільки в матеріальному комфорті та фізичній ситості, а в рефлексивному ставленні до життя, усвідомленому контролю зовнішніх і внутрішніх процесів, зрілих інтерпретаційних процесах. Для досягнення цієї мети організація структурних елементів смислової сфери має спиратися на стійкий каркас принципових положень, узгоджених між собою, мати внутрішню зв'язність та цілісність; в змістовному плані особистісних смислів має переважати

життєстверджувальна ідеологічна база; мотиви та індивідуальні потреби повинні містити компонент особистісного зростання; в аксіологічному плані матеріальні цінності мають уступити пріоритет духовно-моральним.

Як ми бачимо, дослідження та систематизація смислової сфери може бути представлена в різних моделях – в залежності від цілей дослідника. Для цього ми маємо вирізнити поняття смислу по відношенню до слова та по відношенню до досвіду. Поняття осмислення досвіду потребує нових визначень, а особистісна смислова сфера – нових методів аналізу.

Література

1. Абульханова, К. А. (2016). Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, 4, 162–168.
2. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. II: Психологічна герменевтика* (2020). Вип. 12. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020.
3. Артемьева, Е. Ю. (2007). Психология субъективной семантики. Москва: ЛКИ.
4. Бахтин, М. М. (1975). Вопросы литературы и эстетики (с.403–404). Москва.
5. Братусь, Б. С. (1988). Аномалии личности. Москва: Мысль.
6. Выготский, Л. С. (1956). Избранные психологические исследования. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.
7. Гарифуллин, Р. Р. (2009). Постмодернистская психология зависимой личности. *Образование и саморазвитие*. 3(13). 216–222.
8. Карпенко, З. С. (1988). Хронотопні режими функціонування ціннісно-смислової свідомості. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 1, 128–133.
9. Келли, Дж. (2000). Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели (с.402–403). Москва: Апрель-пресс; Эксмо-пресс.
10. Клементьева, М. В. (2018) Сюжеты автобиографических нарративов в контексте исследования личности. *Вестник Московского государственного областного университета*, 3, 147–154. doi:10.18384/2224-0209-2018-3-898

11. Клементьева, М. В. (2012). Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива. *Культурно-историческая психология*, 3, 30–39. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/56429/kip_2012_3_Klementeva.pdf
12. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
13. Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла*. Москва: Смысл.
14. Чепелева, Н. В., Смутьсон, М. Л., Шиловська, О. М., & Гуцол, С. Ю. (2007). *Наративні психотехнології*. Київ: Главник.
15. *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии* (2014). Москва: КРЕДО.
16. *Проблемы психологической герменевтики* (2009). (Н. В. Чепелева, Ред.). Киев: Изд-во Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова.
17. Рокич, М. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*. 1973. 5. 20–28.
18. Рощин, Д. Г. (2009). Теоретический анализ интерпретаций категории «смысл жизни» в советском обществоведении. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи*. 128–132.
19. Розин, В. М. (2017). От смысла текста к смыслу жизни человека в культуре. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2(76). 18–24. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-smysla-teksta-k-smyslu-zhizni-cheloveka-v-kulture/viewer>
20. Сапогова, Е. Е. (2017). *Лабиринты автобиографии: экзистенциально-нарративный анализ личных историй*. Санкт-Петербург: Алетейя.
21. Тульчинский, Г. Л. (2018). К проблеме смысла в социальной семиотике: глубокая семиотика как концептуальное расширение социальной семиотики. *Слово.ру: балтийский акцент*. Т. 9, 4, 15–26. doi: 10.5922/2225-5346-2018-4-2.
22. Тульчинский, Г. Л. (2019). Практическая философия смысла. *Личность. Культура. Общество, Том XXI. Вып. 1–2*. 183–196. Режим доступа: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/69862336/_2019_.pdf
23. Турушева, Ю. Б. (2014). Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности. *Психологические исследования*. Т. 7.

33. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/932-turusheva33.html>

24. Херманс, М., & Губерт, Й. (2007). Личность как мотивационный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации. *Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход*. 1 (3). 7–53.

25. Щедровицкий, Г. П. (2005). Мышление – Понимание – Рефлексия. Москва: Наследие ММК.

26. Bruner, J. (1991). Self-making and world-making. *Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67–78.

27. Habermas, T., & Reese, E. (2015). Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence and its precursors. *Human Development*, vol. 58, 3, 172–202.

28. The Dialogical Self in Psychotherapy (2004). J. Hubert, M. Hermans (Eds.), Giancarlo Dimaggio. New York: Brunner-Routledge.

29. Ricœur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris: Éditions du Seuil.

References

1. Abulhanova, K. A. (2016). Mirrovzrencheskij smysl i znachenije kategorii sub`ekta [Worldview meaning and meaning of the category of the subject]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'yeva – Bulletin of the V. P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 4, 162–168. [in Russian].

2. Aktualni problemy psihologii : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. Tom.II : Psykholohichna hermenevtyka. (2020). [Actual problems of psychology Vol. 2. Psihologichna germeneytyka. Collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine. Vol. II: Psychological hermeneutics, issue 12. 144. [in Ukrainian].

3. Artem`eva, E. J. (2008). Psihologija subektivnoj semantiki [The psychology of subjective semantics]. Moscow: LKI. [in Russian].

4. Bakhtin, M .M. (1975). The issues of literature and aesthetics (pp. 403–404). Moscow. [in Russian].

5. Bratus`, B. S. (1988). Anomalii lichnosti [Personality anomalies]. Moscow: Misl`. [in Russian].

6. Vygotskij, L. S. (1956). Izbrannyje psihologicheskie issledvanija [Selected Psychological Research]. Moscow: Izd-vo Akad.ped.nauk RSFSR. [in Russian].

7. Garifullin, R. R. (2009). Postmodernistskaja psihologija zavisimoj lichnosti [Postmodern psychology of the dependent personality]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and self-development*, 3, 216–222. [in Russian].

8. Karpenko, Z. S. (1998). Hronotopni rezhymy funkcionuvannja cinnisno-smyslovoi svidomosti [Chronotopic modes of functioning of value-semantic consciousness]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Pedagogika – Bulletin of the Carpathian University. Pedagogy*, 1, 128–133. [in Russian].

9. Kelly, J. (2000). Psihoterapija konstruktivnogo alternativizma: psihologija lichnostnoj modeli [Psychotherapy of constructive alternativeism: the psychology of a personality model] (pp. 402–403). Moscow: April-press; Exmo-press. [in Russian].

10. Klementyeva, M. V. (2018). Subjects of autobiographical narratives in the context of studying the person. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)*, 3, 147–154. Doi:10.18384/2224-0209-2018-3-898 [in Russian].

11. Klementyeva, M. V. (2012). Issledovaniye refleksii zhiznennogo puti na materiale sozdaniya avtobiograficheskogo narrativa [The study of reflection on the life path based on the creation of an autobiographical narrative]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 3, 30–39. Retrieved from https://psyjournals.ru/files/56429/kip_2012_3_Klementeva.pdf [in Russian].

12. Leont'jev, A. N. (1977). *Dejatelnost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. [in Russian].

13. Leont'jev, D. A. (2007). *Psihologija smysla* [The psychology of meaning]. Moscow: Smysl. [in Russian].

14. Chepelyeva, N. V., Smulson, M. L., Shylovska, O. M., & Guczol, S. Yu. (2007). *Narativni psihotehnologii* [Narrative psychotechnology]. Kyiv: Glavnik. 144. [in Ukrainian].

15. *Obshaya teoriya smysla, psihologicheskie koncepcii smysloobrazovaniya, smyslodidaktika* [General theory of meaning, psychological concepts of meaning formation, didactics of meaning]. (2014). Reader for Master's Degree Students in Pedagogy and Psychology]. Moscow: KREDO. [in Russian].

16. Problemy psichologicheskoy germenevtiki (2009). [Problems of psychological hermeneutics] (N. V. Chepeleva, Ed.). Kiev: Izd-vo Nacionalnogo pedagogicheskogo un-ta im. N. P. Dragomanova [Publishing House of the N. P. Dragomanov National Pedagogical University]. [in Russian].

17. Rokich, M. (1973). Priroda chelovecheskih cennostej [The nature of human values]. *Svobodnaya pressa – Free press*, 5, 20–28. [in Russian].

18. Roshin, D. G. (2009). Teoreticheskij analiz interpretacij kategorii "smysl zhizni" v sovetskom obshestvovedenii [Theoretical analysis of interpretations of the category "meaning of life" in Soviet social science]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. Sotsiologichni doslidzhennya suchasnoho suspilstva : metodolohiya, teoriya, metody -Bulletin of Kharkiv V. N. Karazin National University. Sociological research of modern society: methodology, theory, methods*. 844, 128–132. [in Ukrainian].

19. Rozin, V. M. (2017). Ot smysla teksta k smyslu zhizni cheloveka v kulture. [From the meaning of the text to the meaning of human life in culture]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2, 18–24. Retrived from <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-smysla-teksta-k-smyslu-zhizni-cheloveka-v-kulture/viewer> [in Russian].

20. Sapogova, E. E. (2017). Labirinty avtobiografii: ekzistencialno-narrativnyj analiz lichnyh istorij [Labyrinths of autobiography: existential-narrative analysis of personal stories]. St. Petersburg: Alateya. [in Russian]

21. Tulchinskiy, G. L. (2018). K probleme smysla v socialnoj semiotike: glubokaya semiotika kak konceptualnoe rasshirenie socialnoj semiotiki. [The problem of meaning in Social Semiotics: deep semiotics as a conceptual extension of Social Semiotics]. *Slovo.ru: baltijskij accent*, Vol. 9, 4, 15–26. doi: 10.5922/2225-5346-2018-4-2. [in Russian].

22. Tulchinskij, G. L. (2019). Prakticheskaya filosofiya smysla [A practical philosophy of meaning]. *Personality. Culture. Society*. Volume XXI, *Issue 1–2*, 183–196. Retrived from https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/69862336/_2019_.pdf [in Russian].

23. Turusheva, Yu. B. (2014). Osobennosti narrativnogo podhoda kak metoda izucheniya identichnosti [Features of the narrative approach as a method of studying identity]. *Psichologicheskie Issledovaniya – Psychological research*, Vol. 7, 33. Retrived from <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/932-turusheva33.html> [in Russian].

24. Hermans, J., & Gubert, M. (2007) Lichnost kak motivacionnyj rasskazchik: teoriya valyucii i metod samokonfrontacii [Personality as a motivational storyteller: valuation theory and self-confrontation method]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyy konstruksionizm i narrativnyy podkhod – Post-non-classical psychology. Social constructionism and the narrative approach*, 1 (3), 7–53. [in Russian].

25. Shchedrovitsky, G. P. (2005). Myshleniye – Ponimaniye – Refleksiya [Thinking – Understanding – Reflection]. Moscow: Nasledie MMK. [in Russian]

26. Bruner, J. (1991). Self-making and world-making. *Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67–78.

27. Habermas, T., & Reese, E. (2015). Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence and its precursors. *Human Development*, vol. 58, 3, 172–202.

28. The Dialogical Self in Psychotherapy (2004). Hubert J., Hermans M., Giancarlo Dimaggio (Eds.). New York: Brunner-Routledge, 2004.

29. Ricœur, P. (1969). Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I. Paris: Éditions du Seuil.

Актуальні проблеми психології. Т.2. 2021. Вип. 13.

Actual problems of psychology: coll. science. G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Volume II, Issue 13,2021.

ISSN 2072-4772

Contents

Rudnytska S.Y. Structural-procedural model of narrative construction of personality's experience	4
Chepeleva N.V. Structural and semantic model of experience narrative constructing in the context of personality development	26
Smulson M.L. Intellectual metacognitions and a personality experience constructing in the old age.....	39
Lebedynska I.V. The phenomenon of experience in the context of constructivist idea.....	52
Shilovska O.M. Development of reflection and decentration as the factor in formation of primary school children interpretive processes.....	63
Zazymko O.V. Psychological characteristics of students in gaining distance learning experience.....	74
Zaretska O.O. Methodical questions of definition of levels of formation of the persons interpretive processes....	89
Hutsol K.V. Features of formation of narrative competence of social networks users.....	104
Kolobova I.B. The sense-bearing structure of a personality in autobiographical narratives.....	116

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, професор, зав. лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

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

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

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

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

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

Колобова Ірина Борисівна – аспірантка 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 13

Підписано до друку 21.10.21. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 6.8. Обл. вид. арк. 7.8 Наклад 300. Зам. 136

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

